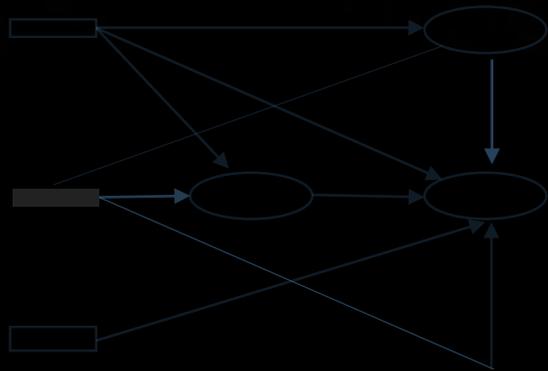


6. ZINT-Arbeitstagung vom 25. bis 27. Oktober 2018 - „Brücken verbinden - Übergänge gestalten“ Schulen in Sachsen auf dem Weg der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung



Univ.-Prof. Dr. phil. Daniel Mays
Professur für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik
(„Emotionale und soziale Entwicklung“)

„Übergänge gestalten, Anschlussfähigkeit sichern –
Faktoren eines inklusiven Transitionsmanagements“



Gliederung

- I. Theoretische Grundlagen
- II. Forschungsprojekt In Steps!: *„Schulisches Selbstkonzept und Lernleistungsmotivation während des Übergangs in die (inklusive) Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung.“*
- III. Handlungsimpulse für die inklusive Schulstrukturentwicklung
- IV. Diskussion

I. Theoretische Grundlagen – Einführung

Definition

Schulische Übergänge oder Transitionen sind **komplexe, ineinander übergehende Phasen** während der durch einen permanenten Wandel gekennzeichneten Schulzeit, bei der **sozial prozessiert** ein Bildungskontext verlassen und ein neuer Bildungskontext innerhalb der gleichen oder in einer anderen Bildungsinstitution erobert wird, so dass **soziale, physische, psychische und kognitive Veränderungen** verdichtet bzw. beschleunigt auftreten und die Entwicklung sowie das Lebensumfeld der Schulkinder nachhaltig beeinflusst werden können.

(vgl. u.a. Bronfenbrenner, 1993; Welzer, 1993; Griebel & Minsel, 2007)

I. Theoretische Grundlagen – Einführung

„Research based on typically developing children suggests that transition can be perceived as a stressful experience for children”

(Hughes et al., 2013, S. 25)

„...poor transition negotiation has been longitudinally associated with a range of psychosocial problems including depression, antisocial behaviour, loneliness, low self-esteem and anxiety“

(Hughes et al., 2013, S. 25)

(vgl. hierzu z.B. Bronfenbrenner, 1993; Griebel & Minsel, 2007; Havighurst et al., 1971; Harter, 1998; Hattie, 2013; Jindal-Snape, 2010; Köller & Baumert, 2001; Marsh, 1990; Mruk, 2006; Saarni, 2002; Trautwein, 2003; Woolfolk, 2008)

Transitionen können die emotionale und soziale Entwicklung beeinflussen!

I. Theoretische Grundlagen – Einführung

Einflussfaktoren und Effektstärken in Bezug auf den Lernerfolg nach Hattie

14. Vorausgehendes Lernniveau $d = +0,67$

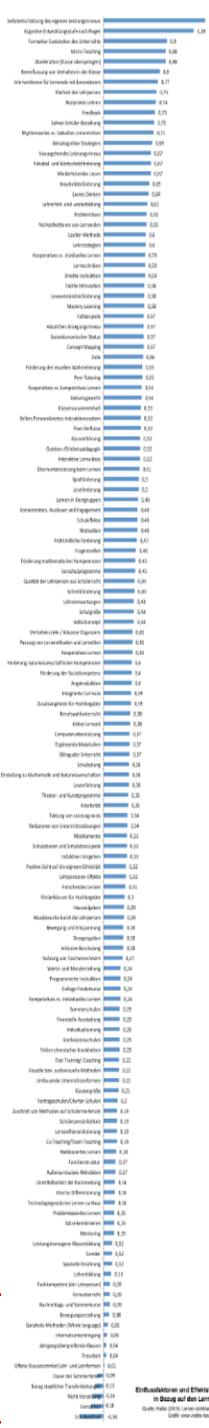
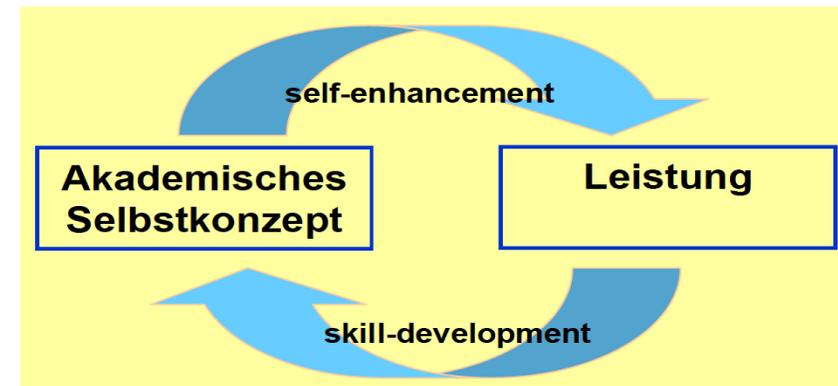
...

137. Fernsehen $d = -0,18$

138. Schulwechsel $d = -0,34$

(vgl. Hattie 2013)

„Eccles et al. (1989) reported that the 6-month stability of academic self-concept (Math and English) dropped from about .60 to .50 during the transition into middle school. The stability of social self-concept also dropped slightly (from .63 to .58).“ (Cole et al. 2001, 1725)



Transitionen können die schulische Leistungsfähigkeit beeinflussen!

I. Theoretische Grundlagen – Einführung

Diese Aussagen gelten für „normalentwickelte“ Kinder und Jugendliche.

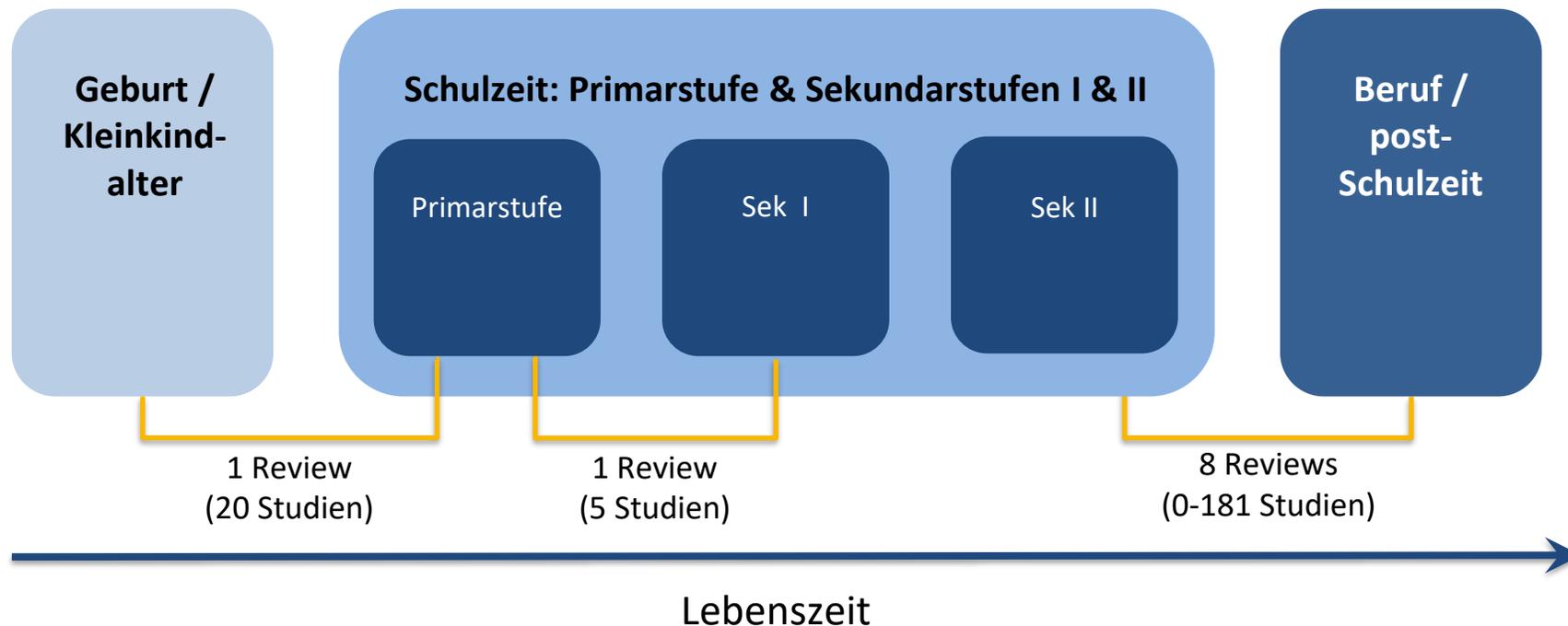
Übergeordnete Frage für inklusive Schulstrukturreformen:

**Welchen Einfluss aber haben Transitionen
auf Kinder und Jugendliche mit
(sonderpädagogischem)
Unterstützungsbedarf?**

I. Theoretische Grundlagen – Forschungsstand

Der Forschungsstand zu schulischen Transitionen ist gering

Publizierte Literaturreviews zu schulischen Transitionen bei SuS mit Förderbedarf



I. Theoretische Grundlagen – Legitimationen

SchülerInnen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und Lernen (LE) in Nordrhein-Westfalen 2016/2017

Schulform / Bildungsbereich 2016/2017	Anzahl Schulen		Anzahl der SchülerInnen	
	insgesamt	insgesamt	Förderschwerpunkt ESE	Förderschwerpunkt LE
mit sonderpädagogischem Förderbedarf	5.794	136.359	32.504	43.094
davon an Förderschulen / Schulen für Kranke	523	79.654	17.284	18.435
davon Förderschulen mit Hauptförderschwerpunkt bzw. Schulen für Kranke				
Förderschwerpunkt ESE	93	11.000	10.101	536
Förderschwerpunkt LE	135	22.790	4.894	16.367

angepasst aus: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017; S. 16)

Schüler¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schuljahren
2006/07, 2011/12, 2014/15 und 2015/16

Schul- jahr	Schüler an allgemein- bildenden Schulen insgesamt	Darunter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Förderquote		
		zusammen	an allgemein- bildenden Förder- schulen	an allgemein- bildenden Schulen (Einzel- integration)	ins- gesamt	Förder- schul- besuchs- quote	Besuchs- quote für Einzel- integration
2006/2007	290 803	22 630	20 094	2 536	7,8	6,9	0,9
2011/2012	304 053	24 761	18 938	5 823	8,1	6,2	1,9
2014/2015	323 527	26 764	18 707	8 057	8,3	5,8	2,5
2015/2016	330 355	27 306	18 745	8 561	8,3	5,7	2,6

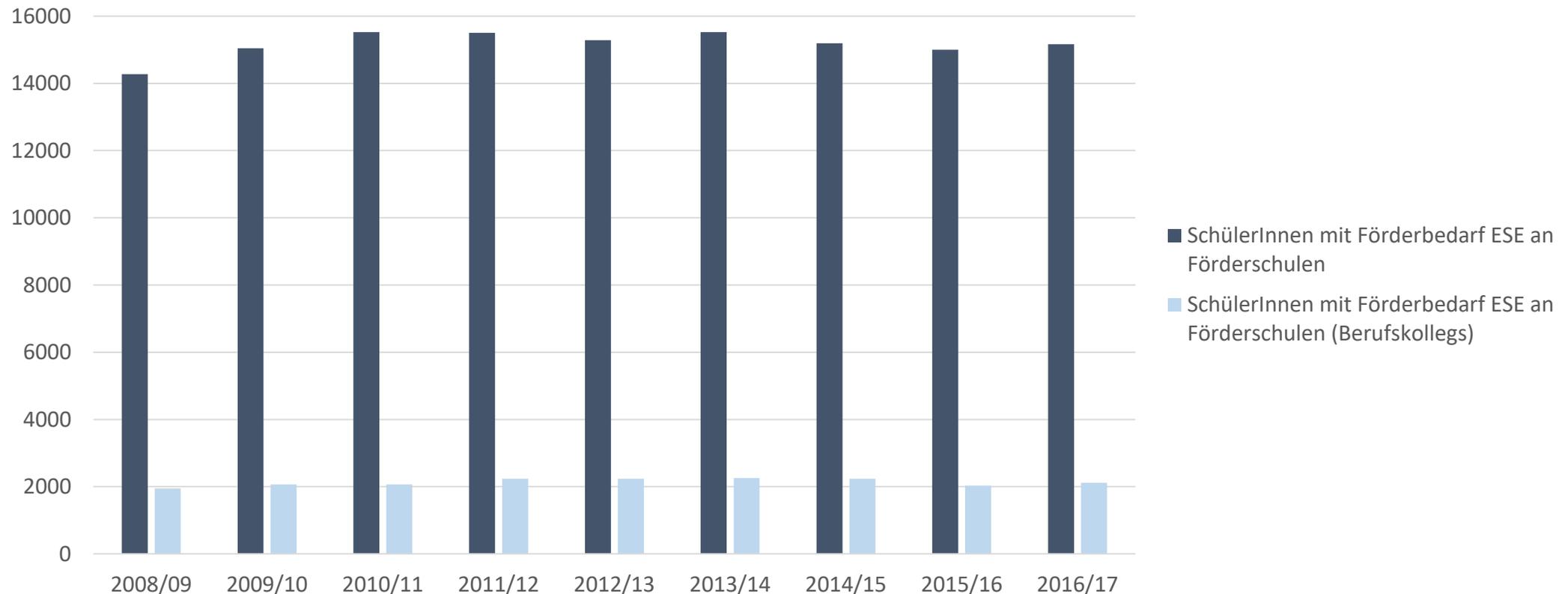
1) Primarbereich und Sekundarbereich I (Klassenstufen 1 bis 10)

„Während der Anteil des stark besetzten
Förderschwerpunktes
„Lernen“ seit dem Schuljahr
2006/07 um knapp 13
Prozentpunkte zurückging, hat
sich der Anteil für den
Förderschwerpunkt
„Emotionale und soziale
Entwicklung“ in diesem
Zeitraum fast verdoppelt. Bei
42 Prozent der integrierten
Schüler war der
Förderschwerpunkt die
„emotionale und soziale
Entwicklung“, bei 28,5 Prozent
die „Sprache“.

Quelle: https://www.statistik.sachsen.de/download/300_Voe-Faltblatt/SB_Schulen_2016_Internet.pdf, 24.10.2018

I. Theoretische Grundlagen – Legitimationen

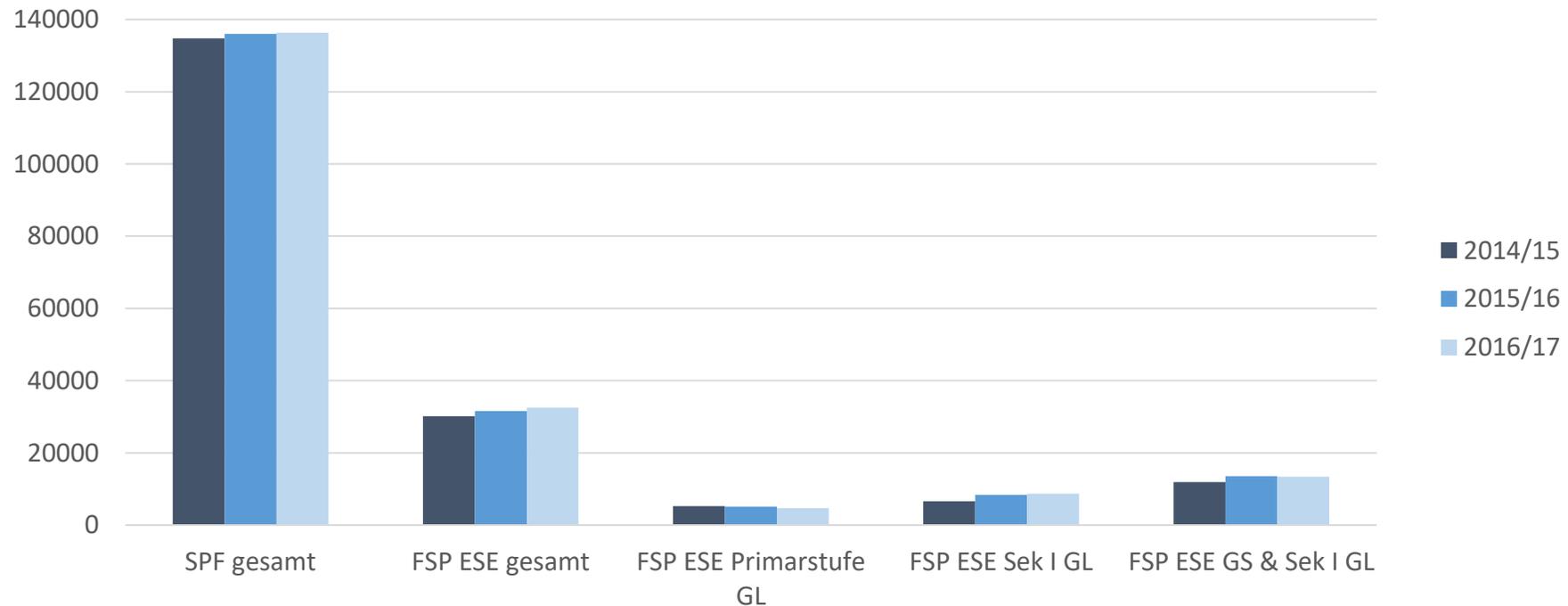
Exkludierte SchülerInnen mit Förderbedarf ESE in NRW – Veränderungen von 2008 bis 2017



vgl. MSW NRW Amtliche Schulstatistik Schuljahr 2008/09 – 2016/17

I. Theoretische Grundlagen – Legitimationen

SchülerInnen mit Förderbedarf ESE in NRW (2014 bis 2017)



SPF = Sonderpädagogischer Förderbedarf; FSP = Förderschwerpunkt; GL = Gemeinsames Lernen

*vgl. MSW NRW Amtliche Schulstatistik
Schuljahr 2014/15 – 2016/17*

II. Forschungsprojekt In Steps!

„Schulisches Selbstkonzept und Lern-Leistungsmotivation während des Übergangs in die (inklusive) Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung.“

II. Forschungsprojekt In Steps! – Fragestellungen

a) Welche **Veränderungen im schulischen Selbstkonzept** sowie in der Lern- und Leistungsmotivation lassen sich bei Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung während des Übergangs von der Grundschule (4. Klasse) in eine weiterführende Schule (5. Klasse) beobachten?

b) **Unterscheiden** sich die Kinder mit Unterstützungsbedarf im Übergang von der Grundschule (4. Klasse) in eine weiterführende Schule (5. Klasse) in Bezug auf ihr **schulisches Selbstkonzept** sowie ihre Lern-Leistungsmotivation von ihren Mitschülerinnen und -schülern?

II. Forschungsprojekt In Steps! – Methodik

Stichprobenbeschreibung

- $n = 33$ SuS mit UB (82% männlich; **t1**: 9 – 11 J., $Md = 10$ J.; **t2**: 10 – 12 J., $Md = 11$ J.)
- $n = 531$ Mitschüler in Klasse 4 bzw. t1 (46% männlich, 7 – 12 J., $Md = 10$ J.)
- $n = 611$ Mitschüler in Klasse 5 bzw. t2 (41% männlich, 9 – 13 J., $Md = 10$ J.)

Weiterführende Schulen zu t2	SuS mit UB (n=33)		Mitschüler (n=611)	
	n	%	n	%
Realschule	8	24%	134	22%
Gesamtschule	5	16%	122	20%
Gymnasium	4	13%	93	15%
Sekundarschule	3	10%	75	12%
Realschule Plus	2	6%	37	6%
Hauptschule	1	3%	19	3%
Gemeinschaftsschule	1	3%	16	3%
k.A.	9	27%	115	19%

II. Forschungsprojekt In Steps! – Methodik

Durchführung: Prä-post-Befragung mittels Fragebogen
(t2/nach Transition: 4 bis 6 Monate nach t1/vor Transition in Klasse 5)

Einschätzung des Unterstützungsbedarfes durch die Lehrkräfte und individuelle Diagnostik (CBCL)

Beginn der Befragung im Schuljahr 2014/15 in Grundschulen in NRW und angrenzenden Bundesländern

Auswertung: Deskriptive Auswertung (Median, Range, Prozentwerte)

Statistische Signifikanzprüfung: Prä-Post-Vergleich der SuS mit UB von t1/vor Transition zu t2/nach Transition mittels Vorzeichentest für verbundene Stichproben

Vergleich zwischen SuS mit UB und Mitschülern mittels Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben

II. Forschungsprojekt Ins Steps! – Methodik

Stichprobenbeschreibung

CBCL

3% der begleiteten SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf zu t1 auffällige internalisierende Probleme (**9%** im grenzwertigen Bereich)

21% auffällige externalisierende Probleme (**9%** im grenzwertigen Bereich)

15% einen auffälligen Gesamtscore im CBCL-TRF (**12%** im grenzwertigen Bereich)

→ **69% der begleiteten SchülerInnen lagen somit in einem zumindest grenzwertigen Bereich zur Verhaltensauffälligkeit** (Mays et al. 2018)

Förderbedarf

Ein durch ein offizielles Gutachten festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf lag für 19 Kinder (**58%**) vor (11 ESE; 7 Lernen; 1 Sprache)

Bei 10 SchülerInnen (**30%**) wurde ein Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung unstandardisiert durch die Lehrkräfte eingeschätzt

Vier der begleiteten Kinder (**12%**) zeigten nach Aussage der Lehrkräfte „leichte“ Auffälligkeiten und Lernschwierigkeiten (z.B. Lese-Rechtschreibschwäche)

II. Forschungsprojekt Steps! – Methodik

Auswertung: Schätzung der Effektstärke: Cohen's d (Cohen, 1988)
Grenzwerte: niedrig ($d \geq ,10$); mittel ($d \geq ,30$); hoch ($d \geq ,50$)

Anpassung des Signifikanzniveaus zur Berücksichtigung von
Messwiederholungsfehlern mittels Bonferroni-Korrektur:

Prä-Post-Vergleich der SuS mit UB: $p^* < ,006$

Vergleich zwischen SuS mit UB und Mitschülern: $p^* < ,003$

II. Forschungsprojekt In Steps! – Methodik

Eingesetzter Fragebogen SESSKO

- Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) (Klasse 3 bis 10; 22 Items; vier Skalen; fünf-stufiges Antwortformat; Dauer 7-15 Min.)
- Eine Skala ist bezugsnormunspezifisch (absolut)
- Drei weitere Skalen erfassen das Selbstkonzept in Bezug auf bestimmte Bezugsnormen (sozial, kriterial und individuell)

Beispiel-Item der Skala „kriterial“ (Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an den schulischen Anforderungen):

„Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, dann halte ich mich für nicht begabt/sehr begabt“.



II. Forschungsprojekt In Steps! – Ergebnisse

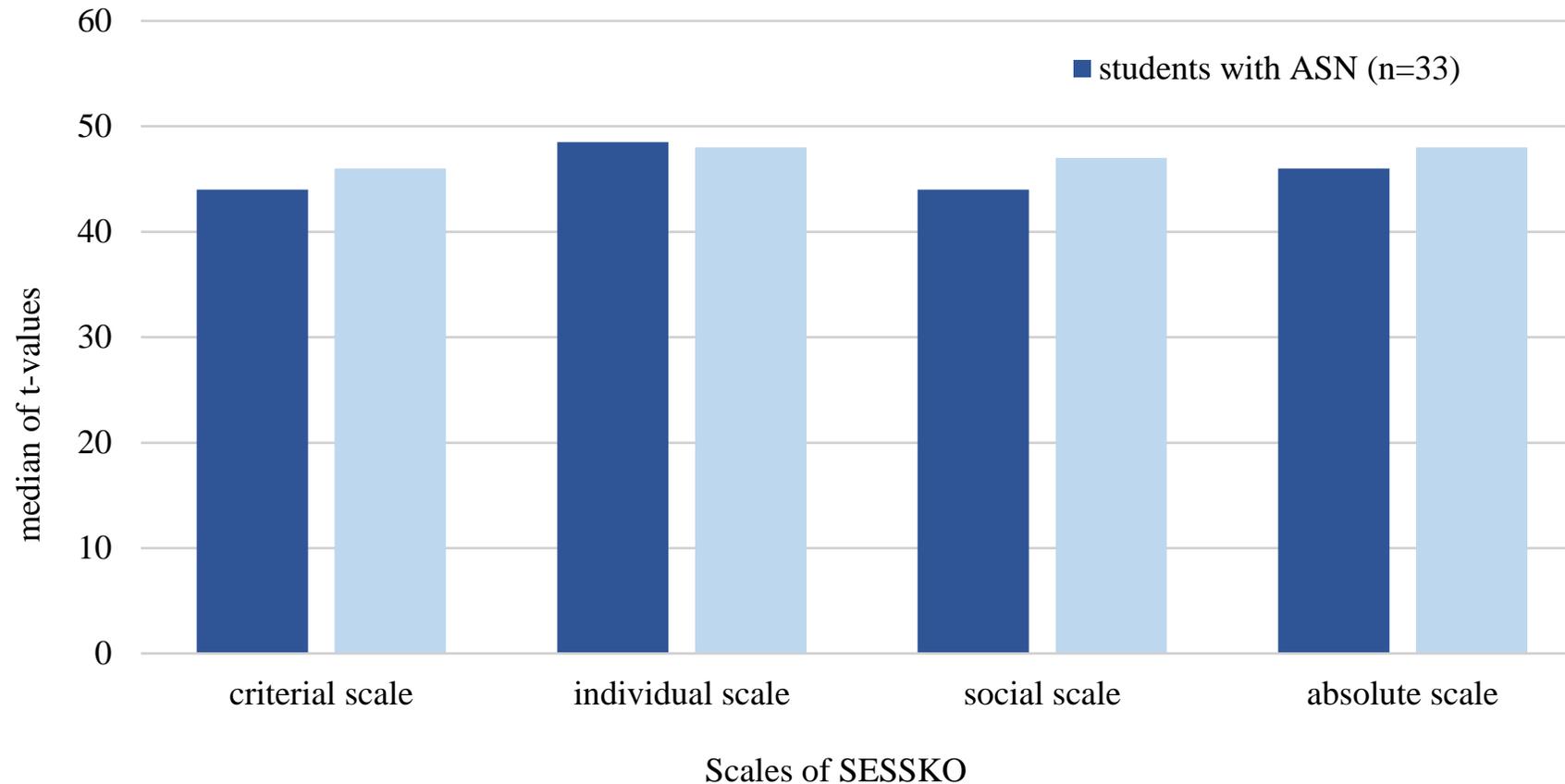


Figure 1. T-values of students with additional support needs (ASN) and of their classmates regarding academic self-concept at T1 (comparison group:n=531).

II. Forschungsprojekt In Steps! – Ergebnisse

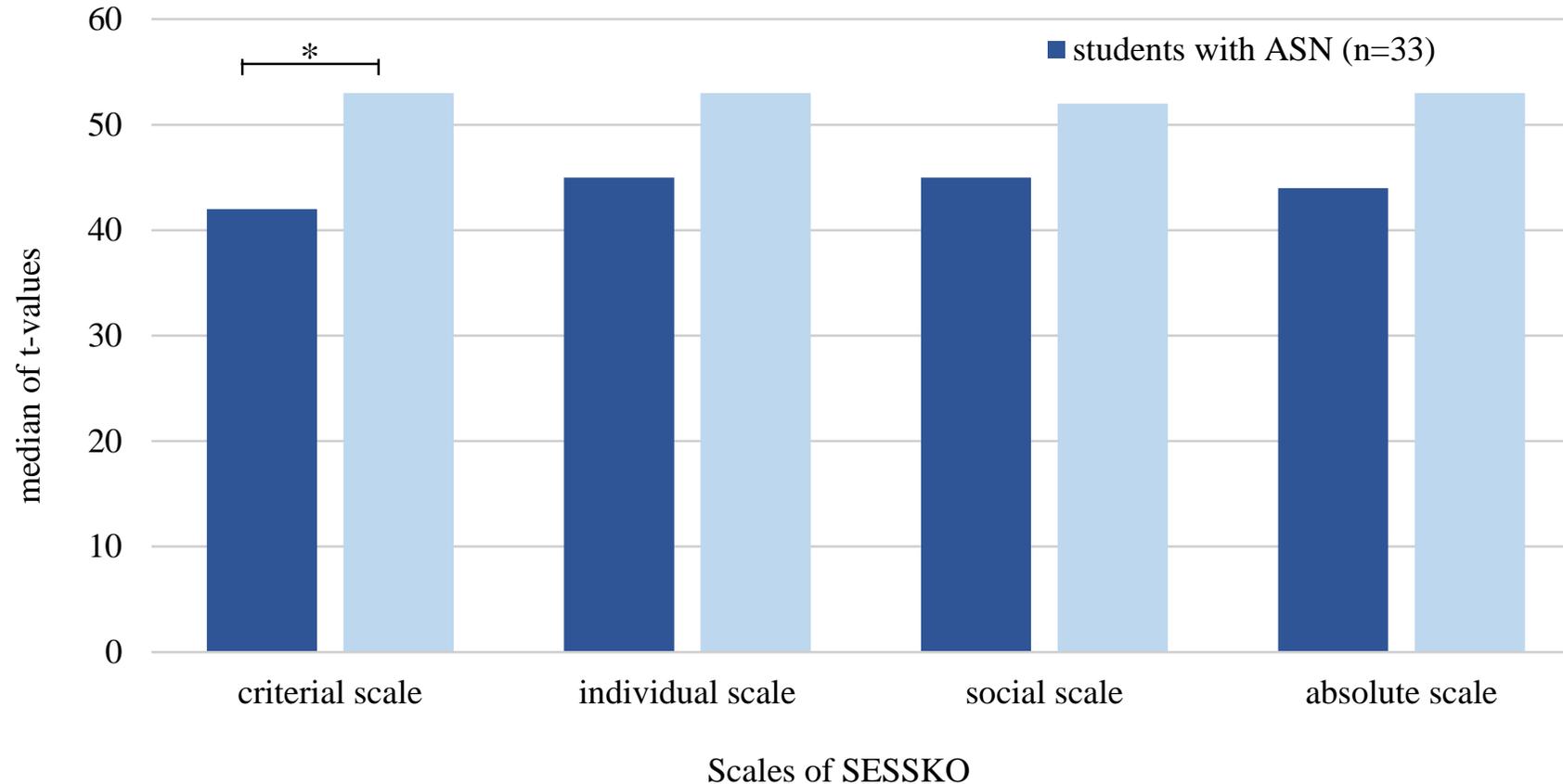


Figure 2. T-values of students with additional support needs (ASN) and of their classmates regarding academic self-concept at T2. A significantly lower t-value in 61% of students with ASN is represented by the asterisk (*) (comparison group:n=611).

II. Forschungsprojekt In Steps! – Limitationen

- Auswahlkriterium Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Übergangsverlauf
- Rekrutierung der MitschülerInnen der abgebenden Grundschulen sowie der anschließend aufnehmenden weiterführenden Schulen
- Begleitung der Studierenden als konfundierende Variable
- Der SESSKO – Fragebogen ist ein Selbsteinschätzungsbogen

III. Handlungsimpulse für die inklusive Schulstrukturentwicklung

Verhaltens- und leistungsbezogene Anforderungen beim Wechsel an eine weiterführende Schule

- der täglich stattfindende Unterricht über 5 – 7 Std.
- der Unterricht in großen Klassen mit bis zu 30 Schülern
- das tägliche Erledigen der Hausaufgaben
- das Erleben unstrukturierter Phasen (Pausen)
- die konsequente mündliche Mitarbeit
- das Aufarbeiten von fachlichen Defiziten
- das Mitbringen von vollständigen Arbeitsmaterialien
- der Wechsel vom Klassenlehrer zum Fachlehrerprinzip
- die eigenständige An- und Abreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln
- das eigenständige Erarbeiten von fachlichen Inhalten
- der Aufbau von positiven Sozialkontakten innerhalb des neuen Umfeldes

Herausforderungen im Kontext inklusiver Beschulung.

Diese Kinder und Jugendlichen wechseln in ein System,

- ...das sich **organisatorisch** grundlegend unterscheidet
 - komplexerer Tagesablauf (Ganztag, unstrukturierte große Pausen)
 - bis zu zehn Fachlehrer statt ein oder zwei Klassenlehrer
 - erhöhte Leistungsanforderungen durch getaktete Überprüfungsstruktur
 - größere Lerngruppen
- ...das sich in Bezug auf die **Unterrichtsinhalte** unterscheidet
 - wesentlich mehr Fächer
 - schnelleres Lerntempo

Herausforderungen im Kontext inklusiver Beschulung.

- ...das sich in Bezug auf die **Methodik und die Didaktik** massiv unterscheidet.
 - z.T. stärkere frontale Ausrichtung
 - z.T. längere Freiarbeitsphasen, kooperative Vermittlungsformen
 - mehrere unterschiedlichste Vermittlungsstile an einem Tag
- ...das eine enorme Anpassungsleistung hinsichtlich **emotionaler und sozialer Anforderungen** erfordert
 - von bestehende Beziehungen ablösen / neue Kontakte knüpfen, Beziehung zu Lehrkräften aufbauen & Freunde finden
 - schulisches und soziales Selbstkonzept
 - geringere Zuwendung...

Faktoren eines inklusiven Transitionsmanagements

Schülerebene

Individuelle Ebene:

maximale Transparenz & Kontrolle für den Schüler, Ängste und Sorgen thematisieren, stressfreies & schrittweises Erproben („Prinzip der offenen Tür“), **Peer-Support; Hilfe beim „Freunde finden“**, positive Eigenschaften/Fähigkeiten der Schülerin/des Schülers betonen, die ihr/ihm hilfreich sein können, Andenken/„Erinnerungsbuch“, „Notfallkoffer“ packen

Interaktionale Ebene:

spielerische Vorbereitung auf neue soziale Situationen, **Vorbereitung & („ausschleichende“)**
Begleitung durch eine vertraute Bezugsperson

Kontextuelle Ebene:

langfristige Schnupperpraktika, im Schulprogramm verankerte ausdifferenzierte Übergangsprogramme, von Beginn an eingeführte Willkommens- und Verabschiedungsrituale; enge Kooperation

Faktoren eines inklusiven Transitionsmanagements

● Lehrerebene

Individuelle Ebene:

Professionalisierung im Bereich Transitionsprozesse und Beziehungsgestaltung (Studium und Fortbildung, Modularisiertes Konzept); theoriegeleitete Reflexion über die Haltung zur „Durchlässigkeit“, Referenzierungsprozesse & „Rückschulungskriterien“; Grenzen der Durchlässigkeit & Burn-Out-Prophylaxe

Interaktionale Ebene:

praktische Erprobungsmöglichkeiten während der Ausbildung (Übergangs-Begleitung; Interaktionstrainings); **frühzeitige Einblicke in verschiedene Systeme: Schulformen/ außerschulische Einrichtungen;** aktives Mitwirken in Netzwerken und Case-Management

Kontextuelle Ebene:

Zeitressourcen zuweisen, Fahrkostenfrage klären & Anreize schaffen, Handlungsspielraum (Schulamt), verbindliche & klare Organisation (GS/FS/AS), „Krisenplan“, offizielle Statistik, regelmäßige Austauschtreffen (auch überregional und international), Expertentagungen, (Weiter-) Entwicklung von fachlichen Standards

Transitionssensible Methodik und Didaktik.

Schuljahr Organigramm der Schillerschule – Schuljahr 2015/16 Stand 21.09.2015

Thema: Multiplizieren und Dividieren nat. Zahlen

Jahrgangsstufe: 5

Umfang: bis zu 20 Std.

ggf. fächerverbindende Kooperation mit: Biologie

Themenbereiche:

- Multiplizieren einmal anders
- Multiplizieren
- Potenzieren
- Dividieren
- Punkt vor Strich. Klammern
- Ausklammern. Ausmultiplizieren

Schwerpunkt(e):

- Automatisierung und Vertiefung der bekannten Rechenalgorithmen der schriftlichen Multiplikation und Division.
- Übertragung der Rechenregeln und -gesetze aus der Addition und Subtraktion und Vernetzung mit neuen Gesetzen (Punkt- vor Strich, Distributivgesetz)
- Einführung des Begriffs „Potenz“ und Abgrenzung gegenüber dem der „Summe“.
- Ergebnisse überschlagen

Methoden:

- Arbeiten mit den „Neperschen Rechenstäben“
- Operatives Üben (z.B. Buch S. 63 Nr. 6, 14, 22, 26, S. 69 Nr. 7)
- Eigenständige Übertragung des Kommutativ- und des Assoziativgesetzes der Addition auf die Multiplikation mittels des „Schaufensters“ auf S. 64.

Textauswahl / Materialien / Medien:

- Schnittpunkt 5, S.60 - S.87, insbesondere „Interessantes aus dem Tierreich (S.74 → Bio)
- „Kopfrechenblätter“ und „Fitnessstest“ (S70 – S77 und S 78 – S85 im Serviceband)
- „Nepersche Rechenstäbe“ (S26 im Serviceband)
- „Rechnetze III“ (S27 im Serviceband zu Buch-Übungen Nr. 23 / S. 66 und Nr.10 / S. 83)
- „Potenzen-Domino“ (S28 im Serviceband / Übung oder Auffrischung)
- „Potenzen und Produkte“ (S29 im Serviceband / Vertiefung / Übung des Überschlags)
- „Verbindung der Rechenarten“ (S30 im Serviceband / Selbstkontrolle),
- „Tandembogen – Rechenausdrücke“ (S31 im Serviceband / Partnerarbeit)
- „Distributiv-Domino“ (S32 im Serviceband / spielerische Übung)
- „Rechenlotto“ (S33 im Serviceband / Würfelübung als Erweiterung von S. 84 Nr. 20)

Lernorte:

- Klassenraum

Kompetenzen

Prozessbezogene Kompetenzen

Argumentieren/Kommunizieren

Lesen Informationen aus Text, Bild, Tabelle mit eigenen Worten wiedergeben
 Verbalisieren mathematische Sachverhalte, Begriffe, Regeln und Verfahren mit eigenen Worten und geeigneten Fachbegriffen erläutern
 Kommunizieren über eigene und vorgegebene Lösungswege, Ergebnisse und Darstellungen sprechen; Fehler finden, erklären und korrigieren
 Begründen verschiedene Arten des Begründens intuitiv nutzen; Beschreiben von Beobachtungen, Plausibilitätsüberlegungen, Angeben von Beispielen oder Gegenbeispielen

Uhrzeit Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag

7:30-8:00 Offener Anfang

8:00- 9:20 TUT MA GL LWS EN
 INA INA GL DE EN

1. große Pause: 20 Minuten

9:40- 11:00 DE EN Zirkus-AG MA NW
 DE EN Zirkus-AG MA NW

2. große Pause: 30 Minuten

11:30- 12:50 GL/RE SOKO NW AWT INA
 GL/RE INA NW AWT Klassenrat

Mittagessen, Mittagspause und offener Wiederbeginn

13:55- 15:15 freiw. AG Kunst/Musik freiw. AG Sport
 freiw. AG Kunst/Musik freiw. AG Sport

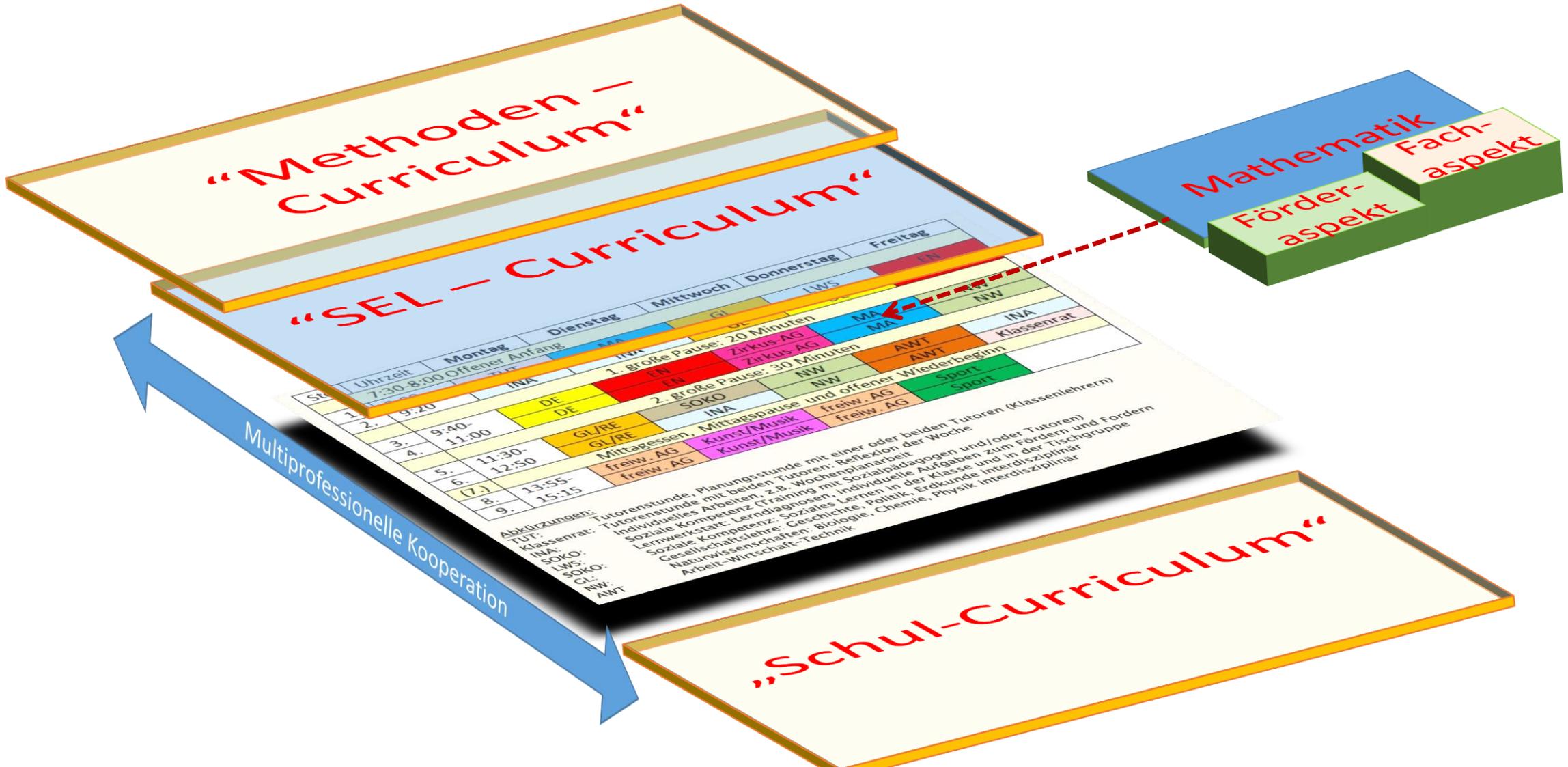
Willkommen in der Sekundarstufe I

Transitionssensible Methodik und Didaktik.

- Möchte man ernsthaft eine Durchlässigkeit der bestehenden Systeme verbessern, dann dürften zentrale Stellschrauben
 - eine systemübergreifende Methodik und Didaktik,
 - systemübergreifende organisatorisch-strukturelle Konzeptionen und
 - eine systemübergreifende Informationsweitergabe (fachlich und entwicklungsbezogen) sein!

→ Anknüpfen an Bekanntem

Ebenen der transitionssensiblen Schulentwicklung



Transitionssensible Methodik und Didaktik.

Zentrale Bestandteile einer transitionssensiblen Methodik und Didaktik sind zwei miteinander zu vernetzende Ebenen:

- **Fachliche Begründungsebene:**
 - unter Bezugnahme auf die Schülergruppe
 - unter Bezugnahme auf die entsprechende Fachdidaktik
 - unter Bezugnahme auf die Richtlinien bzw. schulinterne Curricula
- **Entwicklungsbezogene Begründungsebene:**
 - unter Bezugnahme auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Lerngruppe (und auch einzelner Schülerinnen und Schüler)
 - unter Bezugnahme auf Förderkonzepte, bzw. -ansätze im gewählten Entwicklungsbereich (vgl. Bonn 2014; Schmischke & Braun 2006; Bernd-Schmidt et al. 1995; Flott-Tönjes et al. 2005)

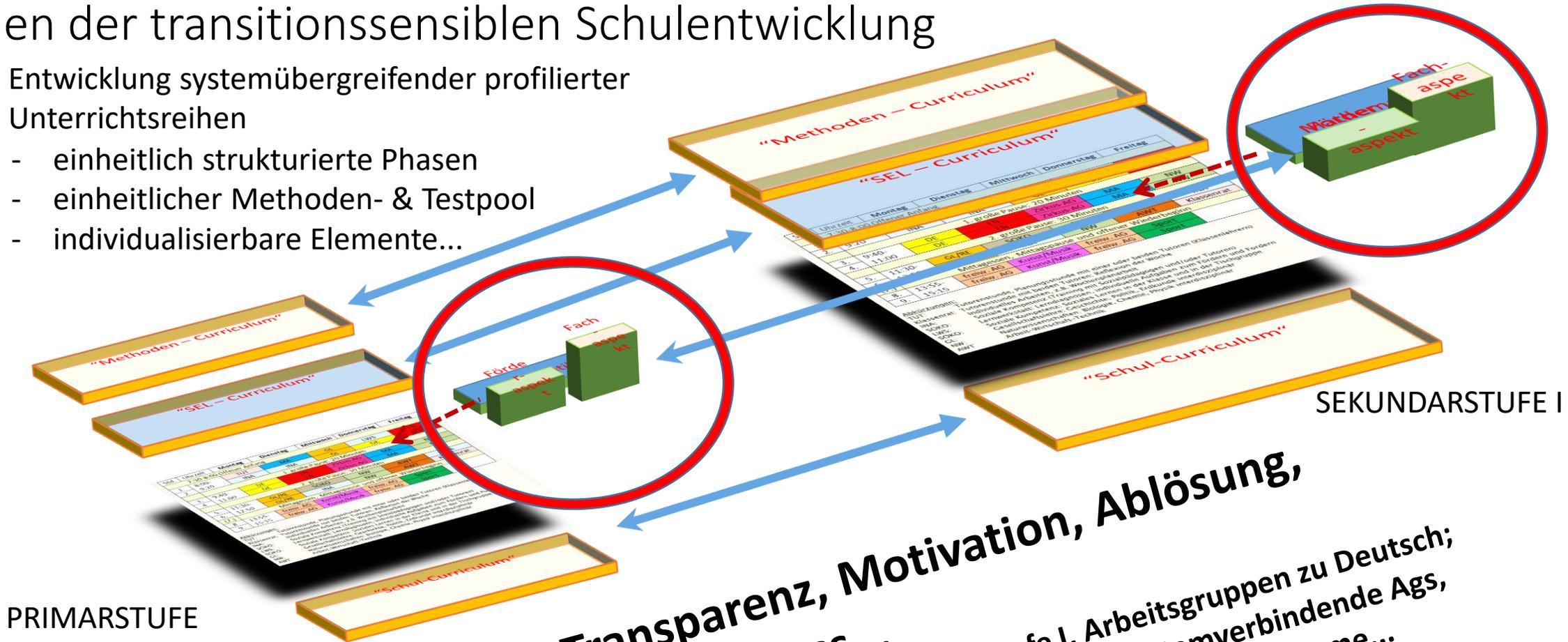
Die Kenntnis der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler ist dabei die notwendige Voraussetzung für die Individualisierung der Planung und Durchführung von Unterricht.

IV. Diskussion

Ebenen der transitionssensiblen Schulentwicklung

Entwicklung systemübergreifender profilierter Unterrichtsreihen

- einheitlich strukturierte Phasen
- einheitlicher Methoden- & Testpool
- individualisierbare Elemente...



**...Selbstwirksamkeit, Transparenz, Motivation, Ablösung,
Beziehungsaufbau, Methodenpass...**
Arbeitskreise Primar-Sekundarstufe I, Arbeitsgruppen zu Deutsch;
Mathematik und Englisch im Übergang, Systemverbindende Ags,
Methodenpass, Lehrersprechtag, Kennenlernprogramme...

Zum Abschluss

- aktuelle PISA-Sonderauswertung (Januar 2018) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
- analysiert wurden mittels der Daten aus Pisa 2015 Einflussfaktoren auf den Schulerfolg sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler.
- Leitfragen: **Warum sind manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich** – und wie kann Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden?

Quelle: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/pisa-2015-resilienz.htm>, 24.10.2018

Zum Abschluss

Insbesondere zwei Faktoren unterstützen nach Ansicht der Forschergruppe der OECD diese positive Anpassungsleistung von Schülerinnen und Schülern:

- eine gute soziale Mischung an der Schule und
- ein positives Schulklima.

Quelle: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/pisa-2015-resilienz.htm>, 24.10.2018

Zum Abschluss

Die OECD-Forschergruppe kommt zu dem Schluss, dass zu einem guten Lernklima vor allem eine niedrige Lehrerfluktuation beiträgt, „...durch die sich eine offene Kommunikation und vertrauensvolle Beziehungen entwickeln können.“

Gerade Kinder in risikoreichen Situationen – schwierige und traumatisierte Kinder - profitieren dabei von guten und verlässlichen Beziehungen zu ihren Lehrpersonen!

Gute Beziehungen wirken sich nicht nur auf die kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf deren sozial-emotionale Kompetenzen aus. (vgl. Mays/Roos 2018)

Quelle: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/pisa-2015-resilienz.htm>, 24.10.2018

Zum Abschluss

- die „sekundäre Beziehungsqualität [hat sich] **als Kompensator einer primären Bindungsbeziehung heraus[gestellt]**“ (Glüer, 2013, S. 121) und kann somit schwierige Ausgangsbedingungen des familiären Umfeldes durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung kompensieren.

(vgl. Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013, S. 821; Kemna, 2012, S. 78; Kiper, 2014, S. 21; Popp, 2014, S. 88; Prengel, 2015, S. 6-7; Thies, 2014, S. 189-191 Vaupel, 2015, S. 36; Völker & Schwer, 2012, S. 296; Wadepohl & Mackowiak, 2016, S. 22).

Zum Abschluss

- Transparenz & Selbstwirksamkeit
- systemverbindende Konzeptionen (Fachdidaktik)
- systemverbindende Konzeptionen (außerunterrichtlich)
- beziehungsbezogene Faktoren mitdenken
- Demut (Vorhersage von Entwicklungsverläufen)

Es gibt noch viel zu tun...

„...evidence relating to the psychosocial impact of the transition to secondary school for children with SEN is sparse.

Longitudinal research is needed in all areas of psychosocial functioning at transition, (...) with respect to psychosocial problems“ (Hughes et al. 2013, 33).





Aktuelle Publikationen:

Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule

von **D. Mays** / www.reinhardt-verlag.de

ca. 145 Seiten. 13 Abb.

Prima Klima in der inklusiven Schule Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann

von **D. Mays & S. Roos** / www.reinhardt-verlag.de

Inklusiver Mathematikunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale- und soziale Entwicklung.

von **D. Mays & L. Zwetschler** / www.reinhardt-verlag.de

(erscheint Frühjahr 2019)

Daniel.Mays@uni-siegen.de

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt: Daniel.Mays@uni-siegen.de

Aktuelle Publikation

Metzner, F., Wichmann, M. & Mays, D. (eingereicht). Crucial aspects for the sense of school belonging: Educational transitions of children and adolescents with emotional or behavioural disorders. Results of a Systematic Review. Educational & Child Psychology.

Mays, D., Franke, S., Metzner, F., Boyle, C., Jindal-Snape, D., Schneider, L., Zielemanns, H., Pawils, S. & Wichmann, M. (2018). School belonging and successful transition practice - academic self-concept, belonging and achievement motivation in primary school students. In: K. Allen & C. Boyle (Ed.). Pathways to school belonging. Contemporary Research in School Belonging. Rotterdam: Sense Publishers, 168–187. [LINK](#)

Mays, D., Schneider, L., Zielemanns, H., Wichmann, M. & Metzner, F. (2018). Von der Theorie zur Praxis – Ein Diskussionsbeitrag zur Veränderung der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung zum Umgang mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern durch Methoden der Fallarbeit. In: Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A., Köninger, M. (Hrsg.). Lehrerbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Fragen und Konzepte. Waxmann, 147 – 154.

Mays, D., Zielemanns, H., Franke, S., Wichmann, M., & Metzner, F. (2018). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung. Ein Blick in die Forschung und Praxis. In: Porsch, R. (Hrsg.). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen. Grundlagen für die Lehrerausbildung und Praxis an Schulen. Münster: Waxmann (UTB), 141-167.

Mays, D. & Roos, S. (2018). Prima Klima in der inklusiven Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann. München: Ernst Reinhardt Verlag. [LINK](#)

Mays, D., Schneider, L., Wichmann, M., Metzner, F., Pawils, S., Zielemanns, H. & Franke, S. (2018). Schulisches Selbstkonzept sowie Lern- und Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern mit einem prognostizierten ungünstigen Entwicklungsverlauf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung während der Transition in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 69 (3), 133-146.

Literatur

- Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.). Große Pläne für kleine Leute. München: Ernst Reinhardt, 71-77.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und Experimente. Frankfurt/M.
- Cheney, D. (2012). Transition Tips for Educators Working With Students With Emotional and Behavioral Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48, 22-29.
- Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Roebbers, C.M. (2013). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? *Kindheit und Entwicklung*, 22(2), 105-112.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F. & Maschman, T. (2001). Age and gender effects in multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Göttingen: Hogrefe.
- Evangelous, M., Taggart, B., Sylvia, K., Melhuish, E., Sammons, P. and Siraj-Blatchford, I. (2008) Effective Preschool, Primary and Secondary Education 3–14 Project (EPPSE 3–14): What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? Nottingham: DCSF Publications.
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Motoca, L. M., Brooks, D. S., Leung, M.-C., & Hutchins, B. C. (2015). Externalizing and internalizing behavior problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transition to middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 3–16.
- Felner, R.D., Brand, S., Adan, A.M., Mulhall, P.F., Flowers, N., Sartain, B. & DuBois, D.L. (1993). Restructuring the Ecology of the School as an Approach to Prevention During School Transitions: Longitudinal Follow-Ups and Extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). In: *Prevention in Human Services*, 10, 103-136.
- Forgan, J. W. & Vaughn, S. (2000) Adolescents with and without learning disabilities make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 1, 33–43.
- Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for Learning*, 29(2), 177-191.
- Galton, M., & Hargreaves, L. (2002). Transfer: an future agenda . In M. Galton, & L. Hargreaves *Transfer from primary classroom: 20years on*. London: Routledge Falmer, 185 – 208.
- Galton, M., Gray, J. & Ruddock, J. (2003) *Transfer and Transitions in the Middle years of Schools (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Research Report 443. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.

Literatur

- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What Do Pupils in England Say about the Experience? In: Jindal-Snape, D. (Hrsg.) (2010). Educational transitions: Moving stories from around the world. New York: Routledge, 107 – 123.
- Hargreaves, L. & Galton, M. (2002). Transfer from the primary classroom: 20 years on. London: Routledge/Falmer.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. dt.-sprachige Ausg. Baltmannsweiler.
- Hughes, L. A., Banks, P. & Terras M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. In: Support for Learning, Volume 28 (1, 24–34.
- Kingery, J., Newman; E., Cynthia A. & Marshall, K. C. (2011). "Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition". Psychology Faculty Scholarship. Paper 4. Online verfügbar unter: http://digitalcommons.library.umaine.edu/psy_facpub/4; Stand: 26.02.2016
- Jindal- Snape, D. & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. In: Improving Schools, 11, 5-18.
- Jindal-Snape, D. (Hrsg.) (2010). Educational transitions: Moving stories from around the world. New York.
- Jindal-Snape, D. & Miller, D.J. (2010). Understanding Transitions through self-esteem and Resilience. In: Jindal-Snape, D. (Hrsg.). Educational transitions: Moving stories from around the world. New York: Routledge. 11-32.
- Langenkamp, A.G. (2010). Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. In: Sociology of Education, 83(1), 1-19.
- Lucey, H., & Reay, R. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26, 191-205.
- Maras, P. & Aveling, E. L. (2006) Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 196–203.
- Marsh, H.W., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: *American Educational Research Journal*, 38, 321-350.
- Mays, D. (2014). In Steps!- wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Literatur

Mays, D., Jindal-Snape, D. & Boyle, C. (2017). Educational transitions and inclusion. In: Boyle, C., Mavropoulou, S. & Anderson, J. (Ed.). Inclusive Education: Global Issues & Controversies. Studies in Inclusive Education. Boston: SensePublishers.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2016/17. Statistische Übersicht 396* (1. Aufl.). Düsseldorf: MSB Nordrhein-Westfalen

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37(39), 217–227.

Nisbet, J. & Entwistle, N. (1969). *The Transition to Secondary Education*. London: University of London Press Ltd.

Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J (2010). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology* (2011), 81, 244–263.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report #5. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. URL: [http://www.ihdi.uky.edu/nectc/\[27.04.2017\]](http://www.ihdi.uky.edu/nectc/[27.04.2017])

Shell, M.D., Gazelle, H. & Faldowski, R.A. (2014). Anxious Solitude and the Middle School Transition: A Diathesis _ Stress Model of Peer Exclusion and Victimization Trajectories. *Developmental Psychology*. 50(5), 1569-1583.

Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, 153-176). Berlin: Springer.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Stoep A.V., McCauley E., Thompson K.A., Herting J.R., Kuo E.S., Stewart D.G., Anderson C.A. & Kushner S. (2005). Universal Emotional Health Screening at the Middle School Transition. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*.13(4), 213-223.

Literatur

Strnadová & Cumming (2014). The importance of quality transition processes for students with disabilities across settings: Learning from the current situation in New South Wales', *Australian Journal of Education*, 58 (3), 318 – 336.

Theriot, M.T., & Dupper, D.R. (2010). Student discipline problems and the transition from elementary to middle school. *Education and Urban Society*, 42(2), 205-222.

Tissue, R. & Korz, A. (1998): Making a Successful Transition: Effects of a Treatment – Based and School – Based Program on Emotionally Troubled Children and Their Adjustment to New Placements. In: *Child psychiatry human development*, 28, 199-210.

Tur-Kaspa, H. (2002) The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 87–96.

Voigt, U. (1998). Empirische Untersuchungen zum Rückschulungserfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen. Hamburg: Kovac.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition discord.