



PROJEKT 141

Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren (S P A T Z)

Richten Sie Ihre Fragen bitte an:

SPATZ
Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer
C/o Schule an der Stader Straße

28 207 Bremen
Tel.: 0421 – 361 – 30 19

Schulbegleitforschung (SBF)

Abschlussberichte einzelner Forschungsprojekte

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© Herausgeber und Vertrieb
Landesinstitut für Schule (LIS)
Am Weidedamm 20
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung
Dr. Ingrid Kernade
und das
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

Projekt 141



S·P·A·T·Z

**Projekt:
Schulbegleitforschung**

Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren

Teammitglieder

von 2000 bis 2001:

Elisabeth Biewald, Petra Dericioglu, Karin Gestering, Friedrica von Koerber, Elisabeth Laue

von 2001 bis 2003:

Elisabeth Biewald, Anita Hoppe, Friederica von Koerber, Elisabeth Laue

Wissenschaftliche Begleitung

Frau Professor Dr. Ursula Pixa-Kettner

Bremen, im August 2003

	Seite
Inhaltsverzeichnis	1
Abstract	2
0 Eine Schule für alle	4
1 Schule in Bewegung – Der Impuls zur Gründung von SPATZ, das sprachheilpädagogische Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer	5
2 Analyse des Forschungsfelds	6
3 Planung des Forschungsvorhabens	9
4 Die Erhebungen	10
4.1 Die Fragebögen	10
4.1.1 Entwicklung der Fragebögen	10
4.1.2 Verteilung, Rücklauf und Reaktionen	13
4.1.3 Auswertung und Ergebnisse	13
4.2 Sonstige Erhebungen	18
4.2.1 Interviews - Eine schriftliche Hausarbeit in Kooperation mit unserem Projekt	18
4.2.2 Analyse der Nutzung von SPATZ	20
5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Kommentar	22
6 Eine Zukunft für SPATZ ?!	26
7 Literaturverzeichnis	30

Anhang

Abstract Projekt 141

Im September 2000 beginnt ein Team von Sprachheilpädagoginnen (E. Biewald, P. Dericioglu, K. Gesting, F. v. Koerber, E. Laue) unter Mitwirkung von Frau Prof. Dr. Ursula Pixa-Kettner ein Schulbegleitforschungsprojekt mit dem Titel *Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren (SPATZ)*.

Vorausgegangen ist die Umstrukturierung sonderpädagogischer Förderung mit dem Ziel der gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder in Bremen. Einhergehend damit wurde die Bremer Sprachheilschule aufgelöst.

Um ein befürchtetes Vakuum aufzufangen, richten Lehrkräfte der Sprachheilschule ein sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer (SPATZ) ein.

Mit Beginn des Schuljahres 1998-99 nimmt SPATZ seine Arbeit auf.

Um die Wirksamkeit von SPATZ als kollegialem Unterstützungssystem zur Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenz zu untersuchen, dessen Entwicklung zu begleiten und den Stand der sprachheilpädagogischen Förderung unter den veränderten Bedingungen im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojekts zu erheben, findet sich ein Team von Sprachheilpädagoginnen.

Ihr Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen:

1. Wie sind Quantität und Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung für Kinder mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf in der integrativen Grundschule zu beurteilen?
2. Findet ein Transfer sprachheilpädagogischer Unterrichtsprinzipien in den Regelunterricht der integrativen Grundschule statt?
3. Kann SPATZ als kollegiales Unterstützungssystem mit seinen Angeboten (Beratung, Arbeitsmaterial, Fortbildungen,...) zur Sicherung der Qualität sprachheilpädagogischer Förderung an der integrativen Grundschule beitragen?

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen werden verschiedene Erhebungsmethoden wie Fragebögen, Interviews und eine Analyse der Nutzung von SPATZ eingesetzt.

Auswertung und Interpretation führen zu folgenden Ergebnissen:

1. Die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit sprachheilpädagogischer Förderung hat mit Auflösung der Sprachheilschule an Quantität und Qualität verloren.

2. Ein Transfer sprachheilpädagogischer Kompetenzen in den Regelunterricht der Grundschule findet nur unzureichend statt.
3. SPATZ trägt mit seinen Angeboten wesentlich dazu bei, die Qualität der sprachheilpädagogischen Fachkompetenzen zu sichern.

Die Befragung ergibt ebenfalls, dass die Kooperation zwischen Grund- und Sonderschullehrkräften eher selten gelingt. Geeignete organisatorische Bedingungen und verbindliche Rahmenkonzepte wie auch qualifizierende Fortbildungen sollten diesen Prozess stützen.

Die Zusammenfassung aller Ergebnisse dieses Projekts macht deutlich, dass SPATZ einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung integrativer Grundschularbeit leistet. Das geschieht durch die Bündelung aller sprachheilpädagogischen Belange der Förderzentren, durch den Transfer sprachheilpädagogischer Aspekte in den Unterricht der Regelschule und durch die Vernetzung sprachheilpädagogischer und anderer sonderpädagogischer Einrichtungen.

SPATZ wurde im Jahre 2002 in den Verbund Sonderpädagogische Beratungsstellen in Bremen (SBB) aufgenommen.

0 Eine Schule für alle

Schule für alle heißt das bildungspolitische Leitmotiv Anfang der 90er Jahre, auf dem die damalige Referentin für Sonderpädagogik, *Barbara Kleinert-Molitor*, 1992 den Bremer Planungsleitfaden entwirft. Darin befürwortet sie die Loslösung sonderpädagogischer Förderung aus der Institution Sonderschule und deren Anbindung an die Regelschule.

Die Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) bestätigt 1994 mit ihrer Stellungnahme zur sonderpädagogischen Förderung die integrative Förderung in der Grundschule (vgl. Heimlich, 1994, 7).

Für die Bremer Sprachheilschule, die „ein bundesweit beachtetes Modell für ein sprachheilpädagogisches Förderzentrum“ ist, „getragen von einem Kollegium mit beispielhafter Produktivität und Kreativität“ (Homburg, 2003, 80) bedeutet diese Entwicklung den Beginn ihrer schrittweisen Auflösung. Parallel dazu werden in Bremen ab 1995 Förderzentren für die Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten eingerichtet.

Mit Ende des Schuljahres 2000/2001 verlassen die letzten sprachbehinderten Schülerinnen und Schüler *ihre* Schule, um in den regionalen Grundschulen weiter gefördert zu werden.

Der Auftrag zur Integration - als Umsetzung der KMK Richtlinien - bewirkt insgesamt eine tiefgreifende Veränderung sonderpädagogischer Förderung.

Ulrich Heimlich beschreibt diese Veränderungen in dreierlei Hinsicht

- als Prozess der Pluralisierung sonderpädagogischer Förderorte,
- als eine Veränderung vom monopolartigen Angebot zu einem Nebeneinander von Angeboten und
- als Strukturveränderung weg von einer stationären hin zu einer ambulanten, kooperativen Struktur (vgl. Heimlich, 1999, 7).

Somit wird aus sonderpädagogischer Förderung in der Sonderschule ein Dienstleistungsangebot nach dem Subsidiaritätsprinzip mit ganz neuen Organisationsformen (vgl. Heimlich, 1999, 19).

Spezielle sprachheilpädagogische Kompetenzen sind mit der Entwicklung zu einer integrativen Grundschule in Bremen nicht mehr gefragt. Die an Grundschulen arbeitenden Sonderschullehrkräfte werden zu Generalisten für die sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen, Sprache und Verhalten. Dies wird regional wie bundesweit kritisch bewertet.

So kommentiert die Heidelberger Sprachwissenschaftlerin *Susanne Zimmermann* unter der Überschrift „Kompetenz nicht gefragt!“ eine Entscheidung des Bremer Senators für Bildung und Wissenschaft. Sie schreibt, dass die flächendeckende Sprachstandsüberprüfung bei Vorschulkindern von eigens dafür qualifizierten Erzieherinnen durchgeführt wird. Erfahrene und kompetente Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen werden für die Diagnose, die Sprachförderung und die flankierenden Maßnahmen nicht herangezogen. Dies wertet *Zimmermann* als Ignoranz vorhandener Ressourcen. „An die Experten auf dem Gebiet Sprachkompetenz bei Kindern ist Niemand herangetreten!“ (Zimmermann, 2002,42).

0 Schule in Bewegung – Der Impuls zur Gründung von SPATZ

„Wenn der Name „Sprachheilschule“ verschwindet, verschwindet dann auch der Inhalt sprachheilpädagogischer Arbeit?“ (Grohnfeldt , 2002, 6).

Parallel zur schrittweisen Auflösung der Sprachheilschule in Bremen entstehen aus den Schulen für Lernbehinderte die Förderzentren für Lernen, Sprache und Verhalten. Dorthin wechselt die entsprechende Schülerschaft ab Klasse 5.

Während der Grundschulzeit verbleiben alle Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten in der Grundschule ihrer Region. Sie erhalten dort nach Feststellung des Förderbedarfs entsprechend einem vom Senat festgelegten Stundenschlüssel (2,6 Wochenstunden auf 5,7% der Schülerschaft eines Jahrgangs) sonderpädagogische Förderung, sofern dafür Sonderschullehrkräfte zur Verfügung stehen. Im Vergleich dazu hat die Sprachheilschule Bremen von der Vor-klasse bis Klasse 10 eine Beschulung nach dem Regelschullehrplan angeboten, wobei sich die *Therapieimmanenz für Sprache* als Leitfaden des Unterrichtens durch alle Unterrichtsfächer gezogen hat.

Diese Sprachheilschule ist ein gewachsenes System gewesen und hat sich durch folgende Merkmale ausgezeichnet:

- Hier hat sich sprachheilpädagogische Kompetenz gebündelt, sind fachlicher Dialog und gemeinsame therapeutische Beratung jederzeit möglich gewesen, sind schulinterne Fortbildungen veranstaltet worden und jedermann hat Zugriff auf

interne Fortbildungen veranstaltet worden und jedermann hat Zugriff auf Fachbücher und Therapiematerial nehmen können.

- Es ist ambulante Sprach- und Motorikförderung angeboten worden, von dort aus sind Schülerinnen und Schüler an Grundschulen sprachheilpädagogisch betreut worden. Im Einzelfall hatte dies zur Folge, dass sprachheilpädagogische Prinzipien auch im Grundschulunterricht angewandt worden sind.
- Studierende der Sprachheilpädagogik sowie Referendarinnen und Referendare haben hier ihren qualifizierenden Ausbildungsplatz gefunden.
- Diese Sprachheilschule hat sich in einem Netzwerk mit allen wichtigen außerschulischen Einrichtungen befunden.

Im Zuge der Auflösung der Sprachheilschule beginnt sich ab dem Schuljahr 1995/96 das *Sprachheillehrerkarussell* zu drehen. Mit jedem Schuljahr finden mehr Sonderschullehrkräfte durch Abordnungen und Versetzungen ihren neuen Förderstandort an den Grundschulen verschiedener Förderzentren. In gemeinsamen Konferenzen berichten sie über die *holprige Förderlandschaft*, die sie alltäglich *durchpflügen* müssen.

Rechtzeitig erkennen Lehrkräfte der Sprachheilschule, dass es einen Ort, ein Arbeitszentrum für Sprachheilarbeit geben muss, um „die Erhaltung und Weiterentwicklung einer qualifizierten sprachbehindertenpädagogischen Arbeit in neuen schulischen Kontexten“ (Schuck, 1999, 1) zu sichern.

So gründen im Januar 1999 mehrere Sprachheillehrerinnen mit Unterstützung der senatorischen Dienststelle das sprachheilpädagogische Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer, SPATZ. In dessen Aufgabenmittelpunkt steht die sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung.

1 Analyse des Forschungsfelds

Die Entwicklung und Wirkung von SPATZ wird im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojekts mit folgender Forschungsfrage geprüft:

Wie kann SPATZ als kollegiales Unterstützungssystem bei der Verlagerung der Sprachheilarbeit an die Förderzentren und gleichzeitiger Aufhebung der Sprachheilschule die Qualität der Förderung sichern helfen?

Das Team beginnt das Projekt durch ein Brainstorming, das zu den folgenden drei Fragestellungen führt:

1. *Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum (SPATZ)*
 - Ist SPATZ eine neue Form von Beratungsstelle?
 - Ist es ein Forum für Probleme der Sprachheilpädagogik?
 - Ist es ein Ort zur Evaluierung der Nützlichkeit, der Notwendigkeit und Weiterentwicklung der *neuen* Sprachheilpädagogik?
2. *Adressaten*
 - Wer ist Adressat für unser Projekt?
 - Wer ist beteiligt an SPATZ?
 - Wer ist betroffen von Sprachheilpädagogik ohne Sprachheilschule?
 - Welche Bedürfnisse nach Forschung könnten für andere bestehen?
3. *Qualitätssicherung*
 - Was beinhaltet die Qualität der Sprachheilpädagogik?
 - Wie kann SPATZ zur Qualität der neuen Sprachheilpädagogik beitragen?

Diese Fragen, wie auch die in die Zukunft der neuen Sprachheilpädagogik projizierten Ideen und Konzeptvorstellungen, entstehen vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen des Teams in dem gewachsenen System der Sprachheilschule in Bremen.

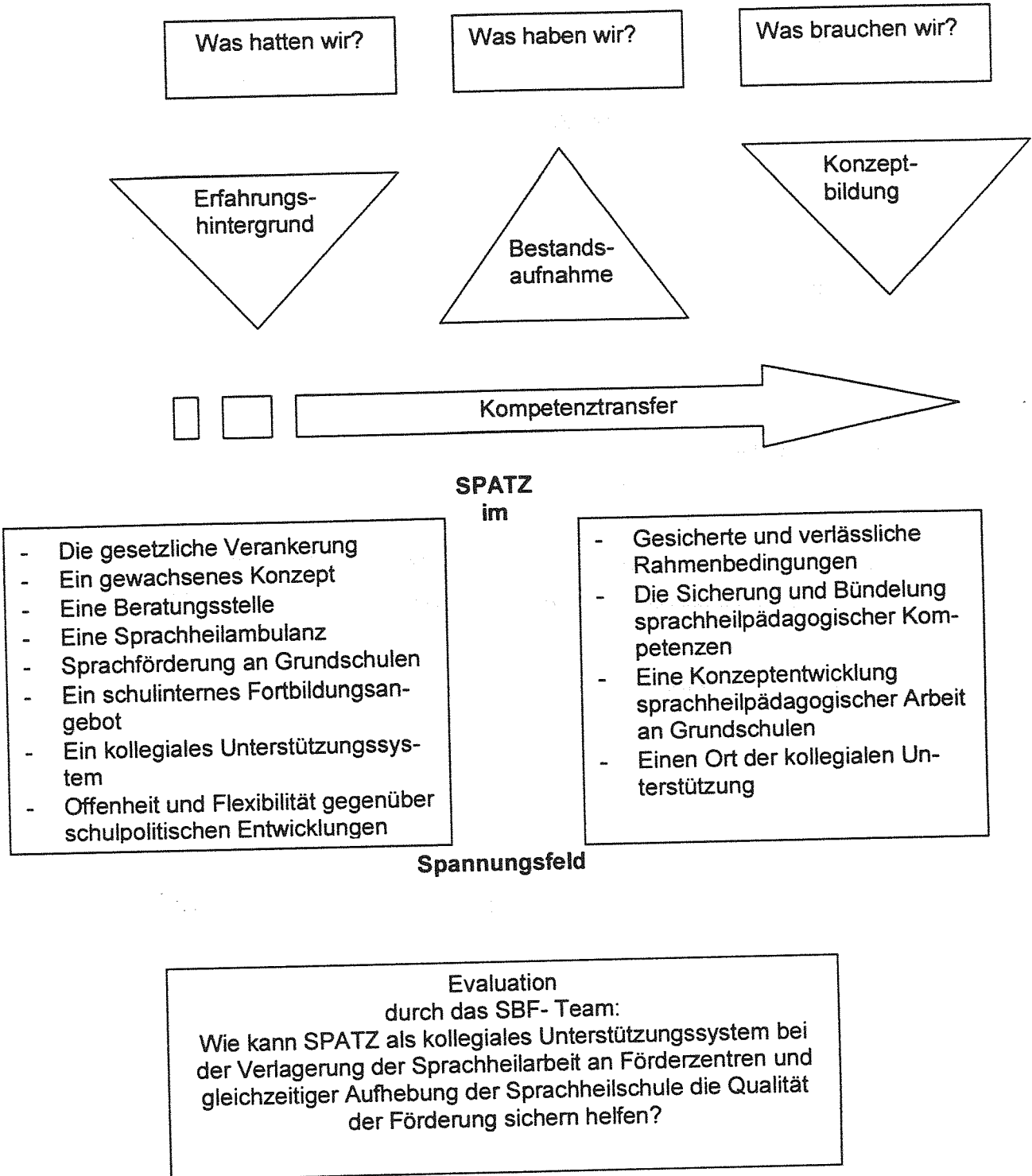
Das Team kommt zu folgendem Ergebnis:

Sprachheilpädagogische Kompetenzen sind die Grundvoraussetzungen für qualitativ gute Förderung.

Diese Kompetenzen zu wahren, zu bündeln und zu vernetzen macht sich SPATZ zur Aufgabe.

So entsteht folgendes Diagramm:

Diagramm 1: Qualitätssicherung im Netzwerk Sprachheilpädagogik



- Die gesetzliche Verankerung
- Ein gewachsenes Konzept
- Eine Beratungsstelle
- Eine Sprachheilambulanz
- Sprachförderung an Grundschulen
- Ein schulinternes Fortbildungsangebot
- Ein kollegiales Unterstützungssystem
- Offenheit und Flexibilität gegenüber schulpolitischen Entwicklungen

- Gesicherte und verlässliche Rahmenbedingungen
- Die Sicherung und Bündelung sprachheilpädagogischer Kompetenzen
- Eine Konzeptentwicklung sprachheilpädagogischer Arbeit an Grundschulen
- Einen Ort der kollegialen Unterstützung

3 Planung des Forschungsvorhabens

Für die Dokumentation zum Stand sprachheilpädagogischer Förderung im Unterricht der integrativen Grundschule und zur Wirksamkeit von SPATZ formuliert das Team drei Hypothesen:

1. Die sprachheilpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf hat mit Auflösung der Sprachheilschule an Quantität und Qualität verloren.

2. Ein Transfer sprachheilpädagogischer Kompetenzen in den Regelunterricht der Grundschulen findet nur unzureichend statt.

3. SPATZ trägt mit seinen Angeboten wesentlich dazu bei, die Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung zu sichern.

Das Team überprüft diese Hypothesen mit folgenden Erhebungsmethoden:

- Zur Erfassung der qualitativen und quantitativen Aspekte werden Fragebögen entwickelt und eingesetzt, die sich an die Lehrerschaft und die Schulleitungen richten.
- In Kooperation mit unserem Projekt führt eine Studierende der Sprachheilpädagogik Interviews in Form einer leitfadenorientierten Befragung durch. Diese zeigen die Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften mit Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen auf, denn Kooperation ist eine unabdingbare Voraussetzung für den Transfer sprachheilpädagogischer Kompetenzen in den Regelunterricht.
- Eine Analyse der Nutzung von SPATZ legt dar, inwieweit SPATZ mit seinen Angeboten Sonderschul- und auch Grundschullehrkräfte erreicht und somit Kompetenztransfer ermöglicht, erhält und erweitert.

4 Die Erhebungen

4.1 Die Fragebögen

Adressaten für die Fragebögen sind Sonderschullehrkräfte, die an Grundschulen fördern, und die Schulleitungen der Förderzentren und Grundschulen.

4.1.1 Entwicklung der Fragebögen

Das für die Entwicklung der Fragebögen notwendige Wissen um die sonderpädagogische Förderarbeit an Grundschulen trägt das Team aus Berichten und Informationen von Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrern, die bereits an Grundschule fördern, und aus den eigenen Erfahrungen zusammen.

Im Rahmen der Vorbereitungen wird deutlich, dass sich die Arbeitsbedingungen für die sonderpädagogische Arbeit von Schule zu Schule erheblich unterscheiden.

Zielsetzung der Befragung ist es die jeweiligen Arbeitsplatzsituationen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aufzuzeigen, einander gegenüberzustellen und miteinander zu vergleichen. Unsere Befragung dokumentiert, wie sich sonderpädagogische und somit auch sprachheilpädagogische Arbeit unter völlig veränderten Bedingungen am neuen Arbeitsplatz Grundschule im Hinblick auf Organisation, Ausstattung, Kooperation und verändertem Berufsbild während der Phase der Neuorientierung entwickelt.

In diesem Zusammenhang nennt *Barbara Kleinert-Molitor* folgende mögliche *Probleme*:

- „- Aufgabenverständnis, Zusammenarbeit und Verbindlichkeit,
- Veränderung des Berufsbildes der sonderpädagogischen Lehrkräfte,
- Verständnis von Sonderpädagogik“ (Kleinert-Molitor, 1996, 213).

Die Befragung dient gleichzeitig als Instrument der Reflexion über die veränderte Situation, ihre Chancen und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit von Grundschulkollegien mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

Nicht zuletzt erfasst sie den Bekanntheitsgrad und die Häufigkeit der Nutzung von SPATZ als kollegialem Unterstützungssystem.

Ehemalige Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer sind an den integrativen Grundschulen für die gesamte sonderpädagogische Versorgung zuständig, d.h. für die Förderung lernbehinderter, sprachbehinderter und entwicklungsgestörter Kinder. Dies

betrifft ebenso alle Lehrkräfte anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen. Deshalb richtet sich diese Befragung an alle sonderpädagogischen Lehrkräfte an Grundschulen, um einen möglichst umfassenden Überblick zu erhalten.

Als Grundlagen für die Formulierung der Fragen dienen *vier Aussagen* zum Stand sonderpädagogischer also auch sprachheilpädagogischer Förderung an den Grundschulen:

Aussage 1:

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbleiben an den Grundschulen.

Dazu ergeben sich Fragen wie zum Beispiel:

- Wie sind die persönlichen, räumlichen und materiellen Arbeitsplatzbedingungen für Sonderschullehrkräfte?
- Welche Förderbedarfe werden abgedeckt?

Die beiden folgenden Aussagen beziehen sich auf die daraus resultierenden Veränderungen.

Aussage 2:

Sonderschullehrkräfte und Grundschullehrkräfte sollen zusammenarbeiten.

Dazu ergeben sich Fragen wie zum Beispiel:

- Wie sind die Unterrichtsbedingungen für eine mögliche Zusammenarbeit?
- Werden Sonderschullehrkräfte in die Unterrichtsvorbereitung eingebunden?
- Können sprachheilpädagogische Aspekte in den Regelunterricht eingebracht werden?
- Welche persönlichen, zeitlichen und organisatorischen Möglichkeiten zur Kooperation gibt es?
- Gibt es eine Abgrenzung zwischen sonderpädagogischer Förderarbeit und Grundschulförderung?

Aussage 3:

Die Rolle der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verändert sich.

Dazu ergeben sich Fragen wie zum Beispiel:

- Gibt es Handlungs- und Entscheidungsfreiheit bezüglich der Organisation der sonderpädagogischen Förderarbeit?
- Wie wird die Förderarbeit koordiniert?
- Wie wird gefördert? Integrativ oder extern?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler fördert eine sonderpädagogische Lehrkraft?
- Wie hoch ist die Belastung durch Konferenzteilnahme an den beiden Systemen (Grundschule und Förderzentrum) ?

Die *vierte Aussage* formulieren wir als Hypothese:

Sprachheilpädagogische Fachkompetenzen liegen brach.

Dazu ergeben sich Fragen wie zum Beispiel:

- Wie wird der Sprachstatus der Kinder bei Schuleintritt festgestellt?
- Werden sprachauffällige Kinder von Sprachheillehrkräften betreut?
- Ist SPATZ bei den Sonderschullehrkräften bekannt?
- Werden die Fortbildungs-, Beratungs- und Materialangebote von SPATZ genutzt?
- Kann die fachspezifische Ausbildung von Studierenden, Referendarinnen und Referendaren unter den veränderten Bedingungen noch gewährleistet werden?

Für die Grundschul- und Förderzentrumsleitungen entwickelt das Team jeweils einen spezifischen Fragebogen.

Mit der Befragung der Grundschulleitungen werden die Versorgung mit Sonderschullehrkräften und die Verfahrensweisen zur Feststellung des sonderpädagogischen und im Speziellen des sprachheilpädagogischen Förderbedarfs erfasst. Hier interessiert auch die Planung sonderpädagogischer Förderung innerhalb der Grundschulen. Bei der Befragung der Förderzentrumsleitungen liegen die inhaltlichen Schwerpunkte auf der Ausstattung der Grundschulen mit sonderpädagogischen Förderstunden, mit Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrern, sowie der Art der Diagnose und des Meldeverfahrens bei sprachheilpädagogischem Förderbedarf.

In allen Fragebögen, die nach Themenkomplexen geordnet sind, werden auch offene Fragen gestellt, um den unterschiedlichen Entwicklungsstand sonderpädagogischer Förderung an den Grundschulen erfassen zu können.

4.1.2 Verteilung, Rücklauf und Reaktionen

In einem ersten Anschreiben an die neun Förderzentrumsleitungen stellt sich das Team und sein Forschungsvorhaben vor, verbunden mit der Bitte um Zusammenarbeit und Unterstützung des Projekts.

Im Mai 2001 senden wir die Fragebögen den Schulleitungen der Förderzentren und Grundschulen zu (s. Anhang S.4 und 5).

Ehemalige Sprachheillehrkräfte verteilen im Rahmen von Förderzentrumskonferenzen die Fragebögen an die Sonderschullehrkräfte, die an Grundschulen arbeiten. (s. Anhang S. 6-10). So können direkt Fragen beantwortet werden. Durch die unmittelbare Rückgabe der ausgefüllten Fragebögen wird ein möglichst hohen Rücklauf gesichert.

Dieser beträgt 9 von 9 Förderzentrumsleitungen (= 100%)

 38 von 57 Grundschulleitungen (ca. 65%)

 78 von 91 Sonderschullehrkräften (ca. 85%).

Diese Werte stellen einen sehr hohen Rücklauf bei Fragebogenerhebungen dar.

Wie beabsichtigt, kommt es bei der Beantwortung der Fragebögen zu lebhaften Diskussionen. Diese beziehen sich auf die inhaltlichen Aspekte der Fragen und geben den Impuls für Forderungen nach mehr Transparenz und verbindlichen Standards für die sonderpädagogische Förderarbeit an Grundschulen.

4.1.3 Auswertung und Ergebnisse

Die statistische Auswertung der Fragebögen erfolgt im Zeitraum August 2001 bis März 2002. Diese Auswertung wird mit Hilfe einer studentischen Hilfskraft erstellt.

Die Antworten auf unsere Fragen zeichnen in aller Deutlichkeit ein Bild großer Heterogenität zum Entwicklungsstand sonderpädagogischer Arbeit an den Grundschulen. Sie beziehen sich auf den Zeitpunkt der Befragung, Juni 2001.

Wir stellen hier noch einmal unsere vier Aussagen zum Stand sonderpädagogischer also auch sprachheilpädagogischer Förderung an den Grundschulen vor und tragen nachfolgend die Auswertung der Antworten zusammen.

Zur Aussage 1, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbleiben jetzt an den Grundschulen, tragen wir diese Ergebnisse zusammen (s. Anhang S. 11-13):

- Die räumlichen Voraussetzungen für sonderpädagogisches Arbeiten an den Grundschulen – wie z.B. die Möglichkeit einer Kleingruppenbildung, Platz für Bewegungsspiele, Arbeitsmaterial zur Differenzierung vor Ort – sind nur teilweise befriedigend erfüllt, etwa ein Drittel der Sonderschullehrkräfte hat keinen eigenen Raum (s. Tab. 1-2).
- Ein behinderungsspezifisches Arbeiten ist nur bedingt möglich, da ca. 60% der Befragten (47 von 78 Sonderschullehrkräften) Schülerinnen und Schüler aller Behinderungsarten in Kleingruppen fördern (s. Tab. 3).
- Die Befragung der Grundschulleitungen ergibt, dass an 60% der Grundschulen nicht alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreut werden. (s. Tab. 4).
- Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen die Förderzentrumsleitungen mit einem Prozentsatz von 55%. Zudem werden bei 3 der 9 Förderzentren nicht alle zugehörigen Grundschulen mit sonderpädagogischen Förderstunden versorgt (s. Tab. 5-6).
Anmerkung: Ob dies aufgrund mangelnder Ressourcen oder fehlender Bedarfsmeldung so ist, kann nicht ermittelt werden.

Festzuhalten ist, dass nur die Hälfte der 38 Grundschulleitungen der Meinung ist, dass eine ausreichend sonderpädagogische Förderung an ihrer Schule stattfindet.

Zur Aussage 2, *Sonderschullehrkräfte und Grundschullehrkräfte sollen zusammenarbeiten*, tragen wir diese Ergebnisse zusammen (s. Anhang S. 13-16):

- Die Unterrichtsform in den erfassten Grundschulen besteht zu 65% aus Fachlehrerunterricht. (s. Tab. 7).
- In 26 Grundschulen sind Vorklassen eingerichtet (s. Tab. 8).
- Jahrgangsübergreifende Klassen finden sich in 7 der 38 Grundschulen (s. Tab. 9).
- Die Beantwortung der Fragen hinsichtlich einer Zusammenarbeit von Sonderschullehrkräften mit den Grundschullehrkräften und somit einer möglichen sonderpädagogischen Einflussnahme auf den Unterricht ergibt je nach Fragestellung widersprüchliche Aussagen, so dass hier keine zusammenfassende Wertung erfolgen kann (Planung mit dem Klassenlehrer: 12,8% - Planung eines Teil des Unterrichts: 51,3 % - Planung des Deutschunterrichts: 34,6%) (s. Tab. 10-12).

- Spezifische sprachheilpädagogische Prinzipien finden bei einem Drittel der Grundschulen Eingang in den Unterricht (s. Tab. 13).
- Die Aussagen der Grundschulleitungen zur Frage, ob und wieweit die Sonderschullehrkräfte bei der Zusammensetzung der ersten Klassen in die Planung mit einbezogen werden, zeigen, dass dies in fast der Hälfte der Grundschulen der Fall ist (s. Tab. 14).
- Es werden für 7,9% der Grundschullehrkräfte Kooperationsstunden zur Verfügung gestellt (s. Tab. 15).
- Etwa die Hälfte der Sonderschullehrkräfte gibt an neben der spezifischen sonderpädagogischen Förderarbeit auch Förderaufgaben der Grundschule wie L-R-S- (Lese- Rechtschreib-) Förderung und DAZ (Deutsch als Zweitsprache) zu leisten (s. Tab. 16).

Festzuhalten ist, dass die praktizierten Formen des Unterrichtens und der Unterrichtsplanung eine Umsetzung der sonderpädagogischen Förderarbeit in den Grundschulklassenunterricht erschweren. Eine regelmäßige Kooperation zwischen den Lehrkräften ist bei einer hohen Fachlehreranzahl pro Schüler und der geringen Stundenzuweisung nicht zu erreichen.

Zur Aussage 3, *Die Rolle der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verändert sich*, tragen wir diese Ergebnisse zusammen (s. Anhang S. 17-23):

- Die Möglichkeit autonomer Entscheidungen hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung stellt sich in verschiedenen Bereichen so dar:
 - 54 von 78 Sonderschullehrkräften entscheiden über die Gestaltung der Förderung selbst. Die Entscheidung über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Fördergruppe treffen 38 Sonderschullehrkräfte. Über den Zeitraum sowie den Umfang der Förderung entscheiden 34 (s. Tab 17-20).
 - Die Leitungen der Förderzentren sehen eine autonome und umfassende Entscheidungsfreiheit ihrer Lehrkräfte nur in einem einzigen Fall gegeben. Sie nennen in drei Fällen die Förderzentrumsleitung als Entscheidungsträger, in vier Fällen eine gemeinsame Entscheidung mit den Grundschulleitungen und in einem Fall mit dem Regionalteamleiter (s. Tab. 21).

Anmerkung: Diese Aussagen stellen aus unserer Sicht keinen Widerspruch dar, da jede Sonderschullehrkraft ihre Planung hinsichtlich der Stundenpläne und Zusammen-

setzung der Fördergruppen der Förderzentrumsleitung zur endgültigen Entscheidung vorlegt.

- In ihrem neuen Arbeitsraum Grundschule arbeitet die Sonderschullehrkraft nicht mehr in ihrer Funktion als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer, sondern
 - fördert ihre Schülerschaft in Absprache mit der Grundschullehrkraft im Klassenverband (53,8%) (s. Tab. 22).
 - bildet Kleingruppen aus verschiedenen Klassen oder Klassenstufen und fördert extern (71,8%) (s. Tab. 23).

Anmerkung: Die nicht stimmigen Prozentanteile werden als ein *sowohl als auch* gewertet.

- Der größte Teil der Sonderschullehrkräfte (32 von 78) fördert zwischen 6 und 10 Schülerinnen und Schüler (s. Tab. 24).
- Bei der Frage nach einer vermehrten Belastung durch Konferenzen ergibt sich folgendes Bild:
 - 88,5% nehmen an Grundschulkonferenzen teil (s. Tab. 25).
 - 88,5 % nehmen an Teilkonferenzen der Förderzentren teil (s. Tab. 26)
 - 69,2 % nehmen an Gesamtkonferenzen der Förderzentren teil (s. Tab. 27).
 Die beiden erstgenannten Konferenzen finden mehrheitlich einmal im Monat statt, die Gesamtkonferenzen vierteljährlich.

Anmerkung: Es kann hier also von einer Mehrbelastung gesprochen werden.

Festzuhalten ist, dass es unterschiedliche Organisationsformen in der sonderpädagogischen Förderarbeit an den Grundschulen gibt. Diese prägen wiederum das neue Arbeitsfeld der Sonderpädagoginnen und der Sonderpädagogen und das veränderte Berufsbild.

Zur Aussage 4, *Sprachheilpädagogische Kompetenzen liegen brach*, tragen wir diese Ergebnisse zusammen (s. Anhang S. 23-27):

- An fast der Hälfte der Grundschulen findet während der Schuleingangsphase eine Hospitation durch eine sprachheilpädagogische Fachkraft statt. Die Förderzentrumsleitung nennt zur gleichen Frage einen etwas höheren Anteil (s. Tab. 28-29).
- Auch aus den schulärztlichen Eingangsuntersuchungen können Hinweise auf eine Sprachbeeinträchtigung entnommen werden. Diese nennen zwei Drittel der Grund-

schulleitungen als Informationsquelle. Die Förderzentrumsleitungen erhalten zudem Nachricht durch die Sprachheilpädagogische Beratungsstelle. So haben 88,9% der Schulleitungen bei der Einschulung der Schülerschaft Kenntnis über mögliche Sprachstörungen (s. Tab. 30-31).

- Die Betreuung sprachauffälliger Schülerinnen und Schüler durch eine sonderpädagogische Fachkraft schätzen die Grundschulleitungen wie folgt ein:
 - 11 meinen, diese Schülerschaft werde betreut
 - 26 meinen, diese Schülerschaft werde nicht betreut. (s. Tab. 32).

Bei der Auswertung des Fragenkomplexes Ausbildung und Fortbildung lässt sich eine direkte Verbindung zur Forschungsfrage herstellen.

- Die Bereitschaft sich fortzubilden besteht bei 63 von 78 Sonderschullehrkräften (s. Tab. 33).
- SPATZ- Veranstaltungen werden von 16 der Befragten ausdrücklich benannt (s. Tab. 34).

Die aufgeschlüsselten Antworten ergeben:

- 79,5% kennen SPATZ (s. Tab. 35)
- 23,1% nutzen die Angebote der Bücherei (s. Tab. 36)
- 41% nehmen an Fortbildungen teil (s. Tab. 37)
- 15,4% lassen sich beraten (s. Tab. 38)
- 17,9% aller Sonderschullehrkräfte besuchen die Fachkonferenzen, die sich speziell nur an die Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer richten (s. Tab. 39).
- Die Antworten zur Frage nach der Weitergabe von Fachkompetenzen an Referendarinnen und Referendare sowie an Studierende können aufgrund der Vielzahl der freien Nennungen nicht zusammenfassend gewertet werden. 82% der Befragten machen hierzu keine Angaben (s. Tab. 40).

Festzuhalten ist, dass die Erfassung und Betreuung sprachauffälliger Schülerinnen und Schüler nicht durchgängig oder nicht immer durch eine Fachkraft erfolgt.
Die Bereitschaft sich fortzubilden ist bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sehr hoch.

4.2 Sonstige Erhebungen

Neben den Erhebungen durch Fragebögen entsteht in Kooperation zu unserem Projekt eine schriftliche Hausarbeit einer Lehramtsstudentin.

Zudem wird die Nutzung von SPATZ vom Zeitpunkt seiner Gründung bis zum März 2003 unter quantitativen wie auch qualitativen Gesichtspunkten analysiert.

4.2.1 Interviewerhebung – Eine schriftliche Hausarbeit in Kooperation mit unserem Projekt

Im Herbst 2002 entsteht im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen eine schriftliche Hausarbeit der Lehramtsstudentin *Sandra Köster*. Das Thema dieser Arbeit lautet:

„Zur Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrer/-innen im integrativen Unterricht in Bremen – Ergebnisse einer leitfadensorientierten Befragung“.

Köster befragt an drei Bremer Schulen Grundschullehrerinnen und Sprachheillehrerinnen, die im Team unterrichten, zu einzelnen Aspekten und Bedingungen der Zusammenarbeit sowie zur möglichen Gestaltung von Kooperation.

Bereits im theoretischen Teil weist sie auf die veränderte Rolle und den Verlust der Berufsidentität von Sonderpädagoginnen hin, die nach der Auflösung der Sonderschulen in die *integrative* Arbeit geschickt worden waren. Sie beruft sich dabei auf mehrere Autoren und bemerkt, „Lehrerinnen, die bisher in ihrem geschützten Rahmen gearbeitet haben, wechseln in ein neues, ungeschütztes Arbeitsfeld, für das ihnen nach *Feuser / Meyer* die notwendigen Qualifikationen fehlen.“ (*Köster*, 2002, 9). Sie führt nach *Hans Wocken* an, dass Grundschullehrerinnen die *verordnete* Kooperation sowohl als Entlastung (objektiv) beschreiben, aber auch als Belastung (subjektiv) empfinden können, z.B. dadurch, dass durch die Anwesenheit einer Sonderpädagogin der eigene Unterricht *öffentlich*, die eigene Rolle *enthüllt* wird (vgl. *Köster*, 2002, 9 ff).

Vor diesem Hintergrund stellt *Köster* bei ihrer Interviewerhebung folgende Fragen:

- „Wo sehen Lehrer/-innen Vorteile der Zusammenarbeit?
- Wo genau liegen Probleme und Schwierigkeiten?
- Welche spezifischen Probleme haben Grundschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen speziell Sprachheillehrer/-innen?
- Welche Aspekte sind für Lehrer/-innen in der Zusammenarbeit wesentlich?
- Sind die Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit bei den Kooperations-teams in Bremen gegeben?“ (*Köster*, 2002, 31).

Köster kommt durch ihre Befragungen zu folgenden Ergebnissen:

- Als Vorteile der Zusammenarbeit werden von Grund- und Sonderschullehrerinnen die Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichtens im Regelunterricht für Kinder mit und ohne Förderbedarf gesehen. Besonders geschätzt werden gegenseitige Entlastung, Beratung und Unterstützung.
- Die genannten Nachteile und Probleme beruhen überwiegend auf den unzureichenden organisatorischen Bedingungen, vor allem auf der unzureichenden Stundenausstattung.
- Alle Lehrerinnen beklagen das Fehlen verbindlicher Rahmenkonzepte zur integrativen Förderung. Solange diese nicht erstellt sind, ist jedes Team für die Schaffung kooperationsrelevanter Strukturen selbst zuständig.
- Es zeigt sich, dass die Lehrerinnen die fehlenden Rahmenbedingungen durch persönliches Engagement ausgleichen.
- Keine der befragten Lehrerinnen wurde durch Fortbildungen auf die neue Aufgabe vorbereitet. Es gibt keine Modelle, an denen sie sich im Hinblick auf die gemeinsame Arbeit orientieren können.
- Alle Sprachheillehrerinnen sehen eine permanente Doppelbesetzung als Voraussetzung für eine qualitativ gute integrative Förderung. Sie halten die sonderpädagogische Förderung unter den bestehenden Bedingungen für nicht ausreichend. Auch gemeinsame Planung komme zu kurz.
- Für alle befragten Lehrerinnen gehören zu den wesentlichen Aspekten der Kooperation zudem persönliche Voraussetzungen wie Sympathie, Offenheit, Wertschätzung des anderen sowie generelle Bereitschaft zur Zusammenarbeit (vgl. Köster, 2002, 71ff).

Festzuhalten ist, dass eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Grund- und Sonderschullehrkräften der gesamten Schülerschaft wie auch der Lehrerschaft zu gute kommen kann. Bisläng fehlen hierfür jedoch ausreichende organisatorische Bedingungen und Rahmenkonzepte wie auch qualifizierende Fortbildungen.

4.2.2 Analyse der Nutzung von SPATZ

SPATZ ist Anlaufstelle für alle Lehrkräfte, deren Arbeitsfeld mit dem Bereich der Sprachheilpädagogik verbunden ist. Des weiteren möchte SPATZ mit seinen Angeboten Grundschullehrkräfte, Referendarinnen und Referendare sowie Studierende erreichen.

Dieses sind die Angebote von SPATZ:

- Fachkonferenzen für Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer
- Fortbildungen
- Sprechstunde und Beratung
- Internet-Adresse
- Bücherei
- sonstige Veranstaltungen (Stand 3/03)

Die Auswertung der Nutzung zeigt sowohl quantitative wie auch qualitative Aspekte. Sie stellt sich so dar:

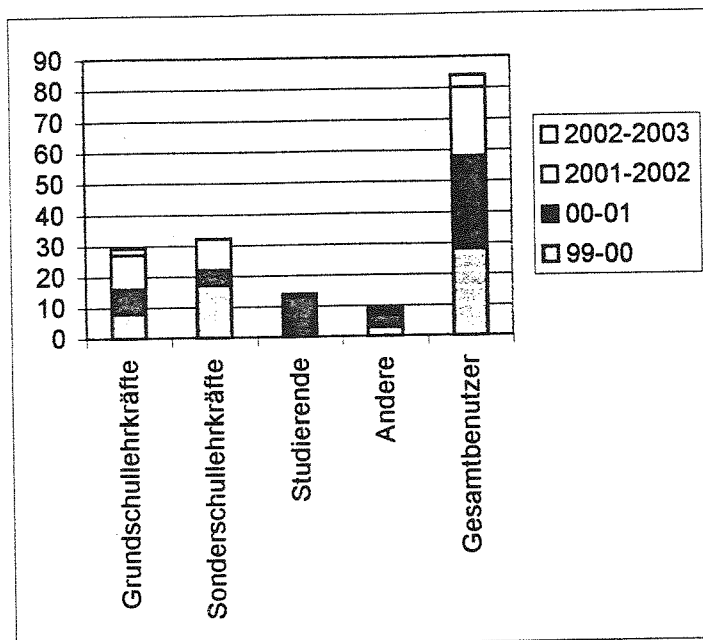
- Seit der Gründung von SPATZ haben 7 Fachkonferenzen stattgefunden. Es haben durchschnittlich 20 Personen teilgenommen (s. Anhang S. 28).
- Die 14 Fortbildungen haben sich mit ihren Themen an Sprachheillehrkräfte, an Sonderschullehrkräfte der Förderzentren, an Grundschullehrkräfte und alle weiteren Interessenten gerichtet. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl ist 21 gewesen. Den größten Anteil haben Grund- und Sonderschullehrkräften gestellt (s. Anhang S. 29 – 31).
- Die zunächst einmal wöchentlich angesetzte Sprechstunde ist wegen erhöhter Nachfrage auf zweimal pro Woche erweitert worden.

Sie wird aus vielfältigen Gründen genutzt:

- Grundschullehrkräfte holen sich Anregungen hinsichtlich möglicher Differenzierungsangebote im Regelunterricht.
- Sonderschullehrkräfte wollen sich über die neue Unterrichtssituation an Grundschulen und den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen austauschen.
- Referendarinnen und Referendare sowie Studierende finden hier Information über den sonderpädagogischen Förderunterricht an Grundschulen und lassen sich zu möglichen Unterrichtsmaterialien beraten.
- Ehemalige Lehrkräfte der Sprachheilschule suchen hier einen Ort des kollegialen Fachaustauschs.
- Institutionen wie das Amt für soziale Dienste, das Kinderzentrum, u. a. sehen SPATZ als Anlaufstelle für Information zu sprachheilspezifischen Problemen.

- Eltern sprachbehinderter Kinder und solcher mit Lese-Rechtschreib-Problemen informieren sich über Therapieangebote.
- Medien wie Radio und Presse nutzen SPATZ als Informationsquelle über sprachheilpädagogischen Themen.
- Sprachheillehrkräfte und Verbände aus anderen Bundesländern lassen sich über den Entwicklungsstand der integrativen Grundschule und den Stand sprachheilpädagogischen Förderung unterrichten.
- Die Internet-Adresse wird häufig angewählt. Anrufer beziehen sich auf deren Inhalte und stellen dazu Fragen.
- Die Nutzung der Bücherei lässt sich an folgendem Diagramm erkennen:

Diagramm 2: Analyse der Nutzung der Bücherei (Stand März 2003)



Es lässt sich erkennen, dass im Jahresdurchschnitt 27 Neuanmeldungen hinzukommen.

Festzuhalten ist, dass SPATZ mit seinen Angeboten eine hohe Anzahl von Sonderschul- und Grundschullehrkräften erreicht.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Kommentar

Nach Auswertung der Erhebungen lassen sich die in Kapitel 3 formulierten Hypothesen zum Stand der sprachheilpädagogischen Förderung im Unterricht der integrativen Grundschule und zur Wirksamkeit von SPATZ überprüfen.

Zur Hypothese 1

Die sprachheilpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf hat mit Auflösung der Sprachheilschule an Quantität und Qualität verloren

fassen wir zusammen:

Zum Zeitpunkt der Befragung sind an den Grundschulen nicht alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem also auch sprachheilpädagogischem Förderbedarf erfasst.

Eine spezifische sprachheilpädagogische Förderung ist nur bedingt möglich, da der Förderauftrag der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen alle Förderschwerpunkte (Lernen, Sprache, Verhalten) umfasst.

Die Schülerschaft mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf erfährt demnach eine zu geringe Aufmerksamkeit, da nach unseren Erfahrungen im Unterricht an den Grundschulen vornehmlich die Schülerschaft mit Förderbedarf im Verhalten und Lernen gemeldet werden.

Dies bestätigt auch das nachfolgende Ergebnis.

Obwohl an fast der Hälfte aller Grundschulen während der Schuleingangsphase eine sprachheilpädagogische Fachkraft hospitiert, kommen 26 der 38 Grundschulleitungen zu dem Schluss, dass an ihrer Schule im weiteren Verlauf der Schulzeit nicht alle Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf entsprechend betreut werden. Auch bestätigen die Sonderschullehrerinnen in den Interviews, dass sie die sprachheilpädagogische Förderung unter den bestehenden Bedingungen für nicht ausreichend halten.

Für uns Sprachheillehrerinnen stellt sich hier die Frage, ob von Seiten der Grundschullehrkräfte die Bedeutung sprachheilpädagogischer Förderung im Hinblick auf den Les- und Schreiblernprozess nicht wahrgenommen wird. Durch PISA wird sich deren Blickwinkel möglicherweise erweitern und somit den Weg zur Erhöhung der Quantität der Förderung frei machen.

Ein qualitätssichernder Schritt ist z.B. der Einsatz sprachheilpädagogischer Angebote als integrativer Bestandteil im Fach Deutsch, besonders im Anfangsunterricht (vgl. Lütje-Klose, 2001).

Zu Einschränkungen der sonderpädagogischen Förderarbeit führt auch der Einsatz von Sonderschullehrkräften bei originären Förderaufgaben der Grundschule wie LRS- und DAZ- Unterricht.

Somit bestätigt sich Hypothese 1:

Die sprachheilpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf hat mit Auflösung der Sprachheilschule an Quantität und Qualität verloren.

Zur Hypothese 2

Ein Transfer sprachheilpädagogischer Kompetenzen in den Regelunterricht der Grundschule findet nur unzureichend statt

fassen wir zusammen:

Zum Zeitpunkt der Befragung werden in 25 von 78 Grundschulen sprachheilpädagogische Aspekte in den Deutschunterricht übernommen.

Als weiterer positiver Ansatz kann gewertet werden, dass bei der Planung zur Zusammensetzung der ersten Klassen in über der Hälfte der Grundschulen auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hinzugezogen werden.

Leider bedeutet dies nicht gleichzeitig, dass dadurch über die gesamte Grundschulzeit eine kontinuierliche Förderung der entsprechenden Schülerschaft gewährleistet ist.

An 65% der befragten Grundschulen wird nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet.

Diese Unterrichtsform erschwert eine zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen Sonderschul- und Grundschullehrkräften. Da sich die Schülerschaft mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den meisten Fällen auf zahlreiche Klassen und Klassenstufen verteilt, ist bei diesem Unterrichtsprinzip die Anzahl der Lehrkräfte, mit denen kooperiert werden sollte, viel zu hoch. Der sonderpädagogische und somit auch der sprach-

heilpädagogische Förderauftrag mit differenzierenden Angeboten innerhalb des Klassenunterrichts wird deshalb selten erfüllt.

Eine integrative Grundschule lebt von der Heterogenität ihrer Schülerschaft, was bedeutet, dass auch adäquate Unterrichtsformen gewählt werden sollten. Hier ist die vermehrte Einrichtung jahrgangsübergreifender Klassen und Arbeitsformen wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder Offener Unterricht mit Projektangeboten ein richtungsweisender Schritt.

So fordern auch die in den Interviews befragten Lehrerinnen die Schaffung von Unterrichtsformen, die den veränderten Bedingungen gerecht werden. Als Voraussetzung für den integrativen Unterricht nennen sie dazu eine permanente Doppelbesetzung.

Die Arbeitsplatzbeschreibung der Sonderschullehrkräfte an den Grundschulen – und damit deren verändertes Berufsbild – ist abhängig von den unterschiedlichen Auffassungen der Grundschulen zur sonderpädagogischen Förderarbeit.

Dies dokumentiert sich z.B. in den unzureichenden räumlichen Bedingungen für die Förderarbeit und den Möglichkeiten, bedarfsgerecht extern oder intern fördern zu können.

Zur Arbeitsplatzbeschreibung gehört auch die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften.

Wie in den Interviews hervorgehoben wird, ist eine gelungene Teambildung zwischen den Lehrkräften abhängig von persönlichen Faktoren wie Sympathie, Wertschätzung des anderen und der generellen Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Der Transfer sonderpädagogischer und damit auch sprachheilpädagogischer Aspekte in den Grundschulunterricht ist als langwieriger Prozess anzusehen, der durch Kooperation und Fortbildung unterstützt wird. Es ist zu empfehlen, die Möglichkeit zur kooperativen Unterrichtsvorbereitung in Präsenzzeiten zu schaffen.

Hiermit bestätigt sich Hypothese 2:

Ein Transfer sprachheilpädagogischer Kompetenzen in den Regelunterricht der Grundschule findet nur unzureichend statt.

Zur Hypothese 3

SPATZ trägt mit seinen Angeboten wesentlich dazu bei, die Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung zu sichern

fassen wir zusammen:

Die Bereitschaft sich fortzubilden ist bei den Sonderschullehrkräften sehr hoch. Die meisten kennen die Angebote von SPATZ. Fast die Hälfte der Befragten nimmt dort Fortbildungsangebote wahr.

Die Notwendigkeit der Fortbildung aufgrund der Verlagerung sonderpädagogischer Arbeit an die Grundschulen und die damit verbundene Veränderung des Qualitätsprofils und des Berufsbilds der Sonderschullehrkräfte beschreibt *Barbara Kleinert-Molitor* als unabdingbar. Dieser Prozess muss „durch eine fachliche Begleitung des Gesamtprozesses (insbesondere in der Aus- und Fortbildung) gestützt und abgesichert“ werden (Kleinert-Molitor, 1996, 214).

Das Fehlen einer verbindlichen Fortbildungsbegleitung beklagen in den Interviews die Sonderschullehrerinnen ebenso wie die Grundschullehrerinnen.

Auch wird von den befragten Teams auf die Notwendigkeit einer guten Materialausstattung für die differenzierende Förderarbeit hingewiesen (vgl. Köster, 2002, 79).

Die bislang aufgelisteten Ergebnisse beziehen sich auf den jeweiligen Zeitpunkt der Befragung, also das Jahr 2001 und 2002. Die quantitative und qualitative Analyse der Nutzung von SPATZ umfasst hingegen den Zeitraum vom Jahr 1999 (Gründung von SPATZ) bis zum März 2003 und lässt folgende Entwicklung erkennen:

Es zeigt sich deutlich, dass die Angebote von SPATZ wie Fortbildung, Bücherei und Sprechstunde zunehmend von Grundschullehrkräften wahrgenommen werden.

Dadurch wird schrittweise ein Kompetenztransfer möglich. In diesem Sinn erfüllt SPATZ die Aufgabe einer *Kompetenzenweiterung* hinsichtlich sprachheilpädagogischer Inhalte.

In den Fachkonferenzen nutzen die Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer die Möglichkeit zum fachlichen Dialog, informieren sich über den Entwicklungsstand sprachheilpädagogischer Förderung im integrativen Grundschulunterricht, bereiten sich auf aktuelle Themen vor und holen sich Rückenstärkung durch kollegiale Unterstützung.

Fachkonferenzen dienen somit dem *Kompetenzerhalt*, dem kollegialen *Austausch* und der *Anpassung* an die sich verändernden Bedingungen.

Des Weiteren nehmen Studierende, Referendarinnen und Referendare, Erzieherinnen und Erzieher und andere Interessierte die Fortbildungsangebote wahr. Hier erfüllt SPATZ die Aufgabe des *Kompetenzaufbaus*.

Hiermit bestätigt sich Hypothese 3:

SPATZ trägt mit seinen Angeboten wesentlich dazu bei, die Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung zu sichern.

6 Eine Zukunft für SPATZ ?!

„Die Bündelung fachlicher Kompetenz an einer Schule ermöglicht bislang den Fach- austausch zwischen den Kolleginnen und den Zugriff auf spezifische therapeutische Beratung und Hilfen... ..Klassenlehrerprinzip und kleine Klassenverbände ermöglichen die notwendige individuelle, sonderpädagogische Betreuung...“ (Kremin, u. a., 2002, 113). So beschreiben *Roswitha Kremin und andere* den Förderstandort der Sprachheilschule in Bremen. Durch deren Konzept und die gesetzliche Verankerung war die Qualität sprachheilpädagogischer Förderung gesichert.

Das sprachheilpädagogische Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer, SPATZ, stellt sich mit seinen Angeboten kontinuierlich den veränderten Bedingungen im Unterrichtsgeschehen auf dem Weg zu einer integrativen Grundschule. Als Ort der sprachheilpädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung muss es darauf in seiner Konzeption ergänzend und korrigierend reagieren.

Auch die Qualität sprachheilpädagogischer Förderung muss auf verschiedenen Ebenen gemessen werden. Hierzu greifen Wissenschaftler der Sprachheilpädagogik wie *Barbara Giel, Gerhard Homburg, Gerhard Zupp*, u. a. auf das Modell der Qualitätstrias

von *Avedis Donabedian* (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) als Strukturierungshilfe zurück.

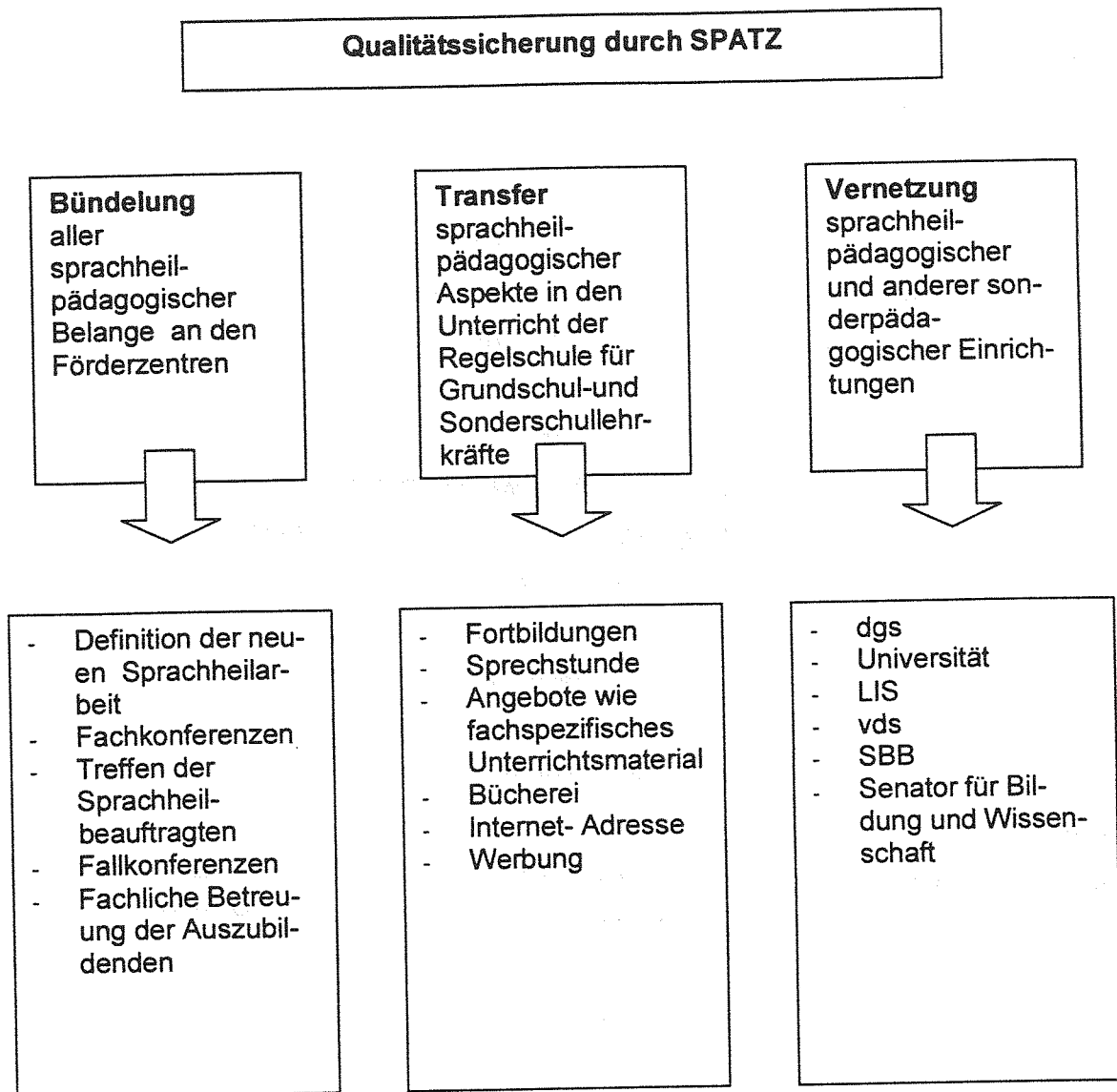
SPATZ stellt sich diesen Qualitätsebenen mit folgenden Angeboten:

- auf der Ebene der *Strukturqualität* hinsichtlich sachlicher und personeller Ausstattung durch Bücherei- und Materialangebote, durch Fortbildungsangebote für Sonderschul- und Grundschullehrkräfte, durch Erhalt und Stärkung der sprachheilpädagogischen Fachkompetenz und der beruflichen Identität,
- auf der Ebene der *Prozessqualität* durch Beratung, interdisziplinäre Kooperation, bedarfsspezifische Themenangebote (wie z. B. Entwicklung von Förderberichten), Transfer sprachheilpädagogischer Elemente in den Regelunterricht (wie z.B. der Aufbau der phonologischen Bewusstheit als Grundlage des Lese- und Schreiblernprozesses) und
- auf der Ebene der *Ergebnisqualität* mit ihren Effekten im indirektem Bezug zur Schülerschaft; denn Lehrerinnen und Lehrer werden nur dann erfolgreich unterrichten können, wenn sie die Entwicklung einer *neuen* Sprachheilpädagogik durch Fortbildung mit gestalten. „Letztlich geht es stets um das Recht des Kindes auf kompetente Förderung. Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Arbeit mit Kindern kompetent und sicher fühlen, dürften genau darin Verstärkung, Bereicherung, Wohlbefinden und Zufriedenheit erfahren“ (Lüdtkke / Bahr, 2000, 153).

Barbara Giel schlägt eine Erweiterung des Triasmodells um die Ebene der *Konzeptqualität* nach *Welling* vor (vgl. Giel, 2001, 248).

Diese Dokumentation zum Stand der sprachheilpädagogischen Förderung auf dem Weg zu einer integrativen Grundschule und die Analyse der Nutzung von SPATZ seit dessen Eröffnung können als Grundlage einer solchen Konzeptqualität dienen. Des weiteren hat das Projektteam im Verlauf dieser Forschungsarbeit ein Arbeitskonzept für SPATZ entwickelt, das sich als *Drei-Säulen-Modell* darstellt und das zentrale Modell der Sprachheilschule ablösen kann. Es finden sich hier die Kriterien für die Qualitätssicherung auf allen drei Ebenen wieder.

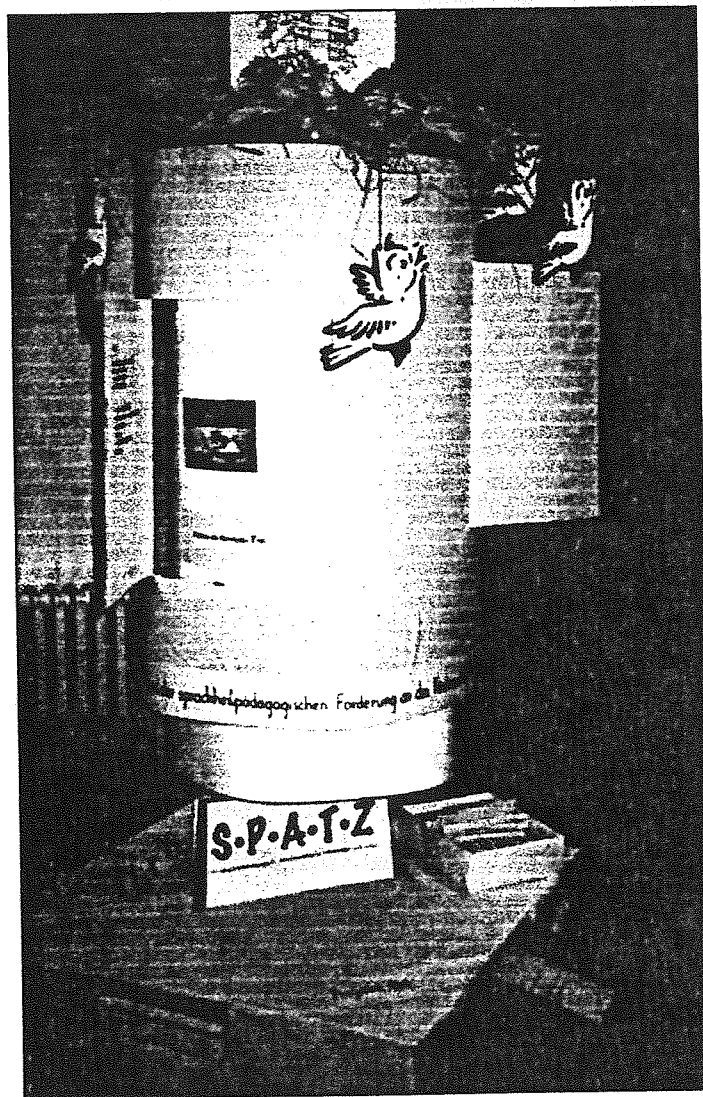
Diagramm 3: Qualitätssicherung sprachheilpädagogischer Förderung durch SPATZ



Dieses Drei-Säulen-Modell hat eine Zukunft, wenn es seine Inhalte den sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturen sprachheilpädagogischer Förderung anpasst und weiterentwickelt.

Zukunftsweisend für SPATZ ist hier z.B. ständige Überprüfung der Wirksamkeit nach außen, Arbeitsfeldbeschreibungen innerhalb des SPATZteams, Einrichtung von Problemlösegruppen zu Fragen der Kooperation, Rückenstärkung für die Sprachheillehrkräfte durch Supervision und Beschreibung gesetzlich zu verankernder Qualitätsstandards zur sprachheilpädagogischen Förderung im Unterricht der integrativen Grundschule.

Die Analyse der Nutzung von SPATZ zeigt, dass es SPATZ gelingt, diesen Weg zu gehen und erfolgreich zu arbeiten.



7 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Lobenwein, W., Welte, H.** (1997), PraktikerInnen als ForscherInnen. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 640 – 660.
- Bahr, R., Nienkerke-Springer, A.** (2000), Kollegien lernen gemeinsam. In: dgs - Landesgruppe Berlin (Hrsg.), Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Kongressbericht. Rimpar: edition von freisleben, 69 – 71.
- Baumgartner, S.** (2000), Zur sprachheilpädagogischen Identität. In: Die Sprachheilarbeit 45, 247 - 253.
- Beck, I.** (1996), Einführung in die aktuelle Diskussion zur Qualitätsentwicklung und -beurteilung. In: IPTS – Landesseminar für Sonderpädagogik (Hrsg.), Sonderpädagogik im Wandel, Dokumentation des Sonderpädagogischen Tages. Kronshagen, 249 – 269.
- Benkmann, R.** (2001), Sonderpädagogische Professionalität im Wandel. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 90 – 98.
- Diel-Greve, L.** (1999), Interdisziplinäre Auswirkungen der Schuleingangsuntersuchung in einer Projektgrundschule. In: Die Sprachheilarbeit 44, 207 – 212.
- Füssenich, I.** (2001), Sprachauffälligkeiten in der Grundschule?. In: Grundschule Heft 5, 8 – 27.
- Garms, H.** (1998), Probleme der Sonderschullehrer durch die neue Rolle und Aufgabenstellung beim Einsatz in einem Förderzentrum – dargestellt an ausgewählten Beispielen. Schriftliche Hausarbeit, LIS Bremen.
- Grohnfeldt, M.** (2000a), Strukturwandel in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 45, 4 – 10.
- Giel, B.** (2001), Qualitätsmanagement in der Sprachtherapie am Beispiel myofunktionaler Therapie. In: Die Sprachheilarbeit 46, 247 - 253.
- Grohnfeldt, M.** (2000b), Aufgabenstellung der Sprachheilpädagogik – Am Beispiel Schule und Qualitätssicherung. In: Die Sprachheilarbeit 45, 146 – 147.
- Grohnfeldt, M.** (2002), Sprachheilpädagogik als System. In: Die Sprachheilarbeit 47, 4 – 9.
- Heimlich, U.** (Hrsg.) (1999), Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

- Holtappels, H. G.** (1999), Schulkonzeptentwicklung und Evaluation – Beispiele für Entwicklungsprozesse in Grundschulen. In: Kemnade, I. (Hrsg.), SBF und Lernwerkstätten: Oldenburger Vordrucke, 23 – 45.
- Homburg, G.** (2003), Personalia. In: Die Sprachheilarbeit 48, 80.
- Kleinert-Molitor, B.** (1992), Bremer Planungsleitfaden. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule. Der Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (Hrsg.)
- Kleinert-Molitor, B.** (1996), Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen in Bremen – Eine Entwicklungsaufgabe für alle Beteiligten. In: Sonderpädagogik im Wandel. Dokumentation des Sonderpädagogischen Tages. Kronshagen: IPTS-Landesseminar für Sonderpädagogik, 208 – 216.
- Kremin, R., Laue, E., Schüttpelz, S., Storck-Jenniches, A.** (2000), SPATZ – ein kollegiales Unterstützungssystem. In: Die Sprachheilarbeit 45, 113 – 115.
- Kriwet, I.** (2002), Kritische Gedanken zur weiteren Entwicklung der Schule für Lernhilfe. Perspektiven im Rahmen der Integrationsdiskussion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 104 – 112.
- Köster, S.** (2002), Zur Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrer/-innen im integrativen Unterricht in Bremen – Ergebnisse einer leitfadenorientierten Befragung. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Lüdtke, U., Bahr, R.** (2000), Standards qualitätsorientierter Förderung sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. In: Die Sprachheilarbeit 45, 148 – 154.
- Lüdtke, U., Bahr, R.** (2002), Förderschwerpunkt Sprache: Kriterien und Standards zur Entwicklung schulischer Prozessqualität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 236 – 243.
- Lütje-Klose, B., Willenbring, M.** (1999), Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin – eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung. In: Die Sprachheilarbeit 44, 63 – 76.
- Lütje-Klose, B.** (2001), Möglichkeiten der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 266 – 273.
- Maaß, T.** (2000), Qualitätssicherung unserer Arbeit. In: Bremer Lehrerzeitung 1, 18 – 19.
- Ramonath, R.** (2000), Schule als Sprachlernort – Sprachstörung als Lernschwierigkeit. In: Die Sprachheilarbeit 45, 155 – 160.
- Schinnen, M.** (1999), Basale Förderung in der Grundschule. Darstellung eines integrativen Konzepts sonderpädagogischer Förderung. In: Die Sprachheilarbeit 44, 199 – 206.

Schnoor, H. (2002), Qualitätszirkel. Die Konzeption von Problemlösegruppen für die Arbeit an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 113 – 116.

Schuck, K. D. (1999), Professionalisierung sprachheilpädagogischer Arbeit im Zuge der Einrichtung von Förderzentren. Unveröffentlichter Vortrag zur Eröffnung von SPATZ am 11.03. 1999 in Bremen.

Werning, R., Urban, M. (2001), Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 178 – 186.

Zimmermann, S. (2003), Kompetenz nicht gefragt!?. In: Die Sprachheilarbeit 48, 42.

Zupp, G. (2000), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für den therapeutischen Unterricht. In: dgs-Landesgruppe Berlin (Hrsg.), Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Kongressbericht. Rimpar: edition von freisleben, 568 – 573.

Anhang

Projekt 141

Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren

	Seite
Inhaltsverzeichnis	1
a) Das sprachheilpädagogische Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer - SPATZ	2
b) Die Fragebögen	
b1) Fragebogen an die Förderzentrumsleitung	4
b2) Fragebogen an die Grundschulleitung	5
b3) Fragebogen für die an Grundschulen arbeitenden Sonderschulpädagogen	6
c) Tabellarische Darstellung relevanter Ergebnisse der Fragebogenauswertung	11
d) Tabellarische Darstellung relevanter Ergebnisse zur Nutzung von SPATZ	28

a) **Das sprachheilpädagogische Arbeitszentrum
für Lehrerinnen und Lehrer - SPATZ**

Erstes Informationsblatt zur Konzeption von SPATZ (1999)



Das ist S·P·A·T·Z:

- S·P·A·T·Z**, das **sprachheilpädagogische Arbeitszentrum**
S·P·A·T·Z, eine **Initiative** von Bremer Sprachheilpädagogen
S·P·A·T·Z **zentralisiert** die sprachheilpädagogische
 Fachkompetenz und **fördert** den Fachaustausch.
S·P·A·T·Z setzt sich ein für die **fachkompetente Förderung**
sprachbehinderter Schülerinnen und Schüler
 in der Regelschule.
S·P·A·T·Z bietet **Fachberatung** und **Hilfestellung** für
 Fach- und Grundschulkolleginnen und -kollegen.
S·P·A·T·Z organisiert und initiiert **Fortbildungen** für
 alle interessierten Lehrerinnen und Lehrer.
S·P·A·T·Z organisiert die **Fachkonferenzen**
 der Bremer Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen.
- S·P·A·T·Z** Thomas-Mann-Straße 8
 28213 Bremen
 Telefon: 0421/ 361 34 12
Sprechzeit:
 nur Montag 13 - 15 Uhr
 Ansprechpartnerinnen:
 Frau Elisabeth Laue
 Frau Komelia Martens

Wir halten
ein interessantes
Programm
für Sie bereit.

Aktuelles Fortbildungsprogramm von SPATZ



S·P·A·T·Z

Sprachheilpädagogisches
Arbeitszentrum

Fortbildungen

im Schuljahr 2003/ 2004

Programmübersicht:

Dorothee Tünnermann-Ott

Psychomotorik nach Bernard Aucourturier

Montag 29. September 2003 und

Dienstag 07. Oktober 2003

15 - 18 Uhr

In Zusammenarbeit

mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Monika Rothweiler, Uni Hamburg

Zur grammatischen Entwicklung des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit – Sprachwissenschaftliche Hintergründe und diagnostische Fragen

Montag 17. November 2003

15 – 18 Uhr

In Zusammenarbeit

mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Erika Altenburg, Köln

Methoden der Texterschließung

Donnerstag 12. Februar 2004

15 – 18 Uhr

Rudolf Kretschmann, Uni Bremen

Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Versagensängsten

Montag 10. Mai 2004

15 – 18 Uhr

Alle Veranstaltungen finden statt bei SPATZ in der Schule Stader Straße.

Terminänderungen vorbehalten.

Auskunft und Anmeldung bei S·P·A·T·Z

Stader Straße 150 • 28205 Bremen

Telefon 361 30 19 • Email SPATZ.Bremen@web.de

b) Die Fragebögen

b1) Fragebogen an die Förderzentrumsleitung¹

1. Wie viele Grundschulen gehören zum FÖZ? _____
2. Wie viele Grundschulen erhalten Stundenzuweisungen durch das FÖZ? _____
3. Werden alle Jahrgänge sonderpädagogisch betreut? ja nein
4. Wie viele Sonderschulkollegen haben die Ausbildung S (Sprachbeh.)? _____
5. Hospitieren die Sprachheillehrer in allen Klassen der Grundschulen in der Anfangsphase, um den Sprachstatus der Kinder festzustellen? ja nein
6. Werden sprachbehinderte Schüler durch Schulärzte oder die sprachheilpäd. Beratungsstelle vor der Einschulung angekündigt? ja nein
7. Wer entscheidet über Anzahl und Verteilung der Förderstunden?

8. Stehen den Sonderschulkollegen für die Kooperation mit den Grundschulkollegen Stunden aus dem Stundenkontingent zur Verfügung? ja nein
ggf. Anzahl: _____

¹ Der sprachlichen Einfachheit halber wird bei den Personenbezeichnungen durchgängig die männliche Form verwendet.

b2) Fragebogen an die Grundschulleitung²

1. Werden alle Jahrgänge sonderpädagogisch betreut? ja nein
2. Werden alle sprachauffälligen Kinder auch von einem Sprachheillehrer betreut? ja nein
3. Hospitieren die Sprachheillehrer in allen Klassen der Grundschule in der Anfangsphase, um den Sprachstatus der Kinder festzustellen? ja nein
4. Wie läuft an Ihrer Schule das sonderpädagogische Feststellungsverfahren ab?
-
5. Werden auch Kinder sonderpädagogisch betreut, die noch nicht das sonderpäd. Feststellungsverfahren durchlaufen haben? ja nein
6. Wie viele Stunden stehen an Ihrer Schule für Grundschul-Förderung zur Verfügung? (LRS, Mathe, DaF etc.) _____
7. Ist aus den Unterlagen der schulärztlichen Untersuchung bereits ersichtlich, ob Kinder sprachheilpäd. Förderbedarf haben? ja nein
8. Werden die Förderlehrer bei der Entscheidung der Klassenzusammensetzung (speziell 1. Klasse) einbezogen? ja nein
9. Stehen den Grundschulkollegen für die Kooperation mit den Sonderschulkollegen Stunden aus dem Stundenkontingent zur Verfügung ja nein
- ggf. Anzahl: _____

² Der sprachlichen Einfachheit halber wird bei den Personenbezeichnungen durchgängig die männliche Form verwendet.

b3) Fragebogen für die an Grundschulen arbeitenden Sonderpädagogen³

1. Arbeitsplatz: materielle und personelle Bedingungen

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
1. In wie vielen Grundschulen sind Sie mit wie vielen Stunden eingesetzt?	-----	-----	-----
2. Haben Sie einen eigenen Raum?	ja nein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ja nein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ja nein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn ja, ist der Raum groß genug für Bewegungsspiele?	ja nein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ja nein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ja nein <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Wie viele Sonderschullehrer sind an der jeweiligen Schule eingesetzt?	-----	-----	-----
4. Welche sonderpädagogischen Qualifikationen sind an der jeweiligen Grundschule vertreten?	S L E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S L E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S L E <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
noch weitere:	-----	-----	-----
5. In welchen sonderpädagogischen Schwerpunkten sind Sie ausgebildet?			
		1. -----	
		2. -----	
		ggf. 3. -----	
6. Welche sonderpädagogischen Bereiche müssen Sie in der Praxis abdecken?			

³ Der sprachlichen Einfachheit halber wird bei den Personenbezeichnungen durchgängig die männliche Form verwendet.

2. Organisation der Zusammenarbeit mit der Grundschule

	<u>Schule 1</u>		<u>Schule 2</u>		<u>Schule 3</u>	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
1. Gibt es jahrgangsübergreifende Klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gibt es eine Vorklasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gibt es Integrationsklassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wird nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Unterrichtet der Klassenlehrer in den Hauptfächern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Findet Projektunterricht statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Arbeiten die Schüler nach dem Wochenplan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Planen Sie den gesamten Unterricht gemeinsam mit dem Klassenlehrer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Planen Sie einen Teil des Unterrichts gemeinsam?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sind Sie an der Planung des Deutschunterrichts beteiligt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Können sprachheilpädagogische Prinzipien in den Deutschunterricht integriert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Organisation der Förderarbeit

	<u>Schule 1</u>		<u>Schule 2</u>		<u>Schule 3</u>	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
1. Wie viele Förderschüler betreuen Sie?	-----		-----		-----	
2. Sind die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Sie betreuen, in sogenannten Förderklassen „gebündelt“?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wie hoch ist die Klassenstärke in sog. Förderklassen (in denen die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eines Jahrgangs gebündelt sind)?	-----		-----		-----	
4. Wie hoch sind die Klassenstärken, wenn die förderbedürftigen Schüler verteilt sind?	-----		-----		-----	

5. Führen Sie eine Klasse von ausschließlich Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

ja nein

➤ Wenn ja, welchen sonderpäd. Förderbedarf haben diese Schüler?

➤ Wo befindet sich der Standort der Sonderklasse? in der Grundschule
am Standort der Sondersch.

6. In welcher Form führen Sie Ihre Förderung durch?

- extern (Einzelförderung oder Kleingruppen)
- innerhalb des Klassenunterrichts
- je nach Bedarf

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
extern (Einzelförderung oder Kleingruppen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
innerhalb des Klassenunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je nach Bedarf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Übernehmen Sie auch Kinder ohne ausschließlich

sonderpädagogischen Förderbedarf? (z.B. LRS / DAF)

	ja	nein	ja	nein	ja	nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wie läuft an Ihrer Schule das Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs ab?

.....

.....

4. Konferenzen und Kooperation

1. Welche Konferenzen besuchen Sie?

	Grundschul-konferenz	Förderkonf. (nur Förder-Lehrer)	Gesamt-konferenz des FÖZ
GS 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GS 2	<input type="checkbox"/>		
GS 3	<input type="checkbox"/>		
➤ Wie oft finden diese Konferenzen statt? (z.B. 14-täglich, monatlich, vierteljährlich)	1-----	-----	-----
	2-----		
	3-----		

Grund- schul- konferenz	Förderkonf. (nur Förder- Lehrer)	Gesamt- konferenz des FÖZ
1 _____	_____	_____
2 _____		
3 _____		

- Nehmen Sie grundsätzlich an jeder der entsprechenden Konferenzen teil?

2. Entscheiden Sie autonom über... *(wenn nicht, wer ist beteiligt?)*

- die Auswahl der Kinder (für die Förderung)

- die Anzahl der Kinder (für die Förderung)

- die inhaltliche Gestaltung der Förderung

- den Zeitraum der Förderung

- den Umfang der Förderung

3. Unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang finden Koop-Stunden (z.B. für gemeinsame Planung) statt?

5. Fortbildung

1. Nutzen Sie Möglichkeiten zur Fortbildung? ja nein

➤ Wenn ja, welche?

2. Kennen Sie SPATZ (Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum)? ja nein

➤ Welche Angebote von SPATZ nutzen Sie?

Bücherei	<input type="checkbox"/>
Fortbildung	<input type="checkbox"/>
Beratung	<input type="checkbox"/>
Fachkonferenzen	<input type="checkbox"/>

6. Organisation von Ausbildung

1. Bilden Sie Referendare aus? ja nein

➤ Wenn ja, in welcher Fachrichtung?

2. Betreuen Sie Studenten? ja nein

➤ Wo sind diese Referendare bzw. Studenten der Sonderpädagogik eingesetzt?

- integrativ im Klassenunterricht
- in der Kleingruppe
- sowohl als auch

c) Tabellarische Darstellung relevanter Ergebnisse der Fragebogenauswertung

Fragebogen an die Förderzentrumsleitung (b1)

Fragebogen an die Grundschulleitung (b2)

Fragebogen an die an Grundschulen arbeitenden Sonderschullehrkräfte (b3)

Zur Aussage 1

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbleiben an der Grundschule.

Tabelle 1 (b3)

V4 Haben Sie einen eigenen Raum? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	4	5,1	5,1	5,1
	0 Nein	22	28,2	28,2	33,3
	1 Ja	52	66,7	66,7	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 2 (b3)

V7 Wenn ja, ist der Raum groß genug für Bewegungsspiele? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-99 trifft nicht zu	13	16,7	16,7	16,7
	-9 fehlende Werte	2	2,6	2,6	19,2
	0 Nein	36	46,2	46,2	65,4
	1 Ja	27	34,6	34,6	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 3 (b3)

V34 Welche sonderpädagogischen Bereiche müssen Sie in der Praxis abdecken?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig alle	5	6,4	6,4	6,4
E (S), L	1	1,3	1,3	7,7
E, L	2	2,6	2,6	10,3
E, L, S	3	3,8	3,8	14,1
E, S, L	2	2,6	2,6	16,7
Entwicklungsgestörte und Lernbehinderte	1	1,3	1,3	17,9
Förderung Mathe, Deutsch und Förderung des Bewegungsapparats	1	1,3	1,3	19,2
integrativer Unterricht, Beratung, Diagnose	1	1,3	1,3	20,5
Klassenlehrer, Förderlehrer für Bereich L und Fachlehrer	1	1,3	1,3	21,8
L	3	3,8	3,8	25,6
L und E	1	1,3	1,3	26,9
L, E	12	15,4	15,4	42,3
L, E (S)	1	1,3	1,3	43,6
L, E, (S)	1	1,3	1,3	44,9
L, E, S	3	3,8	3,8	48,7
L, E, S nebenbei	1	1,3	1,3	50,0
L, E; S- insofern, ich muß angemessene Lernorte für das S-Kind finden, z.B. Logopädin oder meine Kollegin oder eine Kollegin aus dem FÖZ.	1	1,3	1,3	51,3
L, S	1	1,3	1,3	52,6
L, S, E	8	10,3	10,3	62,8
L, S, E, Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen, Motorik	1	1,3	1,3	64,1
Lb	1	1,3	1,3	65,4
Lb, E, Wahrnehmungsstörungen	1	1,3	1,3	66,7
Lb, S, E	2	2,6	2,6	69,2
Lb, Sp, E	1	1,3	1,3	70,5
Lernbeh. Verhaltensgestörte	1	1,3	1,3	71,8
Lernbeh., Entwicklungsverzögerung, Sprachheil	1	1,3	1,3	73,1
S, L, E	10	12,8	12,8	85,9
S, L, E Schwerpunkt S	1	1,3	1,3	87,2
S, L, E seit zwei Jahren, davor überwiegend E	1	1,3	1,3	88,5
S, L, E, Gb	1	1,3	1,3	89,7
Sp, Lb, E	1	1,3	1,3	91,0
Sprachbehinderung, Lernbehinderung, Entwicklungsstörung	1	1,3	1,3	92,3
Sprache	1	1,3	1,3	93,6
Sprachheilpäd	1	1,3	1,3	94,9
Sprachheilpäd, Lernbehindertenpäd und Verhaltensgestörtenpäd.	1	1,3	1,3	96,2
Verhalten, Lernen, Entwicklung	1	1,3	1,3	97,4
Vornehmlich Kinder meiner Sonderpäd. Schwerpunkte	1	1,3	1,3	98,7
Vs, Lb	1	1,3	1,3	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 4 (b2)**V1 Werden alle Jahrgänge sonderpädagogisch betreut?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	2	5,3	5,3	5,3
	0 Nein	23	60,5	60,5	65,8
	1 Ja	13	34,2	34,2	100,0
	Gesamt	38	100,0	100,0	

Tabelle 5 (b1)**V3 Werden alle Jahrgänge sonderpädagogisch betreut?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	3	33,3	33,3	33,3
	Nein	5	55,6	55,6	88,9
	Wir sind erst im 2. Jahr FÖZ	1	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	9	100,0	100,0	

Tabelle 6 (b1)**V2 Wieviele Grundschulen erhalten
Stundenzuweisungen durch das FÖZ?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	1	11,1	11,1	11,1
	4	1	11,1	11,1	22,2
	5	3	33,3	33,3	55,6
	6	2	22,2	22,2	77,8
	7	1	11,1	11,1	88,9
	10	1	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	9	100,0	100,0	

Zur Aussage 2

Sonderschullehrer und Grundschullehrer sollen zusammenarbeiten.

Tabelle 7 (b3)**V44 Wird nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet? Schule 1**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	13	16,7	16,7	16,7
	0 Nein	14	17,9	17,9	34,6
	1 Ja	51	65,4	65,4	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 8 (b3)

V38 Gibt es eine Vorklasse? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	1	1,3	1,3	1,3
	0 Nein	21	26,9	26,9	28,2
	1 Ja	56	71,8	71,8	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 9 (b3)

V35 Gibt es jahrgangsübergreifende Klassen? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	2	2,6	2,6	2,6
	0 Nein	69	88,5	88,5	91,0
	1 Ja	7	9,0	9,0	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 10 (b3)

V56 Planen Sie den gesamten Unterricht gemeinsam mit dem Klassenlehrer?
Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	8	10,3	10,3	10,3
	0 Nein	60	76,9	76,9	87,2
	1 Ja	10	12,8	12,8	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 11 (b3)

V59 Planen Sie einen Teil des Unterrichts gemeinsam? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	10	12,8	12,8	12,8
	0 Nein	28	35,9	35,9	48,7
	1 Ja	40	51,3	51,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 12 (b3)

V62 Sind Sie an der Planung des Deutschunterrichts beteiligt? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	9	11,5	11,5	11,5
	0 Nein	42	53,8	53,8	65,4
	1 Ja	27	34,6	34,6	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 13 (b3)

V65 Können sprachheilpädagogische Prinzipien in den Deutschunterricht integriert werden? Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	13	16,7	16,7	16,7
	0 Nein	40	51,3	51,3	67,9
	1 Ja	25	32,1	32,1	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 14 (b2)

V8 Werden die Förderlehrer bei der Entscheidung der Klassenzusammensetzung (speziell 1. Klasse) einbezogen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	1	2,6	2,6	2,6
	0 Nein	19	50,0	50,0	52,6
	1 Ja	18	47,4	47,4	100,0
	Gesamt	38	100,0	100,0	

Tabelle 15 (b2)

V9 Stehen den Grundschulkollegen für die Kooperation mit den Sonderschulkollegen Stunden aus dem Stundenkontingent zur Verfügung?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Nein	35	92,1	92,1	92,1
	1 Ja	3	7,9	7,9	100,0
	Gesamt	38	100,0	100,0	

Tabelle 16 (b3)

/92 Übernehmen Sie auch Kinder ohne ausschließlich sonderpädagogischen Förderbedarf? (z.B. LRS/DAF) Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	5	6,4	6,4	6,4
	0 Nein	30	38,5	38,5	44,9
	1 Ja	43	55,1	55,1	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Zur Aussage 3

Die Rolle von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hat sich verändert.

Tabelle 17 (b3)

V113 Entscheiden Sie autonom über... (wenn nicht, wer ist beteiligt?): die inhaltliche Gestaltung der Förderung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
-9	1	1,3	1,3	1,3
autonom	4	5,1	5,1	6,4
bei sprachauffälligen Schülern	1	1,3	1,3	7,7
Feststellungsverfahren und Fallkonferenz	1	1,3	1,3	9,0
Ich	1	1,3	1,3	10,3
ich Selbst, evt. gemeinsam mit Fachlehrer	1	1,3	1,3	11,5
ich und teilweise in Absprache mit KL	1	1,3	1,3	12,8
in Absprache	1	1,3	1,3	14,1
In Absprache	1	1,3	1,3	15,4
in Absprache der GS-Lehrerinnen	1	1,3	1,3	16,7
In Absprache mit Klassenlehrerinnen	1	1,3	1,3	17,9
In Abstimmung mit den Grundschullehrerinnen je nach Projekt, Klassenstufe, auch klassenübergreifende Projekte, z.B. für E-Kinder in der Lernwerkstatt	1	1,3	1,3	19,2
ja	35	44,9	44,9	64,1
Ja	6	7,7	7,7	71,8
ja und nach Absprache und gemeinsamer Planung	1	1,3	1,3	73,1
ja, aber in Absprache mit den Klassen- bzw. Fachlehrern der GS und mit der Leitung des FÖZ	1	1,3	1,3	74,4
ja, autonom	1	1,3	1,3	75,6
Ja, bis auf Ausnahmen	1	1,3	1,3	76,9
ja, in externer Förderung, sonst in Absprache	1	1,3	1,3	78,2
ja, in Koop mit GS-LehrerIn	1	1,3	1,3	79,5
ja, in Zusammenarbeit mit GS-Lehrern	1	1,3	1,3	80,8
ja, Orientierung am Lernentwicklungsstand	1	1,3	1,3	82,1
ja, und in Absprache	1	1,3	1,3	83,3
Ja/obwohl dies nicht gerne gesehen wird.	1	1,3	1,3	84,6
ja; bzw. in Absprache mit GS-Kollege	1	1,3	1,3	85,9
keine Ausdifferenzierung	1	1,3	1,3	87,2
Kleingruppe und integrativ	1	1,3	1,3	88,5
mit Klassen- und Fachlehrern	1	1,3	1,3	89,7
teilweise	1	1,3	1,3	91,0
teilweise, viel "Aufarbeitung" des nicht Begriffenen, wenig handlungsorientierten Klassenunterrichts als Wunsch der Schule, entscheide aber selbst. Ist aber ZerreiBprobe.	1	1,3	1,3	92,3
Überwiegend	1	1,3	1,3	93,6
überwiegend entscheide ich (gehe z.B. auch mal in den Musiksaal)	1	1,3	1,3	94,9
überwiegend in Absprache mit Fach- oder Klassenlehrer	1	1,3	1,3	96,2
Wahrnehmung, Deutsch	1	1,3	1,3	97,4
Weitgehend autonom, aber auch in Absprache mit Koop-Lehrern	1	1,3	1,3	98,7
zusammen mit KlassenlehrerIn	1	1,3	1,3	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 18 (b3)

V111 Entscheiden Sie autonom über... (wenn nicht, wer ist beteiligt?): die Auswahl der Kinder (für die Förderung)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9	1	1,3	1,3
	Abprache mit FÖZ	1	1,3	2,6
	Abprache mit Klassenl.	1	1,3	3,8
	bei sprachauffälligen Schülern	1	1,3	5,1
	Feststellungsverfahren (s. Frage 3.8.: Grundschullehrer stellen Antrag, schreiben Gutachten, ebenso Sonderpädagogen; Falkonferenz entscheidet.)	1	1,3	6,4
	Feststellungsverfahren und Falkonferenz	1	1,3	7,7
	Gemeinsam mit FÖZ-Leitung	1	1,3	9,0
	gemeinsam mit FÖZ Leitung	1	1,3	10,3
	gemeinsam mit Klassenlehrerin und Förderlehrerkollegin	1	1,3	11,5
	gem mit KL	1	1,3	12,8
	GS/FÖZ	1	1,3	14,1
	in Absprache der GS-Lehrerinnen	1	1,3	15,4
	in Absprache mit den GS-Lehrerinnen	1	1,3	16,7
	In Absprache mit den Klassenlehrerinnen	1	1,3	17,9
	In Absprache mit der FÖZ-Leitung	1	1,3	19,2
	In Absprache mit der FÖZ-Leitung	1	1,3	20,5
	In Absprache mit Grundschulkollegin, je nach projektabhängigem Angebot (gilt nur für Präventivkinder)	1	1,3	21,8
	In Absprache mit GS-Lehrern	1	1,3	23,1
	In Absprache mit KL	1	1,3	24,4
	in Absprache mit Klassenlehrer, Fachlehrer, Schulleitung	1	1,3	25,6
	in Absprache mit Klassenlehrerin	1	1,3	26,9
	In Absprache mit Klassenlehrerin	1	1,3	28,2
	In Absprache mit Klassenlehrerinnen	1	1,3	29,5
	In Absprache mit Schulleitung, FÖZ	1	1,3	30,8
	in Klasse 1, Absprache mit Klassenlehrerin, Schulleitung der Grundschule und teilweise FÖZ	1	1,3	32,1
	In Koop mit GS-Kolleginnen	1	1,3	33,3
	ja	13	16,7	50,0
	Ja	3	3,8	53,8
	ja mit Klassenlehrerin	1	1,3	55,1
	ja, aber viel gemeinsame Gespräche mit Klassenlehrern und auch Elterngespräche	1	1,3	56,4
	Ja, bis auf Ausnahmen	1	1,3	57,7
	ja, in Abhängigkeit von bzw. bis zur offiziellen Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	1	1,3	59,0
	ja, in Absprache (Wünsche werden herangetragen an mich)	1	1,3	60,3
	ja, meistens, manchmal in Absprache mit den Klassen- bzw. Fachlehrern	1	1,3	61,5
	keine Ausdifferenzierung	1	1,3	62,8
	Klassen- bzw. Fachlehrer, Schulleitung GS, FÖZ	1	1,3	64,1
	Klassen- und Förderlehrer	1	1,3	65,4
	Kollegen der Grundschule, Schulärztin	1	1,3	66,7
	lt. Gutachten	2	2,6	69,2
	Meldung Klassenlehrerin, Schulärztin, eigene Begutachtung auf Antrag	1	1,3	70,5
	mit dem Klassenlehrer	1	1,3	71,8
	Mit Klassenlehrerin, hauptsächlich nach Gutachten	1	1,3	73,1
	Nach Absprache	1	1,3	74,4
	nein	3	3,8	78,2
	Nein	1	1,3	79,5
	Nein (Diagnose durch FÖZ-Leitung, Meldung durch GS-Lehrerin, eigene Einschätzung)	1	1,3	80,8
	Nein! Runder Tisch, Förderm, Absprache mit Förderbeauftragter und Jahrgangskolleginnen	1	1,3	82,1
	nein, FÖZ entscheidet	1	1,3	83,3
	Nein, gemeinsames Fördergremium der Grundschule und des FÖZ	1	1,3	84,6
	Nein, GS-Lehrerin, Schulleitung	1	1,3	85,9
	Nein, mit GS gemeinsam	1	1,3	87,2
	nein, Rücksprache mit Grundschulkollegen und Schulleitung Sonderschule	1	1,3	88,5
	Nein, Schulleitung FÖZ	1	1,3	89,7
	Nein, Förderzentrum, Grundschulleiterin Fritz-Gansbergstraße	1	1,3	91,0
	Schulleiterin, Klassenlehrer	1	1,3	92,3
	Schulleitung, Schulärztin, Psychologin, FÖZ-Mitarbeiter, Klassenlehrer, manchmal Fachlehrer	1	1,3	93,6
	Teilweise	1	1,3	94,9
	Überwiegen/Absprache mit der GS-Lehrerin. Oft fördere ich Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten mit.	1	1,3	96,2
	Überwiegend	1	1,3	97,4
	Weitgehend autonom, aber auch in Absprache mit Koop-Lehrern	1	1,3	98,7
	zusammen mit Klassenlehrerin	1	1,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0

Tabelle 19 (b3)

V114 Entscheiden Sie autonom über... (wenn nicht, wer ist beteiligt?): den Zeitraum der Förderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9	2	2,6	2,6	2,6
	16 Stunden für 8 Schüler	1	1,3	1,3	3,8
	autonom	2	2,6	2,6	6,4
	bei sprachauffälligen Schülern	1	1,3	1,3	7,7
	Festgelegt für ein Schuljahr.	1	1,3	1,3	9,0
	Feststellungsverfahren und Fallkonferenz	1	1,3	1,3	10,3
	ich	1	1,3	1,3	11,5
	in Absprache	2	2,6	2,6	14,1
	In Absprache	1	1,3	1,3	15,4
	in Absprache der GS-Lehrerinnen	1	1,3	1,3	16,7
	in Absprache mit FÖZ	1	1,3	1,3	17,9
	in Absprache mit GS-Lehrern und FÖZ-Leitern	1	1,3	1,3	19,2
	In Absprache mit Klassenlehrerinnen	1	1,3	1,3	20,5
	In Absprache mit Klassenlehrin	1	1,3	1,3	21,8
	In Absprache und Möglichkeiten mit dem Kollegen	1	1,3	1,3	23,1
	in Absprache und nach Bedarfen wenn möglich, Koordination sehr schwierig.	1	1,3	1,3	24,4
	ja	24	30,8	30,8	55,1
	Ja	3	3,8	3,8	59,0
	ja (in Absprache mit Kollegen und Studienplan)	1	1,3	1,3	60,3
	ja, aber in Absprache (s.o.)	1	1,3	1,3	61,5
	ja, Absprache mit Klassenlehrerin	1	1,3	1,3	62,8
	ja, autonom	1	1,3	1,3	64,1
	Ja, bis auf Ausnahmen	1	1,3	1,3	65,4
	jeweils ein Jahr!	1	1,3	1,3	66,7
	keine Ausdifferenzierung	1	1,3	1,3	67,9
	mit Absprache Stundenplan	1	1,3	1,3	69,2
	mit Klassen- und Fachlehrern	1	1,3	1,3	70,5
	nach verfügbaren Stunden	1	1,3	1,3	71,8
	nein	5	6,4	6,4	78,2
	nein für die Fördergruppe/ja, bei Einzelförderung	1	1,3	1,3	79,5
	Nein, gemeinsames Fördergremium der Grundschule und des FÖZ	1	1,3	1,3	80,8
	Nein, GS-Lehrerin, Schulleitung	1	1,3	1,3	82,1
	nein, Rücksprache mit Grundschulkollegen und Schulleitung Sonderschule	1	1,3	1,3	83,3
	nein, s.o.	1	1,3	1,3	84,6
	Nein, s.o.	1	1,3	1,3	85,9
	Nein, siehe oben	1	1,3	1,3	87,2
	teils-teils (Diagnose, GS-Lehrerin, eigene Einschätzung)	1	1,3	1,3	88,5
	teilweise	1	1,3	1,3	89,7
	Überwiegend	1	1,3	1,3	91,0
	vorgegeben 4 Stunden pro Woche	1	1,3	1,3	92,3
	Weitestgehend in Absprache.	1	1,3	1,3	93,6
	weitgehend autonom	1	1,3	1,3	94,9
	Weitgehend autonom, aber auch in Absprache mit Koop-Lehrern	1	1,3	1,3	96,2
	Wenn Präventivförderung "fruchtet" dann ja.	1	1,3	1,3	97,4
	zusammen mit der Schulleitung des FÖZ	1	1,3	1,3	98,7
	zusammen mit Klassenlehrerin	1	1,3	1,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 20 (b3)

V115 Entscheiden Sie autonom über... (wenn nicht, wer ist beteiligt?): den Umfang der Förderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9	4	5,1	5,1	5,1
	Absprache im Schulteam (für dreizügige Klassenstufe ca. 4 SO-Lehrerstunden)	1	1,3	1,3	6,4
	Absprache mit Klassenlehrerin	1	1,3	1,3	7,7
	autonom	2	2,6	2,6	10,3
	bei sprachauffälligen Schülern	1	1,3	1,3	11,5
	ein bis zwei Stunden pro Kind	1	1,3	1,3	12,8
	Feststellungsverfahren und Fallkonferenz	1	1,3	1,3	14,1
	Förderlehrer erstellen Anfang des Schuljahres Plan über Verteilung der Stunden - Absprache mit Schulleitung	1	1,3	1,3	15,4
	ich	1	1,3	1,3	16,7
	Ich und Kollege	1	1,3	1,3	17,9
	in Absprache	2	2,6	2,6	20,5
	in Absprache der GS-Lehrerinnen	1	1,3	1,3	21,8
	In Absprache mit der FÖZ-Leitung, bzw. autonom	1	1,3	1,3	23,1
	In Absprache mit FÖZ-Leitung	1	1,3	1,3	24,4
	in Absprache mit FÖZ	1	1,3	1,3	25,6
	in Absprache mit GS-Lehrern und FÖZ-Leitern	1	1,3	1,3	26,9
	In Absprache mit Klassenlehrerinnen, aber im begrenzten Gesamtrahmen der Förderstunden	1	1,3	1,3	28,2
	in Absprache und nach gesetzlichen Vorgaben	1	1,3	1,3	29,5
	ja	24	30,8	30,8	60,3
	Ja	3	3,8	3,8	64,1
	ja, aber in Absprache (s.o.)	1	1,3	1,3	65,4
	ja, autonom	1	1,3	1,3	66,7
	Ja, bis auf Ausnahmen	1	1,3	1,3	67,9
	ja, in Absprache mit GS-Kollegen	1	1,3	1,3	69,2
	Ja, jeweils in Absprache mit den Klassenlehrern	1	1,3	1,3	70,5
	keine Ausdifferenzierung	1	1,3	1,3	71,8
	mit FÖZ-GS-Leitungen und anderen FÖZ-Kollegen	1	1,3	1,3	73,1
	mit Klassenlehrer	1	1,3	1,3	74,4
	nach Absprache mit FÖZ	1	1,3	1,3	75,6
	nach verfügbaren Stunden	1	1,3	1,3	76,9
	nein	3	3,8	3,8	80,8
	Nein	1	1,3	1,3	82,1
	Nein, gemeinsames Fördergremium der Grundschule und des FÖZ	1	1,3	1,3	83,3
	Nein, GS-Lehrer	1	1,3	1,3	84,6
	nein, Rücksprache mit Grundschulkollegen und Schulleitung Sonderschule	1	1,3	1,3	85,9
	nein, s.o	1	1,3	1,3	87,2
	Nein, s.o.	1	1,3	1,3	88,5
	Nein, siehe oben	1	1,3	1,3	89,7
	teilweise	1	1,3	1,3	91,0
	Überwiegend	1	1,3	1,3	92,3
	Weitestgehend, aber Druck durch überlastete Lehrer	1	1,3	1,3	93,6
	Weitgehend autonom, aber auch in Absprache mit Koop-Lehrern	1	1,3	1,3	94,9
	wird festgelegt in Absprache mit anderen Förderlehrern je nach Stundenpool	1	1,3	1,3	96,2
	z. T.	1	1,3	1,3	97,4
	zusammen mit der Schulleitung des FÖZ	1	1,3	1,3	98,7
	zusammen mit Klassenlehrerin	1	1,3	1,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 21 (b1)

V7 Wer entscheidet über die Anzahl und Verteilung der Förderstunden?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Absprache zwischen Grundschulen und Förderzentrum	1	11,1	11,1	11,1
	Absprachen zwischen SL-FÖZ u. Grundschulen	1	11,1	11,1	22,2
	Die Ressourcen, die Anzahl der Förderkinder, die Regionalkonferenz des Bezirks (FÖZ und GS)	1	11,1	11,1	33,3
	Die Schulleitung in Absprache mit dem Regionalteamleiter	1	11,1	11,1	44,4
	Die Sprachheillehrerin im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Die Stunden sind aus der groben Einteilung - ein Sonderpädagoge betreut zwei Jahrgänge - entsprechend der Bedarfe eigenverantwortlich zu zuteilen.	1	11,1	11,1	55,6
	Grundsätzlich haben wir mit den vier Grundschulen besprochen, daß die Sonderpädagoginnen nur an zwei Grundschulen arbeiten. Bedürftige Kinder müssen die Grundschule wechseln. In Absprache mit den zwei Grundschulen arbeiten wir integrativ, daß heißt	1	11,1	11,1	66,7
	Kollegiale Schulleitung des FÖZ	1	11,1	11,1	77,8
	Schulleitung in Übereinstimmung mit Förderlehrerinnen und mit Fachkonferenz fördern / Diagnostik	1	11,1	11,1	88,9
	Schulleitung und Förderlehrerinnen	1	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	9	100,0	100,0	

Tabelle 22 (b3)

V86 In welcher Form führen Sie die Förderung durch? innerhalb des Klassenunterrichts Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	1	1,3	1,3	1,3
	0 Nein	35	44,9	44,9	46,2
	1 Ja	42	53,8	53,8	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 23 (b3)

V83 In welcher Form führen Sie die Förderung durch? extern (Einzelförderung oder Kleingruppen) Schule 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	3	3,8	3,8	3,8
	0 Nein	19	24,4	24,4	28,2
	1 Ja	56	71,8	71,8	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 24 (b3)

V68 Wieviele Förderschüler betreuen Sie? Schule 1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
-9	2	2,6	2,6	2,6
1	1	1,3	1,3	3,8
10	9	11,5	11,5	15,4
11	2	2,6	2,6	17,9
12-15	1	1,3	1,3	19,2
12	6	7,7	7,7	26,9
12 in zwei Jahrgängen	1	1,3	1,3	28,2
14	1	1,3	1,3	29,5
15	3	3,8	3,8	33,3
15 zwei neu	1	1,3	1,3	34,6
17	1	1,3	1,3	35,9
18	1	1,3	1,3	37,2
19	1	1,3	1,3	38,5
2	2	2,6	2,6	41,0
20	1	1,3	1,3	42,3
22	1	1,3	1,3	43,6
24	1	1,3	1,3	44,9
25	1	1,3	1,3	46,2
3	4	5,1	5,1	51,3
33	1	1,3	1,3	52,6
4	2	2,6	2,6	55,1
4 + 4	1	1,3	1,3	56,4
4 Gruppen a 5-8	1	1,3	1,3	57,7
5	6	7,7	7,7	65,4
6	7	9,0	9,0	74,4
7	4	5,1	5,1	79,5
8	6	7,7	7,7	87,2
9	5	6,4	6,4	93,6
9 und andere	1	1,3	1,3	94,9
ca. 12	1	1,3	1,3	96,2
im ersten Jahr noch nicht festgestellt	1	1,3	1,3	97,4
z. Zt. 8 im ersten Jahrgang sind noch nicht alle Anträge auf Sonderpäd. Förderbedarf entschieden worden.	1	1,3	1,3	98,7
zeitlich variierend	1	1,3	1,3	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 25 (b3)

V96 Welche Konferenzen besuchen Sie? Grundschulkonferenz 1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
0 Nein	9	11,5	11,5	11,5
1 Ja	69	88,5	88,5	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 26 (b3)

V97 Welche Konferenzen besuchen Sie? Förderkonferenz (nur Förderlehrer)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Nein	9	11,5	11,5	11,5
	1 Ja	69	88,5	88,5	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 27 (b3)

V98 Welche Konferenzen besuchen Sie? Gesamtkonferenz des FÖZ

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Nein	24	30,8	30,8	30,8
	1 Ja	54	69,2	69,2	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Zur Aussage 4

Sprachheilpädagogische Kompetenzen liegen brach.

Tabelle 28 (b2)

V3 Hospitieren die Sprachheillehrer in allen Klassen der Grundschule in der Anfangsphase, um den Sprachstatus der Kinder festzustellen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	3	7,9	7,9	7,9
	0 Nein	19	50,0	50,0	57,9
	1 Ja	16	42,1	42,1	100,0
	Gesamt	38	100,0	100,0	

Tabelle 29 (b1)

V5 Hospitieren die Sprachheillehrer in allen Klassen der Grundschulen in der Anfangsphase, um den Sprachstatus der Kinder festzustellen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Nein	4	44,4	44,4	44,4
	1 Ja	5	55,6	55,6	100,0
	Gesamt	9	100,0	100,0	

Tabelle 30 (b2)

V7 Ist aus den Unterlagen der schulärztlichen Untersuchung bereits ersichtlich, ob Kinder sprachheilpäd. Förderbedarf haben?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Nein	2	5,3	5,3	5,3
	1 Ja	24	63,2	63,2	68,4
	2 z.T.	12	31,6	31,6	100,0
	Gesamt	38	100,0	100,0	

Tabelle 31 (b1)

V6 Werden sprachbehinderte Schüler durch Schulärzte oder die sprachheilpäd. Beratungsstelle vor der Einschulung angekündigt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Nein	1	11,1	11,1	11,1
	1 Ja	8	88,9	88,9	100,0
	Gesamt	9	100,0	100,0	

Tabelle 32 (b2)

V2 Werden alle sprachauffälligen Kinder auch von einem Sprachheillehrer betreut?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	1	2,6	2,6	2,6
	0 Nein	26	68,4	68,4	71,1
	1 Ja	11	28,9	28,9	100,0
	Gesamt	38	100,0	100,0	

Tabelle 33 (b3)

V117 Nutzen Sie Möglichkeiten zur Fortbildung?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	7	9,0	9,0	9,0
	0 Nein	8	10,3	10,3	19,2
	1 Ja	63	80,8	80,8	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 34 (b3)

V118 Nutzen Sie Möglichkeiten zur Fortbildung? Wenn ja, welche?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9	10	12,8	12,8	12,8
	-99	7	9,0	9,0	21,8
	"Erziehungstherapie" von Bergsson	1	1,3	1,3	23,1
	Angebote im LIS, z.B. Fortbildung Musik, Mathe	1	1,3	1,3	24,4
	bisher noch nicht	1	1,3	1,3	25,6
	Computer im Unterricht, ADS/Problematik	1	1,3	1,3	26,9
	Computerkurse, Gestaltpädagogik, Deutsch und Mathefortbildung	1	1,3	1,3	28,2
	Eidi B, Edu-K.	1	1,3	1,3	29,5
	ETEP, Fachtag Beratung, Supervision	1	1,3	1,3	30,8
	fachspezifisch, Computer	1	1,3	1,3	32,1
	Fachtage	1	1,3	1,3	33,3
	Fachtage Sonderpäd. und Grundschule	1	1,3	1,3	34,6
	Fachtage, PC-Intel	1	1,3	1,3	35,9
	Fachverbände, private Kooperation	1	1,3	1,3	37,2
	Förderdiagnostik Mathe	1	1,3	1,3	38,5
	Fortbildung zur ETU-Gruppe	1	1,3	1,3	39,7
	FÖZ (LIS)	1	1,3	1,3	41,0
	im Moment	1	1,3	1,3	42,3
	Intel-Fortbildung, Computer mit dem Kollegium der Schule	1	1,3	1,3	43,6
	Kollegiale Unterstützung und Multiplikatorenfunktion	1	1,3	1,3	44,9
	LIS-Veranstaltungen	1	1,3	1,3	46,2
	LIS	1	1,3	1,3	47,4
	LIS und sonstige, u.a. Wahrnehmung, Motorik	1	1,3	1,3	48,7
	LIS, Literatur, Teamgespräche mit Sonderschullehrer und GS-Lehrer, Hospitationen	1	1,3	1,3	50,0
	LIS, Schilf	2	2,6	2,6	52,6
	LIS, Schulanfangstagung, SPATZ, Döring	1	1,3	1,3	53,8
	LIS, Sopäd.	1	1,3	1,3	55,1
	LIS, Spatz	2	2,6	2,6	57,7
	LIS, SPATZ, schuliinterne Fortbildungen	1	1,3	1,3	59,0
	LIS, Uni, Suchtprävention Bremen Nord	1	1,3	1,3	60,3
	LIS, z.Zt. Deutsch/Mathe	1	1,3	1,3	61,5
	LIS: Arbeit am FÖZ 1999/2000; Kooperative Beratung 1998/1999	1	1,3	1,3	62,8
	LIS; Lernwerkstatt; Dialog-Veranstaltung (Uni)	1	1,3	1,3	64,1
	Literatur, ????? (#I/K#), LIS	1	1,3	1,3	65,4
	Mathe > Elrott; Tonfeld-Ausbildung	1	1,3	1,3	66,7
	Mathe im ersten Schuljahr	1	1,3	1,3	67,9
	Mathe, Computer z.Zt.	1	1,3	1,3	69,2
	pädagogische Tage, Veranstaltungen über spezifische Probleme	1	1,3	1,3	70,5
	PC-Kurs, Anfangstagung, VHS-Kurs über EDU-Kinesth.	1	1,3	1,3	71,8
	Rhythmik, Sonderpäd für L, Mathe, Computer	1	1,3	1,3	73,1
	Rhythmik, Sprache, Mathematik, Verhalten, je nach Bedarf	1	1,3	1,3	74,4
	Schwerpunkt: S	1	1,3	1,3	75,6
	Sonderpäd., LIS, Computer-LIS	1	1,3	1,3	76,9
	Spatz-Konferenzen	1	1,3	1,3	78,2
	SPATZ und LIS	1	1,3	1,3	79,5
	SPATZ, Kongress	1	1,3	1,3	80,8
	Spatz, LIS	2	2,6	2,6	83,3
	SPATZ, LIS	1	1,3	1,3	84,6
	Spatz, LIS, Regionalkonferenz	1	1,3	1,3	85,9
	SPATZ/Schulanfangstagung. Fachtage u.a.	1	1,3	1,3	87,2
Sprachförderung, Konzeptbildung	1	1,3	1,3	88,5	
Supervision, Rhythmik	1	1,3	1,3	89,7	
Teilnahme an Tagungen	1	1,3	1,3	91,0	
Thema: Fördern, Spatz, entwicklungs-therapeutische Modelle, SbF	1	1,3	1,3	92,3	
überwiegend im Sonderpäd. Bereich	1	1,3	1,3	93,6	
verschiedene	2	2,6	2,6	96,2	
Vorträge, Literatur	1	1,3	1,3	97,4	
z. Zt. nicht	1	1,3	1,3	98,7	
zum Thema Förderzentren, Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern	1	1,3	1,3	100,0	
Gesamt	78	100,0	100,0		

Tabelle 35 (b3)

V119 Kennen Sie SPATZ (Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum)?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9 fehlende Werte	3	3,8	3,8	3,8
	0 Nein	13	16,7	16,7	20,5
	1 Ja	62	79,5	79,5	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 36 (b3)

V120 Welche Angebote von SPATZ nutzen Sie? Bücherei

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-99 trifft nicht zu	13	16,7	16,7	16,7
	-9 fehlende Werte	3	3,8	3,8	20,5
	0 Nein	44	56,4	56,4	76,9
	1 Ja	18	23,1	23,1	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 37 (b3)

V121 Welche Angebote von SPATZ nutzen Sie? Fortbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-99 trifft nicht zu	13	16,7	16,7	16,7
	-9 fehlende Werte	3	3,8	3,8	20,5
	0 Nein	30	38,5	38,5	59,0
	1 Ja	32	41,0	41,0	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 38 (b3)

V122 Welche Angebote von SPATZ nutzen Sie? Beratung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-99 trifft nicht zu	13	16,7	16,7	16,7
	-9 fehlende Werte	3	3,8	3,8	20,5
	0 Nein	50	64,1	64,1	84,6
	1 Ja	12	15,4	15,4	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 39 (b3)

V123 Welche Angebote von SPATZ nutzen Sie? Fachkonferenzen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-99 trifft nicht zu	13	16,7	16,7	16,7
	-9 fehlende Werte	3	3,8	3,8	20,5
	0 Nein	48	61,5	61,5	82,1
	1 Ja	14	17,9	17,9	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

Tabelle 40 (b3)

V125 Bilden Sie Referendare aus? Wenn ja, in welcher Fachrichtung?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-9	3	3,8	3,8	3,8
	-99	61	78,2	78,2	82,1
	Behindertenpädagogik	1	1,3	1,3	83,3
	Deutsch (Grundschule im Teamteaching)	1	1,3	1,3	84,6
	Deutsch, SU	1	1,3	1,3	85,9
	gemeinsam mit der GS-Klassenlehrerin (sie hat den Hauptanteil) > Deutsch	1	1,3	1,3	87,2
	L	3	3,8	3,8	91,0
	L/S Deutsch	1	1,3	1,3	92,3
	Lb	1	1,3	1,3	93,6
	LB	1	1,3	1,3	94,9
	Lernbehinderung	1	1,3	1,3	96,2
	S	1	1,3	1,3	97,4
	Sprachheilpäd.	1	1,3	1,3	98,7
	z.Zt. Deutsch/Sachkunde	1	1,3	1,3	100,0
	Gesamt	78	100,0	100,0	

d) Tabellarische Darstellung relevanter Ergebnisse zur Nutzung von SPATZ

Tabelle 1

Fachkonferenzen der Sprachheillehrerinnen und -lehrer

Nr.	Datum	Schule	Anzahl der Teilnehmer	Hauptthemen
1	18.1.1999	Thomas-Mann-Str.	25	-Planung : Eröffnung von SPATZ -Einrichtung von zwei Arbeitskreisen
2	22.6.1999	Thomas-Mann-Str.	21	-Entwicklungen am Förderzentrum Blumenthal -Entwicklung im Bremer Osten
3	2.11.1999	Sch. an der Robinsbalje	15	-Vorstellung der Lernwerkstatt
4	6.6.2000	Thomas-Mann-Str.	30	-Vorstellung von SPATZ und aktuelle schulpolitische Entwicklung in Bremen
5	11.1.2001	Thomas-Mann-Str.	21	-Bericht über den Sprachheilkongress in Berlin -Bericht über die Sprachheilklasse im Bremer Westen
6	31.10.2001	Stader Str.	12	-Vorstellung des Beobachtungsverfahrens mit der „Hexe Hadula“
7	29.8.2002	Stader Str.	14	-Neuwahl des SPATZteams -Förderberichte am Förderzentrum Ellenerbrokweg (Raster) - Überlegungen zur Entwicklung neuer sprachheilpädagogischer Standards im Rahmen von Förderarbeit

Teilnehmerzahlen der Fortbildungen

Tabelle 2

Schuljahr 1999/2000

	Thema:	Teilnehmerzahl	Sonderschullehrkräfte an Grundschulen	Lehrkräfte der Sprachheilschule	Lehrkräfte anderer Sonderschulen	Grundschullehrkräfte	Studierende	Personen aus KTH u. anderen Einrichtungen
1.	16.11.1999 Psychomotorisch orientierte Sprachförderung	46	13	5	6	10	8	4
2	11.1.2000 18.1.2000 28.3.2000 Förderdiagnostik bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb (3 - teilig)	35	12	5	1	17	0	0
3	20.3.2000 Beratungsgespräche mit Eltern und Kollegen	8	1	2	0	3	0	2
4	9.5.2000 Rhythmische und tänzerische Elemente im Unterricht	6	2	2	0	2	0	0
		95	28	14	7	32	8	6

Tabelle 3

Schuljahr 2000/01

	Thema:	Teilnehmerzahl	Sonderschullehrkräfte an Grundschulen	Lehrkräfte der Sprachheilschule	Lehrkräfte anderer Sonderschulen	Grundschullehrkräfte	Studierende	Personen aus KTH u. anderen Einrichtungen
5	14.11.2000 Sprachförderung durch Musik	24	13	0	6	3	2	0
6	8.2.2001 Auditive Wahrnehmungsförderung	34	18	1	8	3	0	4
7	2.5.2001 Zauberei	8	4	1	0	3	0	0
8	15.5.01 Sprachstandsüberprüfung (Teilnehmerbegrenzung)	21	6	0	2	7	6	-
		87	41	2	16	16	8	4

Von den 87 Gesamtteilnehmern besuchten zehn Personen zwei oder mehr Veranstaltungen.

Bei der Veranstaltung 8 war die Anzahl der Anmeldungen so hoch, dass eine Wiederholung in Aussicht gestellt wurde.

Tabelle 4

Schuljahr 2001/2002

	Thema	Teilnehmerzahl	Sonderschullehrkräfte an Grundschulen	Lehrkräfte anderer Sonderschulen	Grundschullehrkräfte	Studierende	Personen aus KTH u. anderen Einrichtungen
9	10.9.2001 Sprachheilpädagogische Förderung unter besonderer Berücksichtigung der Wahrnehmungsleistungen	13	7	0	5	0	1
10	24.9.2001 Fortsetzung vom 10.9. 01	8	5	0	2	0	1
11	8.11.01 Entwicklungsverzögerung im Schriftspracherwerb (<i>Camps</i>)	35	21	0	13	1	0
12	14.1.2002 Fit und stark fürs Leben	6	3	0	2	1	
13	24.4.2002 Lernschwächen frühzeitig erkennen (Teilnehmerbegrenzung)	22	17	0	5	0	0
14	23.5.02 Sonderpädagogische Aspekte im Anfangsunterricht Fachtag: Stellwerk – Grundschule (Teilnehmerbegrenzung)	30	12	0	18	0	0
		114	65	0	45	2	2

Aus der Teilnehmerliste ist ersichtlich, dass von den 114 Teilnehmern im Schuljahr 2001/2002 - außer bei den mehrteiligen Fortbildungen - 13 Teilnehmer zwei und mehr Veranstaltungen besuchten.

Die Lehrkräfte der Sprachheilschule werden nicht mehr extra aufgeführt, da die Sprachheilschule Ende des Schuljahres 2000/2001 aufgelöst wurde.

Tabelle 5

Nutzung der Bücherei

Jahr	Gesamtzahl der Neuanmeldungen	Grundschullehrkräfte	Sonderschullehrkräfte an Grundschulen	Studierende	Andere
1999	28	8	17	0	3
2001	30	8	5	13	4
2002	22	11	10	0	1
2003 (bis März)	4	2		2	
Gesamt	84	29	32	15	8