

K 7585 E € 9,50 Einzelbezug

ISSN 0513-9066

 reinhardt

2 2010
61. Jahrgang

Verband Sonderpädagogik e.V.

*Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen
Auch Verhalten muss gelesen werden – Behavioral Literacy
Förderung numerischer Kompetenzen durch Fingerrechnen
Anträge der 44. Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik*

Zeitschrift für Heilpädagogik

Buchtipps



6., vollst. überarb. Auflage 2008, 850 Seiten, geb. € 59,95 / sFr. 99,- ISBN 978-3-8017-2157-2

Die vollständig überarbeitete Auflage des bewährten Lehrbuches liefert in 45 Kapiteln eine Übersicht über wichtige Grundlagen der Klinischen Kinderpsychologie und vermittelt die zentralen Ansätze zur Diagnostik, Erklärung und Behandlung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter.



(Reihe »Klinische Kinderpsychologie«, Band 12)
3., vollst. überarb. Auflage 2009, 347 Seiten, € 34,95 / sFr. 59,- ISBN 978-3-8017-2257-9

Die Neubearbeitung des Fallbuches illustriert das therapeutische Vorgehen bei verschiedenen Entwicklungs- und Verhaltensstörungen anhand von einheitlich aufbereiteten Falldarstellungen.



2010, VIII/288 Seiten, € 34,95 / sFr. 59,- ISBN 978-3-8017-2138-1

Zur Therapie von Entwicklungsstörungen wird eine fast unüberschaubare Zahl von Förder- und Behandlungsmethoden angeboten, doch nur manche haben sich als effektiv erwiesen. Das Buch gibt einen Überblick über wirksame Behandlungsmöglichkeiten bei verschiedenen Entwicklungsstörungen.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

E-Mail: verlag@hogrefe.de - Internet: www.hogrefe.de



Förderprogramme www.etverlag.de

Tel./Fax: 05404-71858

X Sprachkompetenz 89,90 €

Sprachverständnis auf Wort- u. Satzebene, Handlungen erfassen und versprachlichen, lebenspraktische Inhalte, Wörter u. Sätze immer wieder anhören durch Anklicken.



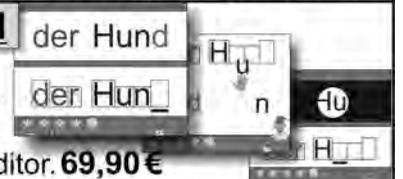
X Laute unterscheiden 59,90 €

An-, In-, Auslaute differenzieren, Buchstaben, Zahlen, Farben, Muster und Bilder zuordnen durch visuelles und auditives Vergleichen...



X UniWort Professionell der Hund

Effektive Lernmethoden für die LRS-Therapie und Rechtschreibförderung, intensives Einprägen und langfristiges Behalten, mit Editor. 69,90 €



Die Oberstufenschule Nänikon-Greifensee

Die Oberstufenschule Nänikon-Greifensee ist eine öffentliche Sekundarschule in der Agglomeration von Zürich (Schweiz). Wir unterrichten zirka 210 Schüler in der ersten bis dritten Sekundarklasse.

Für die Umsetzung der neuen sonderpädagogischen Ausrichtung suchen wir auf das Schuljahr 2010/11 (Schulbeginn 23. August 2010) **eine/n Sonderpädagogen/in** oder eine erfahrene Lehrperson (mit der Bereitschaft, die Ausbildung an der Hochschule für Heilpädagogik zu beginnen).

Pensum mindestens 18 Wochenlektionen, 60 %

WIR BIETEN:

eine spannende, anspruchsvolle Aufbauarbeit. Ein aufgeschlossenes Team. Unterstützung durch eine engagierte Schulleitung, gute Infrastruktur.

WIR ERWARTEN:

eine motivierte, flexible Persönlichkeit. Teamorientiertes Denken und Handeln. Interesse an Fragen der Heilpädagogik und Schulentwicklung.

Die Aequivalenzprüfung Ihres Diploms durch die Bildungsdirektion werden wir gerne für Sie in die Wege leiten.

Gerne erwarten wir Ihre schriftliche Bewerbung mit Foto bis 28. Februar 2010 an: Oberstufenschule Nänikon-Greifensee,

Schulverwaltung, Postfach 184, 8606 Nänikon. Für Auskünfte steht Ihnen unser Schulleiter, M. Kürsteiner zur Verfügung (Telefon +41 44 905 70 49 oder per Mail: m.kuersteiner@oswueri.ch).

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser!

Die aktuelle Arbeit des Verbands Sonderpädagogik auf der Bundeshauptversammlung schlägt sich im »Positionspapier inklusives Bildungssystem« nieder, zeigt sich aber auch in der umfangreichen Antragsarbeit. Beides finden Sie in der vorliegenden Ausgabe Ihrer Zeitschrift für Heilpädagogik.

In den Fachbeiträgen referieren Thomas Hennemann, Isabelle Agi und Clemens Hillenbrand Ergebnisse ihrer Studie zur Belastung von Erzieherinnen in Kindertagesstätten durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten. Sie belegen das große Interesse der Fachkräfte an Fortbildung und Kooperation.

Carmen Schmitz und Manfred Wittrock diskutieren unter dem Stichwort »Behavioral Literacy« theoretische Konzepte, die das Verstehen von unangemessenen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen ermöglichen können.

Welche Wege der Förderung rechenschwacher Kinder bieten sich an? Berthold Eckstein stellt das Fingerrechnen in Grundlagen und praktischen Übungen vor.



Prof. Dr. Clemens Hillenbrand Dr. Peter Wachtel

 **Verband
Sonderpädagogik e. V.**
Bundesgeschäftsstelle
Ohmstraße 7
97076 Würzburg
Telefon: 0931 / 24020
Telefax: 0931 / 24023
E-Mail:
post@verband-sonderpaedagogik.de
Homepage: verband-sonderpaedagogik.de

 **Ernst Reinhardt Verlag**
Kemnatenstraße 46
80639 München
Telefon: 089 / 178016-0
Telefax: 089 / 178016-30
E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Schriftleitung
Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei
Beeinträchtigungen im schulischen Lernen
Universität Oldenburg · 26111 Oldenburg
E-Mail: clemens.hillenbrand@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
Rosemannstraße 17 · 49082 Osnabrück
Telefon: 0541 / 588240
E-Mail: petwachtel@t-online.de
Verantwortlicher Redakteur dieser Ausgabe:
Dr. Peter Wachtel
Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird
im European Reference Index for the
Humanities (ERIH) geführt.

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e. V.
Stephan Prändl · Bundesvorsitzender
Barbara Seebach · stellv. Bundesvorsitzende
Roger Schreiber · Bundesgeschäftsführer
Horst Beier · Schatzmeister
Marianne Schardt · Pressereferentin
Clemens Hillenbrand · Schriftleiter
Peter Wachtel · Schriftleiter
Der vds ist Mitglied in diesen Dachorganisationen:
Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter
Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe

 **Bildungsakademie Sonderpädagogik**
Fortbildungseinrichtung des Verbandes
Sonderpädagogik
Ohmstraße 7 · 97076 Würzburg
Telefon: 0931 / 20082390 · Telefax: 0931 / 20082391
E-Mail: post@bildungsakademie-sonderpaedagogik.de
www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de

Inhalt

<i>Isabelle Agi, Thomas Hennemann und Clemens Hillenbrand</i> Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse einer Befragung an Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen	44
<i>Carmen Schmitz, Manfred Wittrock</i> Auch Verhalten muss gelesen werden – Behavioral Literacy	51
<i>Berthold Eckstein</i> Förderung numerischer Kompetenzen durch Fingerrechnen – Überlegungen zum Anfangsunterricht mit rechenschwachen Kindern	59
Anträge der 44. Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik vom 19.–21. November 2009 in Osnabrück	69
Positionspapier inklusives Bildungssystem	72
Buchbesprechungen	74
vds aktuell	76

In Vorbereitung

Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik

Wortschatzförderung (nicht nur) im Geometrie-Unterricht

Lesen lernen unter erschwerten Bedingungen im Anfangsunterricht

Zur Abwehr didaktogener und diagnosogener Störungen in der Sonderpädagogik

Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse einer Befragung an Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen

Isabelle Agi, Thomas Hennemann, und Clemens Hillenbrand

Einleitung

Die große Häufigkeit wie auch die Bandbreite psychosozialer Probleme von Kindern im Vorschulalter sind inzwischen durch zahlreiche



Verbreitung psychischer Störungen im Vorschulalter

Mittlerweile liegt eine ganze Reihe nationaler und internationaler

Studien (LAHEY/MILLER/GORDON/RILEY 1999; MAUGHAN/ROWE/MESSER/GOODMAN/MELTZER 2004; EGGER/ANGOLD 2006) wie auch deutschsprachige Untersuchungen (IHLE/ESSER 2000; TRÖSTER/REINEKE 2007; KUSCHEL/HEINRICHS/BERTRAM/NAUMANN/HAHLWEG 2008) belegt. Auch wenn darüber ein breiter Konsens besteht, so bleibt doch die daraus resultierende Belastung des pädagogischen Fachpersonals offen. Die vorliegende Studie geht also der Frage nach: Wie belastend wirken sich kindliche Verhaltensauffälligkeiten auf die tägliche Arbeit von Erzieherinnen aus? Welche pädagogischen Strategien und präventiven Förderkonzepte wenden Erzieherinnen im Umgang mit kindlichen Verhaltensauffälligkeiten an und in welchen Bereichen sehen sie selbst konkreten Fortbildungsbedarf?

Viele Erzieherinnen beklagen, dass in ihrer Ausbildung das Thema kindliche Verhaltensauffälligkeiten nicht ausreichend behandelt wird (TEXTOR 2004). Häufig fühlen sich die Fachkräfte mit den Problemsituationen im alltäglichen Umgang mit schwierigen Kindern allein gelassen und erheblich belastet. Die Untersuchung von FRIED (2002) belegt deutlich die Hilflosigkeit von Erzieherinnen im Umgang mit solchen Kindern, die durch Risiken belastet sind. Die Unsicherheit tritt sowohl beim Umgang mit Kindern auf, die unter Sozialisationsrisiken wie z.B. Armut (vgl. HOLZ/HOCK 1999; WOLF 1997) leiden, als auch beim Umgang mit Kindern mit erhöhten Entwicklungsrisiken. Die Folgen dieser Unsicherheiten sind umso gravierender, als die große Verbreitung kindlicher Störungen durch internationale Studien inzwischen gut belegt ist. Zahlreiche Kinder erhalten folglich keine adäquate Förderung und die pädagogischen Fachkräfte fühlen sich verunsichert.

Studien zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter vor (BARKMANN/SCHULTE-MARKTWORT 2004; PETERMANN 2005). Zahlreiche Studien belegen übereinstimmend eine Prävalenzrate von 10–20 % (IHLE/ESSER 2000; BEELMANN 2000), wobei die Schwankungsbreiten aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente, der Einbeziehung und Gewichtung verschiedener Informationsquellen (Kind oder Jugendlicher selbst, Eltern, Erzieher, Lehrer), der Repräsentativität der jeweiligen Stichprobe sowie den zugrunde liegenden Erhebungszeiträumen entstehen (PETERMANN 2005, 49). Grundsätzlich weisen dabei die Jungen höhere Werte im externalisierenden Verhalten auf. In einer Übersichtsarbeit von KUSCHEL (2001), in der die Ergebnisse von 20 internationalen Studien aus der Zeit von 1971 bis 1999 herangezogen wurden, konnte eine mittlere Prävalenzrate von 15,8 % für den Vorschulbereich ermittelt werden. BARKMANN und SCHULTE-MARKTWORT (2004) fassten insgesamt 29 nationale Studien zusammen. Sie berichten für die Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen von einer mittleren Prävalenzrate von 15,5 %. Allerdings beziehen sich die meisten Untersuchungen zur Prävalenz kindlicher Verhaltensauffälligkeiten auf die Eltern als Bezugsquelle und weniger auf das Urteil der Erzieherinnen. DENNER/SCHMECK (2005) hingegen ließen in einer Untersuchung die Erzieherinnen von insgesamt 46 Dortmunder Kindertagesstätten mit Hilfe des C-TRF 1 ½-5 die Verhaltensauffälligkeiten von N = 1075 Kindern im Vorschulalter einschätzen. Dabei berechneten sie deutlich höhere Prävalenzraten bei den externalisierenden Auffälligkeiten bei Jungen als bei Mäd-

chen. 10,8 % der Jungen und nur 4,7 % der Mädchen wiesen Aufmerksamkeitsprobleme, 14,4 % der Jungen und 5,0 % der Mädchen aggressives Verhalten auf. Bei den internalisierenden Störungen zeigten die Mädchen höhere Risiken als Jungen, insbesondere bei ängstlich-depressiven Störungen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Erzieherinnen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in den einzelnen Problemskalen nicht signifikant unterschiedlich bewerteten. Allerdings werden Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen Auffälligkeiten festgestellt wurden, in deutlich geringem Umfang gefördert und therapiert (DENNER/SCHMECK 2005, 180).

In einer weiteren aktuellen Querschnittsuntersuchung kommen TRÖSTER/REINEKE (2007) auf der Grundlage einer Erzieherinneneinschätzung zu dem Ergebnis, dass 21,4 % der untersuchten Kinder ($N = 731$) im emotionalen Verhalten als auffällig eingeschätzt wurden und 19,7 % über nicht altersgemäße soziale Kompetenzen verfügen. Auffällig hoch ist in dieser Untersuchung die Prävalenz von sozialen Auffälligkeiten der untersuchten dreijährigen Kinder: Insgesamt 38,2 % verfügten nicht über altersgemäße soziale Kompetenzen, etwa 30 % waren in ihrem emotionalen Verhalten auffällig. Dagegen zeigten nur 14,7 % der sechsjährigen Kinder soziale und 12,3 % emotionale Verhaltensauffälligkeiten. Dieser altersbedingte Rückgang lässt sich jedoch nicht für die Bereiche »oppositionell-aggressives Verhalten« und »ADHS« konstatieren, deren Häufigkeit stabil blieb. Die KiGGS-Studie (HÖLLING/ERHART/RAVENS-SIEBERER/SCHLACK 2007) bestätigt auf der Basis von Elternurteilen mittels des SDQ diese Befunde. In einer weiteren Studie von KUSCHEL et al. (2008) werden auf der Grundlage des C-TRF1 1/2-5 sowie des CBCL 1 1/2-5 Prävalenzraten je nach Beurteiler von 0,5 % und 9,4 % berichtet. Dabei treten internalisierende Störungen am häufigsten auf. Neben der Prävalenz belegen verschiedene Studien zur Persistenz von Verhaltensauffälligkeiten die Probleme für den Entwicklungsverlauf. Die Untersuchung von MOFFITT/CASPI/DICKSON/SILVA/STANTON (1996) weist für etwa 5 bis 7 % aller Kinder über den gesamten Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter gravierendes dissoziales Problemverhalten nach (BEELMANN 2000, 16ff.). Nach CABBELL (1995) transferieren ca. 50 % aller Kinder mit frühen Verhaltensstörungen ihre Probleme vom vorschulischen bis in den Grundschulbereich. Eine Studie von LAUCHT, ESSER und SCHMIDT (2000) zeigte, dass die klinische Diagnose von etwa 35 % der Kinder mit externalisierenden Störungen im Alter von zwei Jahren auch mit acht Jahren stabil blieb. Weitere 40 % der Kinder entwickelten andere Störungsformen und nur 25 % waren im Grundschulalter unauffällig (BEELMANN/RAABE 2007).

Die Stabilität psychischer Fehlentwicklungen erhöht sich, »je mehr Risikofaktoren vorliegen und kumulieren, je früher ein Problemverhalten gezeigt wird, je

häufiger ein Problemverhalten auftritt, je länger ein Problemverhalten bereits gezeigt wurde, je vielfältiger das Problemverhalten ist (z.B. Hyperaktivität, Impulsivität, oppositionelles und aggressives Verhalten, Delinquenz und Kriminalität) und je verschiedener die Kontexte (Familie, Kindergarten, Schule usw.) sind, in denen das Problemverhalten auftritt« (BEELMANN 2000, 30).

Resultierende Belastungen

Diese Befunde stützen die Forderung nach präventiven Maßnahmen in der frühen Kindheit. Hier kommt den Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen, die doch von fast allen Kindern eines Jahrgangs besucht werden (12. Kinder- und Jugendbericht), eine wichtige Aufgabe zu. Während also fundierte Aussagen zur Prävalenz und Persistenz kindlicher Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter vorliegen, existieren hingegen kaum verlässliche deutschsprachige Untersuchungen, die valide Aussagen über die subjektive Belastung im Umgang mit kindlichen Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht der Erzieherinnen in Kindertagesstätten machen.

Indirekte Hinweise auf die Belastung durch verhaltensauffällige Kinder zeigen Befunde einer Untersuchung von BECKER-TEXTOR (1997), in der 190 Erzieherinnenfragebögen aus 190 Einrichtungen ausgewertet wurden. In dieser eher explorativen Befragung beklagen über 60 % der befragten Erzieherinnen, dass der Themenkomplex »Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern in Kindertageseinrichtungen« in ihrer Ausbildung kaum Berücksichtigung erfährt. Sie bezeichnen ihr Wissen über Verhaltensauffälligkeiten als völlig unzureichend. Viele Erzieherinnen erkennen und analysieren Probleme, finden aber aus dem »Chaos« keinen adäquaten Ausweg (2004, 68). Dieser Missstand setzt sich nach MAYR (2000) darin fort, dass Erzieherinnen kaum über ausreichende diagnostische Fähigkeiten verfügen, um frühe Symptome richtig einzuschätzen. Ein frühzeitiges Erfassen problematischer Entwicklungsverläufe fehlt in deutschen Kindertagesstätten also bisher ebenso wie die Kenntnis evidenzbasierter Präventionsprogramme für kindliche Verhaltensauffälligkeiten – ganz im Gegensatz etwa zu den USA (z.B. HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION 1992).

Damit stellt sich die Aufgabe, die Belastung der Erzieherinnen durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten zu dokumentieren und die vorhandenen Kompetenzen wie auch die Bereitschaft zur Fortbildung in diesem Handlungsfeld zu erheben. Solche Kenntnisse könnten die Grundlage zur Konzeption adäquater Fortbildungsangebote legen.

Methodisches Vorgehen

Fragestellung

Die Untersuchung geht insbesondere drei Fragestellungen nach:

- Wie hoch ist die subjektiv berichtete Belastung der

Erzieherinnen durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten?

- Welche Verfahren (Förderkonzepte/-programme) zur Erziehung von verhaltensauffälligen Kindern wenden sie an?
- Besteht bei Erzieherinnen Interesse und Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zur Qualifizierung für den pädagogischen Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern?

Die Ergebnisse können damit die bereits vorhandenen Befunde zur Prävalenz und Persistenz um die wichtige Perspektive der Erzieherinnen erweitern. Es lässt sich zugleich einschätzen, welche Hilfen den risikobelasteten Kindern in den Kindertageseinrichtungen bisher zur Verfügung gestellt werden und welche Perspektiven für eine Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte bestehen.

Beschreibung der Stichprobe

Es handelt sich um eine zufällige Stichprobe von 500 Tageseinrichtungen für Kinder aus einer Liste aller 9242 Einrichtungen Nordrhein-Westfalens (Stand 2005) in privater und öffentlicher Trägerschaft. An der brieflichen Befragung nehmen insgesamt 478 Fachkräfte (472 Erzieherinnen und sechs Erzieher) aus 123 Einrichtungen (Rücklaufquote: 24,6 %) teil, von denen sich 18,7 % in staatlicher und 45,5 % in kirchlicher Trägerschaft befinden. Die übrigen 35,8 % der Einrichtungen werden von verschiedenen privaten Trägern wie zum Beispiel der Arbeiterwohlfahrt (AWO) oder Elternvereinen finanziert. Von den Kindergärten der Stichprobe befinden sich 38,6 % im ländlichen Raum, 40,4 % in einer Kleinstadt und 21,1 % der Einrichtungen sind in einer der Großstädte Nordrhein-Westfalens zu finden. Pro Einrichtung haben sich eine bis zehn Erzieherinnen an unserer Studie beteiligt. Zudem wurden 112 Fragebögen, die sich speziell an die Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen wandten, ausgefüllt zurückgesandt. Aus elf Einrichtungen liegen die Antworten von Erzieherinnen, nicht jedoch die der Leitung vor. Etwa drei Viertel der befragten Erzieherinnen (73,1 %) arbeiten in einem Vollzeitverhältnis in der Einrichtung, nur etwa ein Viertel (26,9 %) arbeitet auf der Basis eines Teilzeitvertrags.

Beschreibung des Fragebogens

Das Instrument enthält neben soziodemographischen Angaben Fragen zur Gruppe der befragten Erzieherin, Fragen zu ihrer persönlichen Belastung durch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und zur Bewältigung dieser Belastung, zur Auftretenshäufigkeit einzelner Störungsformen in der jeweiligen Kindergartengruppe sowie zum Bedarf an Förderung für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Einrichtungsleitung erhielt zusätzlich einen Fragebogen, in dem sie nach näheren Angaben zur Organisation sowie zur inhaltlichen Konzeption ihrer Einrichtung gefragt wurden.

Ergebnisse

Häufigkeit und Belastung

In der Einschätzung der Auftretenshäufigkeit einzelner kindlicher Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht der Erzieherinnen (Kategorien »fast nie«, »manchmal« und »sehr häufig«) ergab sich ein sehr differenziertes Bild. Fasst man die Ergebnisse zusammen, so lassen sich Aufmerksamkeitsstörungen und motorische Unruhe der Kindergartenkinder als die häufigsten Verhaltensauffälligkeiten aus Sicht der Erzieherinnen bestimmen. Körperlich aggressives bzw. verbal aggressives Verhalten tritt bei Kindergartenkindern nach Einschätzung der Erzieherinnen mit 24,5 % bzw. 18,4 % erstaunlicherweise sehr häufig auf. Dagegen wird eine internalisierende Verhaltensauffälligkeit wie ängstliches Verhalten insgesamt deutlich seltener von den befragten Erzieherinnen beobachtet, wie aus der folgenden Abb. 1 hervorgeht.

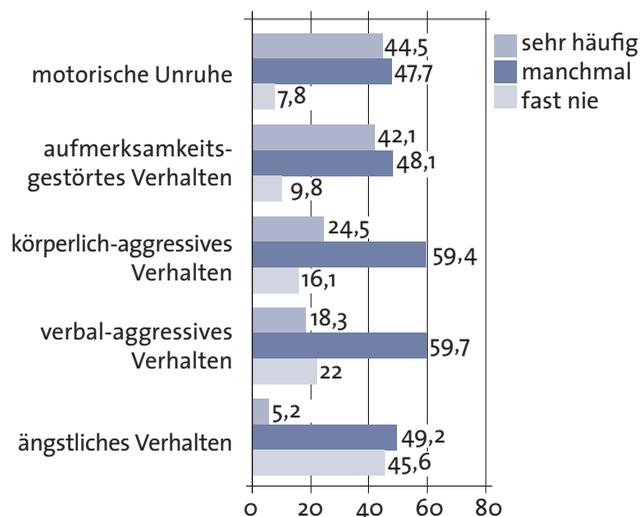


Abb. 1: Einschätzung der Auftretenshäufigkeit kindlicher Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht der Erzieherinnen (N = 478)

Die Auswertung zur Frage nach dem Grad der subjektiven Beanspruchung der Erzieherinnen durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten weist ebenfalls ein sehr differenziertes Bild auf (Kategorien: »geringe Belastung«, »mittlere Belastung«, »hohe Belastung«). Bei der Frage nach der Belastung durch aufmerksamkeitsgestörtes Verhalten gibt ein Großteil der befragten Erzieherinnen an, sich durch dieses Verhalten belastet zu fühlen. Unter ihnen fühlt sich fast jede dritte Erzieherin (30,6 %) durch Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen in ihrer Gruppe hoch belastet. Eine ähnliche Verteilung ergibt sich bei der Frage nach der Belastung durch motorisch unruhige Kinder. Hier fühlt sich ebenfalls der überwiegende Teil der Befragten mittelschwer bzw. hoch belastet. Auch durch körperlich-aggressives Verhalten ihrer Gruppenkinder sprechen über 60 % von einer mittleren bis hohen Belastung. Verbal aggressives Verhalten der Gruppenkinder belastet dagegen die Er-

zieherinnen insgesamt etwas weniger als körperlich aggressives. Durch ängstliches Verhalten der Gruppenkinder fühlen sich die Erzieherinnen vergleichsweise gering belastet.

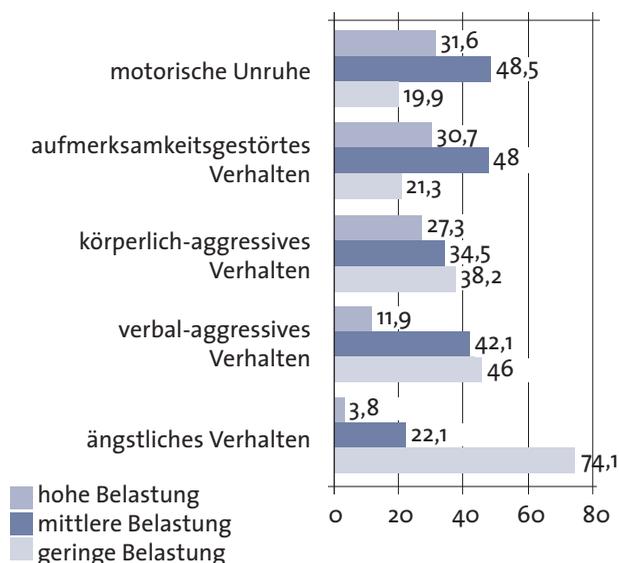


Abb. 2: Angaben zur persönlichen Belastung der Erzieherinnen durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten (N = 478)

Abschließend wurden die Erzieherinnen nach der insgesamt empfundenen beruflichen Belastung durch die in ihrer Gruppe auftretenden Verhaltensauffälligkeiten befragt. Abb. 3 verdeutlicht die Höhe dieser tatsächlich empfundenen Belastung. Dabei gaben die Erzieherinnen zu über 42 % einen höheren Belastungsgrad an (Abb. 3).

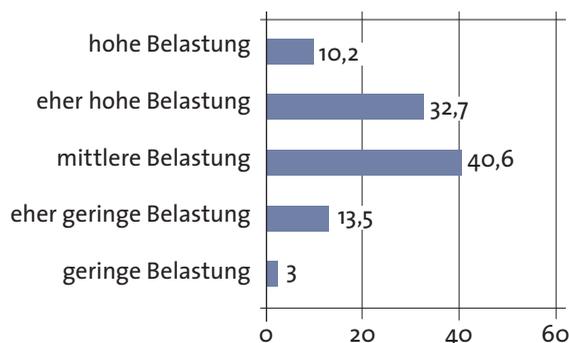


Abb. 3: Belastung der Erzieherinnen aufgrund kindlicher Verhaltensauffälligkeiten (Angaben in %; N = 478)

Zusammenhänge zwischen Störungsformen und Belastung

Diese deskriptiven Befunde führen zu der Annahme, dass Zusammenhänge zwischen bestimmten Formen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten und dem Grad der Belastung der Erzieherinnen bestehen. Um mögliche

Zusammenhänge im Hinblick auf die subjektive Belastung differenzierter aufzuklären, wurde in einem weiteren Auswertungsschritt die Korrelation zwischen der Auftretenshäufigkeit einzelner Störungsformen und dem Grad der subjektiven Beanspruchung der Erzieherinnen berechnet. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, ergeben sich hier signifikante Zusammenhänge, wobei der größte Zusammenhang bei $r=.404$ zwischen dem Grad der subjektiven Belastung der Erzieherinnen und der Auftretenshäufigkeit von aufmerksamkeitsgestörtem Verhalten besteht. Auch zwischen der Auftretenshäufigkeit von motorischer Unruhe und dem Grad der subjektiven Belastung besteht mit $r=.382$ ein signifikanter Zusammenhang, ebenso zwischen der Auftretenshäufigkeit von körperlich-aggressivem Verhalten und dem Grad der subjektiven Belastung mit $r=.358$. Dagegen lässt sich ein deutlich geringerer Zusammenhang zwischen der Auftretenshäufigkeit von ängstlichem Verhalten und dem Grad der subjektiven Belastung feststellen.

	Einschätzungen der subjektiven Belastung der Erzieherinnen		
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Aufmerksamkeitsgestörtes Verhalten	,404**	.000	466
Motorische Unruhe	,382**	.000	465
Körperlich- aggressives Verhalten	,358**	.000	471
Verbal-aggressives Verhalten	,204**	.000	465
Ängstliches Verhalten	,187**	.000	460

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 1: Korrelation zwischen der Einschätzung der subjektiven Belastung der Erzieherinnen und der Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Formen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten

Ebenfalls wurde die These überprüft, dass kindliche Verhaltensauffälligkeiten in bestimmten Einzugsgebieten, bspw. in Städten, häufiger auftreten. Die Untersuchung, ob Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Störungsformen mit dem Einzugsgebiet der Kindertagesstätten (ländlich, kleinstädtisch, großstädtisch) zusammenhängen, ergab mittels Varianzanalyse, dass die Lage des Kindergartens nur wenig über die Auftretenshäufigkeit einzelner Störungsformen aus Sicht der Erzieherinnen aussagt. Eine grundsätzliche Tendenz zu Gunsten oder zu Lasten eines bestimmten Einzugsgebiets lässt sich nicht feststellen. Die Einzelvergleiche (Kontraste) weisen lediglich einen signifikanten Unterschied zwischen ländlichen und kleinstädtischen Einrichtungen in der Auftretenshäufigkeit von verbal-aggressivem Verhalten auf. Verbal-aggressives Verhalten tritt danach signifikant häufiger ($p=.018$)

in kleinstädtischen Einrichtungen auf. Interessant ist auch, dass ängstliches Verhalten signifikant häufiger in großstädtischen Einrichtungen als in ländlichen Einrichtungen auftritt ($p=,001$). Im Grad der Belastung durch die einzelnen Störungsformen lassen sich dagegen keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Einzugsgebieten feststellen.

Gruppengröße

Die Annahme, dass Problemverhalten eher in großen Gruppen auftritt und zur Belastung wird, klingt in vielen Gesprächen der Praktiker an. Eine nähere Analyse des Zusammenhangs zwischen der Gruppengröße (Gruppeneinteilung mittels Medianhalbierung; kleine Gruppen mit 0–23 Kindern; große Gruppen mit 24–35 Kindern) und der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Störungsformen mittels univariater ANOVA ergab jedoch kein einheitliches Bild. Ein signifikanter, wenn auch unerwarteter Unterschied liegt nur bei der Auftretenshäufigkeit von aufmerksamkeitsgestörtem Verhalten vor. Interessanterweise schätzten die Erzieherinnen, die in kleineren Gruppen (0–23 Kinder) arbeiteten, die Kinder in einem signifikant höheren Maße als aufmerksamkeitsgestört ein, als dies die Erzieherinnen in größeren Gruppen (24–35 Kinder) beurteilten ($p=,002$).

Kooperationspartner bei Verhaltensauffälligkeiten außerhalb der Einrichtung

Wenn die Erzieherinnen durch die kindlichen Verhaltensauffälligkeiten belastet sind, dann könnte die Kooperation mit anderen Professionen und Institutionen eine mögliche Ressource darstellen. Bei der Frage, mit welchen Institutionen die Erzieherinnen bei einer in ihrer Gruppe auftretenden Verhaltensauffälligkeit kooperieren, ergibt sich ein sehr vielfältiges Bild. Am häufigsten wurde hier der Kinderarzt genannt, direkt gefolgt von der Grundschullehrerin. Diese werden von 60,4 % bzw. 52,3 % der Erzieherinnen kontaktiert, wenn ein Kind in der Gruppe Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Die Hälfte der Befragten kooperiert in solchen Fällen mit dem Jugendamt. Relativ häufig wurden auch der Psychologin (47,5 %), das Gesundheitsamt (42,5 %) und der Allgemeine Sozialdienst der Kommune (ASD) (40,5 %) genannt.

Übereinstimmend findet sich in neueren Publikationen die Forderung nach Professionalisierung der Erzieherinnen auch für den Umgang mit kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (vgl. SINZIG/SCHMIDT 2007; BEELMANN/RAABE 2007). Allerdings gibt es bislang im deutschsprachigen Raum kaum verlässliche Angaben, wie Erzieherinnen selbst diesen Bedarf einschätzen. Von den in unserer Studie befragten 478 Erzieherinnen schätzten 90 % auf einer fünfstufigen Skala den Bedarf an frühzeitiger Förderung der Kinder im

Übereinstimmend findet sich in neueren Publikationen die Forderung nach Professionalisierung der Erzieherinnen auch für den Umgang mit kindlichen Verhaltensauffälligkeiten.

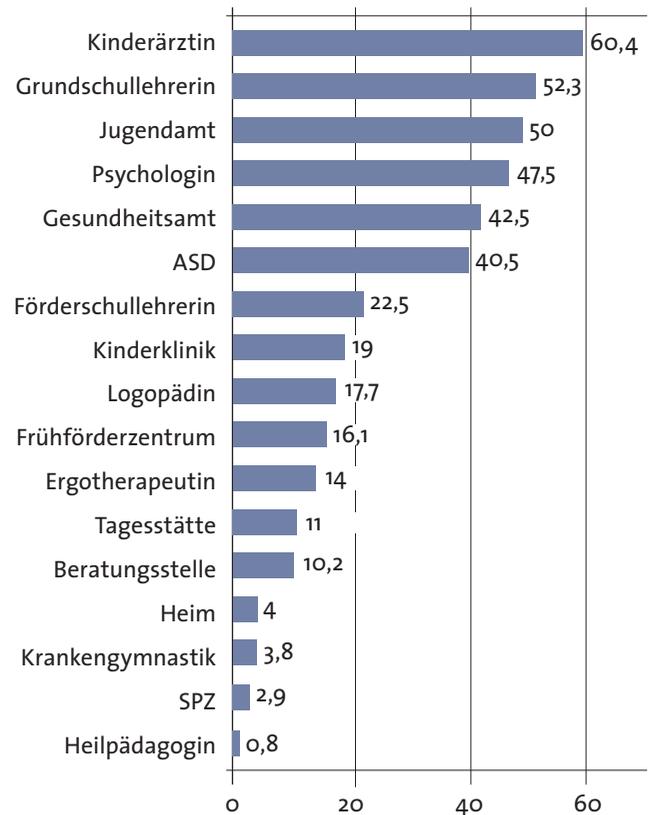


Abb. 4: Kooperationspartner bei auftretenden Verhaltensauffälligkeiten

sozial-emotionalen Bereich als hoch bis sehr hoch ein. Nur 2,3 % der Befragten gaben an, keinen konkreten Handlungsbedarf zu sehen. Allerdings wird auch deutlich, warum bislang so wenige als effektiv eingeschätzte Präventionsmaßnahmen in den Kindergartenalltag implementiert wurden. Zwar hält der Großteil der Erzieherinnen (91,7 %) die Durchführung eines Programms zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten an ihrer Einrichtung für sinnvoll und signalisiert ihre generelle Bereitschaft zur Durchführung eines solchen Programms. Aber auf die offene Frage, welches wirksame Programm sie kennen, führen die Erzieherinnen keine wissenschaftlich evaluierten Maßnahmen an. Sie nennen in diesem

Zusammenhang ausschließlich allgemeine pädagogische Maßnahmen wie Morgenkreis, regelmäßige Gespräche oder Wahrnehmungsübungen. Umfassende und konsequente Fortbildung müsste diese große Kluft zwischen der notwendigen fachlich qualifizierten Hilfe und der Realität in den Einrichtungen dringend reduzieren.

Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Zentrales Anliegen der vorliegenden Untersuchung war es, nähere In-

formationen aus der Sicht von Erzieherinnen zur zunehmend stärker diskutierten Problematik kindlicher Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten zu gewinnen. Als methodischer Zugangsweg diente die individuelle Einschätzung von Erzieherinnen einerseits hinsichtlich ihrer subjektiven Belastung durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten mit Hilfe eines halbstandardisierten Fragebogens sowie andererseits zur Häufigkeit bestimmter Störungsformen in der Einrichtung. Die ermittelten Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die befragten Erzieherinnen durch gezeigte Verhaltensauffälligkeiten in ihrer alltäglichen Arbeit im Kindergarten insgesamt im mittleren bis großen Ausmaß belastet fühlen. Nach Angaben der befragten Erzieherinnen treten am häufigsten Aufmerksamkeitsstörungen, motorische Unruhe sowie Sprachprobleme auf. Körperlich-aggressives sowie verbal-aggressives Verhalten tritt mit etwas geringerer Häufigkeit auf. Ängstliches Verhalten wird von den Erzieherinnen deutlich seltener genannt. Die von den Fachkräften genannten Häufigkeiten von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten korrelieren mit den Angaben zur Belastung. Erzieherinnen fühlen sich insbesondere durch Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen oder mit motorischer Unruhe sowie durch Kinder mit sprachlichen Problemen in ihrer Arbeit einer mittleren bis hohen Belastung ausgesetzt. Interessanterweise scheint auftretendes kindliches aggressives Verhalten in seinen körperlichen wie verbalen Ausprägungen im Gegensatz dazu zu etwas geringerem Belastungsempfinden der Erzieherinnen zu führen. Ängstliches Verhalten der Kinder wiederum wird erwartungsgemäß als deutlich weniger belastend erfahren.

Ungeachtet dieser Befunde zu kindlichen Verhaltensauffälligkeiten aus der subjektiven Sicht der Erzieherinnen und den daraus resultierenden Belastungen kann der Kindergarten derzeit den Präventionsauftrag zur Vorbeugung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten kaum erfüllen. Erschwert wird eine gezielte Prävention kind-

Erschwert wird eine gezielte Prävention kindlicher Verhaltensauffälligkeiten insbesondere durch die fehlende Kenntnis spezieller Förderprogramme.

licher Verhaltensauffälligkeiten insbesondere durch die fehlende Kenntnis spezieller Förderprogramme. Hier sind qualitative Verbesserungen in der Aus- und Fortbildung sowie in den Konzeptionen der Einrichtungen zu fordern. Aktuelle empirische Bestandsaufnahmen belegen neben dem wesentlichen Einfluss des familiären Settings insbesondere die Bedeutung pädagogischer Qualität von Kindertagesstätten für die Entwicklung der Kinder (vgl. TIETZE/ROSSBACH/GRENNER 2005) und die damit verbundenen Chancen der Förderung speziell auch in dieser sensiblen Entwicklungsphase der Kinder. Kinder weisen bei höherer pädagogischer

Qualität ihres Kindergartens neben einem höheren Sprachentwicklungsstand auch höhere soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen auf (TIETZE et al. 2005, 270). Dieser Einfluss lässt sich auch noch bei Kindern am Ende der zweiten Grundschulklasse feststellen. Die Forderung nach einer flächendeckenden Verbesserung der vorschulischen Erziehung und Bildung gilt somit gerade auch für den Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung.

Die dargestellten Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass der Bedarf an gezielten Präventionsprogrammen zur Vorbeugung von Verhaltensstörungen von Seiten der Erzieherinnen sehr wohl wahrgenommen wird (vgl. KUSCHEL 2008), gerade weil kindliche Verhaltensauffälligkeiten bereits im Kindergarten relativ häufig vorkommen und zu einer bedeutenden beruflichen Belastung bei Erzieherinnen führen. Andererseits kommen bislang nur selten wirksame präventive Förderprogramme, wie etwa »Faustlos« (CIERPKA 2004), »EFFEKT« (LÖSEL et al. 2007), »Verhaltenstraining im Kindergarten« (KOGLIN/PETERMANN 2006) oder »Lubo aus dem All!« (HILLENBRAND/HENNEMANN/HECKLER-SHELL 2009) zum Einsatz. Maßnahmen zur Professionalisierung der Erzieherinnen im Entwicklungsbereich sozial-emotionaler Kompetenzen sind daher dringend zu initiieren, zu evaluieren und zu implementieren – die Bereitschaft dazu besteht.

Literatur:

- BARKMANN, C./SCHULTE-MARKTWORT, M.: Prävalenz psychischer Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein systematischer Literaturüberblick. In: *Psychiatrische Praxis* 42 (2004) 278–287
- BECKER-TEXTOR, I.: Schwierige Kinder gibt es nicht – oder doch? Freiburg 1997
- BECKER-TEXTOR, I.: Auffälligkeiten und Probleme: Prävention und allgemeine Erziehungsmaßnahmen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort*. Weinheim 2004, 63–79

- BEELMANN, A.: Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg 2000
- BEELMANN, A./RAABE, T.: *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen 2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: 12. *Kinder und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. München 2005

CAMPBELL, S.B.: Behavior problems in preschool children: A review of recent research. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36 (1995) 113–149

CIERPKA, M. (Hrsg.): *Faustlos – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern im Kindergarten*. Göttingen 2004

DENNER, S./SCHMECK, K.: Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Ergebnisse einer Untersuchung von Dortmunder Kindergartenkindern mit dem Erzieherfragebogen C-TRF/11/2-5. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 33 (2005) 4, 307–317

EGGER, H.L./ANGOLD, A.: Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47 (2006) 313–337

FRIED, L.: Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg 2002, 339–349

HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION: *High/Scope Child Observation Record Manual*. Ypsilanti, Michigan (High/Scope Press) 1992

HILLENBRAND, C./HENNEMANN, T./HECKLER-SHELL, A.: *Lubo aus dem All! Programm zur Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter*. München 2008

HÖLLING, H./ERHART, M./RAVENS-SIEBERER, U./SCHLACK, R.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt* 50 (2007) 5/6, 784–793

HOLZ, G./HOCK, B.: ISS-Projekt. Kinderarmut in Deutschland. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 9 (1999) 329–334

IHLE, W./ESSER, G.: Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: *Psychologische Rundschau* 53 (2002) 159–169

KOGLIN, U./PETERMANN, F.: *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen 2006

KUSCHEL, A.: *Psychische Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig 2001

KUSCHEL, A./HEINRICHS, N./BERTRAM, H./NAUMANN, S./HAHLWEG, K.: Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen. In: *Kindheit und Entwicklung* 17 (2008) 3, 161–172

LAHEY, B.B./MILLER, T.L./GORDON, R.A./RILEY, A.W.: Developmental epidemiology of the disruptive behavior disorders. In: Quay, H.C./Hogan, A. E. (Eds.): *Handbook of disruptive behaviour disorders*. New York. Plenum Press 1999, 23–48

LAUCHT, M./ESSER, G./SCHMIDT, M.H.: Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32 (2000) 59–69

LÖSEL, F./JAURSCH, S./BEELMANN, A./STEMMLER, M.: Prävention von Störungen des Sozialverhaltens – Entwicklungsförderung in Familien: das Eltern- und Kindertraining EFFEKT. In: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen 2007, 215–234

MAUGHAN, B./ROWE, R./MESSER, J./GOODMAN, R./MELTZER, H.: Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (2004) 609–621

MAYR, T.: Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) – ein Vorschlag zur Skalenbildung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47 (2000) 280–295

MOFFITT, T.E./CASPI, A./DICKSON, N./SILVA, P./STANTON, W.: Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. In: *Development and Psychopathology* 8 (1996) 399–424

PETERMANN, F.: Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. In: *Kindheit und Entwicklung* 14 (2005) 1, 48–57

SINZIG, J./SCHMIDT, M.H.: Verhaltensstörungen im Kindergartenalter. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde* 10 (2007) 915–920

TEXTOR, M. (Hrsg.): *Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort*. Weinheim 2004

TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G./GRENNER, K.: Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Schule und Familie. Weinheim 2005

TRÖSTER, H./REINEKE, D.: Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. In: *Kindheit und Entwicklung* 16 (2007), 171–179

WOLF, B.: *Zuwendung und Anregung*. Weinheim 1997

Zusammenfassung

Aktuelle Studien weisen aufgrund einer mittleren Prävalenzrate von ca. 15 % auf einen dringenden Bedarf zur frühen Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen bereits im Kindergarten hin. Bislang liegen jedoch kaum empirisch gesicherte Auskünfte zu den diesbezüglich erlebten Belastungen der Erzieherinnen im Kindergartenalltag vor. In einer umfangreichen Erhebung wurden daher 478 Fachkräfte aus 123 Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen zu ihrer Einschätzung kindlicher Verhaltensstörungen sowie zu ihrem subjektiven Belastungserleben befragt. Insgesamt bestätigen die befragten Erzieherinnen das durchaus häufige Auftreten kindlicher Verhaltensstörungen und die daraus resultierenden hohen Belastungen. Zugleich fehlt den Fachkräften eine qualifizierte pädagogische Ausbildung in präventiven Maßnahmen, die einen Beitrag zu ihrem fachspezifischen Coping leisten könnte.

Anschrift der Verfasser:
Vert. Prof. Dr. Thomas Hennemann
Sonderschullehrerin
Isabelle Agi
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik
und Rehabilitation
Lehrstuhl für Erziehungshilfe
Klosterstraße 79 c
50931 Köln

Univ.-Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Institut für Sonder- und
Rehabilitationspädagogik
Universität Oldenburg
26111 Oldenburg

Auch Verhalten muss gelesen werden – Behavioral Literacy

Carmen Schmitz, Manfred Wittrock

Einleitung

Nico (14 Jahre) erklärt seiner Lehrerin nach einem Vorfall in der Klasse: »So wie der mich anguckte, musste ich ihm doch eine reinhauen.« Menschen im Allgemeinen, Schüler und Schülerinnen (aber auch Lehrerinnen und Lehrer) im Speziellen, verhalten sich manchmal planvoll und zielgerichtet verletzend, aber manchmal eben auch wie die berühmten »Elefanten im Porzellanladen« oder sie treten häufiger »in Fettnäpfchen«. Diese umgangssprachlichen Redewendungen beschreiben unangemessene Verhaltensmuster, die soziale Prozesse, hier beispielsweise Unterrichtsprozesse, sowohl für die Schüler und Schülerinnen als auch für die Lehrer und Lehrerinnen erschweren bzw. verhindern können. Im Folgenden sollen zwei Beispiele ausgeführt werden, welche in sich selbst sicherlich nicht ungewöhnlich sind und dennoch beim Betrachter Kopfschütteln auslösen können.



konzentriert, aber ruhig und auf dem Platz sitzend, aus. Ein Schüler jedoch, Nico (14 Jahre), fängt schon nach kurzer Zeit an, den Schüler hinter sich etwas zu fragen. Danach steht er auf, läuft bis zum Bücherregal an der Rückwand des Klassenraums und nimmt sich ein Buch. Er blättert darin herum,

legt es weg und rennt zurück zu seinem Platz, gefolgt von den Blicken einiger Mitschüler. Als er wieder sitzt, durchsucht er seine Schultasche, nimmt einen MP3-Player hervor und spielt damit. Sein Nachbar schaut ihn erstaunt an und macht ihm ein Zeichen für »Ruhe«. Daraufhin schlägt Nico den Mitschüler. Frau P. hat sich die Situation angesehen und greift an dieser Stelle unverzüglich ein.

Es ist leicht zu erkennen, dass in den beiden Beispielen etwas »falsch« gelaufen ist und sowohl Herr N. als auch Frau P. stellen sich die Frage, woran es liegt, dass solche Situationen immer wieder vorkommen. Und sie stellen sich hoffentlich auch die Frage, ob das gezeigte Verhalten der Schüler zielgerichtet verletzend geplant war oder eben nicht.

Für alle vier dargestellten Personen (Schüler und Lehrer) gilt somit: Auch das Verhalten der Anderen muss gelesen werden (können).

Literalität und Verhalten

In Folge der breiteren Diskussion um die Konsequenzen aus den Ergebnissen der beiden PISA-STUDIEN 2000 und 2003 (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001 & PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2004) geriet in Deutschland ein scheinbar neuer Fachterminus in den Blick. Es handelt sich dabei um »Literacy bzw. Literalität«, ein Begriff, der auf das »Literat sein« bzw. »ein Literat sein« in der deutschen Sprache zurückgeht (MAYDELL 2007, 11f.). Der Begriff Literacy (Literalität) wird allgemein als die Kompetenz verstanden, Texte zu lesen und zu verstehen (vgl. PISA 2001; 2004).

Literacy (Literalität) ist als Prozess zu verstehen, in dem es darum geht, Informationen zu ermitteln (wahrzunehmen bzw. zu »decodieren«), um »Rahmungsbezogenes« Interpretieren, Reflektieren und Bewerten.

Der Lehrer Herr N. hat Aufsicht und sieht drei zehnjährige Kinder auf dem Schulhof mit einem Fußball spielen. Es ist für ihn sofort zu erkennen, dass es ihnen nur darum geht, sich den Ball gegenseitig und abwechselnd zuzuspielen. Es kommt ein viertes Kind hinzu und wird nach einem kurzen Spielstopp einbezogen. Es gesellt sich nun der zwölfjährige Benny T. zu der Vierergruppe, nimmt sich den Ball und fängt an, ihn an den anderen Kindern vorbei zu einem von ihm für das Tor erklärten Bereich des Schulgeländes zu spielen. Die vier jüngeren Kinder rennen hinterher und sind verärgert darüber, dass er ihr Spiel kaputt gemacht hat. Es kommt zum Streit, woraufhin Herr N. eingreift.

Es ist die fünfte Stunde für eine sechste Klasse von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Frau P. unterrichtet Deutsch und da sie weiß, dass die Schüler zu dieser Uhrzeit weniger aufmerksam sind als in den ersten Stunden, plant sie mit ihnen eine Stillarbeit. Sie verteilt die Arbeitsblätter mit dem Hinweis, dass jeder für sich die Aufgaben bearbeiten soll. Neun Schüler der Klasse füllen die Blätter mehr oder weniger

Der Begriff Literalität kann auch auf Verhalten bezogen werden, denn das Verhalten des Gegenübers in einer bestimmten Rahmung muss »gelesen« werden (im englischen: Behavioral Literacy), wenn man verstehen will, um welche Art von Situation es sich handelt, in der man sich gerade befindet, und welche soziale Normen die Situation impliziert (SCHULZ VON THUN 1994, 72f.).

Definitive Beschreibungen von Behavioral Literacy

In diesem Beitrag soll die inhaltliche Füllung von Literacy auf eine Behavioral Literacy übertragen werden, verstanden als das Lesen und Verstehen von Verhalten und sozialen Rahmungen. Dies steht im Einklang mit den bisherigen Definitionsversuchen:

- »Behavioral Literacy is the capacity to *recognize* or identify *own behavior* and the behavior of others (i.e. what I am doing – which means also admitting that you are doing it); and also *managing behavior*. That means you have to be able to *read a situation*, i.e. which behavior is appropriate – is it a church or a playground – and have the capacity and the motivation to fit in« (WITTRICK 2005, 5).
- »Acquisition of core skills that lead to the development of emotional competency in students, including prosocial awareness, fluent interpretation of the behavior of self and others, *accurate comprehension of behavioral functions* and strategic self-regulation and self-correction to monitor and adjust behavior in accordance with *environmental and situational demands*« (ROCK 2004, 10f.).
- HESS-RICE (2003) definiert Behavioral Literacy als »process of learning to behave and to understand the changing meaning and demands of social contexts« (SCHMITZ/WITTRICK 2009, 207).

Im Hinblick auf die oben beschriebenen Beispiele bedeutet dies, dass sowohl der Junge Benny auf dem Pausenhof als auch der Schüler Nico im Unterricht zunächst einmal wahrnehmen müssen, um welche Situation es sich im konkreten Fall handelt, hier ein Ballspiel bzw. der Unterricht im Fach Deutsch. Im Gegensatz zum Lehrer N. hat Benny den Kindern allerdings nicht vorher beim Spielen zugesehen. Sonst hätte er wahrscheinlich erkennen können, um was es ihnen bei *ihrem* Spiel geht, er hätte die Spielsituation wahrgenommen. Bevor wir uns den weiteren Implikationen dieser Ausgangslage widmen, muss ein Aspekt bedacht werden. Die Wahrnehmung kann unter anderem auch durch eine Beeinträchtigung der Sinne, vor allem des Sehens und des Hörens, stark negativ beeinflusst werden. Bei unangebrachtem Verhalten sollte deshalb in jeden Fall geprüft werden, ob eine Sinnesbeeinträchtigung ein möglicher Auslöser dieses Verhaltens sein könnte. Denn trotz der Vorsorgeuntersuchungen der Kinderärzte im Vorschul- und Primarstufenalter kann

es vorkommen, dass Kinder und Jugendliche eine unerkannte somatische Beeinträchtigung haben. Wenn diese Wahrnehmungsbeeinträchtigung nicht angemessen behandelt wird, fehlen bereits grundlegende Voraussetzungen, um soziale Situationen angemessen zu »lesen«. Des Weiteren sollte auch immer beachtet werden, dass eine klinisch-psychologische oder psychiatrische Erkrankung vorliegen könnte, welche bspw. zur Abspaltung von Erlebnisinhalten im Kind führen kann. Erst wenn eine somatische Schädigung bzw. psychiatrische Beeinträchtigung ausgeschlossen werden kann, sollte das nun notwendige pädagogische »Fallverstehen« fortgesetzt werden.

Nach der Wahrnehmung des Verhaltens und der Situation muss das Kind das Ereignis interpretieren und zwar »rahmungsbezogen«. Benny müsste genau überlegen, welchen Rahmen (mit eben spezifischen Regeln) jenes Ballspiel hat. In diesem Fall ging es den Mitschülern nicht darum, Tore zu schießen, sondern darum, sich den Ball gegenseitig und abwechselnd zuzuspielen.

Nico hingegen muss die Bedeutung von »jeder soll für sich die Aufgaben bearbeiten« so interpretieren, dass er ruhig auf seinem Platz sitzen bleiben und den Zettel ausfüllen soll. Aber wurde ihm jemals genau gesagt, was von ihm im Unterricht erwartet wird? Hat Frau P. ihren Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Schuljahrs erklärt, welche sozialen Rahmungen und Regeln es für den Unterricht in ihrer Klasse gibt oder ging sie davon aus, dass das bereits in den mindestens fünf Schuljahren zuvor geklärt sein müsste? Es ist gut möglich, dass Nico einfach nur nicht *weiß*, welche Rahmung das Wort »Stillarbeit« für seine *Lehrerin* hat. Es kommt oft vor, dass einzelne Schülerinnen und Schüler auch bei vermeintlich wichtigen Themen unaufmerksam sind und nicht alles bei ihnen ankommt.

Weder Benny noch Nico haben die Situation angemessen interpretiert. Beide haben den Rahmen nicht richtig erkannt, so könnte man annehmen. Die Situation auf dem Schulhof wurde von den drei Kindern »gerahmt«, als sie sich dazu entschlossen, wie sie mit dem Ball spielen wollen. Es hat eine Einigung darüber gegeben, welche »Regeln« es für ihr Spiel gibt. Aus welchem Grund auch immer Benny sich den Regeln nicht angepasst hat, er hat in dieser Situation die »Rahmung« nicht eingehalten. Auch Nico ist den Regeln für die bestimmte soziale Situation der »Stillarbeit« nicht gefolgt. Es wäre für eine pädagogisch angemessene Reaktion interessant zu erfahren, aus welchem Grund sich die beiden Jungen »offensichtlich« unangebracht verhalten haben. Hat Benny einfach nicht genau hingesehen und Nico nicht erfahren, was die Stillarbeit bezwecken sollte? Hat das Verhalten der beiden damit zu tun, dass ihre Wahrnehmung beeinträchtigt ist oder dass ihr Wissen um bestimmte Situationen unzureichend ist?

Zum Prozess einer »Verhaltens-Literalität« gehört ebenfalls der Aspekt des Bewertens einer Situation. Welche Wertigkeit oder Bedeutsamkeit hat für Benny das Ballspiel und für Nico der Unterricht im Fach

Deutsch? Ohne eine Antwort auf diese Frage kann man nur Vermutungen über die Gründe für das »maladaptive« (im Sinne von MYSCHKER 2005, 45) Handeln der Kinder anführen.

Aus den oben beschriebenen Falldarstellungen lassen sich zwei Fragestellungen ableiten. Zum einen stellt sich die Frage, ob Benny und Nico ein Problem damit haben, das jeweilige Verhalten, den jeweiligen »Rahmen« zu erkennen und sich deshalb scheinbar maladaptiv verhalten. Zum anderen ist zu prüfen, welchen Einfluss die Wertigkeit oder Bedeutsamkeit für bestimmte Situationen bezogen auf unangebrachtes Verhalten hat bzw. haben könnte.

Zur Klärung dieser beiden Fragen ist zunächst wichtig, die verschiedenen theoretischen Bezugspunkte zur Beschreibung einer Behavioral Literacy kurz zu benennen. Nachfolgend soll auf die theoretische Fundierung der »Rahmung« bei GOFFMAN (1980) und der »Salutogenese« bei ANTONOWSKY (1997) näher eingegangen werden.

Theoretische Bezugspunkte für Behavioral Literacy

Die Feldtheorie nach LEWIN

Das Konzept der Feldtheorie (LEWIN 1982) vereint in sich den dynamischen Zusammenhang von Wahrnehmung, Erleben und Handeln. Im feldtheoretischen Ansatz rückt der Mensch in seinem Lebensraum in den Mittelpunkt der analytischen Betrachtung. Beziehungen zwischen Person und Umwelt werden dabei anhand einer »universellen Verhaltensgleichung« wie folgt beschrieben: Verhalten (auch im Sinne von Handeln) ist eine Funktion der Person und ihrer Umwelt, Person und Umwelt bilden den Lebensraum. Feldtheoretisch ist das aktuell sichtbare Verhalten als das letzte Glied einer Kette von Verhaltensepisoden zu verstehen, an deren Aufbau unterschiedliche Komponenten ihren Anteil haben.

LEWIN entwickelte das Konstrukt des Lebensraums, um psychologische Vorgänge spezifisch betrachten zu können. Der Lebensraum einer Person besteht aus Bedürfnissen, Zielen, Einflüssen, aus allen Faktoren, die sich unmittelbar auf ihr Handeln auswirken. Er umfasst die Person und die Regionen ihrer Umwelt, die mit positiven bzw. negativen Valenzen besetzt sind. Um Verhaltensmuster von Schülerinnen und Schülern zu verstehen, sollte deren Lebensraum näher betrachtet und erklärbar werden. Dazu muss zuvor eine Analyse der Gesamtsituation erfolgen.

In der Regel können dabei folgende vier zentrale Wirkungsräume unterschieden werden: der familiale Wirkungsräume, der schulische Wirkungsräume, der Wirkungsräume der Peergroup und der alternative Wirkungsräume. In den vier Wirkungsräumen existieren sowohl psychische Felder bzw. Regionen (z.B. Beziehungen, Bindungen) als auch Handlungsfelder bzw. -regionen (z.B. Kommunikation, soziale Interaktion), die es zu berücksichtigen gilt. Die verschiedenen Wech-

selwirkungsprozesse zwischen den Wirkungsräumen und der Person sind insbesondere durch die jeweiligen Valenzen gekennzeichnet (SCHULZE/WITTRÖCK 2004, 77ff.). Eben diese Wechselwirkungsprozesse haben einen Einfluss darauf, ob bzw. wie der soziale Rahmen und das Verhalten des Gegenübers gelesen werden (können).

Persönliche Konstrukte nach KELLY

KELLY (1986) geht davon aus, dass der Mensch nie genau weiß, ob das, was er von der Welt sieht, genau der Wirklichkeit entspricht. Deshalb entwickelt der Mensch Muster von seiner Umwelt und somit eine Vorhersage derselben, die allerdings als ungewiss bzw. bestreitbar angesehen werden kann. Diese Muster werden auch als Konstrukte bezeichnet. Es ist ein Mittel zur Wahrnehmung der Umwelt und zur Vorhersage kommender Ereignisse (25). Es ist aber nicht so, dass nur einmal ein Konstrukt gebildet wird, das unveränderlich bleibt. Der Mensch versucht ständig seine Konstruktsysteme zu verbessern und zu validieren, z.B. durch Vergrößerung oder Veränderung. Für KELLY ist jeder Mensch ein Wissenschaftler, der versucht, den »Lauf der Dinge, in die er verwickelt ist, vorherzusagen und zu verstehen« (19).

Das Konzept der Passung nach PIAGET

Unter Passung wird hier der Begriff der »Adaption« verstanden, wie ihn PIAGET verwendet. Adaption ist das Formen spezifischer psychologischer Strukturen (Schemata) durch direkte Interaktion mit der Umgebung. Sie setzt sich aus den Aktivitäten der »Assimilation« und der »Akkommodation« zusammen. Assimilation bedeutet die »Einverleibung« eines Gegenstands oder einer Situation in das eigene Schema und Akkommodation ist die Anpassung (»Veränderung«) der eigenen Schemata an einen Gegenstand oder eine Situation (BERK 2005, 195; OERTER/MONTADA 1998, 548). Vereinfacht ausgedrückt gibt es Menschen, die sich in sozialen Situationen eher den anderen anpassen (Akkommodation) und solche, die versuchen, die Interaktion mit anderen eher zu dominieren (Assimilation). Aber die Passung kann kaum hundertprozentig sein. Es gibt nahezu immer eine gewisse Differenz zwischen dem, was eine Person selbst meint, in eine Situation hineingeben zu können und dem, was die Situation einem gibt.

Emotionale Kompetenz nach SAARNI

»Emotionale Kompetenz äußert sich als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen. Selbstwirksamkeit bedeutet, dass ein Individuum die Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu hat, ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen« (SAARNI 2002, 10). Das von SAARNI entwickelte Konzept der emotionalen Kompetenz beinhaltet acht Fertigkeiten: Die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand, die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erken-

nen und zu verstehen, die Fähigkeit zum Gebrauch des Emotionslexikons, die Fähigkeit zur empathischen Anteilnahme, die Fähigkeit, zwischen internalem emotionalen Erleben und externalem Emotionsausdruck zu unterscheiden, die Fähigkeit zur adaptiven Bewältigung aversiver und belastender Umstände, die Bewusstheit von emotionaler Kommunikation in Beziehungen und die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit. »Die Fertigkeiten sind dynamisch und transaktional, da sie Teile eines interpersonalen Austausches sind, welcher sich in einem einzigartigen Kontext entfaltet« (14ff., vgl. SCHMITZ/WITTRÖCK 2009, 210f.).

Das Konzept der Informationsverarbeitungsprozesse nach DODGE

DODGE (1994) entwickelte ein Modell des sozialen Austauschs bei Kindern und Jugendlichen. Insbesondere die von ihm beschriebenen fünf Komponenten des Informationsverarbeitungsprozesses könnten eine Rolle für eine theoretische Klärung des Konzepts einer Behavioral Literacy haben. Diese fünf Komponenten sind: Kodierung – Interpretation – Antwortsuche – Antwortbewertung – Ausführung (CRICK/DODGE 1994, 75). An dieser Stelle soll nur kurz auf die deutlichen Kongruenzen dieses Ansatzes zu denen von SCHULZ VON THUN (1994) und KELLY (1986) hingewiesen werden.

Rahmung nach GOFFMAN

Im Sinne von GOFFMAN (1980) kann das Wort »Rahmen« als »Definition einer Situation« in der Weise verstanden werden, dass eine Person, die sich einem »sozialen Ereignis« gegenüber sieht, zu deuten versucht, worum es in dieser Situation geht (19). Dabei ist es so, dass eine bestimmte soziale Situation durchaus von verschiedenen Personen unterschiedlich »gerahmt« wird und so die Art und Weise, wie eine Situation interpretiert wird, von persönlichen Faktoren (z.B. kulturelle Aspekte, Einstellung oder Haltung, Sozialisation) abhängt. Bei der »Verhaltens-Literalität« ist somit zu prüfen, ob Kinder und Jugendliche in der Lage sind, bestimmte gesellschaftlich normative soziale Rahmungen zu erkennen oder nicht.

Im Folgenden soll das Beispiel einer in gewissem Sinne »gelingenden« Rahmungserkennung verdeutlicht werden.

Marco ist ein Schüler der vierten Klasse. Es ist Freitag, die letzte Stunde vor dem Wochenende. Die Klassenlehrerin entlässt die Kinder zum Ende der Stunde in die Spielecke des Klassenzimmers. Die Kinder spielen miteinander und machen Lärm. Scheinbar ohne Grund schlägt Marco den Jungen, der neben ihm auf dem Boden Karten sortiert, so dass dieser laut aufschreit und zur Klassenlehrerin rennt. Diese schickt daraufhin Marco in das leere kleine Nebenzimmer.

Kurze Zeit später geht die Klassenlehrerin zu Marco und fragt ihn, weshalb er seinen Klassenkameraden geschlagen hat. Er kann sich nicht genau dazu äußern, sagt jedoch, dass es ihm einfach zu laut und »wuselig« im Klassenzimmer war und dass er seine Ruhe haben wollte. Die Lehrerin fragt dann weiter, ob er den Jungen geschlagen hat, weil er weiß, dass er dann in das kleine Zimmer nebenan kommt. Marco bejaht die Frage durch Nicken.

Der Klassenlehrerin wird deutlich, dass Marco genau wusste, was mit ihm passieren würde, wenn er ein Kind schlägt. Marco hat für sich einen Rahmen im Kontext der Spielstunde konstruiert, der ihm hilfreich war, sein Ziel (Ruhe) zu erreichen.

Unter Berücksichtigung der Annahme, das auch Verhalten »gelesen« werden muss und mit Bezug auf BÖHNISCH (1993), der postuliert, dass »Lebensbewältigung ja gerade nicht den normativen Charakter des Verhaltens meint, sondern auf die Problematik der Handlungsfähigkeit und die biographischen Möglichkeiten der sozialen Integration verweist« (214), wird deutlich, was in dem oben genannten Beispiel geschehen ist. Marco hat für sich einen Rahmen konstruiert, den er versteht und – was sehr wichtig ist – für den er die passende Handlungsstrategie, in diesem Fall »ein Kind schlagen«, hat. Für die Klassenlehrerin hat Marco eindeutig ein situationsunangemessenes Verhalten gezeigt, im Gespräch wurde ihr jedoch deutlich, weshalb Marco so reagiert hat. Dem Kind fehlt das Wissen, um auf eine andere, angebrachtere Weise sein Ziel zu erreichen. Ähnliche Beispiele sind Lehrern in Bezug auf Jugendliche wohl bekannt, die gezielt den Unterricht stören, um aus dem Klassenraum verwiesen zu werden (vgl. RICKING/SCHULZE/WITTRÖCK 2009). Auch solche Vorfälle machen die Offenheit des Handelns in einem erkannten sozialen Rahmen (vgl. GOFFMAN 1980) deutlich.

Gerade in der Schule begegnen einem Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen biographischen Hintergründen und Möglichkeiten. Wenn ein 10-jähriger Junge bisher zahlreiche Erfahrungen mit dem Thema »Lärm und Chaos in der Klasse« gemacht hat und ihm auch in seinem sozialen Umfeld niemand gesagt hat, wie man sich in solchen Situationen konstruktiv problemlösend verhält, so wäre es aus dieser Perspektive nicht verwunderlich, wenn der Junge im Klassenraum ohne Ankündigung mit Kopfhörern Musik hören würde, d.h. er schottet sich gegenüber dem »Chaos« ab. Ein Einzelkind, das in einer zu behütenden, ausschließlich familiären Umgebung ohne ausreichenden Kontakt zu gleichaltrigen Kinder aufwächst, wird sich schwer tun, ein normales, kontaktfreudiges Sozialverhalten zu zeigen. Die Handlungsfähigkeiten dieses Kindes könnten so begrenzt sein, dass es sich ausgrenzt und in sich zurückzieht. Auch ein Verhalten, das eigentlich nicht

normgerecht wäre, wenn auch weniger auffallend, sollte man im Sinne der Verhaltens-Literalität betrachten.

Überträgt man diese Aspekte auf den Unterricht an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, so liegt der Nutzen, die Fähigkeiten der Rahmungserkennung von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen bzw. zu untersuchen, in folgenden Punkten:

Zum Einen verhilft es dem Lehrer zu mehr Verständnis für die gegebenenfalls abweichenden Formen der Lebensbewältigung seiner Schüler und Schülerinnen, wie hier im Fall von Nico. Zum Anderen kann durch das Berücksichtigen bzw. Erkennen des Lehrers, dass bei den Kindern möglicherweise eine Problematik in der Rahmungserkennung vorliegt, ein erster Schritt in Richtung der Vermittlung der Bedeutung von Rahmungen und ihrer jeweils impliziten Regeln und Normvorstellungen erfolgen. Auch wenn es zunächst nur durch Kommunikation in Form z.B. der sprachlichen Beschreibung von sozialen Situationen realisiert werden kann, so ist schon diese Art der Informationsvermittlung ein Gewinn für die Kinder mit einer unzureichenden »Literalität« im Verhalten.

Im folgenden Abschnitt soll nun näher auf das Konzept der Salutogenese eingegangen werden. Für das pädagogische Handeln bietet es hilfreiche Anregungen zum Verständnis von »Verhaltens-Literalität« und ihrer evtl. unzureichenden Ausprägung.

Salutogenese nach ANTONOVSKY

Das Konzept der Salutogenese wurde von dem Medizinsoziologen Aaron ANTONOVSKY (1997) entwickelt und heißt übersetzt »Gesundheitsentstehung«. Neben der Ressourcenorientierung ist vor allem die Komponente des Kohärenzgefühls ein Element, das die Salutogenese auch für pädagogisches Handeln sehr interessant macht. Der sogenannte Sense of Coherence (SOC) »ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen« (36).

Die drei Dimensionen des Kohärenzgefühls sind somit Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (oder Sinnhaftigkeit).

Wenn, wie weiter oben beschrieben, »Behavioral Literacy« bedeutet, dass eine Person eigenes und fremdes Verhalten wahrnehmen, interpretieren und bewerten muss, so kann auch davon ausgegangen werden, dass beispielsweise die Dimension der Bedeutsamkeit einen großen Einfluss auf die Interpretation der Handlung

einer mir wichtigen Person hat (SCHMITZ/WITROCK 2009, 211).

Ein Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem unangebrachten Verhalten von Kindern und Jugendlichen könnte u.a. durch die Ausdifferenzierung nach den drei Dimensionen (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit) in Bezug zur Nichterkennung der Rahmung (vgl. GOFFMAN 1980) hergestellt werden.

Handelt ein Kind oder Jugendlicher in einer bestimmten Situation unangemessen, so könnte es sein, dass er nicht versteht, worum es in dem Moment geht und somit auch nicht weiß, wie er sich verhalten muss, um in diesem sozialen Rahmen normgerecht zu handeln. Benny hat vielleicht die vier spielenden Kinder vorher nicht genauer beobachtet. Er hat nur gesehen, dass sie einen Fußball haben und damit spielen. Sein Verständnis von »Fußballspielen« könnte u.a. durch den Vereinssport geprägt sein, den er regelmäßig betreibt. Im Rahmen des Vereins geht es darum, ein guter Spieler zu sein und Tore zu schießen.

Es kann aber auch sein, dass das Kind die Rahmung erkennt, ihm aber das Handwerkszeug fehlt bzw. es die Situation nicht handhaben kann. In diesem Fall kann des Weiteren davon ausgegangen werden, dass Benny viel Erfahrung und Fertigkeiten beim Fußballspielen hat und ihm unter Umständen das »bloße Hin und Her Spielen« des Balls zu langweilig ist.

Und schließlich kann das maladaptive Verhalten eines Kindes auch damit zusammenhängen, dass ihm die Situation nicht wichtig genug ist und keine Relevanz für ihn besitzt. Nico sieht vielleicht keinen Sinn darin, sich im Unterricht aufmerksam zu verhalten und deshalb hat er möglicherweise den Hinweis von Frau P. gar nicht wahrgenommen, dass das Arbeitsblatt in Stillarbeit ausgefüllt werden soll. Der Unterricht im Fach Deutsch ist ihm evtl. sogar so unwichtig, dass er nicht einmal auf die Idee kommt nachzusehen, was denn die anderen Kinder machen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass der Unterricht für ihn aufgrund von Misserfolgserfahrungen so aversiv besetzt ist, dass er ihn durch sein Handeln zielgerichtet und planvoll unterbricht. Bei Nico äußert sich das so, dass er lieber seinen Wünschen nachgeht und mit seinem MP3-Player spielt.

Die geschilderten Beispiele sollen verdeutlichen, dass das Verhalten von Kindern und Jugendlichen immer aus mehreren Perspektiven gesehen werden kann. So führt die Berücksichtigung der Problematik der Rahmungserkennung und der drei Dimensionen des Kohärenzgefühls dazu, manches Handeln von Kindern anders, d.h. dem Kind angemessener zu interpretieren. Man kann sogar so weit gehen und fachlich vertreten, dass bereits das Wissen um die beiden Aspekte dem Umgang mit Schülern und Schülerinnen einen neuen »Rahmen« gibt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für den Unterricht zu ermitteln gilt, ob zum Einen ein Zusammenhang zwischen der Nichterkennung der Rahmung von Kindern und Jugendlichen und ihrem maladaptiven

Verhalten besteht und zum Anderen eine Steigerung des Kohärenzgefühls durch die gezielte Berücksichtigung der Dimensionen Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit im Unterricht das Lehren und Lernen verbessern könnte. Eine weitergehende Auseinandersetzung mit der allgemeinen Bedeutung der Salutogenese für die sonderpädagogische Arbeit findet sich bei THEIS-SCHOLZ (2007).

Um zu entscheiden, welches Kind gegebenenfalls eine Unterstützung benötigt, um situationsangemessen zu handeln bzw. handeln zu können, müssen bestimmte Kriterien berücksichtigt werden. Im folgenden Abschnitt soll differenzierter darauf eingegangen werden.

Prozessanalytische Betrachtung von Behavioral Literacy

Ausgehend von dem 14-jährigen Jungen Nico, der eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und

Soziale Entwicklung besucht, soll nachfolgend exemplarisch eine prozessanalytische Betrachtung dargestellt werden.

Zu berücksichtigen sind als Erstes die Ausgangslage des Kindes und des Lehrers in Bezug auf physiologische, psychosoziale, sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Aspekte sowie die individuellen Vorerfahrungen und sein Episodenwissen.

Nach Klärung der Ausgangslage und einer Abgrenzung zu psychiatrisch-medizinischen Beeinträchtigungen gelangen die beiden genannten, wichtigen Bedingungsvariablen der Rahmungserkennung (GOFFMAN 1980) und des Kohärenzgefühls (ANTONOWSKY 1997) für das Handeln in sozialen Situationen in den Fokus. Ein mögliches prozessanalytisches Vorgehen ließe sich mit der folgenden idealtypischen Abbildung darstellen. Dabei liegt stets die Annahme zu Grunde, dass jedes Verhalten von Menschen immer als ein subjektiv problemlösendes Verhalten anzusehen ist.

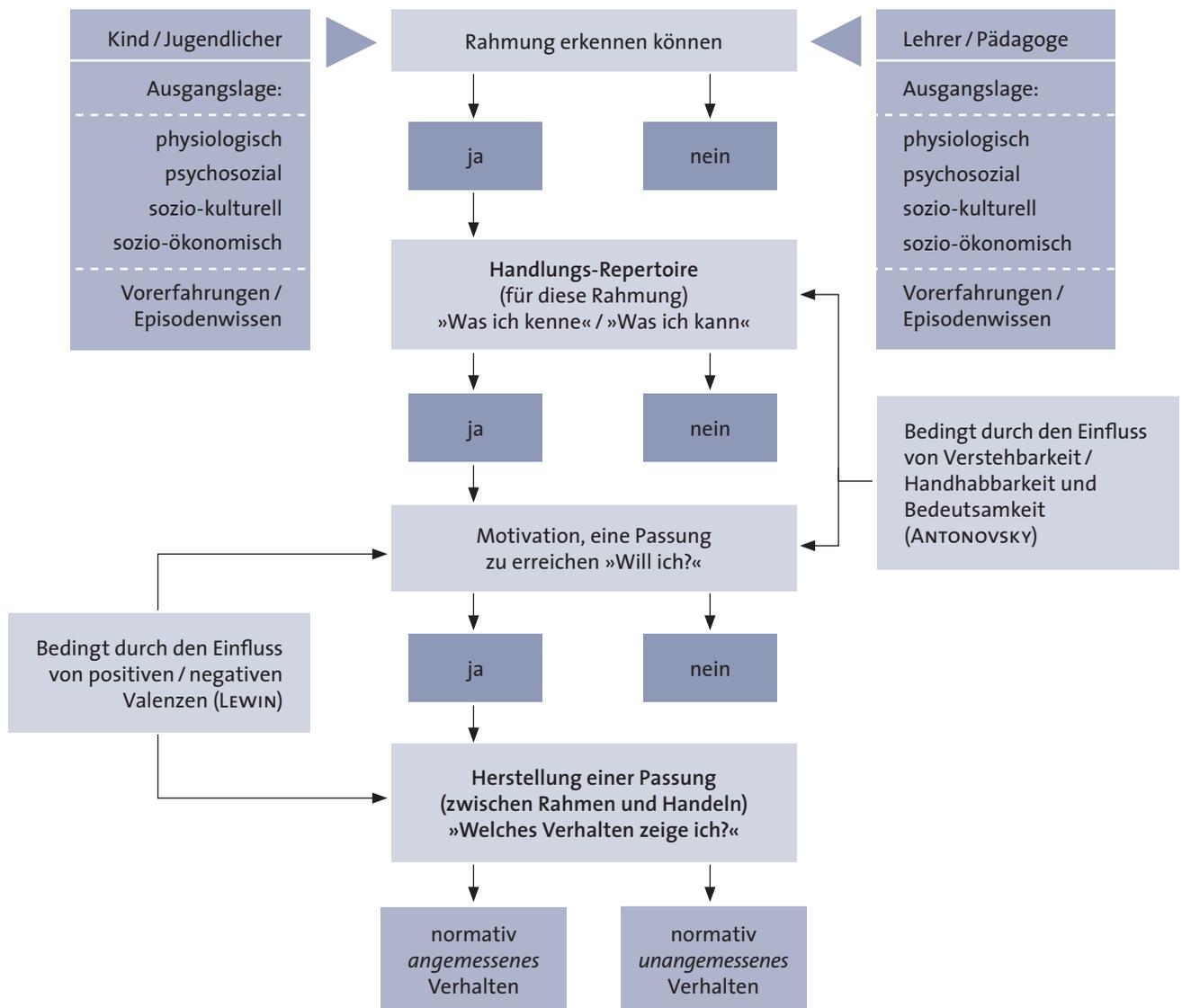


Abb. 1: Prozessanalytische Betrachtung von Behavioral Literacy

Abgebildet ist ein möglicher Ablauf des Prozesses, ausgehend von der jeweiligen Rahmungserkennung oder Nicht-Erkennung durch das Kind bzw. den Lehrer. Über die Prüfung des Handlungsrepertoires für eben diese Rahmung hin zum Einfluss der Motivation und der Herstellung einer Passung zwischen dem speziellen sozialen Rahmen und dem eigenen Handeln könnte der gelingende Prozess ablaufen. Dabei ist zu bedenken, dass die Motivation und die Form der Passung, die gezeigt werden, stark von den jeweils vorherrschenden Valenzen (positive bzw. negative) beeinflusst werden können. Nicht gelingende Rahmungserkennung oder ein unzureichendes Handlungsrepertoire bzw. die fehlende Motivation, eine Passung herzustellen, führen zu Problemen in der Literalität im Bereich des Verhaltens. Einen vergleichbaren Hinweis findet man auch bei HOLTZ (2006), der ausführt, dass »die Unterschiede zwischen aggressiven und weniger aggressiven Kindern nicht in ihrem Aggressionspotential, sondern in dem Fehlen bzw. Vorhandensein von Mittel-Zweck-Strategien und Verhaltensalternativen« liegen (90).

Handlungskompetenzen des Lehrers

Welche Konsequenzen könnten diese Überlegungen für das Handeln des Lehrers im Unterricht haben? Denkbar wären zwei Ansätze: Zum Einen könnten Lehrerinnen und Lehrer beginnen, ihren pädagogischen Blickwinkel um die Problematik der Nichterkennung von sozialen Rahmungen durch einzelne Schüler zu erweitern. Schon der Gedanke, dass Benny den Fußball nicht an sich genommen hat, um einen Streit zu provozieren, sondern um so zu spielen, wie er es als Vereinsspieler kennt, bietet dem Lehrer N. eine andere Herangehensweise an die Schlichtung des von Benny nicht beabsichtigten Streits. Frau P. wiederum könnte Nico unter Berücksichtigung des Kohärenzgefühls und seiner Dimensionen Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit nach den Gründen für sein Verhalten fragen. Vielleicht wird sie sehr schnell erfahren, dass Nico nicht richtig gehört hat, was sie bezüglich der Bearbeitung des Aufgabenzettels gesagt hat, weil sein Gehör beeinträchtigt ist. Nico hatte ja auch noch den Schüler hinter ihm gefragt, was er mit dem Zettel macht. Den Mitschüler hatte er jedoch nicht richtig verstanden und wollte dann nicht weiter fragen, weil er ein scheinbar interessantes Buch im Regal entdeckt hatte. Es könnte sich aber auch herausstellen, dass Nico gar nicht verstanden hat, was von ihm erwartet wurde, dass er nicht wusste, was denn diese Stillarbeit erbringen sollte.

Ausgehend von der Klärung der Frage, ob das Kind, der Jugendliche die soziale Rahmung erkennen kann oder nicht, muss in der Folge geprüft werden, ob Nico die Fähigkeiten hat, den Aufgabenzettel zu bearbeiten. Im Sinne LEWINS (1986) wäre es denkbar, dass »Aufgabenzettel« für Nico stark negativ besetzt sind und er versucht, die Situation zu vermeiden, indem er sich mit etwas anderem beschäftigt.

Neben einer theoretischen Anwendung der beiden Konzepte könnte auch eine praktische Bearbeitung und Aufarbeitung von Rahmungserkennung und Kohärenzgefühl, d.h. von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit, im Unterricht mittels geeigneter Projekte stattfinden. So muss ein zentraler Gegenstand des ersten Schuljahrs sein, dass der Unterricht das Ziel verfolgt, die Rahmungen der Schule und des Unterrichts für die Schüler verstehbar, handhabbar und bedeutsam zu machen. Wenn man den Kindern die Grundgedanken der beiden Aspekte von Literalität im Verhalten näher bringt, so bietet das den Lehrern die Möglichkeit, durch gezielte Fragen die Gründe für maladaptives Verhalten in den Handlungsfeldern zu finden. Wird den Kindern erfahrbar gemacht, wo ihre Stärken, aber eben auch ihre Probleme liegen, hilft ihnen das zu verstehen, weshalb sie im Unterricht altersgerecht das Thema »Rahmungen von sozialen Situationen« unter vielfältigem Methodeinsatz, wie dem szenischen Spiel, bearbeiten.

Fazit

Schreiben muss gelernt werden und Verhalten eben auch. Verhaltensregeln werden von Geburt an gelernt, doch was, wenn keine »Erziehung«, keine entsprechenden Lernprozesse angeboten werden? Was, wenn es nicht immer eine »Fehlerziehung«, sondern eher eine »Nichterziehung« ist, die Kinder und Jugendliche in Situationen bringt, in denen sie sich, für andere offensichtlich, unangemessen verhalten? Kinder werden für ihr »falsches« Verhalten bestraft, doch wenn ihnen niemand vermittelt hat, wie man sich »richtig« verhält, dann erzielen weder Lob noch Strafe einen Lernzuwachs. Sie fühlen sich »ungerecht« behandelt, ein Gefühl, welches Kinder schon empfinden, auch wenn sie es nicht äußern können und nicht wissen, was sie eigentlich »falsch« gemacht haben. Gerade in der Schule muss bedacht werden, dass Schüler vielleicht das Verhalten des Gegenübers oder die Situation nicht richtig lesen konnten. Dabei ist wichtig zu klären, ob ihre Wahrnehmung beeinträchtigt ist, weil ihnen das nötige Episodenwissen für das Verhalten in bestimmten Situationen (»Rahmungen«) fehlt, oder weil sie dem Geschehen aufgrund für sie bedeutender (Lebens-) Probleme so wenig Sinn beimessen, dass sie nicht zur Kenntnis genommen haben, worum es geht. Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen könnten erste Zugänge für eine Förderung von Behavioral Literacy in der Schule in folgenden Aspekten gesehen werden:

Ansatzpunkte wären eine klare, kongruente, schülerangemessene Lehrer-Schüler-Interaktion im Sinne SCHULZ VON THUNS (1994) und eine Überprüfung des Unterrichtsaufbaus an den fünf Komponenten des Informationsverarbeitungsprozesses nach DODGE (CRICK/DODGE 1994). Zentrale Kriterien für einen entwicklungsförderlichen Unterricht könnten dabei die drei Dimensionen Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit der Salutogenese nach ANTONOVSKY (1997) sein.

Deshalb erscheint es wichtig für Pädagoginnen und Pädagogen, sich mit dem Thema »Lesen von sozialen Situationen« theoretisch auseinanderzusetzen und die daraus gewonnenen Anregungen praktisch umzusetzen.

Dabei darf die Förderung der Behavioral Literacy nicht missbraucht werden, um Schüler generell auf normativ

angemessenes Verhalten hin zu erziehen, denn sie können in Situationen kommen, in denen ein normativ angemessenes Verhalten zu physischen oder psychischen Verletzungen des Kindes/Schülers führen würden. Eine Stärkung der Verhaltenslitalität muss immer mit einer Förderung der Selbstreflexivität und Kritikfähigkeit einhergehen.

Literatur:

- ANTONOVSKY, A.: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997
- BERK, L.E.: Entwicklungspsychologie. München 2005
- BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim 1993
- CRICK, N.R./DODGE, K.A.: A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. In: Psychological Bulletin (1994) 115, 74–101
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- GOFFMAN, E.: Rahmen – Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main 1980
- HESS-RICE, E.: Defining Behavioral Literacy. In: Brown, R./Dixon, A.K. et al.: Developing Behavioral Literacy. Washington DC: The George Washington University, 2003, 21–25
- HOLTZ, K.L.: Was Kinder alles können: Kompetenz-, Resilienz- und Salutogeneseforschung. In: Psychotherapie im Dialog 1 (2006) 89–93
- KELLY, G.A.: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn 1986
- LEWIN, K.: Kurt Lewin Werkausgabe. Band 4. Feldtheorie. Hrsg. von C.-F. Graumann. Bern 1982
- MAYDELL, J. VON: Bildung oder Literalität? Zur Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs. In: Busch, W. et al.: Einblicke in die Bildungsforschung. Oldenburger Universitätsreden, Nr. 171. Oldenburg 2007
- MYSCHKER, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart 2005
- OERTER, R./MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1998
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster 2004
- RICKING, H./SCHULZE, G./WITTRÖCK, M. (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. Paderborn 2009
- ROCK, L.M.: Graphic Organizers: Tools to Build Behavioral Literacy and Foster Emotional Competency. In: Intervention in School and Clinic (2004) 40, 1, 10–37
- SAARNI, C.: Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen.

- In: Salisch, M. von: Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart 2002
- SCHMITZ, C./WITTRÖCK, M.: Behavioral Literacy – Ein Zugang zur erfolgreichen Bewältigung von schulischen Anforderungssituationen und Barrieren. In: Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. Paderborn 2009
- SCHULZ VON THUN, F.: Miteinander reden. Störungen und Klärungen 1. Reinbek 1994
- SCHULZE, G./WITTRÖCK, M.: Lebensproblemzentrierte Unterrichtsgestaltung. In: vds (Hrsg.): Fit fürs Leben! Didaktische Konzepte für den Förderschwerpunkt Lernen in der Oberstufe. Würzburg 2004, 75–85
- THEIS-SCHOLZ, M.: Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (2007) 265–273
- WITTRÖCK, M.: Entwicklung und Förderung von »Literacy & Behavioral Literacy«. Paper presented at the International Symposium »Children, Young People and Families at Risk«. Universität Oldenburg 2005

Zusammenfassung

Täglich befinden wir uns in Situationen, in denen die sozialen Rahmenungen und das Verhalten der beteiligten Personen verstanden oder korrekt »gelesen« werden müssen. Eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt »Literat im Verhalten sein« (Behavioral Literacy) ist für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung bedeutsam. Es geht um eine Vertiefung der für das pädagogische Handeln in Schule und Erziehungshilfe hoch relevanten Frage, worin das unangemessene Verhalten und Handeln von Kindern und Jugendlichen begründet liegen. Wissen sie in bestimmten Situationen nicht, was von ihnen erwartet wird, weil ihnen niemand die jeweils spezifischen sozial-normativen Regeln und »Rahmenungen« vermittelt hat und bzw. oder weil sie bestimmte Situationen noch nicht erlebt haben? Ausgehend von der Analyse dieser Problemlagen werden insbesondere zwei theoretische Konzepte, die Rahmenanalyse nach GOFFMANN und die Salutogenese nach ANTONOVSKY, diskutiert.

Anschrift der Verfasser:
Carmen Schmitz (WM)
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Ammerländer Heerstraße 114–118
26111 Oldenburg
E-Mail: carmen.schmitz@uni-oldenburg.de
Telefon: 0441 / 798-4862

Prof. Dr. Manfred Wittrock
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Ammerländer Heerstraße 114–118
26111 Oldenburg
E-Mail: manfred.wittrock@uni-oldenburg.de
Telefon: 0441 / 798-3659

Förderung numerischer Kompetenzen durch Fingerrechnen – Überlegungen zum Anfangsunterricht mit rechenschwachen Kindern

Berthold Eckstein



Einleitung

Fingerrechnen war bis etwa 1965 in der Volksschule und der Hilfsschule eine etablierte Unterrichtsmethode. Im Zuge der »Neuen Mathematik«, die damals in den Schulen Einzug hielt, und unter dem Einfluss von PIAGETS Theorie der kognitiven Entwicklung verschwand das Fingerrechnen aus der Fachdiskussion. Ob in den Schulen noch mit den Fingern gerechnet wurde, ist nicht bekannt. In den letzten Jahren erhielt die Mathematikdidaktik neue Impulse durch die Ergebnisse der kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Forschung. Unser Wissen über die Entwicklung mathematischer bzw. numerischer Kompetenzen hat sich erweitert. Es hat sich gezeigt, dass rechenschwache Kinder von einer direkten Förderung ihrer numerischen Fähigkeiten und Kompetenzen am meisten profitieren. Eine Förderung von Basisfunktionen (Wahrnehmung, Motorik, pränumerische Fähigkeiten usw.), wie sie in der Sonderpädagogik häufig vorgeschlagen wurde (vgl. LORENZ 2003, 147), kann diese direkte Förderung nicht ersetzen. Für den Anfangsunterricht mit rechenschwachen Kindern wird die Arbeit mit Fingerbildern (in der englischsprachigen Literatur »finger symbol sets« oder »finger patterns of numerals«) wieder interessant, weil die Handmotorik und die Propriozeption den Aufbau von Mengen- und Zahlvorstellungen unterstützen. Kinder zwischen vier und sechs Jahren benutzen spontan ihre Finger als Hilfsmittel zum Zählen und Rechnen. Daran anknüpfend kann das Fingerrechnen im Anfangsunterricht eingesetzt werden. Fingerbilder als Repräsentanten der Zahlen Eins bis Zehn können helfen, rechenschwachen Kindern im Zahlenraum 10 grundlegende numerische Einsichten zu vermitteln.

Die Entwicklung numerischer Kompetenzen

Eines der spektakulärsten Ergebnisse der neurokognitiven Forschung ist die Entdeckung einer angeborenen, also schon bei Babys vorhandenen Fähigkeit zur Erfassung und Unterscheidung von Mengen. In Experimenten konnte gezeigt werden, dass schon wenige Monate alte Babys optische und akustische Reize

nach ihrer Anzahl unterscheiden können (LANDERL/KAUFMANN 2008, 55). Diese und ähnliche Befunde gelten allgemein als Beleg für eine angeborene numerische Grundkompetenz, eine Art »Zahlensinn« (DEHAENE 1999).

Auf der Basis dieser Grundkompetenz und in Verbindung mit der Sprachentwicklung entwickeln sich im Vorschulalter »primäre« oder »intuitive« mathematische Kompetenzen:

- Die Kinder lernen die Zahlwortreihe, also die Wortfolge »eins, zwei, drei ...«.
- Die Kinder lernen zu zählen und beachten dabei zunehmend Zählprinzipien (dazu unten mehr).
- Die Kinder nutzen ihre Fähigkeit zum »subitizing«, das ist die ausschließlich visuelle Simultanerfassung von Mengen mit bis zu vier Elementen.
- Die Kinder lernen Mengen zu vergleichen und sie durch Hinzufügen oder Wegnehmen von Elementen zu verändern.
- Die Kinder lernen die Begriffe »viel«/»wenig« und »mehr«/»weniger«.
- Die Kinder lernen einfache arithmetische Operationen (Addition und Subtraktion).

Diese Entwicklung ist eng an den sensomotorischen Gebrauch der Finger gebunden, die Kinder benutzen ihre Finger als Zähl- und Rechenhilfe (VON ASTER 2003, 165; LANDERL/KAUFMANN 2008, 128ff.).

Die neurowissenschaftliche Forschung zeigt, dass sich im Laufe der kindlichen Entwicklung unterschiedliche neuronale Funktionssysteme (sogenannte Module) bilden, in denen Zahlen als Worte, als Ziffern und als analoger Ort auf einem mentalen Zahlenstrahl repräsentiert sind (VON ASTER 2003, 166). Diese Entwicklung vollzieht sich auf der Grundlage biologischer Dispositionen und unter dem Einfluss der sozialen Umwelt und der schulischen Instruktion. Bei Erwachsenen können drei Funktionssysteme nachgewiesen werden, die als Hirnregionen lokalisierbar sind. Diese drei Funktionssysteme entwickeln sich – beginnend in der frühen Kindheit – im Vorschul- und Schulalter:

- Mentaler Zahlenstrahl: das ist ein nichtsprachliches Modul zum Beurteilen von Mengen, zum Schätzen und Überschlagen. Bei Vorschulkindern bildet der

mentale Zahlenstrahl nur kleine Mengen differenziert ab. Die Kinder wissen z.B., dass fünf mehr ist als drei, dass 20 viel ist und 100 sehr viel.

- Verbale Repräsentation von Mengen und Zahlen: die Zahlwörter (»eins, zwei, drei ...«).
- Arabische Repräsentation von Mengen und Zahlen: die »arabischen« Ziffern. Die Entwicklung dieser Repräsentation beginnt im Vorschulalter und vollzieht sich im Wesentlichen im Schulalter.

Dieses Modell der drei unterschiedlichen Repräsentationsformen bzw. Kodierungen für Zahlen und Mengen (nichtsprachlich-analog, verbal und arabisch) und ihre neuronale Verortung ist gut untersucht und wird als »Triple-Code-Modell« (DEHAENE 1999) bezeichnet. Neben diesen drei Kodierungen entwickelt sich im Vorschulalter auch eine Fingerrepräsentation, also eine eigenständige Verbindung Menge-Fingerbild bzw. Menge-Zahlwort-Fingerbild (BRISSIAUD 1992).

Die Zusammenhänge können hier nur angedeutet werden, die interessierte Leserin oder der interessierte Leser wird auf die Fachliteratur verwiesen. LANDERL und KAUFMANN (2008, 86ff.) stellen drei aktuelle Modelle der Entwicklung arithmetischer Kompetenzen vor. FRITZ und RICKEN (2008, 33ff.) stellen ein fünfstufiges Entwicklungsmodell vor, das sie empirisch überprüfen.

Im Alltag erleben die Kinder Zahlen in unterschiedlicher Weise. Sie entwickeln Verständnis für die unterschiedlichen Zahlaspekte, also für die unterschiedliche Art und Weise, wie Zahlen verwendet werden. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der numerischen Fähigkeiten sind die Aspekte

- Zählzahl (»eins, zwei, drei ...«) und
- Kardinalzahl (Mächtigkeit von Mengen, Anzahl, erfragt mit »Wie viele ...«).

Daneben erleben Kinder Zahlen als

- Maßzahl (drei Euro, fünf Minuten),
- Operator (dreimal klatschen, zweimal schlafen),
- Kodierung (Telefonnummer, Hausnummer) und später auch als
- Rechenzahl ($3+8=$, $4 \times 2=$) (HASEMANN 2007, 77).

Zwischen diesen Zahlaspekten gibt es Berührungen und Überschneidungen. Zum Verständnis der Kardinalzahlen gehört auch die Einsicht, dass Mengen in vielfältiger Weise zerlegt und gegliedert werden können.

Rechenschwäche

Die Entwicklung der numerischen Kompetenzen folgt bei lernschwachen Kindern den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie bei Kindern, die keine Lernschwäche aufweisen (vgl. WERNER 2007, 571). Rechenschwache Kinder machen beim Rechnen mehr Fehler als unauffällige Kinder, aber nicht unbedingt andere Fehler

(FRITZ/RICKEN 2008, 47). Als zentrales Problem wird immer wieder hervorgehoben, dass rechenschwache Kinder Aufgaben zählend lösen, weil sie auf Grund einseitiger Zahlvorstellungen nur zählende Rechenstrategien beherrschen.

VON ASTER (2003, 173ff.) suchte nach Mustern von Defiziten in den numerischen Fertigkeiten und nach unterschiedlichen Störungen der neuropsychologischen Basisfunktionen bei Kindern mit Rechenschwäche. Er fand diese drei Subtypen von Rechenstörungen:

- Kinder mit dem »tief greifenden« Subtyp: Diese Kinder haben aufgrund genetischer Dispositionen oder frühkindlich bedingter Hirnfunktionsstörungen die vorsprachlichen numerischen Kompetenzen nicht angemessen entwickeln können, ihr »Zahlensinn« ist gewissermaßen nicht entwickelt, sie verstehen nicht oder nur sehr schlecht, wie und wozu Zahlworte, Zahlen und arithmetische Konzepte gebraucht werden. Diese Kinder zeigen Defizite in allen numerischen Fertigkeiten.
- Kinder mit dem »sprachlichen« Subtyp: Bei diesen Kindern ist der »Zahlensinn« angemessen entwickelt, im Verlauf der Entwicklung numerischer Fähigkeiten kam es aber zu Störungen, die mit Sprachentwicklungs- und Aufmerksamkeitsstörungen in Verbindung stehen. Diese Kinder haben Schwierigkeiten beim Abzählen von Mengen, beim Rückwärtszählen, bei Additionen und Subtraktionen. Sie verharren in unreifen, langsamen Zählstrategien und tun sich sehr schwer beim Aufbau arithmetischen Faktenwissens (Vorgänger-Nachfolger einer Zahl, Einspluseins-Aufgaben usw.).
- Kinder mit dem »arabischen« Subtyp: Diese Kinder haben besondere Schwierigkeiten beim Übertragen von Zahlworten in Ziffern bzw. beim Lesen und Verstehen von Ziffern.

In der Praxis wird man diese »Subtypen« nicht in reiner Form finden. Es handelt sich um statistisch ermittelte Gruppen von Kindern, die sich in einer Untersuchung mit der neuropsychologischen Testbatterie ZAREKI (Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern) ergaben. Die Unterscheidung von drei Subtypen der Rechenschwäche liefert ein theoretisch und empirisch fundiertes Modell für die möglichen Ursachen- und Wirkungszusammenhänge bei Rechenschwäche. Bei einer Einteilung der Kinder mit Rechenschwäche in Kategorien muss auch berücksichtigt werden, ob sich eine Rechenschwäche isoliert zeigt oder ob sie mit einer Lese-Rechtschreibschwäche, mit einer Aufmerksamkeitsstörung oder mit anderen Störungen kombiniert auftritt. Über solche Komorbiditäten informieren LANDERL und KAUFMANN (2008, 130).

FRITZ/RICKEN (2008, 47ff.) suchten im Hinblick auf die Förderung rechenschwacher Kinder nach »Nadelöhren«, also nach kritischen Stellen der Entwicklung, die durchquert werden müssen, damit sich die numerischen Kompetenzen weiter entwickeln können. Sie

ermittelten unter Bezug auf ihr bereits erwähntes fünfstufiges Modell der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen drei solche Nadelöhre:

- **Nadelöhr Kardinalität:** Kleine Mengen können auch von jüngeren Kindern ganzheitlich erfasst werden, die entsprechenden Zahlwörter werden in einem kardinalen Sinn benutzt (zwei Schuhe, drei Kinder ...). Die Einsicht in die Kardinalität erfordert aber die Verwendung eines abstrakten Anzahlkonzepts, das auch für größere Zahlen gilt. Eine Zahl bezeichnet (auch) die Anzahl der Elemente einer Menge. Wenn eine Menge ausgezählt wird, bezeichnet das letzte Zahlwort (auch) die Anzahl der Elemente. Die Elemente der Menge werden zu einer neuen Einheit zusammengefasst, aus sieben Elementen wird z.B. ein »Siebener«. Rechenschwache Kinder verstehen nur im Ansatz, dass eine Menge aus einzelnen Elementen zusammengesetzt ist und dass eine Zahl (auch) die Anzahl der Elemente einer Menge bezeichnet. Dies gilt besonders für Mengen, die so groß sind, dass man sie nur gedanklich-abstrakt erfassen kann.
- **Nadelöhr Teil-Teil-Ganzes:** Bei kleinen Mengen verstehen auch Kinder im Vorschulalter, dass man sie zerlegen kann, ohne dass sich an der Anzahl der Elemente etwas ändert. Man kann von vier Bonbons zwei verstecken, hat aber immer noch vier Bonbons. Man kann die Bonbons gerecht ($2+2$) und ungerecht ($3+1$) mit einem Freund teilen. Dies auf größere Mengen zu übertragen gelingt nur, wenn man versteht, dass man alle Mengen in vielfältiger Weise gliedern und zerlegen kann. Rechenschwache Kinder haben schon bei sehr kleinen, anschaulichen Mengen Schwierigkeiten, bei größeren Mengen gelingt es ihnen nicht. Die Einsicht in die Zerlegbarkeit von Mengen ist von elementarer Bedeutung für das Rechnen. Kindern, die nicht zerlegen können, bleibt bei Additionen und Subtraktionen nur das zeitraubende und fehlerträchtige Verfahren des zählenden Rechnens.
- **Nadelöhr: Modellierung von Additionsaufgaben und Subtraktionsaufgaben:** Diese Klippe im Lernprozess betrifft den Umgang mit Sach- oder Textaufgaben und ist im Anfangsunterricht noch kaum von Bedeutung.

Zählen

Die Zählkompetenz gilt heute allgemein als wichtiges Ziel des mathematischen Anfangsunterrichts (MOSER-OPITZ 2007; WEMBER 2003; WERNER 2007). Das zählende Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben gilt bei Schulanfängern als altersgemäße Leistung. Aufgabe des mathematischen Anfangsunterrichts ist es jedoch, die Kinder zu befähigen, das zählende Rechnen zu Gunsten tragfähigerer Strategien zu überwinden. Fingerrechnen steht im Verdacht, das zählende Rechnen zu verfestigen, kann aber, wie ich zeigen möchte, auch dazu beitragen, es zu überwinden.

Etwa im Alter von drei Jahren lernen die Kinder Zahlwörter und Zahlwortreihen, die oft wie ein Vers aufgesagt werden. Bei Zahlen, die größer als drei oder vier sind, ist damit zunächst keine Mengenvorstellung verbunden. Später müssen sich die Kinder beim Zählen die numerische Situation mit Objekten vergegenwärtigen. Sie benutzen dazu zuerst Gegenstände, dann ihre Finger und später die Zahlwörter. Das Zählen und das Verständnis für die kardinale Bedeutung von Zahlen entwickeln sich zunächst getrennt und werden später integriert (FUSON 1992, 149). Bis zum Schuleintritt lernen die meisten Kinder bis zehn oder weiter zu zählen. Dabei lernen sie nach und nach, Zählprinzipien zu beachten, die korrektes Zählen ermöglichen (LANDERL/KAUFMANN 2008, 63). Unverzichtbar sind diese drei Zählprinzipien:

- **Das Prinzip der Eins-zu-eins-Zuordnung:** Jedem zu zählenden Objekt muss genau ein Zahlwort zugeordnet werden, keins darf ausgelassen oder doppelt gezählt werden.
- **Das Prinzip der stabilen Abfolge:** Die Zahlwörter müssen in einer genau festgelegten Reihenfolge verwendet werden (und nicht »eins, zwei, vier, fünf, sieben«).
- **Das Kardinalzahlprinzip:** Das zuletzt genannte Zahlwort gibt die Anzahl der Elemente der ausgezählten Menge wieder. Das Kind muss also zwei Aspekte miteinander verbinden. Es sagt die Zählzahlreihe auf und ermittelt die Kardinalität der ausgezählten Menge.

Hinzu kommen noch zwei weitere Zählprinzipien, deren Nichtbeachtung für das Zählergebnis weniger gravierende Folgen hat:

- **Das Prinzip der Irrelevanz der Abfolge:** Die Anordnung der Menge und die Abfolge des Zählens ist ohne Bedeutung für das Zählergebnis, solange das Eins-zu-eins-Prinzip berücksichtigt wird.
- **Das Prinzip der Irrelevanz des Zählinhalts:** Gezählt werden kann alles. Dinge können in ganz beliebigen Kategorien zusammengefasst werden, auch in ganz ungewöhnlichen (alle Fenster des Schulgebäudes, alle rothaarigen Kinder, alle sechsbeinigen Tiere im Zoo usw.).

Insbesondere das Kardinalzahlprinzip bereitet rechen-schwachen Kindern oft größte Schwierigkeiten. Ob ein Kind das Kardinalzahlprinzip verstanden hat, ist nicht einfach zu entscheiden. Man wird das Kind auffordern, eine Menge von Dingen auszuzählen. Wenn das Kind auf die Frage »Wie viele sind das?« mit dem letzten Zahlwort aus dem Zählvorgang antwortet, ist noch nicht sicher, ob das Kind wirklich die Kardinalität der gezählten Menge meint. Es kann auch sein, dass das Kind gelernt hat, auf die »Wie viele ...« -Frage mit dem letzten Wort der Zählzahlreihe zu antworten. Diese Nahtstelle der numerischen Kompetenz verdient besondere Beachtung.

Die Zählzahlreihe ist die erste symbolische Repräsentation für Zahlen, die ein Kind lernt. Ziffern werden darauf aufbauend gelernt. Auch deshalb ist der sichere Umgang mit den Zahlwörtern von großer Bedeutung. Vorschulkinder unterstützen das Zählen spontan mit ihren Fingern. Sie beginnen meist mit dem Daumen, der die Eins repräsentiert, die Zwei wird durch Daumen und Zeigefinger dargestellt usw. Die Zahlen werden durch Aufklappen der entsprechenden Finger dargestellt. In anderen Kulturen ist es auch durchaus üblich, mit ausgestreckten Fingern zu beginnen und die Zahlen durch Einklappen der Finger darzustellen (vgl. IFRAH 1985, 52). BRISSIAUD (1992) berichtete von Beobachtungen an zwei und drei Jahre alten Kindern, die zeigen, dass im Einzelfall das Zählen mit den Fingern auch vor dem verbalen Zählen gelingt.

Fingerrechnen

Fünf oder sechs Jahre alte Kinder, auch solche ohne Rechenschwächen, setzen ganz selbstverständlich ihre Finger ein, wenn eine Rechenaufgabe nicht ohne Weiteres zu lösen ist. STEFFE und COBB (1988) haben in einer Längsschnittuntersuchung dokumentiert, wie intelligent und variantenreich Schulanfänger ihre Finger als Rechenhilfe einsetzen. FUSON (1988, 247ff.) beobachtete beim Addieren (z.B. beim Lösen der Aufgabe $3+4=$) drei grundlegende Strategien des Fingerrechnens:

- Vollständiges Auszählen: die beiden Summanden 3 und 4 werden durch die entsprechende Fingeranzahl dargestellt, die entstehende Summe wird ausgezählt; dabei werden bisweilen zur Unterstützung des Zählvorgangs die Finger an die Nase oder auf den Tisch getippt;
- Weiterzählen: beginnend mit der letzten Zahl des ersten Summanden wird mit den Fingern weitergezählt: »drei, vier, fünf, sechs, sieben«; oder
- Optimiertes Weiterzählen: Beginnend mit der letzten Zahl des größeren Summanden (in unserem Beispiel 4) wird weitergezählt: »vier, fünf, sechs, sieben«.

Alle drei Strategien haben ihre Tücken. Typisch sind beim Addieren mit Hilfe der Finger »Einsabweichungen«, also falsche Ergebnisse, die um eins vom richtigen Ergebnis abweichen, weil die Kinder beim Anfügen des zweiten Summanden die letzte Zahl des ersten Summanden mitzählen. Analoge Fehler stellen sich beim Subtrahieren mit Hilfe der Finger ein.

In der neueren Literatur zum mathematischen Anfangsunterricht in der Grundschule wird das Fingerrechnen meist nur sehr knapp behandelt. HASEMANN (2007) erwähnt, dass Kinder spontan ihre Finger als Zählhilfe benutzen, äußert sich aber nicht zu der Frage, wie man als Lehrerin oder Lehrer mit dem spontanen Fingerrechnen umgehen soll. LORENZ (1989) schlägt vor, den Kindern die Finger als Anschauungsmittel zu belassen, aber das Zählen zu unterbinden und die Fingervorstellungen

»statisch« zu benutzen, um Zahlzerlegungen zu erkennen (z.B. $10=7+3$). An anderer Stelle warnt LORENZ (1992, 175) vor »Fehlentwicklungen«, die mit dem Fingerrechnen einhergehen können. BAUER (1992) hält es für »sehr problematisch, die Finger im Unterricht zu ignorieren oder gar kategorisch zu verbieten« (11). Ähnlich äußern sich GERSTER/SCHULTZ (2004, 363). BAUER (1992, 12) schlägt vor, »die Finger explizit und aktiv konstituierend in den mathematischen Anfangsunterricht einzubeziehen«. Er unterbreitet konkrete Vorschläge, auf die wir weiter unten zurückkommen. GRASSMANN (1997) schlägt vor, das Rechnen mit den Fingern bewusst zu nutzen, um Zahlvorstellungen aufzubauen und Zahlzerlegungen zu üben. Eine deutliche Warnung vor dem Fingerrechnen formuliert BESUDEN (1999, 79), weil es »denkendes Rechnen« verhindere. Einen systematischen Überblick über die Diskussion zum Fingerrechnen als Methode des Mathematikunterrichts gibt es nicht. Fingerrechnen hat als Zähl- und Rechenhilfe weltweit eine lange Geschichte, es handelt sich keineswegs um eine Erfindung von Pädagogen oder Schulmeistern. Einen Einblick in die Vielfalt der Zähl- und Rechenmethoden, bei denen die Finger als Hilfsmittel dienen, gibt die 1981 erschienene »Universalgeschichte der Zahlen« von Georges IFRAH (1985, 79ff.).

Rückblick: Fingerrechnen vor 1970

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es Gegner und Befürworter des Fingerrechnens, gleichwohl waren die Finger als Anschauungsmittel im Unterricht der Volksschule und der Hilfsschule etabliert. Hans WULZ (1960, 361) nannte die Finger »das klassische Hilfsmittel im Rechenunterricht der Hilfsschule«. SCHMALOHR (1969, 272ff.) bestätigte diese Auffassung. Abbildung 1 zeigt, wie nach WULZ die Zahlreihe aufgebaut wurde, nämlich von links nach rechts, beginnend mit dem kleinen Finger der linken Hand.

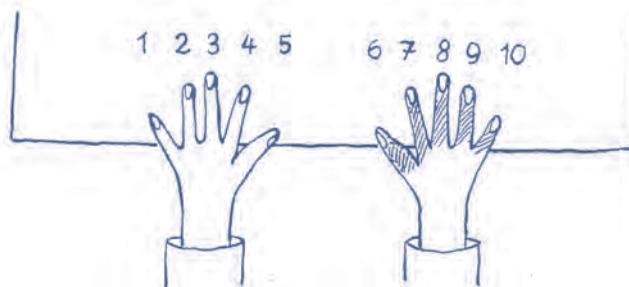


Abb. 1: Fingerrechnen in der Hilfsschule um 1960 nach WULZ (1960, 362)

Um die Zahlbilder noch einprägsamer zu machen, sollten die Finger der rechten Hand rot gefärbt werden. Schon in Texten aus der Gründungsphase der Hilfs-

schule findet man Ausführungen zum Fingerrechnen. NÖLL (1908) beschreibt z.B. genau, wie durch gleichzeitiges und schnelles Aufklappen der Finger das Fingerbild einer Zahl entsteht, und wie andererseits durch sukzessives und langsames Ein- und Aufklappen der Finger die Zerlegung der Zahl in ihre Elemente deutlich wird.

Mit Blick auf den Rechenunterricht der Volksschule schrieb KÜHNEL (1929, 246) in seinem einflussreichen Handbuch »Neubau des Rechenunterrichts«, die Finger seien als Rechenlehrmittel »recht gut brauchbar«. Teilweise war es auch üblich, mit Hilfe von ikonischen Anschauungsmitteln wie »Finger-Rechen-Hunderter-Tafeln« oder »Finger-Rechen-Apparaten« (WLECKE 1929) das Fingerrechnen in den Zahlenraum bis 100 auszuweiten. Auch für die Hilfsschule gab es solche Anschauungsmittel. Abbildung 2 zeigt ein »Rechenbüblein« für die Hand der Kinder. Fünf dieser Rechenbüblein wurden zu einem »5-Rechenbüblein-Streifen« zusammengesetzt. Es gab übrigens auch »Rechenmädchen« und »5-Rechenmädchen-Streifen«.

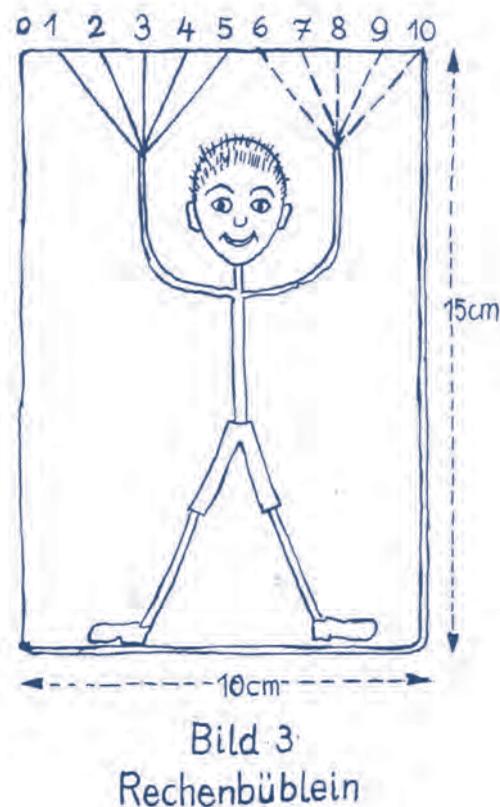


Bild 3
Rechenbüblein

Abb. 2: »Rechenbüblein« aus dem Hilfsschulunterricht um 1960 (WULZ 1960, 363)

Die Diskussion zum Fingerrechnen war vielschichtig, es gab zahlreiche auch heute noch interessante Ideen. Abbildung 3 zeigt z.B. eine für die Volksschule gedachte Variante der Fingerbilder, die eine analog der Zahlenreihe von links nach rechts aufbauende Darstellung bietet und zugleich handmotorisch relativ einfach ist.

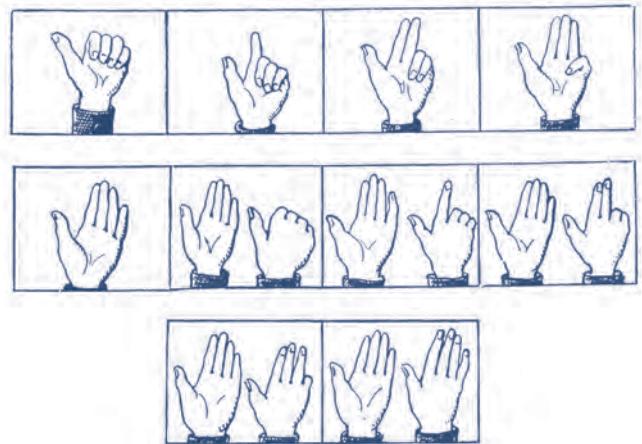


Abb. 3: Fingerbilder 1–10 von links nach rechts aufbauend in handmotorisch einfacher Form (KEMPINSKY 1923, 42)

Fingerrechnen in der Sonderpädagogik und in der Dyskalkulietherapie

Wolfgang MOOG (1995) formulierte eine in der Sonderpädagogik weit verbreitete Ansicht als Titel einer Fallstudie eines rechenschwachen Kindes: »Fingerrechnen als Sackgasse«. Ähnlich argumentiert WERNER (2007, 583), die Fingerrechnen als »uneffektive Strategie« einstuft.

Den gegenteiligen Standpunkt vertreten Autoren aus dem Umfeld der Dyskalkulie- oder Rechenschwäche-Institute. Diese privaten Lerntherapieinstitute wurden in den Jahren 1995 bis 2000 in Österreich und Deutschland gegründet. GAIDOSCHIK, der Leiter des »Rechenschwäche Instituts Wien-Graz«, bezieht in seinen Veröffentlichungen die Arbeit mit »Fingerbildern« und »Finger-Anzahlen« ganz selbstverständlich ein. Für ihn sind die eigenen Finger »das nächstliegende ›Material‹ zum Sammeln von Erfahrungen im Zahlenraum zehn« (2007, 44). Die Kinder lernen die Zahlen bis zehn »auf einen Sitz« zu zeigen, so dass eine »Finger-Anzahl« oder ein »Fingerbild« entsteht. Von entscheidender Bedeutung ist die Beziehung der Zahlen zu fünf und zehn. GAIDOSCHIK wendet sich mit seinen »Anregungen für Unterricht und Förderung« an die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen. Er lässt offen, wie genau die »Finger-Anzahlen« oder »Fingerbilder« aussehen.

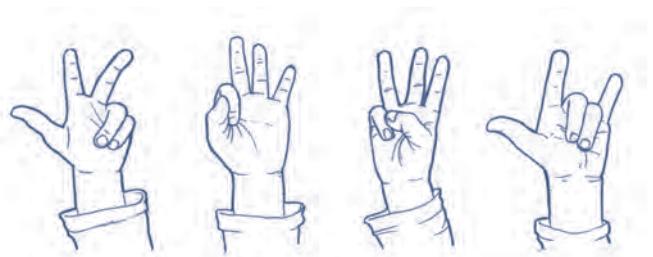


Abb. 4: Unterschiedliche Fingerbilder für die Drei bei GAIDOSCHIK (2007, 45)

Im Hamburger »Institut für Mathematisches Lernen« wurde ein Förderprogramm für rechenschwache Kinder entwickelt, mit dessen Hilfe das Mengen-, Zahl- und Operationsverständnis im Zahlenraum bis 10 entwickelt werden soll (CLAUS/PETER 2005). Sie verbinden wie GAIDOSCHIK Finger und Zehnerfeld zur Darstellung von Zahlen und Rechengvorgängen.

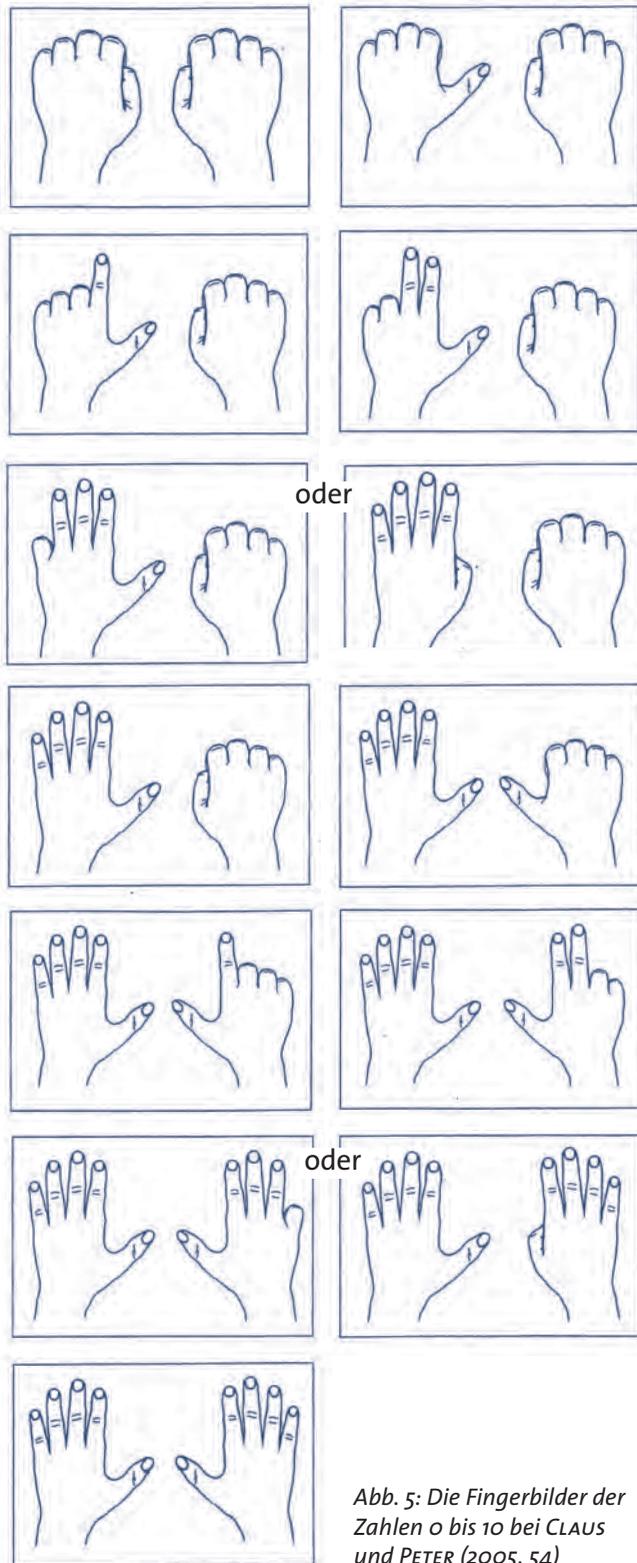


Abb. 5: Die Fingerbilder der Zahlen 0 bis 10 bei CLAUS und PETER (2005, 54)

Die Autoren nennen u.a. die folgenden Gründe für die Kombination dieser beiden Arbeitsmittel (CLAUS/PETER 2005, 20):

- Die Finger sind den Kindern als Mittel der Zahldarstellung vertraut. Sie sind immer verfügbar.
- Die Fünfer-Unterteilung entspricht den Möglichkeiten und Grenzen des menschlichen Vorstellungsvermögens.
- Die Verbindung des taktil-propriozeptiven und des visuellen Sinnesbereichs unterstützt den Aufbau innerer Vorstellungsbilder.
- Das Zehnerfeld mit seiner Gliederung in zwei Fünferreihen stellt in gleicher Weise wie die Fingerbilder die Beziehung der Mengen und Zahlen zur fünf und zur zehn dar und ermöglicht die Wahrnehmung der Mengen in einem Akt.
- Die Unterschiede zwischen Fingerbild und Zehnerfeld unterstützen den Aufbau des Zahlverständnisses, sie verhindern, dass die Zahlvorstellung an eine einzige Darstellungsweise gekoppelt wird.

Ähnlich wie GAIDOSCHIK setzen CLAUS und PETER die Fingerbilder ein,

- um das Verständnis der Kardinalzahlen zu entwickeln;
- um Zahlzerlegungen durchzuführen und
- um in die Addition und Subtraktion einzuführen.

GAIDOSCHIK setzt die Fingerbilder außerdem für diese Aufgaben ein:

- Zählen mit den Fingern;
- um eins mehr – um eins weniger – Aufbau der Zählzählreihe;
- Zahlen in ihrer Beziehung zu fünf und zehn;
- Verdoppeln mit den Fingern.

Diskussion

Sobald Kinder im Alter von zwei oder drei Jahren anfangen zu zählen und zu rechnen, benutzen sie ihre Finger als Hilfsmittel. Die Neurowissenschaften haben deutliche Hinweise auf eine funktionelle Verbindung zwischen den arithmetischen Fähigkeiten und der kognitiven Repräsentation der Finger gefunden. Fingerrechnen ist »eine unverzichtbare Entwicklungsphase in der zahlbezogenen Individualgenese von Kindern« (BAUER 1992, 11).

Schulanfänger bringen numerische Kompetenzen mit, der Einsatz der Finger als Hilfsmittel beim Zählen und Rechnen ist ihnen vertraut. Der körpernahe und motorikbasierte Umgang mit Mengen und Zahlen ist kindgemäß. Die Finger sind jederzeit und überall verfügbar. Wenn die Kinder aber nach einiger Zeit nicht auf das Rechnen mit den Fingern verzichten können und Additions- und Subtraktionsaufgaben ausschließlich zählend mit Hilfe ihrer Finger lösen, behindert dies die Entwicklung ihrer Rechenfähigkeit. Insofern stimmt die Formulierung vom Fingerrechnen als »Sackgasse«.

Wie soll man also reagieren, wenn die Kinder im mathematischen Anfangsunterricht ihre Finger als Hilfsmittel zum Zählen und Rechnen einsetzen? Vier Möglichkeiten des Umgangs zeichnen sich ab:

- **Verbot des Fingerrechnens:** Lehrerinnen und Lehrer befürchten, das Fingerrechnen könne die Kinder in eine Sackgasse führen, es könne sie daran hindern, mit Gewinn am Mathematikunterricht teilzunehmen. Dies löst den Impuls aus, den Gebrauch der Finger als Hilfsmittel beim Rechnen zu verbieten. Meist schließt sich die Überlegung an, den Kindern noch eine Übergangszeit zu lassen, den völligen Verzicht auf das Fingerrechnen anzukündigen und vorzubereiten und den Kindern z.B. nach den Weihnachtsferien abzuverlangen, »richtig« zu rechnen und nicht mehr mit den Fingern. Bei rechenschwachen Kindern, das zeigt alle Erfahrung, führt dieses Verbot zu Ausweichverhalten. Weil sie Rechenaufgaben nur zählend lösen können, setzen sie ihre Finger verdeckt als Zählhilfe ein oder sie benutzen Gegenstände wie ihre Stifte, die Bilder an der Wand oder die Ziffern einer Uhr als Zählhilfe.
- **Einsatz anderer Anschauungsmittel:** Statt eines Verbots versuchen Lehrerinnen und Lehrer häufig, die Kinder an den Gebrauch anderer Anschauungsmittel zu gewöhnen. Die Kinder sollen zumindest in der Schule mit einem Zehnerfeld, einem Zwanzigerfeld, einer Rechenkette, einem Rechenrahmen oder einem anderen Hilfsmittel arbeiten. Die abstraktere und distanziertere Zahldarstellung soll verhindern, dass die Kinder sich allzu sehr an das bequeme, immer verfügbare Hilfsmittel der eigenen Finger gewöhnen. Dies, so die Überlegung, macht den Übergang zum abstrakten, verinnerlichten Rechnen einfacher. Leider führt auch dieser Weg bei rechenschwachen Kindern meist nicht zum Ziel. Weil den Kindern die Einsicht in die Kardinalität und in die Zerlegbarkeit von Mengen und Zahlen fehlt, benutzen sie die Anschauungsmittel genau so wie ihre Finger – zum Abzählen. Und weil das Rechnen mit den Fingern doch irgendwie einfacher und vertrauter ist, rechnen sie zu Hause wahrscheinlich weiter mit den Fingern.
- **Duldung des Fingerrechnens:** Eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit dem Fingerrechnen ist die Duldung. Die Lehrerin oder der Lehrer belässt den Kindern ihr Hilfsmittel, thematisiert das Rechnen mit den Fingern aber nicht im Unterricht. Die Rechenstrategien, die die Kinder im Unterricht lernen, ersetzen, wenn alles gut geht, nach einiger Zeit das zählende Rechnen mit den Fingern.

Kinder mit einem defizitär entwickelten Zahlensinn müssen den Umgang mit Mengen und Zahlen von Grund auf lernen.

Für rechenschwache Kinder birgt dieses Vorgehen zwei Gefahren: Wenn sie fehlerhafte Strategien des Fingerrechnens einsetzen, werden diese nicht korrigiert. Und wenn sie vom Unterricht nicht in dem gewünschten Maße profitieren, werden sie die tragfähigeren Rechenstrategien nicht einsetzen, weil ihnen das vertraute Fingerrechnen mehr Sicherheit zu geben verspricht.

- **Einbeziehung der Finger in den mathematischen Anfangsunterricht:** Lehrerinnen und Lehrer beziehen das Rechnen mit den Fingern explizit in den Unterricht ein. Die Vorerfahrungen und Kenntnisse der Kinder werden aufgegriffen, fehlerhaftes Fingerrechnen wird korrigiert. Unter Einbeziehung der Fingerdarstellung werden Rechenstrategien erarbeitet, die verständiges, nicht zählendes Rechnen ermöglichen. Dieser Weg kann nur gelingen, wenn es Methoden des Fingerrechnens gibt, die helfen, die »Nadelöhre« der Entwicklung, insbesondere die Nadelöhre »Kardinalität« und »Teil-Teil-Ganzes« zu durchqueren.

Derzeit werden Fingerbilder für das Rechnen im Zahlenraum 10 insbesondere von den Dyskalkulie- und Rechschwächeinstituten benutzt und weiterentwickelt. Für die Sonderpädagogik stellt sich die Frage, ob sie im mathematischen Anfangsunterricht ebenfalls Fingerbilder bzw. Fingerrechnen einsetzen soll. Um diese Frage fundiert entscheiden zu können, sollte praktisch erprobt werden, welchen Beitrag Fingerbilder tatsächlich für die Entwicklung numerischer Kompetenzen leisten können. Die referierten Ergebnisse der Dyskalkulieforschung können helfen, den Einsatz von Fingerbildern im mathematischen Anfangsunterricht theoretisch zu untersuchen und eine solche praktische Überprüfung vorzubereiten. Unsere Diskussion spitzt sich deshalb auf diese Fragen zu:

- Ist Fingerrechnen eine spezifische Fördermethode für Kinder mit Rechenstörungen, wenn man das Konzept der drei »Subtypen von Rechenstörungen« (von ASTER 2003) zu Grunde legt? Kann Fingerrechnen dazu beitragen, die Defizite in den numerischen Grundkompetenzen auszugleichen, die von ASTER beschreibt?
- Kann Fingerrechnen rechenschwachen Kindern dabei helfen, die »Nadelöhre der Entwicklung« zu durchqueren, die FRITZ/RICKEN (2008) formuliert haben? Kann Fingerrechnen also in der Förderung rechenschwacher Kinder an entscheidenden Stellen weiterhelfen?

Kinder mit einem defizitär entwickelten Zahlensinn (*»tiefgreifender Subtyp«*) müssen den Umgang mit

Mengen und Zahlen von Grund auf lernen. Sie müssen ganz oder in Teilen die Entwicklung nachholen, die sich bei Kindern ohne Rechenstörungen zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr vollzieht. Sie müssen lernen, Mengen zu erfassen und zu vergleichen (größer, gleich, kleiner), und so differenzierte Zahlvorstellungen zu entwickeln. Teilweise müssen sie auch lernen, korrekt zu zählen. Über das zählende Rechnen kommen sie schließlich zur kardinalen Mengenvorstellung. Dabei können die Finger in verschiedener Weise helfen: Zunächst zur Unterstützung des Zählvorgangs. Zählen mit den Fingern, so schreibt BAUER (1992, 10), ist »eine rhythmische Aktivität, die ganz allgemein der zahlhaften Gliederung von Raum und Zeit dient bzw. für diese notwendige Voraussetzung ist.« Gleichzeitig entstehen beim Zählen mit den Fingern Fingerbilder als Repräsentanten der aufsteigenden Zählzahlreihe. Wenn dies im Unterricht genutzt wird, kann über das Zählen die kardinale Zahlvorstellung angebahnt werden. Das Fingerbild bietet die Zahl als eine Einheit, die aus kleineren Einheiten zusammengesetzt ist. Die 3, dargestellt mit Daumen, Zeige- und Mittelfinger, zeigt die Zerlegung $3=1+2$. Die 7 zeigt die Zerlegung $7=5+2$ usw. Die Fingerbilder verknüpfen mehrere Sinnesmodalitäten. Die Einbeziehung der Motorik und der Propriozeption unterstützt den Aufbau von Mengenvorstellungen und deren Verknüpfung mit Zahlen. Das motorische Gedächtnis kann helfen, Schwächen in der Mengenvorstellung zu kompensieren.

Bei Kindern mit Störungen in der Entwicklung der numerischen Fähigkeiten bei intaktem Zahlensinn (*»sprachlicher Subtyp«*) entstehen Defizite in den numerischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Sprachentwicklungs- und Aufmerksamkeitsstörungen. Der Einsatz der Fingermotorik kann helfen, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und die Auseinandersetzung mit Mengen und Zahlen zu intensivieren. BAUER (1992, 10) schreibt: »Die Finger sind für das Kind ein Mittel, um rechnerische Denkvorgänge zu disziplinieren und die eigene Aufmerksamkeit und Konzentration durch äußerliche Manipulation herzustellen bzw. zu stärken.«

Kinder mit Rechenstörungen vom sprachlichen Subtyp neigen dazu, sich nur oberflächlich mit mathematischen Themen und Aufgaben zu beschäftigen. Sie suchen schnell eine irgendwie passende Lösung und entwickeln sich deshalb leicht zu zählenden Rechnern. Die Arbeit mit Fingerbildern kann dem entgegenwirken, wenn nicht-zählendes Fingerrechnen unter Betonung des kardinalen Zahlaspekts geübt wird. Dazu gehört: Fingerbilder »auf einen Sitz« zeigen, den Vorgänger und den Nachfolger durch Auf- oder Wegklappen eines Fingers ermitteln, Mengen und Zahlen zerlegen und zur fünf und zur zehn ergänzen.

Die Arbeit mit Fingerbildern sollte sich auf den Zahlenraum 10 beschränken.

Kindern, denen es besonders schwer fällt, die Ziffern zu lernen und sie den passenden Zahlwörtern und Mengenvorstellungen zuzuordnen (*»arabischer Subtyp«*), können Fingerbilder als Merkhilfe dienen. Ähnlich wie die Lautgebärden beim »Fingerlesen« (KOCH 1939) hinterlassen die Propriozeption und die Betätigung der Handmotorik beim Rechnen mit Fingerbildern eine Gedächtnisspur, die mit dem Gedächtniseintrag für Ziffer und Zahl verbunden wird. Das Fingerbild kann so zur Brücke zwischen

Mengenvorstellung, Zahlwort und Ziffer werden, das motorische Gedächtnis kann helfen, Schwächen in der Mengenvorstellung auszugleichen.

Für die Durchquerung des *»Nadelöhrs Kardinalität«* können Fingerbilder hilfreich sein, weil Zahlen als Einheit erfahren werden. Gleichzeitig werden sie aber auch als Ende einer Zählreihe erlebt, wenn von eins beginnend mit Fingerbildern gezählt wird. So wird die Nahtstelle zwischen (ordinaler) Zählzahlreihe und kardinaler Mengendarstellung erfahrbar. Weiterhin können Nachbarzahlen (Vorgänger und Nachfolger) dargestellt werden, Zahlen und Mengen können zerlegt werden. Auch die Verinnerlichung kardinaler Zahlvorstellungen kann mit Fingerbildern gefördert werden. BAUER (1992, 12) schlägt vor, durch »Verinnerlichung von Fingersituationen« zum mentalen Operieren zu kommen. Der optische Kontakt kann reduziert werden, indem die Fingerbilder verdeckt oder nur vorgestellt werden. Die motorische Grundlage kann reduziert werden, indem die Finger nur leicht bewegt werden oder die Bewegung der Finger nur vorgestellt wird. Die Fingerhandlungen können sprachlich begleitet werden, schließlich kann die sprachliche Handlung die Bewegung ersetzen. Fingerbilder können schließlich auch ikonisiert werden, also bildlich dargestellt werden.



Abb. 6: Zerlegung der 10 mit Hilfe eines Stäbchens, aus GRASSMANN 1997, 28

Die Durchquerung des *»Nadelöhrs Teil-Teil-Ganzes«* kann mit Hilfe der Fingerbilder eins bis zehn vorbereitet und angebahnt werden. Alle Zerlegungen und Ergänzungen mit Bezug zur fünf und zur zehn können mit den Fingerbildern gut dargestellt werden. Z.B. kann die Zerlegung $10=8+2$ dargestellt werden, indem

man mit Daumen und Zeigefinger der rechten Hand »winkt«, also die Finger auf- und einklappt. Andere Zerlegungen im Zahlenraum 10 (z.B. $9=6+3$, oder $8=4+4$) können mit Fingerbildern nicht gut dargestellt werden, es sei denn man benutzt ein Stäbchen als Markierung, wie es GRASSMANN (1997, 28) vorschlägt (vgl. Abb. 6).

Die Arbeit mit Fingerbildern sollte sich auf den Zahlenraum 10 beschränken. In der Schule scheitern Kinder mit Rechenschwäche immer wieder daran, dass der Zahlenraum schnell größer wird, z.B. in der Grundschule von Anfang an oder nach wenigen Wochen bis 20 reicht. Grundlegende Einsichten lassen sich aber am besten im Zahlenraum 10 gewinnen. Kinder mit ausgeprägten Rechenschwächen sollten sich deshalb zunächst ausschließlich in diesem Zahlenraum bewegen.

Die Ergebnisse der Diskussion sind abschließend in zwei Tabellen zusammengefasst. Tabelle 1 zeigt die Aktivitäten, die zur Unterstützung des Zählens und des Rechnens im Zahlenraum 10 in Frage kommen.

Nummer	Aktivität
1	Lautes Zählen mit den Fingern
2	Lautes Zählen mit den Fingern bis zum Fingerbild der letzten Zählzahl
3	Fingerbilder auf einen Sitz herstellen
4	Mehrsinnige Mengen- und Zahlvorstellung gewinnen (spüren und sehen)
5	Fingerbilder als Merkhilfe, Aktivierung des motorischen Gedächtnisses
6	Finger als Mittel zur Fokussierung der Aufmerksamkeit
7	Nachbarzahlen durch Ein- oder Aufklappen eines Fingers darstellen
8	Mengen und Zahlen mit den Fingern zerlegen
9	An den Fingern bis zur 5 oder zur 10 ergänzen
10	Verinnerlichung der Fingersituation durch Reduzierung des optischen Kontakts und der motorischen Grundlage

Tab. 1: Aktivitäten mit den Fingern beim Rechnen im Zahlenraum zehn

	Aktivitäten (Nummern)
»tiefgreifender Subtyp«	1, 2, 3, 4, 5
»sprachlicher Subtyp«	3, 6, 7, 8, 9
»arabischer Subtyp«	5
»Nadelöhr Kardinalität«	2, 3, 4, 7, 8, 9, 10
»Nadelöhr Teil-Teil-Ganzes«	7, 8, 9

Tab. 2: Zuordnung der Aktivitäten zu den Subtypen und den Nadelöhren

Tabelle 2 zeigt, welche dieser Aktivitäten dazu geeignet sind, Defizite in den numerischen Grundkompetenzen

zu beseitigen (Konzept »Subtypen«), bzw. einen Beitrag zu leisten, an »Knackpunkten« der Förderung weiter zu kommen (Konzept »Nadelöhre).

Ausblick

Viele Vorbehalte gegen das Fingerrechnen können aufgegeben werden, wenn man sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Methode vertraut macht. Die »Sackgasse Fingerrechnen« kann vermieden werden, wenn die Arbeit mit Fingerbildern nicht-zählendes Rechnen im Blick hat, und wenn die Verinnerlichung und das Rechnen ohne den Gebrauch der Finger angestrebt werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten in ihrem Unterricht die Rechenfertigkeiten der Kinder (mit und ohne Finger) aufgreifen und die Kinder falls nötig auch mit Hilfe der Fingerbilder zu tragfähigen Zahlvorstellungen führen. Entsprechende Lernsequenzen für die unterschiedlichen sonderpädagogischen Handlungsfelder sollten entwickelt werden.

BAUER (1992, 21) wies auf die Notwendigkeit hin, das Fingerrechnen stärker und intensiver zu erforschen: »Es gilt, den spontanen, natürlichen Fingereinsatz und begleitende kognitive Prozesse in außerschulischen und schulischen Bereichen zu untersuchen. (...) Ein wichtiges Anliegen des mathematischen Anfangsunterrichts sollte sein, die individuellen Strategien der Kinder kennenzulernen bzw. offenzulegen. Die Kinder sollten zunächst zeigen dürfen, wie sie rechnen, mit und/oder ohne Finger. Die individuellen Strategien der Schüler sollten dann gezielt erweitert und verbessert werden.« Die Ergebnisse der aktuellen neurowissenschaftlichen Forschung sprechen dafür, diesen Vorschlag wieder aufzugreifen.

Weitere praxisnahe Forschung ist erforderlich. Diese Fragen sollten dabei untersucht werden:

- Welche Form der Zahldarstellung durch Fingerbilder ist für den Anfangsunterricht mit lernschwachen Kindern geeignet? Wie sind sachlogische Aspekte (Aufbau der Zahlreihe von links nach rechts) und handmotorische Aspekte (motorisch einfache Fingerbilder) in Einklang zu bringen?
- Welche methodenspezifischen Effekte der Arbeit mit Fingerbildern sind messbar? Welche Aussagen über Lernchancen und Gefahren des Fingerrechnens lassen sich daraus ableiten?
- Welche Besonderheiten ergeben sich für bestimmte Gruppen von Kindern?
- Ist die Arbeit mit Fingerbildern auch für Kinder mit bestimmten Behinderungen geeignet?

Das Thema Fingerrechnen findet man zur Zeit auch in Verbindung mit mehr oder weniger dubiosen pädagogischen Heilsversprechen. Unter der Bezeichnung »Kybernetisches Fingerrechnen« wird eine Methode verkauft, die LORENZ (1998, 60) zu Recht als »stupide« und »lerntheoretisch schlicht nicht haltbar« gekennzeichnet hat. Aus Österreich kommend findet diese

Methode zur Zeit Verbreitung in der Elternschaft von Kindern mit Down-Syndrom. Nachzulesen im Internet unter <http://www.down-syndrom.at/> [13.8.2009].

Literatur:

BAUER, L.: Fingerrechnen – Untersuchungen und Überlegungen zu einem Phänomen. In: *Mathematische Unterrichtspraxis* 13 (1992) 4, 1–14
 BESUDEN, H.: Wider das unnatürliche Zählen im Anfangsunterricht. In: *Grundschule* 31 (1999) 78–82
 BRISSIAUD, R.: A Tool for Number Construction : Finger Symbol Sets. In: Bideaud, J./Fischer, J.-P./Greenbaum, C./Meljac, C. (Hrsg.): *Pathways to Number. Children's Developing Numerical Abilities*. Hillsdale 1992, 41–66
 CLAUS, H./PETER, J.: Finger, Bilder, Rechnen. Förderung des Zahlverständnisses im Zahlenraum bis 10. Göttingen 2005
 DEHAENE, S.: *Der Zahlensinn oder warum wir rechnen können*. Berlin 1999
 FRITZ, A./RICKEN, G.: *Rechenschwäche*. München 2008
 FUSON, K.: *Children's Counting and Concepts of Number*. New York 1988
 FUSON, K.: Relationships Between Counting and Cardinality From Age 2 to 8. In: Bideaud, J./Fischer, J.-P./Greenbaum, C./Meljac, C. (Hrsg.): *Pathways to Number. Children's Developing Numerical Abilities*. Hillsdale 1992, 127–150
 GAIDOSCHIK, M.: *Rechenschwäche vorbeugen. Das Handbuch für Lehrerinnen und Eltern. 1. Schuljahr: Vom Zählen zum Rechnen*. Wien 2007
 GERSTER, H.-D./SCHULTZ, R.: Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Konzepte im Anfangsunterricht. Bericht zum Forschungsprojekt Rechenschwäche – Erkennen, Beheben, Vorbeugen. Pädagogische Hochschule Freiburg 1998, Neuauflage 2004
 GRASSMANN, M.: Einige Bemerkungen zum »Fingerrechnen«. In: *Grundschulunterricht* 44 (1997) 25–29
 HASEMANN, K.: *Anfangsunterricht Mathematik*. Berlin 2007
 IFRAH, G.: *Die Universalgeschichte der Zahlen*, Frankfurt 1985 (frz. Original 1981)
 KEMPINSKY, H.: *Der Rechenlehrer der Kleinen. Eine Anleitung für den ersten Rechenunterricht*. Leipzig 1923
 KOCH, F.: *Fingerlesen – Lesen als Gebärdenspiel*. Düsseldorf 1939
 KÜHNEL, J.: *Neubau des Rechenunterrichts*. Leipzig 1929
 LANDERL, K./KAUFMANN, L.: *Dyskalkulie. Modelle, Diagnostik, Intervention*. München 2008
 LORENZ, J.: Zähler und Fingerrechner. Was tun? In: *Die Grundschulzeitschrift* 24 (1989) 8–9
 LORENZ, J.: *Anschauung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht. Mentales Operieren und Rechenleistung*. Göttingen 1992
 LORENZ, J.: Rezension über das Werk: Spindler, E./Dreher, H.: *Rechnen lernen*. Bd. I: Grundlagen der kybernetischen Methode, Bd. II: Praxis der kybernetischen Methode, Videoband. In: *Grundschule* 30 (1998) 58–60
 LORENZ, J.: Überblick über Theorien zur Entstehung und Entwicklung

von Rechenschwächen. In: Fritz, A./Ricken, G./Schmidt, S. (Hrsg.): *Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie*. Weinheim 2003, 144–159
 MOOG, W.: Fingerrechnen als Sackgasse. Ein Trainingsversuch zur Visualisierung von Zahlrelationen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46 (1995) 264–268
 MOSER-OPITZ, E.: *Erstrechnen*. In: Heimlich, U./Wember, F. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart 2007, 253–265
 NÖLL, H.: *Fingertätigkeit und Fingerrechnen als Faktor der Entwicklung der Rechenkunst bei Schwachbegabten*. In: *Zeitschrift für Kinderforschung* 13 (1908) 97–113
 SCHMALOHR, E.: *Rechenunterricht in der Hilfsschule. II. Der Anfangsunterricht*. In: Heese, G. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete*. Berlin 1969, Spalte 2717–2723
 STEFFE, L./COBB, P.: *Construction of Arithmetical Meanings and Strategies*. New York 1988
 VON ASTER, M.: *Neurowissenschaftliche Ergebnisse und Erklärungsansätze zu Rechenstörungen*. In: Fritz, A./Ricken, G./Schmidt, S. (Hrsg.): *Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfe bei Dyskalkulie*. Weinheim 2003, 163–178
 WEMBER, F.: *Die Entwicklung des Zahlbegriffs aus psychologischer Sicht*. In: Fritz, A./Ricken, G./Schmidt, S. (Hrsg.): *Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfe bei Dyskalkulie*. Weinheim 2003, 48–64
 WERNER, B.: *Entwicklung des Zahlbegriffs*. In: Walter, J./Wember, F.B. (Hrsg.): *Handbuch Sonderpädagogik Band 2, Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen 2007, 571–589
 WLECKE, W.: *Die Finger als Fundament des ganzen Zahlenbaues*. Gütersloh 1929
 WULZ H.: *Das Klassische Hilfsmittel im Rechenunterricht der Hilfsschule: Die Finger*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11 (1960) 361–367

Zusammenfassung

Vier bis sechs Jahre alte Kinder benutzen ihre Finger ganz selbstverständlich als Zähl- und Rechenhilfe. In der Schule werden die Kinder meist dazu angehalten, ohne ihre Finger zu rechnen, weil die Lehrerinnen und Lehrer befürchten, das Rechnen mit den Fingern könne die Kinder zum zählenden Rechnen führen. Richtig eingesetzt können die Finger aber auch dazu beitragen, bei rechenschwachen Kindern in Grund- und Förderschulen mathematische Kompetenz aufzubauen und sie zu kardinalen Zahlvorstellungen zu führen. Mit Bezug auf neurowissenschaftliche und kognitionspsychologische Forschungen wird der Umgang mit dem Fingerrechnen im mathematischen Anfangsunterricht diskutiert.

Anschrift des Verfassers:

Berthold Eckstein
 Am Elisabethheim 33h
 42111 Wuppertal
 berthold.eckstein@gmx.de

Anträge der 44. Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik vom 19.–21. November 2009 in Osnabrück

Bereich: Inklusion – Sonderpädagogische Förderung

Positionspapier Inklusives Bildungssystem

Die Hauptversammlung verabschiedet das Positionspapier »Inklusives Bildungssystem« als Grundlage der Öffentlichkeitsarbeit des Verbands.

Die HV beauftragt den Bundesvorstand mit der Einsetzung einer Arbeitsgruppe, die sich mit der kontinuierlichen Fortschreibung des Positionspapiers Inklusives Bildungssystem befasst und dabei die Ergebnisse der Foren und der Diskussion im Plenum einbezieht.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden dem Bundesausschuss vorgelegt und in der Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

UN-Behindertenrechtskonvention

Der Bundesvorstand fordert die KMK auf, Hilfen für allgemeine und berufliche Schulen zu entwickeln, damit auch Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf optimale Lernbedingungen erhalten.

Ebenso fordert er bei der KMK die Entwicklung von Standards (unter Berücksichtigung der »Standards sonderpädagogische Förderung«) zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Frühe Bildung

Der Bundesvorstand des vds setzt sich bei den zuständigen Ministerien, Städte- und Gemeindetag und Landkreistag für die Umsetzung der grundlegenden Anforderungen für die frühe Bildung – frühe Förderung (Positionspapier des vds zur Frühen Bildung) für Kinder mit Behinderung und Kinder, die von Behinderung bedroht sind, ein.

Frühe Bildung

Der Bundesvorstand setzt sich gegenüber den zuständigen Länderministerien dafür ein, dass im Bereich der frühen Bildung durchgängig eine enge Verzahnung mit präventiver und integrativer sonderpädagogischer Unterstützung stattfindet, um so zu ermöglichen, dass Kinder so früh und so effizient wie möglich gefördert werden.

Neue Fördermöglichkeiten und Förderorte für Kinder und Jugendliche unter hohen Entwicklungsrisiken

Der Bundesverband fördert durch eine breit angelegte Diskussion in den verschiedenen Gremien des Verbands und durch eine kritische Sichtung der bereits be-

stehenden Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit hoch belastenden und riskanten Verhaltensweisen die Entwicklung einer fachlichen Stellungnahme zur Förderung dieser Schülergruppe, die den Delegierten des Verbands auf der nächsten Hauptversammlung vorgestellt werden sollte.

Sicherung sonderpädagogischer Förderung

Der Bundesvorstand setzt sich bei den Parteien, den Ministerien der Länder und der Kultusministerkonferenz dafür ein, dass auf dem Weg zur inklusiven Allgemeinen Schule sonderpädagogische Zentren als Institutionen mit oder ohne Schülerschaft mit eigenen Ressourcen arbeiten und unter sonderpädagogischer Leitung geführt und weiterentwickelt werden.

Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Der vds setzt sich bei den entsprechenden Länderministerien dafür ein, dass der Anteil der Lehrkräfte mit 1. Staatsexamen/Masterabschluss und 2. Staatsexamen an den zuständigen Förderzentren erhöht wird, um Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an allen Förderorten qualifizierte Bildungsangebote unter der Leitung dieser Lehrkräfte zu ermöglichen. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist hierbei selbstverständlich.

Strukturelle Unterversorgung in der schulischen Erziehungshilfe

Die Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik beauftragt den Bundesvorstand, die zuständigen Ministerien der Länder darauf hinzuweisen, dass aus den diversen aktuellen Studien deutlich wird, dass ein großer Bedarf an präventiver Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung in allen Bildungseinrichtungen vorhanden ist.

Die zuständigen Ministerien werden aufgefordert, eine ausreichende Versorgung aller Regionen mit professionellen Hilfsangeboten zur Förderung der Emotionalen und Sozialen Entwicklung zu gewährleisten.

Sonderpädagogische Diagnostik

Der vds setzt sich bei den zuständigen Länderministerien dafür ein, dass Vorschläge und Entscheidungen über Art und Umfang des individuellen Förderbedarfs auf der Basis sonderpädagogischer Diagnostik getroffen werden. Medizinische und therapeutische Beurteilungen müssen berücksichtigt werden.

Bereich Teilhabe – Soziale und berufliche Eingliederung

Informationspflicht des BfAS

Der vds setzt sich beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales dafür ein, dass neue Regelungen, die Lebensbereiche von Menschen mit Geistiger Behinderung betreffen, auch unmittelbar bis in die Schulen bekannt gemacht werden, damit das Lehrpersonal an den jeweiligen Schulen seine Beratungs- und Ausbildungsfunktion entsprechend wahrnehmen kann.

Unterstützte Beschäftigung außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen

Der Bundesvorstand fordert das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und die überörtlichen Sozialhilfeträger auf, Rahmenbedingungen und weitere Möglichkeiten für Beschäftigungen von Menschen mit geistiger Behinderung außerhalb der Werkstätten für behinderte Menschen zu schaffen. Dabei sind auch Fragen der sozialen Sicherung zu berücksichtigen.

Lebenslanges Lernen

Der Bundesausschuss bearbeitet in den nächsten zwei Jahren das Thema »Lebenslanges Lernen«. Im Mittelpunkt steht dabei der Austausch über den Stand der Konzeptbildung und der Realisierung in den einzelnen Bundesländern.

Des Weiteren müssen Schlussfolgerungen für die Verbandsarbeit formuliert werden.

Kinder und Jugendliche mit schwersten Behinderungen in der inklusiven Schule

Der vds tritt entschieden dafür ein, dass bei der Diskussion um die Umsetzung der UN-Konvention und des Anliegens der Inklusion die besonderen Förderbedürfnisse und Bildungsansprüche der Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen und Lebens Einschränkungen uneingeschränkt berücksichtigt werden.

Ressourcen im inklusiven Bildungssystem

Der vds-Bundesvorstand setzt sich bei den Ministerien der Länder dafür ein, dass für den Ausbau eines durchgehend inklusiven Bildungssystems dauerhaft genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Bereich Professionalität – Aus-, Fort- und Weiterbildung

Verpflichtende Module zur Inklusion in der Lehramtsausbildung

Der Bundesvorstand des Verbands Sonderpädagogik setzt sich bei den zuständigen Ministerien der Länder dafür ein, dass die UN-Konvention zum Recht auf Inklusion in der Ausbildung aller Lehrämter sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase umgesetzt wird, indem Module zur Thematik Inklusion verpflichtend angeboten werden.

Inhalte der Sonderpädagogik in der Lehrerausbildung

Der Bundesvorstand fordert die Länderministerien auf, Basisthemen der Sonderpädagogik verbindlich in die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für alle Lehrämter aufzunehmen.

Das eigenständige Lehramt für Sonderpädagogik bleibt dabei unverzichtbar.

Thema Inklusion in der Fortbildung für alle Lehrämter

Der Bundesvorstand des Verbands Sonderpädagogik setzt sich bei den zuständigen Ministerien der Länder dafür ein, dass die UN-Konvention zum Recht auf Inklusion in den Fortbildungsangeboten für alle Lehrämter umgesetzt wird. Die entsprechenden Ministerien setzen sich dafür ein, dass ihre Lehrkräfte zur Arbeit im inklusiven System befähigt werden.

Erhalt der Lehrerausbildung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten

Der Bundesvorstand des Verbands Sonderpädagogik setzt sich bei den zuständigen Ministerien der Länder dafür ein, dass zur Sicherung der Qualität sonderpädagogischer Förderung auch in inklusiven Systemen eine Lehrerausbildung in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten erhalten bleibt.

Ausbildung für das Lehramt Sonderpädagogik

Der Bundesvorstand des vds fordert die zuständigen Ministerien auf, die Lehrkräfteversorgung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch qualifiziertes Personal sicher zu stellen. Dies muss sowohl durch Bereitstellung entsprechender Studienplätze an einer ausreichenden und auch geografisch angemessen verteilten Zahl von Hochschulen als auch einer bedarfsdeckenden Anzahl von Plätzen im Vorbereitungsdienst und durch Maßnahmen der Qualifikationserweiterung von Lehrkräften anderer Lehrämter ermöglicht werden.

Kleine Fachrichtungen

Der Bundesvorstand des vds setzt sich bei den Wissenschafts- und Kultusministerien, der KMK und den Universitäten dafür ein, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den Fachrichtungen, die nicht in allen Bundesländern in der universitären Ausbildung angeboten werden (z.B. Hörgeschädigtenpädagogik, Sehbehinderten- und Blindenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik) länderübergreifend und bedarfsdeckend erhalten bleiben.

Überarbeitung der Standards der Lehrerbildung

Der Bundesvorstand des Verbands Sonderpädagogik setzt sich dafür ein, dass die Standards der Lehrerbildung durch die KMK überarbeitet sowie durch Anforderungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergänzt werden.

Arbeitskreis – Inklusive Lehrerbildung

Die Gruppe der Landesreferenten Aus-, Fort- und Weiterbildung wird beauftragt, eine Fachkonferenz (»Osnabrück 3«) in Zusammenarbeit mit anderen Verbänden zu Fragen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu organisieren.

Aus-, Fort- und Weiterbildung im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung

Der Bundesvorstand setzt sich gegenüber den zuständigen Fachministerien und Lehrerbildungseinrichtungen der Länder dafür ein, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für die umfangreichen Aufgabenstellungen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung deutlich verstärkt werden. Hierbei kommt es auf praxisnahe und regional erreichbare, fachlich kompetente Tagungen an. Darüber hinaus erweitert auch die Bildungsakademie Sonderpädagogik ihre Angebote in diesem Bereich.

Bereich Organisation – Verbandsangelegenheiten

Kassenordnung – Ergänzung

§ 11 Der Schatzmeister/die Schatzmeisterin beruft jährlich ein Treffen der Landeskassenführer/Landeskassenführerinnen ein.

Das Treffen der Landeskassenführer/Landeskassenführerinnen wird aus Mitteln des Bundesverbands finanziert.

Satzung – (Ergänzung) – Ehrenvorsitz § 8a Mitglied

Personen, die sich um den Bundesverband und seine Aufgaben besondere Verdienste erworben haben, können durch Beschluss der Hauptversammlung zu Ehrenmitgliedern oder Ehrenvorsitzenden ernannt werden.

Inklusion als Querschnittsaufgabe für alle Fachbereiche

Die Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik beauftragt die Bundesreferenten aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, im Rahmen der Fortschreibung der Standards der sonderpädagogischen Förderung den Fokus gezielt auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu richten und dies bei der Planung der nächsten Treffen der Landesreferenten zu berücksichtigen. Eine Formulierung von Kriterien und Maßstäben erleichtert dem Bundesausschuss die weitere profilierte Positionierung des Verbands.

Teilhabe an Europa

Der Bundesvorstand des Verbands Sonderpädagogik wird aufgefordert, seine Mitglieder aktiv darin zu unterstützen, bildungsbezogene Angebote für Begegnungen mit Europa, z.B. Comeniusprojekte, umfassend in Anspruch zu nehmen. Dazu sollte »Europa« als thematischer Schwerpunkt in der Zeitschrift für Heilpädagogik aufgegriffen werden.

Überarbeitung der Leitlinien

Der Bundesvorstand richtet eine Arbeitsgruppe ein, die die gültigen Leitlinien des Verbands unter Berücksichtigung der Aussagen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen überprüft, fort schreibt und aktualisiert. Bei der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe sind Referentinnen/Referenten verschiedener Förderschwerpunkte sowie die Landesverbände angemessen zu berücksichtigen. Die Neufassung der Leitlinien ist über den Bundesausschuss der nächsten Hauptversammlung zur Beschlussfassung vorzulegen.

Folgeveranstaltung – Frühe Bildung

Der Bundesverband führt als Folgeveranstaltung zur Tagung »frühe Bildung – frühe Hilfen« des Jahres 2009 erneut eine Bundesfachveranstaltung durch, um den Stellenwert der Sonderpädagogik in der Elementarbildung durchgängig zu verdeutlichen und die Aufgabenstellungen präventiver und integrativer sonderpädagogischer Unterstützung bis zur Einschulung herauszuarbeiten.

Verwendung von Begrifflichkeiten

Der Bundesvorstand wird beauftragt, sich beim ständigen Unterausschuss Sonderpädagogik der KMK dafür einzusetzen, dass aus dem Begriffsbereich »Förderzentrum, Sonderpädagogisches Förderzentrum, Multiprofessionelles Förderzentrum, Kompetenzzentrum« und weitere ähnliche, wenige Begriffe mit eindeutig zugeordneten Inhalten in allen Bundesländern verbindlich verwendet werden.

An den Bundesausschuss überwiesene Anträge

Hochbegabte in der inklusiven Schule

Der Bundesverband setzt sich in den innerverbandlichen Gremien dafür ein, dass im Zuge der bundesweiten Debatte um eine inklusive Bildung die Unterstützung aller Menschen mit individuellen Bedarfen gleichermaßen Berücksichtigung findet. Hierzu gehören hochbegabte Schülerinnen und Schüler, die häufig erst durch individuelle sonderpädagogische Hilfen ihren angemessenen Platz im Bildungsangebot finden und ihr Begabungspotenzial voll ausschöpfen können.

Kinderarmut und Bildung

Der vds setzt sich dafür ein, dass im Zuge der bundesweiten Debatte um eine inklusive Bildung die Unterstützung aller Menschen mit individuellen Bedarfen gleichermaßen Berücksichtigung findet. Hierzu gehören insbesondere Kinder und Jugendliche in Armutslagen, die aufgrund ihrer sozialen Situation zunehmend mehr zu Bildungsverlierern werden und unter Umständen der sonderpädagogischen Förderung bedürfen.

Tätigkeit der Referenten / Referentinnen

Für die Tätigkeit in den Referaten beschließt der Bundesausschuss eine Geschäftsordnung.

Positionspapier Inklusives Bildungssystem

Inklusion und Partizipation sind die Leitbegriffe einer demokratischen und humanen Gesellschaft und Inklusion ist dabei das von der UN-Konvention deklarierte Paradigma der Zukunft von Bildung und Erziehung.

Inklusion wird in diesem Positionspapier des Verbands Sonderpädagogik als optimale gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in benachteiligten und marginalen Positionen am Leben in der Gesellschaft verstanden. Dabei bezieht Inklusion sowohl Gender-, Glaubens- und Migrationsaspekte als auch Bedingungen von Armut und Behinderung ein. Inklusion zielt perspektivisch darauf, dass sich alle Bildungseinrichtungen den Bedarfen ihrer Nutzerinnen und Nutzer anpassen.

Inklusion in Bezug auf Bildung und Erziehung wird als Oberbegriff zu Teilhabe, Integration, Prävention und vorübergehenden speziellen Angeboten verstanden. Dazu gehören im Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt auf dem Weg zu inklusiven Bildungseinrichtungen im Sinne lebenslanger Bildung drei Schritte:

- **Integration** als gemeinsame Bildung und Erziehung von vormals getrennt unterrichteten Menschen mit und ohne Behinderungen an einem Lern- und Lebensort,
- **Prävention** als Unterstützung, Beratung und Förderung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie von professionellen Kräften in allen Bildungseinrichtungen,
- **Spezielle Angebote** als Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen an einem speziellen Förderort, die möglichst zeitlich befristet sind und zusätzlich zur gemeinsamen Bildung und Erziehung spezifische und adaptive Hilfen darstellen. Diese Angebote können auf Wunsch der Menschen mit Behinderungen ausgeweitet werden.

Inklusion dient der Entwicklung und Stärkung eines positiven Selbstkonzepts jedes einzelnen Menschen. Dazu bedarf es einer qualitativ hochwertigen individuellen Förderung, unabhängig davon, ob ein vorübergehender Unterstützungsbedarf oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht.

Inklusion als Prozess

Inklusion ist ein langfristiger Prozess mit dem Ziel des Verzichts auf Isolierung einzelner Gruppen innerhalb der Gesellschaft (Exklusionsvermeidung). Hierfür müssen in Kindertageseinrichtungen, in allgemein bildenden und beruflichen Schulen, in Hochschulen sowie in allen Einrichtungen der Erwachsenenbil-

dung die Organisationen weiter entwickelt, unter Beteiligung der Nutzerinnen und Nutzer Strukturen angepasst und Konzepte modifiziert werden, ohne die beteiligten Menschen zu über- oder zu unterfordern. Inklusive Bildung stellt die Bedürfnisse und spezifischen Interessenlagen des einzelnen Menschen in den Mittelpunkt. Sie orientiert sich in allen Angeboten am Leitgedanken der Selbstbestimmung, Aktivität und Teilhabe.

Inklusive Bildungsangebote berücksichtigen in jedem Fall das Wunsch- und Wahlrecht der Nutzerin und des Nutzers beziehungsweise deren Sorgeberechtigten. Es gelten die Grundprinzipien von Partizipation und Empowerment, ebenso von Schutz und Fürsorge in der gesellschaftlichen Verantwortung für jeden Menschen in einer marginalen Position.

Für einen gelingenden Prozess inklusiver Bildung ist es notwendig, alle Menschen auf diesem Weg zu beteiligen. Hierzu zählen die Nutzerinnen und Nutzer, Lehrkräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bereich der Kindertageseinrichtungen, bei therapeutischen Angeboten, in der Jugend- und Sozialhilfe sowie in Medizin und Verwaltung ebenso wie die Eltern, Sorgeberechtigten und Angehörigen. Gelingene inklusive Bildung und Erziehung zeigen sich in dem realisierten passgenauen Bedarf, der unter Beteiligung der Nutzerinnen und Nutzer kompetent ermittelt wird, um so das individuelle Maximum an Lernen und Entwicklung zu ermöglichen.

Inklusive Bildung und Erziehung für alle Kinder und Jugendlichen sollte ein ganztägiges Angebot der Einrichtungen im Sozialraum sein. Bis zum Schuleintritt muss für alle Kinder ein inklusives verlässliches Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot in Kindertagesstätten kostenfrei zur Verfügung stehen. Für alle schulpflichtigen Kinder muss ein solches Angebot am jeweiligen Standort ihrer Schule vorhanden sein. Um diesen Anspruch zu realisieren, kann Bildung und Erziehung nur im multiprofessionellen Team von allgemeinen, heil-, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften in Kooperation mit weiteren Akteuren des jeweiligen Sozialraums verwirklicht werden. Hierzu zählen Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Sportvereine, Volkshochschulen, Kirchen, Musikschulen und viele andere.

Gelingensbedingungen

Soll Inklusion gelingen, wird sowohl die permanente Weiterentwicklung eines hochqualifizierten interdisziplinären Unterstützungssystems von Förderzentren für alle speziellen (sonderpädagogischen) Bedürfnisse

als auch die prozessbezogene qualitätsorientierte Evaluation der Systeme benötigt. Eine gute Verzahnung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in allen Lehrämtern und anderen beteiligten pädagogischen und therapeutischen Berufen ist daher unabdingbar.

Inklusive Bildung kann nur gelingen, wenn Förderzentren für alle Bildungseinrichtungen als Unterstützungssysteme zur Verfügung stehen. Inklusion bedeutet für den Einzugsbereich eines Förderzentrums konkret, dass alle Menschen mit speziellem Unterstützungsbedarf durch Diagnostik, Beratung, individuelle Förderung und adaptive Formen das für sie notwendige zusätzliche Angebot innerhalb einer Pädagogik der Vielfalt erhalten.

Zu diesen Angeboten gehören die fachlich abgesicherten individuellen Lern-, Hilfe- und Förderpläne als Unterstützung inklusiver Bildung ebenso wie eine individuelle Lern- und Bildungswegeplanung mit dem Ziel der persönlichen Zukunftsplanung sowie gezielte Interventionen in vernetzten Strukturen und die Gewährung von Nachteilsausgleich.

Inklusive Bildung baut mit Hilfe der sonderpädagogischen Unterstützungszentren Brücken im Übergang von einer Bildungsinstitution in die nächstfolgende, von der Frühförderung bis zur lebenslangen Weiterbildung und vermeidet durch ihre Strukturen und ihren humanen Grundansatz möglichst effizient die Erfahrungen des Scheiterns.

Kompetenz-/Förderzentren als Unterstützungssysteme haben ein Wächteramt in Bezug auf die Qualität der Bildungsangebote, auf die Realisierung der indivi-

duell notwendigen, ganzheitlichen Unterstützung und auf die Sicherung der aktuellen Qualitätsstandards der Fachlichkeit.

Die Arbeit der Kompetenz-/Förderzentren muss unter dem Primat der Sicherung und Weiterentwicklung der Fachlichkeit stehen. Zu den zukunftsweisenden Aufgabenbereichen des Unterstützungssystems Kompetenz-/Förderzentrum gehören die Einbeziehung von speziellen therapeutischen Angeboten und die Vorhaltung therapeutischer Kompetenzen ebenso wie der Einsatz für konsequente Barrierefreiheit in allen Bildungseinrichtungen des Einzugsbereichs.

Inklusion muss sich unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen schrittweise entwickeln. Dabei muss darauf geachtet werden, dass zu einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen in marginalen Positionen immer auch der angemessene gesellschaftliche Schutz und die notwendige Fürsorge gehören.

Sollen sich Strukturen und Kulturen verändern, so müssen entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Inklusive Bildung und Erziehung dürfen unter keinen Umständen als gesamtgesellschaftliches Sparmodell angelegt sein. Der Umbau des Bildungssystems zu durchgängig inklusiven Angeboten wird nicht ohne finanziellen Mehraufwand möglich sein.

Der Verband Sonderpädagogik begleitet konsequent den Weg zu einem inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem. Dieser Weg setzt auf die Kraft von Visionen und muss von der Entwicklung einer auf Inklusion ausgerichteten Gesetzgebung begleitet werden.

Inklusive Schule

Die Bildungsakademie Sonderpädagogik e. V. unterstützt Sie durch Fortbildung für Förderschulen und allgemeine Schulen

Inklusive Schule - Ein Mutmachseminar zum Einstieg an allgemeinen Schulen
24.4.10 Bad Sassendorf
Jennifer Piel, Peter Rensinghoff

Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Berufskollegs
5.5.10 Erkelenz
Ulrich Ph. Müller

Der gelingende Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule
27.3.10 Hamburg
Angela Ehlers

Diese und weitere aktuelle Fortbildungsangebote finden Sie bei der **Bildungsakademie Sonderpädagogik** Ohmstraße 7, 97076 Würzburg
Tel. 0931 20082390
post@bildungsakademie-sonderpaedagogik.de
im Internet unter www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de

Die Dozentinnen und Dozenten der bas können Sie in der Regel auch für Ihre kollegiumsinterne Fortbildung oder für ein Seminar in Ihrer Institution buchen.

Fragen Sie an – wir machen gerne ein unverbindliches Angebot!

Bildungsakademie
Sonderpädagogik



© Zeitschrift für Heilpädagogik

Gesamtausgabe der Jahrgänge 1997-2005 auf CD-ROM mit der Bibliographie 1949-2005

Neue Ausgabe.

Verband
Sonderpädagogik e. V.

Für viele die große Hilfe:
Die Jahrgänge 1997 bis 2005 der Zeitschrift für Heilpädagogik im pdf-Format auf CD. Natürlich mit allen Möglichkeiten der Volltextsuche usw. Inkl. Bibliographie 1949-2005

Bestellungen bitte an: vds – Bundesgeschäftsstelle
Ohmstraße 7, 97076 Würzburg · Fax: 0931 / 24023

Verkaufspreis:
1997 bis 2005 248 €
vds-Mitglieder: 28 €
Update 2006 10 €
vds-Mitglieder: 10 €
Update 2007 29 €
vds-Mitglieder: 10 €
Update 2008 49 €
vds-Mitglieder: 10 €
Update 2009* 99 €
vds-Mitglieder: 10 €

(* erhältlich ab Juni 2010)

Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de



Buchbesprechungen



Georg Theunissen Positive Verhaltensunterstützung

Eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten

Lebenshilfe-Verlag Marburg, Marburg 2008
149 Seiten, 13 Euro

Der Umgang mit herausforderndem Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung stellt eine drängende Problematik in den verschiedenen Bereichen der Behindertenhilfe dar. Theunissen hat sich dieser Thematik mit verschiedenen Büchern und unter unterschiedlichen Perspektiven zugewandt. Seine hier vorliegende Schrift legt den Fokus auf die Darstellung eines spezifischen Handlungskonzepts, der Positiven Verhaltensunterstützung, und sucht diesen innovativen pädagogischen Ansatz in Deutschland bekannt zu machen.

Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert. Zunächst wird der Personenkreis, um den es geht, vorgestellt. Es wird betont, dass sich die Positive Verhaltensunterstützung auf Menschen mit unterschiedlichen Formen der geistigen Behinderung, Lernschwierigkeiten und Autismus sowie zusätzlichen Verhaltensauffälligkeiten bezieht. Der Ansatz bildet also kein generelles pädagogisches Konzept ab, sondern ist nur dort angezeigt, wo Verhaltensauffälligkeiten pädagogisch begegnet werden soll. Im zweiten Kapitel geht Theunissen der Frage nach: »Was ist ein herausforderndes Verhalten?«. Dieses Verhalten wird als »Störung des Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt« (21) und hinsichtlich ihrer Funktion in sozialen Kontexten verstanden. Eine rein individuumzentrierte Betrachtungsweise wird als überholt abgelehnt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt

hieraus folgend auf der Abgrenzung von Verhaltensauffälligkeiten zu psychischen Störungen. Die in der deutschen Behindertenhilfe erkennbare Tendenz zu Überdiagnosen und Pathologisierung von psychischen und sozialen Problemen und von kritischen Verhaltensweisen als psychische Erkrankung wird differenziert aufgegriffen und einer pädagogisch begründeten Abgrenzung gegenüber gestellt. Der einfachen Zuordnung von herausforderndem Verhalten zu den psychischen Störungen bzw. Erkrankungen wird widersprochen. Theunissen geht mit Bezug auf wissenschaftliche Untersuchung davon aus, dass nur bei gut 10 % der Klienten psychische Störungen und hingegen »bei 30–40 % aller Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten ... herausfordernde Verhaltensweisen« (23) angenommen werden können. Meines Wissens ist an keiner anderen Stelle eine derart prägnante und verständlich formulierte Darstellung zu dieser komplizierten Fragestellung vorfindbar.

Es folgt das Hauptkapitel »Wie wird bei der Positiven Verhaltensunterstützung vorgegangen?«. Die Fragestellung verdeutlicht, dass es dem Autor um eine prozess- und praxisbezogene Darstellung der positiven Verhaltensunterstützung geht. Diese wurde in den USA entwickelt und erprobt, zu ihrer Wirksamkeit werden zahlreiche Evaluationsstudien angeführt. Theunissen verdeutlicht die lerntheoretischen Grundlagen der Positiven Verhaltensunterstützung, grenzt sie jedoch in ihrer praktischen Anwendung deutlich von der Verhaltensmodifikation ab. Vielmehr sucht er Anknüpfungspunkte an moderne heilpädagogische Ansätze und Themenstellungen wie Stärkenperspektive, neurobiologische Erkenntnisse und an systemökologische Überlegungen. Die Grundannahmen des Programms werden wie folgt bestimmt: Herausfordernde Verhaltensweisen sind erlernt und kontextbezogen und sie dienen einem persönlichen Zweck; effektive Programme basieren auf einer funktionalen Betrachtung der Verhaltensweisen, die Programme müssen ganzheitlich angelegt sein und verlangen eine gute Zusammenarbeit. Der Ansatz beinhaltet damit komplexe Zugangsweisen auf den Ebenen der Institution, der Gruppe und der Person. Aus diesen wenigen Stichworten wird deutlich: Die Positive Verhaltensunterstützung kann nicht als eine eingegrenzte Methode ge-

Über 450
Aktivitäten!



(978-3-497-02128-4) kt

Das Buch zeigt auf, wie Sportangebote für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen gestaltet werden können. Es bietet eine Vielzahl von praxiserprobten Anregungen für abwechslungsreiche Sportstunden in Schulen, Vereinen und Werkstätten. Das Spektrum der dargestellten Sportangebote umfasst bekannte und weniger bekannte Sportarten: Leichtathletik, Schwimmen, Therapeutisches Reiten, Turnen und Tanzen, aber auch Rofball, Zonenhockey und Sport Stacking.

Mit Beiträgen von:
Anna Beuting, Ruth Ham-
sen, Kristina Laffers, Sabine
Schneegans, Michael Schoo,
Henrike Struck, Christiane
Wessler.

reinhardt
www.reinhardt-verlag.de

sehen oder gar auf eine spezielle Technik reduziert werden. Der Autor expliziert den Ansatz als ein breit angelegtes pädagogisches Handlungsprogramm. Daher beziehen sich die Ausführungen im Buch auch auf unterschiedliche Perspektiven des Verstehens und komplexe Ansätze im Handeln. So werden die Themen »Funktionales Assessment«, »Arbeitshypothesen«, »Entwicklung eines Unterstützungsprogramms«, »Veränderung der Kontextfaktoren«, »Erweiterung des Verhaltens- und Hand-

lungsrepertoires«, »Veränderung der Konsequenzen«, »persönlichkeits- und lebensstilunterstützende Maßnahmen« und »Krisenmanagement« dargestellt. Besonders hervorzuheben ist die jeweilige Explikation der Ausführungen am Fallbeispiel des Schülers Felix. Auf diese Weise werden die Perspektiven und Zugänge in praktischen Zusammenhängen nachvollziehbar gemacht. Im letzten Kapitel beantwortet Theunissen ein Dutzend Fragen, die rund um den Themenkomplex häufig gestellt werden.

Dem Autor ist eine sehr gut lesbare sowie übersichtlich und praxisrelevant verfasste Darstellung der Positiven Verhaltensunterstützung gelungen. Der Ansatz wird grundlegend vorgestellt und hinsichtlich der deutschen Problemstellungen eingeordnet. Das Buch bietet eine Fülle von Anregungen und Sichtweisen. Ein besonderer Schwerpunkt wird, auch durch das erwähnte Fallbeispiel, auf die Arbeit in Sonderschulen gelegt.

Ernst Wüllenweber



André Frank Zimpel Der zählende Mensch

Was Emotionen mit Mathematik zu tun haben

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008
191 Seiten, 19,90 Euro

2008, im Jahr der Mathematik, erschien auf 185 Seiten, mit 24 Abbildungen sowie einem Personen- und Sachregister eine interessante, kurzweilige und mit zahlreichen Beispielen illustrierte Diskussion um die Fragen, wie Menschen ihre Fähigkeit im Umgang mit Zahlen entwickeln und wie sich die geistige Entwicklung eines Menschen mit Zahlen erfassen lässt.

Der Verfasser des Buchs, André Frank Zimpel, geht davon aus, dass o.a. Fragen miteinander in Beziehung stehen. Voraussetzung dafür war es, Vorurteile zu überwinden. »Das erste Vorurteil sieht in mathematischen Leistungen den unmittelbaren Ausdruck abstrakten Denkvermögens«. Das zweite Vorurteil bezieht sich auf die Entwicklung von Menschen, die sich nur im Vergleich zum Durchschnitt messen lässt (9f.). Jeweils verweist der Autor auf Erkenntnisse, die zur Überwindung dieser Vorurteile führen. Interessanterweise belegt der Autor, dass Mathematik unser bestes Denkwerkzeug ist. Zahlen haben ihre Berechtigung, die Welt zu spiegeln, ebenso aber spiegeln sie

auch den Menschen, der sie schreibt, mit ihnen zählt und rechnet (19).

In einem ersten Teil des Buchs führt der Autor in die Thematik ein, stellt den Zusammenhang von Ingenieurmathematik und Menschenbild her und skizziert die Herausforderungen einer Humanmathematik, welche das »weltweite Bewusstsein für die Probleme des Informationszeitalters und der Wissensgesellschaft schärfen« (24) würde. Er erörtert den Sinn der Zahlen, fragt, was das Wertvolle am mathematischen Denken ist, wie es sich entwickelt hat und welche Anforderungen an eine Humanmathematik gestellt werden. Der Zusammenhang von Aufmerksamkeit und Mathematik taucht immer wieder und unter Berücksichtigung von Experimenten bzw. Beispielen auf. Insbesondere scheint die »Drei« auf die menschliche Aufmerksamkeit zugeschnitten zu sein (44), wie Zimpel immer wieder betont.

»Die Errungenschaften der Hirnforschung, Humangenetik und Robotik tragen derzeit dazu bei, Erwartungen zu schüren, dass ein mathematisch geschneidertes Menschenbild in greifbare Nähe gerückt sei« (65). Doch Zimpel warnt und fordert auf, sich zu besinnen, denn »kein Gegenstand der Wissenschaft ist so vielfältig und unübersichtlich wie die menschliche Innenwelt« (ebd.), so dass diese »der letzte unvermessene Kontinent unseres Planeten bleiben muss« (ebd.).

Er stellt in einem zweiten Teil des Buchs ausgewählte historische Versuche Montessoris, Lewins und Piagets vor, die sich mit naturwissenschaftlichen Mitteln dem menschlichen Bewusstsein nähern. Bedeutsam werden dabei die Polarisierung der Aufmerksamkeit (Montessori), die Feldtheorie (Lewin) und die Konstruktion des Weltbilds (Piaget). Auch die Zusammenhänge zwischen den drei »Bewusstseinsformeln« lotet Zimpel aus: »Lewin sah in Konflikten die Quelle jeder geistigen Entwicklung. Die Polarisierung

der Aufmerksamkeit ist eine Bedingung der geistigen Entwicklung, weil sie dazu beiträgt, dass bestimmte Konflikte überhaupt bewusst werden können. ... Der spielerische Umgang mit Widersprüchen und Konflikten ist die Grundlage von Wissenschaft und Forschung ... Piaget zeigte in vielen Studien, dass diese aktiv forschende Haltung schon bei kleinsten Kindern nachzuweisen ist« (103).

In einem dritten Teil des Buchs wird die Frage beantwortet, inwieweit eine Humanmathematik Errungenschaften aus der Ingenieurmathematik aufgreifen kann, ohne menschliche Eigenschaften zu verdinglichen (24). Letztlich plädiert Zimpel angesichts der neuen Herausforderungen in einer Informations- und Wissensgesellschaft dafür, die Einmaligkeit des Individuums über die Handlungswissenschaften in das Zentrum der Betrachtungen zu rücken bzw. damit dem »einseitig technizistischen Zeitgeist etwas Gleichwertiges entgegenzusetzen« (185).

Sehr empfehlenswert ist dieses Buch durch die teils ungewöhnlichen, stets jedoch spannenden und kurzweiligen Darstellungen über die Zusammenhänge von Mensch und Zahl. Lehrpersonen, Fachleute und Teams, die sich mit den Fragen von Entwicklung, Lernen, Diagnostik beschäftigen, erhalten eine Fülle von Anregungen und Denkanstöße, zum Einen durch die vielfältigen Experimente und Beispiele, zum Anderen durch aufgeworfene Fragen und diskutierte Hintergründe. Teils überraschen die Darstellungen und werden als Erkenntnisse in bislang neuen Bezügen offeriert. Der Autor regt mit seinem Buch an, weiter zu denken und neue Fragen zu formulieren, die sich letztlich nicht auf Mathematik begrenzen, sondern Konsequenzen für die Begegnung mit anderen, die Sicht auf Behinderung, das Menschenbild, den Unterricht und die Entwicklung haben.

Kerstin Ziemer

vds aktuell

44. Hauptversammlung vom 19.–21. November 2009 in Osnabrück

Die 44. Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik unter dem Thema »Inklusion braucht Professionalität« fand vom 19. bis 21. November 2009 in Osnabrück statt. Der Bundesvorsitzende Stephan Prändl konnte bei der Eröffnung die Delegierten und zahlreiche Gäste des Verbands begrüßen. Grußworte sprachen der Vorsitzende des Landesverbands Niedersachsen, Reinhard Fricke, der Bürgermeister der Stadt Osnabrück, Burkhard Jasper und die Kultusministerin des gastgebenden Landes Niedersachsen, Elisabeth Heister-Neumann. Den Festvortrag »Inklusion im Spannungsfeld zwischen Chancen und Überforderung« hielt Prof. Dr. Rolf Werning von der Leibniz Universität Hannover. In seiner Begrüßung führte der Bundesvorsitzende unter anderem aus: »Der vds setzt sich seit Bestehen der Bundesrepublik für die qualitative Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung ein. In dieser Zeit ist ein hervorragendes Fachwissen entstanden. Diese anerkannte Kompetenz in theoretischen wie auch praktischen Fragen der individuellen Förderung ist eine gesellschaftliche Errungenschaft von höchster sozialer Wichtigkeit. Die Bundesrepublik hat die UN-Konvention unterzeichnet und ratifiziert, ebenso wurde das Fakultativprotokoll unterzeichnet. Somit ist die Konvention für die BRD gültiges Völkerrecht. Vor diesem Hintergrund stehen wir nun vor der Aufgabe der Weiterentwicklung unseres Bildungssystems in Richtung Inklusion. Bei dieser Weiterentwicklung muss immer der Anspruch der höchsten Qualität der Förderung im Mittelpunkt stehen. Auf allen Ebenen müssen Maßnahmen der Entwicklung von inklusiven Bildungslandschaften ergriffen werden. Aus drei zentralen Punkten der Konvention heraus

- Best interest of the child
- Human diversity
- Inclusive education

sind fachliche und bildungspolitische Schritte zu einer inklusiven Bildungslandschaft zu entwickeln. Die Ausbildungsinstitutionen (aller drei Phasen) müssen die Möglichkeiten der Forschung und Lehre erhalten, auch wenn im sonderpädagogischen Bereich keine »Drittmittel« eingeworben werden können. Forschung, Lehre, Ausbildung und berufs begleitende

Qualifizierung müssen in allen Schularten auf dieses Ziel ausgerichtet werden. Von Bewährtem ausgehend neue Formen der Bildung zu entwickeln, ist die Aufgabe der Stunde. Es kann kein Entweder – Oder mehr geben, sondern nur ein Sowohl – als Auch.

Die vielfältigsten Formen der Förderung müssen sich ergänzen und gemeinsam zum Wohle aller Kinder und Jugendlichen handeln und wirken. Der Paradigmenwechsel vom Denken in »getrennten Zuständigkeiten« hin zum Denken in »gemeinsamer Verantwortung« ist die Herausforderung der

nächsten Jahre und Jahrzehnte. Es darf keine Möglichkeit der Förderung von Kindern aufgegeben werden. Bewährtes zu erhalten und das allgemeine Bildungssystem in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln, ist aus Sicht des Verbands Sonderpädagogik das Ziel.«

Im Sinne dieser Ausführungen wurden zahlreiche Anträge beraten und angenommen. Damit liegen die Arbeitsschwerpunkte der nächsten Jahre des Verbands fest.

Auf der Hauptversammlung wurden folgende Wahlen durchgeführt:

Position	Kandidatin / Kandidat
Stellvertretende(r) Bundesvorsitzende(r):	Dr. Barbara Seebach
Schriftleitung (Position Wachtel):	Dr. Peter Wachtel
Schriftleitung (Position [komm.] Hillenbrand – für zwei Jahre):	Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Schatzmeister:	Horst Beier
Referent / Referentin Förderschwerpunkt Sprache:	Dr. Jörg Mußmann
Referent / Referentin Förderschwerpunkt Lernen:	Annette Kriszio
Referent / Referentin Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung:	Norbert Kuckartz
Referent / Referentin für Aus-, Fort- und Weiterbildung:	Prof. Dr. Kerstin Popp
Kassenprüfer (Position Heynck):	Kurt Denecke
Wahlausschuss	Horst-Friedrich Schmidt
Wahlausschuss	Philipp Demling
Wahlausschuss	Josef Tschöetschel

Jörg Mußmann ist neuer Bundesreferent für das Referat Sprache

Jörg Mußmann ist gelernter Förderschullehrer mit den Schwerpunkten »Sprache« und »Emotionale und Soziale Entwicklung« mit dem Ersten und Zweiten Staatsexamen sowie abgeschlossenem Diplom-Studium der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik. Nach dem Referendariat in Hamburg war er von 2002 bis 2008 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover und promovierte dort zu sprachlichen Barrieren und Lernchancen in informellen Bildungskontexten und Möglichkeiten der Sprachförderung an außerschulischen Lernorten. Seine aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beschäftigen sich mit Integration und Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Seit 2009 ist er Akademischer Rat am Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen und habilitiert dort zur inklusiven Übergangsgestaltung der spezifischen Sprachförderung zwi-

schen Kindergarten und Grundschule. Dort ist er auch an der Entwicklung des Studiengangs Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache beteiligt.

Heike Raffalski ist neue stellvertretende Bundesreferentin, Referat Sprache

Nach dem Studium der Sonderpädagogik (Sprache und Lernen) in Dortmund und dem Referendariat an einer Förderschule Sprache Sekundarbereich I begann ihr Berufsleben als Lehrerin 1990 an der Johannes-Wulff-Schule (Förderschule Sprache, Primarstufe) in Dortmund, deren Leitung sie 2007 übernahm. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind die Gestaltung, Konzeption und Qualitätssicherung der offenen Ganztagschule sowie die Arbeit als Fachberaterin für das Schulamt und in der Lehrerfortbildung als Mitglied des Kompetenzteams Dortmund.

Seit 2004 ist Heike Raffalski stellvertretende Vorsitzende des Regionalverbands Dortmund und seit 2008 Landesreferentin Sprache in Nordrhein-Westfalen.



Angelika Frücht und Gisela Lücke-Deckert



Für die Organsiation H. Meyering –
F. Böttger – G. Venth – R. Fricke



Horst Beier und Thomas
Hohenhinnebusch



Dr. J. Mußmann – S. Prändl –
Prof. Dr. R. Werning



Dr. P. Wachtel – M. Sommer –
Dr. Barbara Seebach



H. Middeke – M. Schardt –
R. Schreiber – Dr. B. Seebach –
S. Prändl



Josef Tschötschel sammelt
Stimmzettel ein



K. Finke – I. Korter – R. Fricke –
S. Prändl



S. Prändl – R. Fricke –
E. Heister-Neumann



G. Merzbacher
F. Gräßl
H. Meyering



Stimmenauszählung



Wahlauusschuss Horst-
Friedrich Schmidt



Wahlauusschuss
Kurt Denecke



Referent Sprache
Dr. Jörg Mußmann



Referentin Lehrerbild.
Prof. Dr. Kerstin Popp



Referentin Lernen
Annette Kriszio



Referent Körperliche und
Motorische Entwicklung
Norbert Kuckartz

Delegierte der Hauptversammlung 2009

Bundesvorstand

Prändl	Stephan	Wangen-Deuchelried
Seebach	Dr. Barbara	Leipzig
Schreiber	Roger	Keltern
Beier	Horst	Dortmund
Schardt	Marianne	Alsdorf
Wachtel	Dr. Peter	Osnabrück
Hillenbrand	Prof. Dr. Clemens	Georgsmarienhütte

Vorsitzende der Landesverbände

Stöppler	Thomas	Heilbronn
Völker-Zeitler	Dr. Rita	Gröbenzell
Heuel	Jürgen	Berlin
Salzberg-Ludwig	Dr. Karin	Potsdam
Schweppe	Georg	Bremen
Bornfleth	Enno	Linden
Holler-Zittlau	Inge	Marburg
Müller	Niels	Selow
Fricke	Reinhard	Braunschweig
Franz	Wolfgang	Brühl
Roth	Alexander	Enkenbach-Alsenborn
Schwarz	Erich	Blieskastel
Schnabel	Ute	Chemnitz
Walbrach	Dr. Christian	Magdeburg
Ehlers	Angela	Hohenwestedt
Langer	Gisela	Günthersleben-Wechmar

Bundesreferentinnen und Bundesreferenten

Busch	Ute	Halle
Kossow	Gerd	Pulheim
Kriszio	Annette	Glückstadt
Meister	Mona	Hamburg
Popp	Prof. Dr. Kerstin	Leipzig
Reimers	Hendrik	Kiel
Römer	Susanne	Markranstädt
Schöbel	Hans	Würzburg
Zeitler	Gerhard	Gröbenzell

Baden-Württemberg

Dinkelacker	Heinz	Bietigheim
Gaiser	Gerhard	Schiltach
Harttung	Hans-Joachim	Spaichingen
Hassler	Martin	Holzgerlingen
Jäth	Wolfgang	Balingen
Rehberger	Michael	Flein

Schmalenbach	Petra	Stuttgart
Schmidt	Volker	Gammertingen
Schumann	Gabriele	Ravensburg
Sennhenn	Wolfgang	Baden-Baden
Thierer	Elisabeth	Börtlingen

Bayern

Beschorner	Thomas	Leidersbach
Boldt	Dieter	Immenstadt / Stein
Braun	Wolfgang	Nürnberg
Brünig	Klaus-Peter	Ulm
Friedl	Eva	Nittendorf
Graßl	Florian	Allersberg
Horvath	Johann	Augsburg
Lohmüller	Hans	Landshut
Lohr	Robert	Thalmassing
Merzbacher	Dr. Gertraude	München
Neurohr	Bernhard	Kettenschwang
Stöckle-Schowan	Bettina	Berggau
Pschibul	Manfred	Augsburg
Wagner	Gunhild	Würzburg

Berlin

Ball	Ramona	Berlin
Becker	Dr. Ulrike	Berlin
Blank	Gabriele	Berlin
Schoeps	Claudia	Berlin

Brandenburg

Heinemann	Heiko	Cottbus
Ernst	Birgit	Potsdam
Oelschläger	Fred	Königs Wusterhausen
Wygasch	Reinhard	Wertpohl

Bremen

Balser	Heinrich	Bremen
Hartwig	Bastian	Bremen
Höfer	Stefanie	Bremen
Ringhand	Danny	Bremen

Hamburg

Bistrizky	Heidi	Hamburg
Mettlau	Christiane	Hamburg
Peintinger	Antje	Hamburg
Zeidler	Birgit	Hamburg



Schriftleiter
Dr. Peter Wachtel



Stellv. Bundesvorsitzende
Dr. Barbara Seebach



Stellv. Referentin Sprache
Heide Raffalski



Schriftleiter Prof. Dr.
Clemens Hillenbrand



Schatzmeister
Horst Beier

Hessen

Drolsbach	Baldur	Solms
Karger	Volker	Alsfeld
Lebherz	Gerhard	Wiesbaden
Roeschen	Bettina	Maintal
Stier	Peter-Martin	Marburg
Thannhäuser	Angelika	Maintal
Walter	Peter	Frankfurt / M.

Mecklenburg-Vorpommern

Burgert	Dr. Michael	Rostock
Hampel	Anette	Tieplitz
Rösel	Ada	Steinbeck
Schrötter	Silvia	Rostock

Niedersachsen

Gehlhar	Almut	Hannover
Haas-Pieplow	Anne	Hannover
Heile	Reinhard	Cloppenburg
Jöhrens	Harald	Hannover
Meyering	Hans Heinrich	Wallenhorst
Neumann	Manfred	Celle
Quost	Ekkehard	Kneitlingen
Schwekendiek	Rita	Göttingen
Venth	Guido	Dinklage

Nordrhein-Westfalen

Bartezko	Nicola	Aachen
Barton	Dietmar	Duisburg
Beckmann-Zander	Gudrun	Bielefeld
Benninghaus	Günter	Düsseldorf
Bongard	Uwe	Köln
Diethert	Manfred	Ennepetal
Schreiber	Meinolf	Frechen
Frücht	Angelika	Goch
Hagenbucher	Silvia	Kierspe
Niefndt	Maria	Bad Münstereifel
Klages-Hagen	Ute	Köln
Kuckartz	Norbert	Viersen
Leben	Reinhard	Waltrop
Marscheider	Marietheres	Datteln
Saal	Reinhild	Bielefeld
Raffalski	Heike	Waltrop
Rieger	Peter	Dortmund
Schmidt-Kamann	Frank	Dortmund

Schulte	Anke	Dortmund
Wasmuth	Dirk	Lüdinghausen
Witte	Bernhard	Gescher

Rheinland-Pfalz

Esser	Susanne	Silz
Kerber	Beate	Enkenbach-Alsenborn
Sieben	Ilka	Landau
Skötsch	Siegiwart	Böhl-Iggelheim

Saarland

Coen	Sabine	Neunkirchen
Friderich	Stefan	Homburg
Welsch	Katja	Püttlingen
Koddenbrock	Marlies	Neunkirchen

Sachsen

Burges	Christiane	Krauschwitz
Knorr	Phillipp	Dresden
Köster	Michaela	Günthersdorf
Scholz	Barbara	Bautzen

Sachsen-Anhalt

Schirmer	Jan	Halle / Saale
Schörner	Lutz	Irxleben
Wernicke	Dorit	Köthen

Schleswig-Holstein

Ahrens	Matthias	Bad Bramstedt
Duus	Anke	Jarplund-Weding
Strekies	Hartmut	Lübeck
Thieheuer	Helge	Büdelndorf

Thüringen

Bethge	Andrea	Erfurt
Gladis	Sabine	Weimar
Junghans	Volker	Eisenach
Nekola	Hubert	Erfurt

Wahlausschuss

Demling	Philipp	Dinkelsbühl
Tschoetschel	Josef	Monheim
Schmidt	Horst-Friedrich	Neu Wulmstorf

Kassenprüfer

Zöllner	Frank	Gevelsberg
---------	-------	------------

Bericht über die Europäische Konferenz »Salamanca – 15 years on Inclusion – A school for all« am 12. / 13. November 2009 in Dublin, Irland

Inklusive Erziehung ist ein Topthema der derzeitigen Bildungspolitik und Behindertenpolitik, nicht nur in Deutschland, sondern auch auf europäischer Ebene. Dies zeigten die Inhalte und der Besucherrahmen einer großen Europäischen Konferenz, die von der europäischen Dachorganisation von Einrichtungen und Diensten der Behindertenhilfe EASPD am 12. und 13. November 2009 in Dublin veranstaltet wurde. Anlass war das 15-jährige Bestehen der »Erklärung von Salamanca« zur Erziehung von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen (»special needs education«), die mit Unterstützung Spaniens zu einem richtungsweisenden Dokument der UNESCO wurde. In dieser Erklärung wurde der Begriff der »inklusive Erziehung« erstmals in einem internationalen Rahmen programmatisch ausgearbeitet und mit konkreten Handlungsvorschlägen versehen, die von der allgemeinen Schulpolitik bis zur Ausgestaltung der Frühförderung reichen. Vor diesem Hintergrund zielte die Konferenz in Dublin darauf ab, im Sinne einer Zwischenbilanz danach zu fragen, wie der Stand der Umsetzung inklusiver Erziehung in verschiedenen europäischen Ländern zu bewerten ist bzw. welche Widerstände und Herausforderungen bestehen und wie diese in den nächsten Jahren bildungs- und sozialpolitisch angegangen werden können. Erstaunlich war, dass weit mehr als die Hälfte der 300 Teilnehmer nicht aus Irland, sondern aus anderen europäischen Ländern angereist war, um die Konferenz als Forum des Austauschs zu nutzen. Unter ihnen befanden sich neben Pädagogen aus verschiedenen Schulformen Vertreter von Elternorganisationen, Wissenschaftler, auch zahlreiche hochrangige Vertreter nationaler bzw. regionaler Schulbehörden. Letztere machten in ihren Konferenzbeiträgen deutlich, dass die neue UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen und insbesondere die klaren Aussagen zu inklusiver Erziehung in deren Artikel 24 in vielen europäischen Schulverwaltungen einen erheblichen Handlungsdruck erzeugen.

Die Zwischenbilanz zur Erklärung von Salamanca fiel erwartungsgemäß differenziert aus. Die mitteleuropäischen Länder mit einer langen heilpädagogischen bzw. orthopädagogischen Tradition (wie z.B. Belgien, die Nieder-

lande, Deutschland) arbeiten bisher mit wenig Erfolg daran, ihr disziplinär orientiertes, segregierendes System der Beschulung von Kindern mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu überwinden. Südeuropäische Länder wie Portugal und Spanien können sich ohne diesen Entwicklungspfad am italienischen Modell der nichtaussondernden Erziehung behinderter Kinder orientieren und können ihr Konzept der inklusiven Erziehung sozusagen in einem weitgehend »leeren Feld« entwickeln (was offensichtlich zumindest in Teilen auf beeindruckende Weise geschieht). Gravierende Ressourcenprobleme und die defektologische Tradition erschweren in den osteuropäischen Ländern die Entwicklung inklusiver Erziehungsangebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Als Ergebnis von gewollter Ökonomisierung von Schulen stellt sich die inklusive Erziehungslandschaft vor allem in Großbritannien, aber auch in Irland zunehmend uneinheitlich dar. Die Autonomisierung der Schulen in Verbindung mit nationalen Leistungsvergleichen sowie die wachsende Anzahl an Privatschulen hat offensichtlich in einigen Regionen zu einer Verfestigung der herkömmlichen Sonderschulen insbesondere für Kinder mit geistigen und mehrfachen Behinderungen geführt. Die britische Regierung hat die Gültigkeit des Art. 24 der UN-Konvention in einem Zusatzprotokoll für Großbritannien quasi außer Kraft gesetzt. Alleine die skandinavischen Länder können mittlerweile auf mehrere Jahrzehnte inklusiver Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen zurückblicken. Ihr staatliches Gesamtschulsystem mit einer starken kommunalen Verantwortung hat sich als gute Grundlage für die Implementation des Integrationsansatzes erwiesen. Ein zunehmendes Problem ergibt sich in den letzten Jahren auch in den skandinavischen Ländern aus dem Phänomen, das in Deutschland unter dem Begriff »Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma« (Bleidick) bekannt wurde. Insbesondere bei einem höheren Unterstützungsbedarf ist der Zugang zu Ressourcen an die amtliche Feststellung eines individuell stigmatisierenden Status gebunden. Aus der Kategorisierungsnotwendigkeit können sich wiederum schulorganisatorisch Anreize ergeben, möglichst viele Kinder als förderbedürftig zu etikettieren, um Ressourcen für die eigene

Schule zu erschließen. Die Frage, wie dieses Dilemma produktiv aufgelöst werden kann, stellt eine der großen Herausforderungen dar, die bei der breiteren Einführung inklusiver Erziehung konzeptionell-organisatorisch zu bewältigen ist. Der englische Professor Pat Dolan, der dem UNESCO-Ausschuss »Kinder, Jugendliche und bürgerschaftliches Engagement« vorsteht, wies auf die Problematik der Entwicklungspfade in vielen entwickelten Ländern hin, die bei den Akteuren oft zu veränderungsresistenten »Scripts« geführt haben. Gute Erziehungssysteme sollen sowohl auf den Lernerfolg des Einzelnen ausgerichtet sein als auch auf die Herausbildung von Persönlichkeiten, die bürgerschaftliche Verantwortung in einer sich globalisierenden Welt übernehmen. Erfolgversprechende Reformanstrengungen müssen seiner Auffassung nach überall vor allem auf der örtlichen Ebene ansetzen, gemäß dem Slogan »Think globally, act locally!«

Neben bildungspolitischen Präsentationen und Statements zu den gesellschaftlichen Werten, die sich mit inklusiver Erziehung verbinden, wurden im Plenum wie auch in den zahlreichen Workshops Beispiele guter inklusiver Praxis vorgestellt. Die deutschen Erfahrungen wurden sehr anschaulich durch die Vertreterinnen der Berliner Fläming Schule, Rita Schaffrinna und Gerlind Crusius, vertreten. Bedeutsam waren vor allem auch die Beiträge zur Lehrerbildung als Vorbereitung auf inklusive Unterrichtspraxis. In gerade für die deutsche Situation sehr aufschlussreichen Beiträgen, etwa von Dr. Paula Lebre, Universität Lissabon, wurde berichtet, wie die Vermittlung inklusiver Unterrichtskompetenzen im Rahmen der allgemeinen Lehrerbildung verankert werden können. Die Problematik der strukturellen Trennung der Lehrerbildung in sonderschulische und allgemeine Ausbildungsgänge wurde deutlich: als Ausdruck »alten Denkens«. Sieht man von bestimmten Länderspezifika ab, dann hätten bezeichnenderweise die wichtigsten irischen Beiträge auch aus Deutschland kommen können. So etwa die selbstbewusste Vorstellung der behinderten Jugendlichen, die erfolgreich eine integrative Schulkarriere durchlaufen haben, oder

die Leidensgeschichte von Eltern, die mit bornierten Schulbürokraten und unwilligen Schulleitern kämpfen oder auch die vorgetragenen Sorgen von Sonderschulvertretern, die hinter der Inklusionspolitik Einsparstrategien befürchteten. Zur Diskussion gestellt wurden so auf einer »irischen Folie« die zentralen Herausforderungen, die sich in den meisten europäischen Ländern stellen, wenn mit dem Übergang in ein inklusives Erziehungs- und Bildungskonzept systematisch begonnen wird. Wiederum wurde die örtliche Ebene als die relevante Ebene der Veränderung identifiziert. Allerdings mit einem Fokus, der nicht nur auf einzelne Schulen ausgerichtet ist, sondern auf die örtlichen Bildungslandschaften, die inklusiv zu entwickeln sind. Dies wiederum knüpft an das weiterführende Konzept der kommu-

nen Bildungslandschaften an, wie es u. a. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge beschrieben wurde.

Das Abschlussmanifest zur Konferenz unterstreicht die Bedeutung der UN-Konvention und bekräftigt das Recht aller Kinder auf inklusive Erziehung, verbindet damit aber die Forderungen nach der Verfügbarkeit der notwendigen pädagogischen und sozialen Ressourcen, nach schulorganisatorischer Entwicklung und qualifizierter Lehrerbildung sowie nach intensiver Zusammenarbeit von Bildungs-, Jugendhilfe- Sozial- und Gesundheitsbereich. Franz Wolfmayr, der österreichische Präsident der EASPD, konnte eine sehr produktive europäische Konferenz schließen, deren Ergebnisse hoffentlich weitere Kreise ziehen (www.easpd.eu).



Lucie Bauer und Präsident Franz Wolfmayr

Johannes Schädler, Dr. phil.,
Universität Siegen,
Geschäftsführer des Zentrums
für Planung und Evaluation
Sozialer Dienste (ZPE)
schaedler@zpe.uni-siegen.de

BAG Behindertenpädagogik – Parlamentarischer Abend

Am 24. November 2009 fand in Berlin der traditionelle parlamentarische Abend statt, zu dem wieder die Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik eingeladen hatte. In diesem Jahr war eine weniger rege Teilnahme von Politikerinnen und Politikern zu verzeichnen, da sich die meisten Ausschüsse nach der Bundestagswahl und der Regierungsbildung noch im Konstituierungsprozess befanden. Besonders erfreulich war deshalb die Teilnahme von vier Bundestagsabgeordneten der Fraktionen von SPD, FDP und Bündnis 90/Die Grünen, einer Mitarbeiterin der Fraktion Die Linke sowie von zwei Mitarbeitern aus dem Büro des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Behinderten.

Die Runde der Diskussionsteilnehmer war zwar klein aber fein, so dass die Vertreter der BAG Behindertenpädagogik vor sieben politisch Verantwortlichen ihre Sicht zur gegenwärtigen Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland darlegen konnten. Alle Statements der in der BAG verbundenen Fachverbände standen unter dem Leitgedanken »Inklusion braucht Professionalität«, dem gegenwärtigen Motto der verbandspolitischen Arbeit des vds. Ausdrücklich wurden von allen Beteiligten die Forderungen der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen für die Entwicklung einer inklusiven Gesell-

schaft unterstützt, die für Menschen mit Beeinträchtigungen nicht exklusive und fremdbestimmte Fürsorge vorhält, sondern ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung und Gleichberechtigung ermöglicht. Teil dieser Veränderungen sei auch das Bildungssystem, welches sich aber auch weiterhin auf die erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen dezidiert einstellen muss. Um qualifizierte, individuelle Unterstützungsleistungen im inklusiven Schulsystem auch weiterhin gewährleisten zu können, muss eine behinderungsorientiert fachspezifische Professionalität unbedingt garantiert sein.

Diese fachbereichsübergreifenden Forderungen und Empfehlungen – modifiziert für die jeweiligen Verbänden – wurden von den Beteiligten in einer sehr kurzen, prägnanten Form dargelegt, so dass reichlich Zeit für Nachfragen und die Diskussion mit den politisch Verantwortlichen blieb. Es herrschte ein Konsens zu den angesprochenen Problemkreisen, vor allem im Bereich der Lehrerbildung. Die vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten – u. a. die Bewahrung des Spezialistenwissens der Sonderpädagogen, eine qualitativ und inhaltlich veränderte Ausbildung der Lehrkräfte für die Allgemeinen Schulen, Kooperation und Beratung als Schwerpunkte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Lehrkräfte – wurden von allen Diskussionsteilnehmern einhellig bestätigt.

Einig war man sich auch bei der Einschätzung, dass die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems gegenwärtig noch in den Kinderschuhen steckt und der Mentalitätswechsel, die Vielfalt des Lebens als Normalität zu betrachten, eine Herausforderung an ein gesamtgesellschaftliches Umdenken ist. Die Umgestaltung einer sozialen Umwelt, die eine aktive Teilhabe von Menschen mit Behinderungen als selbstverständlich betrachtet, muss mit der Umgestaltung des bestehenden Bildungssystems beginnen. In allen Schulen müssen die Lernausgangslagen und individuellen Unterstützungsbedarfe eines jeden einzelnen Schülers berücksichtigt werden. Das gesamte pädagogische Handeln muss auf die Förderung individueller Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen – von der frühkindlichen Bildung bis hin zu erwachsenenbildnerischen Angeboten – ausgerichtet sein.

Es kann resümiert werden, dass die Anregungen der Experten aus den Fachverbänden Impulse setzten, die hoffentlich in politische Diskussionen und in mögliche Entscheidungen eingehen werden, um einen Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland zu initiieren.

Barbara Seebach

Impressum

Die Zeitschrift für Heilpädagogik erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e. V., Würzburg
Ohmstraße 7
97076 Würzburg

Tel.: 0931 / 24020 · Fax: 0931 / 24023

E-Mail:

post@verband-sonderpaedagogik.de

Garantierte Auflage: 11 000 Exemplare

Anzeigenverwaltung:

Mondhaus-Medien GmbH

Manuela Schaubberger

Tel.: 0043 7712 3585043

E-Mail:

manuela.schaubberger@mh-medien.at

Johanna Sporer Tel.: 0043 7712 3585042

E-Mail: johanna.sporer@mh-medien.at

Postfach 1026 · 94152 Neuhaus / Inn

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die
vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Redaktion, Satz und Layout:

Buch&media GmbH, München
Ruffinstraße 21 · 80637 München

Druck: Passavia · Medienstraße 5 b · 94036
Passau

Gedruckt auf 100 Prozent chlorfrei
gebleichtem Papier.

Preis für **Einzelbezug:** 9,50 Euro
(inkl. MwSt. zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e. V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e. V. wieder. Für unverlangt eingesandte

Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen. Der Ernst Reinhardt Verlag übernimmt keine Haftung für die Inhalte der Zeitschrift.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter www.verband-sonderpaedagogik.de

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliographisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYINDEX und den Referatedienst *Psychologischer Index* der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen.

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle!

Interessiert? Lesen Sie mehr auf www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de

Bildungsakademie
Sonderpädagogik



Das besondere Seminar im März ...

Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Der gelingende Übergang in einem inklusiven Bildungsangebot

Samstag, 27. März 2010, 10:00 Uhr bis ca. 17:00 Uhr

Die Ratifizierung der UN-Konvention stellt die Schulen vor eine neue Herausforderung. Besonders der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule verlangt besondere Beachtung, denn ein erfolgreicher Schulstart ist von enormer Bedeutung.

Wie dieser Übergang erfolgreich in einem inklusiven Bildungssystem gelingen kann, ist Schwerpunkt dieses Seminars.

Inhalte:

- Bildung auf der Grundlage der UN-Konvention
- Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
- Förderzentren als Unterstützungssysteme
- Formen der Zusammenarbeit beim Übergang von einer Bildungsinstitution in die nächst folgende
- Frühe Bildung und Herkunft
- Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Powerpoint-Präsentationen dienen als Input und Grundlage für Diskussionen, spezielle Fragestellungen werden in Kleingruppen erarbeitet, ein Meinungs- und Ideenaustausch findet im Plenum statt, eine Ergebniszusammenstellung soll konkrete Hilfen für den Alltag geben.

Referentin:

Angela Ehlers, Schulamt Kreis Steinburg, Itzehoe

Zielgruppe:

Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen und Schulen der Primarstufe

Veranstaltungsort:

Schule Bindfeldweg, Integratives Förderzentrum Eimsbüttel-Nord, Bindfeldweg 37, 22459 Hamburg-Niendorf

Kosten:

80,00 € für Mitglieder des vds und seiner Kooperationsverbände
110,00 € für Vollzahler

Anmeldungen unter post@bildungsakademie-sonderpaedagogik.de oder online unter www.bildungsakademie-sonderpaedagogik.de

Inklusive Schule

Beachten Sie bitte in unserem Programm die Veranstaltungen zur Inklusiven Schule, mit denen wir uns besonders auch an Kolleginnen und Kollegen der Allgemeinen Schulen wenden.

Die Bildungsakademie Sonderpädagogik ist eine Fort- und Weiterbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik (vds)



ids

Intelligence and Development Scales

Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5–10 Jahren

von Alexander Grob, Christine Sandra Meyer und Priska Hagmann-von Arx

NEU

Als erstes Testverfahren ermöglichen die *Intelligence and Development Scales (IDS)* die Berechnung eines Intelligenzwerts wie auch die Beurteilung entwicklungsrelevanter Funktionsbereiche bei Kindern von 5 bis 10 Jahren. Mit insgesamt 19 Untertests werden sechs Funktionsbereiche erfasst: *Kognition, Psychomotorik, Sozial-Emotionale Kompetenz, Mathematik, Sprache* und *Leistungsmotivation*.

Die IDS stehen in der Tradition von Alfred Binet und Josefina Kramer, orientieren sich aber an einem modernen Entwicklungsverständnis: Im Fokus steht die Dynamik bereichsspezifischer Stärken und Schwächen des Kindes. Diese werden sowohl zum individuellen Entwicklungsprofil als auch zu jenem der Altersgruppe in Beziehung gestellt.

Die IDS eignen sich für das gesamte Spektrum der Entwicklungs- und Leistungsdiagnostik, für die Schuleingangsdiagnostik sowie für den klinischen Bereich. Als Förderinstrument dienen die IDS der Gesundheitsvorsorge. Die Funktionsbereiche *Kognition, Psychomotorik, Sozial-Emotionale Kompetenz, Mathematik* und *Sprache* sind auch einzeln einsetzbar, damit die Diagnostik gezielt an individuelle Fragestellungen angepasst werden kann.

Mit dem attraktiven Testmaterial können die abwechslungsreichen Aufgaben spielerisch gelöst werden. Das anwenderfreundliche Auswerteprogramm sorgt für eine zeitsparende und fehlerfreie Auswertung.

Die IDS wurden in den Jahren 2007 und 2008 in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit 1330 Kindern normiert. Als genaues und zuverlässiges Verfahren genügen die IDS in allen Belangen den wissenschaftlichen Standards.

Besonderheiten der IDS:

- Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik in einem Verfahren
- flexibles und individuell angepasstes Testen durch modularen Testaufbau
- attraktive und klar strukturierte Testdurchführung
- überwiegend sprachfreie Erfassung der Intelligenz
- Analyse des Intelligenz- und Entwicklungsprofils
- anwenderfreundliche und computerbasierte Auswertung



Test komplett bestehend aus:

Manual, 25 Protokollbogen, 25 Testbogen Aufmerksamkeit Selektiv, 25 Aufgabenblätter Mathematik, Auswerteprogramm, umfangreiches Testmaterial und Koffer

Bestellnummer 03 147 01 € 1075.00/CHF 1666.00

Weitere Informationen erhalten Sie unter:

www.intelligence-and-development-scales.com

Zu beziehen bei Ihrer Testzentrale:

Robert-Bosch-Breite 25 · D-37079 Göttingen · Tel.: 0049-(0)551 50688-14/-15 · Fax: -24
E-Mail: testzentrale@hogrefe.de · www.testzentrale.de

Länggass-Strasse 76 · CH-3000 Bern 9 · Tel.: 0041-(0)31 30045-45 · Fax: -90
E-Mail: testzentrale@hogrefe.ch · www.testzentrale.ch

HUBER



Kulturelle Teilhabe fördert Bildung – Bildung fordert kulturelle Teilhabe



Referate:

Prof. Dr. Peter Strohmeier, Bochum
Henning van den Brink, Duisburg

Bundesfachtagung

7. – 8. Mai 2010

Herne Akademie Mont-Cenis

Die Tagungsgebühr beträgt
85 Euro für Mitglieder von vds, dgs, VBS, BdH
50 Euro für Studierende (als Mitglieder)
115 Euro für Nichtmitglieder
80 Euro für Studierende (als Nichtmitglieder)

Anmeldungen bitte an die Bundesgeschäftsstelle:
Verband Sonderpädagogik
Ohmstraße 7, 97076 Würzburg
Fax: 0931 / 24023 oder online unter
www.verband-sonderpaedagogik.de