

Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen

(Zusammenarbeit Grundschule - Förderzentrum)

Forschungsprojekt 81

Gliederung Projekt 81

0. Abstrakt	Seite 1
1. Projektantrag	Seite 2
2. Klassenfamilien in der Grundschule an der Grambker Heerstraße	Seite 7
2.1 Darstellung der Schule	Seite 7
2.2 Entstehung der Klassenfamilien (Hinweis auf Schulbegleitforschungsprojekt 45)	Seite 9
2.2.1 Pädagogische Gründe und Zielvorstellungen	Seite 9
2.2.2 Organisatorische Umsetzung Klassenfamilien-Modell	Seite 12
2.3 Arbeit in Klassenfamilien	Seite 13
2.3.1 Wochenstrukturplan	Seite 13
2.3.2 Wochenplan	Seite 16
2.3.3 Materialien	Seite 16
2.3.4 Teamarbeit	Seite 18
3. Förderzentrum Burgdamm	Seite 20
3.1 Geschichtliche Entwicklung	Seite 20
3.2 Organisation des Förderzentrums	Seite 21
3.3 Aufgabenbeschreibung des Föz unter Berücksichtigung	Seite 22
3.4 Veränderung der Föz - Arbeit nach Inkrafttreten der neuen Sonderpädagogikverordnung	Seite 23
3.5 Problemfelder in der Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Förderzentrum	Seite 24
3.5.1 Ausgangslage	Seite 24
3.5.2 Rahmenbedingungen	Seite 25
3.5.3 Diagnostik	Seite 27
3.5.4 Fördern	Seite 27
3.5.5 Umsetzung der Förderung in gemeinsame Arbeit	Seite 29

3.6 Zusammenarbeit zwischen Klassenfamilien und Föz	Seite 30
4. Gedanken zu einer effektiven Zusammenarbeit mit dem Förderzentrum aus Sicht der Grundschule	Seite 35
5. Gedanken zu einer effektiven Zusammenarbeit mit der Grundschule Grambke aus Sicht des Förderzentrums	Seite 38
6. Verlauf des Projekts	Seite 40
7. Arbeitsschwerpunkte des Projekts	Seite 44
7.1 Förderband	Seite 44
7.2 Falldarstellung	Seite 51
7.3 Kognitives Modellieren (Beispiel)	Seite 55
8. Abschließende Betrachtung	Seite 57
8.1 Grundschule	Seite 57
8.2 Förderzentrum	Seite 58
9. Anhang	
- Anlagenverzeichnis	
- Literaturverzeichnis	
- Anlagen	

Forschungsprojekt 81

Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (Zusammenarbeit Grundschule und Förderzentrum)

Beteiligte/Teilnehmende	Institution
Claudia Arft	Föz Burgdamm (7130)
Christine Andreu	„
Dr. Wolfgang Götz	„
Marianne Hausmann	Grundschule a. d. Grambker Heestraße
Marita Töllner	„
Elisabeth Kreis	„
Sigrid Drognitz	„
Yvonne Dobrindt	LIS

Kurze Projektbeschreibung

Im Einzelnen wollen wir entwickeln und erproben

- Kooperationsformen zwischen Förderzentrum und Grundschule in der gemeinsamen Verantwortung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf
- Kooperative Erarbeitung von Förderplänen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (L, S, E)
- Hilfen zur Durchführung planvollen Lernhandelns
- Spezifische Fördermaterialien
- Hilfen zur Ausbildung sozialer Kompetenzen
- Autodidaktische Materialien zur unterschiedlichen Differenzierung

Bisher haben wir an folgenden Themen gearbeitet

- Führen eines pädagogischen Tagebuchs
- Aufbau und Inhalte von Förderberichten
- Kognitives Modellieren
- Herstellen differenzierter Arbeitsmaterialien

Ergebnis: Entwicklung von gemeinsamen Arbeitsstrukturen

1. Projektantrag im Rahmen der Schulbegleitforschung

(- überarbeiteter Antrag -)

1. Zielsetzung

Die bildungspolitischen Weichenstellungen zielen auf eine vermehrte integrative Förderung von Kindern mit Defiziten und sonderpädagogischem Förderbedarf. Seit der Einrichtung der Förderzentren in Bremen - Nord gehört die Grundschule an der Grambker Heerstraße zum Förderzentrum Burgdamm. Im Laufe der letzten Jahre hat sich durch die gemeinsame Beschulung der Kinder eine gute Zusammenarbeit zwischen den Sonderschulkolleginnen und dem Grundschulkollegium entwickelt.

Nach vierjähriger Erfahrung mit jahrgangsübergreifendem Unterricht stellen wir fest, dass sich die heterogene Zusammensetzung der Klassenfamilie ausgesprochen positiv auf die Integration der förderbedürftigen Kinder auswirkt.

Bei unserer Arbeit stellt sich seit längerer Zeit das Problem der Verzahnung von Curriculumsanteilen der verschiedenen Niveaustufen. Im einzelnen wollen wir entwickeln und erproben

- Hilfen zum Abbau von Ängsten und Lernhemmungen
- Hilfen zur Ausbildung sozialer Kompetenz
- Hilfen zur Durchführung eines planvollen Lernhandelns
- Erstellen autodidaktischer Materialien zur unterrichtlichen Differenzierung
- Kooperationsformen zwischen Sonderschul- und Grundschulkollegen / kolleginnen in der gemeinsamen Verantwortung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (pädagogische Konferenzen)
- Kooperative Erarbeitung von Förderplänen für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf

(siehe Anhang: Ergänzende Begründung zu dem Antrag)

2. Vorausgehende Entwicklung in der Schule an der Grambker Heerstraße

Seit dem Schuljahr 1993/94 arbeiten wir an dem Projekt „Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Schule an der Grambker Heerstraße“. Es bestehen zur Zeit an der Schule insgesamt sechs heterogene Lerngruppen, von denen vier Gruppen die Jahrgänge 0 bis 4 umfassen. Durch den integrierten Schulanfang zum kommenden Schuljahr entstehen zwei weitere heterogene Lerngruppen, die zunächst die Jahrgänge 0 und 1 umfassen, später aber zu Klassenfamilien erweitert werden sollen.

Die Betreuung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Klassenfamilienlehrerin und der Sonderschulkollegin. Es hat sich im Laufe der Jahre in bezug auf die Beschulung dieser Kinder eine Kombination von integrativer Beschulung im Rahmen des Klassenfamilienunterrichts und Förderung in Kleingruppen bewährt, wobei der Anteil der integrativen Förderung den wesentlich größeren Teil des Unterrichts einnimmt.

3. Antragstellendes Team

3.1 Schulteam

Frau Christine Andreu (Förderzentrum Burgdamm)

Frau Marianne Hausmann (Grundschule Grambke)

Herr Martin Knigge (Grundschule Grambke)

Frau Karin Knop (Grundschule Grambke)

Frau Sigrid Drognitz (Grundschule Grambke)

Frau Karin Behring

3.2 Wissenschaftliche Begleitung

Herr Prof. Rudolf Kretschmann (Universität Bremen)

4. Dauer des Projektes und Zeitplan

Bedingt durch die vierjährige Grundschulzeit ist dieses Projekt auf diesen Zeitraum angelegt.

Folgender Zeitplan ist vorgesehen:

- 97/98 - Herstellen eines fachlichen Konsenses durch Austausch der Konzepte, Zielvorstellungen und Erfahrungen der einzelnen Teammitglieder
 - Werkstattgespräche
 - Förderkonferenzen
 - Entwickeln von Strukturen zur Erstellung von Förderplänen
- 98/99 - Dokumentation von Förderverläufen
 - Begleitende Erstellung von Arbeitsmitteln
- 99/00 - Beschreiben von erfolgreichen Handlungsstrategien
 - Vorbereitende Arbeiten für einen Endbericht
- 00/01 - Abfassen des Endberichtes
 - Rückkopplung und Transfer der Ergebnisse durch Workshops
 - Erstellen einer Sammlung von Arbeitsmitteln und Handreichungen
 - Rückkopplung der Ergebnisse in die Lehrerbildungsinstitutionen und in die Region

5. Aufgabenverteilung / benötigte personelle und finanzielle Ressourcen

5.1 Aufgabenverteilung

schwerpunktmäßig verantwortlich für:

- Förderkonzepte/Förderberichte
Frau Behring, Frau Andreu
- Materialentwicklung Fach Deutsch
Frau Hausmann, Frau Drognitz

- Materialentwicklung Fach Mathematik

Frau Knop, Herr Knigge

- Dokumentation/Auswertung

Frau Behring, Herr Professor Kretschmann

5.2 personelle Ressourcen

Der zu erwartende erhebliche Arbeitsaufwand des Projekts macht eine Entlastung von 4 Stunden pro Teammitglied unbedingt erforderlich.

_____ Nachsatz:

Wie aus dem Punkt „Aufgabenverteilung“ zu ersehen ist, ist Frau Behring schwerpunktmäßig verantwortlich für Förderkonzepte und Förderberichte.

Ohne die Einbindung in den regulären Unterricht ist dieses nicht möglich. Aus diesem Grund halten wir es für unbedingt erforderlich, dass Frau Behring mit mindestens 8 Stunden (Kurs/Förderunterricht an unserer Schule bedarfsdeckend eingesetzt wird.

5.3 finanzielle Ressourcen

Es werden Kosten entstehen für:

- Bürobedarf
- Computerzubehör (Disketten usw.)
- Erstellung / Anschaffung von Arbeitsmitteln
- Kopierkosten (Berichte, Herstellen von Öffentlichkeit, Arbeitsmittel...)
- Durchführung von Workshops

Es ist an den Betrag von insgesamt 4000 DM gedacht, mit einer Streuung von 1000 DM pro Jahr. Hierbei ist ein Übertrag auf nachfolgende Haushaltsjahre nötig.

- die Finanzierung von Hilfskraftstunden (Studenten/Studentinnen)

Hierzu soll ein Antrag auf FNK - Mittel gestellt werden.

6. Bedeutung des Projekts/Arbeitsergebnisse

Wir hoffen mit diesem Projekt dazu beizutragen, Probleme der Förderung in der Grundschule gezielter und effektiver zu gestalten.

Durch eine intensive Zusammenarbeit von Grundschul- und Sonderschulkollegen/kolleginnen sollen die einzelnen Aufgabenbereiche beschrieben und festgelegt werden. Dieses trägt zu einer dringend erforderlichen Transparenz in diesem Bereich bei.

Die entwickelten Handlungsstrategien und die entstehenden Fördermaterialien zur Stärkung von sozialen und fachlichen Kompetenzen könnten eine große Hilfestellung für die Förderung von Kindern in den Grundschulen im Lande Bremen sein.

Die Forschungsergebnisse dieses Projekts würden damit einen wichtigen Beitrag zum bildungspolitischen Anspruch des Bremer Schulgesetzes leisten.

2. Klassenfamilien in der Grundschule an der Grambker Heerstraße

2.1. Darstellung der Schule

Der Ortsteil Grambke grenzt an die Lesum, das Werderland, an das Industriegebiet Stahlwerke/Häfen und an den Ortsteil Oslebshausen.

Der überwiegende Teil der Bebauung erstreckt sich entlang der Grambker Heerstraße und der parallel dazu verlaufenden Bahnstrecke. Nach Westen und Osten besitzt der Stadtteil einen ländlichen, naturbelassenen Charakter.

Die Schule wurde nach dem Krieg als Provisorium aufgebaut. Ein ursprünglich geplanter Neubau entstand nicht. Eine Vergrößerung der Klassenräume wurde 1991/1992 verwirklicht.

Grambke gehört zum Ortsamtsbereich Burglesum und somit zu Bremen - Nord. Deshalb werden die Kindern nach dem Verlassen der Grundschule dem Schulzentrum an der Helsinkistraße zugeordnet. Traditionsgemäß stellen viele Eltern den Antrag auf Beschulung im Schulverbund Lesum. Die Schülerinnen und Schüler müssen somit den Stadtteil verlassen und sie haben weite Schulwege. Neben der Grundschule gibt es in Grambke das Sek.II - Zentrum an der Alwin - Lonke - Straße.

Die Schulanfänger kommen aus drei Kindergärten: der Städtischen Kindertagesstätte an Smidts Park, der Evangelischen Kindertagesstätte an der Grambker Kirche und der Kindertagesstätte des ASB (Aussiedlerkinder). In Bremen - Nord bestehen seit Jahren drei Förderzentren: Blumenthal, Vegesack und Burgdamm. In unserer Schule arbeiten zur Zeit vier Sonderschulkolleginnen mit insgesamt 54 Wochenstunden. Das Grundschulkollegium besteht aus 15 Grundschullehrerinnen und einem Grundschullehrer. Wir bilden regelmäßig Referendarinnen aus.

Die Schule ist dreizügig, die Schülerzahl bewegt sich um seit Jahren die 300 . Das Einzugsgebiet ist sehr gemischt. Etwa ein Drittel der Kinder wohnt in Einfamilienhäusern. Der Rest in Wohnblocks, die zum Teil für sozial schwache Familien gebaut wurden und in der Wohnanlage Am Grambker See, die im Jahre 1995 speziell für

Aussiedlerfamilien errichtet wurde. Ein Drittel der Schülerschaft sind Ausländer und Aussiedler.

Nach Öffnung der Grenzen im Osten kamen sehr viele Familien aus der ehemaligen Sowjetunion - zu einem großen Teil ohne deutsche Sprachkenntnisse. Es entstand eine große Fluktuation in der Schülerschaft dadurch, dass die Wohnungen Am Grambker See als Übergangswohnungen konzipiert waren. Durch die große Anzahl der Aussiedlerfamilien hat sich die Bevölkerungsstruktur in Grambke in den letzten Jahren merklich verändert. Auffällig ist außerdem ein Anstieg der Arbeitslosigkeit. Die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Umwelterfahrungen, Sprachkompetenz, Motorik, soziale Verhaltensweisen, kognitive Entwicklung und Alter wurden in den letzten Jahren in unserem Schulbezirk immer unterschiedlicher.

Es gab immer große Probleme auf den individuellen Entwicklungs - und Leistungsstand eines Kindes in einer Jahrgangsklasse einzugehen, einerseits individuelle Entwicklungsrückstände aufzuarbeiten, andererseits vorhandene Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Durch die Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde die Heterogenität der Schülerschaft noch verstärkt.

Auf der Grundlage dieser Probleme richteten wir in Grambke im Schuljahr 1993/94 vier altersgemischte Gruppen (Klassenfamilien) ein. Zur Zeit gibt es in unserer Schule zwei Organisationsformen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Nach Beschluss der Schulkonferenz soll es in Grambke diese beiden Organisationsformen des Unterrichts geben. Die Jahrgangsklassen laufen aus.

2.2. Entstehung der Klassenfamilien

(siehe Schulbegleitforschungsprojekt 45 „Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule an der Grambker Heerstraße“)

2.2.1. Pädagogische Gründe und Zielvorstellungen

Veränderte Kindheit als Herausforderung

Die „Veränderte Kindheit“ ist für Grundschullehrerinnen zu einem oft zitierten Schlagwort geworden. Die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern haben sich stark verändert, die Unterschiede der Eingangsvoraussetzungen von Erstklässlern werden immer größer. Kinder mit großen Fertigkeiten und Vorkenntnissen werden eingeschult, ebenso solche mit gravierenden Defiziten in allen Bereichen.

Die Verschiedenartigkeit der Lebensbedingungen führt zu einem starken Bildungs- und Sozialgefälle der Schulanfänger. Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnisse werden zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten und auf verschiedenen Niveaustufen erworben. Die Einschulung von etwa gleichaltrigen Kindern führt zu der falschen Vorstellung, dass alle zur gleichen Zeit dasselbe lernen können.

So stellt die „Veränderte Kindheit“ eine fast unlösbare Aufgabe an alle Grundschulen. Sie soll für alle Kinder den erforderlichen Lern- und Erfahrungsraum schaffen, um emotionale, soziale und intellektuelle Defizite auszugleichen. Sie muss versuchen, den Regelkreis von Lustlosigkeit und Disziplinlosigkeit von Schülern und Ratlosigkeit und Resignation von Lehrern nicht entstehen zu lassen.

Geschichtlicher Hintergrund

Als Antwort auf diese Herausforderungen wurde in der Schule an der Grambker Heerstraße Unterricht in altersheterogenen Gruppen organisiert. Diese Idee, Kinder in altersgemischten Gruppen zu unterrichten, hat ihren Ursprung in der Reformpädagogik Anfang des Jahrhunderts.

Peter Petersen lehnte das herkömmliche Modell der Jahrgangsklasse ab. Für ihn hatte das gemeinsame Handeln von Schülern untereinander große Bedeutung. Vor

allem das Lernen jüngerer Kinder von den älteren stand dabei im Mittelpunkt. Bei Petersen wurden jeweils Schüler des 1. - 3. und des 4. - 6. Jahrgangs gemeinsam unterrichtet. Die heterogene Gruppenzusammensetzung erforderte Lernangebote, die auf die verschiedenen Lernausgangslagen der Kinder ausgerichtet waren. Dadurch ergab sich für die schulische Arbeit, dass Kinder nach individualisierten Wochenplänen arbeiteten. Das Wissen sollte nicht vermittelt, sondern durch entdeckendes Lernen selbst erarbeitet werden. Das zog eine Ausstattung der Klassenräume mit vielfältigem Anschauungs- und Arbeitsmaterial nach sich.

Die erste Schule mit diesen pädagogischen Zielsetzungen gründete Petersen in Jena (Jenaplan - Schule). In mehreren europäischen Staaten wird heute im Grundschulbereich jahrgangsübergreifend gearbeitet (z.B. Niederlande, Schweden, England). In Deutschland gibt es ebenfalls Schulen, die nach dem Jenaplan - Modell arbeiten. Die Jenaplan - Forschungsstelle in Gießen betreut diese Schulen und bietet Fortbildungsprogramme an.

Durch Hospitationen in mehreren Jenaplan - Schulen ergaben sich Eindrücke und Erfahrungen, die zum Klassenfamilienmodell in der Schule an der Grambker Heerstraße führten.

Bedingt durch eine vierjährige Grundschule und eine fehlende Orientierungsstufe auf unserem Schulgelände, wurden bei uns nicht die Jahrgänge 1 bis 3 und 4 bis 6 (wie bei Petersen) zusammengefasst. In unserer Schule befinden sich in einer Klassenfamilie die Jahrgänge 1 bis 4. Sie besteht somit aus jeweils sechs Kindern des 1., 2., 3. und 4. Jahrgangs.

Pädagogische Ziele des Klassenfamilienmodells

1. Soziales Lernen findet in altersheterogenen Gruppen (Klassenfamilien) wesentlich natürlicher und deutlicher als in altershomogenen Gruppen statt. Z.B. Partnerlernen - Kleine lernen von Großen.

2. Durch die jährlich sich verschiebende Stellung des Kindes innerhalb der Gruppe werden langandauernde Außenseiterpositionen („der Beste, der Schlechteste“) vermieden, da sich die Kinder auf Grund der Innengliederung mehrmals im Laufe der Grundschulzeit neu orientieren müssen. Innerhalb der heterogenen Gruppen rücken sie im Laufe von vier Jahren von der Jüngsten - zur Ältestengruppe auf. Sie begin-

nen somit als Kleine, denen die Großen helfen und wachsen langsam in die Rolle der Großen, die den Kleinen helfen. (Auch der schwächste Drittklässler kann einem Erstklässler helfen!).

3. Besonders günstig ist die Situation für die Schulanfänger, da sie in eine bereits bestehende Kindergruppe mit festgelegten Ordnungen und Regeln aufgenommen werden.

4. Durch das Wegfallen der ständigen Konkurrenz mit Gleichaltrigen verstärkt das Nacheifern der Jüngeren nach den Leistungen der Älteren die Lernmotivation auf natürliche Art (Familie).

5. Während in der Jahrgangsklasse das Wiederholen als Degradierung und Isolierung empfunden wird, kann ein Kind ohne Probleme ein Jahr länger in der Klassenfamilie verbleiben, ohne die Gruppe und den Lehrer zu wechseln.

6. In Bezug auf den Lernstoff kann in einer solchen Gruppe die Orientierung nach oben und unten ohne Probleme stattfinden. Ein lernschwacher Drittklässler kann sich an dem Stoff der Zweitklässler orientieren. Dagegen kann ein Schulanfänger, der z.B. schon liest, bei den Zweitklässlern mitarbeiten.

7. Durch die Notwendigkeit des lernzieldifferenten Arbeitens in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe, findet eine Grundschulförderung auf ganz natürliche Weise statt, die besonders der lernschwachen Kindern zu Gute kommt.

8. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden durch die vorhandene Leistungsstreuung nicht stigmatisiert und können so integrativ beschult werden.

9. Somit ist auch das Problem des Schulanfangs weitgehend gelöst. Selbst Kinder, die bei der Einschulung noch „Defizite“ aufweisen können in die Klassenfamilien aufgenommen werden. Eine Vorklasse wird überflüssig.

10. Die häufig auftretende Schwierigkeit, ausländische Kinder bestimmten Jahrgängen zuzuordnen entfällt.

11. Kurzfristige Vertretungen werden durch das Aufteilen der Schüler und Schülerinnen auf die Partnerfamilien erleichtert.

2.2.2 Organisatorische Umsetzung - Klassenfamilienmodell

Entstehung der Klassenfamilien (pro Klassenfamilie 24 Schüler und Schülerinnen)

DDD DDD	DDD DDD	DDD DDD	DDD DDD	4. Jahr Die Klassenfamilien sind komplett. Im nächsten Schuljahr gehen 6 Dinos in die Orientierungsstufe. 6 Mäuse (Schulanfänger) kommen dazu.
FFF FFF	FFF FFF	FFF FFF	FFF FFF	
PPP PPP	PPP PPP	PPP PPP	PPP PPP	
MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	
FFF FFF	FFF FFF	FFF FFF	FFF FFF	3. Jahr Jede Lerngruppe wird wieder geteilt, für ein Schuljahr befinden sich jeweils nur 18 Kinder in einer Lerngruppe.
PPP PPP	PPP PPP	PPP PPP	PPP PPP	
MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	
PPP PPP	PPP PPP	PPP PPP	PPP PPP	2. Jahr Die Klasse wird geteilt, jeweils 12 Mäuse kommen dazu, jede neue Lerngruppe sollte von 2 Lehrerinnen unterrichtet werden.
MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	
MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	MMM MMM	1. Jahr Die Schüler und Schülerinnen werden in eine Jahrgangsklasse eingeschult, sie werden möglichst von zwei Lehrerinnen unterrichtet und schon in zwei Gruppen eingeteilt.

M Mäuse
1. Jahrgang

P Pinguine
2. Jahrgang

F Füchse
3. Jahrgang

D Dinos
4. Jahrgang

2.3 Arbeit in den Klassenfamilien

2.3.1 Wochenstrukturplan

Der Unterricht in den Klassenfamilien beginnt jeden Morgen mit einer offenen Gleitphase. In der sich anschließenden Arbeitszeit findet der Gesprächskreis statt, in dem für jedes Kind die individuelle Arbeit für den Tag besprochen wird. Außerdem werden die selbst geschriebenen Geschichten vorgelesen, Lieder gesungen und Sachthemen besprochen. In der verbleibenden Zeit bis zur Pause arbeiten die Kinder an ihren Wochenplänen.

In der zweiten Arbeitszeit finden die Deutsch- und Mathematikurse statt. Für die Kinder des 1. und 2. Jahrgangs gibt es diesen Unterricht in Halbgruppen; für die Kinder des 3. und 4. Jahrgangs für zwei Klassenfamilien gemeinsam in Klassenstärke.

In den Kursen werden neue Lerninhalte erarbeitet und individuelle Lernprogramme für die folgenden Tage abgesprochen. Die Übungsphasen finden während der Wochenplanarbeitszeit statt.

Während die Kinder des 1. und 2. Jahrgangs regelmäßig bis 11.40 Uhr Unterricht haben, erhalten die Großen bis 13.00 Uhr Fachunterricht wie Schwimmen, Projektunterricht, Sport, Arbeitsgemeinschaften oder Mathematik.

Der Sachunterricht findet für alle Kinder der Klassenfamilien als Projektunterricht statt, in den besonders für die Großen Elemente Textilen Gestaltens und Technischen Werkens miteinfließen. Der Projektunterricht für den 3. und 4. Jahrgang findet zum Teil als Fachunterricht statt, zum Teil in der Klassenfamilie.

Der Wochenstrukturplan unterliegt ständigen Veränderungen, die aus pädagogischer Sicht sinnvoll erscheinen.

Zur Zeit sind jeweils zwei Klassenfamilien im Wochenstrukturplan miteinander verbunden. Die Kinder der Jahrgänge 3 und 4 haben den Fachunterricht in der zweiten Arbeitsphase gemeinsam.

Jeden Freitag finden die jahrgangsübergreifenden Feiern statt . Die gesamte Schülerschaft wird dafür in vier jährlich wechselnde Gruppen eingeteilt .

Diese Feiergruppen treffen sich alle vier Wochen zu einer gemeinsamen Feier , die zum größten Teil von den Schülern selbständig gestaltet wird.

Es werden die Geburtstage der Kinder gefeiert , sowie Aktivitäten und Ergebnisse aus dem Unterricht - auf verschiedenste Art und Weise - präsentiert .

Wochenstrukturplan 1. und 2. Jahrgang

MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
Klassenfamilie	Klassenfamilie	Klassenfamilie	Klassenfamilie	Klassenfamilie
Pause				
Sport	Klassenfamilie - Geschichten schreiben - Kunst - Musik	Kurs 1 : Mathe 2 : Deutsch	Kurs 1 : Deutsch 2 : Mathe	Projekt
Pause				

Wochenstrukturplan 3. und 4. Jahrgang

MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
Klassenfamilie	Klassenfamilie	Klassenfamilie	Klassenfamilie	Klassenfamilie
Pause				
Kurs Deutsch	Klassenfamilie - Geschichten schreiben - Kunst - Musik	Kurs 3: Schwimmen 4: Mathe	Kurs Mathe	Projekt
Pause				
Sport	Projekt	Kurs 3: Schwimmen 4: Mathe	AG	Projekt

Lernbereiche. Die ersten vier Symbole decken den Bereich Deutsch (Geschichten schreiben, lesen, Rechtschreibung, Grammatik) ab. Dann folgt der musisch-künstlerisch-sachkundliche Bereich mit zwei Symbolen. Mathematik wird unter den restlichen drei Symbolen eingetragen. Eine Freizeile bleibt für andere Aktivitäten.

Einmal in der Woche sammelt die Lehrerin die Wochenpläne ein und kontrolliert sie. Die Rückmeldung an die Schüler schreibt sie in das untere Kästchen auf der rechten Seite (s. Abb. "ausgefüllter Plan").

Voraussetzung ist eine enge Vernetzung zwischen Kursen und Wochenplanarbeit, d.h., die Inhalte werden in den Kursen erarbeitet und in der morgendlichen Arbeitszeit fortgeführt. Eine weitere Voraussetzung sind unsere selbst hergestellten Arbeitshefte, die ein eigenständiges Arbeiten der Kinder ermöglichen und die wir je nach Leistungsstand der Kinder gezielt individuell einsetzen.

2.3.3 Materialien

Für die Fächer Deutsch und Mathematik haben wir überschaubare Aufgabensammlungen zu verschiedenen Themenbereichen in DIN A5-formatigen Heften zusammengestellt. Die Hefte beginnen im 1. Schuljahr in Deutsch mit Aufgaben zum Anlaut hören und in Mathematik mit Mengenstrukturierungen im Zahlenraum bis 6. Sie werden in den darauffolgenden Jahren mit Einführung der Schreibschrift, Lernwortgeschichten und Zahlenraumerweiterungen fortgeführt. Nach Bearbeitung eines Heftes werden teilweise individuelle (Mathematik) oder gemeinsame (Lernwortgeschichte) Lernkontrollen durchgeführt.

Diese Hefte werden von den Kindern sehr gut angenommen. Gegenüber Karteien, aus denen sie z.T. entstanden sind, bieten sie den Vorteil der besseren Überschaubarkeit und Handhabbarkeit.

Diese Hefte werden von den Kindern sehr gut angenommen. Gegenüber Karteien, aus denen sie z.T. entstanden sind, bieten sie den Vorteil der besseren Überschaubarkeit und Handhabbarkeit.

Inzwischen haben wir über 100 Hefte entwickelt; bei Interesse stellen wir gerne eine Liste der Materialien bzw. gegen einen Unkostenbeitrag auch die Materialien selbst zur Verfügung.

Zusätzlich zu den Heften wählen die Lehrkräfte den einzelnen Schülern angepasste Lernmaterialien aus.

In den Fächern Sachunterricht und Kunst benutzen wir die gängigen Materialien wie andere Schulen auch.

2.3.4 Teamarbeit

Die Lehrerinnen­tätigkeit in einer der bestehenden Klassenfamilien erfordert die enge Zusammenarbeit mit allen Kolleginnen, die in dieser Klassenfamilie unterrichten. Dies ist bedingt durch den parallel liegenden Fach/Kursunterricht. Für die Erstellung von differenzierten Materialien ist es notwendig, aus Gründen der Effektivität und der pädagogischen Umsetzung, mit möglichst allen Klassenfamilienlehrerinnen zusammenarbeiten. Zudem ist eine Reflexionsgruppe für neu in dieser Art der Unterrichtsorganisation tätigen Lehrerinnen wichtig. Der Austausch von Erfahrungen hilft bei der Einarbeitung in dieses Modell.

Die Zusammenarbeit erfolgt derzeit auf folgenden Ebenen:

- Ein Zweierteam KF1/KF2 unterrichtet vorwiegend diese beiden Klassenfamilien. Die Lehrerin der KF1 gibt Deutschunterricht im Kurs 1 (1. Jahrgang mit Kindern aus KF1 und KF2) im Kurs 2 (2. Jahrgang mit Kindern aus KF1 und KF2) und im Kurs 3 / 4 (jahrgangsübergreifend 3. und 4. Jahrgang KF1/KF2). Die Lehrerin der KF2 unterrichtet zeitgleich zum Deutschkurs den Mathematikurs in den Jahrgängen 1 und 2.

Um eine Verzahnung der Wochenplanarbeit mit dem Kursunterricht zu erreichen sind ständige Rücksprachen erforderlich. Sie erfolgen zwischen­durch und im ca. achtwöchigen Abstand in einer längeren Nachmittagsbesprechung. Da in einer Klassenfamilie immer nur ca. 4-7 Kinder zu einer Altersgruppe gehören, organisieren die Zweierteams auch Feierstunden gemeinsam, so entsteht für die Kinder die Möglichkeit der gemeinsamen Vorbereitung. Der Förderunterricht in KF1/KF2 wird von einer für beide Klassen zuständigen Förderlehrerin erteilt, damit ein effektives Arbeiten und Mitarbeiten ermöglicht ist.

Das Zweierteam KF3/KF4 hat, da die Kolleginnen weniger Unterrichtsstunden geben, noch weitere Fachkolleginnen in die Klasse eingebunden. In diesem Team wird der Kursunterricht für den 1. und 2. Jahrgang übergreifend unterrichtet, sodass die Kinder in diesen Jahrgängen nur bei der Klassenlehrerin Unterricht haben. Den Deutschunterricht 3 / 4 erteilt eine Fachkollegin aus den neu aufzubauenden Klassenfamilien. Die Kollegin der anderen neuen KF wird zur Differenzierung im Sachunterricht und für die so-

genannten Projektstunden eingesetzt. So werden diese Kolleginnen zugleich in die Klassenfamilienarbeit eingeführt.

- Das Viererteam KF1-KF4 trifft sich einmal wöchentlich, am Donnerstag in der fünften Stunde. Es berät über Inhalte und den organisatorischen Rahmen. Hier werden Materialien und Erfahrungen ausgetauscht. Die Kolleginnen werden mit der Überprüfung von Material und der Neuentwicklung beauftragt.

Der Mathematikunterricht für den 3. und 4. Jahrgang wird in diesen 4 Klassen von einer Kollegin gegeben. Sie nimmt regelmäßig an diesen Sitzungen teil.

- Das Sechserteam KF1-KF6 trifft sich zusätzlich 14tägig. Es berät über Sachunterrichtsinhalte. Auch andere interessierte Kolleginnen nehmen daran teil.

Da viele Kolleginnen von der Arbeit in den Klassenfamilien betroffen sind, entstehen immer wieder Koordinationsprobleme bei Terminen und Inhalten. Auch sollten die Inhalte der Kursstunden noch besser mit der Wochenplanarbeit verzahnt werden. Es müssten viel mehr grundlegende pädagogische Fragen angesprochen werden. Ein regelmäßiger Austausch mit ähnlich arbeitenden Schulen wäre erstrebenswert. Die Kolleginnen sehen das bestehende Modell Klassenfamilie nicht als Endzustand an, sie diskutieren sinnvolle Veränderungen. Diese zeigen sich jährlich im Stundenplan.

3. Förderzentrum Burgdamm

3.1. Geschichtliche Entwicklung

Die geschichtliche Entwicklung lässt sich in zwei voneinander abhängigen Strängen beschreiben: - Zum einen, ein chronologischer Werdegang/eine monologische Entwicklung des Förderzentrums Burgdamm.

- Zum anderen der „bildungspädagogische“ Werdegang zur Förderzentrumsentwicklung.

1975 Auflösung der Heimschule Fichtenhof.

Einrichtung einer Kleinklasse für Entwicklungsgestörte an der Schule Am Wasser als Außenstelle der Sonderschule Kerschensteiner Straße.

1978-81 Ausweitung des Kleinklassensystems auf 4 Fördergruppen.

1981 Startpunkt für eine Schule für Entwicklungsgestörte.

1981 – 84 Ausweitung des Kleinklassensystems auf weitere Schulstandorte, Pürschweg und Hammersbeck.

1983 Die Eröffnung einer „Schule für Entwicklungsgestörte“ im Gebäude der ehemaligen Sonderschule an der Hindenburgstraße lehnt das Kollegium ab.

1984 Das Kollegium der Kleinklassen wechselt zur Schule Burgdamm; Schule für Lernbehinderte und Klassen für Entwicklungsgestörte. Ein Konzept für die Schule wird erarbeitet.

1984 – 88 Weiterer Ausbau des Kleinklassensystems.

1988: 12 Klassen, schwerpunktmäßig verteilt über HB-Nord.

1988 Beginn der Auflösung der isoliert erarbeitenden Kleinklassenverbände; kooperative Arbeitsformen werden erarbeitet und erprobt.

1990 Offizieller Status: Schule für Lernbehinderte, Schule für Entwicklungsgestörte.

1994 – 94 Suksessive Auflösung aller Kleinklassenverbände. Es verbleibt eine therapeutische Fördergruppe und eine Orientierungsstufenklasse im Gebäude Burgdamm.

1994 Beginn der Förderzentrumsentwicklung in Bremen-Nord.

Zuständigkeit für den Bereich Burglesum, nicht mehr für gesamt Bremen-Nord.

Schule für Lernbehinderte, Sprachbehinderte und Entwicklungsgestörte und Sonderpädagogisches Förderzentrum.

1996 Auflösung der letzten Fördergruppe im Primarbereich.

1997/98 Beginn der Kooperation integrativen Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Orientierungsstufe.

2000 Beginn der Kooperation in der Sekundarstufe I, 7. Jahrgangsstufe.

3.2 2000/01 Darstellung der dezentralen Organisation des FÖZ Burgdamm.

Dem Kollegium gehören z. Zt. 18 Lehrkräfte an.

Primarbereich:

- Mönchshof : 54 Std. – Burgdamm : 38 Std.
- St. Magnus : Beratung – Grambke : 48 Std.
- Landskronastraße : 65 Std.

Sprachambulanz : 6 Std.

Orientierungsstufe und Sek.-I:

- Schulverbund Lesum : 61 Std.
- SZ Helsinkistraße : 75 Std.

- Zu den Aspekten des „bildungspolitischen“ Werdeganges, die für die Weiterentwicklung die Schule Burgdamm zum Förderzentrum prägend waren.

1989 Die Schulleitungen der Grundschulen in Bremen-Nord formulieren nach der Schulanfangstagung: Wir wollen eine Grundschule für alle Kinder ohne Aussonderung. Dazu benötigen wir die Einbindung der SonderschullehrerInnen, damit die sonderpädagogische Kompetenz an jeder Grundschule vorhanden sein kann. Wir wollen, dass soziale Beziehungen ausgeweitet werden, damit die Kinder nicht nur kognitiv, sondern auch emotional lernen. Wir wollen, dass die Schule ein Lebensraum wird, in dem Kinder verstärkt sozial miteinander umgehen, voneinander lernen und zusammen spielen.

1992-94 „Planungsleitfaden“ und Rahmenkonzept „Schulen als regionale Förderzentren“:

Schüler und Schülerinnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen unsere besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung. Die bisherigen Angebotsformen zur Förderung dieser Kinder entwickeln sich weiter. Bislang besuchten diese Kinder überwiegend eine Sonderschule. Nach langjährigen Erfahrungen mit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist diese Förderung nicht mehr als alleinige Aufgabe für

die Sonderschulen anzusehen, sondern als eine gemeinsame Aufgabe für die allgemeine Schule und für ein angepasstes sonderpädagogisches Fördersystem.

Im Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit und der Bemühungen steht das Kind mit seinen individuellen Förderbedürfnissen; die institutionenbezogene Sichtweise in der sonderschulpädagogischen Förderung wird damit abgelöst. Die erfolgreiche Förderung dieser Kinder hängt in entscheidendem Maße ab von einem gemeinsam getragenen Aufgabenverständnis der jeweils konkret beteiligten Lehrer und Lehrerinnen und von einer qualifizierten, abgestimmten Zusammenarbeit.

3.3 Die bisherigen Sonderschulen für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte und Entwicklungsgestörte haben daher den Auftrag, sich in sonderpädagogische Unterstützungssysteme für die allgemeine Schule umzuwandeln. Neue KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung sagen 1994 aus:

Sonderpädagogik wird zur notwendigen „Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Schule.“ Aufgabe sonderpädagogischer Förderung ist es, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen durch individuelle Hilfen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen.

1996 Rundschreiben: Fördern an Grundschulen.

Die Fördersituation in der Grundschule stellt sich sehr unterschiedlich dar. Wünsche von Ihnen, Vorstellungen der Eltern und die Möglichkeiten der Kinder sind mit der Realität in Einklang zu bringen: Eine Addition von Lernschwierigkeiten mit der Vorstellung, auf jede spezielle Problemlage der Kinder eine spezielle Förderung zu organisieren, entspricht nicht dem ganzheitlichen Ansatz der grundschulpädagogischen Arbeit – dennoch werden die Probleme nicht gelöst, wenn nicht Konsens in der Schule in der pädagogischen Arbeit und zu Überlegungen der Förderung in der Grundschule gefunden werden.

1996 Runderlaß : Fördern in der Grundschule. (Frau Ubben)

Mit sofortiger Wirkung setze ich die Richtlinien zur Förderung in der Grundschule in Kraft. Die Orientierungshilfen bilden den Rahmen für das Förderkonzept, das die Grundschulen entwickeln. Fördern in der Grundschule definiert sich als Pro-

zess und ist gekennzeichnet durch den allgemeinen Förderauftrag, den die Schule per Schulgesetz zu erfüllen hat.

Die Richtlinien zur Förderung in der Grundschule beziehen sich auf den Förderauftrag der **Grundschule**. Dieser Auftrag wird durch sonderpädagogische Förderung ergänzt.

3.4 Als Ergänzung Frau Kleinert-Molitor:

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte haben die Aufgabe, die Lehrer und Lehrerinnen der Grundschulen ihrer Region bei der Unterrichtung, Erziehung und Betreuung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen. Dabei werden je nach Bedarf beim einzelnen Kinder Förderschwerpunkte in der Entwicklung seiner Sprache, seines Lernens, seiner emotionalen und sozialen Entwicklung angeboten und mit dem Unterricht in der Klasse verbunden. Wenn es sich für einige Kinder als notwendig erweist, können für sie auch kleine Lerngruppen in der Grundschule gebildet werden, die dann mit einer Regelklasse eng zusammenarbeiten. Die Planung und die Durchführung des Unterrichts erfolgen in gemeinsamer Absprache und in gemeinsamer Verantwortung aller in jedem Einzelfall beteiligten Lehrkräfte.

1996 Ordnung zur sonderpädagogischen Förderung in den öffentlichen Schulen (Sonderpädagogikverordnung)

Aufgaben der Förderzentren.

(1) Förderzentren haben die Aufgabe, die sonderpädagogische Förderung in ihren Förderschwerpunkten in den allgemeinen Schulen der Regionen durchzuführen. Alle Aufgaben sind in enger Abstimmung mit den Vorhaben und Zielen der allgemeinen Schule anzugehen.

Grundsätzliche Aussagen zur integrativen Praxis finden sich im Benachteiligungsverbot des Artikels 3 des Grundgesetzes, im Schulgesetz des Landes Bremen, in der Rechtsprechung bis zum Bundesverfassungsgericht und nicht zuletzt in der Unesco-Erklärung von Salamanca.

1998 Handreichungen zur Sonderpädagogikverordnung als Regelwerk für den praktischen Umgang mit der Sonderpädagogikverordnung.

3.5 Problemfelder in der Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Förderzentrum

3.5.1 Ausgangslage

Bildungs- und Erziehungsziele der allgemeinen Schule waren und sind von bestimmten Schülern nicht zu erfüllen. Vor 1994 wurden diese Schüler durch entsprechende Feststellungsverfahren auf eine Sonderschule überwiesen. Die Arbeitsbedingungen von SonderschullehrerInnen und SonderschülerInnen waren klar vorgegeben durch:

- der Schulort
- die Schulklasse
- die feste Bezugsperson (SonderschullehrerIn)
- den Lehrplan der Sonderschule
- das Erreichen eines Schulabschlusses
- in bestimmten Spezialsonderschulen auch die Rückschulung in die allgemeine Schule.

Auch heute gibt es in der Stadtgemeinde Bremen noch Sonderschulen und Spezialsonderschulen. 1994 wurden jedoch in Bremen - Nord (inzwischen wurde die Förderzentrumentwicklung auf die Stadtgemeinde Bremen ausgeweitet) lernbehinderte, sprachbehinderte und entwicklungsgestörte SchülerInnen in Förderzentren zusammengefasst. Von da ab blieben die benannten SchülerInnen zunächst in der Primarstufe RegelschülerInnen, die wenn möglich, mit Hilfe von SonderpädagogInnen auch in der Regelschule verbleiben sollten (Allgemeine Rahmenbedingungen zu den Förderzentren in Punkt 3.2). Damit wurde dem damals neuen Bremer Schulgesetz Rechnung getragen, in dem es in §35 in Punkt 4 heißt:

„Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben im Rahmen der Schulpflicht das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen und dort die erforderlichen Hilfen für die Teilnahme am Unterricht, der soweit wie möglich gemeinsam durchzuführen ist, zu erhalten, soweit nicht ausnahmsweise eine gesonderte Förderung in einer Sonderschule erforderlich oder zweckmäßig ist“.

Die SonderschulkollegInnen unseres Förderzentrums sind auf die Regelschulen der Region verteilt. Bildungs- und Erziehungsziele der allgemeinen Schule müssen mit jeder Art von sonderpädagogischer Förderung verbunden werden.

Im Zusammenwirken von Regelpädagogik und Sonderpädagogik bestehen nach wie vor Unsicherheiten, da es sich trotz des „Näherrückens“ nach wie vor um zwei Fachdisziplinen handelt.

Der Arbeitsplatz des/der SonderpädagogIn hat sich für viele KollegInnen (ohne eine Vorbereitung bzw. Einarbeitung oder Begleitung) grundlegend geändert. Alle oben angegebenen festen Arbeitsbedingungen haben nun keine Gültigkeit mehr, er gibt keine Beschreibung der jetzt zu leistenden Tätigkeiten bzw. zu dessen Organisation. Dies blieb jedem Förderzentrum selbst überlassen. Unser Förderzentrum setzte Schwerpunkte in der integrativen Beschulung von L, S, E SchülerInnen.

Lediglich das Bremer Förderkonzept zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder bietet eine Leitschnur.

3.5.2 Rahmenbedingungen

Die personelle Ausstattung mit FörderzentrumskollegInnen an den verschiedenen Regelschulen der Region unterlag immer einer besonderen und kritischen Betrachtung aller beteiligten Schulen. Dies galt auch für jede Personalveränderung. Die Entscheidungen, die diesbezüglich vom Förderzentrum immer begründet, regionsumfassend und letztendlich verantwortlich getroffen wurden, fanden nur selten Zustimmung aller Regelschulen der Region.

Eine offizielle räumliche Ausstattung innerhalb der Regelschulen gab und gibt es für das Förderzentrum nicht. Lediglich die Büroräume (Sekretariat, Schulleiterzimmer und einen Raum für den Psychologen) sind in der Grundschule Burgdamm eingerichtet worden.

Die KollegInnen des Förderzentrums arbeiten an den Regelschulen teilweise integrativ, dann nutzen sie Möglichkeiten innerhalb der Klassenzimmer. Ansonsten wurden an den meisten Regelschulen Förderräume zur Verfügung gestellt. Werden diese Räume allerdings für Regelaufgaben benötigt, haben die FörderzentrumskollegInnen keinen Anspruch darauf.

Die Arbeitsweise der Föz-KolleInnen gestaltet sich in Abhängigkeit von den Regelschulen und KollegInnen sehr unterschiedlich.

Einige Eckdaten wurden dennoch festgelegt:

- Mindestens zwei KollegInnen des Förderzentrums arbeiten an einer Regelschule

- Aufsichten werden nur von Föz-KollegInnen übernommen, die nicht pendeln müssen
- Vertretungsunterricht wird von Föz-KollegInnen nur in den Klassen übernommen, in denen sie sonst auch arbeiten
- An den Konferenzen der Regelschule nimmt zumindest eine Föz-KollegIn teil
Diese ist auch stimmberechtigt, sofern er/sie mit der größeren Anzahl der Stunden an der betreffenden Regelschule eingesetzt ist.

Ansonsten nehmen alle FörderzentrumskollegInnen selbstverständlich an den Konferenzen des Föz teil.

Dem Schulleiter des Förderzentrums obliegt die Weisungsbefugnis. Dies ist im Sinne der KollegInnen und stärkt die notwendige Eigenständigkeit in Bezug auf die Wahrung sonderpädagogischer Kompetenzen, birgt jedoch Konfliktpotenzial an einigen Regelschulen. Die Einstellung, die Akzeptanz, die Offenheit und Dialogfähigkeit der Regelschulleitung spielt hierbei eine große Rolle. In den Beschlussgremien der Regelschulen kann der/die SonderschulkollegIn und damit seine Fachlichkeit generell majorisiert werden.

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist die Einbettung der Förderarbeit in den Regelstundenplan.

Die Schulbehörde im Konfliktfeld Eltern-Regelschule-Förderzentrum trifft manchmal einseitige Entscheidungen, die dem Gesamtsystem schaden können.

Zum Beispiel werden Stundenkontingente für einzelne Schüler angeordnet, obwohl dem Förderzentrum ein Stundenpool zur Verfügung steht, den sie autonom verwalten soll. Oder es werden KollegInnen umgesetzt, wodurch die Arbeitskontinuität mit schwierigen SchülerInnen in dem sensiblen Bereich der Kooperation empfindlich gestört werden kann.

Da die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im System des Förderzentrums RegelschülerInnen bleiben und sich die Eltern dieser nicht gern outen, gibt es in den Schulgremien (Elternbeirat, Schulkonferenz) nur selten Eltern, die die Interessen der betreffenden SchülerInnen angemessen vertreten wollen und können.

3.5.3 Diagnostik

Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist in der Sonderpädagogikverordnung geregelt. Die Handreichungen, die dazu entwickelt wurden hat unser Förderzentrum in einem Verfahrensablauf festgelegt. Dieser ist zur Zeit in der Erprobungsphase.

Die Untersuchungsinstrumente (z.B. Tests) sind in unserem Förderzentrum nicht vereinheitlicht. Ob dies Sinn macht, bedarf noch einiger Diskussionen.

Im Rahmen der Schulbegleitforschung erarbeiteten wir jedoch eine Auswahl von Lern- und Entwicklungsstandsüberprüfungen für das erste Schuljahr (siehe Anhang 11).

3.5.4 Fördern

Der Begriff Fördern wird bei abnehmender Zuweisung von Sonderbedarfen in den Regelschulen mit zunehmender Tendenz verwendet und verständlicherweise auf andere Systeme übertragen.

Im System des Föz bedeutet er selbstredend eine sonderpädagogische Förderung. Was beinhaltet diese, was hebt sie von „anderer“ Förderung ab und warum ist die Verständigung darüber oft konfliktrichtig?

Zunächst einmal ist der/die SonderpädagogIn nicht als NachhilfelehrerIn zur Leistungsoptimierung von SchülerInnen zu verstehen.

In erster Linie besteht die Aufgabe des/der Sonderpädagogin darin, ein Verständnis für den „scheiternden“ oder „auffälligen“ Schüler zu entwickeln (unter anderem Diagnose) und dieses seiner Umgebung zu vermitteln.

Die Förderung beinhaltet die Mitarbeit an psychologischen, sachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen, um Lernen möglich zu machen.

Das Aufgabengebiet des/der Sonderpädagogin ist vielfältig.

- Es beinhaltet:
- Diagnosen durchführen
 - Beratungen durchführen
 - sonderpädagogische Maßnahmen festlegen
 - Schüler unterstützen
 - Entwicklung von SchülerInnen dokumentieren
 - Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
 - Prävention (nach Möglichkeit)

Die zentrale Aufgabe des/der SonderschullehrerIn ist selbstredend nach erfolgter Diagnose die Unterstützung der SchülerInnen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die Förderarbeit kann folgendermaßen organisiert werden:

1. Integrative Arbeit:

Diese Arbeitsform wird von unserem Förderzentrum überwiegend favorisiert. Um in diesem Modell erfolgreiche Förderarbeit leisten zu können, sind jedoch einige Voraussetzungen zu erfüllen:

- Das Kollegium der Regelschule muss mit einer Schwerpunktbildung einverstanden sein. Das heißt, dass in wenigen Klassen die SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf zusammengefasst werden und RegelkollegInnen bereit sind diese Klassen zu übernehmen und mit einer SonderschulkollegIn zusammenzuarbeiten. Dabei ist darauf zu achten, dass es zu keiner Überfrachtung an Problemfällen kommt und somit das gesamte Projekt zum „Kippen“ bringt. Das bedeutet gleichzeitig, dass es „Nichtschwerpunktklassen“ gibt, die z.B. nur sonderpädagogische Beratung erhalten bzw. dass es dort in schwierigen Fällen zu Schülerumsetzungen kommen muss.

In den Schwerpunktklassen bedeutet es eine verlässliche Anzahl von Sonderschulstunden, in Abhängigkeit der zu fördernden SchülerInnen.

- Die „Chemie“ zwischen RegellehrerIn und SonderschullehrerIn muss stimmen. Die Voraussetzung dafür ist eine gegenseitige Wertschätzung und eine gemeinsame Grundeinstellung, die alle SchülerInnen der Klasse zu „unseren Schülern“ macht, für die beide gemeinsam Verantwortung übernehmen. Auf diese Weise wird eine Prävention automatisch eingebaut. Die verschiedenen Kompetenzen sollten jedoch erhalten bleiben und kontinuierlich weitergebildet werden.

- Es müssen regelmäßige Zeiten für Absprachen eingeplant sein.

- Die LehrerInnen sollten die Rollen tauschen können. Teamteaching ist dabei eine Selbstverständlichkeit. Es bietet eine bessere Einbindung von therapeutischen Interventionen in den Unterricht, mehr Zuwendung gegenüber einzelnen Schülern, eine bessere Verteilung von Belastungen, eine gerechtere Beurteilung von SchülerInnen, eine intensive Elternarbeit und eine größere Akzeptanz der SchülerInnen durch gemeinsame Beobachtung von SchülerInnenverhalten.

- Der Unterricht muss (vor allem im Interesse der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) gut organisiert und strukturiert sein.
- Unterrichtsformen müssen variabel gestaltet werden. Ein durchgängiger Frontalunterricht ist denkbar ungeeignet. Projektorientierter oder weitgehend differenzierter Unterricht sind hier notwendig.

2. Kleingruppenarbeit

Sind die oben aufgeführten Bedingungen für die integrative Arbeitsform nicht gegeben, besteht die Möglichkeit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf teilweise in Kleingruppen zusammenzufassen und dort zu fördern.

Für diese Arbeit muss es ebenso für beide Seiten Zeiten für Absprachen geben, um Entwicklungsstände der SchülerInnen abzugleichen, Förderziele gemeinsam zu benennen, Förderarbeit und Klassenarbeit transparent zu machen und Arbeitsmaterialien auszutauschen.

3. Einzelarbeit:

Die Notwendigkeit von Einzelarbeit ist zum Einen im Diagnoseverfahren gegeben. Zum Anderen gibt es SchülerInnen, die über einen Zeitraum eine Einzelförderung benötigen. Dies kann der Fall sein bei schwer sprachgestörten SchülerInnen, bei hochentwicklungsgestörten SchülerInnen und bei SchülerInnen, die Wahrnehmungsstörungen haben bzw. so lernbehindert sind, dass sie auf andere Weise z.B. nicht lesen lernen würden.

Mischformen dieser Möglichkeiten der Förderarbeit gibt es an allen Regelschulen, die mit unserem Förderzentrum zusammenarbeiten.

3.5.5 Umsetzung der Förderung in gemeinsame Arbeit

In den Punkten 3.5.1 bis 3.5.4 wurden die Hintergründe und Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zwischen Förderzentrum und Regelschule im Sinne des zu fördernden Kindes erläutert. Da die Umsetzung der Förderung von sehr vielen Faktoren abhängig ist, in erster Linie von dem zu fördernden Kind, kann es keine einheitliche Aussage über eine in jedem Fall optimale Art der Zusammenarbeit gemacht werden. Mögliche Bedingungen für positive Erfahrungen, die in einer Klassenfamilie gemacht wurden und die sicher auch auf andere Regelschulen übertragbar sind, werden unter Punkt 3.6 aufgelistet.

3.6 Zusammenarbeit zwischen Klassenfamilien und Föz

In der Grundschule Grambke trifft das Förderzentrum Burgdamm bzw. treffen die Sonderschulkolleginnen auf ein Schulmodell, das in dieser Form in keiner anderen Grundschule in Bremen zu finden ist. Lediglich die Grundschule „Am Pfälzer Weg“ hat jahrgangsübergreifende Gruppen eingerichtet und arbeitet in ähnlicher Weise.

Das bedeutet für die Sonderschulkolleginnen nicht nur mit didaktischen und methodischen Prinzipien der Grundschularbeit vertraut zu sein, sondern sich darüber hinaus mit der Grundschularbeit in den Klassenfamilien auseinanderzusetzen.

Auf den ersten Eindruck gibt es eine Reihe unübersehbarer Vorteile, Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge in einer Klasse gemeinsam zu unterrichten. So fällt auf, dass die Kinder im sozialen, emotionalen und im Bereich der Selbstständigkeit im Vergleich zu anderen Grundschulern über einen beeindruckenden Vorsprung zu verfügen scheinen. Werden beispielsweise Schulanfänger zum Schuljahresbeginn auf die Klassenfamilien verteilt (etwa 6 Kinder pro Klasse), so werden sie von den älteren Kindern in bereits feste Strukturen aufgenommen. Sie werden begleitet, behütet und ihnen wird von Beginn an geholfen, sich in der Schule zurecht zu finden. Machtkämpfe um Rangplätze innerhalb der neuen Klassengemeinschaft sind nicht notwendig, Orientierungsprobleme scheinen kaum vorhanden zu sein. Auch die Sorge einiger Eltern, ihre Kinder könnten nach der Schulanfangsphase „umsortiert“ werden entfällt.

Ein weiterer wesentlicher Vorteil des Klassenfamilienmodells ist die Möglichkeit, binnendifferenzierend zu arbeiten, ohne dass einzelne Kinder, im Besonderen ein lernschwaches Kind, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf diskriminiert oder gar stigmatisiert werden. Im Rahmen dieser Unterrichtsform ist es jedem Kind möglich in bestimmten Bereichen, an seinem individuellen Lernniveau anzuknüpfen und sowohl mit dem Material niedrigerer Jahrgänge als auch - für leistungsstarke SchülerInnen und Schüler- mit dem Material höherer Jahrgänge zu arbeiten.

So gesehen ist die Einrichtung von Klassenfamilien eine Möglichkeit, den veränderten Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes Rechnung zu tragen und es in seiner Ganzheit und Individualität anzunehmen.

Aus der Sicht des Föz gibt es im Hinblick auf die zu fördernden Kinder aber auch kritische Aspekte des Klassenfamilienmodells, die erwähnt werden sollten. Da der Unterricht weitgehend durch Wochenplanarbeit gekennzeichnet ist, wird den Kindern ein hohes Maß an Selbständigkeit und Entscheidungskompetenz abverlangt, indem sie ihre individuellen Lerntätigkeiten vorausplanend und eigenverantwortlich gestalten sollten. Aus unserer Sicht und Beobachtung sind lernschwache Kinder mit einer Wochenplanarbeit, die sich überwiegend aus selbständig zu übenden Elementen in Schwerpunktfächern Deutsch und Mathematik zusammensetzt häufig überfordert. Da Kinder mit Lernproblemen vielfach ihre eigenen Lernhandlungen nur unzureichend organisieren können, scheint der individuelle Lernzuwachs für diese Kinder nicht immer garantiert zu sein. Die derzeitige Unterrichtskonzeption halten wir deshalb noch für überarbeitungswürdig, denn es scheinen die Aspekte des entdeckenden Lernens, das Prinzip des ganzheitlichen Lernens nach fächerübergreifenden Gesichtspunkten, bzw. der Grundsatz: alle Kinder lernen am gleichen Lerngegenstand auf individuellem Lernniveaus noch nicht optimiert zu sein. Auch ist die Verzahnung von Kursunterricht und Klassenfamilienunterricht nicht hinreichend verwirklicht. Dieser oben angesprochene Problembereich führt auch zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und Sonderschulkolleginnen. Jede Berufsgruppe fühlt sich als Anwalt seiner Schülerklientel und lässt eine sachliche Auseinandersetzung um diese Fragen nur begrenzt zu.

Aus der Sicht der Sonderschulkolleginnen hat sich gezeigt, dass die Harmonie innerhalb eines Teams (Sonderschullehrerin und Grundschullehrerin) und die Anerkennung der jeweiligen berufsspezifischen Kompetenz nicht zu unterschätzen und der Kontinuität der gemeinsamen Arbeit förderlich ist.

Ein weiterer immer wiederkehrender Diskussionspunkt ist die Frage, ob integrativ und binnendifferenzierend im Klassenfamilienverband, in Kleingruppen oder gar in Form von Einzelförderung gefördert werden sollte. Nach wie vor besteht noch kein Konsens über den Ort der Förderung. Die Erfahrung hat unseres Erachtens aber gezeigt, dass eine integrative Förderung innerhalb der Wochenplanarbeit wenig erfolgreich und nur bedingt praktikabel ist. Im Rahmen der Wochenplanarbeit arbeiten alle Klassenfamilienkinder an unterschiedlichen Orten in der Klasse mit vielfältigen Materialien. Dadurch besteht bei den Kindern eine relativ hohe Ablenkungsbereitschaft, und es scheint außerordentlich

schwierig zu sein, in diesen Phasen mit einzelnen Kindern mit besonderem Material eine individuelle Förderung durchzuführen.

Der Anspruch, aktuelle Lerngegenstände in gemeinsamer Vorordnung und Vorplanung lernendifferenziert aufzuarbeiten, um dann zu fördernde Kinder im Unterricht gezielt unterstützen zu können, ist im Rahmen der Wochenplanarbeit kaum zu verwirklichen. Hier, und das lässt sich nicht immer vermeiden, fällt der Sonderschulkollegin dann häufig die Rolle zu, bei einzelnen Kindern „Nachhilfearbeiten“ zu leisten, die sich ad hoc und aus der momentanen Situation ergeben. An dieser Stelle wäre dann auf jeden Fall eine Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenverbandes effektiver und sinnvoller.

Eine erfolgreiche Förderung, die auf diagnostischen Erkenntnissen über die jeweiligen Entwicklungsstufen und Lernniveaus des Kindes basiert ist lediglich im Kursunterricht realisierbar, sofern der Unterricht lernzieldifferent erteilt wird. Ausschlaggebend ist aber auch der jeweilige Umfang des Förderplanes und die damit verbundenen Förderziele für das Kind, die im Einzelfall auch eine zeitweilige Kleingruppen- und/oder Einzelförderung erforderlich machen.

Die für eine erfolgreiche Kooperation notwendigen gemeinsamen kurzfristigen Planungen und Absprachen sind häufig, bedingt durch einen hohen Zeitaufwand, nicht realisierbar.

Weiterhin ist die Verlässlichkeit, mit bestimmten Kindern innerhalb eines gewissen Zeitraumes kontinuierlich arbeiten zu können eine unabdingbare Voraussetzung. Diese Bedingungen erfordern jedoch ein hohes Maß an Organisation, das bis heute noch nicht zufriedenstellend erreicht zu sein scheint.

In einer Klassenfamilie wurden Vorgehensweisen und Organisationsstrukturen erprobt, die sich in der gemeinsamen Förderarbeit sehr positiv ausgewirkt haben. Diese werden im folgenden dargestellt:

Strukturen und Vorgehensweisen in einer Klassenfamilie, die sich als vorteilhaft in der Zusammenarbeit von Regellehrerin und Sonderschullehrerin bezüglich der förderbedürftigen SchülerInnen herausgestellt haben:

(Die Sonderpädagogin war 5 Wochenstunden in der Klassenfamilie eingesetzt)

- Besprechungen über das Lernverhalten der SchülerInnen fanden regelmäßig in der Schule statt, bei wichtigen Ereignissen wurden zwischendurch Telefonate geführt. So war der Informationsstand lückenlos. Der Unterricht wurde weitgehend gemeinsam geplant. Förderpläne wurden gemeinsam erarbeitet und regelmäßig reflektiert. Die jeweiligen Lerngegenstände wurden insbesondere unter Berücksichtigung der „Förderkinder“ aufbereitet.
- Absprachen wurden immer eingehalten.
- Für die SchülerInnen handelt es sich bei den LehrerInnen um gleichberechtigte Partner. Die Sonderpädagogin war nicht „nur“ Förderlehrerin.
- Ein Rollentausch war jederzeit möglich. Die Förderzentrumslehrerin übernahm einen festgelegten Teil der Grundschularbeit und umgekehrt.
- Der Kursunterricht der ersten und zweiten Klasse wurde von der Klassenlehrerin selbst erteilt.
- Die Sonderpädagogin begleitet insbesondere die Kurse.
- Schwerpunktmäßig wurde integrativ gearbeitet. Eine externe Beschulung der förderbedürftigen SchülerInnen war in Einzelfällen, besonders zu förderdiagnostischen Zwecken möglich.
- Elterngespräche wurden zu Beginn des Schuljahres für **alle** Erstklässler gemeinsam geführt (gleicher Wissensstand).
- Die Elterngespräche der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden gemeinsam geführt.
- An den Elternabenden nahm die Sonderpädagogin teil.
- In außerschulische Aktivitäten (z.B. Klassenfahrten) war die Sonderpädagogin mit eingebunden.
- Klassenregeln wurden konsequent eingehalten.
- Die Erstklässler wurden von Beginn an mit dem Wochenplan vertraut gemacht.
- Pflichtaufgaben und eventuell Hausaufgaben wurden von den LehrerInnen in den Wochenplan als vorrangig eingetragen.

- Freitags wurden die Wochenpläne mit allen Arbeitsergebnissen der Woche von der Lehrerin eingesammelt und kontrolliert. Dabei ging es nicht um akribische Fehlersuche, sondern darum, ob der/die SchülerIn den Lernstoff verstanden hatte, bzw. wo er/sie Hilfe benötigte.

- Die vorgefertigten Hefte wurden sehr sorgfältig und nur zu Übungszwecken eingesetzt.

- Projekte wurden klassenstufen- und fächerübergreifend angeboten.

- Die Klassenlehrerin hielt Kontakt zu den Fachlehrerinnen.

- Die Möglichkeit der SchülerInnen in einer Klassenfamilie wiederholen zu können, wurde von der Klassenlehrerin und der Sonderschullehrerin gemeinsam erwogen.

- Der **Tagesablauf** enthielt immer wiederkehrende Elemente:

Zu Beginn des Schultages wurde der Ablauf besprochen und auf dringend zu erledigende Arbeiten der einzelnen Gruppen hingewiesen. Es wurde auf Arbeitsruhe geachtet.

In der Regel fand 15 Minuten vor der großen Pause der Gesprächskreis statt. Er diente zur Präsentation der Wochenplanergebnisse, aber auch zum Feiern von Geburtstagen, zum gemeinsamen Singen, zum freien Erzählen und zum Vorstellen von Projekten oder außergewöhnlichen Schulereignissen etc.

In den Pausen wurden Kontakte zu den benachbarten Klassenfamilien zugelassen.

4. Gedanken zu einer effektiven Zusammenarbeit mit dem Förderzentrum aus Sicht der Grundschule

Die Beschulung von Kindern in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen schafft nach Meinung der Grundschullehrerinnen ideale Bedingungen für eine Integration förderbedürftiger Kinder, da es – wie bereits unter 2.2.1 dargelegt – zu einer altersgemischten Lerngruppe kaum Ausgrenzungen und Stigmatisierungen gibt. Zusätzlich sind durch die breite Förderung der Niveaustufen in Bezug auf Unterrichtsangebote und Arbeitsmaterialien für die Grundschulförderung optimale Bedingungen geschaffen. Sonderschulförderung kann so mit einsetzen wo Grundschulförderung nicht mehr ausreicht. Für eine gute Zusammenarbeit von Grundschulkollegen und Sonderschulkollegen muss zunächst einmal ein äußerer Rahmen geschaffen werden. Dazu gehört als Grundlage eine feste Zuordnung von Sonderschulkollegen zu einer Grundschule, damit sich langfristig eine Zusammenarbeit entwickeln kann. Um der gemeinsamen Arbeit eine Struktur zu geben, ist es wichtig, dass sich Teams (Grundschulkollegen/Sonderschulkollegen) bilden, die sich in regelmäßigen Abständen und zu einem festgelegten Zeitpunkt zu Besprechungen treffen. Während der gesamten Grundschulzeit sollte möglichst ein Wechsel der So – Lehrerinnen vermieden werden, da Kinder mit erhöhtem Förderbedarf besonders sensibel darauf reagieren. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine effektive Arbeit ist unserer Meinung nach eine Schwerpunktbildung der So – Stunden im präventiven Bereich, das heißt mit Kindern, die von Behinderung bedroht sind.

Es erscheint uns aus folgenden Gründen als nicht sinnvoll, dass Grundschule ein umständliches Feststellungsverfahren einleiten muss, damit Sonderschullehrer evtl. Defizite eines Kindes feststellen:

1. Die notwendige Information der Eltern vor dem Einleiten des Feststellungsverfahrens verunsichert Eltern und Kinder erheblich (Im Extremfall kann ein solches Gespräch schon nach zwei Schulbesuchswochen stattfinden! Diese Verunsicherung kann sich negativ auf das Lernverhalten eines Kindes auswirken).

2. Der Zeitaufwand eines Feststellungsverfahrens ist anzuzweifeln, da die Kinder ihrem Status nach Grundschüler bleiben.
3. Der Zeitaufwand für die Formalitäten des Feststellungsverfahrens entzieht den Kindern dringend notwendige Förderstunden.
4. Fraglich ist der Vorteil für das betreffende Kind, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Erfahrungsgemäß kann daraus nicht unbedingt ein Anspruch auf eine kontinuierliche und umfassende Förderarbeit abgeleitet werden.
5. Unserer Meinung nach sollte frühestens zum Ende der Grundschulzeit hin ein Feststellungsverfahren eingeleitet werden, wenn dies eine Relevanz für die weitere Schullaufbahn eines Kindes hat. Eine Statusveränderung (Sonderschüler) ist grundsätzlich anzuzweifeln, da allgemein gültige Kriterien nicht existieren. Im Gegensatz zum jahrgangsgebundenen Unterricht lassen altersgemischte Lerngruppen den Kindern mit Defiziten mehr Zeit, fehlende Kompetenzen zu erwerben. Nach unseren Erfahrungen stellte sich der zunächst vermutete sonderpädagogische Förderbedarf oft als nicht notwendig heraus.

Nach der Sonderpädagogik – Verordnung (Teil 1 Geltungs- und Regelungsbereich, Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs) dient das Feststellungsverfahren

- der Sicherung des Anspruchs behinderter Kinder auf sonderpädagogische Förderung. Unsere Frage: Sind alle Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf behindert?
- der Schwerpunktsetzung bei den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Unsere Frage: Sollte man nicht besser mit dem Schwerpunkt Prävention Sonderschulbedürftigkeit verhindern? In diesem Zusammenhang kann auf die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland unter Punkt 3.5. (KMK-Konferenz v. 6.5.1994) verwiesen werden. Die Prävention stellt für uns einen sinnvollen Ansatz für die gemeinsame Arbeit dar.
- der Legitimation der bereitgestellten und bereitzustellenden Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung. Unsere Frage: Müssen Förderstunden auf die Art legitimiert werden? Neben der präventiven Arbeit, die möglichst früh einsetzen muss, ist für uns die integrative Beschulung der

förderbedürftigen Kinder wichtig. Nur für ein Training von einzelnen Techniken, von Arbeitsverhalten und –organisation ist eine Kleingruppenbildung sinnvoll. Die gängige Praxis von dem Herausnehmen von Kindern führt zunächst zu einer Verunsicherung der Kinder. Das ständige Selektieren verhindert eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Sonderschule. Die Transparenz der Förderarbeit ist nicht gegeben, ebenso die Transparenz der Grundschularbeit. Grundschullehrer und Sonderschullehrer müssen in gemeinsamer Verantwortung die Förderpläne erstellen auf der Grundlage einer vorangegangenen Diagnose. Es ist sinnvoll, dass die Grundschullehrer mit dem Diagnoseverfahren vertraut sind. Die Diagnoseergebnisse sind Voraussetzung für die Erstellung der individuellen Förderpläne mit kleinschrittigen Zielsetzungen. Innerhalb der Förderpläne sollte festgelegt werden welche Anteile von Sonderschule und welche von Grundschule übernommen werden. Eine regelmäßige Überprüfung der Förderarbeit in Hinblick auf die Zielsetzungen ist unbedingt erforderlich. Diese Evaluation muss dann alle Bereiche umfassen: Organisationsformen, Inhalte, Materialien, Methoden, Absprachen und Elterngespräche. Nur so kann die Grundschule ohne Anwesenheit der Sonderschullehrer die förderbedürftigen Kinder entsprechend beschulen. Wegen der geringen Ressourcen bedingt diese integrative Arbeit eine Konzentration der Sonderpädagogik – Stunden in wenigen Klassen einer Grundschule. Nach diesem Grundsatz müssen möglichst die förderbedürftigen Kinder zugeordnet werden. Die altersgemischten Lerngruppen haben dabei den Vorteil, dass sie Kinder aller Jahrgangsstufen aufnehmen können.

Anmerkung:

Der Begriff „Sonderschullehrer/in“ ist unserer Meinung nicht mehr zeitgemäß. Zum Einen beinhaltet der Begriff ein Aussondern von Kindern. Zum Anderen sollen nach dem Schulgesetz die Sonderschulen durch Förderzentren ersetzt werden. Auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Grundschüler.

5. Gedanken zu einer effektiven Zusammenarbeit mit der Grundschule Grambke aus Sicht des Förderzentrums

Wie schon im Punkt 3.6 dargestellt, wird die Grundidee des Klassenfamilienmodells von Seiten des Förderzentrums sehr begrüßt.

Es ermöglicht den Schülerinnen individuelle Lernzeit zu verwenden und es kann ein hohes Maß an Modelllernen stattfinden. Soziales Lernen, selbständiges Lernen und Eigenverantwortung werden gefördert

Außerdem bietet es variable Möglichkeiten zur Lernstoffwiederholung bis hin zu einer problemlosen Klassenwiederholung. Andersherum ist aber auch ein Überspringen in eine höhere Klasse möglich.

SchülerInnen mit Entwicklungsstörungen fühlen sich durch die unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten, besonders im Wochenplan, oft nicht so eingeeengt.

Für die **Organisation** des Klassenfamilienunterrichts würde sich das Förderzentrum im Interesse der förderbedürftigen SchülerInnen wünschen, dass:

1. die Wochenplanarbeitszeit zugunsten des Kursunterrichts gewichtet werden könnte.
2. mehr Ruhe und Routine in die Stundenpläne käme.
3. der Einsatz der „Hefte“ auf die SchülerInnen individueller zugeschnitten werden könnten und ein kleinerer Raum im Unterricht einnehmen könnten.

Zu 1.

Die Wochenplanzeit erscheint uns in dem System zu kopflastig. Die im Kursunterricht eingeführten Lerninhalte finden zu wenig Übertragung und Übung in der Wochenplanzeit. Häufig haben die Schülerinnen eine Vielzahl von angefangenen Arbeitsheften zu verschiedenen Themen in ihrer Tasche.

Die Lernergebnisse in der Wochenplanzeit sind gerade für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft nicht ausreichend. Diesen SchülerInnen fehlt es oft an den Voraussetzungen, um das in diesem System notwendige Maß an Selbständigkeit leisten zu können. Außerdem wird es in der Wochenplanzeit leichter möglich, Ausweichverhalten zu entwickeln.

So kommt es zu Schwierigkeiten bei der Entscheidung an welcher Sache als nächstes gearbeitet werden soll, beim Finden der geeigneten Arbeitsmaterialien, und bei der Zusammenarbeit mit einem Partner, der dann womöglich allein die Arbeit leistet.

Außerdem wechseln einige SchülerInnen oft die Arbeiten, oder unternehmen ausgedehnte „Ausflüge“ zu der Toilette oder in die Bücherei.

Eine kontinuierliche Arbeit wird der Sonderpädagogin in dieser Zeit weitgehend verunmöglicht.

Im Kursunterricht ist dies viel besser möglich. Wichtig ist: dass auch hier bindendifferenziert gearbeitet wird.

Die Weiterführung der sonderpädagogischen Förderung in die Wochenplanzeit ist sicher noch verbesserungswürdig. Die Voraussetzung hierfür ist eine große Transparenz der Förderarbeit und eine damit verbindliche Kooperation zwischen Grundschule und Förderzentrum.

6. Verlauf des Projekts

6.1 Erstes Jahr

Im September 1997 begannen wir mit unserer Arbeit. Wir, das waren drei Grundschulkolleginnen, zwei Sonderschulkolleginnen, eine Vertreterin des LIS und Herr Prof. Kretschmann von der Universität Bremen. Die Schulleiterin der Grundschule nahm an den Sitzungen teil.

Uns war von Anfang an klar und wir wurden von Herrn Kretschmann ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Zusammensetzung der Gruppe aus folgendem Grund ungünstig war: Es gab nur ein "Tandem" (Sonderschul-/Grundschullehrerin), die übrigen Kolleginnen nahmen einzeln, d.h. ohne ihre jeweilige Teampartnerin teil. Auf Grund der Freiwilligkeit der Teilnahme war dieses Problem nicht zu lösen.

Als inhaltliche Schwerpunkte für das erste Jahr nahmen wir uns Folgendes vor:

- Fallbesprechungen
- Entwicklung von Förderkonzepten
- Entwicklung von Fördermaterialien
- eigene Kompetenzerweiterung durch Fortbildungen
- Diskussion über Form der Förderung (integrativ oder Herausziehen der Kinder).

Fallbesprechungen: Die Auswahl der vorzustellenden Kinder war nicht ganz einfach. Einerseits erschienen uns besonders auffällige Kinder "interessanter", andererseits hielten wir es wegen der besseren Übertragbarkeit für sinnvoll, ganz "normale" lernschwache Kinder genauer zu betrachten. Die Diagnostik und Förderung dokumentierten wir mit dem "Inventar zur Allgemeinentwicklung für Kindergartenkinder und Schulanfänger" (Anlage 1) und dem "Protokollbogen für Förderberichte" (Anlage 2) (beides von R. Kretschmann).

Entwicklung von Förderkonzepten: Bei der Entwicklung von Förderkonzepten arbeiteten wir mit den Materialien aus den Büchern "Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz" und "Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen" (s. Literaturverzeichnis).

Entwicklung von Fördermaterialien: Der Wunsch der Grundschulkolleginnen war, zu bestimmten, immer wiederkehrenden "Knackpunkten" im schulischen Lernen (wie z.B. Zehnerübergang, Anlaute) geeignete Übungsmaterialien zusammenzustellen.

Fortbildungen: Rudolf Kretschmann bildete uns zu folgenden Themen fort:

- Förderberichte (Anlage 3)
- pädagogisches Tagebuch (Anlage 4)
- Lernorganisation und Lernhandeln
(Voraussetzungen und Strategien für erfolgreiches Lernhandeln testeten wir im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung an uns selbst)
- Kognitives Modellieren (nach Lauth), dazu Entwicklung von Signalkarten (Anlage 5)
- Kooperation statt Widerstand (Anlage 6)

Außerdem besuchten wir die Lernwerkstatt "Idefix".

Am Ende des ersten Jahres waren wir uns einig darüber, dass ein besonderer Schwerpunkt auf der Prävention liegen sollte. Praktisch bedeutete das, dass Sonderschullehrerstunden im ersten Schuljahr gebündelt werden.

Ein Förderkonzept sollte gemeinsam von Grund- und Sonderschulkollegin erstellt werden, und es sollte abgesprochen werden, wer welche Anteile bei der Umsetzung übernimmt.

Noch nicht geklärt waren die Fragen, in welcher Form sonderpädagogische Förderung stattfinden sollte und was eigentlich unter "sonderpädagogischem Förderbedarf" zu verstehen ist.

6.2 Zweites Jahr

Das zweite Jahr begann mit personellen Veränderungen. Eine Grundschulkollegin und eine Sonderschulkollegin stiegen aus dem Projekt aus, dafür kamen zwei Grundschulkolleginnen und eine Sonderschulkollegin neu dazu. Außerdem nahmen der Schulleiter und der Schulpsychologe des Förderzentrums an den Sitzungen teil. Herr Kretschmann wollte nur noch nach Bedarf kommen.

Ein Vorteil der neuen Zusammensetzung war, dass jetzt drei "Tandems" mitmachten und alle Klassenfamilien vertreten waren. Der Nachteil bestand darin, dass wir sozusagen von vorne anfangen mussten.

Wir sammelten Zielvorstellungen der einzelnen Projektmitglieder, versuchten Begrifflichkeiten und die Aufgaben der Grund- und Sonderschule zu klären. Da klare Definitionen und Abgrenzungen nicht möglich waren, sollten

Vorgehensweisen je nach Einzelfall gemeinsam im Team abgesprochen werden.

In diesem Schuljahr führten wir die Falldarstellungen fort, beschäftigten uns mit dem Erstlesen und arbeiteten an der Förderdiagnostik und den "Förderkisten" weiter.

Fortbildungen durch Herrn Kretschmann fanden zu den Themen "Phonologische Operationen" (Anlage 7) und "Motivationsprobleme" (Anlage 8) statt.

Am Ende des Schuljahres tauschten unter der Moderation von Herrn Kretschmann Grund- und Sonderschulkolleginnen ihre Wünsche und Vorstellungen unter dem Motto "Vom Möchten zum Tun" aus (Anlage 9). Zu den angesprochenen Punkten wurden Arbeitsgruppen gebildet, aber nicht bis zu einem gemeinsamen Ergebnis zu Ende geführt (Anlage Protokolle 10). Dieser Austausch hätte, darüber waren wir uns einig, schon viel früher, nämlich zu Beginn des Projekts erfolgen müssen.

6.3 Drittes Jahr

Zu Beginn des dritten Jahres wurden die Stunden, die für die Schulbegleitforschung zur Verfügung standen, besonders im Sonderschulbereich gekürzt, so dass wir unsere Arbeit einschränken mussten. Wir trafen uns nur noch vierzehntägig in der Großgruppe, in der Woche dazwischen arbeiteten Grund- und Sonderschulkolleginnen in getrennten Gruppen. Beide Gruppen beschäftigten sich mit der Erstellung von diagnostischen Materialien für Schulanfänger (Anlage 11 und 12).

Auf unseren gemeinsamen Sitzungen wurden (wie auch schon in den vorangegangenen Jahren) immer wieder Punkte angesprochen, die von Grundschule und Förderzentrum unterschiedlich gesehen wurden und über die wir keine Einigung erzielten. Zu diesen Punkten gehörten folgende Fragen:

- Welche Kinder werden von der Sonderschulkollegin betreut: Nur die Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf oder auch die sogenannten "Grauzonen"-Kinder?
- Was bedeutet "sonderpädagogischer Förderbedarf" Und zu welchem Zeitpunkt sollte er erfasst (sprich: aktenkundig) gemacht werden?

- Wie sollten Kinder gefördert werden: integrativ oder in gesonderten Kleingruppen?
- Wie weit geht die Verantwortung des Sonderschullehrers in Bezug auf die Lerninhalte (-materialien) der von ihm betreuten Kinder?

Da wir keine Einigung in diesen Punkten, die grundlegend für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Zusammenarbeit sind, erreichten, wurde die Unzufriedenheit auf beiden Seiten immer größer. Hinzu kamen gegenseitige, oft nicht ausgesprochene Vorbehalte. Z.B. hegten die Mitglieder des Förderzentrums Befürchtungen, von der Grundschule "geschluckt" zu werden und nicht mehr eigenständig arbeiten zu können. Teilweise wurde die Organisation der Klassenfamilien als nicht förderlich für Sonderschüler angesehen. Auf der anderen Seite konnten Grundschulkolleginnen oft die Prioritätensetzung der Sonderschulkolleginnen nicht nachvollziehen. Beide Seiten empfanden den Mangel an Kooperationsstunden als gravierenden Nachteil.

So wuchs die Unzufriedenheit, und im Dezember beschlossen wir gemeinsam, das Projekt vorzeitig zu beenden. Nach diesem Beschluss entspannte sich die Atmosphäre. Wir arbeiteten an unseren jeweiligen Diagnostik- und Fördermaterialien weiter. Übereinstimmung erzielten wir über die Bedeutung der Prävention im ersten Schuljahr. Wir beschlossen, Sonderschullehrerstunden schwerpunktmäßig im ersten Schuljahr einzusetzen, um einen Förderbedarf möglichst früh zu erkennen und einzugreifen, bevor Kinder sich frustriert zurückziehen und ein negatives Selbstbild aufbauen.

Im Verlauf dieser drei Jahre gelang es uns leider nicht, den Schwerpunkt unseres Forschungsauftrages, die Integration von Schülern mit erhöhtem Förderbedarf in **jahrgangsübergreifende Gruppen** zu bearbeiten. Die Schwierigkeiten, eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und FöZ zu finden, standen im Vordergrund.

7. Arbeitsschwerpunkte des Projekts

7.1 Förderband

Lehrerin: "Was ist ein Wunderkind?" Schülerin: "Ein Wunderkind? Wenn Papa und Mama sich wundern, dass ich das mache was sie mir gesagt haben." In diesem Sinne sind auch wir Lehrende immer wieder Situationen in unserem Beruf ausgesetzt in denen wir uns wundern, erstaunen, verzweifeln und vor allem wieder täglich selber neu lernen und auch „ausprobieren“.-

Trotz unserer Erfahrung nach etlichen Berufsjahren, pädagogischem Geschick, Wissen und professionellem Handeln versuchen auch wir zum einen erfolgreichere Lehr- und Lernwege für alle Schüler zu meistern, und gleichzeitig flexibel auf das einzugehen, das uns Schüler täglich bieten. Dieser Wechsel von Angebot und Nachfrage fordert auch heute noch an allen Orten, an denen pädagogisch gearbeitet wird, Lehrende, Lernende und auch Wissenschaftler zu Veränderungen heraus.-

Besonders SBF und neue Konzepte der Fördermöglichkeiten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf unterliegen vielen Aspekten von pädagogischen Möglichkeiten, Chancen aber auch Misserfolgen.-

Im Rahmen meiner Arbeit als Sonderschullehrerin an der Grundschule Grambke habe ich im Schuljahr 1999/ 2000 ein sogenanntes „Förderband“ gestaltet, das ich hier vorstellen möchte, um Förderarbeit als solche transparenter zu machen und auch Verständnis dafür zu wecken, warum und wie wichtig die Arbeit in einer kleinen Gruppierung und in der Einzelarbeit mit Kindern ist.-

Die Idee des „Förderbandes“ entstand zum einen aus der Tatsache, dass Grundschulkolleginnen Kinder in den Klassen hatten, deren erhöhter Förderbedarf schon vor der Einschulung durch den Schularzt feststand, und zum anderen durch die eigene Beobachtung in den ersten Wochen, dass einige Schüler auffällig waren im Lern- und Leistungsverhalten, und wir gemeinsam als Grund- und Sonderschullehrer präventiv arbeiten wollten.-

Es würde zu weit führen, jedes der Kinder hier zu beschreiben, außerdem erfolgte nach einigen Wochen oder Monaten auch ein Wechsel in der Zusammensetzung. Wichtig und bedeutend waren jedoch folgende pädagogische Entscheidungen:

Die Gruppe war nie größer als sechs Kinder, sie stammten z.T. aus vier Klassen. Der Raum war ein größerer Raum ohne Schulmöbel, aber mit Teppichboden. Das Förderband fand regelmäßig zur gleichen Zeit an vier Tagen eine Schulstunde statt, und teilgenommen haben während des gesamten Schuljahres zwei sprachbehinderte Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.-

Wichtig für mich als Sonderschullehrerin war die Voraussetzung auch in den Klassenfamilien zu arbeiten, um den Lernstoff und den Lernstand der Kinder mitzuerfahren. Andererseits aber auch die Möglichkeit den Lernstoff mit Hilfe eines großen Raumes ganz anders „fühlbar“ und „lernbar“ zu machen. Im Sinne von Konfuzius „Erzähle mir und ich vergesse! Zeige mir und ich erinnere! Lass es mich tun und ich verstehe!“ Wichtig für die teilnehmenden Kinder war die Erfahrung, dass diese Art von Unterricht mit Gleichaltrigen immer zur selben Zeit und jeden Tag stattfand. Der hohe Motivationsgrad für die Kinder ergab sich auch durch den hohen Anteil psychomotorischer Übungen, der Möglichkeit im kleinen Kreis viel sagen zu können und des Lernens durch die Mitschüler. Am Förderband nahmen auch immer Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf teil, die aber andere Probleme hatten.-

Während dieser einen Unterrichtsstunde wechselten sich immer Gesprächskreise, Frontalunterricht, psychomotorische Übungen, Laufspiele etc. in k u r z e n Sequenzen ab. Inhaltlich waren es im Laufe des Jahres mehrere Projekte, die gleichzeitig Bezug zur Arbeit der Grundschule hatten. Auf schriftliche Arbeiten wurde meistens verzichtet. Diese wurden nur zum Teil als Diagnose oder kleine Tests eingesetzt.-

Der Vorteil einer kleinen Gruppe besteht erheblich darin, dass man die Aufmerksamkeit sichern kann und sofort überprüfen kann, ob alle alles verstanden haben. Außerdem können notwendige Fördersituationen spontan entstehen oder auch auf den nächsten Förderschritt verweisen.-

Bemerkenswert war zu Beginn einer jeden Stunde die Lust der Kinder sich bewegen zu wollen und das Wissen nach einer Weile dies auch gezielt und angeleitet tun zu dürfen. Das häufige Nichtwissen um ihre eigenen Körper und die zunehmende Beobachtung unsererseits von bestehenden Wahrnehmungsstörungen und daraus resultierenden Lernstörungen vieler Schulanfänger lässt die Forderung nach sinnlichem, strukturiertem Lernen im Verbund mit Bewegung wieder aufleben. Auch in dieser Art des Lernens erfahren die Kinder Erfolge,

aber auch Misserfolge. Auch hier ist Leistung gefordert und Eigenkontrolle. Durch den guten Überblick dessen, was in dieser Gruppe aktuell geschieht, können Misserfolge sofort wieder umgewandelt werden in Erfolge. Ängste, Hemmungen oder Verweigerungen können produktiv genutzt werden, denn als LehrerIn weiß ich nie genau wie passend das von mir gewählte Leistungsniveau ist. Und in diesem Sinne wundere ich mich dann über meine „Wunderkinder“.-

Allerdings muss auch der ständige pädagogische Austausch mit den betreffenden KlassenlehrerInnen gewährleistet sein, damit die erworbenen Kenntnisse und das erworbene Können auch im Klassenunterricht genutzt werden können. Dies bestärkt die Forderung nach integrativem Arbeiten in wenigen Klassen, um im ständigen Austausch Fördermöglichkeiten für Kinder mit sonderpädagogischen Bedarf zu schaffen u n d auch für die anderen Kinder der Klasse. Stundenkontingente für Teamteaching müssten in diesem Rahmen eine Selbstverständlichkeit werden, damit sie nicht zwischen „Tür und Angel“ stattfinden.-

Mit Hilfe des Förderbandes konnten Übungssituationen gleichzeitig mit diagnostischen Einblicken verknüpft werden. Dies möchte ich im ff. an nur einigen Beispielen verdeutlichen, weil die gesamte Darstellung des ganzen Schuljahres zu weit führen würde.

Motorische Übungen:

- Kennenlernspiele
- Im Raum bewegen
- Nach Gehör
- Mit Partner
- Mit akustischen und visuellen Signalen

Körperübungen:

- Entspannungsübungen
- Gleichgewichts – und Koordinationsübungen
- Hörübungen
- Li / Reunterscheidung
- Ausführen von Befehlen mit Körper
- Laufspiele
- Singspiele

Aufmerksamkeitsübungen:

- Lehrer / Schüler – Wechsel
- Rhythmen
- Merkübungen
- Visuelle Merkübungen
- Koordination bei Aufgabenstellungen

Feinmotorik

- Finger- und Handgeschicklichkeit
- Lautgebärden
- Malen
- Fühlübungen
- Bewegungsplanung mit Anleitung

Übungen zum Leselehrgang:

Phonologische Bewusstheit durch

- Lautgebärden
- Mundgebärden
- Anlautübungen
- Lautsynthese
- Übungen zur Leserichtung
- Reimpaare
- Auf Körperteile schreiben
- Singspiele
- Buchstabenlernen mit Hilfe des Körpers

Phonematische Diskriminationsfähigkeit durch

- Hörübungen mit Lauten und Mengen
- Lautdifferenzierung
- Wortschatzarbeit
- Kreisspiele
- Wortaufbau und Wortabbau
- Silbenübungen

Sprachverständnis und Sprachgedächtnis durch

- Geschichten
- Wortschatzarbeit in Projekten
- Sprach- und Sprechspiele
- Buchstabenkarten
- Bildergeschichten
- Lesen und Sprechen mit Hilfe des Kassettenrecorders

Mathematische Kompetenzen durch

- Körperteile kennenlernen
- Verbindung von Schrittfolge und Zahl
- Visuelle Spiele mit Mengen und Zahlen
- Hörübungen und Mengen
- Motorische Übungen und Mengen

Mengenerfassung durch

- Reihenbildungen
- Größenzuordnungen
- Zahlen- bzw. Mengenabfolgen
- Zuordnung von Menge / Zahl / Größe
- Li / Rechtsorientierungsübungen
- Ergänzungsübungen
- Sprachverständnisübungen
- Rechengeschichten

Wie erfolgreich Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen gelingen kann, wird allerdings auch sehr subjektiv beurteilt.

M.E. ist Integration schon dann als gelungen zu bezeichnen, wenn die entsprechenden Kinder sich wohlfühlen in ihren Gruppen, anerkannt sind, Hilfen von älteren Kindern bekommen und vor allem gern zur Schule gehen.-

Und trotzdem bedürfen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch individueller Hilfen und Betreuung im Rahmen einer sonderpädagogischen Therapie, im Rahmen der Kurs- und Wochenplanarbeit und zum Teil auch im Rahmen der Klassenarbeit. Dies auch deshalb, weil die Wahl der Form der Unter- richtung, ob Klassenfamilie, jahrgangsübergreifend oder Jahrgangsklasse , noch lange nichts über den Schulerfolg der Kinder aussagt.-

Dennoch sind die Lernchancen für alle Kinder besser, die integrativ gefördert werden. Und zwar deshalb, weil präventiv gearbeitet werden kann, die Ausson- derung nicht zu früh geschieht und in den ersten Schuljahren die Entwicklung von Kindern oft nicht vorhersagbar ist. Dies kann und müsste immer gemeinsam von Grund- und Sonderschullehrern geleistet werden im ständigen integrativem Austausch.-

Die Art und Weise des Unterrichts, den wir Sonderschullehrer gestalten ist ein anderer Unterricht und bedürfnisorientiert, denn Kinder mit sonderpädagogi- schem Förderbedarf

- haben oft ungünstige Lernvoraussetzungen
- brauchen emotionale Bezugspunkte
- müssen Lernstrategien oft erst lernen
- bedürfen oft konsistenter Bekräftigung
- können oft nicht selbständig arbeiten
- reagieren bei Reizüberflutung nicht angemessen
- brauchen viel Anleitung, Hilfe und Überschaubarkeit
- brauchen viel praktische und anschauliche Erfahrungen und Übungen
- brauchen längere Lernzeiten
- müssen täglich wiederholen, um Erfolge zu übertragen bzw. zu generalisieren
- haben individuelle Probleme, die aus Gründen des Vertrauensschutzes im Klassenverband nicht offengelegt werden dürfen
- brauchen lerntherapeutische Übungen, die erst individuell geübt werden müssen
- brauchen Aufgaben und Hilfen, die speziell auf ihren Entwicklungsstand Rücksicht nehmen

7.2 Falldarstellung

1. Angaben zur Person:

Name: Annika Stoll Aliasname
Geburtsjahr: 1990
Wohnort: Bremen
Schule: Grundschule Grambke

2. Untersuchungsanlass:

Annika wurde zum Schuljahresbeginn 1997/1998 in eine Klassenfamilie eingeschult.

Der zuständige Schularzt hatte in der Schuleingangsuntersuchung folgende

Anmerkungen gemacht:

- Herzgeräusche
- aktiver Wortschatz?
- Sigmatismus, Dysgrammatismus, hohe Stimmlage
- Körperschema, Motorik?
- allgemeine Entwicklungsverzögerung
- eventuell schwere Lernbehinderung

Diese Anmerkungen und die Erziehungsmethoden in der Familie, die durch den größeren Bruder bekannt waren, legten die Vermutung nahe, dass Annika einer sonderpädagogischen Betreuung in der Schule bedürfen würde.

3. Lernausgangslage und Beobachtungen Im ersten Schuljahr:

(siehe auch Anlage Nr.1) „Inventar zur Allgemeinentwicklung der Kindergartenkinder und Schulanfänger“

In der Schule hatte Annika zunächst große Eingewöhnungsschwierigkeiten. Sie versuchte sich oft „unsichtbar“ zu machen. Arbeitsanweisungen, die an die Klasse gerichtet waren, nahm sie nicht auf. Sie ahmte nach, was die Klassenkameraden taten. Es fehlten ihr offensichtlich allgemeine und insbesondere Umwelterfahrungen. Vorlesegeschichten schien sie inhaltlich nicht folgen zu können. Auch in der Einzelarbeit benötigte sie viel Zeit und ließ sich nur zögerlich auf Arbeiten ein.

Im Laufe der ersten acht Wochen machte sie Fortschritte im Bereich der Selbstständigkeit. Sie fand sich besser im Schulalltag zurecht und erkannte wiederkeh-

rende Elemente. Sie zeigte allerdings ein ausgeprägtes Vermeidungsverhalten in Bezug auf kognitive Leistungen. Sie gab sich „hilflos“ und erreichte so die Unterstützung ihrer MitschülerInnen. Teilweise nahmen diese ihr aber auch zu viel ab. Diese Rolle schien sie auch zu Hause einzunehmen, dies konnten wir aus dem Verhalten des Bruders Annika gegenüber folgern.

Von sich aus trat sie mit ihren Mitschülern nicht in Kontakt. Insgesamt zeigte sie wenig Neugierverhalten und wirkte antriebslos.

Annikas Sprache war verwaschen und mit einem deutlichen Sigmatismus behaftet.

Anfang Oktober begann sie Freude am Malen zu entwickeln. Sie verwandte jedoch lediglich die Farbe Schwarz. Sie war nicht in der Lage, vorgegebene Farben wiederzugeben und konnte keine eindeutigen Farbzusammenordnungen, z.B. aus der Natur vornehmen.

Im Sportunterricht zeigte sie ein außerordentlich gutes Bewegungsbild.

Im Fach Mathematik war ihr zu diesem Zeitpunkt lediglich die Zahlenfolge bis 6 bekannt. Zahlenbilder erkannte sie jedoch nicht immer. Beim Abzählen fiel ihr die 1 zu 1 Zuordnung schwer. Die Mengenerfassung war jedoch gut.

Im Deutschunterricht begann sie den Lautgebärden die Buchstaben zuzuordnen.

Am ersten Elternsprechtag für die Erstklässler, (Anfang November) informierten wir die Mutter über die Fortschritte, die Annika bisher in der Schule gemacht hatte. Wir berichteten aber auch über die anfänglichen Eingewöhnungsprobleme und den großen Nachholbedarf an Grundfertigkeiten, sowohl in kognitiven als auch in feinmotorischen Bereichen. Die Mutter war mit einer sonderpädagogischen Betreuung einverstanden.

4. Förderdiagnostik:

In der Folgezeit arbeitete ich mit Annika förderdiagnostisch im Umfang von zwei Wochenstunden innerhalb der Klassenfamilie, in einer Einzelstunde und teilweise begleitete ich sie im Mathematikkurs. Ich verwandte dafür die Matertalien

„Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2“ und „Prozessdiagnose mathematischer Kompetenz“ (siehe Literaturliste) und eine von mir seit Jahren erprobte Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien und Spielen. Au-

Berdem arbeitete ich mit Annika handlungsorientiert und verwandte Elemente aus der Rhythmik.

Im Rahmen der Einzelstunden führte ich mit Annika auch einen Intelligenztest (CPM) durch. Sie zeigte sich hier sehr motiviert mitzuarbeiten. Sie verhielt sich allerdings motorisch sehr unruhig und konnte sich nur punktuell auf die Aufgabenstellungen einlassen. Wenn sie dies jedoch tat, kam sie zu richtigen Ergebnissen, ansonsten handelte es sich um Zufallsentscheidungen, die durch wahlloses Zeigen entstanden. Insgesamt ergab sich ein IQ-Wert von 89, der jedoch nicht als valide einzuschätzen war. Tendenziell wies er jedoch auf keine schwere Lernbehinderung hin.

Durch die Förderdiagnostik wurde deutlich, dass Annika in der visuellen Wahrnehmung beeinträchtigt war. Dies galt für die visumotorische Koordination, die Formkonstanz, die Raumlage und für räumliche Beziehungen. Außerdem war zu beobachten, dass Annika grundlegende Arbeitstechniken und Umwelterfahrungen fehlten und dass sie feinmotorisch sehr unübt war. Dies wurde besonders bei Bastelaufgaben sichtbar.

Im Klassenunterricht fiel auf, dass Annika auf akustische Reize nicht immer reagierte. Bei Aufgabenstellungen, die sie nicht so motivierten, entwickelte sie Ausweichmechanismen, kombiniert mit großer motorischer Unruhe, bzw. Konzentrationsproblemen.

Im Umgang mit ihren KlassenkameradInnen verhielt sie sich nicht immer geschickt. Sie übernahm Beschimpfungsausdrücke von ihrem Bruder, die ihr in den Pausen Ärger einbrachten.

5. Förderplan:

Die Klassenlehrerin und ich berieten regelmäßig und hielten uns in Bezug auf Annikas Lernfortschritte auf dem Laufenden. Wir einigten uns, nach folgendem Förderplan vorzugehen:

- Einzelarbeitsphasen zur Einarbeitung neuer Aufgabenstellungen Anregung der Phantasie anhand von Geschichten Einsatz von realen Objekten zur Entwicklung von Begrifflichkeiten
- Einführung neuer Buchstaben mithilfe der Lautgebärden
- Förderung der Schreibfertigkeit
- handlungsorientiertes Arbeiten im Mathematikunterricht
- bessere Einbindung in die Klassengemeinschaft (Entwicklung adäquater Verhaltensweisen im Umgang mit Mitschülern)
- Überprüfung ihrer Hörfähigkeit
- regelmäßige Elterngespräche

6. Ergebnisse der Förderarbeit im ersten Schuljahr:

Annika hatte sich am Ende der ersten Klasse gut in den Schulalltag eingelebt. Sie konnte mit den Unterrichtsformen adäquat umgehen. Sie hatte allerdings immer noch Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Klassenkameraden.

Insgesamt zeigte sie sich leistungswilliger und nahm Hifen in Anspruch. Sie hatte die gelernten Buchstaben verinnerlicht und begann mit der Lesesyntese. Die Schreibfertigkeit war nicht altersgemäß gleiches galt trotz intensiver Übung auch für das Zahlenschreiben. Mathematisch-Logische Verknüpfungen konnte sie nicht mitvollziehen. Sie verweigerte mehrmals das Arbeiten mit Material, da für sie Mathematikunterricht im Heft mit Zahlen zu erfolgen hatte.

Obwohl in den Elterngesprächen immer wieder auf die Notwendigkeit eines Hörtests beim Facharzt hingewiesen wurde ging die Mutter nicht mit ihr dorthin.

Das Aufarbeiten von im Kleinkindalter versäumten Umwelterfahrungen war in der Schule nur bedingt leistbar. Die Anregungen, die wir hierzu der Mutter gaben wurde nicht angenommen.

Am Ende des ersten Schuljahres wurde einvernehmlich entschieden, Annika das erste Schuljahr wiederholen zu lassen.

8. Abschließende Betrachtung

8.1 Förderzentrum

Da die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Förderzentrum bis zu Beginn des Schulbegleitforschungsprojekts noch wenig strukturiert war, wurde dieses während der drei Jahre auch von den nicht beteiligten Lehrkräften mit großem Interesse verfolgt. Rückbesinnend auf das durchgeführte Projekt lässt sich heute feststellen, dass trotz Problemlagen, Rückschlägen und Enttäuschungen dennoch einige Erkenntnisse für den Fortgang der zukünftigen gemeinsamen Förderarbeit gewonnen wurden. So ist den am Projekt Beteiligten beispielsweise deutlich geworden, dass eine gemeinsame Auseinandersetzung und Vereinbarung hinsichtlich vieler Einzelfragen zu Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung der Förderarbeit unabdingbar ist. Die Ärmel sofort hochzukrempeln und sich in die Arbeit zu stürzen führt aus unserer Erfahrung unweigerlich zu Konflikten. Vielmehr sollte von einem gemeinsamen Verständnis „Was ist Förderung“ ausgegangen werden. Die unterschiedlichen Kompetenzen der verschiedenen Professionen müssen benannt und verdeutlicht werden. Zuständigkeiten für einzelne Kinder von der Frage ausgehend: Wo hört Grundschulförderung auf und wo fängt sonderpädagogische Förderung an; bedürfen der gemeinsamen Klärung. Es müssen Absprachen getroffen werden, dass Förderpläne als Fundament der gemeinsamen Förderung unerlässlich sind. Die Modifizierung von Förderzielen und die Durchführung der Förderung sollten gemeinsam verantwortet werden.

Darüber hinaus erscheint es uns sinnvoll, wenn vorbereitend gemeinsam Fortbildungsveranstaltungen zu Bereichen wie beispielsweise: Teamarbeit, Gesprächsführung, Diagnostik, Förderarbeit u.a. besucht werden. Denkbar wäre für uns auch, dass besonders im ersten Jahr der gemeinsamen Förderarbeit die Beteiligten von externen Moderatoren kompetent begleitet werden.

8. Abschließende Betrachtung

8.2 Grundschule

Das Schulbegleitforschungsprojekt wurde vom gesamten Kollegium während der drei Jahre mit großem Interesse verfolgt, da die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und FöZ bisher keine Struktur aufwies. So arbeitete z.B. eine Sonderschulkollegin mit 5 Wochenstunden in der KF 3 (siehe Seite 33 f.), obwohl sich dort nur zwei Schüler mit abgeschlossenem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren befanden. Im Gegensatz dazu gab es Klassen, in denen die Anzahl der förderbedürftigen Kinder wesentlich größer war, für die aber weniger Sonderschullehrerstunden zur Verfügung standen. Die Grundschule hatte kaum Mitspracherecht bei der Verteilung der Sonderschulstunden.

Trotz dreijähriger intensiver Diskussionen ist uns nicht deutlich geworden, wo Grundschulförderung aufhört und wann sonderpädagogische Förderung einsetzen muss. Wenn nach Frau Kleinert-Mollitor die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Aufgabe haben, die Lehrer und Lehrerinnen der Region bei der Unterrichtung, Erziehung und Betreuung zu unterstützen (siehe S. 23), dann muss deutlich werden, wann sonderpädagogische Förderung einsetzen muss. Ein „Sonderschüler“ aus einem gutbürgerlichen Einzugsgebiet einer Schule wäre vielleicht in einer Brennpunktschule nicht unbedingt ein Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Diese Beliebigkeit stellt für uns das gesamte System der sonderpädagogischen Förderung in der Grundschule in Frage. Zeitintensive Feststellungsverfahren, deren Ergebnisse im persönlichen Ermessen einzelner Sonderschulkolleginnen liegen, stigmatisieren unserer Meinung nach Kinder, die erst seit kurzer Zeit in die Schule gehen.

Nach unseren Erfahrungen zeigte sich, dass eine effektive Förderung den präventiven Bereich umfassen muss und nicht künstlich in Grund- und Sonderschulförderung getrennt werden darf. Sie ist nur dann möglich, wenn Grund- und Sonderschulkollegin auf einer gemeinsamen persönlichen Basis arbeiten können.

Nach einer ausführlichen Aufarbeitung der Projektergebnisse wurde der Zusammenarbeit zunächst einmal eine äußere Struktur gegeben, die von allen Kolleginnen getragen wird. Die zwölf Klassen wurden in drei Gruppen eingeteilt, denen sich jeweils eine Sonderschulkollegin zugeordnet hat. Die Gruppen bestehen aus Klassenverbänden, die organisatorisch gekoppelt sind und eng zusammenarbeiten.

Die entstandenen Teams sind in folgenden Bereichen autonom:

1. Verteilung der Sonderschullehrerstunden
2. Verteilung der Schulanfänger, die in den betreffenden Klassenverbänden aufgenommen werden
3. Organisationsform der Förderung
4. Inhalte der Förderung

In vierzehntägigem Abstand finden nach dem Unterricht die Teambesprechungen statt. Die getroffenen Absprachen werden in den regelmäßig stattfindenden Dienstbesprechungen (Grundschule, FöZ) vorgestellt, diskutiert und nach Bedarf vereinheitlicht.

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Inventar zur Allgemeinentwicklung für Kindergartenkinder und Schulanfänger	Seite 1 bis 6
Anlage 2: Protokollbogen für Förderberichte	Seite 7 bis 13
Anlage 3: Gliederung von Förderberichten	Seite 14
Anlage 4: Pädagogisches Tagebuch	Seite 15 bis 26
Anlage 5: Kognitives Modellieren (Signalkarten)	Seite 27
Anlage 6: Kooperation statt Widerstand	Seite 28 bis 30
Anlage 7: Phonologische Operationen	Seite 31 bis 35
Anlage 8: Was tun bei Motivationsproblemen	Seite 36 bis 74
Anlage 9: Vom Möchten zum Tun	Seite 75 bis 78
Anlage 10: Protokolle der Fortbildung	Seite 79 bis 81
Anlage 11: Materialien zur Feststellung der Lernausgangslage bei Schulanfängern	Seite 82 bis 146
Anlage 12: „Diagnosekoffer“ für die Arbeit der Grundschullehrerin	Seite 147 bis 148

Literaturverzeichnis

Karin Behring, Rudolf Kretschmann, Yvonne Dobrindt
„Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen“

Karin Bering, Rudolf Kretschmann, Yvonne Dobrindt
„Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz“

Literaturhinweise

V. Ledi
„Kinder beobachten und fördern“
(Verlag Jugend-Volk 1994)

H. Bach
„Schulintegrative Förderung bei Verhaltensauffälligkeit“
(Marhold 1987)

Anlagen

Anlage 1

Inventar zur Allgemeinenentwicklung für Kindergartenkinder und Schulanfänger¹

- 1 -

Name des Kindes _____ Geburtsdatum _____ Geschlecht _____

Kindergarten/ Schulform _____ Gruppe _____

Die Beurteilung wurde durchgeführt von _____ am _____

Anlaß der Beurteilung, Bemerkungen

(bitte Zutreffendes ankreuzen x)

Selbständigkeit

Das Kind	Voll und ganz	überwiegend	teilweise	gar nicht	nicht bekannt	Bemerkungen
(K1) kann ohne Begleitung zum Kindergarten/zur Schule kommen						
(K2) kann die Toilette ohne Hilfe benutzen						
(K3) kann die Hände waschen und abtrocknen						
(K4) kann Mäntel u. Jacken anziehen und schließen						
(K5) Findet alleine seinen Gruppenraum/sein Klassenzimmer						
(K6) kann seinen Namen und seine Adresse angeben						

Spielverhalten

Das Kind	Voll und ganz	überwiegend	teilweise	gar nicht	nicht bekannt	Bemerkungen
(K7) spielt ausdauernd und intensiv						
(K8) spielt Rollen- und Phantasiespiele						
(K9) spielt mit Material zum Bauen und Konstruieren						
(K10) hat Freude an Malen und Zeichnen						

¹Rudolf Kreischmann, Universität Bremen

Sprache, Sprechen, Kommunikation

(bitte Zutreffendes ankreuzen x )

<input type="checkbox"/> Das Kind	voll und ganz	überwiegend	teilweise	kaum, gar nicht	nicht bekannt	Bemerkungen
(01) spricht bereitwillig						
(02) kann zuhören, wenn Erwachsene sprechen						
(03) kann einer Geschichte etwa 5 Minuten oder länger zuhören						
(04) kann anderen Kindern zuhören, wenn sie einen Beitrag abgeben						
(05) kann bei eigenen Beiträgen abwarten, bis es an der Reihe ist.						
(06) Beherrscht die deutsche Sprache						
(07) verfügt über einen differenzierten Wortschatz						
(08) spricht in ganzen Sätzen						
(09) spricht deutlich und artikuliert						
(10) spricht grammatikalisch fehlerfrei						
(11) spricht flüssig						
(12) spricht in angemessener Lautstärke (nicht zu laut oder zu leise)						

Sozialverhalten, Konfliktverhalten

(bitte Zutreffendes ankreuzen x)

Das Kind	Immer, voll und ganz	oft, überwiegend	teilweise	kaum, gar nicht	nicht bekannt	Bemerkungen
(13) spielt mit anderen Kindern						
(14) kommt im allgemeinen mit anderen Kindern gut aus						
(15) kommt im allgemeinen mit erwachsenen gut aus						
(16) hat Freundschaften mit anderen Kindern						
(17) kann Kritik annehmen						
(18) ist bemüht, auftretende Konflikte verbal zu lösen						

Arrangement mit der Lern- und Gruppensituation

(bitte Zutreffendes ankreuzen x)

Das Kind....	Voll und ganz	überwiegend	teilweise	kaum, gar nicht	nicht bekannt	Bemerkungen
(19) führt Anweisungen aus, die an die ganze Gruppe gerichtet sind						
(20) arbeitet auch dann konzentriert mit, wenn es in der Klasse oder Lerngruppe unruhig ist						
(21) kann Arbeitsmaterial nach vorheriger Ansage bereitlegen						
(22) kann sich im Unterricht bzw. in der Gruppe leise mit einem Kind verständigen						
(23) beteiligt sich aktiv am Unterricht (an Gruppenaktivitäten)						
(24) fragt nach, wenn es etwas nicht verstanden hat						
(25) kann sich mit einer Arbeit ausdauernd beschäftigen						
(26) kann seine Arbeiten in der vorgesehenen Zeit erledigen						
(27) arbeitet auch dann mit, wenn die Lehrerin oder die Erzieherin gerade mit anderen Kindern beschäftigt ist						
(28) kann Arbeitsaufträge zusammen mit anderen Kindern ausführen						
(29) kommt im allgemeinen gern zur Schule (zum Kindergarten)						
(30) arbeitet im allgemeinen interessiert mit						

 1
 3
 1

Feinanalyse von Lernhandeln und Motivation²

(bitte Zutreffendes ankreuzen )

Das Kind	sehr, voll und ganz	über- wiegend	teil- weise	kaum, gar nicht	nicht bekannt	Bemerkungen
(31) zeigt Interesse an dem Lerngegenstand						
(32) ist überzeugt, die Anforderungen auf dem Gebiet bewältigen zu können.						
(33) beachtet Anweisungen und lösungsrelevante Details der Aufgabenstellung.						
(34) legt sich eine Schrittfolge zur Bewältigung der Anforderung zurecht.						
(35) bearbeitet die Aufgaben zügig und ohne leistungsmindernde Unterbrechungen						
(36) Bemüht sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten um eine Lösung						
(37) verfügt über "Gütebewußtsein" und kontrolliert, ob es richtig gearbeitet hat.						
(38) ist stolz auf die von ihm erbrachte Leistung						
(39) ist betrübt über das Mißlingen einer Aufgabe						
(40) wirkt bei der Ausführung der Arbeiten	über- erregt	leicht ange- spannt	ruhig, gelassen	teilnahms- los, über- müdet	nicht bekannt	

² Wenn Sie erstmalig Kinder beurteilen, werden Sie häufig die Kategorie "nicht bekannt" ankreuzen. Sehen Sie dies als eine Aufforderung an, weitere diagnostische Erkenntnisse über das Kind zu gewinnen. Hinweise, wie das geschehen kann, enthält das Blatt "Diagnostischer Zugang", S. 6

Manifeste Störungen und Auffälligkeiten

Liegen bei dem Kind Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten vor? Wenn ja,

- a) Um welche Art von Störung(en) handelt es sich?
- b) In welchen Situationen tritt (treten) sie vorzugsweise auf?
- c) Wie hat sich das Verhalten in dem Zeitraum, in dem Sie das Kind kennen, entwickelt?
- d) Wie hat man sich (und ggf. wer) bisher um das Kind bemüht?
- e) Wie schätzen Sie den Erfolg dieser Bemühungen ein?

Diagnostischer Zugang

Die wichtigsten diagnostische Erkenntnisquellen sind die Unterrichtsbeobachtung und die Befragung. Es ist oft überraschend, wie gut Kinder ihre Strategien und ihre Befindlichkeiten einschätzen können, wenn man sie danach befragt. Sensibilisiert durch die Kenntnis theoretischer Modelle, lassen sich viele Erscheinungsformen der Lernfähigkeit beiläufig während der pädagogischen Arbeit beobachten. Die folgende Übersicht enthält allgemeine Hinweise wie man sich der Problematik diagnostisch nähern kann.

Man wähle für die Unterrichtsanforderungen typische Aufgaben, wobei man sich vergewissern sollte, daß das Kind mit der jeweiligen Aufgabe weder über- noch unterfordert ist. Nicht alle Schritte des Lernhandelns lassen sich beobachten; v. a. die gedanklichen Steuerungsprozesse sind der Beobachtung entzogen. Man kann versuchen, sie durch Gespräche mit dem Kind oder durch Nachfragen zu ermitteln. Ein besonderer Förderbedarf besteht dann, wenn einem Kind auch bei unterschiedlichen Aufgaben immer wieder ähnliche Fehler unterlaufen.

1. Die **Motivation** des Kindes läßt sich aus der Spontaneität ablesen, mit der es auf eine Aufgabe reagiert oder an sprachlichen Kommentaren. Nachfragen oder Gespräche können im Fall von Desinteresse die Gründe für die Ablehnung liefern: "Was gefällt dir daran nicht?"; "Was hast du dagegen?"; "Was würdest du lieber tun?"; "Was möchtest du gerne anders haben?".
2. **Erfolgseinschätzung**: Verweigerungen oder Aussagen wie "Ich kann das nicht" sind deutliche Hinweise, daß ein Kind seine Kompetenz für nicht ausreichend hält, die Aufgabe zu bewältigen. Aber auch Kommentare wie "Das ist alles c'f", "Dazu habe ich keine Lust" können Ausdruck von Versagenszustand sein. Mitunter hilft die Frage "Glaubst du, daß du das schaffst?".
3. Das Niveau der **Erregung** kann sich in motorischer Unruhe äußern. Nicht alle Formen von "Zappelkeit" aber sind Anzeichen von

Übererregung. Und sehr erregte Kinder können äußerlich auch sehr ruhig wirken. Wir empfehlen im Zweifelsfall die Nachfrage "Bist du aufgeregt?".

4. Auf **unzulängliche Orientierung** können wir schließen, wenn Kinder - rasch handeln, aber viele Fehler machen; - mit Antworten aufwarten, noch ehe die Lehrerin zu Ende gesprochen, noch ehe es sich vollständig mit der Aufgabe befaßt hat; - sofort reagieren, offenkundig ohne nachzudenken.
5. **Planlosigkeit**: Gelegentlich können wir aufgrund der eingeschlagenen Lösungsstrategie einschätzen, ob ein Kind systematisch oder planlos verfährt. Eine weitere Diagnosemöglichkeit ist das "laute Denken". Dabei fordert man das Kind auf, - zu sagen, wie es vorgehen will oder - bei der Ausführung der Aufgabe zu sprechen oder - nach der Lösung der Aufgabe zu beschreiben, wie es vorgegangen ist.
6. Diagnostisch am leichtesten zugänglich ist der **Ausführungsteil** der Aufgabe. Hier gilt es zu beobachten, - wie ausdauernd ein Kind ist, - ob es sich ablenken läßt oder - ob es vorzeitig abbricht.
7. Das **Kontrollhandeln** wird v. a. nach Beendigung der Aufgabe ersichtlich: überprüft das Kind sein Ergebnis? Versucht es noch etwas zu verbessern? Klarheit kann auch die Nachfrage geben "Willst du nachsehen, ob alles richtig ist?".
8. Sofern Kinder nicht von sich aus ihre Leistung kommentieren kann man über ihre **Bewertungen** und die Ursachenerklärungen durch folgende Fragen Auskunft erhalten: "War das leicht oder war das schwer?"; "Glaubst du, daß alles richtig ist?" oder "Woran hat es gelegen, daß....?".

Anlage 2

Schulbegleitforschungsprojekt Schule a.d. Grambker Heerstraße

Protokollbogen für Förderberichte

1. Persondaten

(Alias)-Name _____
Geb.-Datum, Alter _____
Schule, Schulart, Institution, Schulklasse _____
Klassenlehrerin _____ Förderlehrerin _____
Untersuchungszeitraum _____
Untersucherin _____

2. Verhaltensweisen und Umstände, die dazu geführt haben, eine diagnostische Untersuchung bzw. Förderung einzuleiten.

.... aus der Sicht der Klassenlehrerin	
.... aus der Sicht der Förderlehrerin bzw. Fachlehrerin	

3. Fragestellung(en) des Gutachtens

Was durch das G. geklärt werden soll, z.B. <ul style="list-style-type: none">• Natur, Ausmaß und Ursachen der bestehenden Probleme• Geeignete Formen und notwendiger Umfang der Förderung• Geeigneter Lernort (Schulform)	
---	--

4. Diagnostisches Vorgehen, diagnostische Verfahren

<ul style="list-style-type: none">• In die Diagnose einbezogene Personen• Orte, Zeitpunkte d. diagnostischen Kontakts• Prüf- und Beobachtungsverfahren• Akten, frühere Berichte, die für die Diagnose herangezogen wurden	
--	--

5. Ergebnisse der diagnostischen Bemühungen zum Zeitpunkt _____

(Schreibproben, Zeichnungen, Arbeitsblätter, Diagnosebögen o.ä. als Kopien im Anhang)

51. Organische Beeinträchtigungen, med. Befunde (wenn vorhanden)	
52. Situation in der Schule und in der Klasse	
53. Sozialverhalten, Sozialkontakte	
54. Gefühlslage, Interessen	
55. Unterrichtsbeteiligung, Mitarbeit, Lernhandeln, Arbeits- und Aneignungsstil,	
56. Schulische Leistungen, Deutsch, Prüfverfahren, Ergebnisse	
57. Schulische Leistungen, Mathematik, Prüfverfahren, Ergebnisse	

58. Schulische Leistungen, andere Fächer oder Lernbereiche	
59. Besondere Stärken des Kindes	
60. Sprache und Kommunikation	
61. Aktuelle Lebensumstände, Häusliches Umfeld, Elterngespräch	
62. Bisher realisierte Förderangebote bzw. Differenzierungsmaßnahmen	
63. Vorgeschichte (Anamnese), schulischer Werdegang	

6. Erklärung und Deutung der Problematik

Problemstruktur, psychologische Klassifizierung Bedingungen, die vermutlich zu den aktuellen Schwierigkeiten geführt haben Bedingungen, welche vermutlich die aktuellen Schwierigkeiten aufrechterhalten bzw. verstärken	
--	--

7. Förderplan zum Zeitpunkt _____

7.1 Bereiche, in denen Veränderungen herbeigeführt werden sollen (Förderziele)

Kompetenzen, Verhaltensweisen, die sich das Kind durch die Förderung aneignen soll, etwa in den Bereichen <ul style="list-style-type: none">• Deutsch• Mathematik• Andere Fächer• Lernhandeln und/oder• Selbstwertgefühl, Sozialverhalten, Interessen	
Verhaltensweisen des Kindes, die verringert bzw. abgebaut werden sollen	
Prioritäten: Was soll zuerst in Angriff genommen werden	

7.2 Zeitlicher Ablauf, Vorgehensweise und Zuständigkeiten

71. Kompetenzniveau (Lernausgangslage), im Fach _____ an das die Förderung anknüpfen soll	
72. Kompetenzniveau (Lernausgangslage), im Fach _____ an das die Förderung anknüpfen soll	
73. Interessen, Stärken und Vorlieben des Kindes, die in die Förderung einbezogen werden können	
74. Methoden und Materialien, mit denen die schulischen Leistungen des Kindes im Fach _____ gesteigert werden sollen	

75. Methoden und Materialien, mit denen die schulischen Leistungen des Kindes im Fach _____ gesteigert werden sollen	
76. Methoden und Materialien, mit denen das Lernhandeln des Kindes optimiert werden soll	
77. Methoden und Materialien, mit denen das Selbstwertgefühl des Kindes gesteigert werden sollen	
78. Methoden und Materialien, mit denen das Sozialverhalten des Kindes optimiert werden soll	
79. Veränderungen, die im häuslichen Umfeld des Kindes herbeigeführt werden können; Möglichkeit, Eltern als Kooperationspartner zu gewinnen.	
80. Förderanteile, die von der Förderlehrerin übernommen werden	
81. Förderanteile, die von der Klassenlehrerin übernommen werden	
82. Ort, Zeit, Frequenz und mutmaßliche Dauer der Förderung	

9. Verlauf und der Ergebnisse der Förderung

91. Ort(e), Zeitpunkte und Dauer der Förderung	
92. Übersicht über den Verlauf der Förderung; Dokumentation (ggf. ausführlich im Anhang)	
93. Signifikanter Fördersituationen (Blockaden, Verweigerungen, Wendepunkte, Krisen, "Durchbrüche") - Beobachtungen, Protokolle im Anhang.	
94. Veränderungen beim Kind (ggf. durch Arbeitsergebnisse, Schreibproben u.ä. dokumentieren)	
95. Veränderungen im sozialen Umfeld des Kindes (z.B. Situation in der Klasse)	
96. Veränderungen (das Kind betreffend) bei der Klassenlehrerin	
97. Veränderungen (das Kind betreffend) bei der Förderlehrerin	

10. Bewertung des Fördererfolgs

101. Einschätzung und ggf. Dokumentation, in welchem Umfang die Förderziele erreicht wurden	
102. Benennen der mutmaßlichen Bedingungen für Fördererfolge	
103. Benennen der mutmaßlichen Bedingungen f. ausbleibende Fördererfolge	

11. Vorschläge zur Fortführung bzw. Modifikation der Angebote;

ggf, weitere diagnostische Klärung	
Anschlußangebote	

Und was es sonst noch zu berichten gibt

--

Anlage 3

Gliederung von Förderberichten

Ziel des Schulbegleitforschungsprojekts ist es u.a., Kinder mit erhöhtem Förderbedarf frühzeitig zu erkennen und ihnen in frühen Stadien des Lernens Unterstützung zuteil werden zu lassen. Um Erkenntnisse über angemessene Diagnose- und Förderstrategien zu erhalten und weitergeben zu können, ist es notwendig, Förderverläufe zu dokumentieren. Dabei ist es sinnvoll, eine einheitliche Gliederung zu verwenden.

- a) Ansprechpartner (Name, Adresse, Schule, Schulform der berichtenden Lehrerin)
 - b). Lebensdaten des geförderten Kindes: Codenamen, Geschlecht, Alter, Schulklasse, Stationen des schulischen Werdegangs.
 - c). Ausgangssituation bei der Förderung: Kurze Beschreibung der aktuellen Situation des Kindes, Anlaß und anfängliche Ziele von Diagnose und Förderung
 - d). Inventar zur Allgemeinentwicklung: Protokollbogen und Kommentierung
 - e). Lernhandeln und Motivation: Kommentierung und Protokollbogen
 - f) Schriftsprache (Prozeßdiagnose der Schriftsprachkompetenz)
 - 2.7 Ermittlung emotionaler Einstellung zum Lesen und Schreiben
 - 3.1 Erfahrungen zum Lesen und Schreiben
 - 3.2 Verhältnis zu Büchern
 - 3.3 Verhältnis zu Texten und Geschichten
 - 4.1 Sprache und Sprechen
- Leistungen im Lesen und Schreiben, je nachdem, welche Inhalte bereits eingeführt wurden
- g) Mathematikleistungen (Prozeßdiagnose mathematischer Kompetenz) analog Schriftsprache
 - h) Sonstige Beobachtungen und Kompetenzen, z.B. auch Leistungen in anderen Fächern)
 - i) Förderungsplan, Förderungübersicht, Beschreibung des Förderverlaufs, Darstellung der Ergebnisse der Förderung, möglichst mit Nacherhebungen unter Verwendung der o.a. Diagnoseverfahren.

Von großem Wert sind Kopien von Arbeitsblättern, Testprotokollen, Schreibproben und evtl. Tonbandaufzeichnungen.

Auch anekdotische Beiträge sind wichtig.

Sollten Sie zu einem der Punkte keine Angabe haben, führen Sie bitte den Gliederungspunkt auf mit der Bemerkung "Nicht erhoben" oder "nicht erhoben. weil....".

Anlage 4

1. Leitfragenkomplex: Inventarisieren und Überprüfen der Zielvorstellungen

1.1 Zielvorstellungen für die perspektivische Planung

- Welche Zielvorstellungen sind mir für den kommenden Zeitabschnitt in bezug auf diese Klasse besonders wichtig? - Warum?
- Welche Zielvorstellungen mag es bei den Eltern, den SchülerInnen, den Kolleginnen geben?
- Welche Zielvorstellungen sind in den Richtlinien und Lehrplänen niedergelegt?
- Welche Differenzen können sich aus den verschiedenen Zielvorstellungen ergeben? - Was bedeuten diese für meine pädagogische Arbeit?

1.2 Rückblickende Reflexion für die perspektivische Planung

- Was habe ich für mich und meine Arbeit im letzten Zeitabschnitt gelernt? - welche Vorkommnisse waren für mich von besonderer Bedeutung?
- Bin ich mit diesem Abschnitt zufrieden, wenn ich an meine Ziele, an die Klasse oder an einzelne Schüler denke?
- Bin ich vom letzten Zeitabschnitt erschöpft, ausgebrannt oder enttäuscht? - Warum?
- Muß ich für den folgenden Abschnitt etwas anders machen, um für mich und die Schüler wichtige Ziele zu erreichen?
- Was habe ich für meine eigene Fortbildung und für meine eigene Entwicklung getan?

2. Leitfragenkomplex: Inventarisieren und Überprüfen des pädagogischen Programms

2.1 Leitfragen zu inhaltlichen Angeboten und Aktivitäten (eventuell gegliedert nach Fächern und Klassen)

- Welche inhaltlichen Schwerpunkte habe ich für die Gruppe bisher gesetzt?
- An welchen Themen waren die Kinder besonders interessiert? - Welche stießen auf Desinteresse?
- Bei welchen Arbeitsvorhaben war ich selbst besonders zufrieden? - Wo gab es Schwierigkeiten? - Warum?
- Was sollte ich für die Zukunft für eine andere Klasse anders planen? - Welche Inhalte sollte ich vertiefen? - Welche sollte ich wegfällen lassen?

2.2 Leitfragen zur Raumgestaltung und Materialsammlung

- War ich mit der räumlichen Organisation zufrieden? - Haben die Schülerinnen genügend Bewegungsraum?
- Ist die Raumstruktur kommunikationsfördernd?
- Sollte ich an den Räumlichkeiten etwas verändern, alleine oder mit den SchülerInnen oder in Elternbeteiligung?
- War das Materialangebot hinreichend? - Welches Material gilt es zu beschaffen für die Zukunft?
- Welches Material wurde von den SchülerInnen besonders genutzt, welches weniger?

- Unterstützt das gewählte Material meine pädagogischen Ziele (selbständiges und kooperatives Handeln etc.)?

2.3 Leitfragen zu Absprachen und Regeln

- Welche Regeln für unser Zusammenleben und Arbeiten haben wir bislang gegeben?
- Werden diese von den SchülerInnen und mir eingehalten?
- Mit welchen Regeln haben die Schülerinnen, habe ich Schwierigkeiten?
- Sind alle gesetzten Regeln noch erforderlich?
- Für welche Gelegenheiten brauchen wir neue Absprachen?

2.4 Leitfragen zur Erwartungshaltung der Kolleginnen

- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen?
- in welchen Bereichen ist sie gut, wo muß sie weiter ausgebaut werden?
- mit wem würde ich gerne enger zusammenarbeiten?
- Wo gibt es inhaltliche oder zwischenmenschliche Konflikte und wie können diese beseitigt werden?

2.5 Leitfragen zur Erwartungshaltung der Eltern

- Welche Erwartungen haben die Eltern an mich und an meine Arbeit?
- In welchen Bereichen gibt es Diskrepanzen zu meinen eigenen Erwartungen und wie lassen sich diese beseitigen?
- Wie kann ich den Eltern meine pädagogischen Überzeugungen und Konzepte verstehbar machen?

3. Leitfragenkomplex: Inventarisierung und Einschätzung der sozialen Welt sowie der Lernumwelt

3.1 Leitfragen zum sozialen Feld

- Wie erlebe ich die Klasse (einzelne, Gruppe)?
- Kenne ich alle SchülerInnen mit Namen?
- Haben sich bestimmte Gruppierungen in der Klasse gebildet?
- Gibt es Einzelgänger oder Außenseiter in der Gruppe?
- Was weiß ich über das soziale Umfeld der SchülerInnen?
- Welche Erwartungen bringen die SchülerInnen aus ihrem sozialen Umfeld in die Schule mit?
- Was weiß ich über die Eltern der Schülerinnen?
- Habe ich alle Eltern schon einmal gesprochen? - Habe ich mit denen, die nicht zur Elternversammlung kommen, schon einen individuellen Gesprächstermin vereinbart?
- Wie kann ich die Eltern zu einer verstärkten Mitarbeit und einem größeren Interesse motivieren?

3.2 Leitfragen zur Lernumwelt

- Wie werden die von mir geplante Lernumwelt und die Lernmaterialien genutzt?
- Welches Material wird nicht akzeptiert? - Weiß ich warum?
- Wie läßt sich die Lernumwelt in der Klasse noch effektiver gestalten?

- Wie erleben die SchülerInnen die verschiedenen Organisationsformen und deren zeitlichen Ablauf (Kreisgespräche, gemeinsame Aktivitäten, Freiarbeit, Kursunterricht, Gruppenarbeit etc.)?
- Wann haben die SchülerInnen, wann habe ich Schwierigkeiten damit?
- Welche Organisationsform sollte verstärkt Einsatz finden, auf welche sollte verzichtet werden?

4 Leitfragen zur Einschätzung individueller Lernprozesse

- Was weiß ich über die Besonderheiten und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes?
- Was mag ich an diesem Kind? - Was macht mir Schwierigkeiten im Umgang mit ihm?
- Was erwartet das einzelne Kind von mir?
- Was weiß ich über die Familie dieses Kindes und ihre Erwartungen an mich?
- Wie schätze ich die physische und psychische Entwicklung des Kindes ein?
- Wie schätze ich die individuelle Lernentwicklung ein?
- Wie verhalte ich mich dem Kind gegenüber? - Wie fördere ich es?
- Wie arbeite ich mit ihm speziell?
- Welche Stellung hat das Kind innerhalb der Gruppe? - Mit wem spielt es? - Mit wem hat es Konflikte?
- Wie ordnet sich das Kind in den Lernprozeß ein? Mit welchen Absprachen kommt es zurecht?
- Welche Lehrmaterialien bevorzugt das Kind, mit welchen hat es Schwierigkeiten?

5. Leitfragen zum besonderen Förderbedarf

- Welche Kinder sind in ihrer Entwicklung auffällig, worin bestehen die Auffälligkeiten?
- Was kann ich als Grundschullehrerin tun, um diesen Problemen zu begegnen?
- Wenn kann ich in die Förderung einbeziehen?
- Welcher Diagnosebedarf besteht?
- Welche Förderziele werden angestrebt?
- Wie soll die Arbeitsteilung zwischen GL und SOL erfolgen?
- Welche Wirkungen der Förderung lassen sich beobachten?

Pädagogisches Tagebuch für as Quartal _____

Klasse _____ Klassenlehrerin _____

1. Formulieren von Zielvorstellungen

Welche Zielvorstellungen sind mir für den kommenden Zeitabschnitt in bezug auf diese Klasse besonders wichtig? Warum?	
Welche Zielvorstellungen mag es bei den Eltern, den SchülerInnen, den Kolleginnen geben?	
Welche Zielvorstellungen sind in den Richtlinien und Lehrplänen niedergelegt?	
Welche Zielvorstellungen ergeben sich für mich aus dem Schulbegleitforschungsprojekt?	
Welche Erwartungen habe ich im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Grund- und Sonderschullehrerin ?	
Welche Erwartungen habe ich im Hinblick auf einzelne Kinder?	
Welche Differenzen können sich aus den verschiedenen Zielvorstellungen ergeben?	
Was bedeuten diese für meine pädagogische Arbeit?	

2. Inventarisieren und Überprüfen des pädagogischen Programms

2.1 Leitfragen zu inhaltlichen Angeboten und Aktivitäten (eventuell gegliedert nach Fächern und Klassen)

Welche inhaltlichen Schwerpunkte habe ich für die Gruppe bisher gesetzt?	
An welchen Themen waren die Kinder besonders interessiert? - Welche stießen, auf Desinteresse?	
Bei welchen Arbeitsvorhaben war ich selbst besonders zufrieden? - Wo gab es Schwierigkeiten? - Warum?	
Was sollte ich für die Zukunft für eine andere Klasse anders planen? - Welche Inhalte sollte ich vertiefen? - Welche sollte ich wegfassen lassen?	

2.2 Leitfragen zur Raumgestaltung und Materialsammlung

War ich mit der räumlichen Organisation zufrieden? Haben die Schülerinnen ne genügend Bewegungsraum?	
Ist die Raumstruktur kommunikationsfördernd?	
Sollte ich an den Räumlichkeiten etwas verändern, alleine oder mit den Schülerinnen oder in Elternbeteiligung?	
War das Materialangebot hinreichend? Welches Material gilt es zu beschaffen für die Zukunft?	

Welches Material wurde von den SchülerInnen besonders genutzt, welches weniger?	
Unterstützt das gewählte Material meine pädagogischen Ziele (selbständiges und kooperatives Handeln etc.)?	

2.3 Leitfragen zu Absprachen und Regeln

Welche Regeln für unser Zusammenleben und Arbeiten haben wir bislang gegeben?	
Werden diese von den SchülerInnen und mir eingehalten?	
Mit welchen Regeln haben die Schülerinnen, habe ich Schwierigkeiten?	
Sind alle gesetzten Regeln noch erforderlich?	
Für welche Gelegenheiten brauchen wir neue Absprachen?	

Und was wäre sonst noch zu sagen?

--

2.4 Leitfragen zur Erwartungshaltung der Kolleginnen

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen?	
in welchen Bereichen ist sie gut, wo muß sie weiter ausgebaut werden?	
mit wem würde ich gerne enger zusammenarbeiten?	
Wo gibt es inhaltliche oder zwischenmenschliche Konflikte und wie können diese beseitigt werden?	

2.5 Leitfragen zur Erwartungshaltung der Eltern

Welche Erwartungen haben die Eltern an mich und an meine Arbeit?	
In welchen Bereichen gibt es Diskrepanzen zu meinen eigenen Erwartungen und wie lassen sich diese beseitigen?	
Wie kann ich den Eltern meine pädagogischen Überzeugungen und Konzepte verstehbar machen?	

3. Inventarisierung und Einschätzung der sozialen Welt sowie der Lernumwelt

3.1 Leitfragen zum sozialen Feld

Wie erlebe ich die Klasse (einzelne, Gruppe)?	
Kenne ich alle SchülerInnen mit Namen?	
Haben sich bestimmte Gruppierungen in der Klasse gebildet?	
Gibt es Einzelgänger oder Außenseiter in der Gruppe?	
Was weiß ich über das soziale Umfeld der SchülerInnen?	
Welche Erwartungen bringen die SchülerInnen aus ihrem sozialen Umfeld in die Schule mit?	
Was weiß ich über die Eltern der Schülerinnen?	
Habe ich alle Eltern schon einmal gesprochen? Habe ich mit denen, die nicht zur Elternversammlung kommen, schon einen individuellen Gesprächstermin vereinbart?	
Wie kann ich die Eltern zu einer verstärkten Mitarbeit und einem größeren Interesse motivieren?	

3.2 Leitfragen zur Lernumwelt

Wie werden die von mir geplante Lernumwelt und die Lernmaterialien genutzt?	
Welches Material wird nicht akzeptiert? Weiß ich warum?	
- Wie läßt sich die Lernumwelt in der Klasse noch effektiver gestalten?	
- Wie erleben die SchülerInnen die verschiedenen Organisationsformen und deren zeitlichen Ablauf (Kreisgespräche, gemeinsame Aktivitäten, Freiarbeit, Kursunterricht, Gruppenarbeit etc.)?	
- Wann haben die SchülerInnen, wann habe ich Schwierigkeiten damit?	
- Welche Organisationsform sollte verstärkt Einsatz finden, auf welche sollte verzichtet werden?	

4 Leitfragen zur Einschätzung individueller Lernprozesse

Was weiß ich über die Besonderheiten und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes?	
Was mag ich an diesem Kind? Was macht mir Schwierigkeiten im Umgang mit ihm?	

Was erwartet das einzelne Kind von mir?	
Was weiß ich über die Familie dieses Kindes und ihre Erwartungen an mich?	
Wie schätze ich die physische und psychische Entwicklung des Kindes ein?	
Wie schätze ich die individuelle Lernentwicklung ein?	
Wie verhalte ich mich dem Kind gegenüber? Wie fördere ich es?	
Wie arbeite ich mit ihm speziell?	
Welche Stellung hat das Kind innerhalb der Gruppe? Mit wem spielt es? Mit wem hat es Konflikte?	
Wie ordnet sich das Kind in den Lernprozeß ein? Mit welchen Absprachen kommt es zurecht?	
Welche Lehrmaterialien bevorzugt das Kind, mit welchen hat es Schwierigkeiten?	

5. Leitfragen zum besonderen Förderbedarf

Welche Kinder sind in ihrer Entwicklung auffällig, worin bestehen die Auffälligkeiten?	
Was kann ich als Grundschullehrerin tun, um diesen Problemen zu begegnen?	
Wen kann ich in die Förderung einbeziehen?	
Welcher Diagnosebedarf besteht?	
Welche Förderziele werden angestrebt?	
Wie soll die Arbeitsteilung zwischen GL und SOL erfolgen?	
Welche Wirkungen der Förderung lassen sich beobachten?	

6. Rückblickende Reflexion für die perspektivische Planung

Was habe ich für mich und meine Arbeit im letzten Zeitabschnitt gelernt? weiche Vorkommnisse waren für mich von besonderer Bedeutung?	
Bin ich mit diesem Abschnitt zufrieden, wenn ich an meine Ziele, an die Klasse oder an einzelne Schüler denke?	
Bin ich vom letzten Zeitabschnitt erschöpft, ausgebrannt oder enttäuscht? Warum?	
Muß ich für den folgenden Abschnitt etwas anders machen, um für mich und die Schüler wichtige Ziele zu erreichen?	
Was habe ich für meine eigene Fortbildung und für meine eigene Entwicklung getan?	

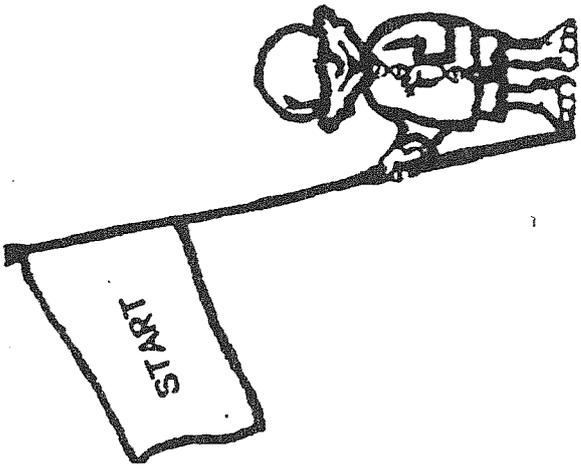
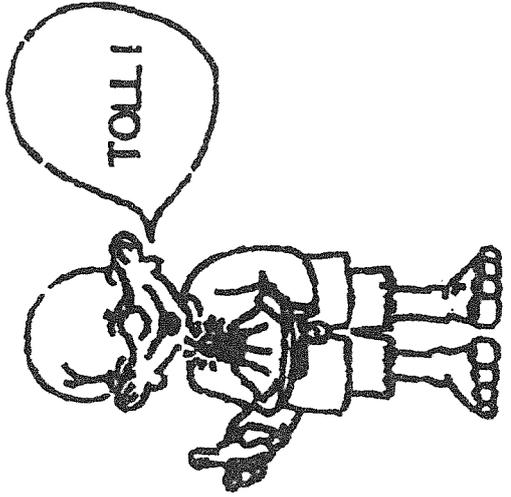
Und was hat mich in dem Berichtszeitraum besonders bewegt?

Anlage 5

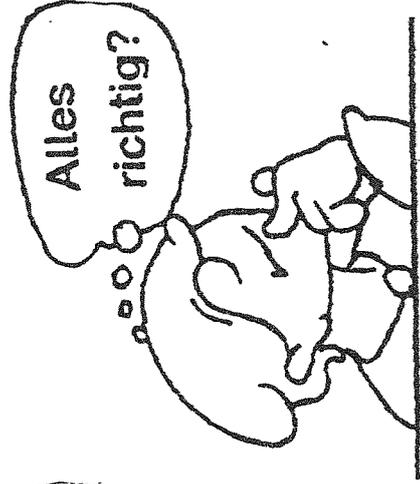
Ich mache



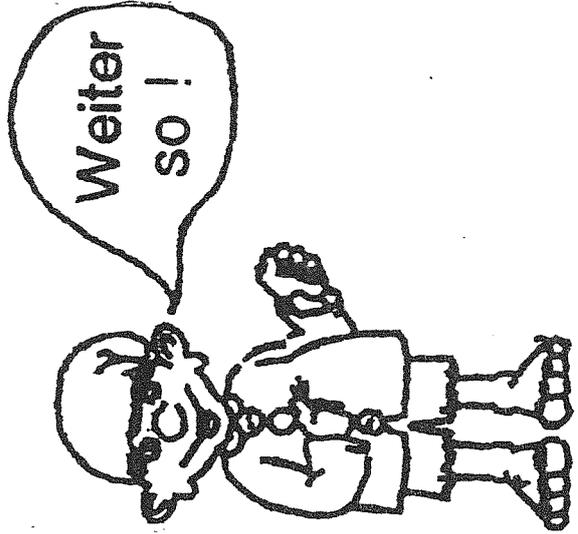
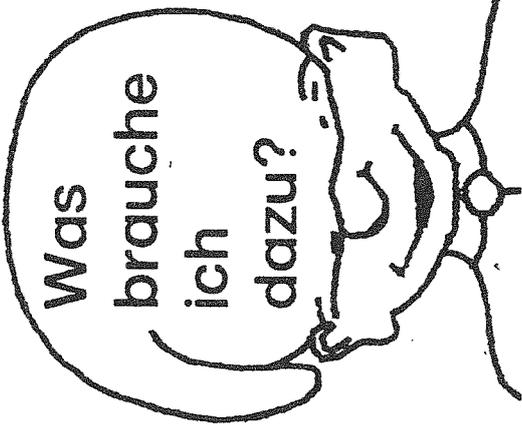
eine Pause.



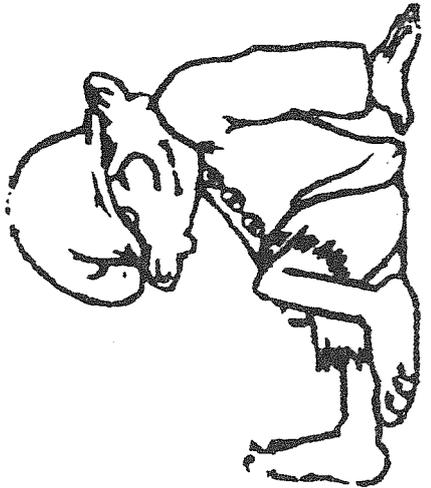
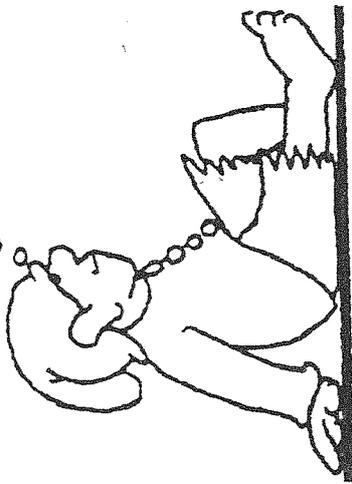
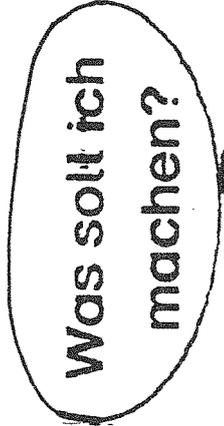
Ich will anfangen



Gut gemacht !!



Überprüfen!



Langsam machen ! Nicht aufgeben

Anlage 6

Kooperation statt Widerstand

Wir sind es gewohnt, Verhaltensweisen, die uns mißfallen, Widerstand entgegenzusetzen. "Hört damit auf", "Laßt das jetzt", "Beruhigt euch", "Hört auf zu reden". Gleichzeitig geben wir dem Verhalten eine negative Deutung und entwickeln dem Kind gegenüber aversive Gefühle: "Das Kind ist verstockt"; "das Kind ist völlig demotiviert"; "der Schüler ist durchunddurch aggressiv". Manche Verhaltensmuster bleiben trotz des Widerstands, den wir ihnen entgegensetzen stabil; oder vielleicht sogar deswegen:

- es kann sein, daß die Aufmerksamkeit, die wir dem Verhalten entgegenzusetzen, das Verhalten verstärkt.
- es kann sein, daß das Verhalten, das uns mißfällt, für das Kind von größter Wichtigkeit ist
- es kann sein, daß das Kind gar kein anderes Verhalten realisieren kann
- es kann sein, daß die Ablehnung, die das Kind spürt, Gegenreaktionen des Kindes provoziert; das Verhalten eben, dem wir widerstand entgegenzusetzen.

Die Folge können Machtkämpfe sein, bei denen immer einer als Verlierer zurückbleibt.

In solchen Fällen empfiehlt die Systemtheorie Kooperation statt Widerstand. "Im Gegensatz zum Widerstand ermutigt das Konzept der Kooperation die Menschen dazu, die problematische Situation aus einer anderen als ihrer eigenen Perspektive zu betrachten und die positiven Bedeutungen und Funktionen des problematischen Verhaltens zu erwägen".

Wenn Menschen an einem Ort zusammen sind, teilen sie zwar die gleiche Umwelt - aber nicht notwendig die gleiche Erlebniswelt - Das Kind und die Lehrerin haben womöglich eine gänzlich unterschiedliche Sicht der Situation.

Jeder Mensch verhält sich aus seiner Sicht richtig. - Was für die Lehrerin unerträglich ist, kann für das Kind eine unverzichtbare Notwendigkeit sein, sich in der Situation zu stabilisieren.

Wenn ich eine Veränderung bei anderen in Gang setzen will, gibt es zwei Möglichkeiten:

- **ich beginne, anders über die Situation zu *denken*,**
- **ich beginnen den anderen gegenüber zu *handeln***

Wenn ich mit dem Konzept "Widerstand" keinen Erfolg habe, kann es sinnvoll sein, es mit Kooperation, d.h., mit der Übernahme der Innensicht des Kindes zu versuchen.

Widerstand und Kooperation

Situation Ein Kind ...	"Widerstand"	"Kooperation"
macht keine Schularbeiten	"Das Kind ist desinteressiert"	Die Aufgaben sind zu schwer Das Kind hat zu Hause keine Unterstützung
Zwei Kinder reden zu Beginn des Unterrichts ausgiebig	"Zwei unerträgliche Schwatztanten"	Es ist euch ungeheuer wichtig, eure Erlebnisse auszutauschen. Setzt euch doch 5 Minuten hinten in die Ecke, wo ihr niemand stört, wenn ihr miteinander reden wollt.
... läuft unruhig im Klassenraum umher	Ein hyperaktives Kind	"Du hast noch viel zu viel Kraft um ruhig auf dem Platz zu sitzen. Lauf doch eine Runde über den Schulhof."

..... kommt immer zu spät	"Will der mich damit ärgern?"	"Es ist für dich sehr schwer, dir morgens die Zeit einzuteilen. Wir machen für dich eine Sonderregelung".
Ein Kind drangsaliert Schwächere	"Ein Sadist"	"Du willst gerne auch ein mal anderen überlegen sein. Aber das geht zu weit."
... fegt wütend das Arbeitsblatt vom Tisch. "Das kann ich nicht, das ist viel zu schwer".	"Unverschämtheit, was fällt dir ein ..."	"Die Aufgaben sind wirklich zu schwer" "Er hat kein Zutrauen zu sich selbst"
.... kaspert dauernd herum		"Du möchtest gerne, daß die anderen sehen, was für ein witziger Mensch du bist. Jetzt kannst du 2 Minuten Späße machen, aber dann arbeiten wir".
.... trödelt lustlos an einer Aufgabe		Das ist wohl zu uninteressant für dich. Können wir für dich etwas Interessanteres finden?
... hat immer Bücher, Schulsachen nicht dabei		Ich habe hier einen Vorrat an Büchern, stiften usw. angelegt. Wenn du etwas vergessen hast, leihst du es die hier und bringst es nach der Stunde zurück.

Es kommt bei den Kooperationsversuchen nicht unbedingt darauf an, daß die Lehrerin die tatsächlichen Befindlichkeiten des Kindes erspürt. Es genügt häufig, daß das Kind sich als Person akzeptiert fühlt, auch wenn die Lehrerin mit seinem Verhalten nicht einverstanden ist, um veränderte Reaktionen bei dem Kind zu provozieren. "Da man bei dem Konzept der Kooperation dazu angeregt wird, positive Erklärungen für das Verhalten anderer zu finden, trägt dieses Konzept auch dazu bei, Kämpf-

Anlage 7

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann
Studiengang Behindertenpädagogik, FB 12
Universität Bremen
D-28334 Bremen
Tel. 0421/2182583(2195) Fax 0421/2184577

priv.:
D-28865 Lilienthal, Kastanienweg 55
Tel. 04298/939453,
Fax 04298/939452
E-mail: rudolf.kretschmann@t-online.de
Datum: 10.02.99

Projekt GRAMBKE
Arbeitsbesprechung am 10.3.1999
Thema: **Ausbildung phonologischer Bewußtheit**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Ich bitte Sie, bis zu unserem nächsten Treffen die beiliegenden Texte durchzuarbeiten; umso schneller werden wir uns mit konkreten Angeboten beschäftigen können.

Mit freundlichem Gruß

R. Kretschmann

Aus:

KLICPERA u. GASTEIGER-KLICPERA

Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten

Beltz, Weinheim, 1995

Elemente des Erstlese-Unterrichts

Die Hinführung der Kinder zur Schrift umfaßt unserer Ansicht nach verschiedene Komponenten, die der Lehrer in die Gestaltung des Unterrichts einbeziehen muß:

- den Unterricht in der Differenzierung, der Analyse und Synthese von Phonemen,¹
- Einführung der Buchstabennamen bzw. der durch die Buchstaben repräsentierten
- Phoneme
- Auswahl und Einführung von Wörtern im Erstlese-Unterricht
- die Verbindung von Lesen und Schreiben sowie schließlich
- das leise, selbständige Lesen der Kinder.

Für diese Elemente stellt sich die Frage, welcher Stellenwert ihnen im Erstlese-Unterricht zukommt und wie die entsprechenden Inhalte bzw. Übungsformen den Kindern nahegebracht werden können.

Unterricht in der Differenzierung, der Analyse und Synthese von Phonemen

Da bei einem großen Teil der Kinder die phonologische Bewußtheit zu Schulbeginn sehr gering ausgebildet ist, diese jedoch das Lesen- und Schreibenlernen wesentlich erleichtert, muß die Anfangsphase des Leseunterrichts darauf ausgerichtet sein, die Fertigkeit der Kinder zu erhöhen, das Vorkommen bestimmter Phoneme in Wörtern zu entdecken und bewußt zwischen verschiedenen Phonemen zu differenzieren. Im weiteren sollte auch die Fähigkeit vertieft werden, die Phonemfolge zu analysieren und einzeln vorgesprochene Phoneme zu Silben und Wörtern zu synthetisieren.

Aktivitäten zur "akustischen" Differenzierung, zur Analyse und Synthese von Phonemen werden in den meisten Leselehrgängen empfohlen. Zumeist werden bei der Einführung eines neuen Buchstabens einige Wörter vorgestellt, die den durch den Buchstaben repräsentierten Laut enthalten, und dieser Laut soll dann von den Kindern gedehnt gesprochen und hervorgehoben werden. **Nur selten werden die Fertigkeiten der Analyse und Synthese systematisch unterrichtet. Die Ergänzung des Erstleseunterrichts in der 1.Klasse durch ein systematisches Training in der Phonemanalyse und -synthese hat jedoch positive Auswirkungen auf die Lese- und Rechtschreibleistungen (Lie 1991, Tomeus 1984). Besonders bedeutsam sind dabei die Hinweise, daß derartige Trainingsmaßnahmen vor allem für die schwächeren Schüler effektiv sein dürften (z.B. Lie 1991).** Mit der Vermittlung dieser Fertigkeiten muß nicht bis zur Einschulung gewartet werden. Ein spielerisch gestalteter Unterricht in der Analyse und Synthese von

¹ Man beachte: Für KLICPERA u. KLICPERA steht die systematische Ausbildung der phonologischen Operationen an erster Stelle!

Phonemen hat sich bereits im Kindergarten bei Kindern, bei denen Schwierigkeiten im Lesenlernen zu erwarten sind, sehr gut bewährt. Dadurch werden die Voraussetzungen der Kinder für das Lesenlernen verbessert und die ersten Schritte beim Lesen- und Schreibenlernen erleichtert (Ball und Blachman 1991, Cunningham 1990, Torgesen et al. 1992, Treiman und Baron 1983, Vellutino und Scanlon 1987). Darüber hinaus fährt ein derartiges Training auch längerfristig zu größeren Fortschritten beim Lesen und Rechtschreiben (Bradley und Bryant 1983, Lundberg et al. 1988, Lundberg und Høien 1991), wobei sich ein spezifischer Einfluß noch gegen Ende der Pflichtschulzeit nachweisen läßt (Bradley 1988).

Jene Studien, die einen anhaltenden Erfolg von Trainingsmaßnahmen im Vorschulalter nachweisen konnten, haben dieses Training über längere Zeit (Bradley und Bryant 1983 2 Jahre, Lundberg et al. 1988 - 1 Jahr) durchgeführt. Auch bei den erfolgreichen Trainingsprogrammen, die ergänzend zum Erstleseunterricht durchgeführt wurden, wurde relativ viel Zeit für die Vertiefung der Phonemanalyse und -synthese verwendet (Lie 1991). In den bekanntesten Programmen wird die Analyse von Wörtern in Phoneme jeweils 'vor der Synthese gelehrt, wobei diese Analyse jedoch keine vollständige sein muß. Sie beschränkt sich etwa in dem Programm von Wallach und Wallach (1976) zunächst auf dem Training im Segmentieren bzw. dem Zusammenschleifen von Phonemen dargestellt werden, die sich zum Teil auf Experimente stützen, in denen die Effektivität verschiedener Vorgehensweisen bzw. verschiedener Komponenten umfassenderer Trainingsprogramme überprüft wurden.

Erlernen des Segmentierens von Wörtern: Der erste Schritt in einem Training der phonologischen Bewußtheit besteht darin, die Kinder dafür zu sensibilisieren, die Sprachform unabhängig von der durch die Sprache ausgedruckten Bedeutung zu betrachten. Verschiedene Aufgabenstellungen sollen dies erleichtern, etwa das Zählen von Wörtern in einem Satz. Weiters kann die Aufgabe, Wörter zu unterteilen, zunächst mit zusammengesetzten Wörtern (Komposita) demonstriert werden. Auch die Aufgabe, Wörter in Silben zu gliedern, kann das Segmentieren von Silben in Phoneme erleichtern.

1. Da die Schwierigkeit der Phonemanalyse davon abhängig ist, in wieviel Erlernte die Wörter aufgegliedert werden sollen, beginnen die meisten Trainingsprogramme mit kurzen, aus zwei Phonemen aufgebauten Wörtern und gehen erst nach einiger Zeit zu Wörtern mit drei Phonemen über. Bei etwas längeren Wörtern ist auch die Position von Bedeutung, an der die auszugliedernden Elernte vorkommen. Zu Beginn fällt es allen Kindern am leichtesten, ein Phonem am Wortanfang auszugliedern (Helfgott 1976, Lewkowicz und Low 1979). Daher wird beim Ausgliedern des ersten Phonems begonnen.
2. Das Erlernen der Segmentation ist auch von der Art der Phoneme abhängig. Am leichtesten können Phoneme ausgegliedert werden, die gedehnt ausgesprochen werden können. Daher fällt das Ausgliedern von Vokalen und Reibelauten (Kontinuanten) am Wortanfang den Kindern besonders leicht. Verschlußlaute können hingegen leichter segmentiert werden, wenn sie am Wortende vorkommen Marsh und Mineo 1977, Skjelford 1976).

3. Die Aufgabe kann den Kindern durch Hilfestellungen erleichtert werden. Diese bestehen einerseits darin, den zu isolierenden Laut gedehnt auszusprechen bzw. im Fall von Verschlusslauten wiederholt kurz hintereinander vorzusprechen. Nach Ausgliederung der Phoneme am Wortanfang und vor der weiteren Analyse wird geraten, die verschiedenen Laute in ihrer isolierten Form vorzustellen und den Kindern bekannt zu machen (Lewkowicz 1980). Dazu können sie eventuell mit der Vorstellung bzw. dem Bild von etwas verbunden werden, das diesen Laut hervorbringt.
Die vollständige Segmentierung von Wörtern wird den Kindern durch die Vorgabe visueller Hilfen erleichtert, die ihnen anzeigen, wieviele Segmente zu erwarten sind. Den Kindern hilft es auch, wenn sie bei der Segmentierung das Wort gedehnt aussprechen und zwischen den Segmenten kurze Pausen machen und die Trennung der lautsprachlichen Segmente z.B. von der Manipulation an Blöcken begleitet wird (Elkonin 1973, Lewkowicz und Low 1979). Sobald den Kindern die Zuordnung von Phonemen und Buchstaben bekannt ist, hilft es ihnen, wenn diese Blöcke durch die entsprechenden Buchstaben gekennzeichnet sind (Hohn und Ehri 1983, Lie 1991). Die Buchstaben helfen dabei, die Phoneme in der Vorstellung der Kinder zu repräsentieren (Hohn und Ehri 1983).
4. Die Segmentierung wird nicht für spezifische Phoneme gelernt, sondern generalisiert auch auf nichtunterrichtete Phoneme (Skjelford 1976). Allerdings wird zunächst nicht die Einsicht, daß die Sprache aus (abstrakten) Segmenten zusammengesetzt ist, und die Fähigkeit, diese Segmente zu inar"pulieren, erworben, sondern nur bestimmte Segmentierungsstrategien. Kinder, die lernen, einen Vokal vom nachfolgenden Konsonanten zu trennen, haben danach noch Schwierigkeiten, Konsonanten von nachfolgenden Vokalen zu trennen, und umgekehrt (Lewkowicz und Low 1979). Um den Übungseffekt möglichst groß zu halten, empfehlen manche Trainingsprogramme deshalb, das Ausgliedern möglichst aller Phoneme in den verschiedenen Positionen zu üben (Lie 1991).

Training im Zusammenschleifen von Lauten: Ein Training im Zusammenschleifen muß durchgeführt werden, wenn eine Generalisierung von einem Unterricht im Buchstaben-Phonem-Zuordnen auf das Lesen unbekannter Wörter erfolgen soll (Farmer et al. 1976, Haddock 1976, Muller 1973). Auch hier gibt es eine Reihe an Erfahrungen, wie das Erlernen des Zusammenschleifens den Kindern erleichtert werden kann.

1. Eine gewisse Schwierigkeitsfolge ist für das Zusammenschleifen gesichert: 2 Segmente leichter als 3 Segmente, CV-C leichter als C-VC, da bei isolierten Konsonanten und Konsonanten am Wortende ein zusätzlicher Laut angefügt wird, wodurch quasi eine neue Sprechsilbe entsteht. Kurze Vokale sind schwerer als lange Vokale mit Konsonanten zu verbinden. Unter den Konsonanten wurden ebenfalls meist Unterschiede gefunden, Verschlusslaute sind schwerer zu verbinden als Reibelaute (Kontinuants).
2. ob das Üben des Zusammenschleifens bei rein auditiver Vorgabe der Segmente leichter fällt als das üben mit gleichzeitiger Vorgabe von Buchstaben, ist nicht so leicht zu beantworten. Es hängt wohl davon ab, wie weit die Buchstaben sicher diffe-

renziert und Buchstaben und Phoneme gut zugeordnet werden können (Roberts 1975 fand bei Kindern der 1.Klasse eine Erschwernis bei einmaliger Prüfung; Haddock 1976 beobachtete hingegen, daß ein sicheres Beherrschen des Zusammenschleifens besser durch gleichzeitige Vorgabe der Buchstaben beigebracht werden kann.)

3. Wenn mehrere Segmente zusammengeschliffen werden sollen, dann fällt es leichter, eine sequentielle Strategie zu benutzen, sodaß nur die Verbindung von jeweils 2 Elementen versucht wird, wobei das erste Element immer größer wird (Resnick und Beck 1976).
4. Es werden spezifische Strategien für das Zusammenschleifen verschiedener Segmente gelernt, keine allgemeine Fähigkeit. Kinder, die Mühe haben, solche Strategien zu erwerben, werden im Lernfortschritt behindert, wenn die Aufgabenstellung zu rasch geändert wird. Haben die Kinder etwa gelernt CV-C zusammenschleifen, dann sollte nicht am nächsten Tag gleich C-CV geübt werden (Fayne und Bryant 1981).
5. Die Fähigkeit zum Zusammenschleifen generalisiert, wenigstens soweit bestimmte Strategien geübt wurden, auch auf andere Wörter mit dem gleichen Muster (Haddock 1976), also etwa auf Wörter, die aus andersartigen Phonemen zusammengesetzt sind (Verschlußlaute - Reibeläute).

Beziehung zwischen der Fähigkeit zum Segmentieren und Zusammenschleifen von Lauten: Für das Erlernen des Lesens dürfte sowohl die Fertigkeit der Phonemanalyse wie der Synthese, des Zusammenschleifens, von Bedeutung sein. Einige Untersuchungen zeigen jedenfalls, daß weder ein Training nur in der Phonemanalyse (Fox und Routh 1984, Goldstein 1976) noch eines nur im Zusammenschleifen (Torgesen et al. 1992) das Erlernen des Lesens deutlich erleichtert, vielmehr ist beides erforderlich. Dabei ist zu berücksichtigen, daß zwar das Zusammenschleifen den Kindern etwas leichter fällt als die Phonemanalyse (Roberts 1975, Helfgott 1976, Goldstein 1976), daß eine gewisse Analysefähigkeit aber eine Voraussetzung dafür ist, von einem Unterricht im Zusammenschleifen (Scherzer und Goldstein 1982, Fox und Routh 1976) zu profitieren. Eine Kombination beider Trainingsformen ist daher zu empfehlen, wobei Synthese- und Analyseübungen zu wechselseitiger Verbesserung führen (Helfgott 1976).

Bei Kindergarten-Kindern ist ein Training der phonologischen Bewußtheit auch ohne explizite Einführung der Buchstaben möglich und hat längerfristig positive Auswirkungen auf das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (Lundberg et al. 1988), die Effektivität scheint aber größer zu sein, wenn dieses Training durch einen Unterricht in den Graphem-Phonem-Beziehungen ergänzt wird (Bradley und Bryant 1983, Bradley 1988).

Arbeitsvorschlag:

Bitte suchen und sammeln Sie Übungen zur phonologischen Analyse und Synthese, möglichst solche, bei denen u.a. eine modellhafte Demonstration der von den Kindern zu erbringende Leistung in den Übungsablauf eingebaut ist.

Anlage 8

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann
Studiengang Behindertenpädagogik, FB 12
Universität Bremen
D-28334 Bremen
Tel. 0421/2182583(2195) Fax 0421/2184577

priv.:
D-28865 Lilienthal, Kastanienweg 55
Tel. 04298/939453,
Fax 04298/939452
E-mail: rudolf.kretschmann@t-online.de
Datum: 10.03.99

An
Projektteam "Grambke"

Was tun bei Motivationsproblemen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

damit wir bei unsrem nächsten Treffen möglichst zielgerichtet arbeiten können,
bitte ich die Klassenteams

- sich über die beiliegenden Materialien auszutuschen
- Ausschau nach einem Kind mit Motivationsproblemen zu halten und sich ein paar Notizen zu machen über Stärken und Schwächen und Verhalten in Bewährungssituationen
- Sich zu vergegenwärtigen, was bereits zur Motivationsförderung unternommen wurde, bzw. zu überlegen, was unternommen werden könnte.
Ich empfehle zur Orientierung v.a. Tabelle 2.

Wenn Sie ganz mutig sind, können Sie evtl. schon die Diagnosebögen verwenden.

Mit freundlichem Gruß



Tabelle ***2** Interventionsmöglichkeiten bei Motivationsproblemen

Ausgangslage	Intervention
<p>Ae gegen 0</p> <p>Der Anreiz, Erfolg haben zu wollen, geht gegen Null</p>	<p>Ziel: Erhöhung der Attraktivität und subjektiven Bedeutsamkeit des Gegenstands</p> <p>Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • freundliche Lernumgebung ansprechende Materialien • faszinierende Angebote mit Ich-Nähe; Bezug der Lerninhalte zu den Interessen, Erfahrungen und Erlebnissen der Lernenden, Identifikationsmöglichkeiten/Identifikationsfiguren • Ermöglichen von Selbstwirksamkeit durch gebrauchts- und handlungsorientierte Angebote bzw. Projekte • Erläutern, warum es sinnvoll ist, sich mit der Materie zu beschäftigen, Bezug herstellen zu subjektiven Zielen
<p>We gegen Null</p> <p>Die subjektive Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen, geht gegen Null</p>	<p>Ziel: Steigerung des Selbstwertgefühls; die Person soll sich sicher und kompetent fühlen, Erfolge beim Lesen und Schreiben erzielen zu können.</p> <p>Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herstellen einer entspannten Lernsituation ("Fehler sind keine Verbrechen", "Fehler sind unvermeidlich auf dem Weg zum Ziel"), zugewandtes Lehrerverhalten • Problem thematisieren, Wege zum Erfolg aufzeigen, verbale Ermutigung • Entlastende und ermutigende Kausalattributionen • Lernanforderungen anbinden an Gebiete, auf denen das Kind Stärken hat (z.B. Lesetexte über ein entsprechendes Hobby). • Passung der Angebote an die Lernausgangslage • Ausgiebige modellhafte Demonstration von Lösungswegen und Lösungsstrategien - Modellhafte Vermittlung von Aneignungstechniken • Deutliche Rückmeldung der Lernfortschritte, Orientierung der Rückmeldung an der Lernausgangslage (und nicht an der Gruppennorm) • Modellhafte Demonstration eines angemessenen Umgangs mit Fehlern und Mißerfolgen • Herstellen von Situationskontrolle, z.B. durch Aufklärung über Abläufe, wiederkehrende Abläufe und Wahlmöglichkeiten • Entlastende und beruhigende Hilfestellungen
<p>Ae_{lerngeg} < Ae_{fremd}</p> <p>Die Motivation, die von konkurrierenden Ereignissen und Interessen ausgeht, ist größer als die Motivation, sich für den Lerngegenstand zu engagieren.</p>	<p>Ziel a: Äußere Ablenkung reduzieren</p> <p>Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ablenkende Reize (aus dem Wahrnehmungsbereich) entfernen • Lernorte ohne Ablenkung aufsuchen • Lernzeiten ohne Ablenkung wählen • Konkurrierende Motive zeitlich begrenzt befriedigen lassen (Bewegungsübung durchführen, kurze Pause einlegen, 1 mal über den Schulhof laufen; „Ihr dürft jetzt fünf Minuten reden, dann wird wieder gearbeitet“) <p>Ziel b: Innere Ablenkung reduzieren</p> <p>Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phasen der Sammlung und Beruhigung einführen • Lernhemmende Motive schwächen (kein "Streber" sein wollen, sich nicht blamieren wollen) • Lernhemmende Probleme ausräumen (z.B. Konflikte mit Mitschülern)

Rudolf Kretschmann, Maria-Anna Rose, Arne Osolin, Birgit Schmidt

Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Lernblockaden

1. Zur Einstimmung: drei Kinder mit Lernproblemen

Jan ist 8,2 Jahre alt und wiederholt die erste Klasse. Im Unterricht ist er immer wieder abgelenkt, beobachtet die anderen Kinder, gibt Kommentare ab, mischt sich ein. Die Klassenkameraden sind deutlich genervt von seinem Verhalten. Sitzen die Kinder im Stuhlkreis und erzählen, möchte er alle übertreffen und demonstriert Überlegenheit: „Ach, das kenn' ich doch schon!“ oder „Das hat mein Opa (Papa etc.) auch.“ oder auch „So'n Babykram!“

Jan hört Arbeitsanweisungen nicht richtig zu, bzw. vergisst sie gleich wieder und befolgt sie deshalb nur selten. Er wirkt dominant und laut, bevormundet andere gern, ist oft in Streitigkeiten verwickelt. Geht es um Lesen oder Schreiben, fängt J. gar nicht erst an. Er hat plötzlich die tollsten Ideen, erzählt von Abenteuern, Büchern, seiner kleinen Schwester, seinem Hund und dessen tragischem Tod, der schon ziemlich lange her ist ... kommt aber nicht zum Lesen oder Schreiben.

Auf den ersten Blick faszinieren Ideenreichtum und Kreativität, so manchen Erwachsenen konnte er in Gespräche, Spiele, Aktivitäten verwickeln. Erst auf den zweiten Blick wird das Vermeidungsverhalten deutlich. Als Jan das erste Mal die 1. Klasse besuchte, gelang es noch, ihn durch die Anwesenheit der Lehrkraft zum Arbeiten zu bewegen. Sobald diese sich von ihm weg bewegte, hörte J. zu arbeiten auf. Er verfiel in eine Kleinkindrolle und sagte mit weinerlicher Stimme: „Ich kann das doch nicht alleine!“ oder „Da musst du mir doch helfen!“ Jetzt, bei der Wiederholung der 1. Klasse, hilft selbst die Präsenz der Lehrkraft nicht mehr. Sein Verhalten ist auch nicht mehr kleinkind-, sondern eher machohaft.

Franziska ist 7,9 Jahre alt und in der 2. Klasse. Es fällt im Klassenverband auf, dass sie sich dem Lesen und Schreiben entzieht und offensichtlich keine Fortschritte zu machen scheint, während die meisten anderen Kinder schon längere Geschichten schreiben und auch mit der Schreibschrift begeistert beginnen.

In der ersten Förderstunde ist F. sichtlich aufgeregt, hat Angst, etwas falsch zu machen. Sie wirkt wach, lebendig, interessiert, aber auch hochangespannt. Als sie Magnetbuchstaben an der Tafel sieht, sagt sie gleich: „Die Buchstaben kenn' ich nicht... und schreiben kann ich auch nicht.“ Ihre Phonem-Graphem-Kompetenz scheint extrem schwach zu sein, sie ist verunsichert, verhaspelt sich. Sie wirkt desorientiert und hilflos, als sie zu einem selbstgewählten Bild mit Hilfe der Förderlehrerin eine kleine Geschichte schreiben soll. Die Anlauttabelle

zittert in ihrer Hand. (Ihre Klasse arbeitet mit der Reichen-Methode „Lesen durch Schreiben“, die Tabelle ist ihr seit Beginn der 1. Klasse vertraut.)

Bei F. sieht es so aus, als hätte sie noch nie etwas selbständig aufgeschrieben. Nach Auskunft der Klassenlehrerin entzieht sich F., gerade in freien Arbeitssituationen, oft dem Schreiben, fällt aber in einer Gruppe mit 25 Kindern selten auf, weil sie sich still zu beschäftigen weiß. In der Förderstunde stellt sich heraus, dass F. große Holzbuchstaben, die sie bei geschlossenen Augen in die Hand gelegt bekommt, ertasten und richtig benennen kann, sowohl die kleinen, als auch die großen Buchstaben. Sie hat vorher noch nie damit gearbeitet, wird beim Ertasten immer ruhiger und sicherer, die Antworten kommen prompt und bestimmt. Sie strahlt über das ganze Gesicht. Franziska kennt alle Buchstaben!

Ayse war 8 Jahre 2 Monate alt. Sie besuchte die erste Klasse der Grundschule. Es war allerdings ihr drittes Schulbesuchsjahr, denn sie hatte bereits die Vorklasse besucht und die erste Klasse wiederholt. Obwohl Ayse bereits die Vorklasse besucht hatte und die erste Klasse wiederholte, war sie im Lesen und Schreiben nicht über das Kompetenzniveau "Anfänge phonetischen Lesens und Schreibens" hinausgekommen. Zusätzlich ließ ein unzuverlässiger Arbeitsstil ein erneutes Versagen befürchten: Ayse "träumt" häufig, ist leicht ablenkbar und kaum motiviert, sich am Unterricht zu beteiligen. Da sie sich selbst sehr wenig zutraut, sucht sie verstärkt die Ermutigung und Bestätigung der Lehrerin. An den schulischen Inhalten zeigt sie insgesamt wenig Interesse.

Alle hier vorgestellten Kinder haben Lernprobleme. In diesem Fall, Probleme das Lesen und Schreiben zu erlernen. Alle diese Kinder haben aber auch emotionale Probleme. Sie haben Angst oder zumindest Scheu vor dem Lerngegenstand entwickelt. Ihr Selbstwertgefühl in Bezug auf das schulische Lernen ist beeinträchtigt. Schließlich haben die Kinder auch **motivationale Probleme**. Ihre Bereitschaft, sich mit Lesen und Schreiben auseinanderzusetzen ist gering, z.T. zeigen sie sogar Vermeidungsverhalten, d.h. sie sträuben sich, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Andere Kinder reagieren auf Vermeidungsverhalten beim Rechnen. Um solche Kinder soll es in diesem Artikel gehen. Mit den Ausführungen greifen wir frühere Überlegungen auf (KRETSCHMANN, 1990, 1997 u. 1998a, KRETSCHMANN und ELSPASS 1992,), um sie zu vervollständigen und zu präzisieren. In diesen Beiträgen haben wir bereits die Notwendigkeit betont, bei Förderangeboten gezielt auf Gefühls- und Motivationslagen von Kindern einzugehen. Hier soll eine Konkretisierung möglicher Angebote erfolgen.

2. Einige theoretische Ausführungen zur Lernmotivation

Eine Schülerin, ein Schüler erscheinen im pädagogischen Alltagsverständnis als motiviert, wenn sie

- ihnen übertragene Aufgaben bereitwillig übernehmen, ja, womöglich sogar
- selbst Initiative ergreifen, sich mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen
- sich mit schulischen Anforderungen ausdauernd auseinandersetzen und
- Befriedigung über erbrachte Leistungen empfinden.

Als unmotiviert erscheinen Schülerinnen und Schüler, die

- versuchen, schulischen Anforderungen aus dem Weg zu gehen,
- sich mit den schulischen Lerngegenständen ausgesprochen lustlos beschäftigen,
- sich von den Aufgaben leicht ablenken lassen,
- bei Schwierigkeiten schnell aufgeben und
- gegenüber Erfolgen und Mißerfolgen gleichermaßen gleichgültig sind.

Die motivationspsychologische Forschung, insbesondere die Forschungsansätze von LEWIN (1931), ATKINSON (1964), WEINER (1975, 1984), BANDURA (1977), SELIGMAN (1985) oder in Deutschland HECKHAUSEN (1989) und RHEINBERG (1985) hat gezeigt, daß die Bereitschaft, sich Wissen und Kenntnisse anzueignen, von mehreren Parametern abhängt:

- dem (subjektiven) Anreiz, den eine Person der Tätigkeit, deren Ergebnis oder deren Folgen zuerkennt.
- der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit oder der Einschätzung, die Anforderung auch bewältigen zu können
- der Vereinbarkeit der erlebten Schwierigkeit der Anforderungen mit dem eigenen Anspruchsniveau
- dem Bewußtsein der Selbstwirksamkeit (self-efficacy), d.h., der Einschätzung, als Individuum auf die Ereignisse Einfluß nehmen zu können, einer
- das Selbstwertgefühl stabilisierenden Kausalattributionen, dazu gehört, Erfolge wahrnehmen und sich darüber freuen zu können, sowie die Enttäuschung über Mißerfolge begrenzen zu können, sowie
- der quantitativen und qualitativen Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaft „Leistungsmotivation“, d.h. davon, ob eine Person eher erfolgsoversichtlich oder eher mißerfolgsmotiviert ist.

Unter Attribuierung bzw. Kausalattribution werden subjektive Deutungen der Ursachen von Erfolg und Mißerfolg verstanden. Wenn in Kind Erfolge auf Können, Talent oder eigene Anstrengung zurückführt, sprechen wir von einer personnahen Attribuierung. Wenn es z.B. Mißerfolge auf Benachteiligung durch Lehrerinnen oder Lehrer zurückführt, sprechen wir von einer personfernen Deutung. Attribuierungen haben viel mit der Stabilisierung oder Destabilisierung

des seelischen Gleichgewichts zu tun. Sie haben darüber hinaus Einfluß auf das Verhalten in künftigen Bewährungssituationen: Wer Erfolge auf eigenes Können oder eigene Anstrengung zurückführt, wird künftige Anforderungen motivierter in Angriff nehmen als eine Person, welche einen Erfolg auf Zufall oder glückliche Umstände zurückführt.

Subjektiver Anreiz und subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sind zweifellos die Hauptdimensionen des Motivationsgeschehens. Tabelle 1 zeigt, wie sich, bezogen auf die Motivationsparameter, hoch motivierte und wenig motivierte Personen voneinander unterscheiden. Darüber hinaus sind in der Tabelle Interventionsmöglichkeiten wiedergegeben, die wir später erläutern.

Hier etwa Tabelle 1 einfügen

Lernmotivation setzt sich aus einem persönlichkeitspezifischen und einen gegenstandsspezifischen Anteil zusammen. Eine Person kann im Allgemeinen hoch oder niedrig motiviert sein, Leistungen zu erbringen. Innerhalb dieser Disposition aber selektiert sie, für welche Anforderungen sie sich besonders engagieren will und für welche nicht. Je nach individueller Lerngeschichte kann ein Kind für das Fach Mathematik hoch motiviert sein (wenn es die Bewältigung der Anforderungen als lustvoll erlebt und/oder dabei Erfolge verzeichnen konnte) und nicht für Sprachen (wenn sich beim Lernen keine oder nur bescheidene Fortschritte eingestellt haben). Bei einem anderen Kind mag es sich genau umgekehrt verhalten. In unserem Zusammenhang ist wichtig zu wissen: Lern- und Anstrengungsbereitschaft nehmen ab oder bleiben aus, wenn - bezogen auf einen konkreten Lerngegenstand, eine konkrete Anforderung - auch nur **eine** der Motivationsbedingungen im „unteren Bereich“ der Tabelle liegt.

Die Motivationspsychologie kann das Geschehen gut erklären. In der Schulpraxis kommt jedoch oft wenig von diesen Erkenntnissen an. Die vielfältigen Motivierungsversuche im Unterricht zielen - wenn sie denn überhaupt stattfinden - fast ausschließlich auf die erste der Motivationsbedingungen. Eine attraktive Gestaltung der Angebote soll den subjektiven Anreiz erhöhen, sich mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen. Was aber geschieht, wenn zwar der Anreiz vorhanden ist, also ein Kind z. B. gerne lesen und schreiben können möchte, aber, weil es bisher nur Mißerfolge hatte,

- davon überzeugt ist, die Anforderungen nicht bewältigen zu können und/oder
- sich hilflos fühlt, weil es kaum jemals oder noch nie durch eigen Aktivität eine Verbesserung seiner Lage erreichen konnte,
- immer nur Fremdattribuierungen erfahren hat, wie „du kannst nichts“, „du wirst nie etwas lernen“ und diese Fremdattribuierung in sein Selbstkonzept übernommen hat und/oder

- im allgemeinen eher Mißerfolge als Erfolge erwartet?

Dann können wir den **Anreiz** der Angebote bis ins Unermeßliche steigern - das Kind oder die Person wird dennoch keine oder beschränkte Bereitschaft zeigen, sich auf die Lerntätigkeit einzulassen. Vor allem die zweite Motivationsdimension, die Selbsteinschätzung, eine Anforderung bewältigen zu können, ist im Schulalltag so gut wie unbekannt. Sie ist dennoch nicht weniger bedeutsam. Gerade bei Förderkindern erleben wir sehr häufig, daß es ihnen durchaus wichtig ist, lesen und schreiben zu lernen. Aber sie entziehen sich den Anforderungen so gut sie können, weil sie sich gar nicht mehr zutrauen, auf dem Gebiet erfolgreich zu sein. Um solch ein Kind handelte es sich bei Birgit. Konfus geworden durch die Unfähigkeit, die Buchstaben „f“ und „t“ zu unterscheiden, fühlte sie sich bald als Versager und produzierte als sich selbst erfüllende Prophezeiung immer weitere Fehler. Das Phänomen wird auch mit dem Begriff "Mißerfolgsmotivierung" umschrieben. Fehlt das Selbstvertrauen, sind die emotionalen Blockaden oft um so größer, je wichtiger dem Kind der Gegenstand ist.

Wir haben bei der Förderung von Kindern mit Lese- und Schreibproblemen die Erfahrung gemacht, daß es erforderlich ist,

- zu diagnostizieren, welche Motivations- und Gefühlskonstellation bei einer Person vorliegt
- zu versuchen, nicht nur die Lernangebote attraktiv zu gestalten, sondern auch und vor allem zu versuchen, die
- subjektiven Überzeugungen der Personen zu verändern, derart, daß sie sich als kompetent erleben, als selbstwirksam und daß sie persönlichkeitsstabilisierende Attribuierungsmuster erwerben.

Unsere Erwartung ist, daß eine Person Erfolgszuversicht als Persönlichkeitseigenschaft ausbildet, je häufiger das geschieht. Was die Diagnose der affektiven und motivationalen Einstellung zum Lerngegenstand betrifft, verweisen wir auf KRETSCHMANN BEHRING u. DOBRINDT (1998) bzw. KRETSCHMANN (1998). Im Folgenden beschäftigen wir uns mit Förderangeboten. Tabelle 2 zeigt die Zuordnung von Förderangeboten zu den Problembereichen im Überblick.

3. Prinzipien der Förderung

Abgeleitet von den Erkenntnissen der Motivationsforschung und bedingt durch die Erfahrungen, die wir mit unseren Förderkindern gesammelt haben, haben wir uns ein Konzept verordnet, bei dem kognitive Förderung und affektive Stabilisierung gleich gewichtet werden. In vielen Fällen überwiegen die Angebote zur emotionalen Stabilisierung. Die Arbeit mit Kindern, die infolge ihrer Lerngeschichte mehr oder weniger ausgeprägte Aversionen oder gar Ängste vor einem Lerngegenstand aufgebaut haben, und das sind bei näherem Hinsehen fast alle Kinder mit Lernrückständen, organisieren wir Förderangebote nach den unten



aufgeführten Prinzipien. Gleichzeitig verfolgen wir mit der Förderung, wenn erforderlich, das Ziel einer Hinführung zu konzentriertem und planvollen Arbeiten. Tabelle 1 ist zu entnehmen, welche Interventionsstrategien auf die verschiedenen Motivationsprobleme projiziert sind. Durch die folgenden Angebote sollen Kinder mit Motivationsproblemen dazu veranlaßt werden, sich (wieder) mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen, bzw. eine Bereitschaft zu entwickeln, sich mit den Anforderungen ausdauernd auseinanderzusetzen

- **Faszination:** durch attraktive Angebote, soll bei den Kindern so viel an Neugier geweckt werden, daß sie wenigstens Teile ihrer Hemmungen überwinden und sich auf Angebote zum Lesen und Schreiben einlassen. Erlebnisbezug, Handlungsbezug, Gebrauchsorientierung, die bereits erwähnte Ich-Nähe oder das sich Hineinbegeben in Traum- oder Fantasiewelten sind Mittel, die sich in unserer Arbeit bewährt haben.
- Mit der **Ich-Nähe von Themen** wollen wir auch das Erleben der **Selbstwirksamkeit** begünstigen: Die Kinder sollen das Gefühl haben, daß wir bei der Förderung ganz für sie da sind, daß wir sie ernst nehmen, daß sich jemand um sie bemüht. Sie sollen den Glauben an sich selbst zurückgewinnen über die Erfahrung, daß jemand anders an sie glaubt und dadurch, daß sie den Gang der Ereignisse mitbestimmen können. Dies kann geschehen durch Themen, die unmittelbar mit ihnen zu tun haben, z.B. durch die Anfertigung eines Ich-Buchs. Solche ein Buch enthält ein Foto des Kindes, Texte über seine Hobbys, sein Lieblingstier, seine Freunde, Körpermaße, Umrisszeichnungen von Händen und Füßen etc. Ich-Nähe kann hergestellt werden durch die Einführung von Identifikationsfiguren, z.B. einen kleinen unbeholfenen Drachen, der es schwer hat im Leben, der es in der Schule schwer hat, denn auch kleine Drachen gehen in die Schule, mit dem es aber doch ein gutes Ende nimmt. Das kann erfolgen durch die Wahl von Themen, die den Interessen der Kinder entsprechen und natürlich, und das ist die selbstverständliche Voraussetzung, durch aktives Zuhören und ein Ernstnehmen der subjektiven Befindlichkeit eines Kindes.
- Eine geschmeidige **Passung der Lehrangebote an das Kompetenzniveau**, die Lernausgangslage der Kinder, ist eine pädagogische Selbstverständlichkeit. Aber selbstverständlich wird gegen diese unmittelbare einsichtige Forderung oft verstoßen. Die Erwartung von Regelschullehrerinnen an Förderlehrerinnen ist in sehr vielen Fällen die, sie mögen doch das Förderkind möglichst schnell auf das Niveau der Klasse bringen. Wir müssen (übrigens auch bei Eltern) oft viel Überzeugungsarbeit aufbringen, wenn ein Kind auf einem weitaus niedrigerem Leistungsniveau abgeholt werden muß.
- Zur **Passung der Angebote an das Anspruchsniveau** der Lernenden: Von mißerfolgsmotivierten Lernenden ist bekannt, daß sie sich gerne an sehr leichten Aufgaben „festhalten“ und den Schritt zu komplexeren Anforderungen nicht wagen – oder aber extrem hohe Aufgabenschwierigkeiten wählen,

um sich und anderen den Anschein hoher Leistungsfähigkeit zu geben. An einer schwierigen Aufgaben zu scheitern ist „ehrevoller“ als an einer leichten. Es gibt noch einen dritten Typus: Lernende, die sich auf dem Kompetenzniveau von Anfängern befinden, aber das Anspruchsniveau von Fortgeschrittenen ausgebildet haben. Solch ein Kind, solch einen Jugendlichen für einen kleinen Lernfortschritt überschwenglich zu loben, kommt einer Kränkung gleich. Leichte Aufgaben – Aufgaben die ihrem Kompetenzniveau entsprechen - werden als „Babykram“ brüsk zurückgewiesen. Eingeschränkte Kompetenzen eines Kindes führen häufig dazu, daß auch das Spektrum der pädagogischen Angebote eingeschränkt wird. Sieht der reguläre Lehrgang z.B. noch die Lektüre kleiner Texte vor, (auch sie sind oft dürftig genug), werden die Angebote bei schwachen Schülern oft auf reines Funktionstraining reduziert: Buchstaben schreiben, Anlaute bestimmen, oder Würfelmuster und Zeigerstellungen auf Arbeitsblättern vergleichen. Ein Kind, das noch einen Rest an Lesemotivation hat, verliert ihn spätestens dann. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bieten **sinnhafte Tätigkeiten** und die **Verwendung personbezogener Texte** – mit dem Angebot entlastender Hilfestellung. Wenn man einem fußballbegeisterten Jungen einen Spielbericht über das letzte Spiel seiner Mannschaft schreibt - dann erzeugt man so viel an Lesemotivation, daß man getrost auch Funktionsübungen anschließen kann. Ein Entlastungsangebot – wir nennen es entlastende und beruhigende Hilfestellung - ermöglicht es, Anforderungen zu stellen, die das Anspruchsniveau des Kindes befriedigen, ohne daß die Aufgabenschwierigkeit gleich entmutigend wirkt.

- **Entlastende und beruhigende Hilfestellung** bedeutet: wir nehmen den Kindern an Pflichten und Aufgaben zunächst alles ab, was ihnen Angst bereiten könnte. Wenn ein Kind unüberwindliche Hemmungen hat, eine Geschichte zu Papier zu bringen, sagen wir "Erzähle mir deine Geschichte und ich schreibe sie auf". Wenn ein Kind Hemmungen hat, einen Text zu lesen, kann es eine Aufforderung erhalten wie diese: "Komm, wir lesen diese Geschichte zusammen. Du fängst an, und wenn es zu schwer wird für dich, lese ich weiter" - oder „Ich fange an zu lesen. Wenn du glaubst, du kannst ein Wort lesen, dann benennst du es.“ Manchmal bricht das bereits den Bann. Es läßt sich niemals genau vorhersagen, wie passend das gewählte Schwierigkeitsniveau einer Aufgabe für ein Kind ist. Mit angekündigten Entlastungsangeboten kann man in der Situation gleichsam „nachregulieren“ und ggf. exaktere Schwierigkeitsspassungen vornehmen. Eine Vereinbarung wie diese ist auch eine Form, den Kindern Situationskontrolle zu ermöglichen.
- **Situationskontrolle und Transparenz:** Den Kindern **Situationskontrolle** einzuräumen, bedeutet, sie in Grenzen mitbestimmen zu lassen, welche Aufgaben sie bearbeiten wollen, wie umfangreich die Anforderungen sein sollen, wie lange sie auf einem erreichten Niveau verweilen wollen und wann neue Anforderungen in Angriff genommen werden sollten. Das Vorgehen leitet



sich ab aus der Hilflosigkeitsforschung von SELIGMAN (1985). Kindern, die sich durch vorangegangene Überforderung wiederholt hilflos gefühlt haben, soll die Erfahrung vermittelt werden, daß sie auf den Gang der Ereignisse Einfluß nehmen können. Das gleiche Ziel verfolgen wir mit dem Schaffen von **Transparenz**: wir klären die Kinder von Anfang an drüber auf, was sie in der Förderung erwartet, was sie in jeder Förderstunde erwartet und wie lange die Förderung dauern wird, weil wir die Erfahrung gemacht haben, daß dies erheblich zur Verringerung von Unsicherheit beitragen kann.

- **Verbale Ermutigung**: Mit Äußerungen wie „Das traue ich dir zu“, „Ich bin sicher, daß du das schaffst“ ist es mitunter möglich, die Erfolgszuversicht eines Kindes um Nuancen zu steigern und dadurch seine Anstrengungsbereitschaft etwas zu erhöhen. Verbale Ermutigung allein genügt sicher nicht, aber wir sind dankbar für den kleinsten Beitrag zur Steigerung der Lernmotivation.
- **Deutliche Erfolgsmeldung und rasches Herbeiführen von Kompetenzerlebnissen**: Alle Ermutigungen und Hilfestellungen nützen wenig, wenn die Erfolge ausbleiben. Obwohl jedes pädagogische Angebot einem Experiment mit ungewissem Ausgang gleichkommt, versuchen wir Arrangements zu treffen, durch die sich Lernerfolge rasch einstellen. Wobei es entscheidend auch darauf ankommt, einem Kind klarzumachen, was ein Erfolg ist. Es ist charakteristisch für entmutigte Menschen, daß sie nicht mehr in der Lage sind, Erfolge wahrzunehmen (SELIGMAN, 1985). Hilfreich ist die Materialisierung und Visualisierung von Lernfortschritten: die Zahl der neu gelernten Wörter wird fortlaufend in eine Tabelle eingetragen. Wörter, die ein Kind richtig lesen und schreiben kann, werden auf Karteikarten geschrieben. Das Kind hat eine persönliche Wörterkartei, die immer umfangreicher wird. Wichtig ist dabei ein intraindividueller statt interindividueller Leistungsvergleich. Entmutigte Lernende vergleichen ihre Leistungen mit den Standards der Bezugsgruppe. Davon sind sie oft unendlich weit entfernt. Wir pflegen die Lernfortschritte an ihrer individuellen Ausgangslage zu messen: „Gestern glaubtest du, noch kein Wort richtig lesen zu können, heute kannst du schon fünf Wörter richtig lesen und schreiben ...“. Das überzeugt die Lernenden zwar nicht immer, aber es verschafft vielen doch Erleichterung und Zuversicht.
- **Das Selbstwertgefühl steigernde Kausalattributionen**: Selbstattribution entsteht vermutlich durch Fremdattribution. Wenn ein Kind von seinen Eltern von frühester Kindheit Bestätigung erfährt „du kannst etwas“, „ich bin sicher, daß du das schaffst“, „du hast das gut gemacht“, dann wird es mit der Zeit sehr wahrscheinlich Erfolge ähnlich positiv bewerten. Der Mechanismus „Selbstattribution entsteht durch Fremdattribution“ läßt sich allerdings auch vorzüglich pädagogisch und therapeutisch nutzen, indem man Personen mit Lernproblemen psychisch stabilisierende Fremdattributionen vorgibt.

⇒ Erfolge sollen nach Möglichkeit personnah attribuiert werden, von Fall zu Fall zeitstabil oder variabel: „Du hast dafür eben Talent“ oder „Das hast du geschafft, weil du dich mächtig angestrengt hast.“

⇒ Mißerfolge sollten in jedem Fall als ein vorübergehendes Ereignis dargestellt werden, d.h., zeitlich variabel attribuiert werden, von Fall zu Fall personnah oder personfern: „Du hast heute einen schlechten Tag gehabt“; „das kam, weil du mit deinen Vorbereitungen zu spät angefangen hast“; „Vielleicht hat man dir bisher nicht richtig geholfen“

In einem Projekt mit jugendlichen Analphabeten (KRETSCHMANN u.a., 1993) hatten wir z.T. sehr entmutigte Teilnehmer. Wenn die Schüler ihre bisherigen Mißerfolge auf ihre "Dummheit" oder ihre "Unfähigkeit" zurückführten versuchten wir ihnen klarzumachen, daß es dafür auch Gründe außerhalb ihrer Person geben kann, z.B. ungünstige Lernbedingungen in früheren Klassenstufen, ungünstige Förderangebote, ungenügend häusliche Unterstützung. Diese Erklärungen wurden in der Regel dankbar angenommen und sie steigerten bei den Kursteilnehmern die Erfolgszuversicht.

- **Modellhafte Demonstration der Lösungswege und Hinführung zu konzentriertem und planvollen Arbeiten:** In den letzten Jahren hat entdeckendes, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen einen hohen Stellenwert erhalten. Mißerfolgsängstliche Kinder fühlen sich von derartigen Aufgaben oft überfordert. Eine Person im Zustand der Angst reagiert situationsblind und findet oft naheliegende Lösungen nicht. Es kann entlastend wirken und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit steigern, den Kindern die erwarteten Lösungsprozeduren zunächst modellhaft zu demonstrieren. Insbesondere dann, wenn Kinder sehr unkonzentriert sind, bedienen wir uns der Technik des **Kognitiven Modellierens** nach MEICHENBAUM und GOODMAN (MEICHENBAUM 1979), bzw. von LAUTH (1983), LAUTH und SCHLOTTKE (1993) und KRETSCHMANN, (1997): Den Kindern wird ein planvolles Arbeiten modellhaft demonstriert. Die Modellperson reichert ihre Handlungen mit verhaltensregulierenden Selbstinstruktionen an. Das kann etwa beim Einüben orthographischer Besonderheiten folgendermaßen aussehen:
 - ⇒ Was muß ich tun? Ich soll die Wörter lesen, danach abschreiben und dann auswendig schreiben.
 - ⇒ (Ich lasse mir Zeit und bleibe ganz ruhig.)
 - ⇒ Jetzt lese ich das Wort und sehe mir die schwierigen Stellen an, z.B. "tz".
 - ⇒ Jetzt schreibe ich es auswendig auf.
 - ⇒ Jetzt kontrolliere ich das Wort Buchstabe für Buchstabe.
 - ⇒ Wenn ich etwas falsch gemacht habe, ist es nicht schlimm. Ich kann es ja verbessern.

Hat ein Kind durch dieses Vorgehen Hoffnung geschöpft und Selbstvertrauen gewonnen, kann man die Aufgaben wieder offener gestalten, wobei sich zunächst Aufgaben zum Transfer des soeben Gelesenen anbieten.

Auf die letzte Variable in unserem Schema, das Persönlichkeitsmerkmal „Mißerfolgsangst“ bzw. „Mißerfolgsmotivation“ wirken wir nicht gezielt ein. Wir erwarten, daß eine Person insgesamt um so erfolgszuversichtlicher wird, je mehr Erfolgserlebnisse sie sich verschafft und je persönlichkeitsstabilisierender ihre Kausalattribution wird.

Wir gehen im Übrigen davon aus, daß ein Kind Ängste vor einem Lerngegenstand nur dann abbauen kann, wenn es sich weiterhin oder wieder auf diesem Gebiet betätigt. Angst vor dem Lesen und Schreiben wird ein Kind nur dann abbauen, wenn es sich wieder mit Schriftsprache beschäftigt und dabei Erfolgserlebnisse verbuchen kann. Wir machen den Kindern daher immer wieder Angebote zum Lesen und Schreiben, wobei wir einerseits alles verwenden, was die zeitgenössische Lesepädagogik an interessanten Konzepten, Methoden und Materialien zu bieten hat; andererseits berücksichtigen wir systematisch die Erkenntnisse der Motivationspsychologie. Mit diesem Kombinieren von pädagogischem und psychologischem Handlungswissen soll sich unsere Förderungspädagogik von bloßer Nachhilfe unterscheiden. Aber auch von reiner Psychotherapie. Wobei wir erwarten, daß mit diesem Vorgehen nicht nur Lernblockaden abgebaut werden und die Schreib-Lese-Kompetenz gesteigert wird. Wir erwarten, und das haben wir bei unseren Förderungen wiederholt beobachtet, eine Persönlichkeitsstabilisierung, zumindest aber eine Steigerung des Selbstwertgefühls.

Handlungsleitend sind für uns neben den bereits erwähnten Motivationstheorien auch Konzepte der kognitiven Verhaltenstheorie (MEICHENBAUM 1979), und der Stresstheorie von LAZARUS (1966) bzw. LAZARUS und LAUNIER (1978). Ergänzend sei angemerkt, daß die verschiedenen Förderprinzipien nicht in jeder Förderung realisiert werden.

3. Förderkind Michael

Angaben zur Person

Michael (Name geändert) war zu Beginn der Förderung in der 4. Grundschulklasse. Die Förderung erfolgte in der Zeit von April bis Juli 1997. Die Förderung erfolgte in der „Arbeitsstelle für pädagogische Förderung der Universität Bremen“. Es handelt sich um eine Lernwerkstatt des Studiengangs Behindertenpädagogik, in der Studierende unter Anleitung Praxiserfahrungen mit Diagnostik und Förderung sammeln können. Die Arbeitsstelle ist an einer Grundschule angesiedelt. Es werden Kinder betreut, die von den Klassenlehrerinnen als förderbedürftig

tig benannt wurden. Die Förderung von Michael wurde unter Anleitung und Supervision durch das Team der Arbeitsstelle (M.A. Rose, R. Kretschmann) von zwei Studierenden der Behindertenpädagogik Birgit Schmidt und Arne Osolin, durchgeführt.

Anlaß für Diagnose und Förderung

M. war im ersten und zweiten Schuljahr ein Kind, das in allen Fächern gut mitkam. Vom vierten Schuljahr an zeigten sich Probleme im Lesen und Schreiben:

- das Schriftbild wird unsicher
- Fehler häufen sich
- Die Zensuren verschlechtern sich. Im 4. Schuljahr - mit Beginn dieses Schuljahres wird die Klasse von einer anderen Lehrerin übernommen - erhält Michael in allen (insgesamt fünf) bis zu Beginn der Förderung geschriebenen Diktaten die Note sechs!
- Anhand der Schreibproben von Michael zeigt sich, daß seine Leistungen in der zweiten und dritten Klasse im Deutschunterricht angemessen waren. In der dritten Klasse waren die Leistungen allerdings schwankend. Erst in der vierten Klasse sanken seine Leistungen ab. Die neue Deutschlehrerin hatte sehr hohe Leistungsansprüche, denen Michael offenbar aufgrund seines langsamen Arbeitsstils nicht gerecht werden konnte. Eine unterrichtliche Binnendifferenzierung fand nicht statt. Das Schriftbild wird zunehmend konfus, die Fehler häufen sich, Michael wird immer ängstlicher und **unwilliger und verweigert schließlich die Mitarbeit im Deutschunterricht ganz.**
- In anderen Fächern, z.B. in Mathematik hat Michael keine Probleme.
- Im (sprachfreien) Intelligenztest "Coloured Progressive Matrices" (CPM) erzielte M. einen IQ-Wert von 104; er verfügt demnach über eine durchschnittliche (nonverbale) Intelligenz.
- M. ist eher ein zurückhaltendes Kind, aber sozial - häuslich wie schulisch - wohlintegriert.
- Michael arbeitet langsam und bedächtig. Das ändert sich, wenn er unter Druck (z.B. Zeitdruck) gerät. Dann wird er zwar nicht schneller, aber es mehren sich Fehler und er zeigt Anzeichen von Unbehagen. Bei einem Diktat, bzw. wenn der Anspruch steigt, wird sein Schriftbild immer chaotischer und die Fehler, die er macht nehmen rapide zu.
- Michael ist materiell ein gut versorgtes Kind und lebt in geregelten Verhältnissen. Er hat drei Brüder, von denen zwei älter sind und einer jünger ist. Nach Aussage der Klassenlehrerin (und der Mutter) sind die Geschwister von Michael eher "rabaukenhaft" und nicht so sensibel wie er.
- Er ist in seiner Freizeit sportlich sehr aktiv. Er ist Mitglied einer Schwimmannschaft und nimmt regelmäßig an Wettbewerben teil.

- Nach unseren Beobachtungen und eigenen Erzählungen hat er gute Kontakte zu Gleichaltrigen und zeigt in seinem Freizeitverhalten keine Auffälligkeiten. Aufgrund der erwähnten Schwierigkeiten stellte sich die Frage, ob Michael in die fünfte Klasse (in Bremen ist das die Orientierungsstufe) versetzt werden könne oder ob er die 4. Klasse wiederholen sollte. Dies jedoch stieß bei Michaels Mutter auf Widerstand, da er dann in dieselbe Klasse wie sein jüngerer Bruder gekommen wäre. Ihrer Meinung nach würde sich die Situation ungünstig auf das Selbstwertgefühl von Michael auswirken.

Abb. 3: Schreibprobe aus dem 2. Schuljahr

Das Baumhaus
Evi freut sich, weil
Vater heute Zeit hat.
Sie steigen auf den
Baum und bauen ein
kleines Haus. Mutter
meint: „Es ist schön
geworden.“ O.F.
Sehr gut!

Abb. 4: Schreibprobe aus dem 4. Schuljahr

Nr. 2 Hochwasser

Wach) Seit Tagen regnet es.
Die Wellen des Flusses werzern sich zwischen
den Ufern dahin. Das Wasser schäumt.
An manchen Stellen tritt der Fluss
schon über seine Ufer. Weiter unten ist eine
Brücke. Leute stehen darauf und schauen
in das wilde Wasser. Was der Fluss alles mit
Balken und Brettern rissen unter der Brücke
hin und her. Da kommt ein ~~großer~~ Baumstamm
angeschwommen. Schachkeln und ein altes
Korb schaukel auf den Wellen dahin.
Feine Bosen und Bläschen hat das Wasser
mitgenommen. Fortlich Robert den Regen
besetzt mit, denken die mensche auf der Brücke

leider nicht geübt!
Von diesem Text waren viele Wörter bekannt
und wurden auch im Unterricht geübt!

33 Fehler 6

Zur Deutung des Problems: Wir vermuten, daß M. in einen Teufelskreis von Überforderung, Versagen, Mißerfolgsangst und erneutem Versagen geraten ist (vgl. BETZ und BREUNINGER 1987). Das Ziel der Förderung sollte sein, M. aus diesem Teufelskreis herauszuführen. Im einzelnen wurden folgende Förderziele verfolgt:

1. Abbau von Mißerfolgsangst und Steigerung des Wohlbefindens beim schulischen Lernen
2. Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit im Bereich der Schriftsprache
3. Aufbau der Lese- und Schreibkompetenz
4. Entwickeln von Lernstrategien

Erreicht werden sollten diese Ziele durch

- faszinierende und Ich-nahe pädagogische Angebote
- Passung des Schwierigkeitsgrades der Anforderungen an die Lernausgangslage des Kindes, sowie entlastende Hilfestellungen
- kognitives modellieren von Lösungswegen
- ermöglichen von Situationskontrolle und Transparenz und
- das Selbstwertgefühl steigernde Kausalattributionen

- Die Förderung erfolgte nach dem regulären Unterricht. Für die Förderung standen jeweils zwei Wochenstunden in der Zeit von 13.30-15.00 Uhr von April bis Juli zur Verfügung, insgesamt 8 Doppelstunden. Zusammen mit Michael wurde noch ein deutsch-russisches Mädchen in der Förderung betreut. Es zeigte sich, daß die Schwierigkeiten dieses Kindes eher vorübergehender Art waren. Die förderungspädagogische Kompetenz war v.a. bei Michael gefordert, weshalb wir uns in der folgenden Darstellung auf ihn beschränken.

Zum Abbau von **Mißerfolgsangst**: Zunächst war es uns wichtig, daß Michael Vertrauen zu sich und zu der Fördersituation gewann. Die Studierenden arbeiteten darauf hin, indem sie zunächst eine für eine entspannte Atmosphäre sorgten: „Am Anfang jeder Förderstunde haben wir erst ein mal zusammen gegessen und Tee getrunken, da Michael und das andere Förderkind Carola bereits sechs Stunden Unterricht hinter sich hatten. Während dieser Zeit besprachen wir, was und wie wir in den nächsten anderthalb Stunden arbeiten werden. Michael hat diese Viertelstunde immer sichtlich genossen, denn er taute sehr bald auf und erzählte viel von sich.“. Eine zweite Maßnahme zur Angstreduktion bestand darin, Überforderungssituationen peinlichst zu vermeiden. Das geschah u.a. dadurch, daß er uns eigene Gedanken **diktieren** konnte und selber erst ein mal gar nicht schreiben mußte. Ebenso war es uns wichtig, Unsicherheit dadurch zu reduzieren daß wir Michael über den Verlauf der einzelnen Förderstunden genau unterrichteten und daß er in Grenzen Inhalte und Umfang der Anforderungen mitbestimmen konnte. Sie erkennen hier die Realisierung der Prinzipien „Entlastende Hilfestellung“, „Situationskontrolle“, „Transparenz“ und „Passung“.

Prinzip **Faszination**: Es ging darum, Angebote zu finden, deren Ausführung Michael als lustvoll bzw. deren Ergebnisse er als befriedigend erlebt. Wir erkundeten, wofür Michael sich interessierte und entschieden uns für ein Projekt Gespenster. Faszinierend wird ein Gespensterprojekt durch das Angst-Lust-Erleben und der Möglichkeit, ritualisiert mit Bedrohungsfantasien umgehen zu können. Bezüge zu BETTELHEIMS (1982) Positionen - Kinder brauchen Märchen - sind dabei nicht zufällig.

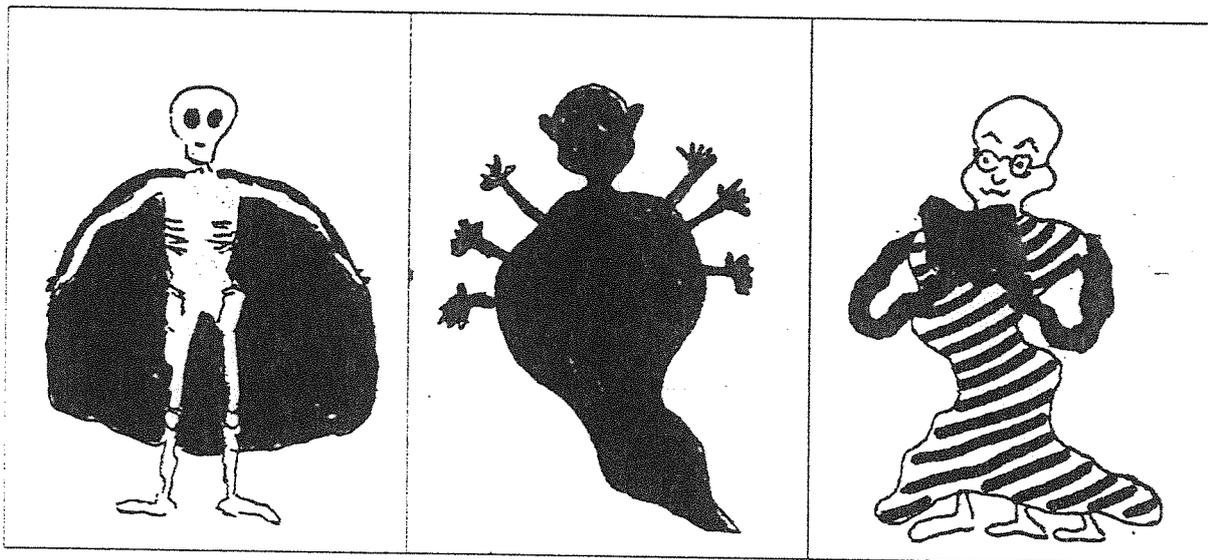
Verlauf und Ergebnisse der Förderung

In der ersten Förderstunde haben wir (auch die Studierenden) uns alle anhand von selbst erstellten Plakaten vorgestellt. Man konnte das Plakat so gestalten, wie man es wollte, z.B. mit Informationen über sich in Form von Schrift oder einer Zeichnung etc. Michael weigerte sich, etwas zu schreiben. Nach mehrmaligen Aufforderungen und Anregungen übernahmen wir das Schreiben für ihn, um die angespannte Situation zu entlasten, was uns auch gelang, da er dann viel über sich zu sagen wußte. Danach wurden Michael und Carola darüber aufgeklärt,

- daß unser Klassenzimmer ein Raum für Kinder ist, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, und daß hier daran gearbeitet wird.

Wir entschlossen uns, zum Einstieg in die Thematik, eine Gespensterfamilie vorzustellen. Dazu wurden Karten ausgelegt und Beschreibungen vorgelesen. Wer eine Karte fand, auf die die Beschreibung paßte, durfte die Karte behalten. Später spielten wir das Spiel als Memory.

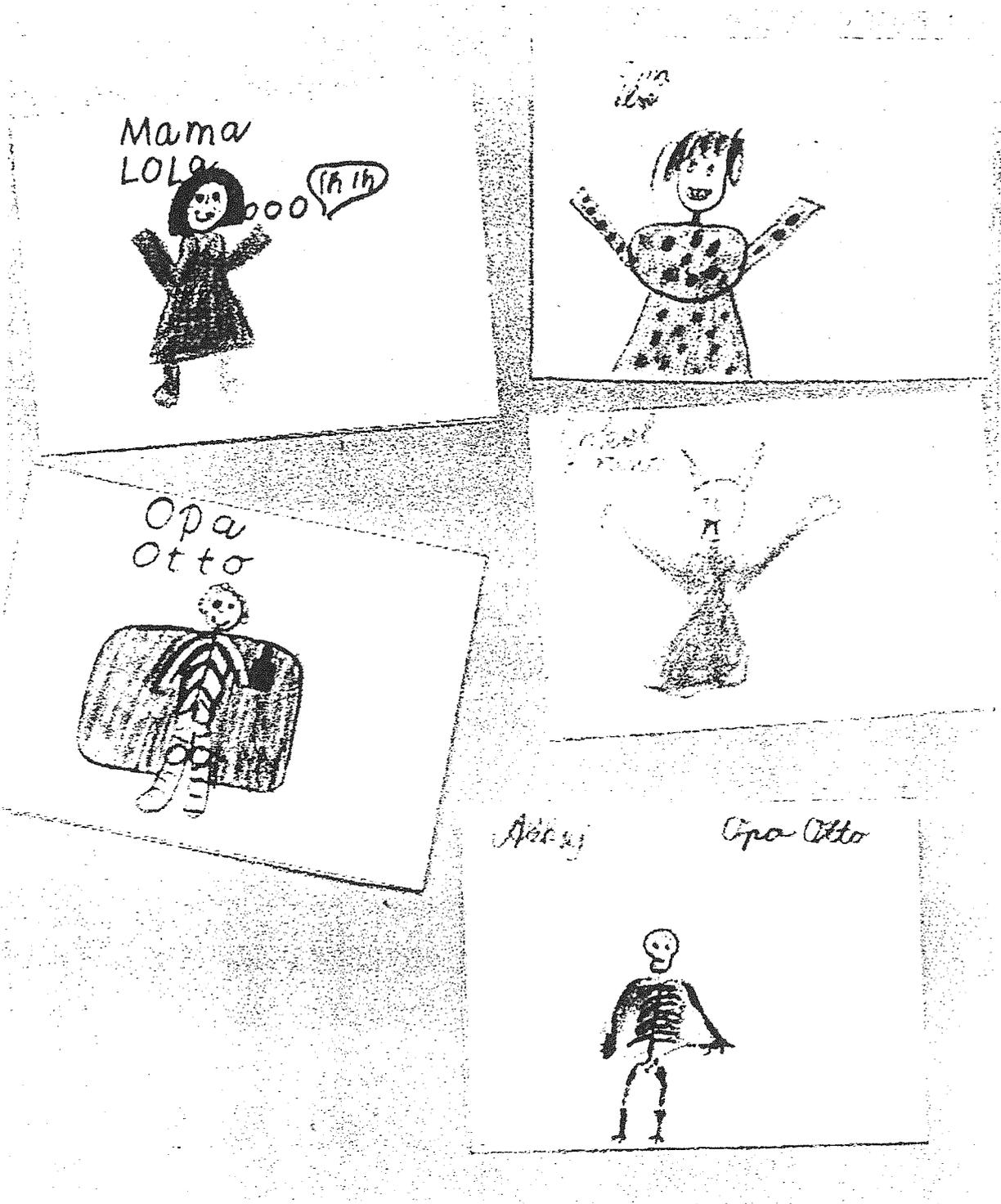
Abb. 5: Gespenster-Memory



Das Mantelmonster	Die Blau-Quappe	Der Bücher-Füßler
<ul style="list-style-type: none">• ist ganz dünn• hat schwarze Augen• ist von Kopf bis Fuß gelb• hat einen roten Mantel	<ul style="list-style-type: none">• hat sechs Arme• hat keine Beine, aber einen Schwanz• hat einen dicken Bauch	<ul style="list-style-type: none">• hat drei Beine• trägt eine gestreiftes Kleid• hat eine Glatze• läuft immer mit einem Buch herum

Die Angebote regen Kinder an, selber Karten zu produzieren.

Abb. 6: Gespenster-Memory, von Förderkindern hergestellt



Danach konnten sich die Kinder Monsterwörter ausdenken, die leicht verfremdet, mit Computer ausgedruckt wurden; wobei es den Kindern Spaß machte, die verfremdeten Wörter zu enträtseln.

GESPONSTORWÖRTER
G00ST0R FL0CH G00ST SP0K
G00ST0RB0HN
G00ST0RH00S
G00ST0RH0HL0
G00ST0RST0ND0
G00ST0RSP0K
G00ST0RD0RF
G00ST0RST0DT
GR0S0LST0ND0
GR0S0LG0SCH0CHT0
M0NST0R
0NGST

Mit Gepsensterwörtern konnten die Kinder eine Geschichte entwickeln. Michaels Geschichte schrieben erst wir auf und druckten sie per Computer aus.

Michael produzierte zwei Geschichte über einen Geisterforscher. Eine ist im folgenden wiedergegeben:

Das Geisterschloss

In einem Geisterdorf steht ein großes Schloss.
Es gibt in diesem Schloss ein Schlossgespenst.
Es wohnt in einem Turm und spukt um Mitternacht im Schloss umher.
In dem gleichen Schloss wohnt ein Geisterforscher.
Eines Abends ging der Geisterforscher durch das Schloss.
Dann lief er durch einen dunklen Gang.
Plötzlich kam ein Vampir mit einer Kerze.
Er hatte spitze Eckzähne.

Natürlich sollte Michael auch schreiben. In der dritten Stunde sollte Michael vorbereitete Karten erst lesen, dann abschreiben und danach auswendig schreiben, was ihm auch keine Probleme bereitete – Michael schrieb zum ersten Mal wieder etwas selbst! Außerdem experimentierten wir mit den Wörtern und setzten sie anders zusammen (z. B. "Blut-Zähne"). Michael zeigte viel Phantasie und hatte Spaß dabei. Beliebt waren bei Michael auch Rechtschreibspiele am Computer (z.B. "Wörtersalat"). Er hatte daran viel Interesse. Das Erfreuliche am Computer war außerdem, daß er immer ein witziges "HUUPS!" von sich gab, wenn man einen Fehler machte, so daß es schon fast Spaß brachte, etwas falsch zu machen. Auch wir selbst machten während unserer Arbeit absichtlich Fehler. Um Michael die Angst vor Fehlern zu nehmen, kommentierten wir unsere Fehler immer in der Art: "Ist nicht so schlimm. Das kann jedem passieren!" Die Förderlehrerin sagte immer: "Wenn ihr keine Fehler machen würdet, wären wir überflüssig. Also macht bitte Fehler, damit wir etwas zu tun haben!"

Nach solchen Vorarbeiten konnten wir es schließlich wagen, M. seinen Text als Lückentext zu präsentieren und ihn zum Schreiben, zum Ausfüllen der Lücken zu veranlassen. Noch immer war es ihm subjektiv unmöglich, vollständige Texte zu schreiben. Der Lückentext war eine Passung der Anforderungen an das von Michael so erlebte subjektive Kompetenzniveau.

Nachdem mehrere Schreibprodukte entstanden waren haben wir ein Buch angefertigt, in das die bisher gesammelten Schriftstücke geklebt wurden. Dieses Buch war für Michael sehr wichtig, was man daran merkte, daß er es zu Hause "verschönerte", indem er z.B. Klebebilder verwendete. Danach sollte Michael einen Text bearbeiten, der aus den bisher ausgedachten "Gespensterwörtern" erstellt wurde. Michael sollte diesen Text erst leise lesen, dann die schwierigen Wörter markieren und üben. Daraufhin gaben wir ihm den gleichen Text als Lückentext, den er ausfüllen sollte. Er hatte damit wenig Probleme und korrigierte die Wörter hinterher selbständig.

In der vierten und fünften Fördersitzung hatte M. schon so viel Selbstvertrauen gewonnen, daß wir ihn mit anspruchsvolleren Anforderungen konfrontieren konnten. Wir fertigten mit Michael einen Text an. Die Vorgabe war nur ein halber Satz ("Eines Tages, als ich im Schwimmbad war und mich im Umkleideraum auszog..."), den er weiterdenken sollte, um daraus eine Geschichte zu entwickeln. Auch diesmal diktierte Michael uns die Geschichte. Er tippte sie dann aber selber am Computer ab.

In der sechsten Förderstunde hatte die Förderlehrerin ein Diktat vorbereitet, das sich im Nachhinein als zu schwer erwies. Man merkte deutlich, daß Michael in

- dieser Situation wieder unter Druck geriet. Die Fehlerquote nahm wieder stark zu. Dies war ein Anlaß, bestimmte Verhaltensregeln in einer solchen "Drucksituation" zu besprechen.

- Vorher konzentrieren und genau zuhören!
- Wenn ,schwierige Wörter auftauchen, erst im Kopf langsam vorsagen, dann aufschreiben!
- Nach dem Diktat noch mal alles langsam und genau durchlesen!
- Im Kopf haben: "Ruhig bleiben, ich schaffe das schon!"

Danach berichtigte Michael das Diktat fast fehlerfrei.

Bewertung der Fördererfolge

Die Klassenlehrerin erzählte schon nach der dritten Förderstunde, daß sie bei Michael Veränderungen festgestellt hat. So war seine Unterrichtsbeteiligung merklich reger, motivierter und selbstbewußter geworden. Diese Tendenz hielt an, wie sie uns in einem späteren Gespräch mitteilte.

Michaels Mutter ließ über die Klassenlehrerin mitteilen, daß er auch zu Hause mehr Interesse an schulischen Belangen zeige und viel aktiver sei. Michael sagte selbst, daß die Probleme, die er vorher mit dem Schreiben hatte, für ihn lösbar geworden sind und er nicht mehr so ängstlich sein müsse. Er könnte sich mittlerweile gut vorstellen, in die Orientierungsstufe zu gehen und es auch in Zukunft zu schaffen. Seine Diktatleistungen wurden ausreichend. Tatsächlich wurde Michael in die fünfte Klasse versetzt.

Die fördernden Personen waren sich einig, daß Michael sich zusehends von seinem Muster der Blockade löse. Auch fiel es ihm immer leichter, konkrete Entscheidungen zu treffen. Erst innerhalb eines klar vorgegebenen Feldes und später auch von sich aus. Wir beobachteten, wie er mit sichtlichem Spaß an die Arbeitsblätter ging und wenn er Abschriften in den Computer tippte, war er fast nicht mehr von seiner Arbeit zu trennen. Wenn er Fehler machte, zog er sich nicht wie bei den ersten Malen zurück, sondern wir konnten zusammen mit ihm über mögliche Verbesserungen und alternative Lösungs- und Arbeitsstrategien reden.

In der letzten Schulwoche haben wir nochmals in Michaels Klasse hospitiert. Michael begrüßte uns gleich. Die Schüler malten Bäume. Michaels Bild zeichnete sich dadurch aus, daß es sehr differenziert gemalt war, was wir bei seinen Mitschülern nur selten in dieser Form sahen. Im anschließenden Begrüßungs- und Erzählkreis wirkte Michael schüchtern und zurückhaltend. Danach hatten die

- Kinder eine Stunde Deutsch. Das Thema war die Großschreibung von substantivierten Verben. Die Lehrerin diktierte einzelne Sätze, die alle Schüler in ihr Heft schrieben. Ein Schüler schrieb den jeweiligen Satz immer exemplarisch an die Tafel und wurde dann korrigiert. Michael ging von sich aus an die Tafel und schrieb einen Satz. Es fiel auf, daß er deutlich länger als die anderen Kinder brauchte und daß er sehr klein schrieb. Das schien aber weder ihn, seine Mitschüler noch seine Lehrerin zu stören. Sonst schien ihm das Thema keine Probleme zu bereiten.

Der bedeutsamste Fortschritt besteht jedoch darin daß er wieder Vertrauen zu sich selbst gewonnen hat und der Lerngegenstand „Schrift“ für ihn offenbar nicht mehr angstbesetzt ist. M. besucht jetzt mit Erfolg die Orientierungsstufe.

Erleichtert wurde die Förderung dadurch, daß M. bereits über substantielle Lese- und Schreibkompetenzen verfügte. In dem bereits erwähnten alphabeisierungsprojekt mit Jugendlichen (KRETSCHMANN u.a. 1990) war diese Voraussetzung nicht gegeben. Aber auch hier hat sich ein Vorgehen als wirksam erwiesen, bei dem sehr bewußt die motivationalen Ausgangslagen der Lernenden berücksichtigt wurden.

5.. Zusammenfassende Überlegungen für die Arbeit mit motivationsgestörten Kindern

Motivationsgestörte Kinder stellen die gleichen Ansprüche an den inhaltlichen Gehalt schulischer Anforderungen wie erfolgreiche und erfolgsoversichtliche Kinder. Allerdings können sie ihre Lernprozesse weniger gut organisieren, so daß es notwendig ist, ihnen zusätzliche Hilfen zu geben. Aufgrund der Erfahrungen, die wir mit motivationsgestörten Kindern gesammelt haben, scheint uns die Berücksichtigung folgender "Regeln" oder "Prinzipien" sinnvoll.

1. Solange ein Kind noch kein Vertrauen zu sich und seiner Leistungsfähigkeit hat, sind psychische Stabilisierung und Leistungssteigerung gleichrangige Entwicklungsziele.
2. Die Angst vor einem Lernbereich kann ein Kind jedoch nur durch Kompetenzerlebnisse auf dem Gebiet verringern. Zur Herstellung eines besseren pädagogischen Kontakts kann vorübergehend auf unbelastete Gebiete (Spiele, Entspannungs- oder Wahrnehmungsübungen) ausgewichen werden. Dauerhaftes Ausweichen auf unbelastete Gebiete löst die Probleme nicht.
3. Das Schwierigkeitsniveau einer Anforderung soll so gewählt werden, daß das Kind eine faire Chance hat, die Anforderungen zu bewältigen. Mitunter muß das Ziel, Anschluß an den Leistungsstand der Klasse aufgegeben und im Lehrgang

weit zurückgegangen werden. Dabei kann die Komplikation eintreten, daß die Anforderungen von dem Kind als "zu leicht", d.h. nicht seinem Anspruchsniveau entsprechend eingestuft werden.

4. Die Übungsangebote sollten möglichst wenig äußere Ähnlichkeiten zu denen aufweisen, an denen das Kind schon gescheitert ist.

5. Um die Abwehr der Kinder zu überwinden, sollen die Anfangsangebote von größtmöglicher Faszination sein:

- Das äußere Setting (Raumgestaltung, Möblierung, Ausstattung) soll einladend sein.

- Die Angebote sollen einen hohen Unterhaltungs- oder Gebrauchswert haben bzw. an Erlebnisse und Erfahrungen der Lernenden anknüpfen.

Durch attraktive Angebote sollen die Lernenden in einen Aversions-Neigungs-Konflikt versetzt, bei dem hoffentlich die Neigung immer häufiger die Abneigung überwiegt.

6. Unsicherheit entsteht auch dann, wenn die Lernenden über Ziele und Verlauf der Förderung im Unklaren gelassen werden. Die Förderung behindernde Verunsicherung kann man verringern durch „Herstellen von Umweltkontrolle“

- Aufklärung über Ziele und Abläufe der Förderung insgesamt bzw.

- indem vor jeder Förderstunde eine Übersicht über die bevorstehenden Aktivitäten gegeben wird und

- Kinder mitbestimmen können, was geübt werden soll, bz. wie viel sie üben sollen.

Wiederkehrende Abläufe können zusätzlich Sicherheit geben. Keinesfalls sollte man einem Kind verheimlichen, daß es bei der Förderung um Lesen, Schreiben oder Rechnen geht.

7. Für die Kinder sollte eine geschmackvolle Lernumgebung geschaffen werden, allerdings sollten ablenkbare Kinder von ablenkenden Reizen abgeschirmt werden.

8. Die Förderung sollte nach Möglichkeit in Zeiten gelegt werden, in denen das Kind besonders leistungs- und aufnahmefähig ist.

9. Konkurrierenden Bedürfnissen kann, wenn sie zu mächtig werden, zeitlich befristet nachgegeben werden: „Du weißt ja, in fünf Minuten machen wir Pause“, „Ich sehe, du kannst jetzt nicht mehr sitzen, lauf doch eine Runde um den Schulhof, dann kommst du wieder.“

10. Anfängliche oder wiederkehrende Bedenken der Kinder kann man gelegentlich durch ermutigende Bemerkungen zerstreuen: "Ich bin sicher, daß du das schaffst"; "Ich wette mit dir, daß dir das Spaß machen wird".

11. Wegen der mit der Ängstlichkeit einhergehenden Denkblockaden sind die Lösungswege den Kindern besonders ausgiebig zu demonstrieren: "Ich zeige dir, wie es geht. Und wenn du glaubst, du kannst das auch, kannst du es selber ver-

- suchen". Die Lehrerin oder der Lehrer demonstriert dabei auch einen angemessenen affektiven Umgang mit Anforderungen.

12. Eine weitere Möglichkeit, Hemmschwellen abzusenken, besteht im Anbieten von Unterstützung und Entlastung:

- „Du diktierst mir den Text und ich schreibe ihn auf“.

- „Du fängst an zu lesen, und wenn du nicht mehr weiterlesen möchtest, lese ich weiter“.

Das Kind soll erfahren, daß „Abbrechen“ erlaubt ist und nicht „Scheitern“ oder Mißerfolg bedeutet.

13. Kindern, die sehr erregt sind, zeigt die Lehrerin oder der Lehrer, wie man sich selbst beruhigen und wie man planvoll vorgehen kann. Bei der Aufgabenbearbeitung flicht er oder sie Bemerkungen ein wie

- "Ich lasse mir Zeit und bleibe ganz ruhig"

- "Ich sehe mir alles genau an, dann fange ich an"

14. Bei Kindern mit überhöhtem Anspruchsniveau kann man versuchen, die Ansprüche durch gezielte Rückmeldungen zu senken:

- "Das hat etwas länger gedauert, aber man muß ja auch nicht immer der Schnellste sein"

- "Du bist vielleicht noch nicht ganz zufrieden, aber ich finde das schon ganz gut".

- Damit die Lernenden sich auf die Angebote einlassen, sollten sinnhafte und personnahe Angebote mit dem Angebot entlastender Hilfestellung gewählt werden.

15. Die Lehrerin oder der Lehrer demonstriert den Kindern modellhaft, daß man sich nicht endlos für Fehler bestrafen muß: Wenn die Lehrerin einen Fehler macht, sagt sie "Oh, das habe ich falsch gemacht. Nicht schlimm. Beim nächsten Mal strengere ich mich mehr an, dann klappt es bestimmt besser".

16. Lob und Anerkennung sollen das **Anstrengungsmotiv** stärken:

- Statt "Ich freue mich, daß du das geschafft hast"

- besser "Du hast dich angestrengt und nun hast du das auch verstanden"

17. Erfolge sollten personnah attribuiert werden „du kannst das“, Mißerfolge zeitlich variabel „Pech gehabt, das kann jedem passieren“ oder „diesmal hast du dich auch nicht so sehr angestrengt“

18. Die Lehrerin oder der Lehrer verdeutlicht den Lernenden immer wieder ihre Lernfortschritte. Mißerfolgsängstliche Menschen pflegen sich zu lähmen, indem sie sich vergegenwärtigen, welche unendlich lange Lernstrecke noch vor ihnen liegt. Die Förderlehrerin oder der Förderlehrer sollen den Lernenden immer wieder deutlich machen, was sie schon gelernt haben. Hilfreich sind auch Materia-

lisierungen des Lernerfolgs: Karteikärtchen in einer Übungskartei. Tabellen, in die Lernzuwächse eingetragen werden.

19. Nach Möglichkeit sollen Wettbewerbssituationen vermieden werden. Sie verursachen zusätzliche Angst und verführen die Kinder zu kognitiv-impulsiven Vorgehen. Gründliches Vorgehen muß vor Schnelligkeit rangieren.

20. Die Kinder sollen Gelegenheit halten, so lange auf einem Lernniveau zu verweilen, bis sie die entsprechenden Kompetenzen automatisiert haben. Zu rasches Vorgehen erzeugt Abwehr und führt zu Mißerfolgen bei den nachfolgenden Lernschritten.

Alle Bemühungen dienen dem Ziel, an Stelle der erlebten Hilflosigkeit ein Bewußtsein treten zu lassen "Ich kann - ich kann die Anforderungen bewältigen, wenn ich mich anstrenge"; "Ich kann lesen und schreiben und rechnen lernen".

Literatur

Atkinson, J.W. (1964) An Introduction to Motivation, Princeton N.J.

Bandura, Albert (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, in: Psychol. Review, 84., 191-215

Bettelheim, Bruno (1982) Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt

Betz, Dieter/ Breuninger, Helga (1987) Teufelskreis Lernstörungen. (Programm zur Intervention bei Lese- Rechtschreibschwierigkeiten), München u. Weinheim

Heckhausen, Heinz (1989/2) Motivation und Handeln, Berlin, Heidelberg

Kretschmann, Rudolf (1990) "Neue Paradigmen in der Leseforschung", in: Praxis Deutsch, Heft 100, S.3-7 und p.,d. extra, 3, 18-23

Kretschmann, Rudolf/ Dobrindt, Yvonne/ Behring, Karin (1997) "Das Lernen lehren. Anleitung zum Lernen im Lebensraum Schule", in: Z.f.Heilp.,d., 134-151

Kretschmann, Rudolf (1998a) Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung, Z. f. Heilpäd., S. 306 - 321

Kretschmann, Rudolf (1998b) Prozessdiagnose des Lesens und Schreibens in den Schuljahren 1 und 2, in: Handbuch Lernprozesse verstehen - Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik, Hans Eberwein und Sabine Knauer, eds., Weinheim, 265 - 280

Kretschmann, Rudolf/ Dobrindt, Yvonne/ Behring, Karin (1998) Prozeßdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, Horneburg (Persen)

Kretschmann, Rudolf/ Elspaß, Dagmar (1992) Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Versagensängsten, in: Sonderpädagogik, 1, 4-19

Kretschmann, Rudolf/ Lindner-Achenbach, Susanne/ Puffahrt, Andrea, u.a. (1990) Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen, Stuttgart: Kohlhammer

Kretschmann, Rudolf/ Märten, Antje (1990) Beispiele gleichzeitiger Förderung von Lernhandeln und Schriftsprachkompetenz, Z.f.Heilp., S. 601-621,

Lauth, G.W./ Schlottke, P.F. (1993) Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern, in: Journal of Experimental Child Psychology, 7, 553-565

Lauth, Gerhard (1983) Verhaltensstörungen im Kindesalter. Ein Trainingsprogramm zur kognitiven Verhaltensmodifikation, Stuttgart: Kohlhammer

Lazarus, R.S. (1981) Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma, in: Kritische Lebensereignisse, Filipp S.-H., ed., München, 198-232

Lazarus, R.S./ Launier, R (1978) Streßbezogene Ttransaktionen zwischen Person und Umwelt, in: Stress, Theorien, Ursachen, Maßnahmen, J.R. Nitsch, ed., Bern, 213-259

Lewin, Kurt (1931) Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe, Leipzig

Meichenbaum, Donald (1979) Kognitive Verhaltensmodifikation, München: Urban und schwarzenberg

Rheinberg, Falko (1997/2) Motivation, Stuttgart

Seligman, Martin E.P. (1986) Erlernte Hilflosigkeit, München: Urban und Schwarzenberg

Weiner, Bernhard (1975) Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung, Stuttgart: Huber/Klett

Weiner, Bernhard (1984) Motivationspsychologie, Weinheim

Anschrift der Verfasser

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann
Maria-Anna Rose
Arne Osolin
Birgit Schmidt

Arbeitsstelle für Pädagogische Förderung
der Universität Bremen
an der Grundschule Paul-Singer-Straße
Paul-Singer-Straße 160
D-28329 Bremen

Tabelle 1: Hohe und niedrige Leistungsmotivation und Interventionsmöglichkeiten in konkreten Lernsituationen

	Anreiz, Aufforderungsscharakter	Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, Kompetenzeinschätzung	Anspruchsniveau	Selbstwirksamkeitserleben (self-efficacy)	Kausalattribution	Leistungsmotivation als Persönlichkeitseigenschaft
In einer konkreten Lernsituation hoch motivierte Person	Die Tätigkeit wird als lustvoll erlebt und/oder das Handlungsergebnis bzw. Handlungsfolgen als erstrebenswert.	Die Person fühlt sich kompetent, die Anforderung bewältigen zu können, sie hält es für wahrscheinlich, daß das gewünschte Ergebnis eintritt	Die Person fühlt sich den Anforderungen gewachsen und erlebt das Niveau der Anforderung als vereinbar mit den eigenen Standards	Die Person ist der Überzeugung, auf den Gang der Ereignisse Einfluß nehmen zu können	Die Person nimmt Erfolge wahr und belohnt sich für erbrachte Leistungen; sie attribuiert Mißerfolge zeitlich variabel und Erfolge personnah.	Die Person ist im allgemeinen erfolgszuerstlich und bereit, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um Erfolge zu erzielen
In einer konkreten Lernsituation niedrig motivierte Person	Weder die Handlung, noch das Handlungsergebnis oder die Handlungsfolgen werden von der Person als erstrebenswert erlebt	Die Person fühlt sich der Anforderung nicht gewachsen, sie hält es für unwahrscheinlich, daß das gewünschte Ergebnis eintritt	Die Person fühlt sich den Anforderungen zwar gewachsen, erlebt aber das Niveau der Anforderungen weit unter dem eigenen Standard und die Sache daher als nicht erstrebenswert	Die Person fühlt sich hilflos, sie glaubt nicht, durch eigenes Zutun eine Verbesserung ihrer Lage herbeiführen zu können.	Die Person wertet sich bei Mißerfolgen ab „Ich bin zu dumm dafür“, „Ich lerne das nie“; sie scheut davor zurück, sich für Erfolge zu belohnen	die Person ist im allgemeinen mißerfolgssängstlich. Sie geht Anforderungen aus dem Wege, um Mißerfolgsergebnisse zu vermeiden.
Förderung, Intervention	Faszinierende Angebote, Ich-nahe Themen, Gebrauchs- und Erlebnisorientierung, ggf. externe Verstärkung	Passung des Schwierigkeitsniveaus an die Lernausgangslage, entlastende Hilfestellungen, modellhafte Demonstration von Lösungswegen, verbale Ermutigung und Hinführung zu konzentriertem und planvollem Arbeiten	Sinnhaltige Anforderungen und Angebot entlastender Hilfestellungen, Hinweise auf Möglichkeiten, die Anforderung in Teilschritte zu zerlegen	Ermöglichen von Situationskontrolle, Ich-nahe Themen, Transparenz	Entlastende, beruhigende Deutung von Erfolg und Mißerfolg. Deutliche Erfolgsrückmeldung, intraindividuell statt interindividueller Leistungsvergleich. Persönlichkeitsstärkende Fremdattributionen	

- Diagnose lerngegenstandsspezifischer Motivation

Teil I: Checkliste zur Fremdbeurteilung von Lernenden durch die Lehrerin oder den Lehrer

Der Fragebogen soll Lehrerinnen und Lehrern Gelegenheit geben, sich zu vergegenwärtigen, welche Motivation ein Kind oder ein Jugendlicher einem bestimmten Lerngegenstand, z.B. dem Fach Deutsch oder Mathematik entgegenbringt. Da die Motivation von Fach zu Fach und zu verschiedenen sein kann, sind für unterschiedliche Fächer mehrere Fragebögen auszufüllen

Kind/Person _____

Zeitpunkt der Beurteilung: _____

Lerngegenstand, konkrete Anforderung: _____

Kurze Beschreibung der Lernsituation und des Lernverhaltens

Motivationale Ausgangslage

A_{e, lerngeg}: Üben die Lehrangebote einen Anreiz auf das Kind aus?
Wenn ja, woran wird das sichtbar?

Wenn nein, an welchen Reaktionen läßt sich das ablesen?

Kann das Kind Erfolge auf dem Gebiet verzeichnen?

Kann es sich über Erfolge auf dem Gebiet freuen?

Ist es über Mißerfolge betrübt?

Schätzt das Kind seine Leistungsfähigkeit zutreffend ein oder neigt es dazu, sich zu über- oder unterschätzen?

Wählt es bei freier Aufgabenwahl eher zu leichte oder zu schwere Aufgaben?

Spezifische Anreize bzw. Motive der Lerntätigkeit

Einschätzung, Beispiele

Das Kind findet den Sachverhalt als solchen interessant	
Die Ausführung der Tätigkeit als solche wird als lustvoll erlebt	
Das Kind ist motiviert durch die Aussicht auf eine durch die Tätigkeit zu erwerbende kompetenz	
Das Kind erlebt sich bei der Ausführung der Tätigkeit als selbstwirksam (produktiv, Erlebnis der Situationskontrolle)	
Das Kind fühlt sich in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt (Befriedigung normaler narzißtischer Bedürfnisse)	
Das Kind ist motiviert durch die Aussicht auf ein aus der Handlung entstehende Produkt ; die Freue über ein entstandenes Produkt, Die Freude an schönen Dingen.	
Das Kind (das Kind) läßt sich motivieren durch Freude an schönen Dingen (Sternchen, Klebepunkte, ästhetisches Arbeitsmaterial)	

Das Kind ist motiviert durch die Assoziation der (Lern-) Tätigkeit mit positiv besetzten Dingen oder Ereignissen aus seiner Lebenswelt (Hobby, Lieblingstier)	
Das Kind ist motiviert durch die Aussicht, sich durch die Tätigkeit mittelbar Wünsche befriedigen zu können	
Das Kind ist motiviert durch die Wertschätzung (Lob. Anerkennung), welche die es durch die Lehrperson erfährt oder erfahren wird	
Das Kind lernt für gute Noten im Zeugnis bzw. in Klassenarbeiten	
Das Kind ist motiviert durch das Vertrauen, daß das, was von den Lehrenden verlangt wird, richtig und wichtig ist.	
Das Kind ist motiviert durch die Aussicht, sich durch die Tätigkeit oder durch die zu erwerbenden Kompetenzen die Anerkennung und das Wohlwollen anderer zu sichern bzw. zu erhalten (von wem?)	
Das Kind ist motiviert durch die Aussicht, mit anderen gleichzuziehen, bzw., die Aussicht, andere zu übertreffen	
Das Kind ist motiviert durch das Bestreben, Unannehmlichkeiten in der Schule zu vermeiden	
Das Kind ist motiviert durch das Bestreben, Unannehmlichkeiten Im Elternhaus zu vermeiden	
Das Kind ist motiviert durch das Bestreben, durch die Lerntätigkeit unabhängiger zu werden	

Wenn Sie sich vergegenwärtigen, wie die Motivationsstruktur der Person beschaffen ist: welche Motive ließen sich stärken? Welche lassen sich für eine lerngegenstandsbezogene Förderung nutzen?

Subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit

Diagnose

Förderung

<p>Wie ist die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit W_{Ermgeg} des Kindes; ist es zuversichtlich, die Anforderungen zu bewältigen und wenn nicht, worin äußert sich dies?</p>	<p>Wie kann, wenn notwendig, die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit (Erfolgszuversicht) des Kindes gesteigert werden?</p> <ul style="list-style-type: none">• Durch Passung des Schwierigkeitsniveaus der Angebote an die Ausgangslage?• Durch entlastende Hilfestellungen?• Durch modellhafte Demonstration von Lösungswegen?• Durch Ermöglichen von Situationskontrolle und Herstellung von Transparenz?
---	---

Ablenkung und konkurrierende Interessen

Diagnose

Förderung

<p>Gibt es konkurrierende Motive oder ablenkende Reize, A_{fremd} (Betätigungen), welche das Kind von der Beschäftigung mit dem Gegenstand abhalten?</p> <ul style="list-style-type: none">• Gibt es leistungshemmende Einstellungen (z.B. kein „Schleimer“, kein „Streber“ sein wollen?) Wenn ja, worin bestehen diese?• Gibt es lernhemmende Besorgnisse (z.B. Probleme mit Mitschülern?)• Ist das Kind allgemein unruhig?	<p>Können Reize, welche die sachfremden Betätigungen provozieren entfernt werden? Wenn ja, wie?</p> <ul style="list-style-type: none">• Kann das Kind vor ablenkenden Reizen abgeschirmt werden oder lernen, sich abzuschirmen?• Ist es sinnvoll und möglich, Lernorte mit weniger Ablenkung zu wählen?• Ist es sinnvoll und möglich, Lernzeiten mit weniger Ablenkung zu wählen?• Ist es sinnvoll und möglich, vorhandene lernhemmende Einstellungen zu schwächen, wenn ja, wie?• Ist es möglich und sinnvoll, solche Probleme zu reduzieren?• Ist es sinnvoll und möglich, beruhigend auf das Kind einzuwirken?
--	--

- Attribuierung

Attributionsstil

Einschätzung, Beispiele

Das Kind pflegt Erfolge wie folgt zu attribuieren	
personnah, zeitstabil "Können, Begabung"	
personnah, variabel: "weil ich mir Mühe gegeben, mich angestrengt habe"	
Personfern, zeitstabil "Ich habe immer Glück"	
Personfern, variabel "Ich habe heute Glück gehabt. - Die Aufgaben waren aber auch zu leicht".	

Das Kind pflegt Mißerfolge wie folgt zu attribuieren	
personnah, zeitstabil "Ich bin zu dumm, ich schaff' das nie"	
personnah, variabel: "Ich habe mich nicht genügend vorbereitet. Ich habe mich nicht genug angestrengt", "heute war nicht mein Tag"	
Personfern, zeitstabil "Ich werde immer benachteiligt"	
Personfern, variabel "Pech gehabt. - Die Aufgaben waren heute zu schwer".	

Überlegungen zur Förderung: Wie könnten Sie durch Fremdattribuierung, wenn erforderlich, der Person zu einem angemessenen **Attributionsstil** verhelfen? Welche konkreten Formulierungen könnten sie sich vorstellen?

**Anspruchsniveau und
Gütebewußtsein**

Einschätzungen, Beispiele

Sind die Ansprüche der Person an sich, an ihre Leistungsfähigkeit	
<ul style="list-style-type: none">• Eher zu niedrig?• Normal?• überhöht (überehrgeizig)?	
<ul style="list-style-type: none">• Ist das Gütebewußtsein der Person• eher unterentwickelt?• normal?• eher überentwickelt (Pedanterie, Perfektionismus)?	

Überlegungen zur Förderung: Wie könnten Sie, wenn erforderlich, der Person zu einem angemessenen Anspruchsniveau verhelfen? Welche konkreten Formulierungen könnten sie sich vorstellen?

Abschließende Einschätzungen und Überlegungen

Teil II/1: Leitfaden zur Befragung der Lernenden
Einschätzung der lerngegenstandsspezifischen Motivation: Lesen und Schreiben

In der Prozeßdiagnose der Schriftsprachkompetenz sind in Kapitel 2.7 Fragen zur Kompetenzeinschätzung und zur emotionalen Befindlichkeit im Hinblick auf das Lesen- und Schreibenlernen aufgeführt. Bei den folgenden Fragen handelt es sich um eine Weiterentwicklung zur Ermittlung der lerngegenstandsspezifischen Motivation. Die Fragen beziehen sich auf die Motivationstheorie von ATKINSON. Erfragt werden

- Ae - der Anreiz, den der Lerngegenstand auf das Kind ausübt
- We - die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sowie
- Kausalattributionen (Fremd- und Selbstattribution)

Fragen 1 - 11 sind aus der „Prozeßdiagnose für den Schriftspracherwerb“ als Aufwärmfragen übernommen.

Die folgenden Fragen sind als ein Gesprächsleitfaden gedacht. Die Formulierungen müssen nicht wörtlich übernommen werden, sollten jedoch annäherungsweise beibehalten werden. **Befragt werden sollen Kinder, die beim Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben.** Im Zweifelsfall entscheiden Sie selbst, welche Fragen Sie einem Kind stellen wollen.

		Antworten des Kindes
1.	Welche Schulfächer magst du am liebsten?	
2.	Welches Fach magst du am wenigsten?	
3.	Wie ist es mit Lesen und Schreiben (Deutsch)?	
4.	Sagst du „Lesen und Schreiben“, oder sagst du „Deutschunterricht“? (Im folgenden den vom Kind bevorzugten Ausdruck verwenden!)	
5.	Wie kommst du mit dem Lesen und Schreiben zurecht?	
6.	Was fällt dir schwer beim Lesen?	
7.	Was fällt dir schwer beim Schreiben?	
8.	Was fällt dir leicht?	
9.	Was magst du am wenigsten? (warum nicht?)	
10.	Was magst du am liebsten?	
11.	Magst du lieber lesen oder magst du lieber schreiben?	

We - subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit

Ich zeige dir jetzt ein Bild. Da ist eine Leiter und da sind zwei Kinder. Das Kind da oben kann jetzt noch nicht so gut lesen und schreiben. Aber es glaubt, daß es bald richtig gut lesen und schreiben kann. Und dieses Kind hier unten, das glaubt „Ich schaff’ das nie. Und das bist du. Stell du dich doch einmal auf die Leiter. Was glaubst du, wie das mit dir weitergehen wird. (Hier noch ein mal die Figuren setzen) Denkst du wie der „Ich werde bald gut lesen und schreiben können“ oder denkst du wie der Ich schaff’ das nie“.

Leiter mit 10 Sprossen (s. Anlage) Das Kind kann die Pappfigur auf die Leiter stellen.

Das Kind stellt sich auf die _____ Sprosse von unten und äußert dazu:

Ae - der Anreiz, den der Lerngegenstand auf das Kind ausübt

Ich zeige dir jetzt ein Bild. Da ist eine Leiter und da sind zwei Kinder. Das Kind da oben möchte sehr gerne lesen und schreiben können. Das da unten hat gar kein Interesse. Und das bist du. Stell du dich doch einmal auf die Leiter. Wie gerne würdest du lesen und schreiben können?

Leiter mit 10 Sprossen (s. Anlage) Das Kind kann die Pappfigur auf die Leiter stellen.

Das Kind stellt sich auf die _____ Sprosse von unten und äußert dazu:

Warum würdest du gerne gut lesen und Schreiben können?

Konkrete Nachfragen zur Motivstruktur

Fragen

Antworten, Beobachtungen

Lesen und Schreiben, ist das etwas, was Spaß macht?	
Wie denkst du über jemand, der gut lesen und schreiben kann?	
Wenn die Lehrerin, der Lehrer dir ein Sternchen aufklebt oder einen Stempel unter das Arbeitsblatt setzt, wie ist das für dich?	
Ist es Dir wichtig, in Klassenarbeiten gute Noten zu bekommen?	
Hast du es gerne, wenn die Lehrerin dich für etwas, was du geschrieben hast lobt?	
Hast du Angst davor, daß sie dich ausmeckert, wenn du was falsch geschrieben hast?	
Hast du Angst, daß Deine Eltern meckern, wenn du nicht gut lesen und schreiben kannst?	
Kommt es vor, daß deine Eltern dich für deine Schulleistungen loben?	

Bemerkungen, Beobachtungen zur Motivstruktur

Ablenkung, konkurrierende Interessen

Fragen

Antworten, Beobachtungen

Fühlst du dich beim Lesen oder Schreiben manchmal gestört? Wodurch? Von wem?	
Denkst du, wenn du lesen oder schreiben sollst, manchmal an etwas anderes? Woran?	
Möchtest du dann lieber etwas anderes machen? Was?	
Wie ist es, wenn du Schularbeiten zum Lesen und schreiben hast?	

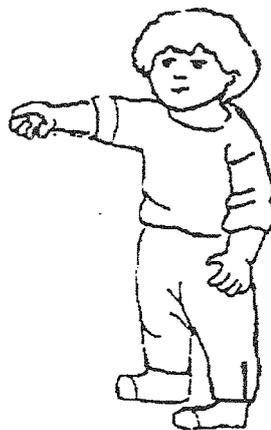
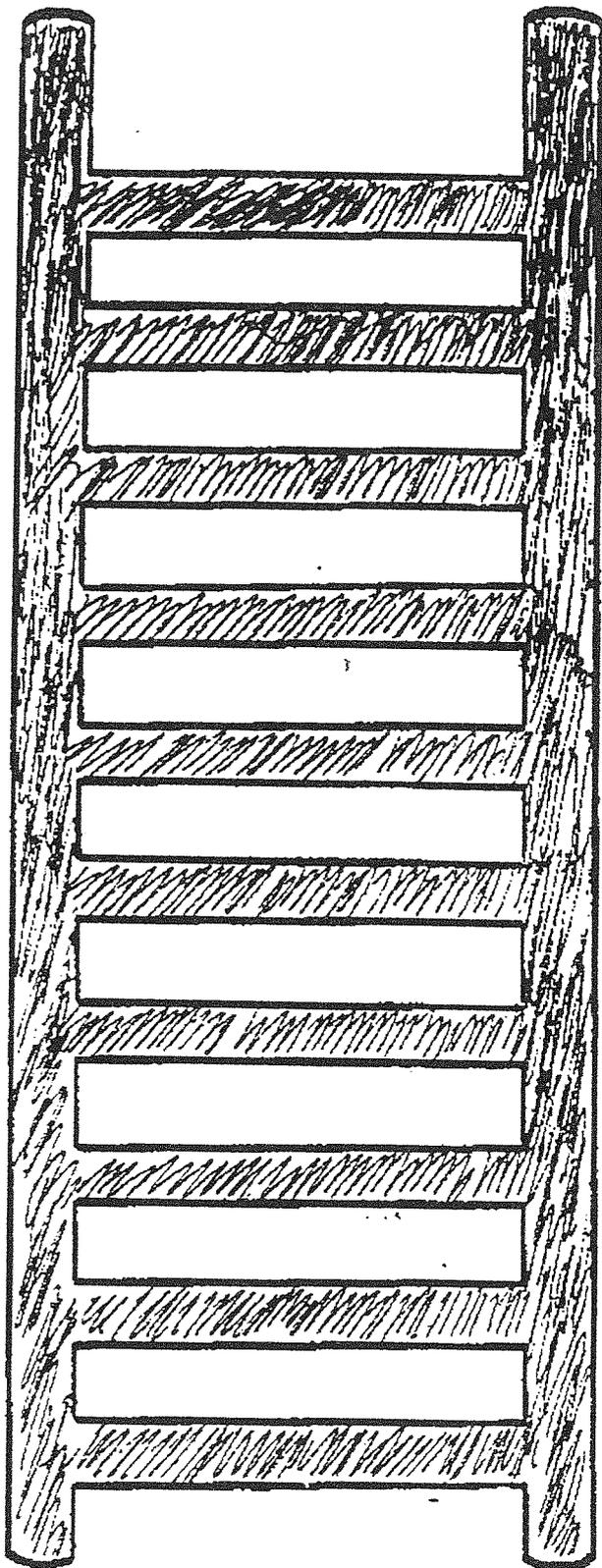
Bemerkungen, Beobachtungen zu Ablenkungen und konkurrierenden Interessen

Empty box for notes and observations.

- Kausalattributionen (Fremd- und Selbstattribution)

1.	Was sagt dein Vater oder deine Mutter, wenn du beim Lesen oder Schreiben etwas falsch machst?	
2.	Was sagt dein Lehrer oder deine Lehrerin, wenn du beim Lesen oder Schreiben etwas falsch machst?	
3.	Was glaubst du, warum du im Deutschunterricht nicht zurechtkommst? – Hast du dir zu wenig Mühe gegeben? – Hat die Lehrerin nicht richtig erklärt? – Hat dir keiner geholfen? – Haben dich andere gestört?	
4.	Glaubst, du, daß du gut lesen und schreiben kannst, wenn du dich mehr anstrengst?	
5.	Glaubst, du, daß du gut lesen und schreiben kannst, wenn du leichtere Aufgaben bekommst??	
6.	Glaubst, du, daß du gut lesen und schreiben kannst, wenn dir jemand hilft?	
7.	Stimmt es, daß Mädchen besser lesen und schreiben können als Jungen?	
8.	Was meinst du, wie könnte man dir helfen?	

Zusammenfassung, Bemerkungen



Anlage 9

Bremen, den 21.6.1999

Teambesprechung 16.6.1999

Probleme, Arbeitsbereiche

Vom Möchten zum Tun

- Wer
- Wann
- Arbeitsplan
- Zuständigkeit

1. Mehr Zeit für Kooperation

Grundschule	Sonderschule
Ich wünsche mir mehr Sonderschullehrer (Stunden)	Schwerpunkte (arbeit) nicht so verzettelt Mehr Zeit
Ich wünsche mir mehr Zeit für Absprachen	Mehr Zeit – mehr Möglichkeiten für:
Ich wünsche mir mehr Zeit zur Besprechung	

Arbeitsgruppe:

2. Vermischtes

Grundschule	Sonderschule
Ich wünsche mir eine Überprüfung und Bewertung der Förderpläne	Ich wünsche mir mehr „Mut zur Lücke“.
Ich wünsche mir vor den Elterngesprächen klarere Absprachen über die Richtung	Ich wünsche mir Schulbegleitforschung als Forschung mit gemeinsam zu formulierenden Zielen. Keine Zielfestsetzung allein durch Grundschule
	Ich wünsche mir noch eine differenziertere Absprache und Definition – was ist ein Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf
	Nicht immer etwas Neues, Anderes beginnen

Arbeitsgruppe:

3. Offenheit

Grundschule	Sonderschule
	Offene Diskussion bei Problemlagen auf der Sachebene
	Infragestellung der Unterrichtsformen in KF (Unterorganisation)
	Offenheit bei Überlegungen zur Veränderung bestimmter Unterrichtsstrukturen
	Herstellen von gemeinsamen „Plattformen“ auf der Grundlage aktueller fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (Fortbildung)

Arbeitsgruppe: Dobrindt, Töllner, Kreis, Andreu, Drognitz, (Kolk)

4. Organisation (gemeinsam planen abstimmen)

Grundschule	Sonderschule
gemeinsam festgelegte Strukturen (Stundenpläne)	Ich wünsche mir mehr strukturelle Absprachen, nicht nur Team-Einzelabsprachen
bessere Passung der Stundenpläne mit den Förderstunden	Ich wünsche mir mehr gemeinsame Unterrichtsstrukturen

Arbeitsgruppe:

5. Förderschwerpunkte bilden

Grundschule	Sonderschule
Wenn Kinder noch nicht lesen und schreiben können auch Betreuung im 3. (4.) Schuljahr (Trotz Förderschwerpunkt 1./2.)	Ich wünsche mir mehr Zusammenarbeit in einer Klasse
Verstärkte Arbeit in den KF	Ich wünsche mir mehr sinnliche Übungen überall
Förderschwerpunkt Jg 1./2.	
Förderung nach Förderschwerpunkten	
Ich wünsche mir verstärkte Präventivarbeit im 1. Jahrgang	
Verstärkte Förderung im Bereich der Selbstorganisation der Schüler	
Ich wünsche mir, dass eine So – Kollegin für alle Förderkinder einer KF da ist	

Arbeitsgruppe: Hausmann, Töllner

6. Passung der Materialien

Grundschule	Sonderschule
Ich wünsche mir eine gemeinsame Materialerstellung für die Föz-Kinder	mehr Einblick auf verwendete Materialien im Unterricht der Grundschule
Arbeitsmaterialien Mathe 3./4. Jg.	
Ich wünsche mir Material für schwierige Schüler	

Arbeitsgruppe:

7. Zusammenarbeit intensivieren

Grundschule	Sonderschule
Ich wünsche mir eine klarere Absprache/ Regelung der Verantwortlichkeit für die Föz-Kinder	gemeinsame Erstellung von Förderplänen
Ich wünsche mir eine stärkere Verzahnung von G. und Fö.-Unterricht	Ich wünsche mir mehr Dialoge über Probleme der Schüler
Ich wünsche mir mehr Zusammenarbeit	Verlässlichkeit über einen längeren Zeitraum
Stärkere Verzahnung GS. – Sonderschularbeit (weniger Nebeneinander mehr Miteinander)	gemeinsame Förderung in Anlehnung an den Förderplan
Ich wünsche mir klarere Absprachen zum Erreichen von Fertigkeiten	
Mehr Austausch über die Arbeit	
Absprache der Aufgabenverteilung	
Ich wünsche mir frühere (als bisher) und klarere Diagnosen	
... eine kontinuierliche Zusammenarbeit, die nicht jedes Schuljahr (u.a. durch Stundenzuweisung) verändert wird	

Arbeitsgruppe:

8. Status Sonderschule – Grundschule oder?

Grundschule	Sonderschule
So. Lehrer mit zum GS – Kollegium gehören	Daimler-Chrysler arbeiten getrennt-zusammen. – Diese Akzeptanz wünsche ich mir Adoption-Adaption
	Wenn ich Chrysler bin ... möchte ich auch Chrysler bleiben! Ich wünsche mir mehr Akzeptanz

Arbeitsgruppe: Schipfer, Knop, Hausmann, Arft

9. Zuständigkeit der SO – Lehrer für alle Schüler

Grundschule	Sonderschule
Verzicht auf SO-Meldungen im 1. Schuljahr	
Mitverantwortung für alle GS	
Ich wünsche mir, dass alle GS-Schüler gemeinsam betreut werden, nicht nur anerkannte SO-Schüler	
Intensive Arbeit zu Beginn des Schuljahres mit allen Schulanfängern	
Zuständigkeit für „nichtanerkannte“ Sonderschüler	
Ich wünsche mit Mitbetreuung von GS-Kindern wenn bei ihnen stärkere Probleme auftreten	

Arbeitsgruppe: Schipfer, Knop, Hausmann, Arft

Die Arbeitsgruppen 8 und 9 werden zusammengelegt.

Anlage 10

Liste der Punkte, die angesprochen wurden (Erläuterungen mündlich):

- veränderte Unterrichtsstrukturen in den Klassenfamilien
- lernziendifferentes Arbeiten
- lernen an Stationen (fächerübergreifend)
- für vier Jahrgänge so zu planen, dass den Entwicklungsstufen der einzelnen Schülern Rechnung getragen werden kann ist sehr schwer. Dies gilt besonders bei der Zusammenführung der gesamten Klassenfamilie (Überforderung-Unterforderung).
- in den Wochenplanstunden ist die Einbettung von " Sonderpädagogik " innerhalb der Klassenfamilie schwierig
- im Kursunterricht ist dies leichter
- Schwerpunktsetzung (kein Gießkannenprinzip) in der Sonderschularbeit
- verlässliche Zusammenarbeit (keine Personenwechsel)
- nur ein Sonderschullehrer pro SchülerIn
- ständiger Austausch
- die neue Sonderschulverordnung ist ein Handycap für die Zusammenarbeit
- mehr Zeit für die gemeinsame Beratung über die Verteilung der Sonderschulstunden
- mehr Zeit für die Übergabe der SchülerInnen in Klasse 3 (Klassenlehrerin und Sonderschullehrerin)
- 1. Problem: Zu viele SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf
- 2. Problem: Sonderpädagogen greifen zu spät ein
- SonderschullehrerInnen sollten den Grundschulen zugeordnet werden
- Identität der SonderschullehrerInnen
- Beratungssystem (z.B. Kriterien bei der Lernstandsüberprüfung)
- keine hinreichende Antwort auf die Frage: " Warum müssen einige SchülerInnen einzeln unterrichtet werden? " Wünschenswert wäre eine Begründung anhand eines Förderplans.
- gemeinsame Besprechungen über die SchülerInnen
- gemeinsam tragen und verantworten (auch bei der Auswahl der Förderkinder)
- Transparenz für alle (Gesamtkonferenz)**
- Vorschlag : 1. Grundannahme : kein Sonderschullehrer fördert " auf blauen Dunst "
 - 2. Grobdiagnose
 - 3. " Sprechtag " (offene Absprachen)
- Grundschule muss frühzeitig wissen welche Sonderschulkollegin wo arbeitet (Stundenplan)

- gemeinsam arbeiteten Grundschulklassen sollte eine Sonderschullehrerin zugeordnet sein
- Gruppenstärke der externen Gruppe
- feste Besprechungszeiten
- was heißt sonderpädagogischer Förderbedarf (Willkür der einzelnen Sonderschulkollegin?)
- gibt es inhaltliche Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Fazit: 1. Schwerpunktsetzung

2. Mehr Transparenz durch mehr Zeit für Dialoge

AG 8 + AG 9: Status Sonderschule - Grundschule oder?

Zuständigkeit der Sonderschule - Lehrer für alle Schüler

Was bedeutet **Akzeptanz**?

Akzeptanz heißt nicht, dass nur der "passende Stecker" von der Sonderschule geliefert wird (**Adaption**), sondern dass der Sonderschule eine gewisse **Eigenständigkeit** (wie bei einer **Adoption**) gelassen wird.

In der Sonderschulverordnung steht, dass zuerst die Grundschule ihre Mittel ausschöpfen muss (**Differenzierung, spezielle Förderung**), bevor die Sonderschule tätig wird. Dies steht im **Widerspruch** zu einer **gemeinsamen Prävention** von Anfang an.

Eine Grenze zwischen **Grund- und Sonderschulförderung** ist immer **willkürlich**. Es gibt nicht den typischen Sonderschüler (siehe frühere Sonderschulüberweisungen: Je nach äußeren Bedingungen wurde ein Kind Sonderschüler oder auch nicht). Ebenso ist die **5,7%-Quote** willkürlich.

Wenn die Sonderschule Wert darauf legt, **eigenständig** zu bleiben, soll sie ihre **Aufgaben** definieren und ihre **Kriterien** offenlegen.

Für die Sonderschule ist die **Qualität** ihrer Arbeit wichtig.

Die **traditionell unterschiedlichen** Systeme Grund- und Sonderschule sind schwer zusammenzuführen.

Präventive Arbeit ist wichtig!

Bei knappen Ressourcen ist eine effektive Verteilung der Mittel besonders wichtig. Wie werden die Stunden verteilt? Bei **entwicklungsgestörten** Kindern reicht 1 Std./Woche nicht aus. **Kein Gießkannenprinzip!**

Gemeinsame Ziele müssen erarbeitet werden.

Zielsetzungen und Absprachen sind bei lernschwachen Kindern leichter möglich als bei **verhaltensauffälligen**. Hier ist ein **prozesshafter Dialog** nötig, Austausch und Beratung sind besonders wichtig und müssen organisiert werden.

Welche Kinder wie gefördert werden, sollte nicht nur gemeinsam von den Sonderschulkolleginnen sondern auch zusammen mit den Grundschulkolleginnen besprochen werden. Die Schulleitungen sollten **zusimmungspflichtig** sein.

Der **Schulanfang** sollte von Grund- und Sonderschule gemeinsam durchgeführt werden.

Meldungen von Schülern mit **sonderpädagogischem Förderbedarf** haben ihren Sinn (z.B. Eltern und OS über Förderbedarf zu informieren, Lehrpläne einzuschränken).

Dokumentationen sind wichtig.

Fazit: Wichtige angesprochen Punkte in dieser Arbeitsgruppe waren **Zeitbedarf, Transparenz, Meldung und Dokumentation, gemeinsame Auswertung/Aussprache** über das Förderkonzept.

Anlage 11

Materialien zur Feststellung der Lernausgangslage bei Schulanfängern

Vorwort

Die vorliegende Sammlung von „Materialien zur Feststellung der Lernausgangslage bei Schulanfängern“ ist aus der Notwendigkeit entstanden, Schulanfänger im Rahmen der Schulanfangsphase hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und ihres Lernverhaltens beobachten zu müssen.

Es ist bekannt, dass Schulanfänger der heutigen Zeit häufig andere Lernvoraussetzungen aufweisen, die in Verbindung mit veränderten Sozialisationsbedingungen zu sehen sind. So wirken sich beispielsweise Defizite im Wahrnehmungsbereich auf das Erlernen der Schriftsprache, auf den Erwerb mathematischer Kompetenzen und auf wesentliche kognitive Verarbeitungsprozesse aus.

Um Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten im Schulalltag unterstützen und gewährleisten zu können, müssen deshalb frühkindliche Erfahrungen bzw. Nichterfahrungen sowie die aktuellen Bedürfnisse bei Schulanfängern ihre Berücksichtigung finden.

In der Literatur und der pädagogischen Wissenschaft sind mittlerweile eine Fülle von diagnostischen Materialien zu finden. Häufig sind diese sehr umfangreich, zu spezifiziert und geben nur unzureichende Hinweise auf entsprechende Fördermöglichkeiten.

Die von uns zusammengestellten Materialien ermöglichen Beobachtungen in allen für die individuelle Lernausgangslage des Kindes bedeutsamen Bereiche und geben gleichzeitig Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten.

Wir verstehen die Materialien als ein Angebot, das keinesfalls vollständig für jedes Kind angewendet werden sollte, sondern aus dem spezifische Beobachtungsaspekte für das einzelne Kind ausgewählt werden können.

Beobachtungen in Einzelsituationen sollten in einer kindgerechten Umgebung durchgeführt werden, in der durch den Einsatz von spielerischem Material eine vertrauensvolle Atmosphäre zu dem Kind hergestellt werden kann.

Zusätzlich zu dem nachfolgenden Material ist es empfehlenswert in einem „Zaubersack“ kleine Kuscheltiere, Zahlenwürfel, Buchstabenwürfel, Steckwürfel, Autos, Rasselbox, Buntstifte, Tuch, Wecker, Triangel, Schlaghölzer, Spiegel bereit zu halten.

Datum:

Name:

geb.:

Familiensituation - Gesprächsleitfaden	
Farbkenntnisse - Namen mit der Lieblingsfarbe schreiben - Farbkenntnisse von Buntstiften	
Gedächtnisleistungen - Kimspiel „Utensilien auf dem Tisch“	
Wahrnehmungsleistungen - Visuelle Differenzierung - Auge-Hand-Koordination - Auditiv Wahrnehmungsleistung - Taktile Wahrnehmungsleistung - Motorik	
Lateralität - Händigkeit - Äugigkeit - Ohrigkeit	
Sprache - Spontansprache - Nachsprechsätze - Präpositionen - Bilder lesen - Bildergeschichte ordnen - Oberbegriffe finden	
Schriftsprachkompetenz - Linien nachspuren - Bilder nach Anweisung verbinden - Buchstaben von anderen Zeichen unterscheiden - Buchstaben von Zahlen unterscheiden	

Mathematische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none">- Allgemeine Vorerfahrungen- Erfahrungen mit Anzahlen- Zählen lassen- Abzählen- Anzahlen schätzen- „gleich viele, mehr, weniger“- Mächtigkeitsvergleich (Repräsentanz)- Punktemengen, Zahlen, Mengenbilder	
Verhalten	

Familiensituation

Gesprächsleitfaden zur Familiensituation des Kindes

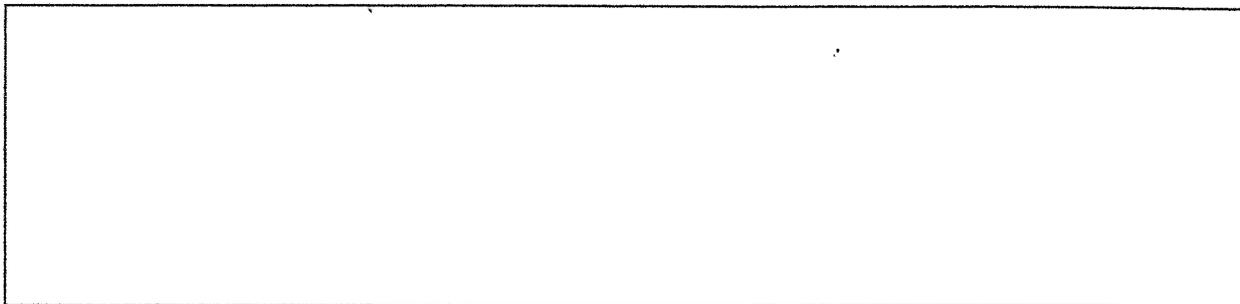
Antworten des Kindes

Weißt du wo du wohnst?	
Kennst du deine Hausnummer?	
Kennst du eure Telefonnummer?	
Wer lebt bei euch zu Hause?	
Wie viele Schwestern und Brüder hast du?	
Wie viele Kinder sind das zusammen?	
Wie heißt dein Vater?	
Wie heißt deine Mutter?	
Wie alt bist du?	
Wann hast du Geburtstag?	
In welchem Jahr bist du geboren?	
Welcher Tag ist heute?	
Welchen Monat haben wir im Augenblick?	
Welche Jahreszeit ist jetzt?	

Farbkenntnisse

Name des Kindes:

(Das Kind schreibt seinen Namen mit seiner Lieblingsfarbe)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the child to write their name in their favorite color.

Farbkenntnisse

(Dem Kind werden Buntstifte vorgelegt, und es benennt die Farben)

Antworten des Kindes

rot	
blau	
gelb	
grün	
schwarz	
braun	

Gedächtnisleistungen

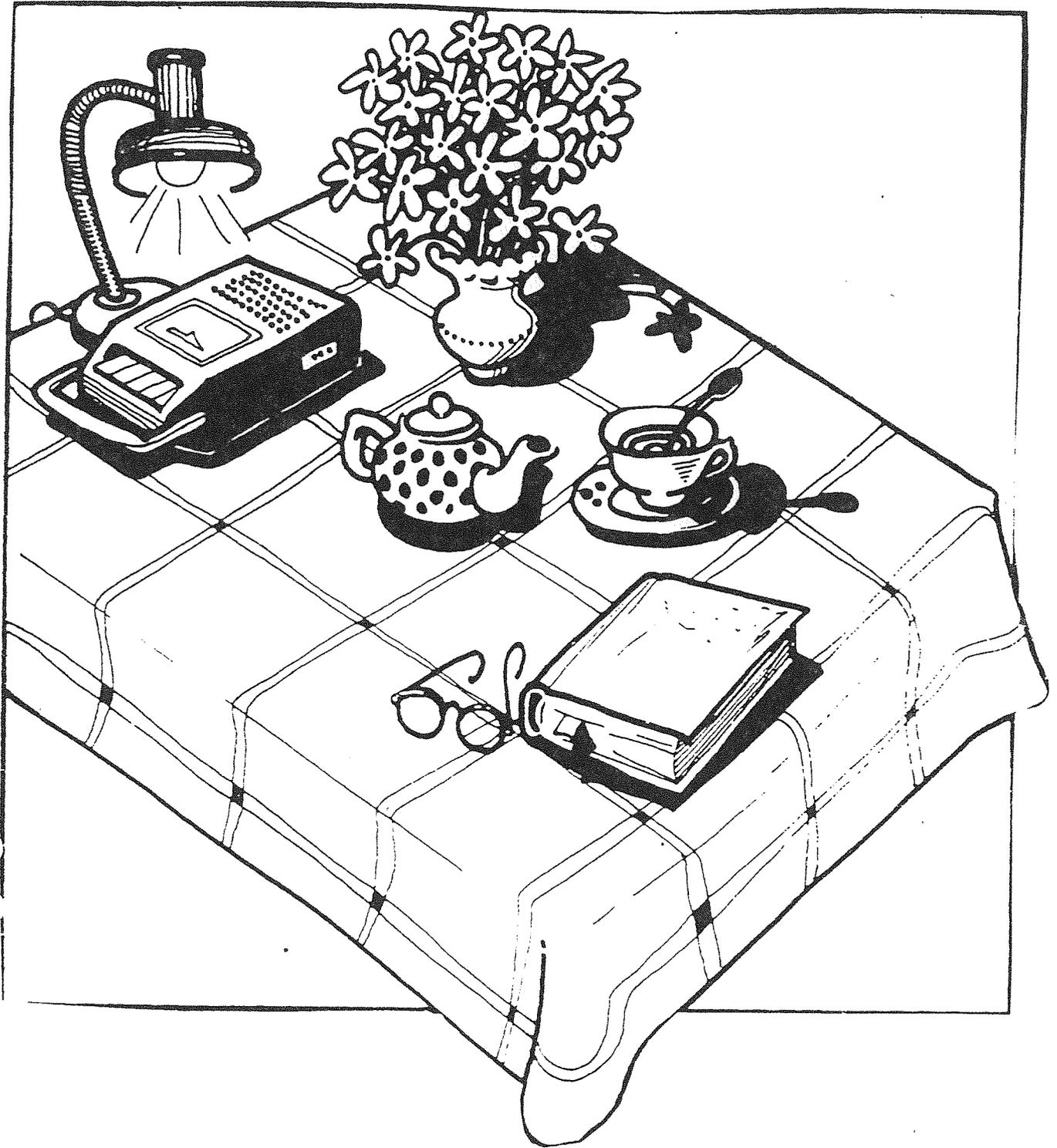
Gedächtnisleistungen

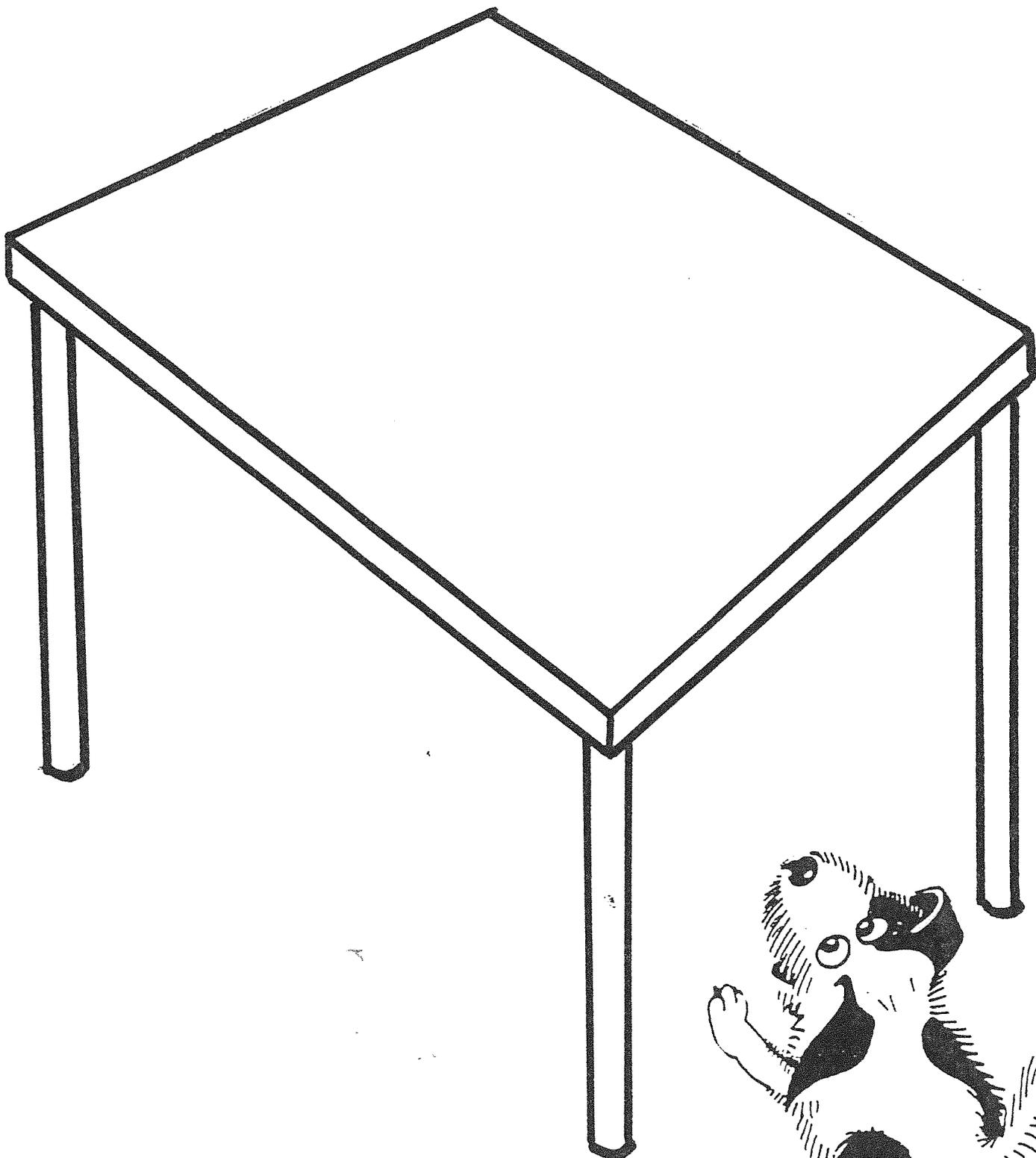
- dem Kind wird das Bild mit den Gegenständen auf dem Tisch vorgelegt
- dem Kind wird das Bild mit dem leeren Tisch vorgelegt. Es soll die fehlenden Gegenstände benennen
- erweiterter Schwierigkeitsgrad: Der Hund hat an der Tischdecke gezogen. Das Kind soll die Reihenfolge benennen, in der die Gegenstände vom Tisch gefallen sind

Antworten des Kindes



Buch	
Brille	
Tasse	
Kanne	
Blumenvase	
Kassettenrecorder	
Lampe	





Wahrnehmungs- leistungen

Visuelle Wahrnehmungsleistung (visuelle Differenzierung)

Material:

2 Bildvorlagen

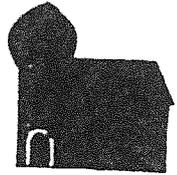
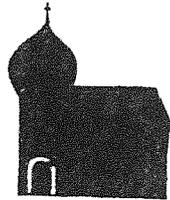
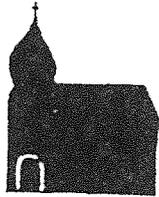
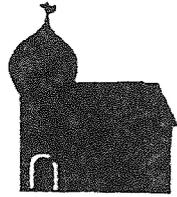
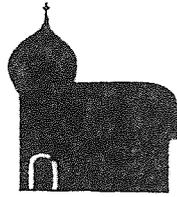
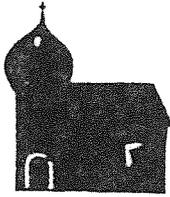
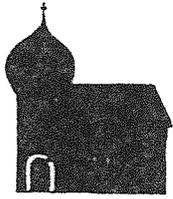
1.

Richtige Anzahl von Fehlern finden

2.

Richtige Kirche identifizieren





Visuelle Wahrnehmungsleistung (Auge-Hand-Koordination)

Material:

Perlen

Puzzle (2er, 3er...,)

Schere und Papier

1.

Perlen auffädeln

2.

Puzzleteile zusammensetzen

3.

Auf vorgegebenen Linien schneiden

auditive Wahrnehmungsleistung

Material:

Wecker

Triangel

Geräuschkassette

1.

Wecker -Richtungshören

2.

Triangel – laut/leise

3.

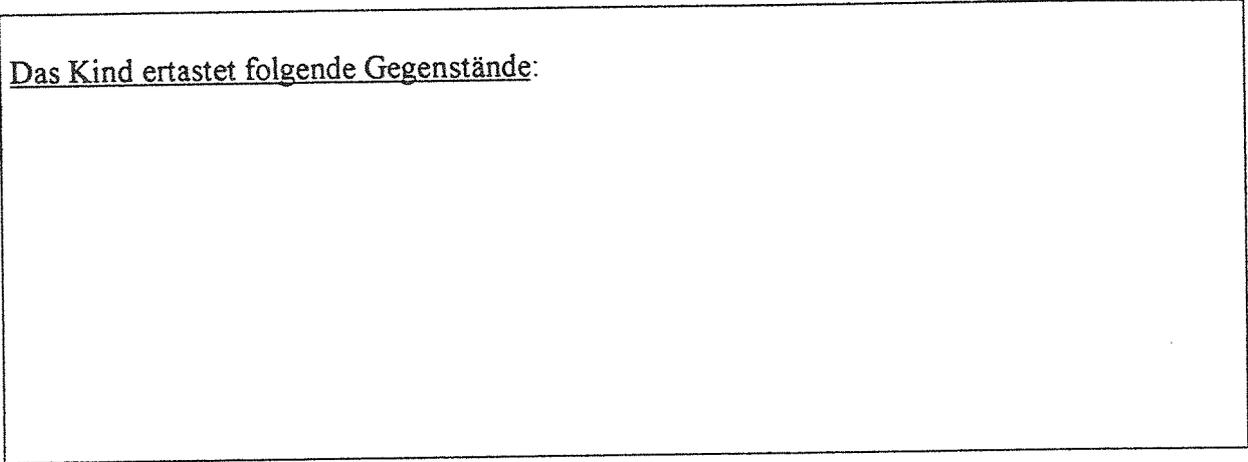
Einzelne Geräusche identifizieren

taktile Wahrnehmungsleistung

Material:

„Grabbelsack“ mit unterschiedlichen Gegenständen

Das Kind ertastet folgende Gegenstände:



Motorik

Beobachtungen zur Bewegungsauffälligkeit am: _____ bei: _____
--

Hilfen für die gezielte Beobachtung:

	ja	nein
1. Rhythmik		
- Lied singen und im Rhythmus klatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Rhythmus nachklopfen (morsen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Graphomotorik		
- Gleiche Buchstaben im Text gleichen sich in etwa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- zwei Punkte verbinden (10 cm entfernt)		
• links / rechts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• rechts / links	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• oben / unten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• unten / oben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Visuomotorik		
- 3 x einen Softball mit beiden Händen fangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 3 x einen Tennisball mit beiden Händen fangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kleinmotorische Koordination		
- aus Zigarettenpapier Kügelchen mit drei Fingern formen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Großmotorik		
- 10 Sek. auf dem rechten Bein stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 10 Sek. auf dem linken Bein stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- hochspringen und dabei mit den Fingern die Ferse berühren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gleichgewicht		
- über eine Linie (3m) balancieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- über einen Balken balancieren (umgekippte Bank, Fuß vor Fuß setzen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lateralität

Linkshändigkeit

Material:

Nagelbürste, Papprolle oder Pappscheibe mit Loch, Wecker

Händigkeit

- Das Kind bürstet sich jeweils die rechte und die linke Hand mit der Nagelbürste
- Das Kind nimmt spontan einen Stift in die rechte oder die linke Hand
- Das Kind bevorzugt beim Spurennachzeichnen die rechte oder linke Hand
- Das Kind bevorzugt beim Kreispunktieren die rechte oder linke Hand

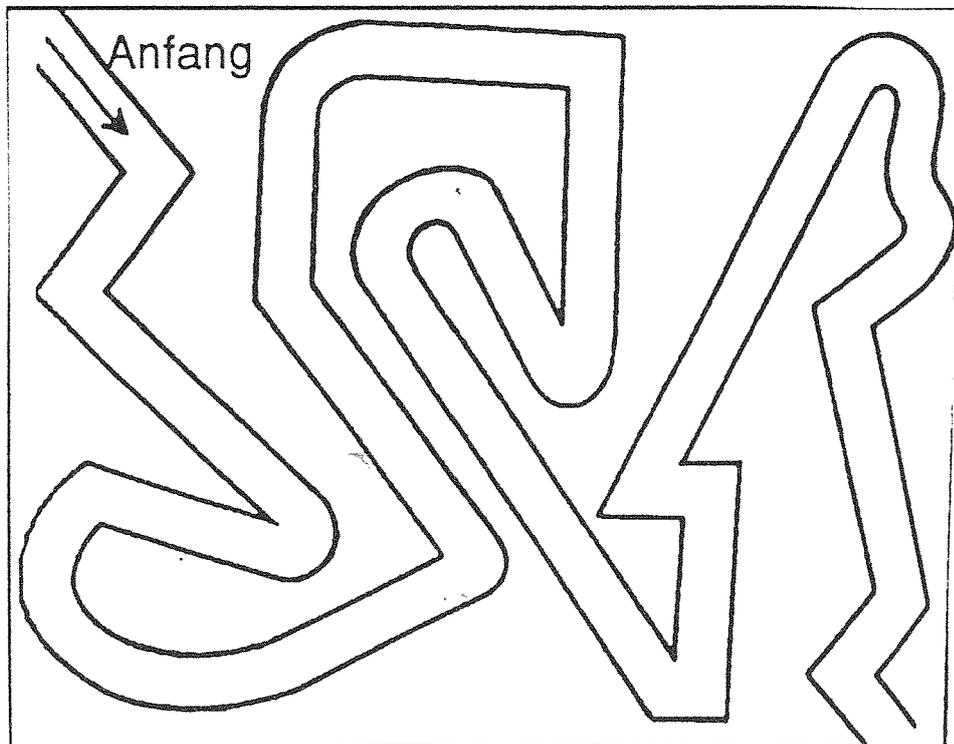
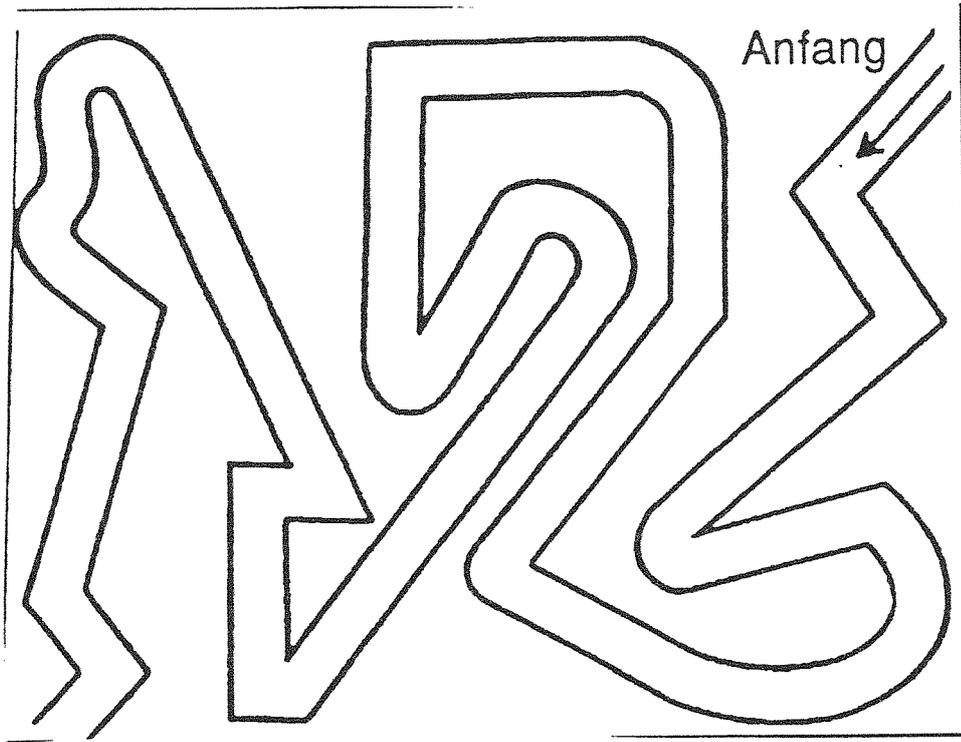
Äugigkeit

- Das Kind hält eine Papprolle bzw. Pappscheibe mit einem Loch spontan an das rechte oder linke Auge

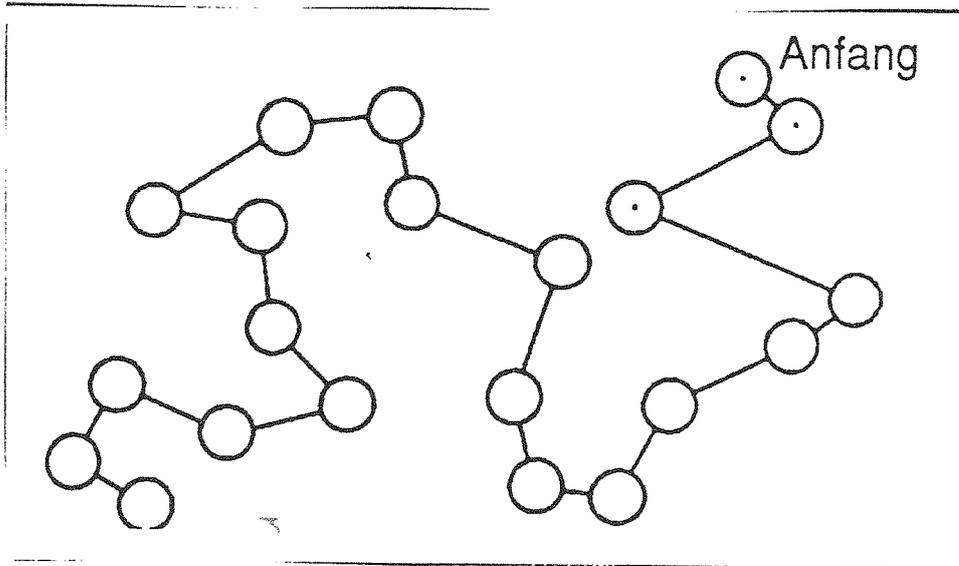
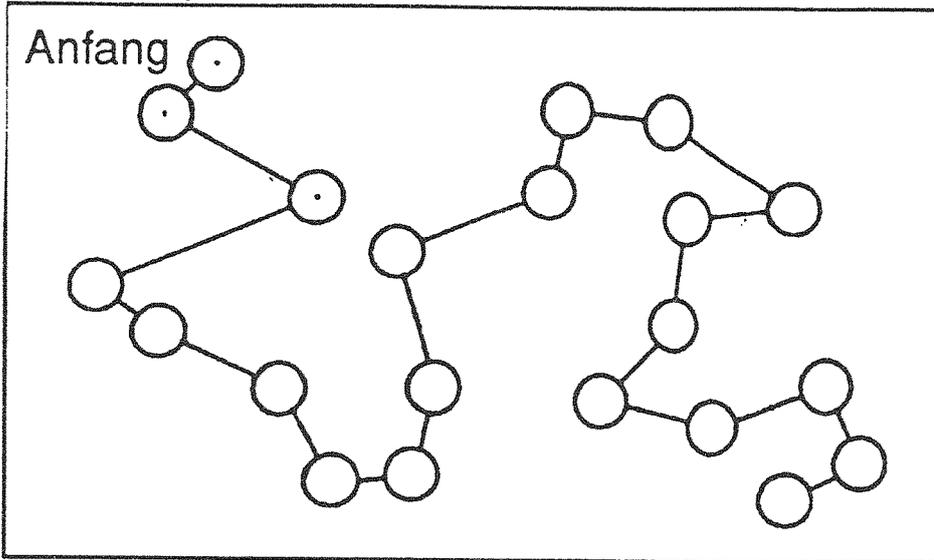
Ohrigkeit

- Das Kind wendet einem klingelnden Wecker spontan das rechte oder linke Ohr zu
- Das Kind wendet einer Flüsterprobe spontan das rechte oder linke Ohr zu

Spurennachzeichnen



Kreispunktieren



Beobachtungen zur Linkshändigkeit:

1. <u>Händigkeit</u>	<u>links</u>	<u>abwechselnd</u>	<u>rechts</u>
. Bürstenprobe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Schreibhand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das Kind bevorzugt beim Spurennachzeichnen folgende Hand:

Das Kind bevorzugt beim Kreispunktieren folgende Hand:

2. <u>Äugigkeit:</u>	<u>links</u>	<u>abwechselnd</u>	<u>rechts</u>
. Fernrohr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. <u>Ohrigkeit</u>	<u>links</u>	<u>abwechselnd</u>	<u>rechts</u>
. Wecker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Flüsterprobe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sprache

Sprache

- Spontansprache
- Nachsprechsätze
- Präpositionen
- Bilder lesen
- Bildergeschichte ordnen
- Oberbegriffe finden

Spontansprache

Nachsprechsätze

Präpositionen

Bilder lesen

Bildergeschichte

Oberbegriffe (Spielsachen dem Teddy zuordnen, Nahrungsmittel dem Besteck)

Beobachtungen zur Spontansprache des Kindes

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for recording observations on the child's spontaneous speech. The box is currently blank.

Nachspruchsätze (Grammatik, Syntax und Semantik)

1. Papa schläft.

2. Peter ist müde.

3. Die kleine Maus miaut.

4. Die Kinder haben Bälle.

5. Ich gehe in die Schule.

6. Mama hat mir einen Apfel gegeben.

7. Vier Kinder spielen im Garten.

8. Viele Menschen warten auf den leeren Bus.

9. Petra nimmt die gelbe Marmelade aus dem Kühlschrank.

10. Der Bleistift liegt auf dem runden Tisch.

11. Susanne trifft eine Frau, die eine Katze hat.

12. Ich spiele auf dem Hof, wenn es nicht mehr regnet.

13. Ich freue mich, weil ich ein Kuscheltier bekommen habe.

14. Ich trinke mein Brot und esse den Saft.

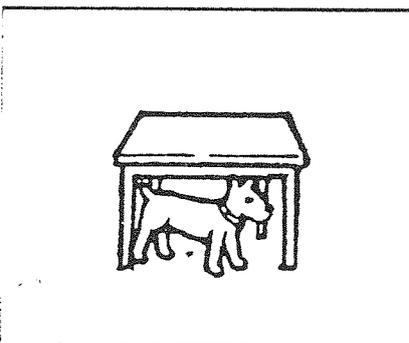
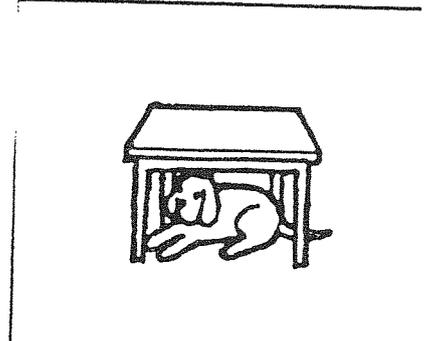
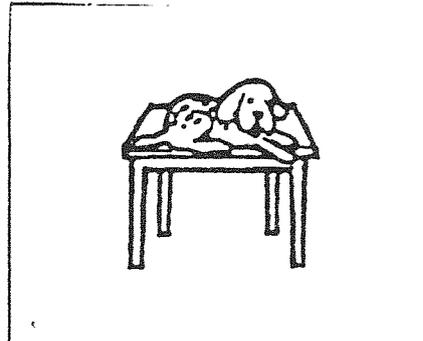
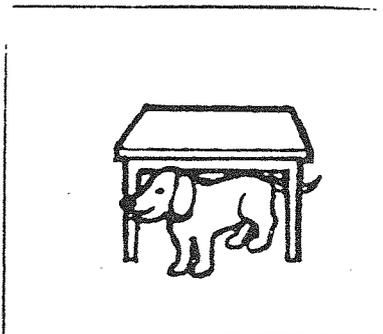
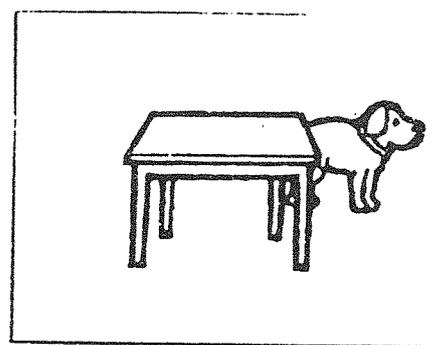
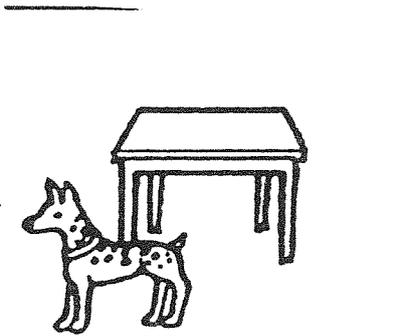
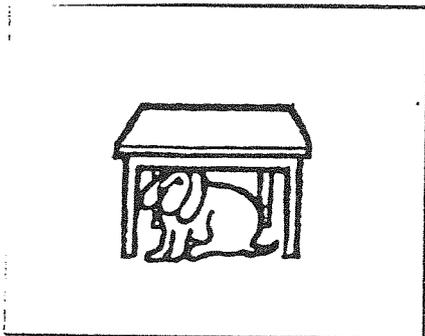
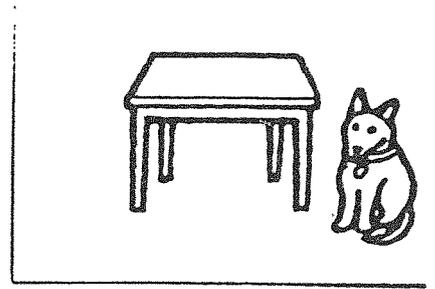
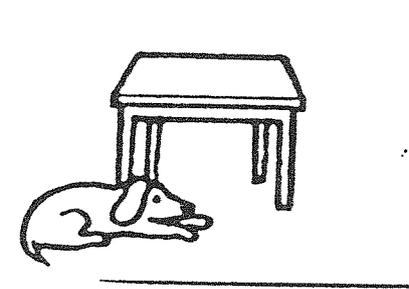
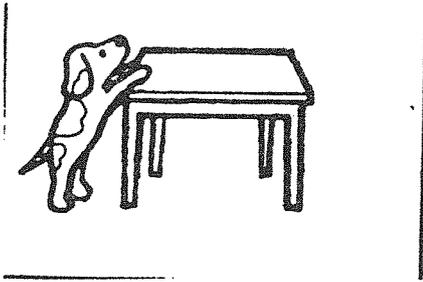
15. Die kleine Maus jagt den wilden Löwen durch den Wald.

Nachsprechsätze (Grammatik, Syntax und Semantik)

Antworten des Kindes

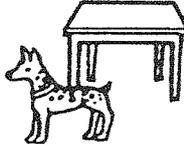
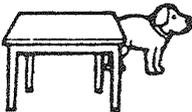
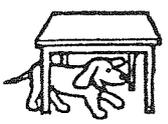
1. Papa schläft.	
2. Peter ist müde.	
3. Die kleine Maus miaut.	
4. Die Kinder haben Bälle.	
5. Ich gehe in die Schule.	
6. Mama hat mir einen Apfel gegeben.	
7. Vier Kinder spielen im Garten.	
8. Viele Menschen warten auf den leeren Bus.	
9. Petra nimmt die gelbe Marmelade aus dem Kühlschrank.	
10. Der Bleistift liegt auf dem runden Tisch.	
11. Susanne trifft eine Frau, die eine Katze hat.	
12. Ich spiele auf dem Hof, wenn es nicht mehr regnet.	
13. Ich freue mich, weil ich ein Kuscheltier bekommen habe.	
14. Ich trinke mein Brot und esse den Saft.	
15. Die kleine Maus jagt den wilden Löwen durch den Wald.	

Präpositionen

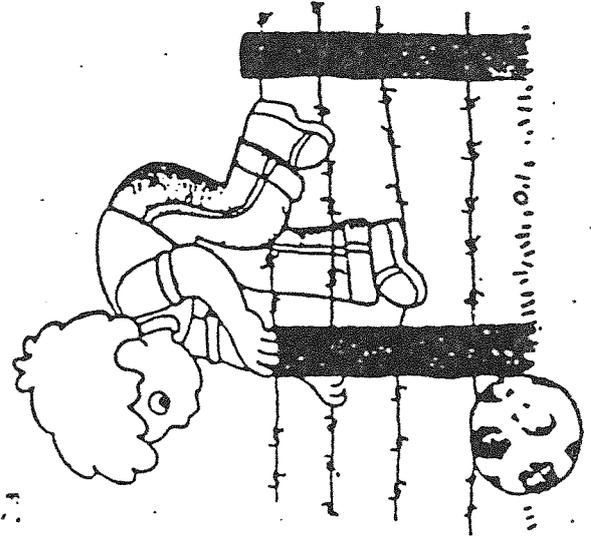
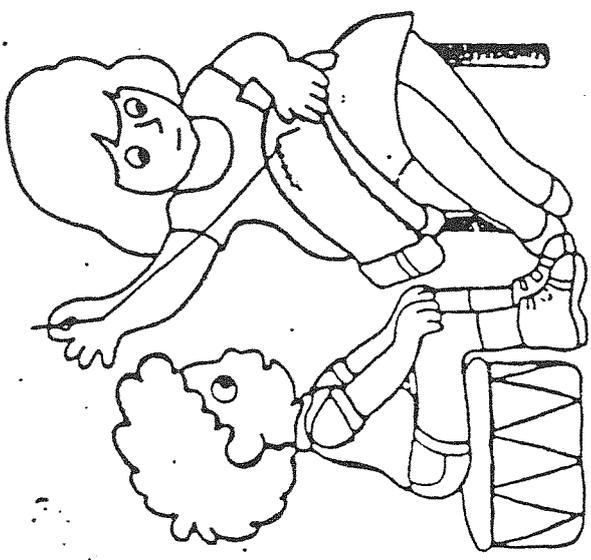
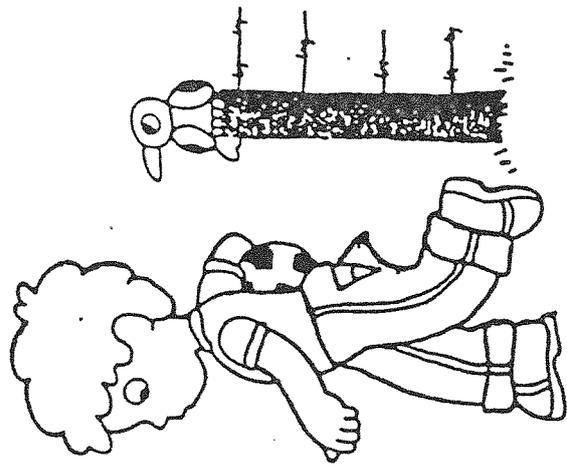


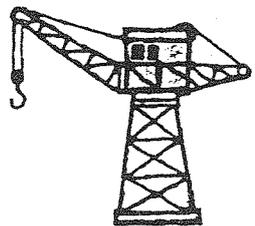
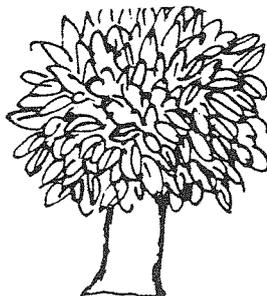
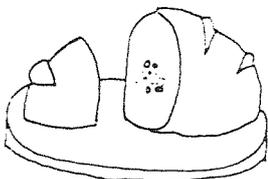
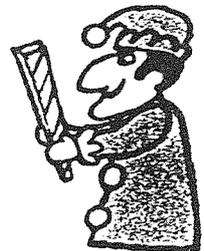
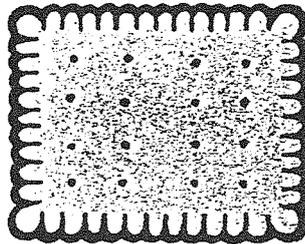
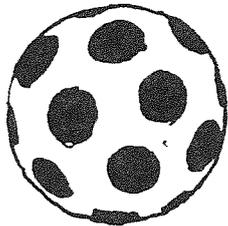
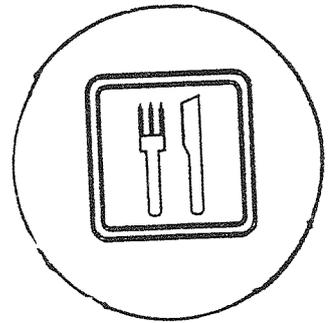
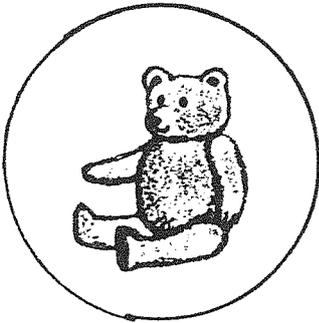
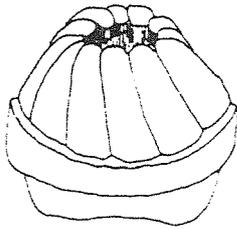
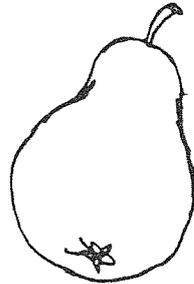
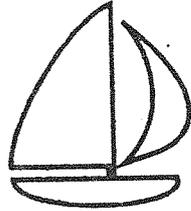
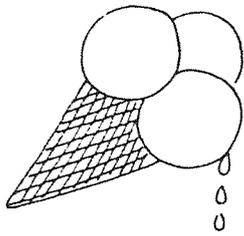
Präpositionen

Antworten des Kindes

	hat die Pfoten auf dem Tisch	
	liegt vor dem Tisch	
	sitzt rechts neben dem Tisch	
	sitzt unter dem Tisch	
	steht vor dem linken Stuhlbein	
	steht hinter dem Tisch	
	zwischen den Tischbeinen	
	kommt unter dem Tisch hervor	
	sitzt auf dem Tisch	
	liegt unter dem Tisch	
	steht unter dem Tisch	







Schriftsprach- kompetenz

Schriftsprachkompetenz

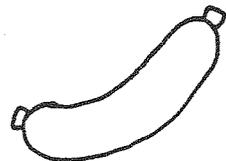
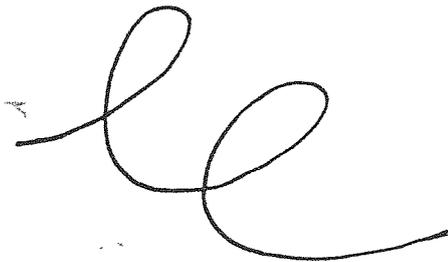
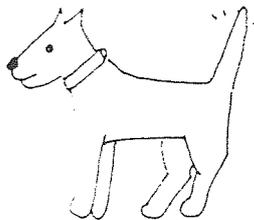
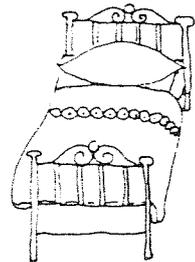
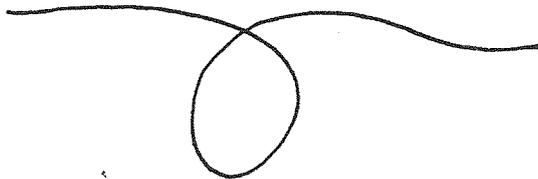
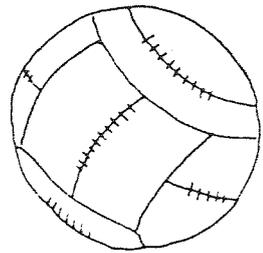
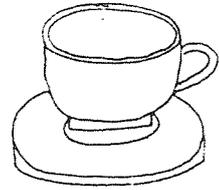
- Linien nachspuren
- Bilder nach Anweisung verbinden (Beachten: Was macht das Kind bei Überschneidungen?)
 - Kirche Glocke
 - Schmetterling Käfer
 - Blume Baum
 - Haus Auto u.s.w.
- Buchstaben von anderen Zeichen unterscheiden lassen
- Buchstaben von Zahlen unterscheiden lassen

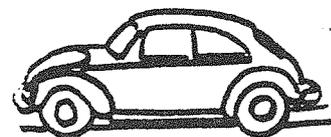
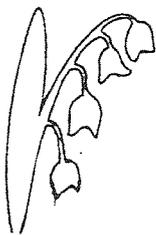
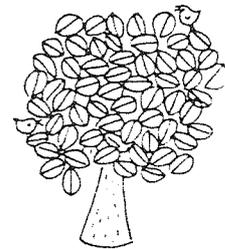
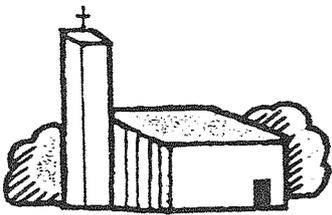
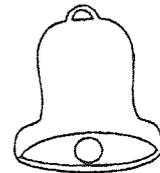
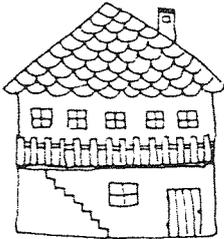
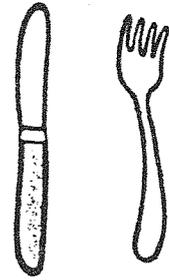
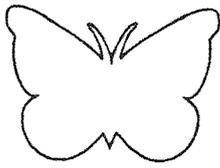
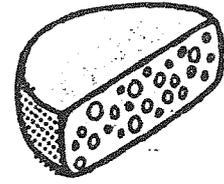
Linien nachspuren

Bilder verbinden

Buchstaben/Zeichen

Buchstaben/Zahlen





U	⌘	S
⋈	E	✓
☉	K	N
L	Ω	A
W	♋	♈
M	&	T
♌	F	H

E	4	B
5	K	3
6	R	N
2	T	1
H	8	L
M	9	A
7	F	P

Mathematische- kompetenzen

Mathematische Kompetenzen

- Allgemeine Vorerfahrungen
- Erfahrungen mit Anzahlen
- Zählen lassen
- Abzählen von Plättchen
- Unterschiedliche Anzahlen schätzen lassen (Plättchen, Murmeln...)
- Verständnis von „gleich viele, mehr, weniger“
- Zwei zusammengehörende Mengenabbildungen zuordnen
- Mächtigkeitsvergleich von zwei Mengen (Repräsentanz)
- Punktemengen und Zahlen unterschiedlichen Mengenbildern zuordnen

Allgemeine Vorerfahrungen:

Das Kind zählt bis:

Das Kind zählt bisab:

Anzahlen schätzen:

„gleich viele, mehr, weniger“

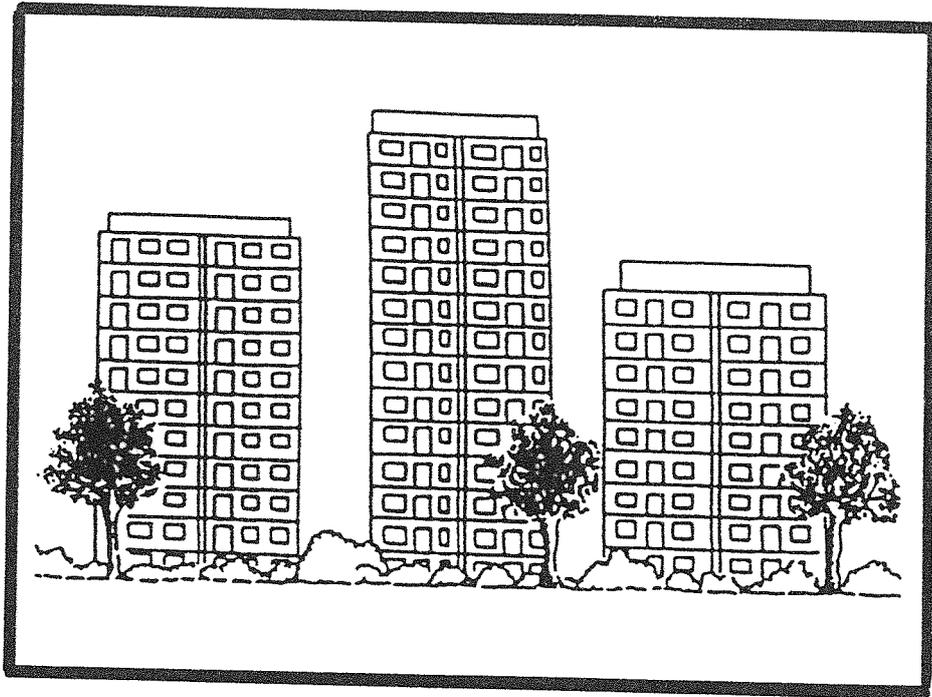
Mengenabbildungen zuordnen:

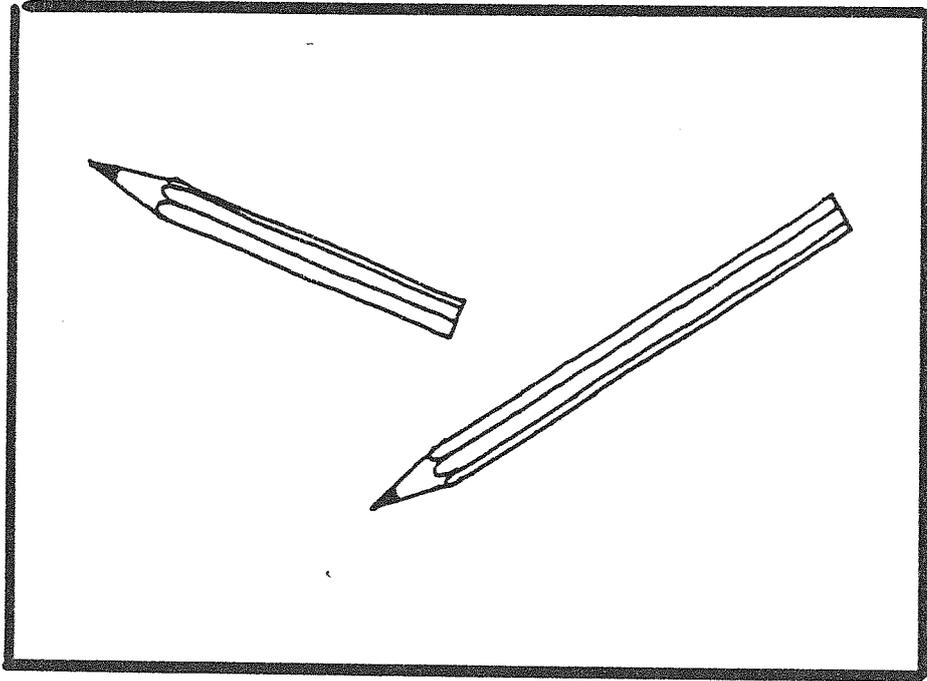
Mächtigkeitsvergleich (Repräsentanz)

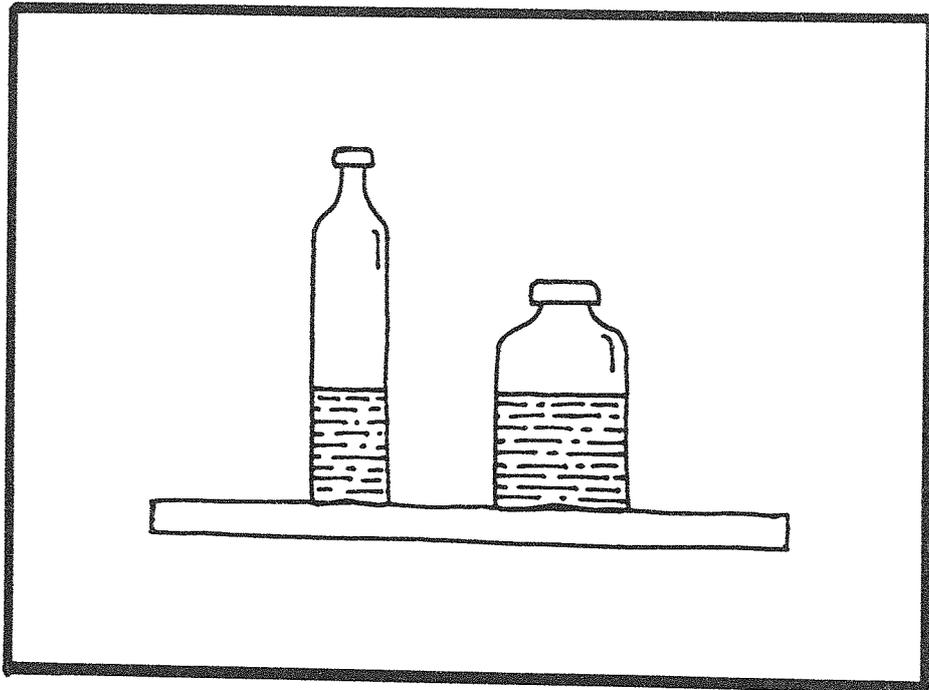
Menge, Punkte, Zahl zuordnen:

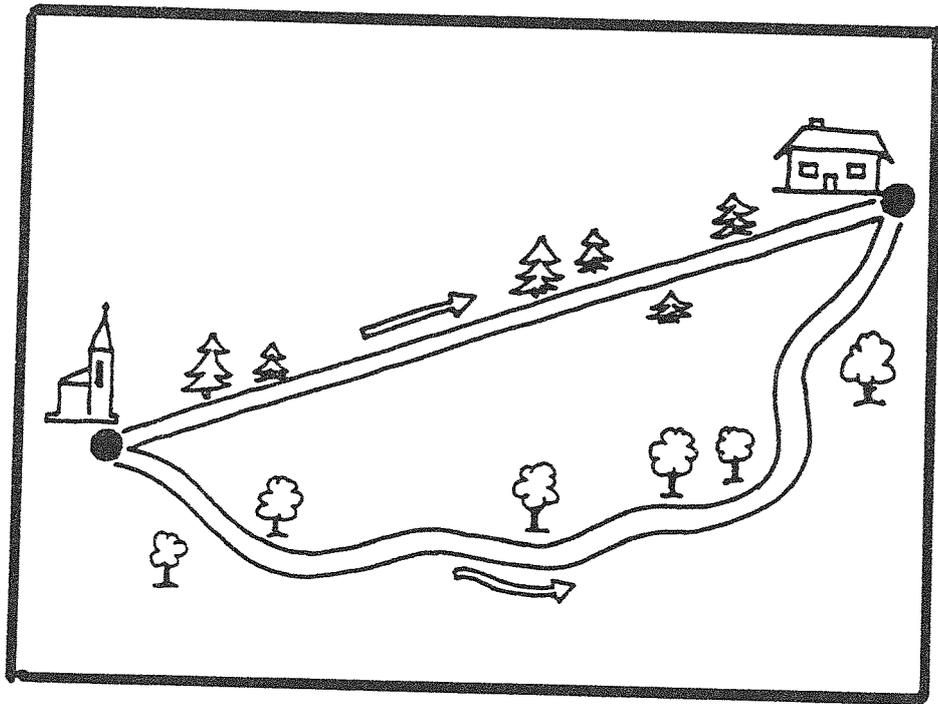
Anweisungen zu „Allgemeinen Vorerfahrungen“

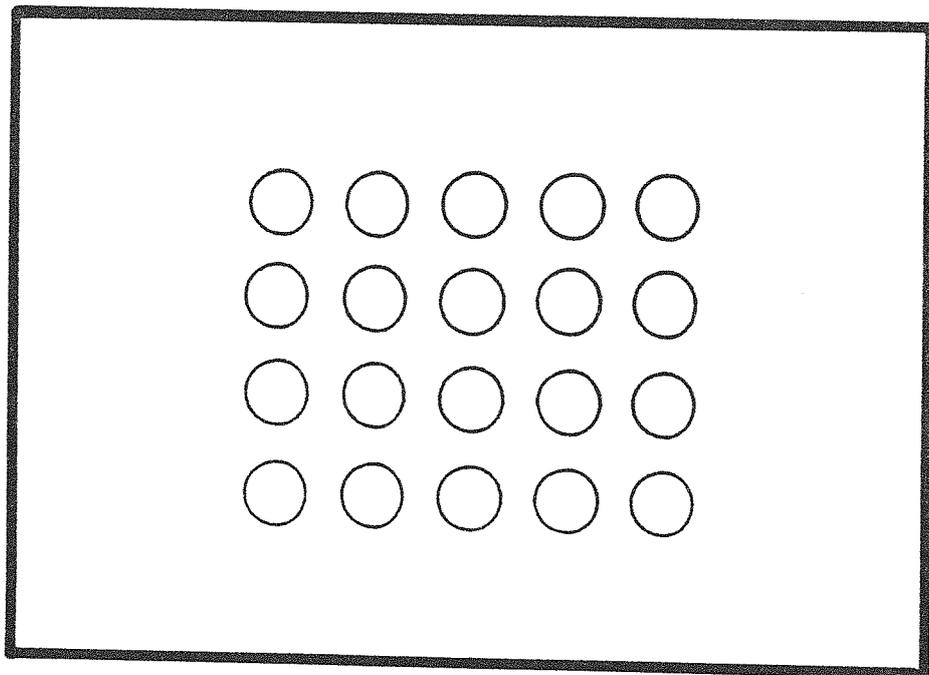
1. Dirk besucht mit seinen Eltern Oma und Opa. Sie wohnen im höchsten Haus der Stadt. Findest du es auch ? Kreuze es an !
2. Male den kürzeren Bleistift farbig aus !
3. Male ein Kreuz auf die Flasche, in der mehr Sprudel ist !
4. Male den kürzeren Weg an !
5. Auf dem Bild siehst du viele Kreise. Male neun dieser Kreise farbig aus !
6. Bei einem Kinderfest findet ein „Pferderennen“ statt. Aber du siehst keine richtigen Pferde, sondern nur Steckenpferde. Jedes Pferd hat eine Startnummer. Male ein Kreuz auf das Pferd mit der Nr. 5 !
7. Vielleicht hast du den Start einer Rakete schon einmal im Fernsehen gesehen. Bevor die Rakete losfliegt, wird gezählt: 5, 4, 3, 2, 1 Start. Auf dem Bild hat jemand angefangen zu zählen 10 – 9 – 8 - ..., welche Zahl muss jetzt kommen ? Suche sie in der Wolke und kreuze sie an !
8. Welches Auto biegt nach rechts ab ?

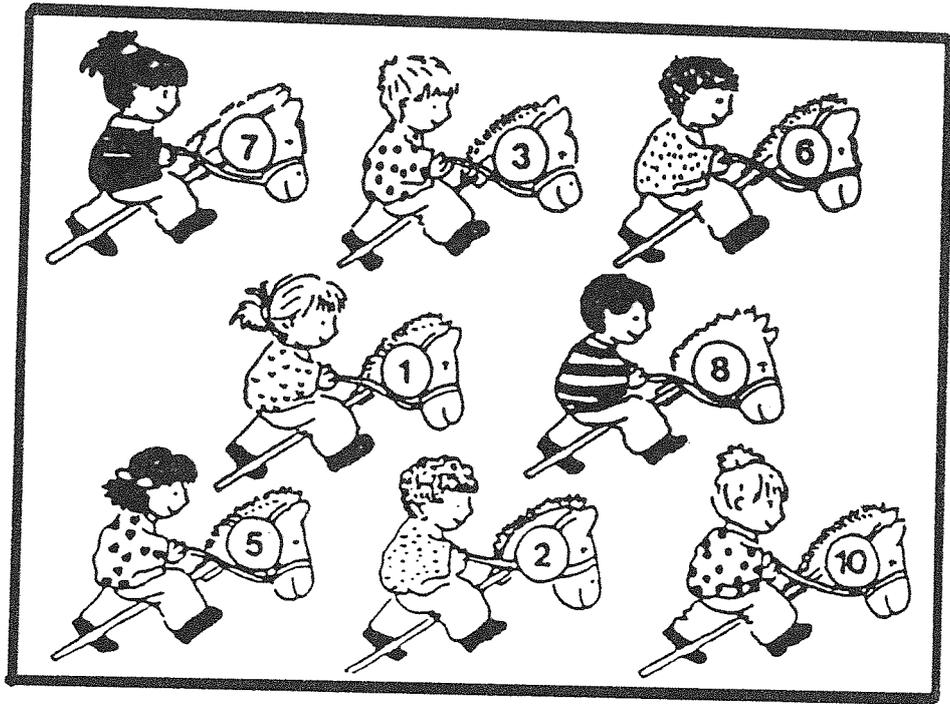


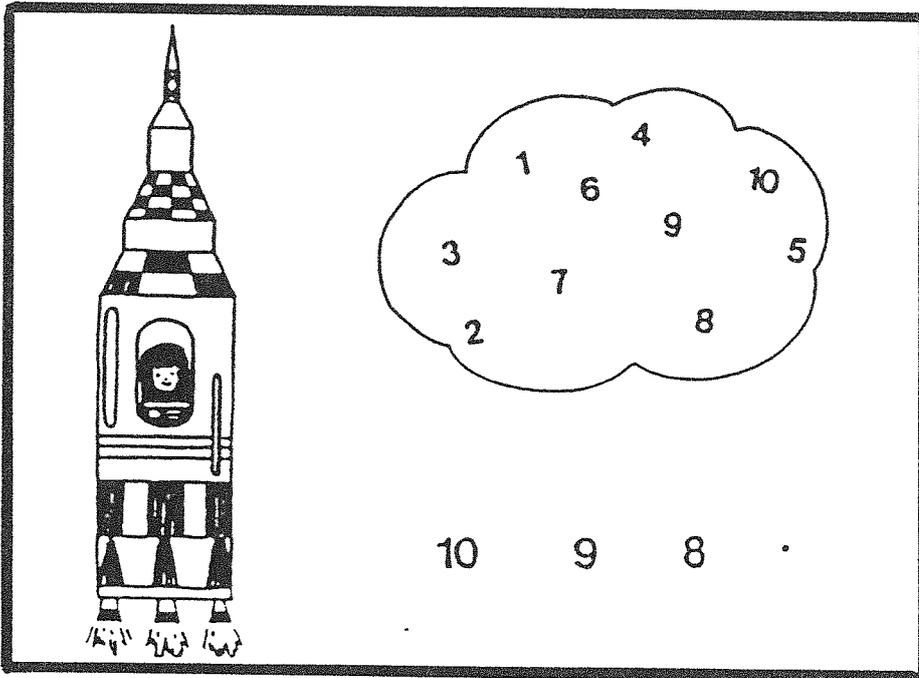


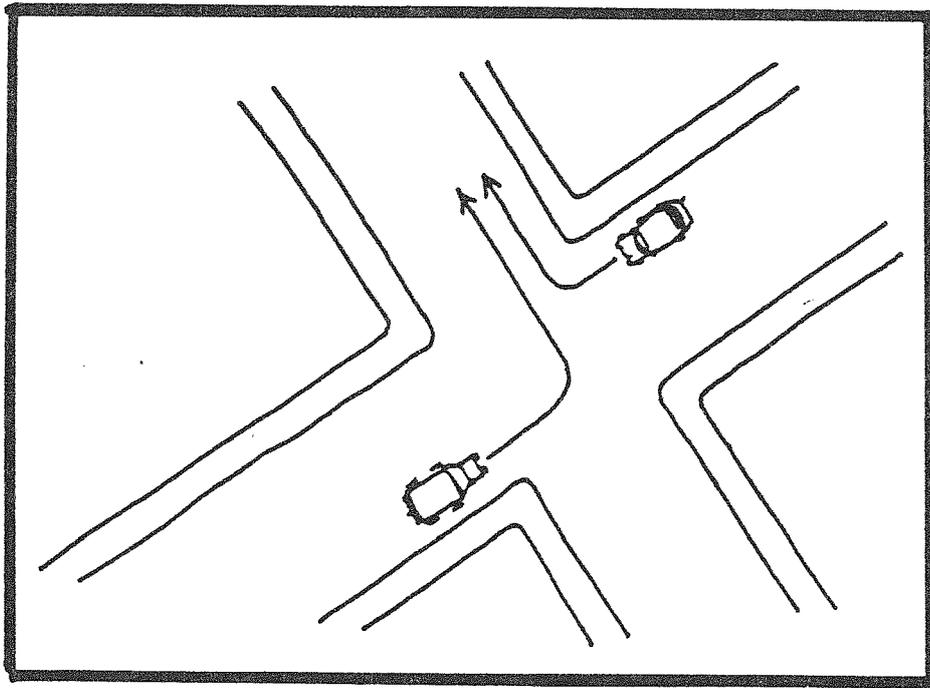










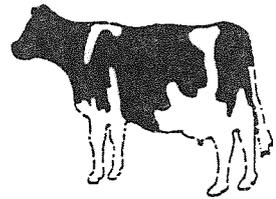
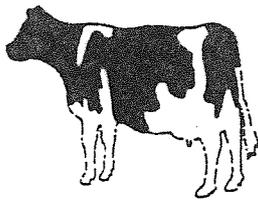
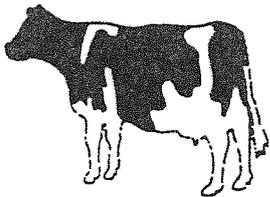
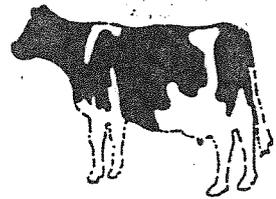
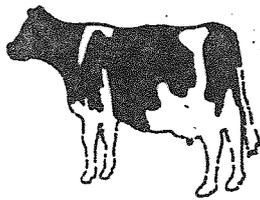
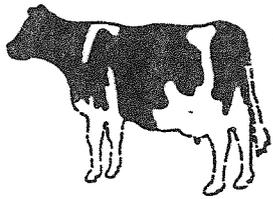


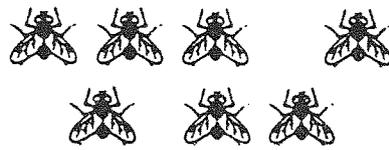
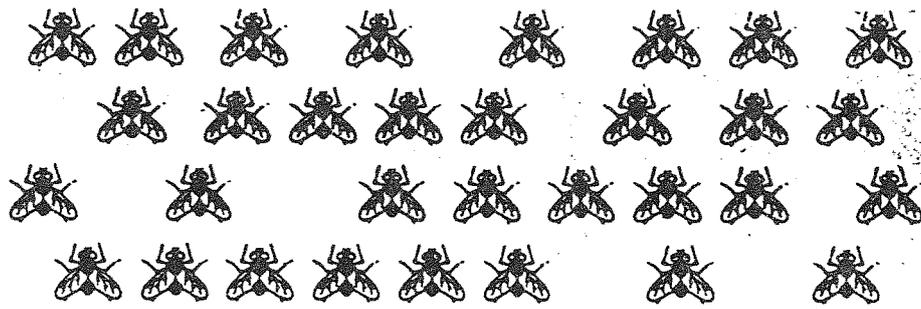
Auswertung zu „Allgemeinen Vorerfahrungen“

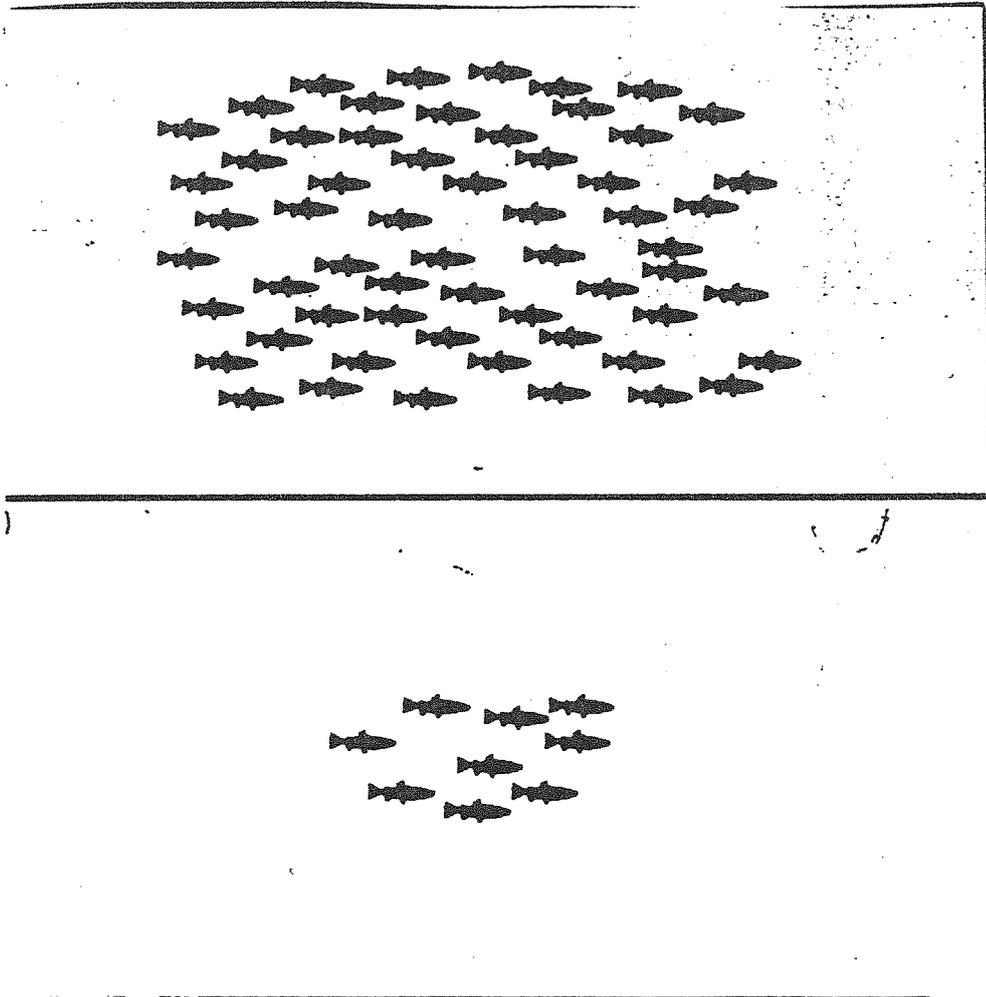
1. Hochhaus	
2. Bleistift	
3. Flasche	
4. Weg	
5. Kreise	
6. Pferderennen	
7. Rakete	
8. Auto	

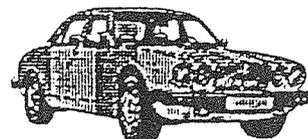
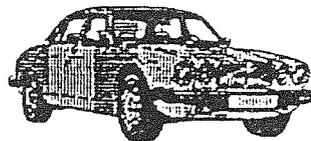
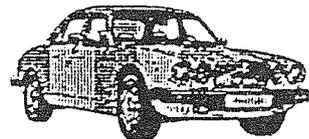
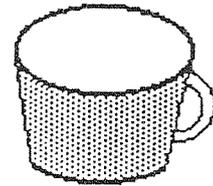
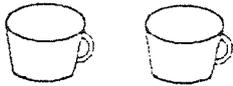
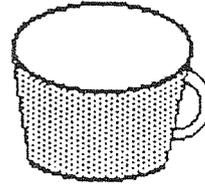
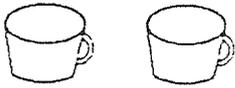
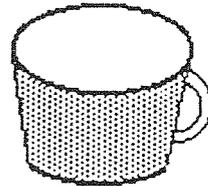
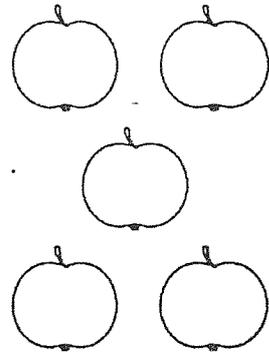
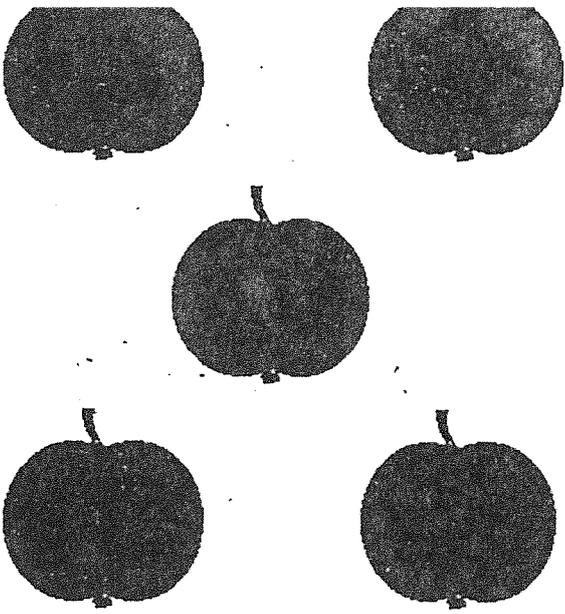
Erfahrungen mit Anzahlen

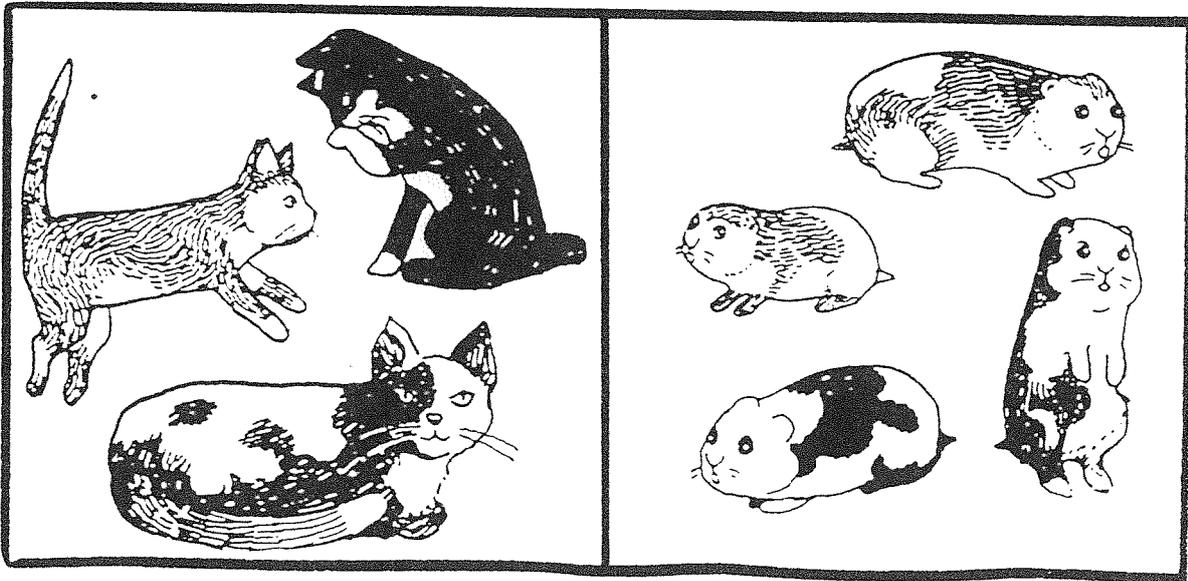
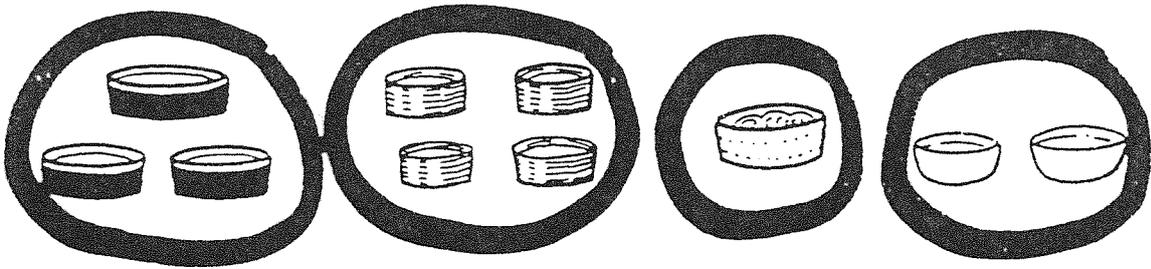
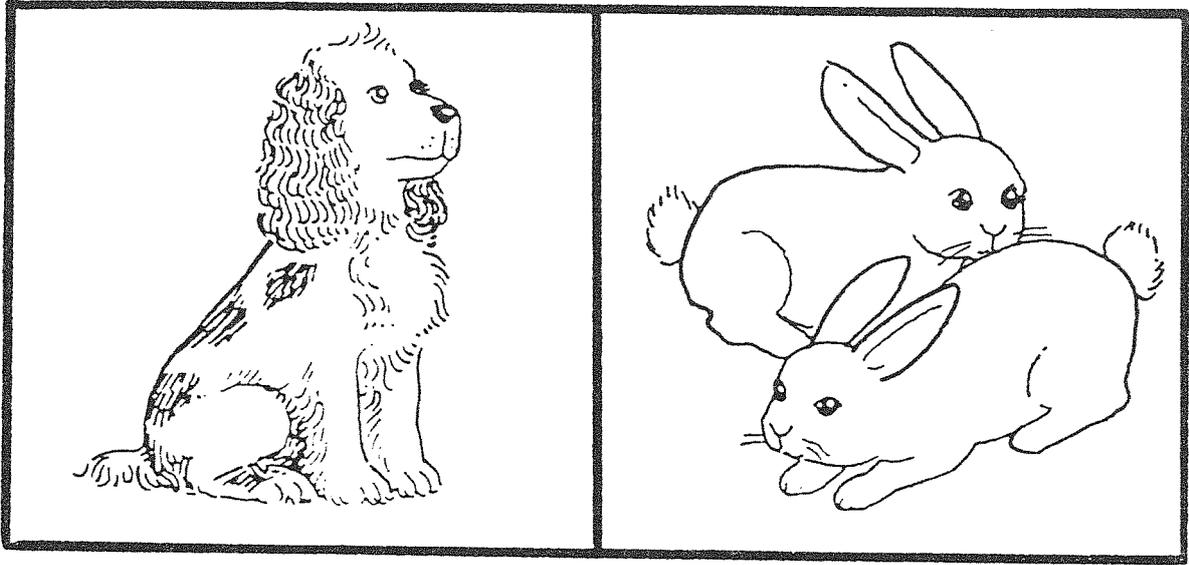
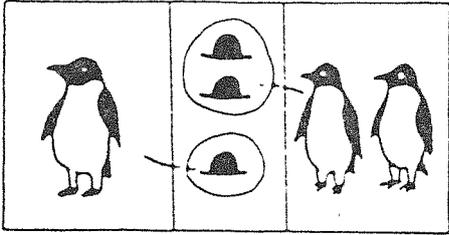
	Antworten des Kindes
Wie viele Beine hat	
- ein Mensch?	
- ein Hund?	
Wie viele Räder hat (haben)	
- ein Auto?	
- zwei Autos?	
- ein Motorrad?	
- zwei Motorräder?	
Wie viele Finger hast du	
- an einer Hand	
- an beiden Händen	
Wie viele Zehen hast du	
- an einem Fuß?	
- an beiden Füßen?	
Wie viele Finger und Zehen hast du zusammen?	
Was ist mehr?	
- 3 oder 5?	
- 6 oder 10?	
- 17 oder 70?	
- 100 oder 1000?	
Was dauert länger	
- 1 Tag oder 1 Woche?	
- 1 Monat oder 1 Jahr?	
- 1 Minute oder 1 Stunde	
Bekommst du Taschengeld?	
- wie viel?	
- wann – wie oft?	

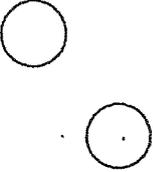
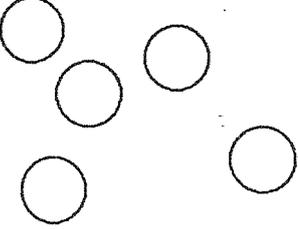
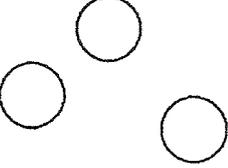
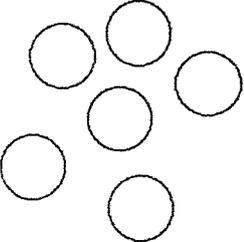
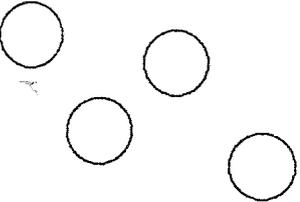


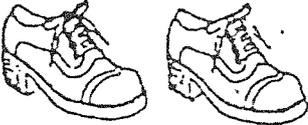
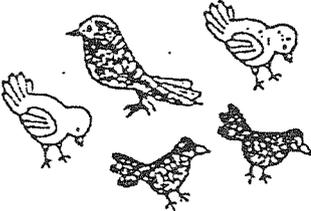
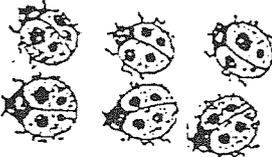
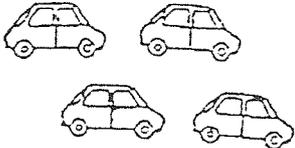








	2
	5
	3
	6
	1
	4

	Punktemengen	Zahlen
		
		
		
		
		
		

Verhalten

Verhaltensbeobachtungen

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for recording behavioral observations.

Anlage 12

„Diagnosekoffer“ für die Arbeit der Grundschullehrerin

Entwicklungsstand:	Material:	Aufgaben:
<p>Grobmotorik: Händigkeit Füßigkeit</p>	<p>1 Seil 1 Ball</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Über das gespannte Seil springen: beidbeinig, frontal 2. Über das gespannte Seil springen: seitlich 3. Hinken im freien Raum 4. Vorwärts auf dem Seil gehen 5. Rückwärts auf dem Seil gehen 6. Ball fangen 7. 10 sec auf einem Bein stehen
<p>Feinmotorik: Händigkeit Füßigkeit</p>	<p>Perlen Schnur Schere Vorlage zum Ausschneiden Spurenblatt Linienblatt Buntstifte</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perlen auffädeln 2. Vorlage ausschneiden, auf einer Linie schneiden 3. Spuren nachzeichnen, rechts / links 4. Linien nachfahren, auch sich überschneidende Linien 5. Rhythmus nachklopfen
<p>Entwicklungsstand Selbständigkeit allgemeines Wissen: Gespräch mit dem Kind Fragen an das Kind</p>	<p>2 Malblätter</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Namen in der Lieblingsfarbe schreiben, Farben benennen 2. „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ 3. Familienbild zeichnen <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Geschwister (Brüder, Schwestern) 3.2. Haustiere 3.3. Straße, Hausnr., Telefonnr. 3.4. Alter, Geburtstag 3.5. Interessen (Was machst du am Nachmittag?) 3.6. Selbständigkeit (Wohin gehst du allein?)

Erinnerungs-
vermögen,
Sprache:
Mengen

Tuch
Beutel
6 – 8 Gegenstände

1. Gegenstände erfühlen
2. Gegenstände benennen
3. Alle Gegenstände zudecken und sich an sie erinnern
4. Anzahl bestimmen (einen wegnehmen usw.)

Wahrnehmung
Beobachtungs-
vermögen:

visuell anhand von Bildern

Steckbretter
Klötze

Vorlagenblätter:

1. Irrtümer
2. Gleichheit
3. Oberbegriffe
4. Reihen
5. Bilder
übereinanderlieg.

1. Irrtümer erkennen
2. Gleiches erkennen
3. Oberbegriffe nennen
4. Reihen erkennen
5. Übereinander liegende Bilder erkennen
6. Nachsprechen lassen

auditiv: evtl. nachsprechen lassen, Standort wechseln, leise sprechen

Sprache:

Präpositionen darstellen und erfragen

2 beliebige Gegenstände

Präpositionen nennen, Gegenstände zueinander anordnen

Mathematische
Kompetenz:

Holzklötzchen
Holzleisten
Geometr. Puzzle

1. Vorwärts/rückwärts zählen
2. Simultanerfassung von Mengen Augen/Finger
3. fünf Klötzchen eng/verteilt aufstellen- „Was ist mehr?“
4. Reihen vervollständigen
5. Fläche mit geometrischen Plättchen auslegen