

***Förderkonzepte
für sogenannte lernbehinderte
Schülerinnen und Schüler
im Rahmen komplementärer
Schul- und Unterrichtsinnovationen***

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Universität Hannover

zur Erlangung des Grades

DOKTOR DER PHILOSOPHIE

- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation von

Dipl.- Pädagoge Klaus-Dieter Wernecke
geboren am 28. Mai 1947 in Osterburg (Alt)

2000

Referent: ***Prof. Dr. Manfred Bönsch***
Korreferent I: ***Prof. Dr. Dietrich Eggert***
Korreferent II: ***Prof. Dr. Rolf Werning***
Tag der Promotion: ***11.12.2000***

Meinen besonderen Dank möchte ich all denen aussprechen, die mich bei der vorliegenden Arbeit mit konstruktiver Kritik und ermutigendem Zuspruch unterstützt und begleitet haben:

Herrn Prof. Dr. Manfred Bönsch gilt mein besonderer Dank. Seine wohlwollende Unterstützung, Ermutigung und seine Vertrauensvorgabe waren zu jeder Zeit eine große Hilfestellung bei meiner Arbeit.

Herrn Prof. Dr. Dietrich Eggert habe ich Dank zu sagen für die freundliche Bereitschaft zur Übernahme des Korreferates. Innerhalb seines Doktorandenkolloquiums konnte ich wertvolle Anregungen erfahren. Bei der Eingrenzung des umfangreichen Forschungsvorhabens waren seine konstruktiv-kritischen Fingerzeige stets weiterführend.

Herr Prof. Dr. Rolf Werning hat durch seine spontane Bereitschaft, sich als weiterer Korreferent zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus durch wertvolle Hinweise zur qualitativen Auswertung der Arbeit dazu beigetragen, das Dissertationsvorhaben entscheidend zu beleben.

Dem Kollegium der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, möchte ich meinen herzlichen Dank dafür aussprechen, daß es den Weg des Schulversuches Volle Halbtagsschule bis hin zur endgültigen Genehmigung mit großem Engagement mitgetragen hat.

Klaus-Dieter Wernecke

Klaus-Dieter Wernecke:

Förderkonzepte für sogenannte lernbehinderte Schülerinnen und Schüler im Rahmen komplementärer Schul- und Unterrichtsinnovationen

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist darin zu sehen, unter den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen einer „Vollen Halbtagschule“ an einer Sonderschule für Lernhilfe unter Berücksichtigung qualitativer Forschungsmethoden und -analysen den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln.

Die Beobachtungseinheiten werden hierbei durch sieben Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3 und 4 gebildet, die ich während des Zeitraumes von zwei Schuljahren über die „teilnehmende Beobachtung“ begleitet habe.

Den Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt bildet der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik.

Diese Arbeit zeichnet sich in ihrem Forschungsansatz dadurch aus, daß unter einer verstehenden Perspektive die subjektiven Bedeutungen der Schülerinnen und Schüler nachvollzogen werden.

Darauf aufbauend wird der individuelle Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler ermittelt, der seine Manifestation in den individuellen Entwicklungsplänen (I-E-P) erfährt, die exemplarisch an dem Schüler Karl – und für die anderen sechs Schülerinnen und Schüler im Anhang – dargestellt werden.

Schlagworte:

Volle Halbtagschule
Methoden der qualitativen Sozialforschung
Förder- /Entwicklungspläne

Klaus-Dieter Wernecke:

***Concepts for the assistance of schoolchildren
with so-called learning disabilities
within the scope of complementary school
and teaching innovations***

The main purpose of this paper is to determine the schoolchildren's needs for assistance under the conditions of a "full half-day school" at a school for children with special needs, taking into account qualitative research methods and analyses.

The observation units are based on seven schoolchildren in Grades 3 and 4 whom I accompanied over a period of two school years in a type of "participatory observation".

The change in paradigms in special education pedagogy forms the starting point for the research project.

This paper is unique in its research approach because the schoolchildren's subjective interpretations are comprehended from an understanding perspective.

The schoolchildren's individual needs for assistance are determined on this basis and are manifested in the individual development plans, which have been described in exemplary form for the schoolchild Karl – and for the other six schoolchildren in an appendix.

Key words:

Full half-day school
Methods of qualitative social research
Assistance/development plans

4.	TYOLOGISCHE AUFGLIEDERUNG QUALITATIVER FORSCHUNGSMETHODEN IM ANWENDUNGSFELD DER ERMITTLUNG DES INDIVIDUELLEN FÖRDERBEDARFS FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER INNERHALB DIESER ARBEIT	41
4.1	SYSTEMISCH QUALITATIVES DESIGN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG – EXEMPLARISCH DARGESTELLT AM SCHÜLER KARL	41
4.1.1	<i>Die qualitative Sozialforschung und das qualitative Denken</i>	41
4.1.2	<i>Die Grounded Theory</i>	43
4.2	DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG AUS QUALITATIVER SICHT	45
4.3	EXEMPLARISCHE DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSPLÄNE, ERHEBUNGS- UND AUFBEREITUNGSVERFAHREN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DEM SCHÜLER KARL	49
4.4	DIE DOKUMENTENANALYSE	50
4.4.1	<i>Zur Auswertung der Dokumentenanalyse dargestellt am Beispiel Karl</i>	51
4.5	DAS FOKUSSIERTE INTERVIEW ZUR SELBSTEINSCHÄTZUNG	52
4.5.1	<i>Darstellung des fokussierten Interviews zur Selbsteinschätzung am Beispiel Karl</i>	53
4.5.2	<i>Zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des fokussierten Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren</i>	54
4.5.3	<i>Zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des fokussierten Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren – exemplarisch dargestellt am Beispiel Karl</i>	56
4.5.4	<i>Zweite Auswertungsphase: systematischer Vergleich</i>	58
4.5.5	<i>Portrait des Schülers Karl unter besonderer Berücksichtigung des fokussierten Interviews</i>	61
4.6	DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW	62
4.6.1	<i>Zur Entwicklung des Gesprächsleitfadens bei dem problemzentrierten Interview</i>	63
4.6.2	<i>Der Gesprächsleitfaden für das problemzentrierte Interview mit den Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 3</i>	64
4.6.3	<i>Die Darstellung des problemzentrierten Interviews – dargestellt am Beispiel Karl</i>	65
4.6.4	<i>Kommentierte Transkription des problemzentrierten Interviews</i>	77
4.6.5	<i>Zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des problemzentrierten Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren – exemplarisch aufgezeigt am Beispiel Karl</i>	78
4.6.6	<i>Zweite Auswertungsphase – systematischer Vergleich</i>	80
4.6.7	<i>Portrait des Schülers Karl unter der besonderen Berücksichtigung des problemzentrierten Interviews</i>	83
4.7	BILDER DES SCHÜLERS KARL ZUM THEMA: „DAS KANN ICH GUT!“ UND „HIER WÜNSCHE ICH MIR NOCH HILFE!“ UNTER DER PERSPEKTIVE DER DEUTUNGEN UND BEDEUTUNGEN AUS DER SICHT DES SCHÜLERS	84
4.7.1	<i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerinnen und Schüler</i>	87
4.7.2	<i>Exemplarische Interpretation einer Schülerzeichnung – dargestellt am Beispiel Karl</i>	87
4.7.3	<i>Zusammenfassung und Folgerungen für die Förderplanerstellung</i>	89
4.8	VERVOLLSTÄNDIGUNG ANGEFANGENER SÄTZE – DARGESTELLT AM BEISPIEL KARL	90

4.8.1	<i>Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte (Schüler Karl), schreibe sie zu Ende</i>	90
4.8.2	<i>Zur Auswertung der angefangenen Sätze</i>	90
4.8.3	<i>Integrative Zusammenfassung aller Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren</i>	94
4.9	DER I-E-P ALS INTEGRIERENDE ZUSAMMENFASSUNG DER DIAGNOSTISCHEN INFORMATIONEN UND ALS LERNPROZEBEGLEITUNG AM BEISPIEL KARL	94
4.9.1	<i>Vorstellung des I-E-Ps als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung</i>	96
4.9.2	<i>Von den Stärken zur Förderung – von den Problemen der qualitativen Lernförderungsdiagnostik im Team</i>	104
4.9.3	<i>Das Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan</i>	106
4.9.4	<i>Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs</i>	111
4.10	FAZIT, METHODENKRITISCHE ZUSAMMENFASSUNG DER QUALITATIVEN FORSCHUNGSMETHODEN	113
5.	KONZEPTIONELLE ASPEKTE DER VOLLEN HALBTAGSSCHULE AN DER PESTALOZZISCHULE, SONDRSCHULE FÜR LERNHILFE, IN LANGENHAGEN	117
5.1	RAHMENBEDINGUNGEN ZUR ANTRAGSTELLUNG EINER VOLLEN HALBTAGSSCHULE AN DER PESTALOZZISCHULE, SONDRSCHULE FÜR LERNHILFE, IN LANGENHAGEN	117
5.1.1	<i>Innovationsbedingungen und ihre Schubkräfte als pädagogische Beweggründe zur Einführung der Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen</i>	117
5.1.2	<i>Der Weg zum Offenen Lernen – zur Problematisierung eines Schlagwortes</i>	119
5.1.3	<i>Tages- und Wochenplanarbeit</i>	121
5.1.4	<i>Projektunterricht und wahldifferenzierter Unterricht</i>	123
5.1.5	<i>Freiarbeit in der Vollen Halbtagschule</i>	124
5.1.6	<i>Das Konzept des wahldifferenzierten Unterrichts</i>	125
5.1.7	<i>Beurteilungsgrundlage über den Erwerb von Schlüsselqualifikationen</i>	126
5.1.8	<i>Veränderte Zeitrhythmen und praktizierte Elemente im Blick auf Pflichten und Freiheiten, Stille und Geschäftigkeit, An- und Entspannung in einer Vollen Halbtagschule</i>	127
5.2	BEURTEILEN ODER VERURTEILEN – ZENSURENGBUNG IN DER VOLLEN HALBTAGSSCHULE, PESTALOZZISCHULE, SONDRSCHULE FÜR LERNHILFE, IN LANGENHAGEN	128
5.2.1	<i>Die prognostische Validität der Zensurengebung</i>	129
5.2.2	<i>Der Lernentwicklungsbericht in seiner Funktion als Übergang zum Notenzeugnis an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen</i>	130
5.2.3	<i>Grundsätze bei der Abfassung einer sprachlichen Fassung des Zeugnisses an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen</i>	131
5.2.4	<i>Die Volle Halbtagschule als Haus des Lernens mit förder- und prozeßdiagnostischer Ausrichtung an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen</i>	135
5.3	ZUSAMMENSCHAU DER DIDAKTISCH-METHODISCHEN ENTWICKLUNGSSTADIEN UNTER EINBEZIEHUNG DER EINZELSCHRITTE ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AN DER PESTALOZZISCHULE, SONDRSCHULE FÜR LERNHILFE, IN LANGENHAGEN	137
5.4	ZUR INTERDEPENDENZ DER HALBTAGSSCHULE IM BLICK AUF DIE INDIVIDUELLE FÖRDERPLANERSTELLUNG	146

5.5	FAZIT, BERÜHRUNGSPUNKTE UND ÜBERTRAGBARKEIT DER FORSCHUNGSERGEBNISSE AUF DIE GRUNDSCHULEN _____	147
6.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK _____	149
6.1	ZUSAMMENFASSUNG _____	149
6.2	AUSBLICK UNTER BEZUGNAHME EINER SYSTEMISCHEN DIDAKTIK FÜR EINE VOLLE HALBTAGSSCHULE _____	151
7.	ANHANG – DIAGNOSTISCHES INVENTAR DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ____	155
7.1	EINFÜHRUNG _____	157
I.	DARSTELLUNG DER INFORMATIONQUELLEN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DEM SCHÜLER AYHAN _____	159
1.	Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung _____	160
1.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen _____</i>	<i>162</i>
2.	Das problemzentrierte Interview _____	163
2.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen _____</i>	<i>168</i>
3.	Bild des Schülers Ayhan zum Thema: „Das kann ich gut!“ _____	169
3.1	<i>Bild des Schülers Ayhan zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe“ _____</i>	<i>170</i>
3.2	<i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für den Schüler Ayhan _____</i>	<i>171</i>
4.	Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Ayhan _____	172
4.1	<i>Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich _____</i>	<i>173</i>
5.	Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Ayhan _____	175
5.1	<i>Das Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan _____</i>	<i>183</i>
6.	Portrait des Schülers Ayhan unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Ergebnisse der Erhebungsschritte _____	187
7.	Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung des Schülers Ayhan als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs _____	189
II.	DARSTELLUNG DER INFORMATIONQUELLEN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DER SCHÜLERIN ELSA _____	191
1.	Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung _____	192
1.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen _____</i>	<i>194</i>
2.	Das problemzentrierte Interview _____	195

2.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	201
3.	Bild der Schülerin Elsa zum Thema: „Das kann ich gut!“	202
3.1	<i>Bild der Schülerin Elsa zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe“</i>	203
3.2	<i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerin Elsa</i>	204
4.	Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Elsa	205
4.1	<i>Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich</i>	206
5.	Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Elsa	208
5.1	Das Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan	215
6.	Portrait der Schülerin Elsa unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Ergebnisse der Erhebungsschritte	218
7.	Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerin Elsa als eigene Expertin bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs	219
III.	DARSTELLUNG DER INFORMATIONSQUELLEN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DEM SCHÜLER OLAF	221
1.	Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung	222
1.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	224
2.	Das problemzentrierte Interview	225
2.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	230
3.	Bild des Schülers Olaf zum Thema: „Das kann ich gut!“	231
3.1	<i>Bild des Schülers Olaf zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe“</i>	232
3.2	<i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für den Schüler Olaf</i>	233
4.	Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Olaf	234
4.1	<i>Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich</i>	235
5.	Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Olaf	237
5.1	Das Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan	244
6.	Portrait des Schülers Olaf unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Ergebnisse der Erhebungsschritte	246
7.	Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung des Schülers Olaf als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs	247

IV. DARSTELLUNG DER INFORMATIONQUELLEN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DEM SCHÜLER ROBERT	249
1. Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung	250
1.1 <i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis - unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	252
2. Das problemzentrierte Interview	253
2.1 <i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis - unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	258
3. Bild des Schülers Robert zum Thema: „Das kann ich gut!“	259
3.1 <i>Bild des Schülers Robert zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe“</i>	260
3.2 <i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für den Schüler Robert</i>	261
4. Vervollständigung angefangener Sätze - dargestellt am Beispiel Robert	262
4.1 <i>Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich</i>	263
5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Robert	265
5.1 <i>Das Entwicklungsprotokoll - bzw. der Förderplan</i>	273
6. Portrait des Schülers Robert unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Ergebnisse der Erhebungsschritte	276
7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung des Schülers Robert als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs	277
V. DARSTELLUNG DER INFORMATIONQUELLEN ZUR FÖRDERPLANERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DER SCHÜLERIN TINA	279
1. Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung	280
1.1 <i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis - unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	282
2. Das problemzentrierte Interview	283
2.1 <i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis - unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	291
3. Bild der Schülerin Tina zum Thema: „Das kann ich gut!“	292
3.1 <i>Bild der Schülerin Tina zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe“</i>	293
3.2 <i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerin Tina</i>	294
4. Vervollständigung angefangener Sätze - dargestellt am Beispiel Tina	295
4.1 <i>Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich</i>	296
5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Tina	298

5.1	<i>Das Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan</i>	306
6.	Portrait der Schülerin Tina unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Ergebnisse der Erhebungsschritte	309
7.	Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerin Tina als eigene Expertin bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs	310
VI.	DARSTELLUNG DER INFORMATIONSMQUELLEN ZUR FÖRDERPLANNERSTELLUNG AUS SYSTEMISCHER SICHT BEI DER SCHÜLERIN VERA	313
1.	Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung	314
1.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis - unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	316
2.	Das problemzentrierte Interview	317
2.1	<i>Darstellung der zentralen Kategorien durch eine Synopsis – unter Bezugnahme auf die Interviewfragen</i>	324
3.	Bild der Schülerin Vera zum Thema: „Das kann ich gut!“	325
3.1	<i>Bild der Schülerin Vera zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe“</i>	326
3.2	<i>Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerin Vera</i>	327
4.	Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Vera	328
4.1	<i>Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich</i>	329
5.	Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Vera	331
5.1	<i>Das Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan</i>	339
6.	Portrait der Schülerin Vera unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Ergebnisse der Erhebungsschritte	341
7.	Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerin Vera als eigene Expertin bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs	342
VII.	VORSTELLUNG UND AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS	343
1.	Vorstellung des Fragebogens	526
2.	Auswertung des Fragebogens	350
VIII.	BIOGRAPHISCHE DATEN ALLER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	351
8.	LITERATUR	353
8.1	Literaturverzeichnis	353

Die Mischung von praxisleitender Theorie und theoriebildender Praxis ist für den entscheidend, der an der Veränderung der täglichen Praxis in der Schule im Sinne einer Verbesserung interessiert ist.

(Bönsch)

Einführung

In der pädagogischen und sonderpädagogischen Diskussion besteht Einigkeit darüber, daß ‚Schule neu gedacht‘ werden muß.

„Die Schule müsse anders werden, weil auch die Kinder anders geworden seien.“ (v. HENTIG, 1993, S. 9)

„Unsere Schulen sind in einem erbarmungswürdigen Zustand.“ (NEGT, 1997, S. 9)

„Die neue Schule wäre eine Institution, die sich an ihren Schülern, ihren Bedürfnissen und Interessen orientiert, und die nicht so schnell und vordergründig nur Anpassung an die Erwartungen und Erfordernisse der gar nicht immer so vernünftigen Erwachsenenwelt betreibt.“ (BÖNSCH, 1990, S. 7)

Diese Einsichten haben nicht nur Gültigkeit für Grund- und Hauptschulen, sondern auch für die Sonderschule für Lernhilfe, die sich zur Zeit in einer deutlichen Legitimationskrise befindet. Die Auswirkungen des Benachteiligungsverbot des Art. 3, Abs. 3, S. 2 GG auf die gegenwärtige Form der Sonderschule für Lernhilfe sind zur Zeit noch nicht abzusehen.

Mit den pädagogischen Intentionen ‚Lernen unter einem Dach‘ hat das Niedersächsische Kultusministerium eine Rahmenplanung für die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im IV. Quartal 1998 herausgegeben. Dieser Rahmenplan macht die möglichen Umsetzungsformen hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung von den regionalen Gegebenheiten abhängig. Der Paradigmenwechsel von der Segregation zur Integration – so wird hier deutlich – beinhaltet mehrere, von den örtlichen Gegebenheiten abhängige Organisationsformen, die ein gemeinsames Lernen ermöglichen sollen.

Unter dem Schlagwort ‚Schule 2000 – Plus‘ werden die Eckpunkte eines Arbeitsprogramms vom Kultusausschuß des Niedersächsischen Landtages genannt, die für die Jahre 1998 – 2003 ihre Gültigkeit haben sollen. (vgl.: Schulverwaltung, 1998, Nr. 9, S. 232 – 235)

Die Verlässliche Grundschule (VGS) soll innerhalb der nächsten fünf Jahre flächendeckend in Niedersachsen eingeführt werden.

Häufig werden Fragen danach aufgeworfen, wer denn nun die ‚besseren Pädagogen‘ vor dem Hintergrund alternativer und konkurrierender Förderorte sind. Täglich finden sie als ideologisch belastete Kommunikationssequenzen – nicht nur in den Lehrerzimmern von Sonderpädagoginnen und -pädagogen einer Sonderschule für Lernhilfe – ihren Ausdruck. Sonderpädagogische Grundversorgung, Integrationsklassen an Grundschulen, das Förderzentrum mit Schülern und ohne Schüler, Sonderschulen für Lernhilfe mit Kooperationsverträgen an Grundschulen, Kooperationsklassen und mobile Dienste sind Organisationsformen gemeinsamen Lernens, die regional gesehen häufig sogar im Wettstreit zueinander stehen.

Innerhalb dieser Arbeit geht es darum, unter der Einbeziehung von Förderkonzepten Fragen nach der didaktisch-methodischen Ausgestaltung einer Sonderschule für Lernhilfe zu stellen und danach, wie schulisches Lernen organisiert sein sollte, so daß Schülerinnen und Schüler ein anderes Verhältnis zu den Pflichtaufgaben erhalten und gleichzeitig lernen, auch ihr persönliches Anliegen zu verstehen. Über die Darstellung der Entwicklungsschritte der Vollen Halbtagschule wird inner-

halb der Dissertation Rechenschaft darüber abgelegt, wie die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen an einer Sonderschule für Lernhilfe vor dem Hintergrund regionaler Gegebenheiten gestaltet werden könnten, um dieser Zielsetzung Rechnung zu tragen.

Dieses Vorhaben kann nicht ausschließlich aus der pädagogischen Perspektive der Sonderschule für Lernhilfe angegangen werden. Es wurden im Rahmen dieser Arbeit stets auch die Problemfelder bei der Umsetzung des Förderunterrichts und der Erstellung von Förderkonzepten einbezogen, wie sie dem Verfasser dieser Arbeit aus der Kooperation mit den Grundschulen in Langenhagen und der Analyse der Fragebogen zu diesem Themenschwerpunkt bekannt sind.

Darüber hinaus will diese Arbeit aufzeigen, wie eng die Verzahnung dieser Schwerpunktbildung mit der Kooperation der Grundschulen vor Ort anzusehen ist. Besonders im Hinblick auf die Aufgabenstellungen, derer sich eine Sonderschule für Lernhilfe als Förderzentrum in Zukunft annehmen werden muß, sind offene Fragestellungen unter Bezugnahme auf die inhaltliche Ausgestaltung von Fördermaßnahmen – bzw. die nach der sonderpädagogischen Förderung – in den täglichen Unterrichtsablauf einzubeziehen.

Im Rahmen der Rolle als Schulleiter und Lehrer an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, ist die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen dieser Schulform eine wesentliche Aufgabe. Diese Innovation darf nicht schon im Lichte einer Namensänderung von Schule für Lernbehinderte in Sonderschule für Lernhilfe – Förderzentrum gesehen werden. Die Konnotationen des alten Begriffs werden häufig auf den neuen Begriff übertragen.

BÖNSCH weist in seinem Buch zur Thematik „Lerngerüste“ – Didaktik 2000 für die Primarstufe auf die Bedeutung des Begriffes ‚Lernkosmos‘ hin.

„Der Begriff des Lernkosmos wird hier verwendet, um über den Begriff Curriculum hinaus auf das Insgesamt von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, auf die Konstruktionsmodi der Lernarbeit in der Grundschule abzuheben.“ (BÖNSCH, 1998, S. 9)

Wenn BÖNSCH weiterhin ausführt, daß die Orientierung an einem Fächerkanon und an den Rahmenrichtlinien nur eine vorläufige sein kann, dann kann seine Aussage uneingeschränkt auch für den Primarbereich an der Sonderschule für Lernhilfe übernommen werden.

Damit soll betont werden, daß nicht allein durch die Einführung einer Vollen Halbtagschule mit all ihren konzeptionellen Möglichkeiten eine optimale Lebensweltorientierung der Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann. Dennoch sollte davon ausgegangen werden, daß im Rahmen einer Vollen Halbtagschule – als besondere schulische Organisationsform – an einer Sonderschule für Lernhilfe dem integrativen Gedanken deutlich Vorschub geleistet werden kann. Dabei ist zu beachten, daß diese Schulform in konsequenter Kooperation mit den Grundschulen vor Ort und unter Berücksichtigung des Integrationsgedankens sowie der dafür notwendigen personellen Ressourcen weiter vorangetrieben werden muß, um der Zielperspektive des ‚Lernens unter einem Dach‘ näher zu kommen.

Die durch Veränderungen der Lebenswelt der Kinder hervorgerufenen Erwartungshaltungen im schulischen und außerschulischen Bereich drängen nach Maßnahmen im pädagogischen Lernfeld Schule im Sinne von pädagogischen Umstrukturierungen des Lernfeldes. Von außen wird zunehmend eine Schule nachgefragt, die unterrichtsübergreifende Erfahrungsmöglichkeiten für ihre Schüler bereit hält. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist ein wesentlicher Bestandteil dieser innovativen Maßnahmen. Wenn BÖNSCH die Frage danach aufwirft, ob die Kinder bei ihren Lebenserfahrungen wirklich abgeholt werden, oder diese in der Wahrheit nur Vehikel sind, mit denen schnell zu unseren Inhalten gestrebt wird (vgl. BÖNSCH, 1999, S. 7), dann sollte diese Fragestellung bei all den didaktisch-methodischen Bemühungen stets vor Augen sein.

Die Verwirklichung dieses hohen Ansinnens ist auch davon abhängig, inwieweit es den Sonderschullehrkräften vor Ort gelingt, Abschied zu nehmen von dem funktionalistisch-objektivistischen Paradigma, das sich am medizinischen Modell orientiert. Erforderlich ist die Hinwendung zum subjektiv-individualistischen Paradigma, in dem das systemische Denken zur Anwendung gelangt. Eine ganzheitliche Förderung des Kindes ist nur aus der Interpretation des lebensweltlichen Kontextes und der daraus zu entwickelnden Förderpläne zu erreichen. Der I-E-P (Individueller-Entwicklungs-

Plan) als integrierende Zusammenfassung aller diagnostischen Informationen nimmt hierbei im Sinne einer Lernprozeßbegleitung eine herausgehobene Stellung ein.

„Eine Konsequenz dieses individualisierten Denkens ist, daß neue Organisationsformen für schulische Lernprozesse gefunden werden müssen, die stärker auf Interaktion, Kooperation und Individualisierung abheben, und die weniger vom Konzept des Lernens in alters- und lern-homogenen Gruppen Gebrauch macht.“ (EGGERT, 1997, S. 64)

In der folgenden Einleitung wird systematisch über den Aufbau, die Vorgehensweise und die Fragestellungen Auskunft erteilt, die es innerhalb dieser Arbeit zu beantworten gilt.

1. Einleitung

1.1 Aufbau der Arbeit

Vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels in der Sonderpädagogik soll innerhalb dieser Arbeit ein neuer, erweiterter Zugang bei der Ermittlung der Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (exemplarisch aufgezeigt am Schüler Karl) zur Darstellung gelangen – der sich im Rahmen einer Kooperation der Grundschulen und der Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen innerhalb einer zweijährigen Forschungsphase ergeben hat. Die Arbeit ist somit im schulpädagogischen Kontext verortet.

Das Kapitel 2 der Arbeit beschreibt die Bedeutung des Paradigmenwechsels für dieses Forschungsvorhaben und zeigt die Konsequenzen auf, die daraus für die didaktisch-methodischen Fragestellungen innerhalb einer Vollen Halbtagschule gezogen werden.

Im Kapitel 3 gelangt eine Fragebogenauswertung zur Darstellung, die die Ausgangssituation bei der Erstellung von Förderkonzepten und der Anlage des Förderunterrichts an den Grundschulen in Langenhagen beinhaltet. Während der zweijährigen Kooperation haben sich in einer Vielzahl von Kooperationsgesprächen und gemeinsamen Konferenzen zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler zwischen den Kollegien der Grundschulen und der Sonderschule Fragen zur Gestaltung des Förderunterrichts und des damit verbundenen Aufbaus von Förderkonzepten ergeben. Diese Fragen wurden gesammelt und bildeten den Rahmen für die Entwicklung der Items einer Fragebogenanalyse zu diesem Gegenstandsbereich. Die Analyse mündete in die Darstellung von Handlungsstrategien ein, die die Ausgangslage dieser Arbeit bildeten und darüber hinaus als richtungsweisend für die weitere Kooperation anzusehen waren. Von hier aus zu fragen, wie die dargestellten Ergebnisse zur Förderpraxis innovativ bereichert werden können, und welche Folgerungen daraus für die Arbeit der Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen gezogen werden können, verschreibt sich das weitere Vorgehen dieser Arbeit.

Das Kapitel 4 veranschaulicht die Untersuchungspläne, Erhebungsschritte und Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung, orientiert am interpretativen Paradigma, die im Rahmen dieser Arbeit zur Durchführung gelangen – exemplarisch dargestellt am Beispiel Karl. Die Analyseergebnisse werden am Ende dieses Kapitels durch einen Individuellen Entwicklungsplan (I-E-P) dokumentiert. Die Untersuchungspläne der sechs weiteren Schülerinnen und Schüler, die Gegenstand dieser Arbeit waren, werden in einem Anhang dargestellt.

Kapitel 5 zeigt auf, daß die umfangreichen Bemühungen um eine qualitative Verbesserung bei der Ermittlung der individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einen schulorganisatorischen Rahmen bedingen, in dem diese Bemühungen auch zur Umsetzung gelangen können. Über die organisatorischen Voraussetzungen zur Einführung einer Vollen Halbtagschule hinaus wird der schulpädagogische Kontext dargestellt, in dem die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs durchgeführt wurde. Darüber hinaus werden die Untersuchungspläne der qualitativen Forschung zu den einzelnen Schritten der Entwicklungsphasen der Vollen Halbtagschule in eine Beziehung gesetzt.

Das Kapitel 6 der Arbeit wird abgeschlossen mit einem Rückblick und mündet ein in einen Ausblick, wie die Volle Halbtagschule und die in ihr ermöglichte Förderpraxis unter Einbeziehung der Bausteine einer systemischen Didaktik weiterentwickelt werden kann.

Im Kapitel 7 der Arbeit gelangt in einem Anhang das diagnostische Inventar, bezogen auf die weiteren sechs Schülerinnen und Schüler, zur Vorstellung.

1.2 Vorgehensweise der Arbeit

Schülerinnen und Schüler lernen in einem zirkulären Prozeß mit der sozialen und materiellen Umwelt. Somit ist ihre Entwicklung nicht nur ein individuelles Phänomen, sondern muß vor dem Hintergrund der Interaktionsformen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern als für sie bedeutungsvolle Personen gesehen werden. Sollen sie in ihren Bedürfnissen ernst genommen werden, so hat das Konsequenzen für die einsetzbaren Methoden sowie für die heranzuziehenden Theorien, derer sich Lehrerinnen und Lehrer bedienen müssen, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihren Lebensweltkonzepten verstanden werden sollen. All das, was Schülerinnen und Schüler sagen, wird von anderen – für die Schülerin/den Schüler bedeutungsvolle – Personen beobachtet, wahrgenommen und bewertet. Diese Beobachtungen, die Lehrerinnen und Lehrer über ihre Schülerinnen und Schüler festhalten, haben keinesfalls den Status der objektiven Widerspiegelung von Realität, sondern sind immer wieder Folge individueller und kollektiver Handlungsprozesse. Bei der Auswahl der geeigneten Forschungsmethode galt es immer, einen stimmigen Zusammenhang von Thematik, Erhebungs- und Auswertungsmethode zu finden und gleichzeitig dabei den Blick dafür offen zu behalten, daß die Forschungsmethoden so ausgewählt wurden, daß sie auch vor Ort durch die Lehrerinnen und Lehrer angewendet werden konnten. (vgl.: LAMNEK, 1995, Bd. 2, S. 110)

Es war bei allen Untersuchungsschritten wichtig, den Kontext der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit zu analysieren, um somit zu ihren subjektiven Bedeutungen vorzudringen, die ihrerseits eine große Hilfestellung bei der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs darstellen können.

„Lebenswelt ist demnach nicht objektiv bestimmbar, sondern allein verstehbar, indem man die subjektive Wahrnehmung, die subjektive Bedeutung von Objekten und die subjektive Handlungslogik der Person zu verstehen versucht.“ (WERNING; 1996, S. 85)

Entsprechend der Themenstellung dieser Arbeit mußte eine Schülergruppe gefunden werden, mit der über einen Zeitraum von zwei Jahren im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gearbeitet werden konnte.

Im Rahmen der Rolle als Schulleiter ergab sich aus der Unterrichtstätigkeit die Möglichkeit des Unterrichtseinsatzes in den Klassenstufen 3 und 4 an einer Vollen Halbtagschule. An zwei Tagen wöchentlich konnte mit den Schülelinnen und Schülern gemeinsam an der Ermittlung ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs gearbeitet werden. Diese Arbeit war stets eingebettet in das Team-teaching, das innerhalb der besonderen Organisationsform einer Vollen Halbtagschule gängiges Unterrichtsvorgehen ist. Besonders begünstigt wurde die Unterrichtsarbeit dadurch, daß die Klassenlehrerin ständig in dieser Klasse anwesend war. Dies hatte große Auswirkungen auf die Durchführung und Anwendung aller methodologischen Erhebungsschritte, die im Rahmen dieser Arbeit zum Einsatz gelangten.

Von Anfang an wurde darauf geachtet, daß die Erhebungsschritte organisch in das Unterrichtsgeschehen eingebettet waren. Die Schülerinnen und Schüler verstanden sich in ihrem Verhalten so nicht ständig unter Beobachtung. Sie erlebten die Erhebungsschritte als Aufgabenstellungen, die originär aus dem Unterricht an einer Vollen Halbtagschule hervorgingen. Die spezifischen Analyseschritte fanden außerhalb des Unterrichts statt und hatten zudem noch den Vorteil, daß über deren Ergebnisse – sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei der Klassenlehrerin – eine Rückversicherung stattfinden konnte. Dabei wurde deutlich, daß eine Volle Halbtagschule im besonderen Maß dafür geeignet ist, die Förderpraxis in Richtung einer Ermittlung des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler in das tägliche Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen.

Ausgehend von den Konsequenzen des Paradigmenwechsels kam es zu der Erstellung und Auswertung eines Fragebogens sowie der daraus abzuleitenden Handlungsstrategien, die es bei einer qualitativen Verbesserung der Förderpraxis für Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen galten. Dem methodologischen Zugang wird im Rahmen der qualitativen Sozialforschung durch die Einbeziehung der Charakteristika der Aktionsforschung entsprochen. Die von ALTRICHTER/POSCH dargestellte Einführung in die Methoden der Aktionsforschung eignet sich im besonderen Maße dafür, systematische Untersuchungen der beruflichen Situation von Lehrerinnen und Lehrern zu analysieren, da diese unter Anwendung der in ihr begründeten Untersuchungsschritte von ihnen selbst durchgeführt werden können, um die berufliche Situation zu verbessern.

„Aktionsforschung soll Lehrern bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen selbst zu verwirklichen.“ (ALTRICHTER/POSCH, 1994, S. 11)

Eine detaillierte Beschreibung der Charakteristika von Aktionsforschung, die im Rahmen dieser Arbeit zur Umsetzung gelangt, wird im Kapitel 3 dieser Arbeit vorgestellt.

Die Analyse der beiden durchgeführten Interviewformen – des problemzentrierten und des fokussierten Interviews – wurde über das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING und das zirkuläre Dekonstruieren durchgeführt. Die Kategorienbildung ist dabei der grundlegende analytische Schritt für die Weiterführung von Analysen. Die methodischen Analyse-schritte werden unter Berücksichtigung ihrer Einsatzmöglichkeiten für das Aufbrechen der Daten – und somit auf ihren Informationsgewinn hin – für die Erstellung von Förderplänen reflektiert.

Als eigenständige Verfahren der qualitativen Analyse gelangen zusätzlich die Dokumentenanalyse, die Interpretation von Schülerzeichnungen und das Vervollständigen angefangener Sätze zur Anwendung.

Ausgehend von den so gewonnenen Erkenntnissen, in denen die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht werden, kam es zur Erstellung des I-E-Ps (Individuellen Entwicklungsplans), in den alle gewonnenen Informationen eingehen, um aus ihm auf den individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler Rückschlüsse ziehen zu können. Der I-E-P gelangt zu einem Abschluß durch die Darstellung eines Entwicklungsprotokolls, aus dem differenziert die individuellen Förderbedürfnisse abgeleitet werden können.

1.3 Fragestellungen der Arbeit

Über die drei Forschungsbereiche der Arbeit, der Fragebogenauswertung, die Untersuchungspläne und deren qualitativer Analyse bis hin zur Darstellung der gewonnenen diagnostischen Informationen im I-E-P und dem Aufzeigen der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der Vollen Halbtagschule sollen folgende Einzelaspekte einer Beantwortung zugeführt werden:

- Wie gestaltet sich derzeit die Förderpraxis und die Anlage von Förderkonzepten an den Grundschulen in Langenhagen, mit denen die Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, kooperiert?
- Über welche inhaltlichen Aussagen müssen die Handlungsstrategien verfügen, um diese Förderpraxis über eine Kooperation mit dem Förderzentrum in Richtung einer Integration der Schülerinnen und Schüler unter dem Leitmotiv „Lernen unter einem Dach“ innovativ zu bereichern?
- Wie kann unter der Metapher: „Denkverbote gibt es nicht!“ das Verfahren des zirkulären Dekonstruierens im Bereich der qualitativen Sozialforschung den Deutungsprozeß bei der Ermittlung von Förderbedürfnissen – gewonnen aus dem fokussierten Interview – für Schülerinnen und Schüler schöpferisch bereichern? (vgl.: JAEGGI, FAAS, MRUCK, 1998)
- Welche Bedeutung kommt bei diesem Forschungsvorhaben dem I-E-P zu, in welche Richtung kann er eine Erweiterung erfahren?
- Inwieweit können Schülerinnen und Schüler als eigene Experten zur Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden?
- Wie müssen die komplementären, didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen einer Sonderschule für Lernhilfe ausgestaltet werden, um den individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und ihn lernprozeßbegleitend in das tägliche Unterrichtsgeschehen einzubeziehen?
- Welche Fragen ergeben sich in dem pädagogischen Feld der Beurteilung und Bewertung?

Im folgenden Kapitel 2 wird die Bedeutung des Paradigmenwechsels für diese Arbeit erhellt und mündet ein in die Darstellung der Bemühungen des Landes Niedersachsen unter der Perspektive „Lernen unter einem Dach.“

2 *Der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik im Lichte dieser Arbeit*

2.1 **Das Bild der Menschen mit Behinderungen im Lichte des Paradigmenwechsels**

EGGERT (1997) erteilt einen detaillierten Überblick über den Paradigmenwechsel und seine Bedeutung für die Wahrnehmung von Behinderungen. Die Veränderungen in den Denkvorstellungen über die Persönlichkeit der Menschen mit Behinderungen werden nach seinen Ausführungen in folgenden Bereichen deutlich:

I. Von der Konstanz- zur Veränderungsannahme

Die Konstanzannahme geht davon aus, daß eine Behinderung im wesentlichen ein unveränderbares Phänomen darstellt. Eine Behinderung wird in ihr als bleibender Defekt von Intelligenz und Charakter gesehen. Damit werden zugleich die engen Grenzen für jegliche Art von Erziehung und Förderung gesetzt und akzeptiert. Zu Recht muß man einer Sonderpädagogik vorwerfen, die am behindertenpädagogischen Paradigma festhält, daß eine Pädagogik, die auf Aussonderung beruht und die Defizite der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt, an einer Weiterentwicklung der Sonderpädagogik nicht interessiert sein kann.

Die Veränderungsannahme geht davon aus, daß die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen durch integrative Förderung sehr positiv beeinflusst werden kann. (vgl.: EGGERT, 1997, S. 58) Im Verlauf dieser Arbeit wird – insbesondere durch die aus den I-E-P gewonnenen Förderpläne bzw. Entwicklungsprotokolle – nach zweijähriger Forschungsarbeit deutlich, daß die Veränderungsannahme uneingeschränkt auch für die Sonderschule für Lernhilfe ihre Gültigkeit besitzt.

II. Von der Segregation zur Integration

Diese Veränderung betrifft den **Wechsel von der Segregation über die De-Institutionalisierung zur Integration.**

Für den schulischen Bereich gilt hier die Zielperspektive, unter dem Normalisierungsgedanken Schülerinnen und Schüler – entsprechend ihrer besonderen Förderbedürfnisse („special needs“) – gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern ihres Schulbezirkes lernen und leben zu lassen. (vgl.: EGGERT, 1997, S. 60)

Das soll nicht heißen, daß sich die Sonderpädagogik als Wissenschaft darauf reduzieren muß, als Sonderschulpädagogik verstanden zu werden. Dies wäre dann der Fall, wenn sie das Vordringen des Integrationsgedankens von Menschen mit Lernbehinderungen ausschließlich mit schulorganisatorischen Maßnahmen anstrebt. KLEIN (ZfH 1/99, S. 9) bezieht sich auf BEGEMANN (1970, S. 13), der

„[...]mit Recht die Aufgabe der Sonderpädagogik darin sieht, die Schüler am Ort ihrer Erziehungswirklichkeit aufzusuchen: Dann bedarf es nicht der Aufzählung von Merkmalen und der klassifikatorischen Zuordnung, sondern der Beschreibung ihres Alltags und der Erzählung ihrer Lebensgeschichte, in denen die Personen, der Mensch wahrgenommen wird.“

In zahllosen Beispielen, die sich dem Paradigmenwechsel in den neunziger Jahren verschrieben haben, läßt sich immer wieder auch die Kritik finden, daß der Verzicht auf eindeutig definierte Begriffe zugunsten einer realitätsnahen Beschreibung von Lebenssituationen, manchem auch als ein Verlust von Wissenschaftlichkeit erscheinen mag. (vgl.: a.a.O., S. 9) Mit KLEIN ist hier jedoch zu konstatieren, daß es nicht die Aufgabe der Sonderpädagogik ist, ihre Wissenschaftlichkeit zu beweisen, sondern Mittel und Wege zu suchen, wie den Kindern Lebens- und Entwicklungschancen eröffnet werden können. Dies kann nicht mit „kosmetischen“ Korrekturen erreicht werden. Diese Aussagen machen im besonderen Maße deutlich, wie überaus notwendig es ist, daß sich die Schulverwaltung als Partner der Praxis versteht, um über einen Wechsel von der Segregation über die De-Institutionalisierung zur Integration aller Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Daß hierbei Widerstände auftauchen, muß nicht immer auch gleich als ein Beweis für eine Krise in der Sonderpädagogik gelten. Mit MÖKKELE kann gesagt werden:

„Widerstände sind keine Krisen. Sie können Krisen verursachen, wenn die Kräfte zur Integration, wie immer diese im einzelnen verstanden wird, erlahmen, und Menschen mit Initiative sich entmutigt zurückziehen.“ (MÖCKEL, ZfH, 3/96, S. 92)

III. Von der Typologie und Klassifikation zur Individualisierung

Mit Bezug auf die Theorie des Anti-Labeling-Approach von MERCER (1973) macht EGGERT deutlich, daß Klassifikationen und Typologisierungen der Behinderungsarten nach Intelligenzquotienten sowie aller Differenzangaben zu nichtbehinderten Menschen sich als sinnlos für die Förderung von behinderten Schülerinnen und Schülern erweisen, da aus diesen Differenzangaben keine Interventionsstrategien im pädagogischen Bereich abzuleiten sind. (vgl.: EGGERT; 1997, S. 61) KORNMANN bietet einen Vorschlag zur Problemaufschlüsselung bei der förderungsbezogenen Diagnostik schulischer Lernschwierigkeiten mit dem Schwerpunkt der Leistungsproblematik an.

„Im Rahmen offizieller diagnostischer Anlässe versteht sich dieses Inventar also nicht als ein Fragebogen, den bestimmte Lehrkräfte als ‚Informanten‘ (oder ‚Datenlieferanten‘) auszufüllen haben, sondern als eine gemeinsame Gesprächsgrundlage zwischen den offiziell mit einer Untersuchung beauftragten Personen und ihren Kolleginnen und Kollegen.“ (KORNMANN, 1996, S. 20)

Im Rahmen dieser Arbeit haben sich die Fragen, die KORNMANN zum Unterrichtskonzept entwickelt hat, als nützlich erwiesen, um ein Kooperationsgespräch mit den Lehrkräften der Grundschulen zu eröffnen, die die Schülerinnen und Schüler gemeldet haben.

Die Fragen zum aktuellen Leistungsstand des Kindes mußten jedoch einer weiteren, vertiefenden Bearbeitung – wie im I-E-P angestrebt – zugeführt werden.

Wichtige Anregungen für die Durchführung dieses Forschungsvorhabens hat auch SCHUCK in seinem Aufsatz „Die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Eine neue diagnostische Aufgabe in einer sich verändernden Schule?“ gegeben. (vgl.: SCHUCK in MOHR, 1993, S. 73). Unter Bezugnahme auf die Bundesländer Schleswig-Holstein und Hamburg verweist er darauf, daß hier ein „anderer Weg“ entwickelt wird.

„Integration als Weg und Ziel ist die Leitidee, unter der als Ort der Förderung zuallererst die allgemeinbildende Schule konzipiert wird, und als Wert an sich die gemeinsame Unternehmung aller Kinder eines Wohngebietes gilt.“ (SCHUCK, 1993, S.77)

IV. Für die Psychodiagnostik in der Sonderpädagogik ergeben sich aus den in I., II. und III. dargestellten Entwicklungen vehemente Veränderungsmöglichkeiten:

„Eine stärker individuell orientierte Kind-Umfeld-Diagnostik muß entwickelt werden. Eine Einheit von Diagnose und Therapie muß hergestellt werden. Ein systemisches Denken, das aus dem Verständnis der Entwicklung des Kindes, aus Beziehungen in Kind-, Umwelt- und Familienstrukturen hergeleitet wird, muß eine umfassende ganzheitliche Förderung von Menschen unter Bedingungen von Behinderungen ermöglichen.“ (EGGERT, 1997, S. 62)

„Gesucht ist also eine einfache Verknüpfungsstrategie zwischen diagnostischen Daten und Interventionsmöglichkeiten; wenn einerseits diagnostische Verfahren für praktische Zwecke weiterhin nützlich sein sollen, und wenn andererseits auch die Veränderungen in den Grundvorstellungen im Sinne der Integration praktisch umgesetzt werden sollen.“ (EGGERT, 1997, S. 63)

Eine umfangreiche Darstellung des gegenwärtigen Standes zu den vorangestellten Problemaufrissen ist innerhalb dieser Arbeit nicht zu leisten. Dennoch bieten die hier dargestellten Problemaufrisse eine Übersicht über das theoretische Hintergrundwissen, das für das Anfertigen dieser Arbeit unumgänglich ist. Stets wurden die Gütekriterien für die Beurteilung der Qualität einer individuellen Diagnostik berücksichtigt.

Objektivität

Sie bemüht sich, durch die drei Aspekte der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation eine weitgehende Generalisierbarkeit zu bewerkstelligen. Aus förderdiagnostischer Sicht, so EGGERT, ist es schlechterdings nicht möglich, wirklich objektive Situationen bei der Untersuchung menschlichen Handelns und seiner Bewertung zu entwickeln.

„Kinder erleben Situationen eben nicht im Sinne einer maximalen Entfaltung ihrer Leistungskapazität unabhängig von Menschen und Situationen, sondern jede Aufgabenbeantwortung ist das Ergebnis einer oft sehr persönlichen Interaktion mit Personen und Aufgaben in einer ganz bestimmten Situation.“ (EGGERT, 1995, Heft 4)

Reliabilität

Sie wird verstanden als Übereinstimmung zwischen den Meßwerten einer Person bei zwei oder mehreren aufeinanderfolgenden Messungen. Aus förderdiagnostischer Sicht erscheint es als zweifelhaft, daß konstante Merkmale von Menschen zur Grundlage der Bewertung ihrer gezeigten Leistungen herangezogen werden können. Veränderungsmöglichkeiten können so nur in einem begrenzten Rahmen gesehen werden. Der Mensch wird zu einem Funktionsmodell. (EGGERT, ebd.)

Validität

Validität – bzw. Gültigkeit – einer Messung ist dann gegeben, wenn gewährleistet ist, daß tatsächlich das gemessen wird, was man messen will. Die Grundlage der Validität bezogen auf eine schulische Leistungsüberprüfung ist immer die, ob die Leistungsüberprüfung auch möglichst jene Fachkompetenz überprüft, die sie messen will und soll. Eine völlig isolierte Messung einzelner Fachkompetenzen ist sehr schwierig. Stets spielen auch die sprachliche Kompetenz, das Allgemeinwissen und Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler bei der Leistungsüberprüfung eine große Rolle (vgl.: SACHER, 1994, S. 30)

EGGERT betont drei Inhaltsbereiche der Validität

- *Die inhaltliche Validität: Sie ist dann gegeben, wenn der Test mit einer strukturierten und anerkannten Theorie des Gegenstandes übereinstimmt.*
- *Die prognostische Validität: Sie ist das Ausmaß, in dem aus Testergebnissen weitere Entwicklungen vorhergesagt werden können.*
- *Die retrospektive Validität: Sie beinhaltet die Möglichkeit, aus den Testergebnissen Rückschlüsse auf das Zustandekommen und die Begleitumstände der gemessenen Leistungen sowie den Prozeß der Entwicklung von Leistungsproblemen ziehen zu können. (vgl. EGGERT; 1997, S. 85).*

Normierung

Sie setzt voraus, daß die Meßinstrumente, die den Testverfahren zugrunde liegen, einer permanenten Revision unterzogen werden. EGGERT verweist zu Recht darauf, daß eine ständige Normüberprüfung eine sehr kostspielige Angelegenheit sei. (vgl.: EGGERT, 1995, S. 86)

Ökonomie

Für sie kann gelten:

- Je kürzer die Zeit, desto schmaler die Erkenntnis!
- Bei geringem Aufwand auch nur geringe Erträge!
- „Objektive“ Diagnostik mit „sicheren“ Ergebnissen in sehr kurzer Zeit gibt es nicht! (vgl. Eggert, 1995, S. 88)

Ausgehend von einer qualitativen Kind-Umfeld-Diagnostik, die die Fähigkeiten der Kinder als veränderbar und entwicklungsfähig versteht und auch Auskunft darüber erteilt, wie die Kinder sich selbst sehen, sollen Förderbedürfnisse ermittelt werden, die nicht vorrangig der Platzierung im Lernort Grund- oder Sonderschule dienen, sondern ein gemeinsames Lernen ermöglichen.

2.1.1 Zur Bedeutung des Paradigmenwechsels unter Bezugnahme auf die Rahmenbedingungen dieses Forschungsvorhabens an der Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen

An der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, hat sich das Kollegium entschlossen, diesem Wandel zu entsprechen. Die Grundlagen dafür bieten das Niedersächsische Schulgesetz in § 4 (Integration) sowie in § 14 (Sonderschule) NSchG.

Von besonderer Problematik ist bei diesem wichtigen pädagogischen Vorhaben, daß ein konventioneller Bedeutungskontext des Lernbehinderungsbegriffs stets auch eine Rückwirkung auf die Handlungsstrategien im Blick auf die Integrationspädagogik an einer Sonderschule für Lernhilfe bewirkt.

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wurde immer wieder deutlich, daß die unterschiedliche Interpretation einer Lernbehinderung und die daraus zu ziehenden Konsequenzen bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfes von verschiedenen Bezugsgruppen unterschiedlich wahrgenommen werden.

Für die Bezugsgruppe der Schülerinnen und Schüler, die in dieser Arbeit beschrieben werden, bedeutet der Besuch einer Sonderschule für Lernhilfe eine Stigmatisierung. Sie wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler als Einschnitt in ihr Selbstwertgefühl empfunden.

Es zeigt sich immer wieder, daß die Schülerinnen und Schüler auf neue Lernanforderungen von der Vermeidungsstrategie Gebrauch machen: „Wir sind ja ohnehin dumm, deshalb können wir das ja auch nicht begreifen.“

Die Bezugsgruppe der Eltern dieser Schülerinnen und Schüler ist mehrheitlich gedanklich von der Sorge getragen, daß mit der Beschulung an einer Sonderschule für Lernhilfe die Chancen für ihre Kinder sinken, über einen qualifizierten Schulabschluß einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben zu erreichen.

Die an der Überweisung beteiligten Grundschullehrerinnen und -lehrer sehen sich in der pädagogischen Verantwortung, den von einer sogenannten Lernbehinderung betroffenen Schülerinnen und Schülern „Normalität“ zugestehen und sie weiterhin mit den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse zu beschulen. Sie benötigen für diesen pädagogischen Aufbruch jedoch sonderpädagogische Ressourcen, die sie aus der Sonderschule (Förderzentrum) erhalten können, um einer konservativen Selektionspädagogik unter Hinwendung auf eine Integrationspädagogik zu begegnen.

Bei den Sonderpädagoginnen und -pädagogen sind zur Zeit noch drei Interpretationsebenen des Begriffs Lernbehinderung und den daraus zu ziehenden Konsequenzen für eine Beschulung der betroffenen Schülerinnen und Schüler anzutreffen:

- I. Diejenigen, die von ihrer verantwortungsvollen Arbeit in der Sonderschule für Lernhilfe überzeugt sind und sich keinen anderen Förderort vorstellen können, um dem sonderpädagogischen Förderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler zu entsprechen.
- II. Diejenigen, die sich vorstellen können, daß bei einer Veränderung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule für Lernhilfe besuchen, wesentlich reduziert werden kann.
- III. Diejenigen, die sich auf den Weg machen, um an Veränderungen heute mitzuwirken, und sich unter Hinwendung zum Integrationsgedanken für ein integratives Schulwesen engagieren.

Allen drei Bezugsgruppen gemeinsam ist die Erkenntnis, daß der Lernbehinderungsbegriff als individuelles Merkmal zur Kennzeichnung einer individuellen Normabweichung für den schulorganisatorischen Bereich so lange notwendig sein wird, wie ein vertikal gegliedertes Schulsystem existiert. Der Begriff der Lernbehinderung wird somit zur Rechtfertigung administrativer Entscheidungen bei der Umschulung benötigt. Gerade aber diese Einstellung gilt es jedoch zu überwinden!

Um den Gedanken der Integrationspädagogik und der damit eng verbundenen Lernprozeßdiagnostik als neue Perspektive in den Schulalltag der Sonderschule für Lernhilfe – und der mit ihr kooperierenden Schulen – hineinzutragen, sind die inhaltliche Weiterentwicklung der Sonderschule für Lernhilfe zu einem Förderzentrum, die sonderpädagogische Grundversorgung und auch Integra-

tionsklassen ein Weg in die richtige Richtung mit zukunftsweisendem Charakter. Wenn v. HENTIG (1994) forderte: „Die Schule neu denken“, dann heißt dies eben nicht, bereits alle Lösungen zu kennen.

„Es verlangt, über das ‚Neu denken‘ hinaus die Bereitschaft, sich auf den Weg zu machen, nach Lösungen zu suchen, die auf lokaler Ebene, im Schulhaus, entsprechend der lokalen Problemstellungen und Ressourcen, praktisch erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt werden.“ (OPP, ZfH 9/1996, S. 359)

Die Rahmenplanung für die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – herausgegeben durch das Niedersächsische Kultusministerium – weist hier einen Weg in die richtige Richtung. Damit sind die schulorganisatorischen Wege skizziert, die beschritten werden müssen. Für die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Rahmen dieser Arbeit heißt das konkret, Abschied zu nehmen von einer stigmatisierenden Sichtweise über Schülerinnen und Schüler, die die „Lernbehinderung“ als organische Ursache im Kind verortet.

Die zuschreibende Sichtweise des Definitionsansatzes des Labeling-Approach, die nicht eine Lernbehinderung an sich zum Gegenstand der Betrachtung hat, sondern die normative Bewertung derselben durch das „soziale Publikum“ in einem entsprechenden Kontext, kann nicht als wesentlicher Bedingungsfaktor angesehen werden. (vgl.: WERNING, 1996, S. 19)

Der Verfasser sieht die Grundlage dieser Arbeit aus einer verstehenden Perspektive. Nicht kausallineare Gesetzmäßigkeiten, sondern das Verstehen im Sinne von Bemühen, die subjektive Bedeutung des individuellen Schülerverhaltens nachzuvollziehen, stellt den Ausgangspunkt dar, aus dem heraus die Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden sollen. (vgl. WERNING, 1996, S. 20)

Orientiert an den hier aufgezeigten Intentionen und Einstellungen wird im folgenden aufgezeigt, welchen Weg die Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, eingeschlagen hat, um den pädagogischen Freiraum bei der Entwicklung zu einem Förderzentrum zu nutzen. Diese Schritte müssen jedoch als eine Zwischenlösung angesehen werden auf dem Weg zur Integration aller sogenannter lernbehinderter Schülerinnen und Schüler in die Grundschulen.

Folgende Schritte wurden unternommen:

1. Eine enge Kooperation mit den Grundschulen bei allen sonderpädagogischen Fragen und insbesondere bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler. Bei auftretenden Fragen zum sonderpädagogischen Förderbedarf hospitieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Grundschulen, um gemeinsam mit den Grundschulkolleginnen und -kollegen Förderkonzepte zu erstellen. Darüber hinaus bestehen mit den Grundschulen Kooperationsverträge, die die Basis dafür bilden sollen, in eine sonderpädagogische Grundversorgung einzumünden.
2. Gemeinsame Schulleitungskonferenzen von Grund- und Sonderschule, um sonderpädagogische Fragen einer Beantwortung zuzuführen.
3. Gemeinsame Schulveranstaltung im Primarbereich – vorerst noch bezogen auf den Fachbereich Sport und gemeinsame Schulfeste.
4. Durchführung einer Novemberwoche – der pädagogischen Zielsetzung folgend, den Schülerinnen und Schülern, die neu in die 1. Klasse der Grundschule eingeschult wurden und von einer sogenannten Lernbehinderung bedroht sind, bereits frühzeitig eine pädagogische Prävention zuteil werden zu lassen, um einer möglichen Meldung an die Sonderschule für Lernhilfe über die Erstellung von Förderkonzepten vorzubeugen.
5. Erarbeitung von Kriterien zur Leistungsbeurteilung – durch die Einbeziehung von I-E-P – insbesondere mit den Grundschulen, an denen die besondere Schulorganisationsform einer Vollen Halbtagschule eingeführt wurde.
6. Schulinterne Lehrerfortbildung – mit dem Ziel des Aufbaus eines erweiterten Rollenverständnisses für die Sonderschullehrkräfte. Hierbei bilden die Bereiche beraten, beurteilen und bewerten, die Arbeit mit dem I-E-P und die daraus abzuleitenden Förderkonzepte sowie die Erstellung von Gutachten unter Einbeziehung der Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung im Blick auf eine Kind-Umfeld-Analyse die besonderen Schwerpunkte.

2.2 Das Dreiphasenmodell in Niedersachsen

Es kann hier nicht der Ort sein, eine umfassende Analyse zur Geschichte der Lernbehindertenschule darzustellen. Dennoch erscheint es wichtig, einige Eckdaten aufzuzeigen, um aus ihnen ein Verständnis ableiten zu können für die Innovationen und Wandlungen, die diese Schulform bis heute vollzogen hat.

Nach SCHITTKO kann die bildungspolitische Entwicklung in Niedersachsen in drei Phasen eingeteilt werden:

1. Die restaurative Wiederaufbauphase von 1945 – 1965
 2. Die Reformphase von 1965 – 1974
 3. Die Anpassungs- und Stagnationsphase seit 1975
- (vgl.: SCHITTKO, 1986, S. 90 – 106 a)

SCHITTKO weist in seinen Ausführungen aber auch schon darauf hin, daß ab 1975 im Sonderschulwesen keineswegs eine Stagnation insgesamt beklagt werden kann. Dies macht er fest am Wandel vom separativen zum integrativen Förderkonzept. Eine tiefgreifende Analyse zur Geschichte der Lernbehindertenschule in Hannover und in Niedersachsen stellt auch FREIBURG (1994) dar. Durch den Hinweis auf den „Haushaltsvorbehalt“ im Niedersächsischen Schulgesetz von 1993 deutet sie darauf hin, daß es immer noch hemmende Faktoren gibt, die einem wirklichen Aufbruch in eine vierte Phase entgegenstehen. FREIBURG bleibt jedoch nicht stehen bei einer pessimistischen Einschätzung im Blick auf die weitere Entwicklung der Sonderschule für Lernhilfe.

„Die Möglichkeit zur Neugestaltung der sonderpädagogischen Förderung ist mit dem Schulgesetz von 1993 gegeben. Nun liegt es bei den Schulen und Schulträgern, mit Engagement und Augenmaß das Mögliche möglich zu machen.“ (FREIBURG, 1994, S. 175)

Dieses bedeutungsvolle Vorhaben wird begleitet von einem Wandel des Bildes von Menschen mit Behinderungen.

2.3 Sonderpädagogische Förderzentren als Antwort zur Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land Niedersachsen

Es wäre sicherlich von besonderer Bedeutung, wenn die Sonderschulen als Förderzentren – wie in der Überschrift intendiert – tatsächlich eine Antwort auf die Beschulungsmöglichkeiten einer heterogenen Schülerschaft wären. Diesem Vorhaben kann jedoch unter den Bedingungen der §§ 4 und 14 des Niedersächsischen Schulgesetzes an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, in der dieses Forschungsvorhaben umgesetzt wird, unter den Bedingungen der derzeitigen Personalzuweisung (93% = 100%) noch nicht entsprochen werden.

Das sonderpädagogische Förderzentrum ist mehr als eine Sonderschule. In ihm hat auf der schulorganisatorischen Ebene die Idee der Integration der Schülerinnen und Schüler in das allgemeinbildende Schulsystem oberste Priorität.

„(4) Die Sonderschule ist zugleich Förderzentrum für Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die andere Schulen besuchen. Das Förderzentrum unterstützt die schulische Integration förderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler.“ (WOLLTERINGBRÄTH, Niedersächsisches Schulgesetz, 1994, § 14 [4], S. 53)

EGGERT (1992) nennt folgende unabdingbare Voraussetzungen, die für das Gelingen der Sonderschulreform in Richtung eines Förderzentrums und von Integration zu bedenken sind.

„Die Umwandlung der Sonderschule zum Förderzentrum bietet die Möglichkeit zu positiver Veränderung für Schüler und Lehrer. Ohne die bestehenden Sonderschulen aufzulösen, kann sie zu einer entscheidenden Verbesserung des Sonderschulwesens und unter be-

stimmten Bedingungen zu einer besseren Berufszufriedenheit der Sonderpädagogen führen. Dabei darf es sich nicht nur um eine einfache Namensänderung der Sonderschule handeln, sondern vor allem um die Veränderung der Struktur, Ziel und Inhalte dieser Schulform.“ (EGGERT, 1992, Sonderpädagogik in Niedersachsen, Bd. 1, S. 87)

Eine genaue Festlegung der Begriffsbestimmung zeichnet sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch immer nicht ab. Zu unterschiedlich sind die verschiedenen konzeptionellen Ansätze innerhalb der einzelnen Bundesländer. Es ist auch sicherlich fraglich, ob es tatsächlich eine begriffliche Festlegung geben sollte. Wichtiger erscheint, daß der pädagogische Freiraum genutzt wird, um auf die regionalen Besonderheiten adäquat reagieren zu können.

An einigen aufgezeigten Merkmalen soll jedoch kurz skizziert werden, wohin der Weg gehen kann:

Sonderpädagogische Förderzentren

- sind institutionelle Weiterentwicklungen von Sonderschulen,
- kann es geben mit eigener Schülerschaft und ohne eigene Schülerschaft,
- zeigen den Weg zur vollständigen Integration auf,
- arbeiten innovativ bei der neuen Gestaltung von Leistungsbeurteilungen mit,
- arbeiten am erweiterten Rollenverständnis für Sonderschullehrkräfte mit,
- koordinieren die sonderpädagogische Förderung an den Allgemeinen Schulen,
- stehen für eine Schullaufbahnberatung,
- geben Hinweise für Materialien zur Förderung und erteilen Angebote für eine differenzierte pädagogische Diagnostik. (vgl. OTTE, ZfH 10/96 S. 422)

Auf der Suche nach dem bestmöglichen Lernort für Schülerinnen und Schüler mit Problemsituationen und Behinderungen gilt es jedoch auch, einen Blick auf die Bezeichnung „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ zu richten, um nicht die Konnotationen des alten Begriffs „sonder“ auf einen neuen Begriff zu übertragen.

„Könnte man hier nicht von ‚Pädagogischen Förderzentren‘ oder von einer ‚Schule für kindorientiertes Lernen‘ sprechen?“ (BUNDSCHUH, 1989, S. 241–244, in ZfH, 12/95, S. 578)

Bei der weiteren Entwicklung von Förderzentren – die ja als sonderpädagogische Kompetenzzentren zu verstehen sind – muß die Allgemeine Schule wesentlich mehr in den Veränderungsprozeß mit einbezogen werden. Es liegt auf der Hand, daß ohne didaktisch-methodische Konsequenzen auch für den Grundschulbereich, eine weitere Entwicklung des Förderzentrums wenig Sinn macht. Diesem Ansinnen kann nur dann entsprochen werden, wenn es zu einem intensiven Austausch der Sonderpädagoginnen und Pädagogen mit den Grundschulpädagogen vor Ort kommt. Dabei muß die Integration als Zielperspektive das Bewertungskriterium allen pädagogischen Handelns sein.

STOELLGER wirft die Frage auf, ob Förderzentren kaschierte Sonderschulen sind. Deutlich arbeitet er aber im weiteren Verlauf seiner Ausführungen heraus:

„Das Sonderpädagogische Förderzentrum unterscheidet sich von der Sonderschule weiterhin dadurch, daß seine Lehrer unmittelbar – also nicht nur über Beratung und Diagnostik – an Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mitwirken, die in der Allgemeinen Schule verbleiben, also nicht in den Sonderschulen unterrichtet und erzogen werden.“ (STOELLGER, ZfH, 3/97, S.101)

Der VdS Fachverband für Behindertenpädagogik weist in seinem Positionspapier „Sonderpädagogische Förderzentren“ noch einmal darauf hin:

„Von besonderer Bedeutung in Unterricht und Erziehung ist der Bereich der vorbeugenden Interventionen. Frühzeitige Unterstützung und Hilfen zielen darauf ab, weitergehende Auswirkungen einer Benachteiligung oder bestehenden Behinderung zu vermeiden oder zu begrenzen.“ (VdS – Positionen, 1997, S. 3)

Das Sonderpädagogische Förderzentrum kann in einem Netzwerk der verbundenen Einrichtungen in enger Zusammenarbeit mit den Allgemeinen Schulen Aufgaben der Organisation und Koordination übernehmen. Die zur Verfügung zu stellenden personellen und sächlichen Ressourcen sind also unter dem Gesichtspunkt zu prüfen, ob sie dazu beitragen, innovative Bewältigungsstrategien

zu entfalten. (ebd., S. 4) Wenn diese Voraussetzungen erfüllt werden können, kann das Sonderpädagogische Förderzentrum einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dem Leitgedanken des Niedersächsischen Kultusministeriums „Integration als Perspektive – Lernen unter einem Dach“, gerecht zu werden.

2.4 „Lernen unter einem Dach“ – zur Rahmenplanung für die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land Niedersachsen

Durch die Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes von 1993 wurde die Möglichkeit geschaffen, weitreichende Veränderungen in der Sonderschullandschaft zu schaffen. Dies wurde dadurch deutlich, daß der Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ersetzt wurde. Auf dieser gesetzlichen Grundlage kommt es derzeit zu einer Gedankenproduktion, die zu einer regionalspezifisch unterschiedlichen Form der Förderung lernbehinderter Schülerinnen und Schüler führen kann. Als eine dieser Formen kann das Konzept der „Sonderpädagogischen Grundversorgung“ gesehen werden. In diesem Konzept kommt dem Förderzentrum die Bedeutung zu, durch Auflösung des Primarbereiches sonderpädagogische Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die in der Grundschule zum Einsatz gebracht werden können. Der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen – zusammen mit Schülerinnen und Schülern der Grundschule – wird hier der Vorrang eingeräumt. Die Realisierung des zu entwickelnden Konzeptes ist zu sehen durch das Vorhandensein organisatorischer, personeller und sächlicher Gegebenheiten.

Es wird noch ein langer Weg sein, bis diesem Ziel entsprochen werden kann. Es werden Ängste sichtbar, die davon getragen sind, daß das bisherige Sonderschulsystem in seinem Bestand gefährdet ist.

Die Bereitschaft der Sonderschulkolleginnen und -kollegen, sich diesem Konzept zu verschreiben, ist vielerorts weit größer, als dies häufig angenommen wird. Schon jetzt zeigt die hohe Zahl von Kooperationsverträgen gem. Erlaß vom 17.02.1987 zwischen Sonder- und Grundschulen, wie groß die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen tatsächlich ist, an den Grundschulen präventiv zu wirken.

In der gesamten Diskussion über die Integrationsproblematik wird deutlich, daß die Sonderpädagogik dem Regelschulsystem die Integration nicht diktieren kann. Sehr wohl ist jedoch zu vermerken, daß die Einstellung der Grundschullehrerinnen und -lehrer zum Thema Integrationsklassen von einer kritischen Haltung begleitet wird. Diese Haltung kommt im Rahmen dieser Arbeit darin zum Ausdruck, daß an keiner der Grundschulen in Langenhagen eine Integrationsklasse eingerichtet ist. Die Gründe dafür sind sehr mannigfaltig und müßten sicherlich durch eine eigenständige Arbeit untersucht werden.

In den Schuljahren 1995/1996 und 1996/1997 hat die Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, den Grundschulen im Monat November ihre Kooperationsbereitschaft angeboten, um im Vorfeld des Meldetermins 15.02. eines jeden Jahres bei den von Lernbehinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern über Präventionsgespräche beim Aufbau von Förderplänen mitzuwirken. In beiden Jahren wurden der Pestalozzischule jeweils 60 Schülerinnen und Schüler gemeldet, um in Präventionsgesprächen den Förderbedarf abzuklären. Diese überaus fruchtbare Kooperation zeigte sich darin, daß zum Meldetermin im Februar nur noch 30 Schülerinnen und Schüler gemeldet wurden. Somit konnte über die Kooperation innerhalb eines halben Jahres 30 Schülerinnen und Schülern die Überprüfung an der Sonderschule erspart werden. Es wird hier deutlich, daß sich sonderpädagogische Kompetenzen gut mit den Kompetenzen im Regelschulbereich verschmelzen lassen. Wichtige Anregungen, in welche Richtung die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Niedersachsen gehen kann, stellt die Rahmenplanung für deren Fortführung – herausgegeben durch das Niedersächsische Kultusministerium – dar. (vgl.: Lernen unter einem Dach, MK, 1998)

Die vielfältigen Formen der Integrationsmöglichkeiten wie die Sonderpädagogische Grundversorgung, Mobile Dienste, Integrations- und Kooperationsklassen machen Mut, sich auf den Weg zu begeben, den von sonderpädagogischem Förderbedarf betroffenen Schülerinnen und Schülern eine Lernumwelt zu gestalten, die nicht durch Separation gekennzeichnet ist.

2.5 Fazit

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, daß die Sonderpädagogik radikal umgedacht werden muß. Der derzeitige sonderpädagogische Ansatz kann als prinzipiell nicht reformierbar angesehen werden, da sein Augenmerk ausschließlich auf Intervention, Anpassung und Aussonderung ausgerichtet ist. Es wird deutlich, daß dieser Ansatz einer bestimmten historischen Epoche zugeordnet werden muß.

Der beschworene Paradigmenwechsel von der institutionellen zur personalen Orientierung in der Behindertenpädagogik bedingt eine neue Qualität von sonderpädagogischer Förderung, die dem Integrationsgedanken zu folgen hat. Dabei herrscht häufig die Ansicht vor, daß ein Mehr an Qualität auch ein Mehr an Quantität erfordert. Dies ist jedoch nicht kausal abzuleiten. Das heißt ganz konkret, daß nicht immer mehr Lehrerstunden zur Verfügung stehen müssen, um zu einer Qualitätssteigerung zu gelangen.

Eher ist das Augenmerk darauf zu richten, daß durch veränderte schulorganisatorische Rahmenbedingungen ein Mehr an Qualität entsteht. Zu diesen Veränderungen können die Sonderschulen für Lernhilfe wesentlich beitragen. Entsprechend der Ergebnisse aus der – im Anschluß an dieses Kapitel dargestellten – empirischen Fragebogenanalyse bilden sich diese Bemühungen der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, im Rahmen dieser Arbeit auf zwei Ebenen ab:

1. Auf der Ebene des dargestellten Förderansatzes unter Einbeziehung der Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung und
2. in der Darstellung eines schulischen Organisationsrahmens, der besonders dazu beiträgt, eine schülergerechte pädagogische Förderung zu ermöglichen. Die großzügigen Ressourcen – verbunden mit den Offenen Unterrichtsformen – beinhalten auf allen Ebenen Differenzierungsmöglichkeiten, die über ein Zwei-Lehrer-System umgesetzt werden können.

Obwohl immer wieder betont wird, daß der Integrationsgedanke aus den Grundschulen heraus zu einer Umsetzung gelangen sollte, so muß die Sonderschule für Lernhilfe sich fragen, wie auch sie diesem Anspruch Rechnung tragen kann.

Der in der Arbeit aufgezeigte förderdiagnostische Ansatz – verbunden mit dem schulorganisatorischen Ansatz – in dem diese Fördermaßnahmen zur Durchführung gelangten, wurde in allen Gesprächen mit den Grundschulen vor Ort als ein Modell angesehen, der dem Integrationsgedanken Rechnung trägt und als Fundamentum auf dem Weg zu einem Regionalen Integrationskonzept angesehen werden kann.

Der Weg, der dabei einzuschlagen ist, kann entsprechend den Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums über die Entwicklung eines Regionalen Integrationskonzepts erfolgen. Diese Entwicklung sollte – wie im folgenden dargestellt – umgesetzt werden:

1. Die positiven Erkenntnisse – gewonnen durch die Kooperationsverträge mit den ortsansässigen Grundschulen, die ja bereits ein deutliches Bemühen des integrativen Lernens beinhalteten – müssen in Kooperationssitzungen zwischen den Grundschulexperten und den sonderpädagogischen Lehrkräften für die jeweiligen Kollegien transparent gestaltet werden, um so eventuellen Vorbehalten entgegenzuwirken.
2. Den Grundschulkollegien muß durch die transparente Gestaltung dieser positiven Erfahrungen Mut gemacht werden, Integrationsklassen zu beantragen und einzurichten.
3. Die positiven Erfahrungen der einzurichtenden Integrationsklassen müssen auch den Eltern der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, um auf diesem Weg zu einer erhöhten Antragstellung seitens der Eltern auf integrative Beschulung ihrer beeinträchtigten Kinder zu gelangen.
4. Als Folge dieser erhöhten Antragstellung kann es dann zu einem regionalen Gesamtkonzept einer integrativen Beschulung im Sinne „einer Schule für alle“ kommen.
5. Ggf. läßt sich ein Elternarbeitskreis bilden, in dem Grundschul- und Sonderpädagogen, Eltern sowie Vertreter der Schulbehörde Anregungen zur konzeptionellen Entwicklung für eine integrative Beschulung zusammentragen.
6. Nach diesen vorbereitenden Gesprächen auch mit der/m zuständigen Schuldezernentin/en der Bezirksregierung müßten die Zielvorstellungen zur Entwicklung eines regionalen Integrationskonzepts an alle Schulleitungen in diesem Dezernat herangetragen werden, um zur Diskussion gestellt zu werden.

7. Parallel dazu ist ebenfalls der örtliche Schulträger zu beteiligen, um in einer Schulausschußsitzung über dieses Vorhaben zu befinden.
8. Eine besondere Hilfestellung bei dieser Antragstellung kann auch durch die beratende Funktion der/s Integrationsbeauftragten in der Bezirksregierung erfolgen.

Als von besonderer Bedeutung bei diesem Vorhaben gilt die gemeinsame Diskussion über schon vorliegende Erfahrungsberichte bereits vorhandener Integrationskonzepte und Konzepte der sonderpädagogische Grundversorgung, die sich in der Erprobung befinden.

So weist HINZ (2000) in seinem Aufsatz „Pädagogik der Vielfalt – Pädagogik einer Grundschule für alle“ darauf hin, daß die niedersächsische Rahmenplanung „Lernen unter einem Dach“ vom ihm mit teilweise positiver Zustimmung und ein einem teilweisen Kopfschütteln aufgenommen wurde.

Als positiv nennt er das Konzept der sonderpädagogischen Grundversorgung. Hier wird von der Trennung in zwei Arten von Menschen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf abgegangen.

Kopfschütteln allerdings bereitet ihm die Ausstattung dieses Modells mit zwei Wochenstunden pro Klasse.

Er verweist darauf, daß es nur schwer möglich sein wird, mit nur zwei Wochenstunden pro Klasse das zu erreichen, was – in Hamburg – kaum mit der halben Stelle einer/s Sonderpädagogin/en pro Klasse erreicht werden soll.

*„Wichtig wäre hierbei jedoch zum einen eine angemessene Ausstattung, die die angestrebten Ziele nicht von vornherein zur Illusion werden lässt, und zum anderen die konsequente Integration der Berufsgruppen in der allgemeinen Schule, d.h. in der Grundschule.“
(HINZ, 2000, S. 32)*

Der Gedanke bezüglich der Kompensation von ungünstigen Lernausgangslagen verdient eine besondere Beachtung. Kolleginnen und Kollegen, die dem Integrationsgedanken noch skeptisch gegenüberstehen, erwähnen immer wieder die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs einer integrativen Regelklasse.

WOCKEN weist in einer kritischen Interpretation des Hamburger Schulversuchs darauf hin, daß aus den Ergebnissen dieses Schulversuchs die wenig erfreuliche Schlußforderung gezogen werden muß, daß die pädagogische Kompensation gesellschaftlicher Benachteiligungen eine schwerlich realisierbare Aufgabe ist. (vgl.: WOCKEN, S. 78)

Dennoch zeigen die Ergebnisse der Fördermaßnahmen – wie sie im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden – durch die Entwicklungsprotokolle sowie die kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs auf, daß eben doch kompensatorische Effekte erzielt werden können, wenn die schulorganisatorischen, didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagschule an einer Grund- bzw. Sonderschule für Lernhilfe mit individuellen Fördermöglichkeiten verbunden werden.

Die Ergebnisse – wie sie im Rahmen dieser Arbeit zum Ausdruck kommen – machen Mut, den Weg der Integration weiter zu beschreiten, auch wenn über sie keine „Abschaffung von Behinderungen“ erreicht werden kann, sondern sie zu einer Akzeptanz von Behinderungen beitragen. Integration macht auch dann Sinn, wenn unterschiedliche Kinder unterschiedlich bleiben.

Nicht die Idee der Integration hat durch die Interpretation des Hamburger Schulversuchs Risse erhalten, sondern nur das Zutrauen in die Idee der Kompensation ist geringer geworden. In welchen Bereichen in den Grundschulen bis zu der Zielsetzung bezüglich des Integrationsgedankens noch Beratungs- und Kooperationsbedarf besteht, zeigt die Erhebung durch die Fragebögen – im Anhang dieser Arbeit – zur Umsetzung des Förderunterrichts und die Entwicklung von Förderkonzepten an den sieben Grundschulen in Langenhagen.

Die daraus resultierende Ermittlung von Handlungsstrategien im Blick auf eine Kooperation von Sonder- und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen ist Gegenstand des folgenden Kapitels 3.

3 Das diagnostische Dilemma – Fragebogenauswertung zur Umsetzung des Förderunterrichts und zur Entwicklung von Förderkonzepten an den Grundschulen in Langenhagen – Vorstellung, Auswertung und Handlungsstrategien

3.1 Explikation von Negativaussagen in Lehrerberichten – erhoben durch die Grundschullehrkräfte – der Klassenstufe 2 des Schuljahrgangs 1995/96

Die Bemühungen, den sonderpädagogischen Förderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren, finden ihren Ausdruck in den Lernberichten, die der Meldung zur Überprüfung an die Sonderschule für Lernhilfe beigelegt werden.

Zur Abfassung dieser Lernberichte gibt es keine detaillierten Formvorgaben. Leider muß immer wieder festgestellt werden, daß bei den Kolleginnen und Kollegen der Grundschulen große Unsicherheiten über das Abfassen dieser Lernberichte bestehen. Diese Unsicherheiten spiegeln sich im wesentlichen in folgenden Fragestellungen wieder:

- Was soll denn dieser Bericht nun genau enthalten?
- Muß ich den Bericht mit den Eltern absprechen?
- Soll ich die Defizite der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern ausweisen?
- Darf ich auch Schülerinnen und Schüler melden, die noch nicht eine Klasse wiederholt haben?
- Wie lang soll denn dieser Bericht werden?
- Darf ich in dem Bericht auch über das schlechte Sozialverhalten berichten, wenn die Leistungen der Schüler in den kognitiven Fächern sonst ausreichend sind?
- Soll ich lieber von einem Bericht in der Klassenstufe 4 absehen, da der Schüler ja ohnehin zu einer IGS kommen wird?
- Kann ich mich darauf verlassen, wenn ich diesen Bericht schreibe, daß der Schüler auch tatsächlich zu einer Schule für Lernhilfe kommt? Ich habe nämlich im letzten Jahr schon einmal zwei Berichte geschrieben, und nach einer Überprüfung an der Sonderschule war der Schüler dann plötzlich wieder in meiner Klasse.

In diesen Fragestellungen wird die pädagogische Verantwortung der Grundschullehrerinnen und -lehrer deutlich, der sie sich bei der Abfassung der Lernberichte stellen müssen.

Es darf nicht mehr dazu kommen, dem Förderbedarf – wie auch dem sonderpädagogischen Förderbedarf – der Grundschülerinnen und -schüler nicht hinreichend Rechnung zu tragen, nur weil in der Ermittlung der Förderbedürfnisse große Unsicherheiten bestehen.

Leider treffen wir in der Praxis sehr häufig auf negative Darstellungen über Schülerverhaltensweisen und Lernschwierigkeiten in Lernberichten, die zudem über wenig Aussagekraft über ihren Entstehungszusammenhang verfügen.

Während der Tätigkeit an der Sonderschule für Lernhilfe wurden innerhalb der letzten zehn Jahre Auszüge aus Gutachten gesammelt, in denen sogenannte Lernschwierigkeiten durch Negativaussagen verdeutlicht werden.

Diese Negativbeispiele stellen sich wie folgt dar:

1. Die Motorik ist etwas plump.
2. Seine Belastung ist verlangsamt.
3. Er kann nur Schlüsselwörter wiedergeben.
4. Sein Zahlenverständnis ist sehr begrenzt.
5. Sie braucht bei leichten Aufgaben viel Zuwendung.

6. Er fordert lautstark Hilfestellung.
7. Die Fähigkeit zum logischen Denken ist sehr beschränkt.
8. Er überspielt die Schwäche durch Äußerungen wie: „Das ist alles doof hier.“
9. Er stört den Unterricht durch Singen und Pfeifen.
10. In der Fördergruppe zeigt er kein störendes Verhalten.
11. Er zeigt häufig ein störendes Verhalten.
12. Er kann sich nicht an Regeln halten.
13. Ermahnungen des Lehrers werden von ihm als Beweis genommen, daß man sie nicht mag.
14. Sie kann an gemeinsamen Gesprächen nicht teilnehmen.
15. Er fällt häufig während des Unterrichts vom Stuhl.
16. Er verkriecht sich unter dem Tisch.
17. Sie verlangt alle Aufmerksamkeit für sich.
18. Er hat eine geringe Frustrationstoleranz.
19. In der Überforderung liegt der Grund für sein auffälliges Verhalten.
20. In einer kleinen Gruppe kann er besser lernen.
21. Sie hat in der Motorik leichte Defizite.
22. Durch geringes Selbstvertrauen hat er eine kurze Konzentrationsspanne.
23. Er zeigt Auffälligkeiten in seinem Verhalten.
24. Zur Mitarbeit muß er immer neu motiviert werden.
25. Sie benötigt starken Zuspruch.
26. Sie kann Belastungen nicht ertragen.
27. Er hat einen plumpen Bewegungsablauf.
28. Er hat ständigen Speichelfluß.
29. Sie blockt ab, wenn ihr Nähe entgegengebracht wird.
30. Er zeigt starke Aggressivität.
31. Sie hat ein unruhiges, wenig gefühlsstabiles Gesamtverhalten.
32. Es ist kein Gruppenleben mit ihm möglich.
33. Er benötigt ständige Zuwendung.
34. In Konfliktsituationen reagiert er mit Vermeidungsstrategien.
35. Die ständige Suche nach Kontakten zu Mitschülern ist markant für seine Persönlichkeit.
36. Er hat Entwicklungsstörungen im emotionalen und sozialen Bereich.
37. Sie hat ständige Verlustangst von Bezugspersonen.
38. Er erscheint unpünktlich zum Unterricht.
39. Sie kommt ohne Frühstück zum Unterricht.
40. Seine Aggressionen zeigen sich durch Schreien, Beschimpfungen der Mitschüler und Treten.
41. Er wandert oft unruhig in der Klasse umher.
42. Er beschäftigt sich mit dem Ordnen der Spielkarten in der Spielecke.
43. Er zeigt keine Reaktionen auf Zurechtweisungen.
44. Sie kann Buchstaben nicht wiedererkennen.
45. Die Mutter verprügelt oft das Kind, zieht es an den Haaren und wirft mit dem Aschenbecher.
46. Bei ihm liegen Wahrnehmungsstörungen vor.
47. Zahlen kann er nicht wiedergeben, für 5 schreibt er 7.
48. Die Sprachentwicklung ist sehr auffällig.
49. Sie hat eine geringe Spielfähigkeit.
50. Fibelwörter erkennt er auch an der Tafel nach dem Wortbild nicht immer wieder.

Viele dieser in Lernberichten gefundenen Formulierungen sind selbstverständlich in einem größeren Kontext der Berichterstattung zu werten. Deutlich aber wird, daß es sich im wesentlichen um Negativstigmatisierungen handelt.

EGGERT weist darauf hin, daß es bei der Abfassung von Lernberichten „Goldsätze“ und „Giftsätze“ gibt. Immer jedoch sollten vier Grundsätze bei jeder Berichtsabfassung berücksichtigt werden.

Von den Stärken des Kindes ausgehen

Jedes Kind hat Stärken, wenn man gelernt hat, seinen Blick darauf zu lenken.

Nenne Deine Fragestellung

Der Lernberichtsempfänger muß genau erkennen können, ob es sich um ein Beratungsgutachten, einen Lernbericht oder einen Entscheidungsvorschlag handelt.

Laß Deine Subjektivität zu

Keine Beobachtung ist objektiv. Auch die beobachtende Person hat ihre eigene Biographie, die sie nicht – oder zumindest nur unter großen Mühen – für eine gewisse Zeit oder Situation abschütteln kann.

Kennzeichne Deine Quellen

Dokumentiere genau, woher Du was beziehst. (vgl. EGGERT, 1997, S.184)

Wenn diese vier Regeln beachtet werden – verbunden mit einer Kind-Umfeld-Analyse, aus der die Wohnsituation, Freizeitgestaltung, Familiensituation und Ereignisse vor der Schulzeit unter Bezugnahme auf eine systemische Sichtweise hervorgehen – werden Lernberichte von größerer Aussagekraft sein, um in ein Gespräch mit den Sonderpädagogen über den zu ermittelnden sonderpädagogischen Förderbedarf einzumünden.

3.2 Methoden der Aktionsforschung in ihrer Bedeutung für die Fragebogenanalyse

Die Aktionsforschung sieht ihre Ziele darin, systematisch die berufliche Situation von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen mit dem Ziel, die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen arbeiten und diese zu verbessern. Das Wesentliche der Aktionsforschung muß darin gesehen werden, daß sie von den Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt werden kann. Hier bot sich im Rahmen dieser Arbeit ein methodisches Aufbereitungsverfahren an, um – ausgehend von einer Fragebogenanalyse an den Grundschulen in Langenhagen – zu den Themenschwerpunkten der Situation des Förderunterrichts im allgemeinen und zur Entwicklung von Förderkonzepten im besonderen zu gelangen. Die Intentionen, denen innerhalb der Aktionsforschung in dieser Arbeit entsprochen werden sollte, lassen sich abbilden in der Charakteristik von Aktionsforschung, wie sie in den folgenden Aussagen deutlich wird:

1. Aktionsforschung ist Forschung, die von den von einer sozialen Situation direkt Betroffenen betrieben wird. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens sind das die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen sowie die Lehrerinnen und Lehrer der Schule für Lernhilfe in Langenhagen.
2. Aktionsforschung setzt in diesem Forschungsvorhaben bei Fragen der sonderpädagogischen Förderung der Schülerinnen und Schüler und der Entwicklung von Förderkonzepten an, um diese Praxis und das Wissen über diese Praxis weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollen methodische und didaktische Rahmenbedingungen aufgezeigt werden, unter denen sich diese Zielsetzung verwirklichen läßt.
3. Aktionsforschung soll mit den pädagogischen Zielen der Schule und mit den bestehenden Bedingungen der Lehreraarbeit vereinbar sein. Sie bleibt nicht stehen bei der Feststellung des Status quo, sondern muß einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Arbeitsbedingungen an der Schule im Bereich des Förderunterrichts und der Erstellung von Förderkonzepten ermöglichen.
4. Aktionsforschung arbeitet mit einem Repertoire an einfachen Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung von Praxis, die ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweist.
5. Das Wesentliche an der Aktionsforschung ist darin zu sehen, daß das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung sowie Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden.
6. Jeder Aktionsforschungsprozeß hat sein eigenes Gesicht. Dennoch lassen sich auch am Beispiel der Erkenntnisgewinnung aus dem Fragebogen typische Phasen in diesem Aktionsforschungsprozeß aufzeigen.
(vgl.: ALTRICHTER/ POSCH, 1994, S. 14)

Die drei Phasen, in die der Aktionsforschungsprozeß im Rahmen dieser Arbeit eingeteilt werden kann, stellen sich dar durch:

- Phase A Einsteigen
- Phase B Klären der Situation
- Phase C Entwickeln und Erproben von Handlungsstrategien

Wie diese Phasen inhaltlich zur Darstellung gelangen, wird innerhalb der nächsten Schritte dieser Arbeit erläutert.

3.2.1 Einstiegsphase A – Entwicklung des Ausgangspunktes

Seit dem Jahr 1994 gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Grundschulen und der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen. Diese Zusammenarbeit wird schulorganisatorisch über den Erlaß des MK. vom 17.02.1987 geregelt.

Über den Rahmen dieser Kooperationsform hinaus hat die Pestalozzischule den ortsansässigen Grundschulen ein Kooperationsangebot zugeleitet, das jährlich im Monat November durchgeführt wird. Die Grundschulen werden von der Schulleitung der Pestalozzischule mit der Bitte angeschrieben, daß die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler ihrer Klassen der Sonderschule für Lernhilfe benennen, bei denen ein Förderbedarf angenommen wird. Die Sonderschullehrkräfte hospitieren innerhalb dieses Kooperationsrahmens an den Grundschulen und treten dann mit den Grundschullehrerinnen und -lehrern in Kooperationsgespräche ein, die den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zum Inhalt haben. Aus diesen Kooperationsformen haben beide Schulen sehr viel für ihre jeweilige Unterrichtspraxis profitiert:

- Die Grundschullehrkräfte sehen sich bei ihren vielschichtigen Fragen bezüglich des Förderbedarfs nicht allein gelassen.
- Gemeinsam mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen werden individuelle Förderkonzepte entwickelt.
- Die Sonderschullehrerinnen und -lehrer lernen die Problemlagen kennen, die sich für die Grundschullehrkräfte bei der Erstellung von Förderplänen ergeben.

Die anfallenden Fragen wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren auf Memos gesammelt und mündeten in die Ausformulierung der Fragestellungen ein, wie sie in dem im Anhang befindlichen Fragebogen – zu den Themenschwerpunkten des Förderunterrichts und zur Entwicklung von Förderkonzepten – ihren Ausdruck fanden.

Dieser Fragebogen wurde in einer Schulleiterdienstbesprechung vorgestellt mit der Bitte, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten. In einzelnen Schulen übernahmen diese Aufgabe die Schulleiterinnen und -leiter, in anderen wurden sie durch eigens dafür eingesetzte pädagogische Konferenzen beantwortet.

3.2.2 Phase B – Klärung der Situation durch Darstellung der Auswertung des Fragebogens

<i>Frage</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>h</i>	<i>i</i>	<i>j</i>
1.	0	2	2	4	0					
2.	1	1	5	1	0					
3.	1	3	4	0						
4.	3	1	0	1	1	3	0			
5.	1	7								
6.	0	3	5							
7.	0	0	2	3	3					
8.	6	1	5	1	0					
9.	1	3	3	5	2	3	0			

Frage	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
10.	4	2	2	0						
11.	0	6	3	3	1	1	0			
12.	0	5	3	0						
13.	0	8	0	0	0					
14.	3	4	2	3						
15.	0	0	1	6	1					
16.	2	1	5	5	2	1	4			
17.	6	4	8	0	2					
18.	2	6	1	3	2					
19.	2	3	2	3	2	2	3			
20.	1	6	0	1						
21.	1	1	3	2	7	7	7			
22.	4	1	1	5	0	5	4	1	5	
23.	8	4	5	2	0	3	3	6	1	0
24.	6	2	0							
25.	0	4	4							
26.	0	0	2	0	6					
27.	6	0	2	0	0					
28.	2	5	0	1	0					
29.	2	2	0	2	1	2				
30.	0	2	0	6	0					
31.	8	0								
32.	3	1	4	0						
33.	3	3	2	0						
34.	2	6	0	5	2	0				
35.	2	3	3							
36.	4	2	2							
37.	6	1	1							
38.	5	1	2							
39.	4	3	1							
40.	3	2	2	4	1	2	4			

Tabelle 1 Fragebogenauswertung

Alle Informationen können aus dem sich im Anhang befindenden Fragebogen entnommen werden. Die unterschiedlichen Häufungen, bezogen auf die Fragestellungen – kommen dadurch zustande, daß bei vielen Fragen Mehrfachnennungen möglich waren.

3.2.3 Darstellung der gewonnenen Kategorien aus dem Fragebogen

Nach dem Rücklauf sämtlicher Fragebögen durch die Grundschulen in Langenhagen wurden alle Aussagen, die auf den Fragebögen festgehalten waren, zu Kategorien zusammengefaßt und aus ihnen hypothesengeleitete Handlungsstrategien generiert.

„Eine Kategorie ist ein meist durch ein Hauptwort (plus Zusätze) umschriebener Begriff, der für einen ‚Text‘ aufschlüsselnde Kraft hat, d.h. mit seiner Hilfe kann im Text Ordnung gemacht werden.“ (ALTRICHTER/POSCH, 1994, S. 79)

Im Rahmen der Analyse des Fragebogens und der ermittelten und im folgenden vorgestellten Kategorien geht es nicht um den Entwurf einer in sich schlüssigen Theorie, sondern um den Entwurf von hypothesengeleiteten Handlungsstrategien, die innerhalb der Kooperation der Grundschule für Lernhilfe mit den Grundschulen ihre Berücksichtigung finden sollen.

Um sich zu vergewissern, ob diese Kategorien auch als bedeutsame Kategorien angesehen werden können, wurden sie in einer Dienstbesprechung mit allen Grundschulleiterinnen und -leitern einer kommunikativen Validierung zugeführt. Es sollte somit der Gefahr vorgebeugt werden, daß Vorerfahrungen und angenommene Selbstverständlichkeiten in einer nachfolgenden Analyse Einfluß erhalten. Als ihr Ergebnis stellen sich folgende Kategorien dar:

Zufriedenheit

mit der Umsetzung von Förderunterricht
(s. Fragen 1, 2)

Einlösung

des Förderunterrichts und der Entwicklung von Förderkonzepten unter gegebenen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen
(s. Fragen 4, 7, 8, 10, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 25)

Fortbildungswünsche

(s. Frage 5)

Belastungen

bei der Erstellung und Umsetzung von Förderkonzepten
(s. Fragen 6, 17)

Förderfelder

(s. Fragen 9, 11, 12, 19, 21)

PC-Einsatz

im Förderunterricht
(s. Frage 15)

Anlage von Förderkonzepten

(s. Fragen 3, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 28)

Teilnahmepflicht am Förderunterricht

(s. Fragen (24,25,34)

Kooperationswünsche

mit Eltern der Schule für Lernhilfe und anderen Institutionen
(s. Fragen 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33)

Tabelle 2 Kategorienentwicklung

3.2.4 Phase C – Entwurf von Handlungsstrategien aus der Kategorienentwicklung unter Bezugnahme auf die „Nominelle Gruppen-Technik“ (NGT)

Wie bereits angesprochen geht es bei der Entwicklung von Handlungsstrategien um Forschung des Praktikers für die Praxis.

„Handlungsstrategien zu entwickeln bedeutet, auf der bis dahin gewonnenen Situationseinschätzung, aus den vorläufigen Analyseergebnissen die Konsequenzen zu formulieren.“ (ALTRICHTER/ POSCH, 1994, S. 193)

Um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, kryptisch von Handlungsstrategien zu sprechen, sollen noch einige Merkmale von Handlungsstrategien herausgearbeitet werden.

Handlungsstrategien

- bezeichnen Handlungen, die durch den Autor zur Veränderung der Fördersituation geplant werden,
- orientieren sich an den Zielen des Autors zur Verbesserung der Förderpraxis an den Grundschulen,
- sind eng verbunden mit der praktischen Theorie des Autors,
- sind vorläufige Antworten auf die Fragestellungen des Autors; sie können auch als „versuchsweise Lösungen“ betrachtet werden.

(vgl.: ALTRICHTER/ POSCH, 1994, S. 198)

Der Entwurf dieser Handlungsstrategien und deren Einsatz soll dazu führen, die Kooperation zwischen Grundschule und der Sonderschule für Lernhilfe wesentlich zu verbessern. Die Zielsetzung soll sein, daß den von Lernbehinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern eine Überweisung an die Sonderschule für Lernhilfe erspart bleibt. Nicht zuletzt unter Berücksichtigung der pädagogischen Intention der Einführung der sonderpädagogischen Grundversorgung an den Grundschulen können diese Handlungsstrategien einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den integrativen Gedanken weiter voranzutreiben. Dementsprechend verstehen sich diese Handlungsstrategien immer auch als eine Frage an das Förderzentrum, wie es unter Berücksichtigung der ihm zu Verfügung stehenden personellen Ressourcen dazu beitragen kann, die Förderpraxis vor Ort innovativ zu bereichern.

Bei der kreativen Suche nach Handlungsstrategien, die sich aus den ermittelten Kategorien generieren lassen, fand im Rahmen dieses Forschungsvorhabens – in Anlehnung an die von ALTRICHTER/POSCH dargestellte – „Nominelle-Gruppen-Technik“ (NGT) ihre Anwendung. Im folgenden wird die vom Forscher modifizierte Form der NGT vorgestellt.

Vorgangsweise:

Phase 1

Der Forscher stellt die NGT-Phasen gegenüber allen Sonderpädagoginnen und -pädagogen des Kollegiums dar, die an der Entwicklung von Handlungsstrategien zur Verbesserung der Kooperation mitwirken.

Phase 2

Er präzisiert die Kategorien, aus denen Handlungsstrategien entworfen werden sollen.

Phase 3

Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen entwickeln in Einzelarbeit entsprechend der Kategorievorgaben Ideen in Form von Kurzaussagen und bringen diese Ideen zu Papier.

Phase 4

Die Vorschläge werden auf einer Pinwand visualisiert.

Phase 5

Innerhalb einer Klärungsphase geht es darum, die zusammengetragenen Ideen auf sich ergebende Fragen hin zu überprüfen. Es kommt innerhalb dieser Phase noch nicht zu Bewertungen der angebotenen Vorschläge.

Phase 6

An die Sonderpädagoginnen und -pädagogen werden aufklebbare Punkte verteilt – und zwar entsprechend jeder entwickelten Kategorie fünf Wertungspunkte. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden aufgefordert, die manifestierten Ideen intensiv zu studieren.

Phase 7

Anschließend soll durch Aufkleben der Punkte auf die produzierten und visualisierten Entwürfe der Handlungsstrategien eine Wertung nach Wichtigkeit vorgenommen werden.

Phase 8

Innerhalb einer freien Diskussion über das Ergebnis werden die so ermittelten wichtigsten Handlungsstrategien zusammengetragen. In dieser Phase kann sich das Gespräch dann auch der Frage zuwenden, welche Konsequenzen aus diesem Ergebnis gezogen werden könnten.

„Während einer nachfolgenden Schulleiterdienstbesprechung wurde das Ergebnis des Entwurfs der Handlungsstrategien, erarbeitet von den Sonderpädagogen, noch einmal diskutiert. Offene Fragestellungen wurden einer Klärung zugeführt und fließen in den Entwurf der Handlungsstrategien ein.“ (vgl.: ALTRICHTER/POSCH, 1994, S. 206 ff)

Kategorie: Zufriedenheit mit der Umsetzung des Förderunterrichts

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Die Antworten, die in dieser Kategorie gegeben wurden, weisen eindeutig darauf hin, daß die Grundschullehrerinnen und -lehrer Unzufriedenheit mit der Umsetzung des Förderunterrichts anzeigen. Hier wurde die Fragestellung auf die individuelle Zufriedenheit mit der eigenen pädagogischen Arbeit – im Rahmen des Förderunterrichts – bezogen. Deutlich wurde in den nachfolgenden Gesprächen, daß die Ursachen für diese Unzufriedenheit in den schlechten Rahmenbedingungen, mangelnder Kooperation und den mangelnden Evaluationsbedingungen zu sehen sind. Auf diese Bedingungen wird in anderen Kategorien noch spezifiziert eingegangen.

Handlungsstrategien:

- Sonderpädagoginnen und -pädagogen des Förderzentrums können über die Kooperation mit den Grundschulen den Grundschulkolleginnen und -kollegen bei der Einarbeitung und Umsetzung des I-E-Ps wichtige Hilfestellungen geben. Über diese Kooperation können Absprachen und Erfolgsmeldungen ausgetauscht werden, die zu einer größeren Sicherheit und Berufszufriedenheit führen.
- Einführung des I-E-Ps als individuellem Entwicklungsplan, der jederzeit – bei kontinuierlicher Fortschreibung – eine Evaluation der geleisteten Förderarbeit gewährleistet.

Kategorie: Einlösung unter schulorganisatorischen Rahmenbedingungen

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Bei der Erstellung von Förderkonzepten kennen sich die Kollegien der Grundschulen teils gut, teils nicht sonderlich gut aus. In Teamarbeit – auch über die Kooperation mit dem Förderzentrum – haben sie schon Förderkonzepte zum Einsatz gebracht. Beklagt wird hauptsächlich, daß der Förderunterricht krankheitsbedingt aus Personalmangel häufig ausfallen muß. Einigkeit besteht darin, daß an einer Vollen Halbtagschule durch den Einsatz einer zweiten Lehrkraft im Unterricht Förderkonzepte eher zum Einsatz gelangen können. Dies trifft besonders bei dem Einsatz von Förderkonzepten zu, die der Verhaltensmodifikation dienen. Darüber hinaus lassen sich Fördermaßnahmen am einfachsten unter Unterrichtsorganisationsformen verwirklichen, wie sie für eine Volle Halbtagschule ihre Gültigkeit haben: Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektunterricht. Bei den Differenzierungsmöglichkeiten des Förderunterrichts halten sich die qualitative und die quantitative Differenzierung die Waage. Als besondere Probleme beim Einbringen des Förderunterrichts wurden folgende Problemfelder benannt:

- Förderziele werden häufig spontan festgelegt.
- Da Förderunterricht in den Randstunden stattfindet, muß er oft bei Stundenplankürzungen entfallen.
- Die Schulleitungen sind wenig über die Inhalte des Förderunterrichts informiert, dies führt häufig zu einer Legitimation des Förderunterrichts.
- Förderräume existieren nicht – daher „Nischendasein“.
- Förderunterricht findet häufig nur als nacharbeitender Förderunterricht statt.
- Vorausarbeitender Förderunterricht ist selten.
- Fördermaßnahmen zur Verhaltensmodifikation sind den Kollegien bekannt.
- Entspannungsverfahren, Rollenspiele, Gesellschaftsspiele und Rhythmikschulung haben den höchsten Stellenwert in ihrer Anwendung.

Einmütigkeit besteht darin, daß zwei Wochenstunden als Ansatz für Förderunterricht als viel zu gering erachtet werden.

Handlungsstrategien:

- In pädagogischen Konferenzen können die Sonderpädagogen des Förderzentrums Förderpläne vorstellen, die im Rahmen einer schulinternen Sammlung archiviert wurden.
- In Gesprächen mit den Schulträgern kann über eine Ausstattung bezüglich der Förderräumlichkeiten und der Förderausstattung verhandelt werden.

- Der Bedeutung des Förderunterrichts muß noch einmal in einer Gesamtkonferenz – auf der Ebene der Herstellung von Grundsatzentscheidungen – darüber Ausdruck verliehen werden, daß er nicht ausfallen darf.
- Um eine bessere Unterrichtsversorgung zu erlangen, ist die Antragstellung für die Einrichtung einer „Vollen Halbtagschule“ bzw. einer „Verlässlichen Grundschule“ anzustreben.
- Die Einbeziehung des I-E-Ps in den Unterrichtsalltag dient der Vermeidung spontan festgesetzter Förderziele, da seine festgehaltenen Informationen über die durch Förderpläne vorangetriebene Lernstandsentwicklung auf die Zukunft gerichtet ist.
- In pädagogischen Konferenzen können die Schulleitungen von der inhaltlichen Ausgestaltung und Bedeutung des Förderunterrichts informiert werden. In der Anlage eines Schulkonzepts sollte die Bedeutung des Förderunterrichts besonders herausgehoben werden.

Kategorie: Fortbildungswünsche

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Die Fortbildungswünsche beim Aufbau von Förderkonzepten aktualisieren sich in dem Wunsch, eine Verfügungsstunde zu erhalten, in der dann in Kooperation mit anderen Lehrkräften Förderpläne erstellt werden können.

Handlungsstrategien:

- Im Rahmen der Gesamtkonferenz kann befunden werden, die Verfügungsstunden unter dieser Schwerpunktbildung neu zu überdenken. Eventuell kann ein zeitlich begrenzter Ansatz zur Verfügung gestellt werden, der es ermöglicht, den Einstieg in den Aufbau von Förderkonzepten voranzutreiben.
- Über die regionale Lehrerfortbildung müssen Angebote schulformübergreifend entwickelt werden, die unter der besonderen Berücksichtigung der Erstellung von Förderplänen und der Umsetzungsmöglichkeiten des Förderunterrichts unter Zusammenarbeitsformen mit dem Förderzentrum thematisiert werden müssen.
- Überregional muß auf der Fortbildungsebene des NLI eine Koordinatorenstelle eingerichtet werden, in der alle Fortbildungskonzepte zusammenlaufen, die darauf ausgerichtet sind, die Grundschullehrerinnen und -lehrer mit der sonderpädagogischen Förderpraxis vertraut zu machen.

Kategorie: Belastungen beim Aufbau von Förderkonzepten

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Mit den wachsenden Aufgabenstellungen an die Lehrkräfte geht auch einher, daß sie sich in sonderpädagogische Fragestellungen einzuarbeiten haben. Die Erstellung von Förderkonzepten wird zwar unter Kooperationsbedingungen noch als möglich angesehen, andererseits wird diese Aufgabenstellung neben der täglichen Unterrichtsvorbereitung als zu zeitintensiv angesehen. Hinzu kommt, daß Fördermaßnahmen, die auf Kooperationsformen mit anderen Lehrkräften beruhen, zu oft wegen krankheitsbedingter Ausfälle von Lehrkräften nur unter schwierigen Bedingungen umgesetzt werden können. Darunter hat häufig auch die stundenintensive Nachbereitung der Fördermaßnahmen zu leiden bis hin zur Erarbeitung von nachfolgenden Förderplänen.

Handlungsstrategien:

- Bei der Durchführung von Fördermaßnahmen unter sonderpädagogischen Fragestellungen kann das Förderzentrum als Kooperationspartner wirkungsvolle Unterstützung anbieten. Erfahrene Sonderpädagogen, die über eine langjährige Erfahrung bei der Erstellung von Förderplänen verfügen, sollten am Aufbau von Förderkonzepten beteiligt werden und im Förderunterricht selbst mitarbeiten.
- Unter einer kontinuierlichen Fortschreibung des I-E-Ps ließe sich eine zeitintensive Nachbereitung minimieren.
- Fortgebildete Grundschulkollegen können als „Multiplikatoren“ eine wirkungsvolle Unterstützung bei der Erstellung von Förderplänen und bei der Umsetzung des Förderunterrichts sein.

Kategorie: Förderfelder

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Im Verhaltensbereich der Schülerinnen und Schüler wird der größte Förderbedarf gesehen, gefolgt von dem kognitiven Bereich und dem Bereich des selbständigen Ausführens von Lehreraufträgen. In erster Linie findet der Förderunterricht im Deutschunterricht statt. Der Mathematikförderunterricht steht in den Nennungen gleichrangig mit dem Förderunterricht im Verhaltensbereich der Schülerinnen und Schüler. Sonderpädagogische Förderfelder wie Psychomotorik oder Sprachförderunterricht sind deutlich unterrepräsentiert. Im basalen Bereich herrscht unter den Grundschullehrerinnen und -lehrern eine Ausgewogenheit in der Anlage von Förderkonzepten vor. Als Differenzierungsmöglichkeit, in deren Rahmen der Förderunterricht zur Durchführung gelangt, werden die qualitative und die quantitative Differenzierung benannt.

Handlungsstrategien:

- In allen sonderpädagogischen Förderfeldern kann das Förderzentrum im Rahmen der Kooperation dabei behilflich sein, Förderkonzepte zu erstellen.
- Durch die Einbeziehung des I-E-Ps in die Arbeit an der Grundschule können über schon vorhandene Fördererfahrungen hinaus, Förderfelder erschlossen werden, die dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswirklichkeiten entsprechen.
- Der Fördergedanke: „Von den Stärken ausgehen“ muß durch Kooperationsgespräche in den individuellen Entwicklungsplänen eine Entsprechung erfahren.
- Es sollte an jeder Grundschule ein Kontaktlehrer benannt werden, der den Kontakt zur Universität im Fachbereich der Sonderpädagogik herstellt, um die dort vorhandenen Ressourcen in der sonderpädagogischen Förderdiagnostik zu nutzen.

Kategorie: PC-Einsatz im Förderunterricht

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Der Einsatz von computergestützten Fördermaßnahmen findet so gut wie nie Berücksichtigung.

Handlungsstrategien:

- Verhandlungsführung mit dem Schulträger über eine PC-Ausstattung.
- Kooperation mit den Ausbildungsseminaren für das Lehramt an Grundschulen und Sonderschulen, in denen PC-gestützte Förderprogramme vorhanden sind.
- Angebot des Förderzentrums zur Einsichtnahme in dessen PC-gestützte Fördermaßnahmen.
- Wahrnehmung des regionalen Fortbildungsangebots zur Einbeziehung von PC-gestützten Förderprogrammen in die Förderpraxis.

Kategorie: Anlage von Förderkonzepten

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

In der Erstellung von Förderkonzepten kennen sich die Grundschullehrerinnen und -lehrer der Langenhagener Grundschulen von „ziemlich gut“ bis „nicht sonderlich“ aus. Im Deutschunterricht wird dem Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler am häufigsten entsprochen, gefolgt vom Mathematikunterricht. Dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Verhaltensbereich und im psychomotorischen Bereich wird nur in sehr geringem Umfang entsprochen.

Als Leitgedanken zur Erstellung von Förderkonzepten für den Förderunterricht wurden von allen Kollegien anerkannt:

- Allgemeine Förderpläne kann es nicht geben. Sie müssen individuell auf die entsprechenden Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sein.
- Schulorganisatorische Rahmenbedingungen müssen ihre Berücksichtigung finden.

- Förderkonzepte müssen einer kontinuierlichen Fortschreibung unterliegen.
- Die erreichten Fortschritte im Förderunterricht sollen in schriftlicher Form erfolgen.

Zusammenarbeitsformen mit anderen Institutionen, Schulpsychologen, Erziehungsberatung, Jugendamt, Sportverein und Förderzentrum sind teilweise vorhanden.

Handlungsstrategien:

- Um die Kompetenz der Grundschulkolleginnen und -kollegen in der Erstellung von Förderkonzepten zu steigern, kann das Förderzentrum über die regionale Lehrerfortbildung Fortbildungskurse anbieten.
- Kontaktaufnahme mit dem NLI mit der Fragestellung, ob ein Fortbildungsangebot entwickelt werden kann, z. B. als „Baukastensystem“, in dem sonderpädagogische Qualifikationen erworben werden können.
- Schon bestehende Vernetzungen mit Institutionen – mit denen das Förderzentrum bereits zusammenarbeitet – müssen den Grundschulen nahegebracht werden.
- Aufbau eines Förderteams am Förderzentrum, das zur „Kooperation auf Abruf“ bei der Erstellung von Förderkonzepten und bei allen Fragen der sonderpädagogischen Förderung Unterstützung geben kann.
- Die Entwicklung eines regionalen Integrationskonzepts muß über ständige Kooperationsgespräche entsprechend der Intention „Lernen unter einem Dach“ weiterentwickelt werden.

Kategorie: Teilnahmepflicht am Förderunterricht

Interpretation der Antworten aus dem Fragebogen

Die Pflicht zur Teilnahme am Förderunterricht wird von der Mehrzahl der Grundschullehrerinnen und -lehrer gewünscht. Den Zeiteinsatz für den wöchentlichen Förderunterricht wollen sie offen gestalten. Durchgängige Einigkeit besteht darin, daß zwei Stunden Förderunterricht in der Woche als viel zu gering anzusehen sind.

Handlungsstrategien:

- Angebot des Förderzentrums, die Antragstellung einer Vollen Halbtagschule voranzutreiben, in deren pädagogischem Organisationsrahmen der Förderunterricht seinen festen Platz hat.
- Sollte nur noch die Antragstellung für eine „Verlässliche Grundschule“ möglich sein, ist sicher zu stellen, daß der Förderunterricht nicht ausschließlich auf die Nachmittagsstunden verlegt wird.

Kategorie: Kooperationswünsche

Interpretation der Antworten aus den Fragebögen

Der Wunsch zur Kooperation mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft zur Erstellung von Förderplänen ist überaus deutlich. An zwei Grundschulen findet über den Kooperationserlaß die Zusammenarbeit sehr erfolgreich statt. Alle sieben Grundschulen jedoch wünschen diese Kooperation. Das Eingehen auf die Vorstellungen der Eltern bei der Anlage von Förderplänen vollzieht sich im Rahmen von „manchmal, selten und gar nicht“. Förderkonzepte, die aus der Vernetzung mit anderen Institutionen entstehen können, bestehen nicht. Zwar arbeiten im Unterrichtsgeschehen noch andere Personen mit; sie sind aber an der Erstellung von Förderplänen nicht beteiligt.

Handlungsstrategien:

- Ausweitung des Kooperationsangebotes über Absprachen mit dem Integrationsbeauftragten in der Bezirksregierung.
- Einbeziehung der Rahmenplanung für die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter der pädagogischen Perspektive „Lernen unter einem Dach“.

Die hier vorgestellten Handlungsstrategien zeigen die Richtung auf, auf die die Kooperation zwischen Sonder- und Grundschule Bezug nehmen kann. Zwar weisen viele Handlungsstrategien auf organisatorische Strategien hin, dennoch steht zu erwarten, daß auch eine Kompetenzsteigerung für die Anlage von Förderkonzepten über die Strategien erfolgen kann.

Dem Beitrag, den die Universität für eine Kompetenzsteigerung im Blick auf die Anlage von Förderkonzepten der Grundschullehrkräfte noch zu erbringen hat, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht tiefergehend nachgegangen werden. Wohl aber kann konstatiert werden, daß über die Kooperation diese systemische Sichtweise von Lernbehinderung von vielen Kolleginnen und Kollegen angenommen wurde.

3.3 Fazit

Durch die aus den Fragebögen gewonnenen Kategorien wurden die Problembereiche aufgezeigt, in deren Rahmen sich Förderunterricht an den Grundschulen in Langenhagen vollzieht. Die Kategorien gaben den Rahmen vor, innerhalb dessen Handlungsstrategien entwickelt wurden, die als eine innovative Bereicherung anzusehen sind, um die Kooperationsform zwischen Sonder- und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen weiter voranzutreiben.

Es wurde deutlich, daß sich die Unzufriedenheit bei der Förderplanerstellung und beim Förderunterricht vorrangig als Kompetenzproblem darstellt, das eng verbunden ist mit den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen der Förderunterricht zur Zeit zur Durchführung gelangt. Kompetenzprobleme, die sich auf der organisatorischen Ebene ergeben, sind noch am effektivsten über die verschiedenen Kooperationsformen zwischen Sonder- und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen zu bewältigen. Die ermittelten Handlungsstrategien legen hierüber Zeugnis ab. Im Bereich der Kompetenzproblematik wäre es wünschenswert, wenn es gelänge, auf universitärer Ebene auch für Grundschulpädagoginnen und -pädagogen Übungen im Rahmen des Studiums zu installieren, die die Grundschulkolleginnen und -kollegen für einen adäquaten Förderunterricht qualifizierten.

Es wäre schon viel gewonnen, wenn die Arbeit mit den „Individuellen Entwicklungsplänen“ – wie sie im weiteren Verlauf dieser Arbeit vorgestellt werden – zum täglichen Handwerkszeug (pädagogisch-diagnostischem Inventar) des Grundschulkollegiums gehörten. Mit zu beachten ist dabei die besondere schulische Organisationsform einer Vollen Halbtagschule, in der eine wünschenswerte Förderpraxis äußerst effektiv zur Umsetzung gelangen kann.

Die entworfenen Handlungsstrategien, in denen das Bemühen um eine Verbesserung bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zum Ausdruck kommt, bildeten letztlich den Rahmen, den es zu berücksichtigen galt, um unter den besonderen schulorganisatorischen Bedingungen einer Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen – sowie der Kooperation mit den Grundschulen – die Förderpraxis innovativ zu bereichern.

Die Aktionsforschung als systematische Untersuchung der beruflichen Situation – wie sie hier zur Anwendung gelangte – hat wichtige Ergebnisse erbracht, die die Kooperation der Sonderschule mit den Grundschulen wesentlich bereichert hat. Der kommunikativen Validierung wurde dadurch entsprochen, daß die Ergebnisse in Dienstbesprechungen den Befragten vorgelegt und somit kommunizierbar wurden.

Das folgende Kapitel 4 stellt unter Bezugnahme auf die qualitative Sozialforschung als Grundlage der Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände die Untersuchungspläne und Verfahren vor, die bei der Förderplanerstellung im Rahmen dieser Arbeit an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, exemplarisch dargestellt an dem Schüler Karl, zum Einsatz gelangt sind. Durch diese Darstellung soll aufgezeigt werden, wie – ausgehend von einer verbesserten Qualität der Förderpädagogik – unter den Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagschule dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden kann.

Der besondere Schwerpunkt liegt dabei auf der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs, um ihnen als handelnde und interagierende Subjekte gerecht zu werden.

Das Ziel ist dabei, nicht bessere oder verfeinerte Möglichkeiten der Diagnostik zu ermitteln, sondern vielmehr der Versuch zu erkennen, worin die Bedingungen liegen, die dieses Handeln und Erleben für die Schülerinnen und Schüler subjektiv sinnvoll machen, und inwieweit sie einer Förderung bedürfen auf dem Weg der Individuation im Kontext ihrer Lebenswelt. (vgl.: WERNING, 1996, S. 2)

Die Untersuchungspläne für die weiteren sechs Schülerinnen und Schüler, die Gegenstand dieser Arbeit sind, werden im Anhang verdeutlicht.

4 Typologische Aufgliederung qualitativer Forschungsmethoden im Anwendungsfeld der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs für Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Arbeit

4.1 Systemisch qualitatives Design zur Förderplanerstellung exemplarisch dargestellt am Schüler Karl

Theoretische Vorüberlegungen:	<p>Die qualitative Sozialforschung nach FLICK, MAYRING, LAMNEK</p> <p>Die teilnehmende Beobachtung nach ATTESLANDER, MAYRING, LAMNEK</p> <p>Die Grounded Theory nach STRAUSS/CORBIN</p>
Untersuchungspläne, Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren im Lichte der qualitativen Forschung	<p>Methoden der Aktionsforschung nach ALTRICHTER/POSCH</p> <p>Die Dokumentenanalyse nach MAYRING</p> <p>Das fokussierte Interview nach LAMNEK</p> <p>Das zirkuläre Dekonstruieren zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten nach JAEGGI, FAAS, MRUCK</p> <p>Das problemzentrierte Interview nach MAYRING</p> <p>Transkription mit Postskriptum nach KALLMEYER und SCHÜTZE</p> <p>Interpretation von Kinderzeichnungen nach BILLMANN-MAHECHA</p> <p>der I-E-P mit Entwicklungsprotokoll nach EGGERT</p>

Tabelle 3 Das qualitative Design

4.1.1 Die qualitative Sozialforschung und das qualitative Denken

LAMNEK verweist darauf, daß sich heute in den Sozialwissenschaften ein Unbehagen bezüglich der konventionellen, standardisierten Methoden feststellen läßt.

„Der zentrale Einwand gegen die Verwendung sog. Quantitativer Verfahren zielt darauf ab, daß durch standardisierte Fragebogen, Beobachtungsschemata usw. das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfaßt und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und reduziert dargestellt würden.“ (LAMNEK, 1995, Bd. 1, S. 4)

„Girtler (vgl. 1986, S. 26) faßt die Hauptargumente gegen eine naturwissenschaftlich ausgerichtete ‚positivistische‘ Soziologie (und Ethnologie) zusammen:

„Soziale Phänomene existieren nicht außerhalb des Individuums, sondern sie beruhen aus den Interpretationen der Individuen einer sozialen Gruppe (die es zu erfassen gilt). Soziale Tatsachen können nicht vordergründig ‚objektiv‘ identifiziert werden, sondern sie sind als soziale Handlungen von ihrem Bedeutungsgehalt her bzw. je nach Situation anders zu interpretieren.“

„Quantitative Messungen und die ihnen zugrunde liegenden Erhebungstechniken können soziales Handeln nicht wirklich erfassen; sie beschönigen oder verschleiern eher die diversen Fragestellungen. Häufig führen sie dazu, daß dem Handeln eine bestimmte Bedeutung unterschoben wird, die eher die des Forschers als die des Handelnden ist. Das Aufstellen von zu testenden Hypothesen vor der eigentlichen Untersuchung kann dazu führen, dem Handelnden eine von ihm nicht geteilte Meinung oder Absicht zu suggerieren oder aufzuoktroyieren.“ (LAMNEK, 1995, Bd. 1, S. 7)

Diese Kritik bildet den Leitgedanken für die Entscheidung der Anwendung der qualitativen Sozialforschung bei allen Erhebungsschritten innerhalb dieser Arbeit. Davon ausgehend werden nun die fünf Postulate (nach MAYRING, 1996, S. 9 ff) des qualitativen Denkens vorgestellt, unter deren Berücksichtigung eine in den Daten begründete Theorie zur Darstellung gelangt

Postulat 1:

Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.

Hier sind es die betroffenen Subjekte die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 3 – später 4 – innerhalb eines Zeitraumes zweier Schuljahre, für die es galt, individuelle Förderpläne zu erstellen.

Postulat 2:

Am Anfang jeder Analyse muß eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.

Den Ausgangspunkt bildet hier der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Von ihm aus wird gefragt, wie sich die Förderpraxis vor Ort an den Grundschulen gestaltet, um daraus Ergebnisse abzuleiten, wie unter den Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagsschule die Förderpraxis an einer Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen, unter Berücksichtigung didaktisch-methodischer Innovationen bereichert werden kann.

Postulat 3:

Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muß immer auch durch Interpretationen erschlossen werden.

Diesem Postulat entspricht die Arbeit durch die Untersuchungspläne und Erhebungs- sowie Aufbereitungsverfahren innerhalb der qualitativen Forschung, wie sie in weiteren Unterpunkten noch eingehender zur Darstellung gelangen.

Postulat 4:

Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.

Dieses natürliche Umfeld bildete die besondere schulische Organisationsform der Vollen Halbtagsschule für einen Zeitraum von zwei Jahren, in der die Schülerinnen und Schüler ihrer täglichen Unterrichtsverpflichtung nachgingen und in der sie mit dem Autor – als eine für sie „bedeutsame Person“ – zusammenarbeiteten.

Postulat 5:

Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muß im Einzelfall schrittweise begründet werden. (vgl.: MAYRING, 1996, S. 9 ff.)

Die qualitative Forschung arbeitet häufig mit sehr kleinen Fallzahlen. Darum ist es um so wichtiger zu begründen, warum und wofür die Resultate Gültigkeit besitzen.

Sechs allgemeine Gütekriterien der qualitativen Forschung sollen ebenfalls innerhalb dieser Arbeit als Geltungsbegründung der Ergebnisse herangezogen werden, wie sie MAYRING – in Anlehnung an KIRK & MILLERS, (1986); FLICK, (1987); KVALE (1986) – abgeleitet hat.

1. **Verfahrensdokumentation**, diesem Aspekt wird durch den Hinweis auf die Methoden entsprochen, die speziell für diesen Gegenstand entwickelt wurden. Sie müssen dem Anspruch gerecht werden, den Forschungsprozeß für andere nachvollziehbar werden zu lassen. Dieses Nachvollziehen betrifft sowohl die Explikation des Vorverständnisses als auch die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.
2. **Argumentative Interpretationsabsicherung**, da sich Interpretationen nicht über Rechenoperationen nachrechnen lassen, müssen sie argumentativ begründet werden. Diese Argumentation muß in sich schlüssig sein. Auch sollten Widerlegungen aufgeführt werden, da sie ein wichtiges Argument für die Geltungsbegründung von Interpretationen haben können.
3. **Regelgeleitetheit**, auch qualitative Forschung muß sich an bestimmte Verfahrensregeln halten. Sie muß systematisch ihr Material bearbeiten, das heißt, daß Analyseschritte vorher festgelegt werden und das Material in sinnvolle Einheiten unterteilt wird. Durch das Zerlegen des Analyseprozesses in einzelne Schritte wird die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen geschaffen.
4. **Nähe zum Gegenstand**, dies wird vor allem dadurch erreicht, daß der Forscher möglichst nah an der Alltagswelt der beforschten Schülerinnen und Schüler anknüpft. Er versucht, ins „Feld“ zu gehen, anstatt Versuchspersonen ins Labor zu holen. Qualitative Forschung versteht sich als Forschung für die Betroffenen und basiert dabei auf einem offenen, gleichberechtigten Verhältnis zu den Beforschten.
5. **Kommunikative Validierung**, die Gültigkeit der Ergebnisse der Interpretationen kann der Forscher auch dadurch überprüfen, daß er sie mit den Beforschten gemeinsam diskutiert. Dies ist mit kommunikativer Validierung gemeint. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich in den Interpretationen auch wiederfinden, um ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse zu erreichen, denn sie sind nicht ausschließlich Datenlieferanten, sondern denkende Subjekte wie auch der Forscher.
6. **Triangulation**, verschiedene Datenquellen können herangezogen werden, um für eine Frage unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen und deren Ergebnisse zu vergleichen. Dabei können durchaus Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege zutage treten. Dennoch können sie zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden. (vgl.: MAYRING, 1996, S. 119)

Nicht wie in den Wissenschaftsvorstellungen des kritischen Rationalismus werden aus den Theorien abgeleitete Hypothesen deduktiv an der Empirie überprüft, sondern induktiv aus dem Gegenstandsbereich über analytische und interpretative Verfahren hergeleitet.

4.1.2 Die Grounded Theory

Die Grounded Theory gilt als eine der verbreitetsten Vorgangsweisen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. Ihre Grundannahmen beschreibt HILDENBRAND in seinem Vorwort zu STRAUSS (1998, S. 16)

„Sie besagen, daß Menschen gegenüber Objekten, die als soziale Objekte verstanden werden, auf der Basis von Bedeutungen handeln, die diese Objekte für sie haben; daß diese Bedeutungen in sozialen Interaktionen entstehen; daß sie in einem Interaktionsprozeß entwickelt und modifiziert werden. Soziale Sinnstrukturen sind damit Produkte menschlichen Handelns und kontinuierlichem Wandel unterworfen.“ (STRAUSS, 1998, S. 16)

STRAUSS verweist auf die besondere Bedeutung des Kontextwissens, in dem eine sachlich begründete theoretische Sensitivität von besonderer Bedeutung ist. Persönliche Erfahrungen des Forschers gehen immer auch in alle Analysevorgänge mit ein. STRAUSS (1998, S. 36) fordert geradezu dazu auf, diese Erfahrungen zu nutzen, wenn er sagt: *„Graben Sie in Ihrem Erfahrungsschatz, möglicherweise finden Sie Gold!“*

Diese „theoretische Sensibilität“ bezieht sich nicht nur auf die persönlichen und beruflichen Erfahrungen des Forschers, sondern geht darüber hinaus, indem sie den analytischen Prozeß der „Grounded Theory“ noch miteinbezieht.

Entsprechend den Wissenschaftsvorstellungen des Kritischen Rationalismus werden aus den Theorien abgeleitete Hypothesen an der Empirie überprüft. Bei dieser logisch-deduktiven Methodologie liegt der Schwerpunkt in den Forschungen auf dem Überprüfungsvorgang der Theorien, während die Prozesse des Entdeckens von Konzepten, Hypothesen und Theorien vernachlässigt werden, die für den zu untersuchenden Forschungsbereich relevant sein könnten.

STRAUSS/CORBIN beantworten die Frage danach, was eine Grounded Theory ist unter dem Hinweis auf eine induktive Vorgehensweise im Rahmen der qualitativen Sozialforschung.

„Eine ‚Grounded‘ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet.“ (STRAUSS /CORBIN, 1996, S. 7)

HILDENBRAND geht näher auf die deutsche Übersetzung ein. Er stellt fest, daß Gegenstandsbezogenheit von vornherein zu jeder sozialwissenschaftlichen Theorie gehört, die sich mit der Wirklichkeit des Alltags beschäftigt.

Die Spezifika der Grounded Theory, die sie als eigenständige Methodenlehre gegenüber anderen Verfahren ausweist, sind nach HILDENBRAND folgende:

- Der Fall als eigenständige Untersuchungseinheit:
Unter einem Fall wird hier eine autonome Handlungseinheit verstanden, die eine Geschichte hat.
- Soziologische Interpretation als Kunstlehre:
Danach rückt das Handeln eines Wissenschaftlers in die Nähe künstlerischen Handelns. Nach diesem Verständnis machen der unvoreingenommene Blick und das Gestalten von Wirklichkeit das Herstellen einer sozialwissenschaftlichen Theorie aus.
- Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken:
Das Alltagswissen ist eine unverzichtbare Ressource für den wissenschaftlichen Prozeß, und die Grounded Theory hat es verstanden, diese Ressource fruchtbar zu machen.
- Offenheit in der sozialwissenschaftlichen Begriffsbildung:
Forschung im Stil der Grounded Theory bringt keine unumstößlichen Theorien hervor. Das wissenschaftliche Wissen ist dem Wandel unterworfen, es reagiert auf die Prozeßhaftigkeit von Sozialität. (vgl.: HILDENBRAND in STRAUSS, 1998, S.11)

Von außerordentlicher Relevanz für die anzuwendende Forschungsmethode ist die Formulierung der Fragestellung zu sehen.

„Wählt man die Grounded Theory als Methode, weil der Gegenstandsbereich und die daraus entwickelte Fragestellung sie als angemessen erscheinen lassen? Oder wählt man zuerst die Grounded Theory und entwickelt dann die dazu passende Fragestellung?“ (STRAUSS/CORBIN, 1996, S. 21)

Das Kodierverfahren ist für die Grounded Theory von zentraler Bedeutung. Im Rahmen dieser Arbeit wird es nur kurz skizziert, da es für die Lehrerinnen und Lehrer ein zu umfangreiches Ver-

fahren darstellt, um zu Daten über die Schülerinnen und Schüler zu gelangen und ggf. eine in den Daten begründete Theorie zu entwickeln.

Offenes, axiales und selektives Kodieren

Offenes, axiales und selektives Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen werden.

1. Konzepte bilden

Wissenschaft kann ohne Konzepte nicht existieren. Erst durch das Benennen eines Phänomens lenken wir unserer Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen.

2. Offenes Kodieren

Dies ist der erste Schritt zur Datenanalyse. Offenes Kodieren stellt in der Grounded Theory den analytischen Prozeß dar, durch den Konzepte identifiziert und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden. Als Strategien wird empfohlen, regelmäßig die sogenannten W-Fragen an den Text zu richten:

Was?	Worum geht es hier?
Wer?	Wie interagieren die Personen?
Wie?	Welche Phänomene werden angesprochen?
Wann?	Zeit, Verlauf und Ort
Wieviel?	Intensivaspekte
Warum?	Welche Begründungen lassen sich erschließen?
Wozu?	In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
Womit?	Welche Strategien werden zum Erreichen des Ziels eingesetzt?

(vgl.: STRAUSS/CORBIN, 1990, S. 75 in FLICK; 1995, S. 200 ff)

Sind in einer Datenmenge bestimmte Phänomene entdeckt, können die bereits vorhandenen Konzepte um sie herum gruppiert werden. Dieses Prozeß des Gruppierens der Konzepte, die zu einem Phänomen gehören, nennen wir das Kategorisieren. Die Namen der Kategorien stammen vom Forscher.

3. Axiales Kodieren

Durch das axiale Kodieren werden Verbindungen zwischen den Kategorien und Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt. Es ist als ein Prozeß des In-Beziehung-Setzens der Subkategorien zu einer Kategorie zu verstehen auf dem Weg zur Entwicklung einer Theorie.

4. Selektives Kodieren

Hierunter ist das Auswählen der Kernkategorie, das systematische In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit anderen Kategorien zu verstehen, die zu einer weiteren Verfeinerung der Entwicklung bedürfen.

Für weitergehende Informationen sei auf das Studium der entsprechenden Literatur von STRAUSS/CORBIN, (1996, „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“), FLICK (1995, „Qualitative Forschung“) und STRAUSS, (1998, „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“) verwiesen.

4.2 Die teilnehmende Beobachtung aus qualitativer Sicht

Innerhalb der teilnehmenden Beobachtung ergibt sich die grundlegende Schwierigkeit daraus, daß auch der Teilnehmer ein Subjekt mit Gefühlen und Gedanken ist, das an den Handlungen der beobachteten Personen – hier: der Schülerinnen und Schüler – teilnimmt.

„Forscher sind in dieser Sicht nicht mehr diejenigen, die versuchen, über möglichst sorgsame, personenunabhängige und systematisch erhobene Beobachtungssätze theoretische Sätze zu überprüfen, sondern sie werden als aktive Teilnehmer an sozialer Wirklichkeit und als Autoren gesehen, die in ‚konstruktiver Weise gelebte Realität für den wissenschaftlichen Diskurs neu aufbereiten.‘“ (BILLMANN-MAHECHA, 1993, S. 407)

Da die Ergebnisse dieser Methode von der Kompetenz desjenigen abhängen, der dieses Vorgehen plant, durchführt und interpretiert, haben die Forschungsergebnisse zunächst auch nur Gültigkeit für den sozialen Kontext, in dem die Untersuchung stattgefunden hat. Sie sind somit nicht a priori verallgemeinerbar. Innerhalb dieser Arbeit wurde dafür Sorge getragen, daß eine größtmögliche Nähe zu dem Forschungsgegenstand – hier: die Ermittlung des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler – hergestellt wurde. Letztlich ging es darum, die Lebensweltproblematik der Schülerinnen und Schüler in ihren Alltagssituationen zu erschließen.

In der Rolle als Lehrer war es wichtig, von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert zu werden und am Unterricht teilzunehmen, ohne als Störfaktor zu wirken. Die Memos und Beobachtungsprotokolle, die dabei gewonnen wurden, wurden immer außerhalb der „Feldarbeit“ erarbeitet. Diese „Feldnotizen“ bildeten eine wesentliche Grundlage bei der Erstellung von Förderplänen, die zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb des I-E-Ps zur Auswertung gelangen.

Das Team-teaching innerhalb der beobachteten Klassen 3 und 4 war eine grundsätzliche Voraussetzung dafür, daß über die teilnehmende Beobachtung gewonnene Erkenntnisse jederzeit kommunizierbar waren. Bei allen methodischen Schritten, die innerhalb dieser Arbeit zum Einsatz gelangten, flossen die Ergebnisse – gewonnen über die teilnehmende Beobachtung – in die Förderplanerstellung mit ein.

Über die teilnehmende Beobachtung gilt es nicht, eine bessere oder verfeinerte Art der Behandlung, der Kontrolle oder der Normalisierung zu entwickeln, sondern vielmehr zu erkennen, worin die Bedingungen liegen, die dieses Handeln und Erleben für die Schülerinnen und Schüler subjektiv sinnvoll machen und inwieweit Hilfestellungen und Förderungen auf dem Weg der Individuation im Kontext der Lebenswelt sinnvoll und notwendig sind. (vgl.: WERNING, 1996, S. 2)

Zusammenfassend kann konstatiert werden, daß ohne interpretatives Vorgehen die teilnehmende Beobachtung im qualitativen Sinne nicht möglich ist.

„Das sich Hineinversetzen in den anderen, das Interpretieren der Verhaltensweisen des anderen ist methodologische Bedingung, um Vertrauen zu erzeugen, um sein eigenes Engagement und die eigene wissenschaftliche Seriosität durch echtes Verständnis und Interesse zu beweisen.“ (LAMNEK, 1995, Bd. 2, S. 262)

SCHWARTZ/SCHWARTZ (1955) und GOLD (1958) in LAMNEK (1995, S. 263) unterscheiden vier Typen, je nach Intensität der Beobachtung:

Typ 1

Völlige Identifikation mit dem Feld, d.h. hier ist die Beobachtung verdeckt, denn schließlich nimmt der Beobachter Rollen ein, die im Feld alltäglich vorgegeben sind.

Typ 2

Der Teilnehmer als Beobachter, d. h. dabei sind sich sowohl der Beobachter als auch die Probanden einer Feldbeziehung bewußt. Der Teilnehmer als Beobachter ist also primär Teilnehmer der Feldsituation und sekundär auch Beobachter.

Typ 3

Der Beobachter als Teilnehmer, d.h. der Beobachter selbst ist in das soziale Geschehen mehr oder weniger integriert, primär jedoch ist seine Rolle als Beobachter.

Typ 4

Vollständige Beobachtung d.h. in dieser Rolle erfolgt keinerlei soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern. (vgl. LAMNEK, Bd. 2, 1995, S. 264 ff)

Im Rahmen dieser Arbeit, in der die teilnehmende Beobachtung über kommunikative Kontakte stattfand, gelangte Typ 2 zur Anwendung.

Die sozialen Wirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler an einer Sonderschule für Lernhilfe bedingen bei einer qualitativ orientierten Beobachtung und deren Interpretation die Berücksichtigung der im folgenden aufgezeigten Forschungsprinzipien:

Offenheit:

Das in der schulpädagogischen „Landschaft“ vorfindbare Bewertungs- und Beurteilungsraster, das sich an standardisierten Verfahrensweisen orientiert, darf nicht zur Anwendung innerhalb eines Lern- und Aneignungsraumes gelangen, der Prozeßcharakter hat.

Dem Gegenteil verschreibt sich das Kriterium der Offenheit innerhalb der qualitativ orientierten Beobachtung. Nicht vorab entwickelte Theorien und Hypothesen bestimmen die Gegenstandsorientierung, nicht die Wahl der Methoden steht im Mittelpunkt der Forschung, sondern sie verläuft offen – entsprechend den „Widersprüchlichkeiten sozialer Wirklichkeit“.

Prozeßcharakter:

Der Prozeßcharakter des Aneignungsraumes Schule zeichnet die in ihm agierenden Akteure in ihren Interaktionen aus, indem sich die Schülerinnen und Schüler sowie der Forscher selbst als Prozeß verstehen, in dem sie täglich neue Wirklichkeiten schaffen, diese aushandeln und interpretieren.

Reflexivität:

Sie beinhaltet das Bemühen, nicht aus der Theorie abgeleitete Hypothesen zu überprüfen, sondern diese Hypothesen im Forschungsprozeß selbst zu generieren, zu modifizieren und zu verallgemeinern. Dabei ist die Wahl konkreter Methoden – wie die Auswahl der Untersuchungspersonen und die Thesenformulierung – niemals als voneinander getrennt oder aufeinander folgend anzusehen. Die Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang wird aufgehoben.

Explikation:

Das theoretische Vorwissen über die Schülerinnen und Schüler – gewonnen aus den Lehrerberichten, Überprüfungsgutachten und aus den I-E-P – muß offengelegt, die einzelnen Forschungsschritte müssen beschrieben sowie deren Interpretation nachvollziehbar gestaltet werden. Die Explikation ist ihrem Sinne nach die entscheidende methodische Kontrolle und das Gütekriterium qualitativ gewonnener Daten.

Forschung und Kommunikation:

Innerhalb des Forschungsprozesses in den konkreten Unterrichtssequenzen werden Kommunikationsstrukturen bei Schülerinnen und Schülern sichtbar, die sich auf dem Niveau von „Alltagstheorien“ bewegen. Innerhalb der qualitativ orientierten Beobachtung geht man davon aus, daß die Alltagstheorien der Schülerinnen und Schüler keine strikte Trennung im Blick auf wissenschaftstheoretische Aussagen erfahren; es besteht eine Ähnlichkeit.

Problemorientierung:

Die Frage und die Auswahl des Forschungsfeldes resultieren aus den vom Forscher wahrgenommenen Problemen. Die Ergebnisse der Forschung wirken ihrerseits auf die gesellschaftliche Praxis zurück = Interdependenz.

Bei qualitativen Beobachtungsstudien stehen deshalb auch die Fragen des Feldzugangs, die Wahl der Teilnehmerrolle und das Verhältnis von Distanz und Teilnahme im Mittelpunkt. (vgl.: GIRTLENER, 1992, LAMNEK, 1993, Bd. 1; in ATTESLANDER, 1995, S. 92)

Bei der hier durchgeführten teilnehmenden Beobachtung wußten die zu Beobachtenden zu jeder Zeit, daß sie während des Unterrichtsprozesses unter Beobachtung standen.

Für sie waren ihre Klassenlehrerin und der Beobachter – als Fachlehrer – Lehrpersonen, die sie bereits aus ihrem täglichen Unterrichtsprozeß kannten. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung mußte somit innerhalb der zweijährigen Forschungszeit nicht täglich neu hergestellt werden.

Eine Gewähr dafür, daß bei der großen Nähe zum Forschungsfeld eine überzogene Identifikation mit den Schülerinnen und Schülern einher ging, und die Distanz als Beobachter darunter zu leiden gehabt hätte, war das korrektive Feedback, erreicht über das Team-teaching. Eine große Erleichterung bei der Dokumentation einzelner Unterrichtssequenzen war das Präsentsein innerhalb dieser Klasse von sieben Schülerinnen und Schülern in allen Unterrichtsfächern, besonders im Fachbereich Sport und in dem gemeinsamen Agieren im „Toberaum“. Bei der täglichen Bewegungszeit boten sich vielfältige Gelegenheiten, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die von wechselseitiger Anerkennung und Akzeptanz gekennzeichnet war.

Es war eine faszinierende Beobachtung, miterleben zu dürfen, daß sich über das gemeinsame motorische Handeln, das mit viel Spaß verbunden war, Bereiche auftaten, die auch den Austausch der für die Schülerinnen und Schüler wichtigen Problemsituationen ermöglichte. Darüber hinaus wurden durch das Vertrauensverhältnis bei den Schülerinnen und Schülern Einsichten deutlich, daß die Aneignung von kognitivem Wissen auch für sie von großer Bedeutung ist.

Die Rahmenbedingung, unter der die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, ist begrenzt durch den lokalen Bereich einer Schulklasse mit sieben Schülerinnen und Schülern. In einzelnen Beobachtungssequenzen wurden Kassettenrecorder als technisches Hilfsmittel zur Aufzeichnung von Kommunikationssequenzen eingesetzt. Das Team-teaching bot die zeitliche Möglichkeit, innerhalb dieser lokalen Begrenzung situationsspezifische Interaktionen sofort zu protokollieren.

Das Forschungsvorhaben wurde auf zwei Jahre begrenzt. Dennoch muß sich der Beobachter darüber bewußt sein, daß entsprechend seiner Sinneswahrnehmung die Beobachtungen immer nur auf Teilbereiche des Unterrichts bezogen werden können.

Die Auswertung richtet ihren Blick auf die sozialen Regeln sowie die hinter den Handlungsprozessen stehende Alltagswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die das soziale Handeln bedingen.

4.3 Exemplarische Darstellung der Untersuchungspläne, Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei dem Schüler Karl

Exemplarische Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei dem Schüler Karl

Name des Schülers: Karl
Alter: 10

Beginn des Förderplans:	01.08.1995
Fertigstellung des Förderplans:	31.07.1997

Es muß der Leserin und dem Leser – der an der teilnehmenden Beobachtung nicht teilgenommen hat – möglich sein, den Forschungsprozeß nachzuvollziehen, um ihn bezüglich der Validität, Reliabilität und Glaubwürdigkeit der Daten beurteilen zu können. Darüber hinaus muß die Leserin und dem Leser sich ein Urteil über die Angemessenheit des Forschungsprozesses sowie seiner empirischen Verankerung bilden können.

Zum Ende des Kapitels 4 erhält die Leserin und der Leser über folgende Kriterien Aufschluß:

1. Welche Untersuchungspläne, Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren im Rahmen der qualitativen Analyse gelangten zum Einsatz?
2. Welche Kategorien wurden entwickelt?
3. Welche zentralen Kategorien wurde gebildet?
4. Darstellung einer Synopsis der gebildeten zentralen Kategorien.
5. Vorstellung des I-E-Ps als integrierende Zusammenfassung der diagnostische Informationen bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
6. Darstellung des Entwicklungsprotokolls/Förderplans.
7. Portrait des Schülers Karl gegen Ende des Untersuchungszeitraumes

Karl, 12 Jahre alt

Biographie: K. wurde am xxx geboren. Die Mutter hat aus 1. Ehe eine Tochter mitgebracht. Karl hat vier weitere Geschwister. Zwei Kinder der Familie besuchen die Sonderschule für Lernhilfe. Bereits seit seinem ersten Schulbesuchsjahr zeigte Karl, daß er sich sehr wohl zu behaupten wußte.

Gegenwart: Zur Zeit besucht Karl die Klasse 5 an der Sonderschule für Lernhilfe. Häufig ist er in die häusliche Arbeitsverrichtung eingebunden. Die Mutter hat sich ein zweites Mal scheiden lassen. Dadurch ging Karl die für ihn bedeutsame Person des Vaters als Orientierungsrahmen für sein Verhalten verloren. Inzwischen hat er sich mit dem neuen Lebensgefährten der Mutter gut angefreundet.

Karls Schulbesuch ist regelmäßig.

Sozialverhalten: Karl ist ein sehr sportlicher, freundlicher Schüler. Es macht ihm besonderen Spaß, mit männlichem Unterrichtspersonal den Sportunterricht zu bestreiten. Aufgrund seiner physiologischen Voraussetzungen wird er von allen Mitschülern hoch geachtet. Bei Problemstellungen im Unterrichtsgeschehen möchte Karl die Lehrerin gern für sich allein in Besitz nehmen. Geht dieser Wunsch in Erfüllung, kann Karl intensiv an einer Aufgabenstellung arbeiten. Karl hat einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. Bei Streitigkeiten versucht er, der Sache auf

den Grund zu gehen und hilft auch anderen Schülern bei der Lösungssuche zur Beseitigung des Problems.

Freizeitverhalten: Karl bereitet das Handeln und der An- und Verkauf von Gegenständen große Freude. Sonnabends ist er immer auf dem Flohmarkt zu finden. Eigenständig führt er dort Verkaufsgespräche und berichtet darüber am Montag stolz den für ihn wichtigen Lehrpersonen.

4.4 Die Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse in der vorliegenden Arbeit beinhaltet alle Schriftstücke – entnommen aus den Schülerakten –, die als Quelle zur Erklärung des schulischen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden können. Diese Dokumente dienen der Erschließung des Datenmaterials, das nicht erst vom Forscher geschaffen werden muß. Besonders unter dem Blickwinkel einer systemischen Erfassung des Schülerverhaltens kann die Dokumentenanalyse einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, um die in der Sozialisation der Schülerinnen und Schüler begründeten, zurückliegenden Ereignisse aufzuhellen.

Über die Dokumentenanalyse können Fakten und Ereignisse erhoben werden. Einstellungen und Bedeutungen der hinter den Dokumenten stehenden Personen können jedoch so nicht ermittelt werden. Dazu bedarf es stets – wie in dieser Arbeit angestrebt – eines In-Beziehung-Setzens der aus den Daten errichteten Fakten zu den qualitativen Verfahren, die innerhalb dieser Arbeit einer Analyse zugeführt werden.

Die Dokumentenanalyse kann ihrem Ablauf nach in vier Stufen unterteilt werden.

1. Formulierung einer klaren Fragestellung, hier: Können die Dokumente Informationen über die Lebensweltproblematik des Schülers Karl liefern?
2. Was soll als Dokument gelten? Hier:

Personalien Schulberichte Ergebnisse von Klassenkonferenzen	Zeugnisse Ordnungsmaßnahmen Berichte der Erziehungs- beratungsstelle	Intelligenztests Schülerbegleitbögen Sonderpädagogische und ärztliche Gutachten
--	---	--

Tabelle 4 Dokumentenübersicht

3. Quellenkritik: Welchen Wert haben die Dokumente für die Beantwortung der Fragestellungen? Hier: Eignen sich die Dokumente dazu, um aus ihnen förderungsbezogene Hypothesen ableiten zu können, die in die Erstellung eines Individuellen Entwicklungsplans (I-E-Ps) eingearbeitet werden können?
4. Schließlich folgt die Interpretation der Dokumente im Sinne der Fragestellungen. (vgl.: MAYRING, 1996, S. 34)

Durch die interpretative, persönliche Auseinandersetzung des Forschers mit den verschiedenen Dokumenten ist implizit ausgesagt, daß die Datenanalyse der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen ist. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird auf die Darstellung aller biographischen Schülerdaten an dieser Stelle verzichtet. Notwendige Informationen, die sich aus den biographischen Daten ergeben, können beim Verfasser der Arbeit eingesehen werden.

4.4.1 Zur Auswertung der Dokumentenanalyse - dargestellt am Beispiel Karl

Als Bezugsrahmen für eine Dokumentenanalyse gilt innerhalb dieser Arbeit die Schülerakte des Schülers Karl. Die Ergebnisse aller weiteren Schülerinnen und Schüler – die Gegenstand der hier durchgeführten Untersuchung waren – werden im Anhang dargestellt.

Diese Schülerakte wurde zu Beginn der Zusammenarbeit zwischen Karl und dem Autor dieser Arbeit von letzterem nicht gleich eingesehen. Zunächst sollte ein subjektiver Eindruck über alle Verhaltensdimensionen und Förderbedürfnisse für den Schüler Karl aus der Zusammenarbeit mit seiner Klassenlehrerin und mit dem Autor als Fachlehrer über die teilnehmende Beobachtung gewonnen werden.

Erst nach einem Vierteljahr wurden die so gewonnenen und auf Memos festgehaltenen Beobachtungen zu den Daten in der Schülerakte in eine Beziehung gesetzt. Dabei orientierte sich der Beobachter an folgenden Dokumenten:

- Personalien
- Schulberichten
- Ergebnissen von Klassenkonferenzen
- Zeugnissen
- Ordnungsmaßnahmen
- Berichten der Erziehungsberatungsstelle
- Sonderpädagogischen und ärztlichen Gutachten
- Schülerbegleitbögen
- Intelligenztests

Die Analyse dieser Dokumente fand Aufnahme in dem I-E-P (Individuellen Entwicklungsplan). Schon bei der Erstfassung wurde deutlich, daß die Mehrzahl der Aussagen zwar Hinweise auf Karls Förderbedarf geben, jedoch nicht mit den gewonnenen Einschätzungen – ermittelt über die vierteljährliche Zusammenarbeit mit Karl – in allen Punkten in Übereinstimmung gebracht werden konnten. Es fiel auf, daß in allen Dokumenten Fremdeinschätzungen zum Ausdruck gebracht wurden und nicht ein einziges Dokument vorhanden war, in dem der Schüler Karl seine Wünsche, Bedürfnisse und Einschätzungen selbst hätte äußern können.

Die Dokumentenanalyse eignet sich somit sehr wohl zu einer ersten Einschätzung, muß jedoch dann in Frage gestellt werden, wenn es darum geht, aus ihr Förderbedürfnisse für die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler herzuleiten. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn alle Dokumente, durch die die individuelle Entwicklung der Schülerin/des Schülers zum Ausdruck gebracht wird, zur Vorstellung gelangten. Hier zeigt sich im besonderen Maße, daß der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen dazu geeignet ist, den Lernprozeß der Schülerin/des Schülers fortschreibend zu begleiten.

Wie schon an anderer Stelle ausführlich beschrieben, kommt in den Dokumenten vorwiegend eine zuschreibende Sichtweise zum Ausdruck. Normative Bewertungen werden als wesentliche Bedingungsfaktoren festgeschrieben. Wie MAYRING betont, empfehlen sich Dokumentenanalysen immer dann, wenn ein direkter Zugang durch Beobachten und Befragen nicht gegeben ist. Dokumentenanalysen können jedoch vorteilhaft in jeden Forschungsplan eingebaut werden, sobald sich Quellen dazu anbieten. (vgl.: MAYRING, 1996, S. 35)

Über die Dokumentenanalyse hinaus muß es gelingen, mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Bezugspersonen gemeinsam Wege und Möglichkeiten zu erarbeiten, die darin einmünden, über eine verstehende Perspektive den Förderbedarf zu ermitteln. Dies kann nur gelingen, wenn die Bedeutungszuschreibungen der Schülerinnen und Schüler in interaktiven Prozessen mit den für sie bedeutungsvollen Personen erschlossen werden. Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, gelangt das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung über das Analyseverfahren des zirkulären Dekonstruierens im nächsten Kapitel zur Anwendung.

4.5 Das fokussierte Interview zur Selbsteinschätzung

Ziel des fokussierten Interviews ist es, die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen in der früher erlebten und vom Forscher aufgrund der Beobachtung analysierten Situation zu erfassen. (vgl. LAMNEK, Bd. 2, 1995, S. 79)

Dabei ging es dem Interviewer nicht um eine Generierung hypothetischer Konzepte, sondern eher um eine Überprüfung deduktiv gewonnener Hypothesen, die der Forscher über die teilnehmende Beobachtung vorab entwickelt hatte.

Die Durchführung des fokussierten Interviews setzt zwar einen Interviewleitfaden voraus, dennoch muß es dem Interviewer jederzeit möglich sein, Offenheit gegenüber der Berichterstattung der Schülerin/des Schülers zu gewährleisten. Obwohl diese Interviewform eher der quantitativen Forschungslogik folgt, beinhaltet sie gleichwohl qualitative und interpretative Orientierungen. (vgl.: LAMNEK, Bd. 2, 1995, S. 79)

Es gilt für den Interviewer, drei spezifische Anweisungen in der konkreten Interviewsituation zu beachten:

1. Die Nichtbeeinflussung

Diese Anweisung entspricht dem methodologischen Prinzip, den Relevanzsystemen der Betroffenen – und nicht denen des Forschers – Geltung zu verschaffen.

2. Die Spezifizierung: 58

Es sollen Gefühle und Verhaltensweisen nicht nur genannt werden, sondern auch in einer Interpretation aufeinander bezogen werden. Dieses Vorgehen entspricht dem methodologischen Prinzip der Explikation.

3. Die Tiefgründigkeit:

Der Interviewer soll sich nicht mit einer reinen Beschreibung zufrieden geben. Vielmehr soll er darüber hinaus selbstenthüllende Kommentare des Informanten ermöglichen. (vgl. ebd., S. 80)

Die Entwicklung der Fragestellungen für das fokussierte Interview orientieren sich an den Beobachtungsdimensionen des I-E-Ps. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wurden Informationen zu diesen Beobachtungsdimensionen festgehalten, im Team-teaching diskutiert und in Fragestellungen für das fokussierte Interview umgewandelt.

4.5.1 Darstellung des fokussierten Interviews zur Selbsteinschätzung am Beispiel Karl

Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung - orientiert an den Leitfragen des I-E-Ps

Schüler Karl

K. = Schüler

Wernecke

W. = Lehrkraft

- | | |
|---------|---|
| 1. W.: | Guten Morgen, lieber Karl. Wir machen heute ein kleines Interview. Mich würde einmal interessieren, was du in der Schule besonders gut kannst. |
| 2. K.: | Turnen, Deutsch, was noch? Ja, ... Fußball spielen. |
| 3. W.: | Aha, und wie ist deine Meinung darüber, was du noch nicht so gut kannst? |
| 4. K.: | Mathe eigentlich, hmh, ... ja, Mathe, ... ich weiß nicht mehr. |
| 5. W.: | In welchen Fächern möchtest du denn von deinen Lehrkräften eine besondere Hilfe bekommen? |
| 6. K.: | Also, ... in Kunst, weil irgendwie so mit den Zeichenarbeiten oder so, sieht das nich' immer so aus, ne? Das sieht aus, als hätte das 'nen Erstkläbler gemacht. |
| 7. W.: | Woran kann denn das liegen, was meinst du denn? |
| 8. K.: | Ich weiß nich', das weiß ich nich'. |
| 9. W.: | Aha, dann wollen wir dir da wohl helfen in diesem Bereich. Karl, du hast doch auch noch Geschwister, ja? Wie kommst du mit denen klar? |
| 10. K.: | Manchmal, also mit meiner großen Schwester, komm' ich manchmal sehr gut klar, wir verstehen uns auch gut, aber mit meinen beiden kleinen Geschwistern, also nee, mit denen streiten wir uns immer. |
| 11. W.: | Worum geht's denn dann bei dem Streit? |
| 12. K.: | Also, ich hab' mit meinem Bruder zusammen ein Zimmer, und hmh.. und wenn er da so zum Beispiel spielen möchte, oder ich möchte meine Ruhe haben, dann sagt er was, und dann streiten wir uns. |
| 13. W.: | Und wie endet so ein Streit? |
| 14. K.: | Indem ich meinen Vater hole, und mein Vater macht dann was, indem er sagt, wenn er es jetzt nicht läßt, erzählt er es Mama, wenn Mama nach Hause kommt. |
| 15. W.: | Und was passiert dann? |
| 16. K.: | Und dann ... meine Mutter natürlich ..., meine Mutter meint immer, ich hätte selber Schuld und so, und dann sacht se, wenn das noch 'mal, dann macht se immer die voll harmlosen, was weiß ich, sie macht dann nichts. |
| 17. W.: | Wie kommst du denn so allgemein mit deinen Eltern klar? |
| 18. K.: | Mit meiner Mutter nich' so sehr, mit meinem jetzigen Vater sehr gut. |
| 19. W.: | Und warum kommst du mit deiner Mutter nicht so gut klar? Woran liegt das? |
| 20. K.: | Also, mit meinem Vater, den ich jetzt hab', also wir beide machen immer viel zusammen und so, und meine Mutter, die muß immer arbeiten und hmh, .. mit meinem Vater können wir immer spielen und so. |
| 21. W.: | Geht dein Vater zur Zeit nicht zur Arbeit? |
| 22. K.: | Nein, zur Zeit nich', wegen seinem Rücken. |
| 23. W.: | Aha, was meinst du denn, Karl, und laß' dir viel Zeit bei der Frage, was bist du denn so für ein Mensch? |
| 24. K.: | ...(Pause) Manchmal bin ich sehr aggressiv. Manchmal, wenn man mich auch in Ruhe läßt oder so, wenn ich mal meine Ruhe habe, dann versteh' ich mich schon so mit den anderen, also jetzt draußen oder mit meinen Mitschülern, aber ich denke mal, ich bin öfters mehr aggressiv so. |
| 25. W.: | Was ist denn das: aggressiv? |
| 26. K.: | Wenn ich mich jetzt irgendwie ... Also, zu Hause mit meinem Bruder, wenn der nich' auf mich hört, wenn ich meine Ruhe haben will oder so, dann geh' ich immer gleich bei, und dann nehm' ich ihn so und halte ihn immer fest, und dann werf' ich ihn auf den Boden und so. |
| 27. W.: | Kannst du dir denn noch etwas anderes vorstellen, wenn du deine Interessen durchkriegen willst? |
| 28. K.: | Ja. Normalerweise..., also ich könnte, wenn meine Mutter und mein Vater 'mal mit meinem Bruder besprechen würden, ne, ich würd' ja gern ein eige- |

	nes Zimmer haben, nich', dann würde der Streit vielleicht 'n bißchen zur Seite gehen, und ich hätte dann meine Ruhe.
29. W.:	Na ja, da kann man dann ja 'mal drüber reden, du bist ja auch schon langsam größer und kein kleiner Junge mehr. Was meinst du denn, wie die anderen Schülerinnen und Schüler dich so sehen?
30. K.:	Weiß ich nich'.
31. W.:	Und kannst du dich gegenüber den anderen Schülerinnen und Schülern durchsetzen?
32. K.:	Manchen... manchen kann ich das.
33. W.:	Und welchen gegenüber nicht?
34. K.:	Ja. Diejenigen... Also, wenn, wenn, wenn welche mich ärgern, und ich möchte irgendwie, ... daß mich die hauen, ich möchte irgendwie nur mit denen reden ... so, und irgend so einer aus meiner Klasse..., also jetzt 'n Großer oder so, son bißchen Kräftiger, der meint dann, ich würde das Kind dann hauen, also gegen die kann ich mich nich' durchsetzen, indem ich sage, wollt' ich nich' oder so, ja, ... hab' ich gar nich' gemacht, gegen die kann ich mich nich' durchsetzen.
35. W.:	Dann können wir ja noch ein bißchen trainieren. Letzte Frage: Wenn du dir eine Schule wünschen könntest, so nach deinen Vorstellungen, was würdest du dir dann wünschen, wie müßte diese Schule aussehen?
36. K.:	Also Farbe.. müßte sie schwarz-weiß aussehen, hmh, ... nette Schüler, die nich' immer so viel prügeln, ... netten Direktor, ... so wie es hier in der Schule is'.
37. W.:	Fühlst du dich denn ganz wohl hier, wie sieht das aus bei dir?
38. K.:	Ja, ichühl' mich hier so ganz wohl.
39. W.:	Dann danke ich dir für dieses Interview.

Abbildung 1 Fokussiertes Interview

4.5.2 Zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des fokussierten Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren

JAEGGI u. a. (1998) stellen unter Titel „Denkverbote gibt es nicht!“ einen Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten vor. Sie betonen, daß im Bereich der qualitativen Sozialforschung die Erhebungs- und Auswertungsverfahren einer Tendenz zur Verregelung unterliegen. Dem setzen sie das Verfahren des zirkulären Dekonstruierens entgegen, das aus ihrer Erfahrung in der Betreuung von Diplomarbeiten entstanden ist. Ihr Hauptanliegen ist dabei, das Konstruktive und Kreative qualitativen Arbeitens zu berücksichtigen und für den Deutungsprozeß schöpferisch zu nutzen. (vgl.: JAEGGI, FAAS & MRUCK, 1998)

Die verschiedenen Phasen des Auswertungsprozesses des zirkulären Dekonstruierens werden im folgenden aufgezeigt und im Hinblick auf ihre Umsetzung bezüglich des fokussierten Interviews innerhalb dieser Arbeit erörtert. Der Vorteil des zirkulären Dekonstruierens ist darin zu sehen, daß es auch für die Anwendung durch die Lehrerinnen und Lehrer geeignet erscheint, um Interviewdaten aufzubrechen.

Zu Texten werden die kommunikativ gewonnenen Daten innerhalb des fokussierten Interviews dadurch, daß die entsprechenden Tonbandaufzeichnungen verschriftet werden. Dadurch soll die Kategorienbildung erleichtert werden. Es wird darauf hingewiesen, daß innerhalb dieses Verfahrensschrittes eine Interpretationsgemeinschaft als sehr nützlich anzusehen ist, die sich dem Motto verschrieben hat: „Denkverbote gibt es nicht!“ (JAEGGI, u. a., 1998)

Die Interpretationsgemeinschaft bestand beim Aufbrechen der Daten des fokussierten Interviews in dieser Arbeit aus der Klassenlehrerin der Klasse 3 (später 4) und dem Forscher.

Das konkrete Vorgehen beim zirkulären Dekonstruieren besteht darin, daß sich der Forscher um das Ausgangsmaterial herum in kreative Gedankenschleifen intuitions- und theoriegeleitet

bewegt. Damit wird der Text zirkulär und rekursiv „dekonstruiert“ und anschließend wieder so zusammengesetzt, daß implizite Sinngehalte sichtbar werden. Durch diesen mehrfachen Perspektivenwechsel werden Bausteine für eine Theorie über den Forschungsgegenstand gefunden.

Bereits vor Beginn des fokussierten Interviews war es sinnvoll, ein Präskript anzufertigen, das auf die teilnehmende Beobachtung Bezug nahm, und in dem über Memos bereits Beobachtungskategorien festgehalten wurden. Dieses Präskript bildete die Grundlage des fokussierten Interviews bei der Erstellung eines Gesprächsleitfadens.

Die Erzählanstöße entlang des Gesprächsleitfadens sollen einen Spielraum zur Exploration eröffnen. Immer, wenn ein echtes Erzählinteresse besteht, wurde darauf geachtet, daß es nicht durch vorgefaßte Fragen zu einer Blockierung kam.

Den Abschluß dieses Verfahrensschrittes bildet das Verfassen eines Postskripts. In ihm sollte alles aus der Erinnerung festgehalten werden, was sich innerhalb der Gesprächssituation ereignet hat. Diese Sammlung kann im weiteren Auswertungsverlauf die innere Konsistenz einer Interpretationsgestalt abrunden. (vgl.: JAEGGI, FAAS & MRUCK, 1998)

Bei der Auswertung des Interviews soll sich der Forscher auf eine Wellenbewegung einlassen. Darunter ist zu verstehen, daß zuweilen der Text verlassen und auf die Intuition vertraut wird. In einem nächsten Schritt werden die gewonnenen, neuen Ideen überprüft, indem der Text genau befragt wird, inwieweit die Gedanken noch im Einklang mit der Textgestalt stehen. Spontane Einfälle, kreativen Metaphern und pointiertem Alltagssprachgebrauch ist bei der ersten Annäherung der Vorrang zu geben vor vermeintlicher Exaktheit.

- 1. Schritt: Formulierung eines Mottos für den Text**
Hierunter ist ein subjektiv prägnanter Satz zu verstehen, der einen Eindruck vom Text zusammenfaßt.
- 2. Schritt: Zusammenfassende Nacherzählung**
Die zusammenfassende Nacherzählung muß in bezug auf die Länge der Interviews gesehen werden. In ihr muß die Disziplinierung zur Kürze vorhanden sein, dadurch werden bereits Interpretationsschwerpunkte gesetzt, die es zu reflektieren gilt. Die Haupterzählstränge sollen verdeutlicht werden. Das umfangreiche Material wird mit diesem Schritt gestrafft, so daß Interpretationsschwerpunkte der Reflexion zugänglich werden.
- 3. Schritt: Die Stichwortliste**
In ihr werden alle gehaltvollen Stichworte des Textes chronologisch hintereinander aufgelistet. Es werden die eigenen Strukturierungskompetenzen sichtbar, die für die Verstehensbildung einer fremdsubjektiven Erlebnis- und Darstellungswelt wichtig sind.
- 4. Schritt: Der Themenkatalog**
Über diese komplexe Abstraktionsleistung werden aus der Stichwortliste verschiedene, angesprochene Themenbereiche extrahiert. Für gleichartige Sinnzusammenhänge werden Oberbegriffe gesucht, die das Verstandene von anderen Bereichen unterscheidbar machen. Diese Begriffe können auch als „Vor-Kategorien“ verstanden werden, die helfen, die weitere Auswertung zu strukturieren. Es erweist sich hier auch als nützlich, Elemente der Prä- und Postskripte einzubeziehen.
- 5. Schritt: Die Paraphrasierung**
Auf der Grundlage des Themenkatalogs aus Schritt 4 werden nun Themen zusammengefaßt, so daß sich Meta-Themen ergeben können.
- 6. Schritt: Die zentralen Kategorien, interviewspezifisch**
Sie entstehen aus der Integration vorhergegangener Arbeitsschritte und bilden den vorläufigen Endpunkt der analytischen Arbeit.

JAEGGI; u. a. (1998) weisen darauf hin, daß andere Auswerterinnen und Auswerter durchaus andere Kategorien extrahieren können. „Richtig“ oder „falsch“ gibt es bei dieser Vorgehensweise nicht.

Der Sinn der zentralen Kategorien besteht in dem „Vergleichbarmachen“ verschiedener Interviews.

4.5.3 Zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des fokussierten Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren – exemplarisch dargestellt am Beispiel Karl

Das Präskript als Vorbereitung zur Interviewverabredung

Schon bei der Interviewverabredung war eine große Bereitschaft bei Karl festzustellen. Er fragte, ob er das Interview auch seiner Schwester vorspielen dürfe. Karl freute sich ebenfalls darüber, daß er selbst berichten durfte, da „man ihm zu Hause ja eh' nicht zuhört“. Er legte nur großen Wert darauf, daß die anderen Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung des Interviews nicht gegenwärtig waren. Der Begriff: „Selbsteinschätzung“ wurde in einem vorausgehenden Gespräch mit Karl geklärt, indem ihm mitgeteilt wurde, daß es in dem Interview darum gehe, wie er (Karl) sich eigentlich selbst sehe und nicht darum, wie er von seinen Mitschülerinnen und -schülern, seinen Freunden oder Lehrerinnen und Lehrern gesehen werde.

1. Schritt: Formulieren eines Mottos für den Text

Die Formulierung des Mottos für das fokussierte Interview lautet: Karl als Mittelpunkt seiner Lebensumwelt!

2. Schritt: Zusammenfassende Nacherzählung

Karl nannte als Lieblingsfach Deutsch. Über die teilnehmende Beobachtung wurde bereits konstatiert, daß gerade in diesem Fach ein bedeutender Förderbedarf zu verzeichnen war. Die hinter dieser Äußerung stehende Bedeutung für Karl muß unbedingt noch analysiert werden, um sie bei einer Förderplanerstellung zu berücksichtigen.

Karl konnte seine Unzufriedenheit mit seinen Leistungen im Fach Kunst vortragen, wußte jedoch nicht, wieso ihm das zeichnerische Gestalten noch Schwierigkeiten bereitet, obwohl er daran Spaß hat.

Die Reaktionen seiner Eltern im familiären Bereich bei Streitigkeiten empfindet Karl als ungerecht. Er erlebt seine Eltern bei der Regulierung von Streitigkeiten als inkonsequent.

Karl erkannte, daß er häufig sehr aggressiv reagiert und begründete dies damit, daß es immer dann geschaht, wenn er nicht in Ruhe gelassen wird.

Karl verfügt über Erfahrungen in Streitsituationen mit größeren Schülern und bedauert es, daß es ihm über Gespräche nicht gelingt, den Streit erfolgreich zu schlichten.

Die Schulsituation erlebt Karl für sich als zufriedenstellend. Die farbliche Gestaltung innerhalb der Schule könnte jedoch für ihn noch verändert werden und seine Mitschüler sollten nicht so viel schlagen.

3. Schritt Die Stichwortliste

Die Stichwortliste bildet die Grundlage für die Verstehensbildung bei Zugang zu Karls fremdsubjektiver Erlebnis und Darstellungswelt:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| - Lieblingsfächer | - Aggressivität |
| - Beratungswünsche | - Fremdbeurteilung |
| - Geschwister | - ungeliebte Fächer |
| - Schulbewußtsein | - Selbsterkenntnis |

Tabelle 5 Die Stichwortliste

4. Schritt: Der Themenkatalog

In ihm werden aus der Stichwortliste verschiedene angesprochene Themenbereiche extrahiert. Für gleichartige Sinneszusammenhänge werden Oberbegriffe gebildet, die das Gemeinte von anderen Bereichen unterscheidbar machen.

Wir können diese Begriffe auch bereits als eine Art „Vor-Kategorien“ verstehen, die die weitere Auswertung strukturieren helfen.

1. Unterrichtsfächer: Lieblingsfächer, Problemfächer, Fächer, in denen Unterstützung gewünscht wird; Wünsche an die Schule
2. Familiärer Kontext: Verhältnis zur Mutter, zum Vater und zu Geschwistern
3. Selbstwahrnehmung: Aggressivität, Selbsterkenntnis, Schuldbewußtsein, Verhalten in Streitsituationen, Durchsetzungskraft

5. Schritt: Die Paraphrasierung

Durch sie werden in diesem Schritt die einzelnen Themen des Themenkatalogs ausdifferenziert.

(1) Karl hat in der Schule Lieblingsfächer; er nennt: Turnen, Deutsch und Fußball spielen. Auffällig dabei ist, daß er, obwohl er im Deutschunterricht schlechte Schulnoten hat, dieses Fach offensichtlich sehr mag. Als sein Problemfach nennt er Mathematik. Hier gelangt er bei Einzelzuwendung jedoch zu befriedigenden Leistungen. Mit seinen Leistungen im Kunstunterricht ist er gar nicht zufrieden und hat auch für sein Unbehagen keine Erklärung parat. Insgesamt jedoch fühlt er sich in der Schule sehr wohl, wünscht sich aber eine Schule, die farblich mehr schwarze und weiße Töne aufweist, darüber hinaus wünscht er sich Mitschüler, die nicht so viel prügeln.

(2) Mit seinen kleinen Geschwistern streitet sich Karl häufig. Mit seiner großen Schwester kommt er gut klar. Die Streitigkeiten führt er auf die räumliche Enge im Wohnbereich zurück. Seine Mutter nimmt er als schimpfende Person wahr, die dann jedoch letztlich nichts unternimmt, um den Streit aus dem Weg zu räumen. Mit seinem Vater kommt er gut klar, da dieser – bedingt durch seine Arbeitslosigkeit – häufig mit ihm etwas unternimmt.

(3) Wenn Karl in seiner Ruhe gestört wird, ist er häufig aggressiv. Er kann Verhalten, das sich in Aggressionen ausdrückt, deutlich benennen. Im häuslichen Bereich würde weniger Aggressivität entstehen, wenn er ein eigenes Zimmer hätte. Im allgemeinen kann sich Karl seinen Mitschülern gegenüber gut durchsetzen. Gegen größere Schüler fällt ihm dies noch schwer.

6. Schritt: Die zentralen Kategorien, interviewspezifisch

In der Paraphrasierung sind bereits Theoriebestandteile definiert, die auf die Möglichkeit einer Veränderlichkeit abheben. Ein relevanter Theoriebestandteil wird darin deutlich, wenn auch andere theoretische Entscheidungen in diesem Punkt denkbar erscheinen. Aus der Integration der vorangegangenen Arbeitsschritte werden folgende zentrale Kategorien interviewspezifisch benannt:

1. Charakteristika der Lieblingsfächer
2. Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik
3. Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule
4. Bedeutung der familiären Situation
5. Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person
7. Persönliches Schuldbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft
8. Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streitsituationen
9. Typische Merkmale des Problemfaches Kunst

Mit diesem Schritt ist die Auswertung des einzelnen Interviews dem Endpunkt zugeführt. Die zentralen Kategorien dienen darüber hinaus dem Zweck des Vergleichbarmachens verschiedener Interviews. Dieser Vergleichbarmachung wird in der zweiten Auswertungsphase über eine Synopsis der zentralen Kategorien entsprochen.

Die zentralen Kategorien finden ihre Manifestation im Individuellen-Entwicklungsplan (I-E-P), um bei der Erstellung eines Förderplanes berücksichtigt werden zu können.

4.5.4 Zweite Auswertungsphase: systematischer Vergleich

1. Schritt: Synopsis

In dieser Arbeit liegen sieben fokussierte Interviews vor. Durch die übersichtliche Zusammenstellung innerhalb einer Tabelle werden alle bisher formulierten zentralen Kategorien dargestellt und in die dafür vorgesehenen Spalten eingetragen. So können Häufungen sichtbar gemacht werden, die als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen bei der Förderplanerstellung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler herangezogen werden können. Darüber hinaus spiegeln die zentralen Kategorien auch Fähigkeiten wider, aus denen sichtbar wird, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihrer individuellen Förderbedürfnisse herangezogen werden können.

Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

fokussiertes Interview	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Charakteristika der Lieblingsfächer	Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	Bedeutung der familiären Situation	Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	Personliches Schulbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft	Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	Persönliche Freundschaften	Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8			
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46		X (6) 60,74	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6		X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42		X (6) 52,56,66, 68,70					X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26		X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56		X (6) 58,60,62,76 78,80			X (9) 68,72	X (10) 6,8,10	
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4		X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30		X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50				X (10) 24,26,32	
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52		X (6) 56,60,62 66,68,70				X (10) 24,26,32	
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32		X (4) 50, 54, 56				X (8) 14,16,20			

Tabelle 6 Synopsis fokussiertes Interview

2. Schritt: Verdichtung

In dem folgenden Schritt der Verdichtung werden einzelne Kategorien zu zentralen Kategorien zusammengefaßt, wobei der Fokus bei diesen neuen Konstrukten auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist, als eigene Experten bei der Ermittlung ihres Förderbedarfs gelten zu können. Es entsteht somit eine durch Interpretation erschlossene „psychologische Gestalt“, die deskriptiv zur Darstellung gelangt. Wichtig war es, bei diesem Schritt darauf zu achten, nicht auf der Ebene der Intuition zu verbleiben, sondern immer auch die Rückkopplung (Zirkularität!) zum Ausgangsmaterial im Blick zu behalten.

Kategorien **Bezug z. fokus. Interview** **Verdichtung**

Lieblingsfächer	Turnen, Fußball Deutsch	Selbsteinschätzung im schulischen Bereich
Problemfächer	Mathematik	
Wünsche an die Schule	Farbliche Gestaltung, nette Schüler, netter Rektor	
Unterstützungsfächer	Kunst	
Umgang mit den Geschwistern	gr. Schwester gut, kl. Geschwister mit Streit	Selbsteinschätzung der familiären Situation
Verhaltensstrategie bei Streitsituationen	Ratsuche bei Vater und Mutter	
Verhalten der Mutter und des Vaters	Vater konsultiert Mutter, diese ist inkonsequent	
Verhältnis zu Mutter und Vater	zur Mutter nicht gut, sie muß immer arbeiten, zum Vater sehr gut, mit ihm kann man spielen	
Räumliche Situation	beengt	
Aggressivität	K. möchte ein eigenes Zimmer haben, dann wäre er weniger aggressiv	Selbsteinschätzung im Verhaltensbereich
Durchsetzungskraft	Bei größeren Schülern noch nicht vorhanden, bei gleichaltrigen kann sich K. durchsetzen	

Tabelle 7 Verdichtung

Die neu gewonnenen zentralen Kategorien stellen sich wie folgt dar:

1. Selbsteinschätzung im schulischen Bereich
2. Selbsteinschätzung der familiären Situation
3. Selbsteinschätzung im Verhaltensbereich

3. Schritt: Die komparative Paraphrasierung

Durch den weiteren Umgang mit dem Material entstehen innerhalb des Konstrukts vielfältige Kontraste, Abgrenzungen und Überlappungen.

Es gilt nun, in einem weiteren Schritt den Ertrag darzustellen, den die komparative Paraphrasierung erbracht hat. Dies wird erreicht, indem wir unseren Fokus auf die Kategorien der Synopsis richten und diese Kategorien ausführlich beschreiben. Dabei ist stets auch die Rückbesinnung im Sinne eines zirkulären Vorgehens auf die im Interview dargestellten Daten zu beachten.

Es geht nicht um eine lineare Phasenfolge von Erhebung, Auswertung und Er-

gebnisdarstellung, sondern gerade darum, diese zu durchbrechen, um zu neuen Erkenntnismöglichkeiten zu gelangen, die bei der Förderplanerstellung berücksichtigten werden können. Diesem Gedankengang soll dadurch entsprochen werden, daß für jede Schülerin und jeden Schüler – hier aufgezeigt am Schüler Karl – ein Portrait erstellt wird, aus dessen Gesamtbild erkenntlich wird, was Karl aussagt und was er über sich weiß.

Dies gilt ebenfalls für alle weiteren Portraits, die sich im Anhang dieser Arbeit befinden.

4.5.5 Portrait des Schülers Karl unter der besonderen Berücksichtigung des fokussierten Interviews

Um den Erkenntnisgewinn einer wissenschaftlichen Untersuchung nachvollziehbar zu beschreiben, ist es insbesondere für qualitative Studien wichtig, die einzelnen Arbeitsschritte, die zu diesen Erkenntnissen geführt haben, genau festzuhalten. Dem Aspekt der Geltungsbegründung ist in der Darstellung der einzelnen Schritte – wie sie in dem vorausgegangenen Kapitel aufgeführt sind – entsprochen worden. Die formulierten Kategorien sind eine große Hilfe dabei, um sie bei der Förderplanerstellung zu berücksichtigen. Dabei werden die Kategorien – entsprechend der sich in ihnen befindenden Phänomene – differenziert dargestellt. Es zeigt sich, daß die dezidierten Antworten der Schülerinnen und Schüler in den Theoriezusammenhang einzuordnen sind, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs eine wichtige Hilfestellung leisten können.

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise des Schülers bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse wiederspiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Charakteristika der Lieblingsfächer:

Karl nennt als seine Lieblingsfächer Sport und Deutsch. Im Sportbereich zeigt er sehr gute Leistungen, die auch auf seine körperlich Konstitution zurückzuführen sind. Karl ist seinen Mitschülern in seiner körperlichen Entwicklung weit voraus. Es müßte möglich sein, die hohe Leistungsmotivation in diesem Fach nutzbringend auf andere Fachbereiche zu übertragen. Dieses Phänomen muß unbedingt bei der Förderplanerstellung berücksichtigt werden. Verwunderlich ist, daß Karl auch den Fachbereich Deutsch als sein Lieblingsfach benennt. Hier hat er noch einen erhöhten Förderbedarf.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfachs Mathematik

Karl kann hier keine differenzierten Angaben vorweisen. Ihm ist jedoch bewußt, daß er im Vergleich zu seinen Mitschülern noch langsamer ist.

Kategorie: Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule

Karl wünscht sich, daß die Schule noch besser farblich ausgestaltet wird. Er nennt hier die Farben Schwarz und Weiß. Von seinen Mitschülern erhofft er, daß sie sich nicht mehr so viel schlagen.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Mit seiner großen Schwester hat Karl keine Probleme. Nur mit seinen kleineren Geschwistern gibt es häufig Streit. In Bezug auf die räumliche Enge der Wohnsituation fühlt sich Karl oft eingengt. Wenn Karl nicht zu seiner Ruhe kommt, ist dies ein streitauslösendes Moment. Seinen Vater erlebt Karl bei der Streitschlichtung als ausweichend. Der Vater verweist darauf, daß die Mutter am Abend – wenn sie von der Arbeit kommt – zu dem Streitpunkt befragt werden soll.

Die Mutter reagiert auf den Streit stets damit, daß sie Karl die Schuld zuweist. Karl versteht sich mit seiner Mutter nicht so gut. Da sein Vater zur Zeit ohne Arbeit ist, kann er mehr mit Karl spielen.

Kategorie: Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person

Auch das aggressive Verhalten – das Karl an sich selbst festgestellt hat – führt er darauf zurück, daß es immer dann auftritt, wenn er von anderen in seinem Ruhebedürfnis gestört wird.

Kategorie: Persönliches Schuldbewußtsein sowie Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft

Karl erkennt, daß er an den Streitsituationen häufig „Schuld“ hat.

Kategorie: Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streitsituationen

Karl schlägt vor, daß Streitsituationen mit dem Vater, der Mutter und dem Bruder gemeinsam besprochen werden müßten. Wenn er ein eigenes Zimmer hätte, könnte er dem Streit auch ausweichen, da er dann mehr zur Ruhe finden könnte.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfachs Kunst

In diesem Fachbereich wünscht sich Karl noch die Hilfe der Lehrerin. Er empfindet seine zeichnerischen Darstellungen auch innerhalb des 3. Schuljahres noch so, als zeichne sie ein Erstkläßler.

Das zirkuläre Dekonstruieren eignet sich besonders dafür, den Lehrerinnen und Lehrern ein „Werkzeug“ in die Hand zu geben, unter dessen Anwendung Daten aufgebrochen werden können, die bei der Ermittlung des individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden sollen.

Da die über das fokussierte Interview ermittelten Informationen nur Teilbereiche bezüglich des Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler ausleuchten, soll in einem nächsten Schritt über das problemzentrierte Interview eine tiefergehende Analyse dieses Selbstverständnisses erfolgen. Hierbei steht das Interaktionsgeschehen bezüglich der Klassenlehrerin und im Klassenverband im Vordergrund.

Die aus dem fokussierten Interview gewonnenen Ergebnisse werden in den I-E-P eingearbeitet und bei der Förderplanerstellung berücksichtigt.

4.6 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview – als eine Form des qualitativen Interviews – macht sich die sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern der Schülerinnen und Schüler zur Aufgabe. Die Wahl dieser Interviewform ist in einem engen Zusammenhang mit der Entscheidung für das interpretative Paradigma zu sehen.

„Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Antworten der Befragten sind nicht einfach Produkt einer unabänderlichen Auffassung, Meinung oder Verhaltensweise, sondern sie sind prozeßhaft generierte Ausschnitte der Konstruktion und Reproduktion von sozialer Realität.“ (LAMNEK, 1995, S: 62)

Das problemzentrierte Interview genügt den folgenden methodologischen Kriterien:

- Die Schülerinnen und Schüler sind nicht nur Datenlieferanten, sondern sie determinieren als Subjekte das Gespräch qualitativ und quantitativ. Dem Forscher ist dabei Zurückhaltung auferlegt.
- Die Relevanzsysteme der Betroffenen stehen im Vordergrund.
- Das Prinzip der Offenheit muß gewahrt bleiben. Das Interview muß für unerwartete Informationen zugänglich bleiben.

- Es muß eine Vertrauenssituation zwischen dem Interviewer und der/dem Interviewten entstehen.

Die Formulierung des Problems muß immer am Anfang stehen. Die Fragestellung, die diesem problemzentrierten Interview zugrunde lag, ist folgende:

An welchen Textstellen des problemzentrierten Interviews wird deutlich, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden können?

Der kommunikative Prozeß ist durch drei wesentliche Fragen gekennzeichnet:

Sondierungsfragen als Einstiegsfragen in die Thematik

Leitfadenfragen als diejenigen Themenaspekte, die als wesentliche Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind.

Ad hoc-fragen Sie berücksichtigen Aspekte, die im Leitfaden nicht verzeichnet sind. (vgl.: MAYRING, 1996, S. 52)

LAMNEK (1995, S. 78) weist darauf hin, daß ein Leitfaden für das Interview zulässig ist, um alle dem Forscher wichtig erscheinenden Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzutragen.

4.6.1 Zur Entwicklung des Gesprächsleitfadens bei dem problemzentrierten Interview

Innerhalb des problemzentrierten Interviews läßt der Interviewer die betroffenen Schülerinnen und Schüler möglichst frei zu Wort kommen. Dennoch ist das problemzentrierte Interview auf bestimmte Aspekte zugeschnitten. (vgl. WITZEL, 1982, S. 72 in MAYRING, 1996, S. 51)

Bei der Entwicklung des Gesprächsleitfadens für die problemzentrierten Schülerinterviews ging es von Anfang an darum, sich so nah wie möglich am Vokabular der Befragten zu orientieren, um eine Prädeterminierung durch den Interviewer zu vermeiden.

Den beiden zentralen Fragestellungen:

1. Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden?
2. In welchen Kontexten zeigt sich der individuelle Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler? soll auch in dem problemzentrierten Interview unter den Themenstellung „So stelle ich mir meine Lehrerin vor!“ nachgegangen werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, führten die Klassenlehrerin und der Interviewer eine Unterrichtssequenz zu diesem Thema durch.

Die Unterrichtsstunde wurde auf eine Kassette aufgenommen, um die Schüleräußerungen zu diesem Themenbereich bei der Entwicklung des Gesprächsleitfadens aufs Neue reproduzieren zu können. So war gewährleistet, daß die **Schülerperspektiven** auch hinreichend Berücksichtigung fanden.

Die Klassenlehrerin fertigte ein Gedächtnisprotokoll über die für sie wichtigen Ergebnisse dieser Unterrichtssequenz an, um die **Lehrerperspektive** zu verdeutlichen. Dieses Protokoll wurde unmittelbar nach der Unterrichtssequenz durch die **Perspektiven des „Dritten“** – hier: des Autors der Arbeit, der in dieser Klasse als Fachlehrer tätig war – ergänzt. Der Fachlehrer hatte sich aus der Perspektive eines „Dritten“ innerhalb des Unterrichts Memos erstellt.

Die Datensammlungsmethode im Blick auf zu bildende Fragestellungen für den Gesprächsleitfaden folgte dann der Methodenkombination der Triangulation.

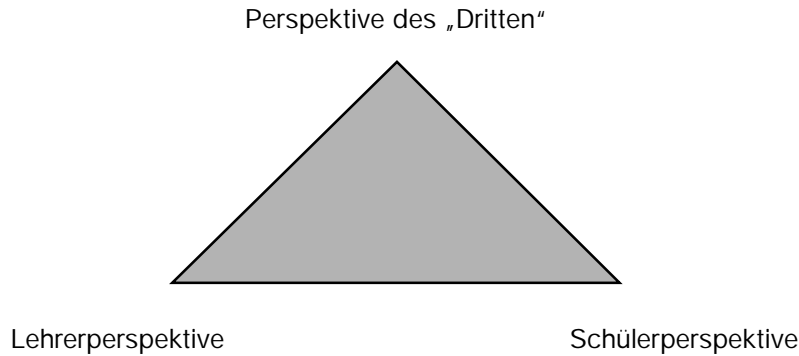


Abbildung 2 Triangulation

Über die Triangulation werden Daten aus drei Perspektiven („Ecken“) gesammelt:

- aus der Perspektive des Lehrers (z. B. als Unterrichtender),
- aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (z. B. als Berichterstatter),
- aus der Perspektive eines neutralen Dritten (z. B. als Beobachter).

Der besondere Vorteil dieser Methode besteht darin, daß die erkenntnisfeindliche „Hierarchie der Glaubwürdigkeit“ durchbrochen wird. Perspektiven rangunterschiedlicher Personen werden nebeneinandergestellt und von der Klassenlehrerin und dem Interviewer gemeinsam nach Vollzug der Unterrichtssequenz zu einem Gesprächsleitfaden für die problemzentrierten Interviews erarbeitet. (vgl. ALTRICHTER/POSCH, 1994, S. 146)

4.6.2 Der Gesprächsleitfaden für das problemzentrierte Interview mit den Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 3

Einstieg:

Ich möchte mit dir heute ein Gespräch führen, man nennt das auch ein Interview. Es wäre schön, wenn du auf meine Fragen eine Antwort fändest. Rede einfach so, wie es dir in den Kopf kommt. Es soll darum gehen, wie du deine Lehrerin, Frau W., und mich im Unterricht erlebst, und wie du dich in deiner Klasse fühlst.

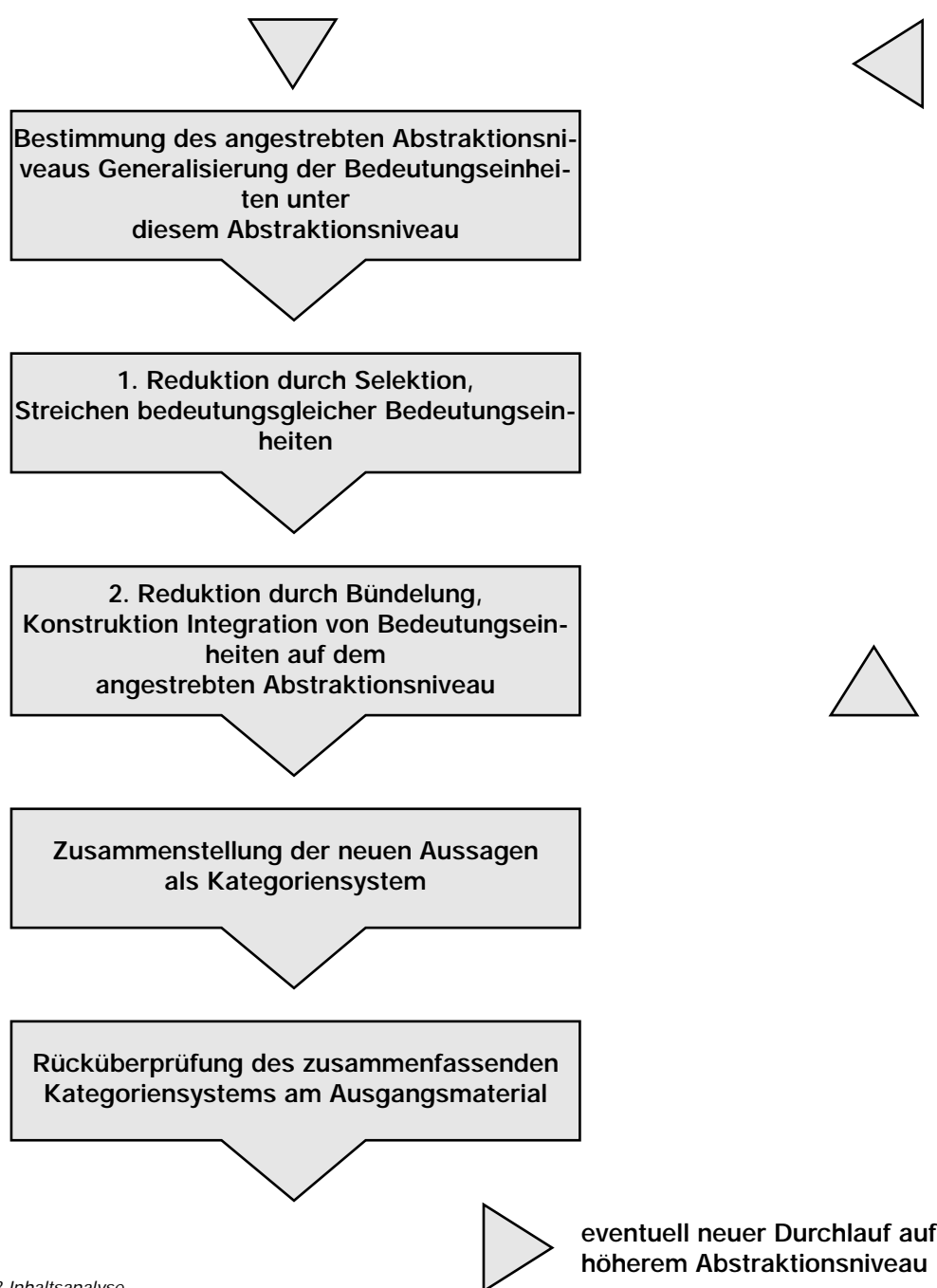
- Wie findest du eigentlich deine Lehrerin?
- Ist sie nett?
- Sag mal, wie sieht sie denn aus?
- Ist sie freundlich zu dir?
- Wenn du eine Frage hast, kann sie dir diese Frage gut erklären?
- Sorgt sie dafür, daß ihr euch im Unterricht nicht gegenseitig stört?
- Zeigt sie euch manchmal, wie ihr euch gegenseitig helfen könnt?
- Was hält Frau W. eigentlich davon, wenn ihr petzt?
- Wenn du deine Aufgaben im Unterricht fertig hast, wie geht es dann weiter?
- Was macht Frau W., wenn sie einmal merkt, daß du Angst hast zu fragen, weil du ein Problem hast? Gibt sie dir manchmal Ratschläge?
- Wie ist das, kannst du in deiner Klasse ungestört arbeiten?
- Was meinst du, hat Frau W. in deiner Klasse einen Lieblingsschüler?
- Was macht deine Lehrerin, wenn ein Kind in deiner Klasse ausgelacht wird?
- Was meinst du, ist deine Lehrerin gerecht?
- Lobt sie dich, wenn du etwas gut gemacht hast?
- Kannst du mit ihr diskutieren?
- Kannst du eigene Vorschläge für den Tagesunterricht machen?
- Hat sie Humor und kann Spaß verstehen?
- Kannst du mit ihr auch über private Probleme sprechen?
- Weißt du genau, worauf es ihr in ihrem Unterricht ankommt?
- Hat Frau W. einen freundlichen Umgangston mit dir?

- Dürft ihr auch in Gruppen zusammenarbeiten?
- Macht ihr denn manchmal Ausflüge oder Besichtigungen?
- Wie regelt Frau W. Streitigkeiten unter euch Schülern?
- Findest du die Noten gerecht, die du im Unterricht bekommst?
- Kann sich deine Lehrerin in deiner Klasse durchsetzen?
- Wenn du dir im täglichen Unterricht etwas wünschen darfst, was würde das dann wohl sein?

4.6.3 Die Darstellung des problemzentrierten Interviews – dargestellt am Beispiel Karl

In diesem Kapitel gelangt das problemzentrierte Interview über den Vierersschritt nach MAYRING (1996, S. 76 ff): Interview, Paraphrase, Generalisierung und Reduktion zur Darstellung. Das zusammenfassende Protokoll ist immer dann sinnvoll, wenn vorwiegend an der inhaltlich-thematischen Seite des Materials Interesse besteht.

Das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse stellt sich nach MAYRING wie folgt dar:



Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING, 1995, S. 75)

Abbildung 3 Inhaltsanalyse

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt die tiefergehende Auswertung des zusammenfassenden Protokolls des problemzentrierten Interviews in einem ersten Schritt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING; und in einem zweiten Schritt über das zirkuläre Dekonstruieren nach JAEGGI u. a. – wie bereits im fokussierten Interview eingehend dargelegt wurde.

Die Begründung für diese Entscheidung ist darin zu sehen, daß das zirkuläre Dekonstruieren sich durchaus als Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten eignet, da es durch die Lehrkräfte vor Ort zur Anwendung gebracht werden kann.

Das problemzentrierte Interview

**Technik: qualitative Inhaltsanalyse
mit Transkription**

**Alter des Schülers 12,6
K. = Schüler Karl**

**Zeitansatz 17 Minuten
W. = Lehrkraft Wernecke**

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Wir wollen jetzt ein Interview machen...			
2.	K.: Mhm..			
3.	W.: Es geht für mich darum, mit dir ein bißchen darüber zu reden, wie du dich so in deiner Klasse fühlst, und was du so von deiner Lehrerin hältst, und du hörst dir einfach bitte mal die Fragen an.	2 Rezeptionssignal		Karl freut sich sehr auf das Interview. Die Gründe dafür liegen in einem großen Vertrauensverhältnis zum Interviewer und in Karls Bewußtsein, mit dem Interviewer etwas Privates gestalten zu können.
4.	K.: Mhm...			
5.	W.: Ich frage dich etwas und bitte dich darum, daß du einfach mal so drauflosredest.	4 Pausenfüller	In der Einstiegsphase kann auf den Dreierschritt noch verzichtet werden. Dieser gewinnt ab der Frage 10 an Bedeutung.	
6.	K.: Mhm...(:			
7.	W.: Wollen wir das einmal versuchen?			
8.	K.: Ja.			
9.	W.: Gut. Also, zunächst mal deine Lehrerin... Wer ist denn deine Lehrerin in der 4. Klasse?			
10.	K.: Scheiße, wer ist denn das? (?) Äh, 4. Klasse? Frau W.?	10 Ausdruck von Verlegenheit		
11.	W.: Ja, ja. Und wenn du Frau W. so vor deinem Auge hast, was würdest du sagen, ist Frau W. eigentlich nett? (-)			
12.	K.: Ja, nett, also .. sie ist schon nett. Aber wenn einer wirklich Scheiße baut oder irgendeinmal vergessen hat, oder man sie anlügt, was sie überhaupt nich' mag, dann meckert	12 - 17 Nett ist sie schon, aber wenn man Scheiße baut, dann meckert sie.	Frau W. ist nett, sie schimpft, wenn etwas vergessen wurde, sie angelogen wird, oder Aufgaben nicht korrekt ausgeführt werden.	K. findet seine Lehrerin nett, er weiß, daß er ihren Anforderungen folgen muß und nennt Gründe, wann sie ihr nettes Verhalten aufgibt.

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
13.	W.: sie. Das kann ich auch verstehen, aber nett ist sie. (h)			
14.	W.: Ja. Das mag sie nicht so gern. K.: Nee, das mag sie nich' so gern. Jetzt z. B., wenn jemand Mathepuzzle macht, und er prokelt da einfach nur so rein, dann guckt sie nach, und das dauert bestimmt eine halbe Stunde, und dann merkt sie schon, wenn einer nur so 'reingeprokelt hat. Ist dir das 'mal passiert? Ja. (Lachen). Deswegen sage ich das ja. Was hat sie denn so für eine Laune? Manchmal ist sie so ganz witzig, dann lacht sie auch und läßt ein bißchen Freiheiten, z. B., weil es jetzt, ehm, auf die Ferien zugeht. Und ich habe zu Deutsch jetzt nich' son Bock, dann meint se auch, daß wir jetzt spielen können. Wie eben Mathepuzzle machen und nich' richtig schreiben oder so. Dann ist sie schon gut gelaunt, wenn sie das so macht. Wie sieht sie denn aus, so nach deinem Geschmack? Au, na ja, was soll ich denn jetzt sagen? () Ja, wie 'ne Frau. Rede ruhig so, wie dir der Schnabel gewachsen ist. Wie 'ne, Frau (sicher). Gut. Manchmal hat sie ja 'nen Pferdeschwanz. Ich mag das, weil meine Cousine, die hat 'nen Pferdeschwanz, das sieht ganz gut aus. Is' eigentlich ganz nett. Is' eigentlich ganz nett. Hmh.	14 Die Lehrerin beobachtet sehr genau. 15 -16 K. weiß, wovon er spricht. 17 K. sieht seine Lehrerin manchmal als ganz witzig an.	Der Lehrerin kann man im Unterricht nichts vormachen. Zugabe von Schwächen. Frau W. ist witzig und läßt Schülern Freiheiten	Der Alltagsbegriff „nett“ wird von Karl mit deutlichen Beispielen für die inhaltliche Ausfüllung des Begriffs belegt. Er hat ein gutes Verständnis dafür, wann seine Lehrerin „schimpfen“ darf. Die Gründe hierfür kann Karl nachvollziehen. Beispiel für eine gelungene Einschätzung des Lehrerverhaltens. K. ist ehrlich sich selbst gegenüber. K. erkennt, daß die Lehrerin in besonderen Situationen den Schülerinnen und Schülern auch Freiräume zugesteht. Wenn sie auf Bitten der Schülerinnen und Schüler eingeht, spielen zu dürfen, gesteht Karl ihr zu, gut gelaunt zu sein.
19.	W.: gut gelaunt, wenn sie das so macht.	19 – 26 Frau W. sieht aus wie eine Frau. Sie hat einen Pferdeschwanz und sieht gut aus. Sie trägt altmodische Sachen. Meine Mutter zieht sich besser an.	Frau W. ist eine Frau. Eine Lehrerin sollte sich auch schön anziehen.	Für Karl spielt es eine große Rolle, wie seine Lehrerin aussieht. Orientierungsmuster dafür, wie eine Frau nach seinem Geschmack auszusehen hat, bezieht er aus dem familiären Bereich.
20.	K.: Au, na ja, was soll ich denn jetzt sagen? () Ja, wie 'ne Frau.			
21.	W.: Rede ruhig so, wie dir der Schnabel gewachsen ist.			
22.	K.: Wie 'ne, Frau (sicher). Gut. Manchmal hat sie ja 'nen Pferdeschwanz. Ich mag das, weil meine Cousine, die hat 'nen Pferdeschwanz, das sieht ganz gut aus. Is' eigentlich ganz nett. Is' eigentlich ganz nett. Hmh.			

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
23.	W.: Zieht sie sich auch schön an?			
24.	K.: Nee(.) altmodische Sachen.			
25.	W.: Ja? (?) Wo du überall hinguckst.			
26.	K.: (&) Da zieht sich ja selbst meine Mutter besser an.			
27.	W.: Ist Frau W. denn auch freundlich? (?)			
28.	K.: (&) Ja, sie ist freundlich. Nur halt, wenn man Scheiße baut, dann mag sie das gar nich'.	27 Frau W. ist freundlich, wenn man keine „Scheiße“ baut.	Wenn man „Scheiße“ baut, ist sie nicht freundlich.	Karl erkennt, daß die Freundlichkeit der Lehrern ihre Grenzen hat, die durch Schülerverhalten bedingt sind.
29.	W.: Wenn Frau W. spricht, hörst du dann gern zu? (?)	29 – 32 Bei interessantesten Sachen höre ich zu, was Frau W. sagt.	Frau W. spricht über interessante Sachen. Interessante Sachen für K. sind Sport und Deutsch.	Für Karl ist all das im Unterricht interessant, was seinen Unterrichtsbedürfnissen entspricht. Karls „Horrorfach“ Deutsch hat sich innerhalb der dritten zur vierten Jahrgangsstufe zu seinem Lieblingsfach entwickelt. Die Gründe hierfür liegen in der großen Lehrer-zuwendung im Förderunterricht und den damit verbundenen, individuell erzielten Fortschritten.
30.	K.: Wenn es interessante Sachen sind, wie: Wir dürfen nach Hause gehen oder haben morgen frei oder so.			
31.	W.: Ach, das ist interessant. (Lachen) Gibt es denn auch noch andere interessante Sachen?			
32.	K.: Wenn sie sagt, wir haben Sport oder wir haben Deutsch, Deutsch ist nämlich mein Lieblingsfach.			
33.	W.: Aha, hmh. Wenn du schwere Sachen hast im Unterricht, erklärt sie dir das dann gut? (?)			
34.	K.: Sie meint immer, daß ich denke, daß sie nur für mich da sein soll. Oder, daß sie nur zu mir kommen soll. (Sicher:) Aber sie sieht das oft ganz verkehrt. Wenn ich Probleme hab' und mit Hilfssachen nich' zurecht komme, oder so, dann hilft sie auch schon. Sie hilft schon gut und erklärt. Sie mag nich', wenn ich sie anschreie, dann hört se auf, mir zu helfen.	33 – 36 Frau W. hilft. Wenn ich sie anschreie, hört sie auf, mir zu helfen.	Frau W. kann gut erklären und helfen.	Hilfe und Erklärungen erhält man, wenn man nicht dazwischenschreit. Karl erkennt, daß er besonders viel Hilfe benötigt. Er meidet sie im Unterricht auch deutlich an. Dabei kommt er manchmal in einen Konflikt, da er merkt, daß die Lehrerin im Blick auf die anderen Schüler seinen Bedürfnissen nach Hilfe nicht immer nachkommen kann.
35.	W.: Das macht man ja auch nicht.			
36.	K.: Na, manchmal passiert das schon.			

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
37.	W.: Legt sie denn Wert darauf, daß ihr euch höflich benehmt? K.: Auf jeden Fall, mhm, mhm, sie legt Wert darauf, auch wenn sie sich die Zeit nimmt, das ist ja ihr Job, uns zu helfen, da müssen wir auch nett zu ihr sein. Wenn wir jetzt Klassenbesuch haben, oder so. W.: Gibt sie denn auch einen Hinweis, daß ihr euch vielleicht selber helfen könnt? K.: Sie sagt manchmal auch, daß wir uns nich' immer kloppen sollen. Wir können uns ja auch vertragen. Wie gestern auch, in den ersten beiden Stunden hat es ja ganz geklappt, hat se gesagt, danach, da gab es schon wieder Tabu, von wegen schlimme Wörter und alles mögliche, das fand sie dann schon nich' mehr gut. W.: Tabu, was heißt denn das? K.: Tabu, das heißt, äh, phu, daß sie das nich' gut findet. W.: Aha, das heißt Tabu. Wie hältst du es denn mit petzen? K.: Petzen? Gar nich'. Wenn jetzt etwas passiert ist, dann meint se, derjenige kann doch das auch selber sagen. Er muß doch nich' gleich petzen oder so. W.: Mhm. Wenn du jetzt eine Aufgabe hast, und du bist damit fertig, wie geht sie denn dann damit um? (?) K.: Ja... wenn jetzt die Aufgabe gemacht habe, guckt se sich das an, wenn's falsch ist, streicht sie das an, was ich noch mal machen muß. Und wenn 's Ende der Stunde ist, dann gibt se uns das als Hausaufgabe auf. Und wenn ich's richtig gemacht	37 Da Frau W. höflich ist, müssen auch wir nett zu ihr sein. 39 – 44 Schlagen und schlimme Wörter sagen soll im Unterricht nicht vorkommen.	Höflichkeit darf keine „Einbahnstraße“ sein. Schülerinnen und Schüler sollen aufeinander Rücksicht nehmen.	Wenn man höflich ist, bekommt man auch Höflichkeit zurück. Höflichkeit versteht Karl als „geben und nehmen“. Er sieht jedoch, daß es zu den Aufgaben der Lehrerin gehört, allen zu helfen. Über das Prinzip „Schüler helfen Schülern“ gelangt man zu gegenseitiger Akzeptanz. Aufmunterungen, dieses Prinzip anzuerkennen, erkennt K. Die Lehrerin ruft die Schüler dazu auf, sich selbst zu vertreten. Freiarbeit wird als Unterrichtsprinzip nach Fertigstellung der Pflichtaufgaben angeboten. Nach Erledigung des Tagesplanes erkennt K., daß es im Unterricht Freiräume gibt, die er nach seinen Bedürfnissen gestalten kann. Er füllt diese Freiräume mit Spielen und Bewegungsaktivitäten aus. Die Grenzen dieser Freiräume sind dann erreicht, wenn
41.	W.: Tabu, was heißt denn das? K.: Tabu, das heißt, äh, phu, daß sie das nich' gut findet. W.: Aha, das heißt Tabu. Wie hältst du es denn mit petzen? K.: Petzen? Gar nich'. Wenn jetzt etwas passiert ist, dann meint se, derjenige kann doch das auch selber sagen. Er muß doch nich' gleich petzen oder so. W.: Mhm. Wenn du jetzt eine Aufgabe hast, und du bist damit fertig, wie geht sie denn dann damit um? (?) K.: Ja... wenn jetzt die Aufgabe gemacht habe, guckt se sich das an, wenn's falsch ist, streicht sie das an, was ich noch mal machen muß. Und wenn 's Ende der Stunde ist, dann gibt se uns das als Hausaufgabe auf. Und wenn ich's richtig gemacht	43 - 44 Frau W. mag nicht, wenn sich Schüler gegenseitig anzeigen.	Die Schüler soll sich nicht gegenseitig verpetzen. Bei Aufgabefertigstellung darf im Rahmen der Freiarbeit von individuellen Aufgabeneinstellungen Gebrauch gemacht werden.	
43.	W.: Aha, das heißt Tabu. Wie hältst du es denn mit petzen? K.: Petzen? Gar nich'. Wenn jetzt etwas passiert ist, dann meint se, derjenige kann doch das auch selber sagen. Er muß doch nich' gleich petzen oder so. W.: Mhm. Wenn du jetzt eine Aufgabe hast, und du bist damit fertig, wie geht sie denn dann damit um? (?) K.: Ja... wenn jetzt die Aufgabe gemacht habe, guckt se sich das an, wenn's falsch ist, streicht sie das an, was ich noch mal machen muß. Und wenn 's Ende der Stunde ist, dann gibt se uns das als Hausaufgabe auf. Und wenn ich's richtig gemacht	45 –60 Wenn wir fertig sind mit unserer Aufgabe, dürfen wir spielen.		
44.	W.: Aha, das heißt Tabu. Wie hältst du es denn mit petzen? K.: Petzen? Gar nich'. Wenn jetzt etwas passiert ist, dann meint se, derjenige kann doch das auch selber sagen. Er muß doch nich' gleich petzen oder so. W.: Mhm. Wenn du jetzt eine Aufgabe hast, und du bist damit fertig, wie geht sie denn dann damit um? (?) K.: Ja... wenn jetzt die Aufgabe gemacht habe, guckt se sich das an, wenn's falsch ist, streicht sie das an, was ich noch mal machen muß. Und wenn 's Ende der Stunde ist, dann gibt se uns das als Hausaufgabe auf. Und wenn ich's richtig gemacht			
45.	W.: Aha, das heißt Tabu. Wie hältst du es denn mit petzen? K.: Petzen? Gar nich'. Wenn jetzt etwas passiert ist, dann meint se, derjenige kann doch das auch selber sagen. Er muß doch nich' gleich petzen oder so. W.: Mhm. Wenn du jetzt eine Aufgabe hast, und du bist damit fertig, wie geht sie denn dann damit um? (?) K.: Ja... wenn jetzt die Aufgabe gemacht habe, guckt se sich das an, wenn's falsch ist, streicht sie das an, was ich noch mal machen muß. Und wenn 's Ende der Stunde ist, dann gibt se uns das als Hausaufgabe auf. Und wenn ich's richtig gemacht			
46.	W.: Aha, das heißt Tabu. Wie hältst du es denn mit petzen? K.: Petzen? Gar nich'. Wenn jetzt etwas passiert ist, dann meint se, derjenige kann doch das auch selber sagen. Er muß doch nich' gleich petzen oder so. W.: Mhm. Wenn du jetzt eine Aufgabe hast, und du bist damit fertig, wie geht sie denn dann damit um? (?) K.: Ja... wenn jetzt die Aufgabe gemacht habe, guckt se sich das an, wenn's falsch ist, streicht sie das an, was ich noch mal machen muß. Und wenn 's Ende der Stunde ist, dann gibt se uns das als Hausaufgabe auf. Und wenn ich's richtig gemacht			

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
47.	W.: habe, entweder.. Oder sie gibt was Neues. Und wenn du früher fertig bist? So nach einer viertel Stunde meinetwegen?			sich die Schülerinnen und Schüler mit Fragen an die Lehrerin wenden.
48.	K.: Wenn man es gut gemacht hat, darf man auch spielen.			
49.	W.: Hast du denn Spiele da, die du spielen kannst? (?)			
50.	K.: Ja.			
51.	W.: Kennst du denn welche?			
52.	K.: Ja, Mist, wie heißt denn dieser Turm? Jenga... Dann haben wir noch son Fußballding, wo man Fußball spielen kann.			
53.	W.: Mhm, ja. (')			
54.	K.: Dann haben wir son Ball in der Klasse, wo wir so hin und her werfen. Und dann so Ringe.			
55.	W.: Stört denn das keinen, wenn ihr mit dem Ball so 'rumspielt?			
56.	K.: Dann sagt se, wir sollen aufhören. Es kommt drauf an, wie wir werfen. Wenn wir krumm und schief werfen, dann is' es nicht' gut.			
57.	W.: Habt ihr denn Platz zum Werfen?			
58.	K.: Ja, da is' sone freie Ecke, da können wir werfen.			
59.	W.: Na, das ist ja gut. Also, wenn alle jetzt arbeiten, weil alle eine Aufgabe haben, ist denn dann auch Ruhe?			
60.	K.: Meistens. Also, wenn jetzt keiner mehr anfängt zu reden, und alle ihre Aufgabe machen, nur wenn jemand nach Frau W. geht und etwas fragt. Dann wollen alle zu Frau W. gehen, und dann is' wieder laut.			

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
61.	W.: Mhm... So. Was meinst du denn, hat Frau W. Lieblingskinder? K.: Ja, ich schätze mal, sie hat alle Kinder gern, sie muß ja nich' ein Kind 'raussuchen. Lieblingskinder..., glaube ich nich'.	61 – 66 Frau W. hat keine Lieblingskinder.	Frau W. führt eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler durch.	Eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerin wird erkannt.
63.	W.: Finde ich nämlich auch nicht so schön.	65 K. ist sich mit Frau W. darüber einig, daß vordrängeln kein geeignetes Mittel ist, um in den Vordergrund zu treten.	Rücksichtnahme in der Klasse ist notwendig.	Vordrängeln ist kein angemessenes Verhalten .
64.	K.: Mag sie es, wenn Kinder sich vordrängeln?	67 – 70 K. sieht sich als Außenseiter; auch im häuslichen Bereich spielt er allein.	K. ist schon eine kleine Persönlichkeit, der in vielen Bereichen weiß, was er will.	Da andere Mitschüler K. nicht oft ansprechen, um mitzuspielen, versteht er sich als Außenseiter. Das ist aber keineswegs der Fall. Zurückzuführen ist diese Einschätzung eher darauf, daß Karl seinen Mitschülern körperlich deutlich überlegen ist. Hinzu kommt noch seine „Pfiifigkeit-Lebenserfahrung“, die er als solche noch nicht erkennt. Zu eher kindlichen Verhaltensmustern seiner Mitschüler hat er keinen Bezug mehr. Dies zeigt sich auch in seiner Eigenständigkeit bei individuellen Arbeitsvorhaben. Karl nimmt sich nach dem Prinzip „Ich bin Ich“ positiv an.
65.	W.: Mag sie es, wenn Kinder sich vordrängeln?			
66.	K.: Mag ich nich' Und mag sie auch nich'.			
67.	W.: Manchmal gibt es ja in der Klasse so einen, der ist so ein bißchen ein Außenseiter. Fällt dir dazu irgend jemand ein?			
68.	K.: Das wäre .. z. B. als erstes mal ich. Als zweites wär' es Ayhan.			
69.	W.: Warum bist du denn ein bißchen Außenseiter?			
70.	K.: Na, wenn man neu ist, is' es, glaub' ich, schon normal. Aber in der anderen Klasse hatte ich zwar ein paar Freunde, aber wenn die jetzt mal spielen, z. B. Robert und Ayhan oder so, dann fragen die nich', und Vera fragen die auch nicht. Dann sollte man eigentlich auch was allein spielen, weil, ich spiele ja sonst auch immer alleine, ich bin auch immer alleine draußen.			
71.	W.: Würdest du dir wünschen, daß dir da Frau W. ein bißchen hilft?	71 -72 K. möchte lieber allein arbeiten.	K. sucht selten Hilfestellung bei seiner Lehrerin.	K. arbeitet sehr gern allein. Er bezeichnet sich als Einzelgänger, der seine Ruhe haben will. Benötigte Hilfe wird ungern zugegeben.
72.	K.: (Pause) Eigentlich nicht. Ich find' das so gut. Ich hab' mir das auch angewöhnt, wenn ich zu Hause bin, alleine zu spielen, da meine ich, ich bin Einzelgänger, also ich gehe immer			

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
73.	alleine, da hab' ich mich 'dran gewöhnt, das find' ich auch besser, und in der Schule, wenn ich dann lerne, da will ich meine Ruhe haben und möchte nich' gestört werden, und wenn ich spiele, dann suche ich mir wen 'raus. Also, Hilfe brauche ich da keine. W.: Wenn du fertig bist mit deiner Arbeit, wirst du dann gelobt?	73 – 79 Manchmal lobt sie mich, das reicht mir schon.	K. ist in der Schule, um zu lernen, nicht unbedingt, um gelobt zu werden.	Auf Lob kann Karl entsprechend seiner Ich-Stärke verzichten. Er hat bei dieser Frage seine Bedenken. Entsprechend seiner Vorstellung von „Männlichkeit“ benötigt er Lob nicht von seiner Lehrerin.
74.	Hmh, was heißt gelobt, äh, da kommen ganz schön schwierige Fragen, .. gelobt? (-)			
75.	Oder möchtest du mehr gelobt werden?			
76.	Nein.			
77.	-----			
78.	Sie sagt manchmal, ja, haste toll gemacht. Das würde schon reichen. Gelobt werden ist ja nicht das Mindeste. Man ist ja in der Schule, um was zu lernen, da muß man nich' irgendeinmal was – ich weiß nich' - gelobt zu werden oder so. Ich weiß nich'.			
79.	Bist du denn so zufrieden? Kannst du mit Frau W. gut diskutieren?	79 – 82 Private Probleme können diskutiert werden.	Durch ein gegebenes Vertrauensverhältnis zu den Lehrkräften können auch private Probleme diskutiert werden.	K. kann über persönliche Probleme mit seinen Lehrkräften diskutieren.
80.	Wenn ich manchmal Probleme habe zu Hause, oder so, dann komm' ich ja auch manchmal auch zu dir, dann kann ich auch nach Frau W. gehen. Das geht? () Ja.			
81.	Fühst du dich rundum zufrieden, oder könntest du uns einen Tip geben, was wir besser machen könnten?	83 – 86 Wir müßten im Unterricht noch mehr Sport bei Herrn W. haben.	K. wünscht sich mehr Sport bei Herrn W.	Mehr Sportunterricht bei einem männlichen Lehrkörper wird gewünscht.
82.				
83.				

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
84.	K.: Ja, mit dir Fußball spielen, wir haben immer nur Sport bei Frau W.. Mit dir überhaupt nich' mehr. Fußball-AG weiß ich auch nich', wie ich da 'rein- komme. W.: Nach Ostern, das verspreche ich dir, werden wir da was ändern. Da müssen wir mal 'ran. Du bist ja so einer, der ja so richtig mal 'rangeht. 86. K.: Würde ich schon gerne mal wieder. 87. W.: Wenn du eine Aufgabe hast, die du nicht gleich verstehst, wie geht denn dann Frau W. mit dir um? 88. K.: Dann fang' ich – glaub' ich – immer an zu nerven, das liegt auch zum Teil an mir, wenn ich jetzt 'ne Aufgabe kriege, die hat Frau W. auch schon erklärt, und ich das dann trotzdem nich' kapiere, dann sagt se aber, ich soll erst mal gucken. Dann sag' ich aber, ich kann das nicht, wenn ich es aber dann doch geschafft habe, dann sagt se, siehste, aber erst sagen, du kannst das nicht. Und wenn du es dann doch geschafft hast, sagt se, dann nölst du 'rum. 89. W.: Siehst du, dann merkst du doch auch, daß du es kannst, wenn du dir ein bißchen Zeit läßt und ein bißchen Geduld hast. Kannst du auch über persönliche Sachen sprechen? 90. K.: Mit Frau W. oder so? 91. W.: Ja, ja. 92. K.: Das mach' ich eigentlich nie. Es ist ohne weiteres möglich. Das mach' ich auch zu Hause nich', ich weiß auch nich', mach' ich eigentlich gar nich'. Ich fühl' mich eigentlich wohl,	87 – 89 Wenn ich eine Aufgabe nicht verstehe, fange ich an zu nerven.	K. wird sehr unruhig bei Nichtverstehen einer Aufgabenstellung.	Bei Nichtverstehen einer Aufgabenstellung erteilt die Lehrerin, Frau W., Ermütigung unter dem Hinweis, mehr Geduld zu haben. Wenn Karl Aufgabenstellungen nicht gleich versteht, wird er schnell ungeduldig. Er weiß aber um seine Ungeduld. Er erkennt, daß er sich ruhig mehr Zeit lassen darf.
		89 – 92 Persönliche Gespräche benötigt K. nicht, da er sich wohl fühlt, seitdem sein Vater ausgezogen ist.	Persönliche Gespräche werden wenig benötigt.	Persönliche Gespräche mit der Lehrkraft können zwar geführt werden, werden jedoch z. Z. nicht gewünscht.

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
93.	W.: seit mein Vater wech ist. Da brauch' ich eigentlich.. Ich weiß auch nich' Weißt du eigentlich, worauf Frau W. ganz besonders viel Wert legt? K.: Auf, hmh, wenn Arbeit gemacht wird, daß alles ruhig ist, damit man sich auch konzentrieren kann. Und daß die Hefte sauber bleiben. Und daß..äh, die Klasse sauber ist, die Putzfrau hat sich auch schon aufgeregt, und mehr weiß ich eigentlich nich'.	93 - 94 Wir sollen immer saubere Hefte haben und die Klasse soll sauber sein.	Auf Sauberkeit legt Frau W. großen Wert.	Sauberkeit wird als Wertstruktur der Lehrerin erkannt und von K. als Orientierungsrahmen akzeptiert.
95.	W.: Gut, dann mache ich noch eine Abschlussfrage: Wenn du uns noch einen kleinen Ratschlag geben könntest, Frau W. und mir, als Lehrer, die mir dir zusammenarbeiten, welche Ratschläge würdest du uns geben? Wie können wir uns verbessern? Was könnte man da noch verbessern? (-)	95 - 102 Im Mathekurs sollte man nicht immer hin und her laufen. Mehr Sport und Kochen sollte durchgeführt werden. Die Großen sollen uns nicht immer den Ball weg nehmen.	Keine Einteilung nach Kurssystem durch Niveaunklassen. Erhöhung des Sport- und Kochangebotes. Die großen Schüler benutzen ihre Stärke,	Der Klassenwechsel in Leistungskursen wird als umständlich empfunden. Das Sport- und Kochangebot wird als zu gering angesehen. Unzufriedenheit von K., da die aufzuführenden Lehrer zu wenig eingreifen.
96.	K.: Das ist eine schwierige Frage.			
97.	W.: Jetzt bin ich der Schüler, und du mußt mir mal sagen, was ich verbessern könnte und auch Frau W.			
98.	K.: Also, als erstes würde ich mal sagen, daß ein bißchen mehr aufgeteilt würde, also in Mathe und Deutsch. Das mit dem Mathekurs, das finde ich irgendwie doof. Ich bin jetzt froh, daß ich in Frau W.s Klasse bin, sonst müßte ich immer hin- und hergehen, bei Frau K. müßte ich immer hin- und hergehen, das fand ich voll doof, und da sind ja auch noch andere Kinder, das müßte man mal ändern. Dann haben die das auch nicht so schwer. Das wär' das erste.			
99.	W.: Hmh; ja. Das betraf ja nur die Klasse.			

	Interview	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
100.	K.: Ja, und das mit dem Sport halt, daß man mit dir ein bißchen mehr Sport treibt, und wenn schönes Wetter is', daß man nich' nur in der Klasse 'rumhängt, oder daß man auch mal koch', das haben wir auch lange nicht gemacht, oder daß man mal was dagegen tut, daß, wenn jemand aus unserer Klasse einen Fußball mitbringt, und die Großen immer den Fußball wegnehmen, die nehmen immer den Fußball weg. W.: Die Aufsicht müßte da mal mehr 'rangehen.			
101.	W.: Die Aufsicht müßte da mal mehr 'rangehen.			
102.	K.: Die gehen da auch hin und sagen, sie sollen es lassen, dann geh'n sie aber wech, und dann nehmen sie den Ball wieder wech. Ja, das war eigentlich alles.			
103.	W.: Dann darf ich mich herzlich bedanken für das Interview.	103 - 107 Rezeptionssignal signalisiert Zustimmung.	K. ist mit der Durchführung des Interviews zufrieden	K. fühlt sich in dieser Schule wohl.
104.	K.: Mhm.			
105.	W.: Ich hoffe, daß du dich hier weiterhin wohl fühlst.			
106.	K.: Auf jeden Fall.			
107.	W.: Danke schön.			

Tabelle 7 Das problemzentrierte Interview

4.6.4 Kommentierte Transkription des problemzentrierten Interviews

Unter einer Transkription verstehen wir eine schriftliche Fassung gesprochener Sprache. Obwohl dies ein sehr aufwendiges Verfahren ist, ist es dennoch für die Auswertung des erhobenen Materials unabdingbar.

In der Literatur finden wir sehr unterschiedliche Transkriptionssysteme.

In dem problemzentrierten Interview kommt die kommentierte Transkription zum Einsatz. Sie bietet den Vorteil, daß durch zusätzliche Kommentare der Gesprächskontext aufgehellt werden kann. Im Rahmen dieser qualitativen Interviews kam das Transkriptionssystem von KALLMEYER und SCHÜTZE (1976, S. 6 ff, in MAYRING, 1996, S. 71) zum Einsatz.

Tabelle		Transkriptionssystem nach KALLMEYER und SCHÜTZE	
(.)	=	ganz kurzes Absetzen einer Äußerung	
..	=	kurze Pause	
...	=	mittlere Pause	
(Pause)	=	lange Pause	
mhm	=	Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig	
(.)	=	Senken der Stimme	
(-)	=	Stimme in der Schwebe	
(')	=	Heben der Stimme	
(?)	=	Frageintonation	
(h)	=	Formlierungshemmung, Drucksen	
(k)	=	markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrektur)	
sicher	=	sicher	
(Lachen)	=	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise	
(geht raus)		Tonfall; die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und	
(schnell)		gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis zu	
+			
&	=	auffällig schneller Anschluß	
(.), (...)	=	unverständlich	
A: aber ich kam da nicht weiter B: aber ich möchte doch sagen	}	gleichzeitiges Sprechen, u. U. m. genauer Kennzeichnung des Einsetzens	

Tabelle 9 Transkriptionssystem

4.6.5 Zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des problemzentrierten Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren - exemplarisch aufgezeigt am Beispiel Karl

Über die Bedeutung des zirkulären Dekonstruierens bei den kommunikativ gewonnenen Daten ist im Kapitel 4.5.2 bereits ausführlich berichtet worden. Auch bei der Auswertung des problemzentrierten Interviews gilt als Verpflichtung das Bemühen um Transparenz, Plausibilität, innerer Konsistenz sowie Logik der Gesamtgestalt. (vgl.: z. B. MAYRING, 1993, in JAEGGI, u. a., 1998)

Nachfolgend werden alle Schritte des zirkulären Dekonstruierens vorgestellt, die das Ziel einer Kategorienbildung erleichtern.

Das Präskript:

Mit dem Schüler Karl wurde nach dem fokussierten Interview – ca. 3 Monate später – das problemzentrierte Interview durchgeführt. Er konnte sich noch gut an das erste Interview erinnern, zumal ihm die Durchführung viel Spaß bereitet hatte. Karl fragte auch gleich, worum es denn in diesem Interview gehe. Über die Antwort, daß es um eine Einschätzung seiner Klassenlehrerin gehen solle, freute er sich sehr. Seine Beteiligung wurde von dem Gefühl getragen, daß ihm eine für ihn vertrauensvolle Person zuhören wollte. Karl wußte auch noch, daß das Interview auf einem Tonträger aufgenommen werden sollte. Dies war für Karl von besonderer Bedeutung, da es die Wichtigkeit dieses Vorhabens für ihn verdeutlichte.

1. Schritt Formulieren eines Mottos für den Text

Entsprechend der Themenstellung des Problemzentrierten Interviews wurde als Motto für den Text: Meine Lehrerin und ich! gewählt

2. Schritt Zusammenfassende Nacherzählung

Über eine erste leichte Verunsicherung – die auf Verlegenheit bei der Durchführung des Interviews zurückzuführen war – gelangte Karl schnell zu der Antwort, daß seine Lehrerin nett ist. Er hat sie genau beobachtet und weiß daher, daß man ihr im Unterricht nichts vormachen kann. Er findet sie auch ganz witzig, besonders dann, wenn sie den Schülerinnen und Schülern Freiheiten gewährt. Karl hat seine Lehrerin auch „äußerlich“ genau studiert und kommt zu der Einschätzung, daß sie sich anders kleiden soll, indem er sie einem Vergleich mit seiner Mutter unterzieht.

Karl schildert sich als guten Zuhörer, wenn es um interessante Unterrichtsgegenstände geht. Er nennt dabei die Fachbereiche Sport und Deutsch. Karl weiß auch, daß seine Klassenlehrerin ihm im Unterricht gut helfen kann, wenn er nicht dazwischenschreit. Er ist der Meinung, daß ihn seine Lehrerin in Bezug auf seine Hilfesuche falsch einschätzt und denkt, daß er sie für sich allein haben möchte, legt jedoch deutlich Rechenschaft darüber ab, daß dies so nicht stimmt.

Auf Höflichkeit legt seine Klassenlehrerin Wert, kann er berichten. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich gegenseitig Hilfestellungen geben. Auf keinen Fall, so weiß Karl, sollen sie sich gegenseitig verpetzen. Karl erkennt, daß die Lehrerin dazu aufruft, daß alle Schülerinnen und Schüler für sich selbst sprechen sollen.

Im Rahmen der Freiarbeit, so weiß Karl wiederzugeben, können Bereiche erledigt werden, die der eigenen Bedürfnislage entsprechen.

Bezüglich der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler fühlt sich Karl von seiner Lehrerin angenommen. Es ist ihm bewußt, daß Vordrängeln kein angemessenes Verhalten ist. Karl erlebt sich in der Klasse als Außenseiter. Er bemerkt noch nicht, daß dies mit seiner körperlichen Entwicklung zusammenhängt. Darüber hinaus ist er bereits eine "kleine Persönlichkeit", die gern für sich allein arbeitet.

Loberteilung durch seine Lehrerin ist für ihn nicht wichtig. Karl ist sich sicher, daß er persönliche Probleme mit seinen Lehrkräften besprechen kann.

Karl wünscht sich im unterrichtlichen Bereich mehr Sportunterricht mit einer männlichen Lehrkraft sowie mehr Kochunterricht. Im Mathematikunterricht stört es ihn sehr, daß zu Beginn der Stunde immer hin- und hergelaufen wird, da ein Kurssystem existiert. Hier wünscht er sich eine Änderung. Ebenfalls wünscht er sich, daß die aufsichtführenden Lehrkräfte bei Streitigkeiten zwischen den Schülern mehr eingreifen. Aus allen Darstellungen wird deutlich, daß Karl in der Lage ist, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Mal spricht er von sich, wechselt dann jedoch in die

Rolle der Lehrerin, um Begründungen dafür zu finden, warum seine Lehrerin so oder so handelt.

Insgesamt fühlt sich Karl in der Schule wohl, besonders heute bei der Durchführung des Interviews.

3. Schritt: Die Stichwortliste

<ul style="list-style-type: none">• <i>Freundlichkeit der Lehrerin</i>• <i>Konsequenz der Lehrerin</i>• <i>Aussehen der Lehrerin</i>• <i>Zuhörungsbereitschaft der Schülernnen und Schüler</i>• <i>Höflichkeit</i>• <i>Schüler helfen Schülern</i>• <i>Freiarbeit</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Petzen</i>• <i>Rücksichtnahme</i>• <i>Außenseiter</i>• <i>Loberteilung</i>• <i>Vertrauensvolle Gespräche</i>• <i>Wünsche an die Schulfächer</i>• <i>Sauberkeit</i>• <i>Kurssystem</i>
---	---

Tabelle 10 Stichwortliste

4. Schritt: Der Themenkatalog

Für gleichartige Sinneszusammenhänge werden Oberbegriffe formuliert.

1. <i>Wahrnehmung der Lehrerin:</i>	Freundlichkeit, Konsequenz, weiß, wovon sie spricht, altmodische Kleidung, sieht gut aus, ist höflich, gibt Freiräume, hat keine Lieblingkinder, erteilt Lob, Offenheit bei Privatproblemen, legt Wert auf Sauberkeit,
2. <i>Außenseiter:</i>	Mitschüler sind körperlich unterlegen, ist eigene Persönlichkeit, gewohnt, allein zu arbeiten und zu spielen, mehr Sport- und Kochunterricht, mehr Unterricht von männlichen Lehrkräften, konsequenteres Aufsichtsverhalten, keine Fachleistungskurse,
3. <i>Wünsche an die Schulorganisationsform:</i>	die Lehrerin nicht anschreien, höflich miteinander umgehen, Schüler helfen Schülern, nicht petzen, Sauberkeit,
4. <i>Schülerverhalten:</i>	

5. Schritt: Die Paraphrasierung

Hier werden auf der Grundlage des Themenkatalogs Themen zusammengefaßt, so daß sich Meta-Themen ergeben können. Einzelne Themen werden vorgestellt und ausdifferenziert.

(1) Karl kann seine Lehrerin gut einschätzen. Er verfügt über eine sehr genaue Beobachtungsgabe und zieht für sich daraus den Schluß, daß er seiner Lehrerin nichts vormachen kann. Er hat es bereits versucht, aber schnell gemerkt, daß ihm Grenzen gesetzt werden. Karl weiß um die Konsequenz seiner Lehrerin, wenn die Schülerinnen und Schüler sich nicht regelgerecht verhalten. Karl schätzt an ihr, daß sie den Schülerinnen und Schülern Freiräume zugesteht – besonders bei guter Laune. Er bemängelt an ihr, daß sie trotz eines guten Aussehens altmodische Kleidung bevorzugt. Dabei orientiert er sich an dem Aussehen seiner Mutter. Karl findet es gut, daß seine Lehrerin keine Lieblingkinder hat. Ihm ist bewußt, daß seine Lehrerin ggf. Lob erteilt, für ihn ist dies jedoch nicht so wichtig. Karl möchte lieber Lob von männlichen Lehrkräften erhalten. Er hat erkannt, daß seine Lehrerin auf Sauberkeit großen Wert legt.

(2) Karl weiß, daß seine Mitschüler ihm körperlich unterlegen sind. Häufig beziehen sie ihn nicht in ihre Spielsituation mit ein. Er legt von sich aus jedoch auch keinen besonders großen Wert darauf, da er sich als Einzelgänger empfindet. Karl ist es gewohnt, im Unterricht allein zu arbeiten. In seiner Freizeit geht er ebenfalls selbständig seinen Interessen nach.

(3) Innerhalb des Schulalltags möchte Karl mehr Koch- und Sportunterricht haben, letzteren möglichst erteilt von einer männlichen Lehrkraft. In den Pausen wünscht sich Karl eine konsequentere Umsetzung des Aufsichtsverhaltens der Lehrkräfte.

Es stört ihn, daß er bei Fachleistungskursen seinen Klassenverband verlassen muß, um am Unterricht der Fachleistungskurse teilzunehmen.

(4) Karl erkennt, daß die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin nicht anschreien dürfen; auch untereinander wird Höflichkeit erwartet. Sie sollen sich gegenseitig helfen, ihre Hefte sauber halten und nicht – wenn etwas vorgefallen ist – diesen Sachverhalt sofort der Lehrerin petzen.

6. Schritt: Die zentralen Kategorien, interviewspezifisch

Mit der Vorstellung der zentralen Kategorien ist der vorläufige Endpunkt der auswertenden Arbeit erreicht. Die zentralen Kategorien dienen dem Vergleichbarmachen verschiedener Interviews. Dieser Vergleich wird durch die Anlage einer Synopsis im Anhangband verdeutlicht.

1. Orientierungsrahmen für die Wahrnehmung/Einschätzung der Lehrerin

- Aufgeschlossenheit im Verhalten der Lehrerin
- Äußeres Erscheinungsbild der L.
- Zuhörungsbereitschaft der L.
- Hilfestellung und Erklärung der L.
- Höflichkeitserziehung der L.
- Bevorzugung oder Benachteiligung der L.
- Loberteilung der L.
- Diskussionsbereitschaft der L.
- Wertorientierung der L.

2. Typische Merkmale für die Definition einer Außenseiterrolle

- im Klassenverband
- im außerschulischen Bereich
- Erwartungen an die L.

3. Bedeutung der Schulorganisationsformen

- keine Aufteilung in A -, B - und C - Kurse
- konsequentere Aufsichtsführung durch die Lehrkräfte
- mehr Sport- und Kochunterricht

4. Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

- Umgangsformen untereinander
- das Prinzip „Schüler helfen Schülern“
- Mitschüler nicht anschwärzen

4.6.6 Zweite Auswertungsphase – systematischer Vergleich

1. Schritt Synopsis

Wie beim fokussierten Interview kann auch die Phase erst beginnen, wenn mehrere Interviews vorliegen. Wie bereits erwähnt, wurden auch die anderen sechs Interviews über das zirkuläre Dekonstruieren ausgewertet. Die hier ermittelten, zentralen Kategorien werden in der folgenden Synopsis dargestellt

Die Kreuze markieren die jeweilige Kategorie, zu denen sich die Schülerin/der Schüler geäußert hat, die Zahl in den Klammern steht für die Kategorie, die Zahlenangaben – verbunden mit Kommata – stellen den Bezug zu den Fragestellungen im problemzentrierten Interview dar.

Es werden so auch die Häufungen sichtbar, die sich aus den Äußerungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu diesen Kategorien ergeben haben. Es ist darauf zu achten, daß nicht nur die Zahl der Häufungen als Ausgangspunkt genutzt werden können, weitere Überlegungen anzustellen. Im Rahmen qualitativer Forschung muß das Interesse auch den ideosynkratischen Kategorien gelten. Hier finden sich häufig Bedeutungen, die für die Schülerinnen und Schüler eine besondere Qualität ausweisen und sich auf ihren Verhaltensbereich in der Schule niederschlagen.

Synopsis zentraler Kategorien

Kategorien	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf	Robert	Tina	Vera
Lieblingsfächer	x	x	x	x	x	x	x
Problemfächer	x	x					
Wünsche an die Schule	x	x	x	x	x	x	
Familiensituation	x	x	x	x	x	x	x
Aggressivität	x				x		
Selbsteinschätzung	x		x	x	x	x	
Leistungssteigerung		x					
Gesetzesübertretungen		x					
Klassenfreundschaften		x		x			
Durchsetzungskraft	x	x	x	x	x		
Freizeitverhalten			x			x	x
Fernsehkonsument			x				
Hilfestellung		x	x	x	x		x
Verhaltensmodifikation bei Streitigkeiten	x	x					

Tabelle 11 Synopsis zentraler Kategorien

2. Schritt: Verdichtung

Innerhalb dieses Schrittes werden einzelne Kategorien zu zentralen Kategorien zusammengefaßt. Wie beim fokussierten ist auch beim problemzentrierten Interview innerhalb dieses Schrittes die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, durch welche Aussagen der Schüler Karl veranschaulicht, daß er als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs herangezogen werden kann. Die Rückkopplung zum Ausgangsmaterial des problemzentrierten Interviews ist von besonderer Bedeutung.

Kategorien	Bezug z. probl. Interview	Verdichtung
Unterrichtsstil der L.	nett, wenn man sich an Regeln hält	Einschätzung der Lehrerin, in der Lehrer-Schüler-Interaktion
Äußeres Erscheinungsbild der L.	sieht nett aus, ist altmodisch gekleidet,	
Zuhörungsbereitschaft	bei interessanten Themen, z. B. Sport und Deutsch	
Hilfe durch Erklärungen	nicht dazwischenrufen Eigenhilfe	
Lieblingskinder	alle Schüler werden gleich behandelt	
Loberteilung	K. sieht Loberteilung als Aufgabe einer Lehrerin an	
Diskussionsbereitschaft	auch bei persönlichen Problemen vorhanden	
Karl als Außenseiter	wenig Ansprache durch andere Schüler Karl spielt gern allein auch im familiären Bereich spielt er allein	Merkmale der Außenseiterrolle
Unterrichtsfächer	mehr Sport und Kochunterricht mehr männliche Lehrkräfte	Bedeutung der Schulorganisationsform
kein Kurssystem	die Klassengemeinschaft soll nicht immer aufgeteilt werden	
Freiarbeit	nach Erledigung der Wochenplanarbeit	
Aufsichtspflicht	die Lehrer sollen mehr durchgreifen	
Schüler helfen Schülern	Schüler sollen sich vortragen und sich gegenseitig helfen	Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

Tabelle 12 Kategorienentwicklung

Die so gewonnenen zentralen Kategorien stellen sich wie folgt dar:

1. Einschätzung der Lehrerin, Wahrnehmung
2. Merkmale der Außenseiterrolle
3. Bedeutung der Schulorganisationsform
4. Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

3. Schritt: Die komparative Paraphrasierung

Hier werden die Kategorien der Synopsis über ein Portrait – aus dem das Gesamtbild des Schülers Karl hervorgeht – noch einmal ausführlich dargestellt. Der beson-

dere Ertrag der komparativen Paraphrasierung ist darin zu sehen, daß unter Beachtung der Zirkularität herausgearbeitet wird, welche Bedeutung Karl den Kategorien verleiht, und wodurch er Begründungen und Verbesserungen erklärt.

4.6.7 Portrait des Schülers Karl unter der besonderen Berücksichtigung des problemzentrierten Interviews

Über das Portrait sollen die Kategorien entsprechende der in ihr enthaltenen Phänomene differenziert dargestellt werden. Es wird deutlich, daß nur aus dem Blickwinkel einer systemischen Sichtweise Erkenntnisse gewonnen werden, die bei einer Förderplanerstellung berücksichtigt werden müssen.

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Karl mag seine Lehrerin und weiß, daß er, wenn er ihren Anforderungen Folge leistet, sehr gut mit ihr auskommen kann. Insbesondere erkennt er, daß sie nicht angelogen werden will. Es werden von ihm auch Beispiele genannt, wann die Lehrerin verärgert reagiert. Er freut sich darüber, daß ihm Frau W. Freiheiten im Unterricht läßt. Diese weiß er für sich über Spielsituationen zu nutzen. Karl macht sich ebenfalls Gedanken über das äußere Erscheinungsbild seiner Lehrerin. Hier möchte er ihr den Rat geben, sich moderner zu kleiden. Bei interessanten Themen – die er hauptsächlich in den Fachbereichen Sport und Deutsch sieht – erhält Karls Lehrerin seine ungeteilte Aufmerksamkeit. Karl erkennt deutlich, daß er von seiner Lehrerin Hilfestellungen erhält, wenn er sie benötigt. In Karls Klasse sind keine Mitschüler, die von der Lehrerin bevorzugt behandelt werden. Karl legt nicht besonders großen Wert darauf, gelobt zu werden. Vielmehr sieht er es als Aufgabe einer Lehrerin an, Lob zu erteilen, wo es hingehört. Besonders schätzt es Karl, daß er mit seiner Lehrerin auch über persönliche Probleme diskutieren kann.

Kategorie: Merkmale der Außenseiterrolle

Karl nimmt sich in seiner Klasse als Außenseiter wahr. Er bemängelt es, daß seine Mitschüler ihn zu wenig fragen, ob er an gemeinsamen Spielen teilnehmen möchte. Schnell zieht er sich zurück, weil er es gewohnt ist, auch in außerschulischen Bereichen allein zu spielen. Karl legt keinen großen Wert darauf, daß ihm seine Lehrerin in diesem Bereich ein wenig hilft. Vielmehr sucht er nach Situationen, in denen er seine Ruhe hat.

Kategorie: Bedeutung der Schulorganisationsformen

Karl wünscht sich eine Erweiterung des Sport- und Kochangebotes. In den Mathematik- und Deutschstunden möchte Karl keine Aufteilung in A-, B- und C-Kurse haben. Der Klassenwechsel stört ihn, darüber hinaus muß er sich dadurch ständig auf neue Mitschüler einstellen.

Kategorie: Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

Das Prinzip „Schüler helfen Schülern“ ist Karl bekannt. Zu diesem Prinzip erhält er durch seine Lehrerin wichtige Anregungen. Gleichzeitig findet Karl es nicht gut, wenn sich die Schülerinnen und Schüler untereinander mit „schlimmen“ Wörtern beschimpfen. Auch wenn Mitschüler andere Schülerinnen und Schüler anschwärzen, findet dies nicht Karls Zustimmung. Er nimmt die Ratschläge der Lehrerin ernst, daß alle Schüler schließlich für sich selbst sprechen können.

Die im nächsten Kapitel vorgenommene Analyse der Schülerbilder ist zu sehen als ein Verfahren, das zusätzlich herangezogen werden kann, um den Deutungen und Bedeutungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

4.7 Bilder des Schülers Karl zum Thema: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen aus der Sicht des Schülers

In den folgenden Bildern des Schülers werden die beiden Fragestellungen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ in ihrer bildnerischen Darstellung vorgestellt.

4.7 Bild des Schülers Karl zum Thema: „Das kann ich gut!“

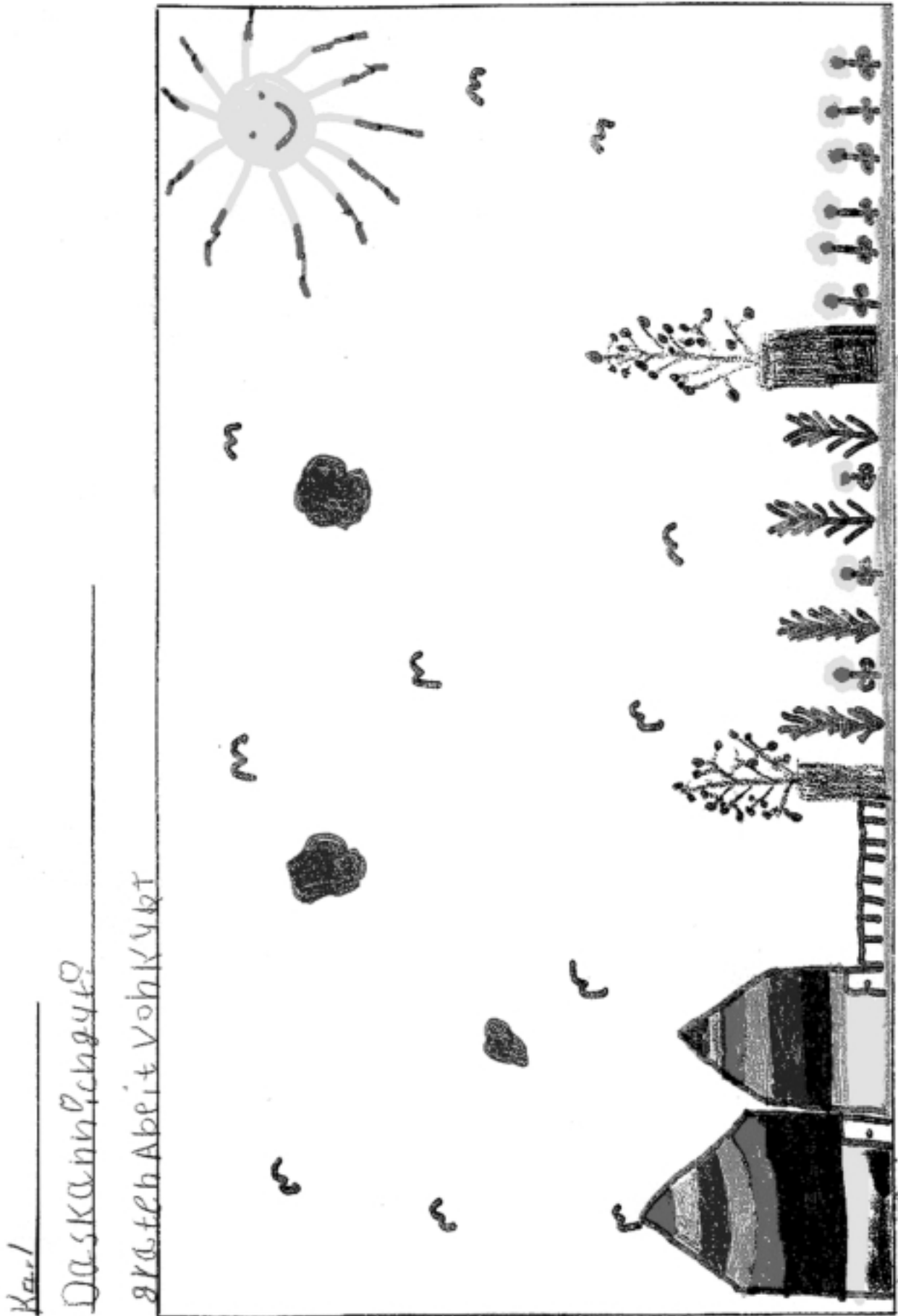


Abbildung 4 Schülerzeichnung

4.7 Bild des Schülers Karl zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

Karl 10, P P P

hier wünsche ich mir noch Hilfe

Recht. P. d. t. y. n.

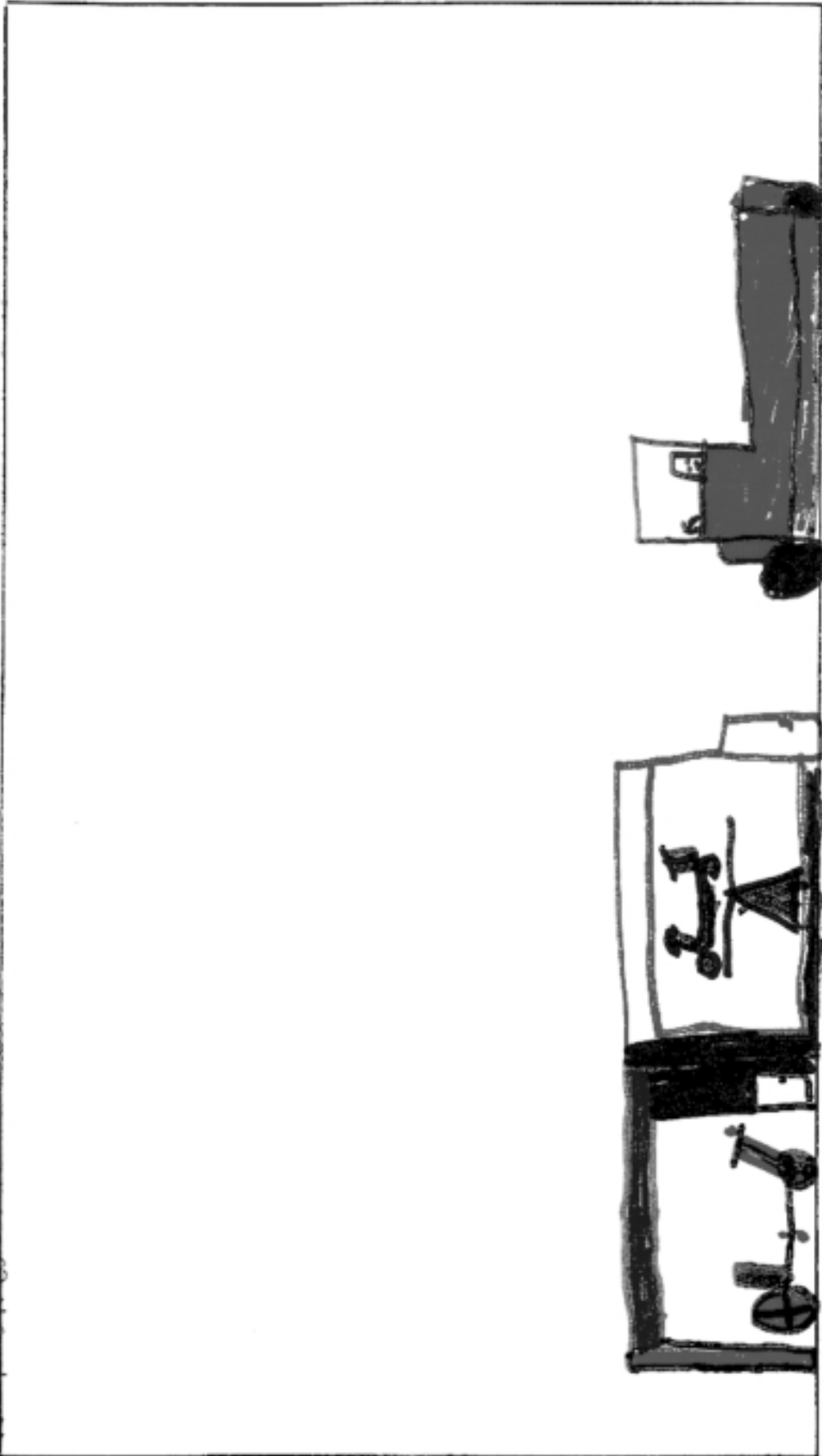


Abbildung 5 Schülerzeichnung

4.7.1 Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerinnen und Schüler

In ihrem Aufsatz: „Über die Interpretation von Kinderzeichnungen“ weist BILLMANN-MAHECHA darauf hin, daß die Bilderhermeneutik sich als die Wissenschaft von der Auslegung des visuellen Materials versteht. (vgl. BILLMANN-MAHECHA, 1994, S. 29)

Interpretiert werden kann eine Deutung jedoch erst über eine möglichst weitgehende Versprachlichung der Deutungsarbeit.

Für die Interpretation der hier vorliegenden Zeichnungen unter den vorgegebenen Aufgabenstellungen:

*„Das kann ich gut!“
„Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“*

Ist es wichtig, die Bezugsebenen zu benennen, vor deren Hintergrund die Interpretationen erfolgen. Die Schülerin – bzw. der Schüler – als individuell handelndes und potentiell reflektierendes Subjekt steht dabei im Mittelpunkt dieser Interpretation.

Es kann bei diesen Interpretationen nicht darum gehen, tiefenpsychologische Analysen zu beschreiben, sondern hier ist bei der Deutung der Zeichnung ganz auf die verbale Ausdrucksbereitschaft der Schülerin/des Schüler einzugehen.

Die modifizierten Bezugsebenen bei der Interpretation von Kinderzeichnungen nach BILLMANN-MAHECHA kommen hier zum Einsatz. Eine Modifizierung ist auch daher als sinnvoll zu betrachten, da sie das diagnostische Inventar innerhalb der Schulwirklichkeit bereichert.

Die Interpretation der Schülerzeichnungen zu den beiden Aufgabenschwerpunkten steht nicht für sich allein, sondern wird unter Berücksichtigung des Untersuchungsplanes jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers in einen Gesamtkontext einbezogen und besonders im Blick auf das vorangegangene fokussierte und das problemzentrierte Interview in einem engen Zusammenhang gesehen.

Die so gewonnenen Zusatzinformationen verdeutlichen noch einmal das Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler zu den beiden aufgeworfenen Fragestellungen und können ihre Berücksichtigung finden bei der Erstellung von Förderplänen unter dem Aspekt: „Von den Stärken ausgehen“ (EGGERT, 1998).

4.7.2 Exemplarische Interpretation der Schülerzeichnungen – dargestellt am Beispiel Karl

BILLMANN-MAHECHA stellt fünf Bezugsebenen vor, die bei der Interpretation von Kinderzeichnungen berücksichtigt werden müssen.

- | | |
|----|--|
| 1. | Das Bild selbst
– formale und/oder ästhetische Aspekte |
| 2. | Aussagen des Kindes während des Zeichenprozesses
– der vom Kind gemeinte Sinn |
| 3. | Situative Entstehungskontexte
– weiterreichende Bedeutungszusammenhänge situativer Art |
| 4. | verschiedene familiär/biographische Kontexte
– weiterreichende Bedeutungszusammenhänge individuell/biographischer Art |
| 5. | verschiedene sozio/kulturelle Kontexte
– weiterreichende Bedeutungszusammenhänge kulturpsychologischer Art |

(vgl.: BILLMANN-MAHECHA, 1994, S. 28 ff)

Abbildung 4 Bezugsebene

Unter Bezugnahme auf diese Bezugsebenen erfolgt im nächsten Schritt die Interpretation der beiden Zeichnungen des Schülers Karl.

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

Die Darstellung in Karls Zeichnung „Das kann ich gut!“ ist überaus harmonisch und detailgetreu. Auch in der Zeichnung zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ ist Detailgenauigkeit zu erkennen. Sie ist aber eher funktionalistisch ausgerichtet.

Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers

Beim direkten Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers fällt auf, daß diese Zeichnungen – unter einer gezielten Fragestellung – außerordentlich detailgetreu angefertigt wurden. Auch die Aufteilung der Blätter ist gut gelungen, nicht etwa alles „unten links“, „oben rechts“ oder „auf der Grundlinie“.

Der Inhalt der Fragestellung: „Das kann ich gut!“ wurde von Karl genau angenommen. Er bezog diese Zeichnung jedoch nicht auf den unterrichtlichen Bereich bzw. auf den Fächerkanon der Schule.

Auch das Bild unter der Themenstellung: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ nahm Bezug auf Tätigkeiten im außerschulischen Bereich.

Inhalte und Auffälligkeiten

Die Gesamtaussage bezieht sich auf die Fragestellung: „Das kann ich gut!“, hier: Gartenarbeit. Die dargestellten Hütten, Gartenhäuschen wurden mit dem Vater in Eigenarbeit hergestellt. Auch ein kleiner Zaun wurde angefertigt.

Bei den Bäumen handelt es sich um veredelte Bäume. Ihnen wurden Äste aufgesetzt, an denen sich andere Früchte entwickeln konnten, als diejenigen, die sie ursprünglich trugen.

Die Blumenanordnung durfte Karl in dem Familiengarten eigenständig gestalten.

Bei dem Bild: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ stellte Karl die Garagen dar, in denen er in seiner Freizeit an Fahrrädern und Mofas mit seinem Vater zusammenarbeiten durfte.

Das In-Beziehung-Treten während des Zeichenprozesses mit der Lehrkraft war von besonderer Bedeutung für Karl. Dabei fiel auf, daß zuerst die Idee zeichnerisch dargestellt wurde, und dann erst die Interpretation des Schülers an den Lehrer erging. Nach jedem Teilschritt, hinter dem Karl stand, war es für ihn wichtig, diesen Teilschritt auch gewürdigt zu bekommen. Er versicherte sich, ob der Lehrer seine „Symbolik“ auch verstanden hat. Sogleich setzte er den Zeichenprozeß fort.

2. Aussagen des Schülers während des Zeichenprozesses

Beiläufige Kommentare

- Blumen zeichnen, das kann ich schon ganz schön gut.
- Einen Auspuff an einem Auto kann ich schon wechseln, ich will aber auch noch mehr am Roller montieren können.

Befragung des Schülers – Darstellungsabsichten

Während des Zeichenprozesses wurden der Schüler nach seinen Darstellungsabsichten innerhalb der Zeichnung befragt. Die Absichten des Schülers Karl wurden wie folgt protokolliert, um aus ihnen Schlüsse zu ziehen, die bei einer Förderplanerstellung berücksichtigt werden können.

Zur Zeichnung „Das kann ich gut!“:

- Häuser malen kann ich schon gut.
- Das sind Lauben, die ich mit meinem anderen Vater zusammen gebaut habe, als er noch nicht weggelaufen war.

- Die Blumenbeete haben wir gemeinsam angelegt.
- Wir haben auch Bäume gepflanzt.
- Im Sommer waren wir alle zusammen in unserem Garten.

Zur Zeichnung: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

- In der Garage bauen wir immer Motorräder zusammen.
- Es war auch schon ein Auto dabei.
- Ich will das alles noch besser können, damit ich mir später eine Mofa zusammenbauen kann.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Karl stieg mit großem Eifer in den Zeichenprozeß ein. Er holte den Lehrer nur dann an seinen Platz, wenn er etwas fertiggestellt hatte. Mit Stolz erklärte er dann seine Deutungen. Diese Deutungen waren immer eingebunden in einen Kontext, der außerhalb der Aufgabenstellungen lag, die in der Schule von ihm verlangt wurden.

4. Verschiedene familiär-biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurückgegriffen werden, die über die Datenanalyse in den I-E-P eingearbeitet wurden und den familiären Kontext manifestierten.

Zur Zeit ist Karl mit seinen Reparatur- und Montierfähigkeiten sehr allein gelassen. Der leibliche Vater ist aus dem familiären Verband ausgezogen und die Mutter hat sich einem neuen Lebenspartner zugewandt. Auch Karls neuer „Vater“ wird von ihm angenommen, da er viel mit ihm spielt.

5. Wissen über verschiedene soziokulturelle Kontexte

Für die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs steht nicht die Kinderzeichnung an sich im Vordergrund, sondern die dazugehörige Erklärung der Schülerinnen und Schüler, die den Gehalt der Zeichnung erst aufdeckt. (vgl.: BILLMANN-MAHECHA, 1994, S. 33)

„Im Vordergrund steht dabei, das Kind als individuell handelndes und potentiell reflexives Subjekt aufzufassen.“ (BILLMANN-MAHECHA, 1994, S. 31)

Karl ist in der Lage, die Abbildkonventionen entsprechend seines Alters durchzuführen. Wenn er an die Grenzen seiner Zeichenfähigkeiten gelangt, kann er sie immer noch seinem Lehrer erklären. Von diesen Erklärungsmöglichkeiten machte er hinreichend Gebrauch.

4.7.3 Zusammenfassung und Folgerungen für die Förderplanerstellung

Besonders auffällig bei der Beantwortung der Fragestellung über eine zeichnerische Darstellung ist, daß Karl nicht auf schulische Belange eingegangen ist. Dennoch ist es wichtig, die von ihm aufgezeigten Intentionen für das Unterrichtsgeschehen in der Schule nutzbar zu machen. Da eine Interpretation von Schülerzeichnungen für sich allein nur wenig ergiebig ist, muß die Interpretation auch in einem engen Zusammenhang gesehen werden mit allen anderen Untersuchungsplänen, Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren, wie sie innerhalb dieser Arbeit dargestellt werden. Unter Bezugnahme auch auf die durch sie ermittelten Ergebnisse kann ein zu erstellender Förderplan für Karl folgende Aspekte berücksichtigen:

- Bezug nehmend auf seine Zeichnung zu dem Thema „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ kann Karl Gelegenheit gegeben werden, an einem Grundkurs in Technischem Zeichnen ab der Klassenstufe 5 teilzunehmen,
- die Teilnahme an einer Mofa-AG sollte ihm trotz seines Alters ermöglicht werden,
- bedingt durch das gute technische Verständnis kann er am Bau des schuleigenen Aquariums teilnehmen,

- seine guten Kompetenzen in allen technischen Belangen sowie seine Vorliebe für Gartenarbeit (s. Themenstellung: „Das kann ich gut!“) sollten bei der Anlage des Schulgartens zur Berücksichtigung gelangen, um sein Selbstwertgefühl zu steigern,
- mit den Eltern muß ein Gespräch geführt werden, in dem die große Bedeutung für Karl bezüglich einer Zusammenarbeit mit seinem neuen Vater verdeutlicht wird.

In einem weiteren Erhebungsschritt vervollständigen die Schülerinnen und Schüler vorgegebene, angefangene Sätze. Über dieses Verfahren werden Informationen ermittelt, die ebenfalls bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung finden sollen.

4.8 Vervollständigung angefangener Sätze - dargestellt am Beispiel Karl

Bei diesem diagnostischen Inventar handelt es sich um ein aus der teilnehmenden Beobachtung hervorgegangenes Erhebungsverfahren. Dieses Verfahren kann nicht für sich allein zur Auswertung gelangen, sondern wurde dabei herangezogen, um es zu den Ergebnissen der anderen Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren in eine Beziehung zu setzen.

4.8.1 Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte (Schüler Karl), schreibe sie zu Ende:

1. In unserem Klassenraum müßte man ... *umbauen*.
2. Spiele in unserer Klasse müßten ... *mer sein (mehr sein)*.
3. In der Klasse würde ich gern ... *besser sein (besser sein)*.
4. Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *spilen (spielen)*.
5. In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *mitzumachen*.
6. Mit meinem Vater würde ich gern... *mover varen (Mofa fahren)*.
7. Von meiner Mutter wünsche ich mir... *Game boy rmspiel (Game boy herumspielen)*
8. Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *Respekt*.
9. In der Schule müßte man ... *Renuvirn (renovieren)*.
10. Später einmal würde ich gern ... *Kinderhaben (Kinder haben)*.
11. In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... *Fubalspilen (Fußball spielen)*.
12. Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ... *mir einen Esel kaufen*.
13. Meine liebste Schule wäre ... *Fidkebet (Friedrich-Ebert-Schule)*.
14. Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ... *W*.
15. Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *Schdak bin (stark bin)*.
16. Das kann ich besonders gut ... *Dsch (Deutsch)*.
17. Hier wünsche ich mir noch Hilfe ... *Mate (Mathematik)*.

Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um sie von den Fragen abzuheben.

4.8.2 Zur Auswertung der angefangenen Sätze

Mehrheitlich wurden die Informationen – wie sie bereits in den vorangegangenen Interview ermittelt wurden – bestätigt. Darüber hinaus wurde über die Kommentare des Schülers während der Zeichenarbeit deutlich, welche Aspekte noch einer näheren Erörterung mit dem Schüler bedürfen, da über ihre Relevanz für den Schüler noch keine Antworten gefunden wurden, die bei einer Förderplanerstellung zu berücksichtigen sind.

Die folgenden Antworten – hervorgegangen aus den angefangenen Sätzen – waren die Grundlage, um die darin verankerten Lebensweltbezüge des Schülers Karl bei der Förderplanerstellung zu berücksichtigen.

- Satz Nr. 2: Spiele in unserer Klasse müßten ...
Hier machte Karl den Vorschlag, daß viel mehr Spiele vorhanden sein müßten. Er bezog die Spielidee auf Spiele, die man auch allein spielen kann.

- Satz Nr. 8: Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ...
Karl erklärte auf Nachfragen, daß die Schüler mehr Respekt untereinander aufbringen und nicht immer so viele „dumme Sprüche“ gemacht werden sollten, außerdem müsse es einen größeren Zusammenhalt in der Klasse geben.
- Satz Nr. 10: Später einmal würde ich gern ...
Karl würde später einmal gern selbst Kinder haben. Dafür hatte er auch eine Begründung: „Wenn du merkst, was du so für Scheiße gebaut hast, dann möchtest du, daß es deine Kinder besser machen. Das macht einen stolz. Das ist etwas, was ich ganz in Ordnung finde.“
- Satz Nr. 12: Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ...
Karl Antwort lautete, mir einen Esel kaufen! Seine Begründung zielte darauf ab, daß er, wenn er viel Geld hätte, ein ganzes Grundstück kaufen würde, auf dem er Tiere, um die sich sonst keiner kümmert, versorgen will. „So ein Zentrum, nur für Tiere.“
- Satz Nr. 13: Meine liebste Schule wäre ...
Karl nannte hier die Friedrich-Ebert-Schule. Seine Begründung war sehr aufschlußreich: Eigentlich, so wußte er zu berichten, ist es gut, daß es so eine Schule (Sonderschule) gibt, in der Schüler sind, die nicht so gut lernen können. „Nichts gegen die Lehrer, nur mein Bruder ist drei Jahre jünger als ich, der geht auf eine bessere Schule und das ärgert mich schon.“

Um die inhaltlichen Aussagen des Schülers Karl von den Aussagen aller anderen Schülerinnen und Schüler abzuheben, werden in der folgenden Darstellung – einer Tabelle – alle Antworten aller Schülerinnen und Schüler einander gegenübergestellt.

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	umbauen mehr sein. besser sein. spielen. mitzumachen. Mofa fahren. Game boy rumspiel. Respekt. Renuvirn. (renovieren) Kinder haben. Fußball spielen. mir einen Esel kaufen. Fidgebet (F-Ebert-Sch.). W. (Klassenlehrerin). stark bin. Deutsch. Mathematik.	umbauen. mehr sein. besser werden. eine Bande machen. zu schlagen. Motorrad fahren. Game boy spielen. Game boy spielen. den Hof färben. ficken. bumsen. Game boy kaufen. Pestalozzi Schule Wernecke. Kohle, Geld brauche. Mathematik. Sport.	Fenster putzen. geordnet werden. die Bücher ordnen. Fahrrad fahren. zu verachten. ins Kino gehen. einen Kuschelhund. besseres Verhalten. sich besser vertragen. Kindermädchen werden. Hausarbeit. Kuscheltiere kaufen. ein Gymnasium. Frau W. besser lernen werde. lesen, Deutsch. Kunst, Mathematik.	was verändern und Plätze tauschen. mehr Spiele geben. deutsch sprechen. schwimmen gehen. ich halte mich heraus. kaufen gehen. ein BMX-Fahrrad. daß sie leise sind. mehr Fußball spielen. ein Fußball-Star werden. Geschichten schreiben. mir ein Trike kaufen. Goshorn. Frau U. W. daß ich leise sitzen kann. Fußball spielen. bei Restaufgaben bis 100.	

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer lernen. in den Heidepark fahren ich mische mich immer ein. arbeiten Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.	- neuer sein. werden.(besser) spielen schlichten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim Lesen langer Texte.	richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch.	

4.8.3 Integrative Zusammenfassung aller Erhebungs- Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

Die im Kapitel 4.3 dargestellten Untersuchungspläne, Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren hatten zum Ziel, Daten über die Lebensweltbezüge des Schülers Karl herauszuarbeiten, die für die Erstellung eines Entwicklungs- und Förderplanes nutzbar gemacht werden sollten. Über die Vorstellung der biographischen Daten wurde durch die Auswertung der Dokumentenanalyse aufgezeigt, welche Dokumente zu diesem Zweck herangezogen werden sollten. Die Dokumentenanalyse bildete somit den Informationsrahmen, um erste Daten für den zu erstellenden I-E-P zu gewinnen.

Innerhalb des fokussierten Interviews kamen die Schülerinnen und Schüler zu Wort (s. Anhang) – exemplarisch aufgezeigt am Schüler Karl. In der Auswertung des fokussierten Interview über das zirkuläre Dekonstruieren wurde deutlich, daß Karl viel dazu beitragen konnte, um seine Lebensweltbezüge im inner- und außerschulischen Bereich zu verdeutlichen. Über eine Synopsis wurde veranschaulicht, welche zentralen Kategorien gewonnen wurden, aus denen hervorgeht, daß der Schüler Karl – sowie alle anderen untersuchten Schülerinnen und Schüler, die Gegenstand dieser Arbeit sind – als eigene Experten bei der Ermittlung der individuellen Förderbedürfnisse gelten können. Das problemzentrierte Interview, in dessen Vordergrund die Darstellung der Schüler-Lehrer-Interaktion stand, stellte deutlich heraus, daß Karl das Lehrverhalten seiner Klassenlehrerin auf seiner Erscheinungsebene einzuschätzen vermochte und in der Lage war, innerhalb dieser Rahmenbedingungen schulisches Lernen für sich umzusetzen. Darüber hinaus wurde aus den Kategorien deutlich, welche Folgerungen im schulorganisatorischen Bereich gezogen werden können, um dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler besonders zu entsprechen.

Die Angaben über die Außenseiterrolle des Schülers Karl sowie die Informationen zur Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens aus Karls Sicht können den Lehrkräften wichtige Informationen an die Hand geben, die sie in die Planung und Umsetzung ihres Unterrichts miteinbeziehen können.

Auch für das problemzentrierte Interview wurde eine Synopsis der zentralen Kategorien erstellt, die Auskunft darüber erteilt, durch welche Fragestellungen im Interview die einzelnen Kategorien belegt wurden.

Die Bilder zu den Themen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ spiegeln deutlich wider, welche außerschulischen Kontexte für den Schüler Karl von Bedeutung sind.

Ausgehend von diesen Bedeutungen wurden unterrichtliche Konsequenzen gezogen, die an den Stärken des Schüler orientiert sind.

Innerhalb des letzten Untersuchungsschritts vervollständigte der Schüler Karl angefangene Sätze. Mehrheitlich korrespondieren die Antworten mit den Ergebnissen, die bereits in den vorausgehenden Erhebungs- Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren sichtbar wurden. Die Antworten, die auf neue Phänomene abzielen, wurden mit Karl in einem anschließenden Gespräch erörtert und bei der Förderplanerstellung berücksichtigt.

Im Anschluß daran wurden in einer Matrix alle Schülerantworten übersichtlich dargestellt, um erneut die individuellen Erscheinungsebenen der Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen.

4.9 Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung am Beispiel Karl

Der Individuelle Entwicklungsplan – I-E-P versteht sich als eine strukturierte Informationssammlung über den Prozeß der Lernentwicklung und der Förderung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse. Er bietet eine Übersicht über zu erreichende Förderziele und dokumentiert, mit welchen Fördermaßnahmen diese erreicht werden sollen.

„Sie stammen aus dem amerikanischen ‚Mainstreaming‘ (gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in der Integration) und sollen dazu dienen, einerseits die am geringsten einschränkende Lernumwelt (Least Restrictive Environment =

LRE) und andererseits die beste individuelle Fördermöglichkeit für ein Kind mit besonderem Förderbedarf zu finden.“ (EGGERT, 1997, S. 163)

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Zielsetzung des Einsatzes des I-E-Ps unter folgender Schwerpunktbildung gesehen:

- Darstellung der durch die Dokumentenanalyse gewonnenen sozialen Daten
- Dokumentations- und Argumentationsbasis für alle Entscheidungen, die mit dem Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler in engem Zusammenhang stehen
- Informationssammlung für die Elterngespräche
- Individuelle Beschreibung der Lernausgangslage in den kognitiven Fächern unter Vermeidung normativer Vergleiche
- Eckdatensammlung, aus denen sich interdisziplinäre Teamarbeit herleiten läßt
- Darstellung der Information aus den fokussierten und problemzentrierten Interviews
- Einbeziehung der Informationen zur zeichnerischen Selbstdarstellung der Schülerinnen und Schüler unter den Fragestellungen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“
- Einbeziehung der Vervollständigung angefangener Sätze und der daraus gewonnenen Erkenntnisse zur Förderplanerstellung

Die Hinweise zur Anwendung, dargestellt von EGGERTs I-E-P (Version 7.2 6/1998), haben auch im Rahmen dieser Arbeit uneingeschränkte Gültigkeit. Auf sie muß hier nicht mehr gesondert eingegangen werden.

Beziehungen mit anderen bedeutsamen Personen spielen für das Erleben der Schülerinnen und Schüler eine besondere Rolle. Diese Beziehungen im Lichte des I-E-Ps aufzuhellen und aus ihnen Fördermaßnahmen abzuleiten, ist eine wichtige Aufgabenstellung, der im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen wird.

Die Informationen innerhalb des I-E-Ps, die sich ausschließlich auf die Fachbereiche des Unterrichts beziehen, wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung ermittelt und im I-E-P manifestiert. Darüber hinaus fließen ebenfalls Daten in den I-E-P mit ein, die aus der Dokumentenanalyse abgeleitet wurden.

4.9.1 Vorstellung des I-E-Ps als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Karl

Anschrift: s. Dokumentensammlung
geboren am: (Alter 10 Jahre)
Tel.:

Klasse:
Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen
Klassenlehrer/in: Frau W.

I-E-P begonnen am: 95/96 von: Wernecke
fortgeführt am: 96/97 von: Wernecke

Was Karl besonders gut kann (Stärken): Sehr gute motorisch-sportliche Fertigkeiten, Karl malt gern, er ist der „Stärkste“ in seiner Klasse, K. kann: Probleme in Fachbereichen benennen, Wünsche an die Schule anführen, über seine familiäre Situation berichten, zunehmend besser mit seinem aggressiven Verhalten umgehen, Wünsche gegenüber Mitschülern durchsetzen, unabhängig vom Lehrerlob selbständig arbeiten, seinen Interessen im Rahmen der Freiarbeit nachgehen, in Kooperation mit den Lehrkräften treten und deren Perspektive mitberücksichtigen.

Was Karl weniger gut kann: Karl kann Silben nicht zusammenschleifen und verfügt noch über keine Regelaspekte im Deutschunterricht.

Wo Karl noch Unterstützung benötigt: Er benötigt noch große Hilfe in Deutsch und im Fach Kunst in der zeichnerischen Umsetzung, in seinem sozialen Verhalten muß er Rücksicht noch mehr auf schwächere Schüler nehmen. Das Arbeitstempo ist sehr unregelmäßig.

**Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf
und die Schullaufbahn des Kindes: Karl**

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
1992	Zurückstellung	soz. Unreife	ja	Schulkindergarten
1993	Heimaufenthalt			
1994	Sonderschul- einweisung	Verhaltens- auffälligkeit	ja	ja
1995	Schlägerei	Aggressionen	ja	Gespräche über das Verhalten, Sportaktivitäten im Toberaum, tägl. Bewegungszeit
1996	Vaterwechsel	Gefühls- schwankungen		ja, 10-Minuten- Gespräche

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): Mutter lebt in Trennung mit neuem Freund, K.s Vater (Boxer) war seine Bezugsperson, dieser Vater kommt aus Heim-erziehung und schüchtert die ganze Familie stark ein, 1 ältere und 1 jüngere Schwester, 1 jüngerer Bruder, die ganz große Schwester (aus 1. Ehe der Mutter) lebt nicht in der Familie.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): 4-Zimmer-Wohnung, der neue Freund unterhält die Familie mit, starke finanzielle Probleme (Arbeitslosenhilfe).

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: Vater dominiert, Karl geht häufig mit auf den Schlachthof und muß Schweinehälften tragen ⇒ Hoden- Nabel- und Leistenbruch, von den Eltern nicht erkannt.

Freizeit und andere Aktivitäten: Krafttraining mit Hanteln und Flohmarktgeschäfte.

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: „Männergespräche über Sozialverhalten, 2x wöchentlich, Deutsch-Förderunterricht 20min täglich, gemeinsame Spielsituationen – Sportunter-richt, Rollenspiele „Der starke Mann“, „Der schwache Mann“; gemeinsame Freizeit (1 Woche) mit Herrn Wernecke, halbjährlich, kooperative Verhaltensmodifikation (Konzept A. Redlich und W. Schley).

**Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer
(Bezug: teilnehmende Beobachtung, Elterngespräche, Schülerakten)**

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem? K.s Vorbild ist der Vater, sein Fachlehrer in Sport, zunehmend auch bei privaten Problemen, daher sieht er seine Probleme im Sozialverhalten mehr und mehr ein; K. will sich deutlich verbessern, und er redet auch über zu ziehende Konsequenzen. Er will nicht "saufen und schlagen" wie sein Vater.

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Ent-wicklung? Karl ist das Lieblingskind des Vaters gewesen, beide Schwestern gelten nichts, er nimmt sie so hin. Die Eltern wollten 1993 K. ins Heim geben und ihn dort auch besuchen. K. kaut extrem an den Fingernägeln und näßt ein. Eltern haben K. abgeschrieben als Problemfall.

Wie sehen die LehrerInnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? K. benötigt eine stän-dige Bezugsperson im Unterricht und ständig mehr Zeit für alle Aufgabenstellungen als andere. Er

kann nicht in der Gruppe arbeiten. Im Lesen hat er große Unsicherheiten; K. kann Buchstaben nicht abschreiben.

Was berichten die KindergärtnerInnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.)? Wegen sozialer Unreife 1992 Zurückstellung und Besuch des Schulkindergartens, K. kann sich nicht unterordnen; er hat keine Unterstützung im Elternhaus, Linkshänder, daher Probleme mit der Motorik, er braucht ständig Ermutigung und Hilfe.

Was sagen andere Sachverständige (Ärzte, Psychologen, Therapeuten etc.)? Karl spielt gern mit Bauklötzen, er ist Linkshänder, Daumenlutscher, Bettnässer und Nägelkauer mit Verhaltensschwierigkeiten.

**Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes
in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.**

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: Karl ist ein guter Sportler ohne motorischen Auffälligkeiten, seine Feinmotorik muß noch geschult werden.

Psychomotorische Basiskompetenzen

Gleichgewicht: (dynamisch, statisch, großräumig, kleinräumig, etc.): Schwierigkeiten, auf dem Balken zu gehen.

Ausdauer: schnelles Nachlassen nach hohem energetischen Anfang, bedarf der Aufmunterung zum Weitermachen, läßt sich dann aber darauf ein.

Kraft: stark vorhanden (Klassenstärkster).

Gelenkigkeit: feinmotorisch nicht normgerecht, grobmotorisch völlig altersgerecht.

Schnelligkeit: Karl kann Bewegungen in vorgegebenen Zeitintervallen ohne Ermüdungerscheinungen durchführen.

Gesamte Körperkoordination: Es sieht manchmal so aus, als sei der Oberkörper etwas steif.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung (auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): Karl hat die Fähigkeit, alle Hörphänomene differenziert wahrzunehmen.

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien in DMB): Karl kann visuelle Reize unterscheiden und diese Reize mit Bewegungen des Körpers koordinieren. Gegenstände werden von ihm in ihrer Beziehung zum Grund wahrgenommen. Eigenschaften von Dingen, wie Lage, Form und Größe kann Karl als gleich erkennen (Wahrnehmungskonstanz).

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (besonders Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): Die Wahrnehmung des Spannungsgrades der Muskeln sowie die der Raumlage und Bewegung des Körpers bereiten Karl keine Probleme.

Feinmotorik

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand-Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): Auge-Hand-Koordination hat sich zwar gebessert, aber noch nicht gut, Auge-Fuß-Koordination ist durch regelmäßiges Fußtraining gut geschult.

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): Es fällt K. schwer, genau zu arbeiten, da auch Ungeduld im Spiel ist. Faltarbeiten erfordern viel Konzentration, um eine gute Arbeit abzuliefern. Es gelingt aber nur sehr schlecht (mit Fluchen), da fast keine Genauigkeit vorhanden ist.

Selbstkonzept und Körpererleben

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen): Karl hat in allen Bereichen niedrige Erfolgserwartung an sich selbst. Zwiespalt im Bereich sozialer, emotionaler Sicherheit: K. hat das Wissen, daß er Konflikte gut „analysieren“ kann, ist aber mit seiner Wut überfordert. Karl sieht sich als Einzelgänger. Seine Unsicherheiten in Mathematik und Kunst sind ihm bewußt. Mit seinen Geschwistern hätte er gern ein besseres Verhältnis, dies scheitert an der räumlichen Enge der Wohnverhältnisse.

Fremdbild (wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): K. denkt, daß ihn keiner mag, daß er auch keine Erwartungen erfüllen kann, K. meint, daß alle von ihm denken, er kann nichts richtig machen, er habe zwar viel Kraft, aber er gehe ja nur in die Sonderschule.

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): K. versteht sich als aktiv teilnehmender – auch selbstgestalterisch tätig werdender – Mensch. Er weiß (spürt) allerdings auch, daß er sich mit der Familiensituation abfinden muß (Handlungsunfähigkeit).

Körperbild und -erleben (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): K. würde gern etwas größer sein, viele Muskeln sind ihm wichtig, besonders da er klein ist, „coole“ Kleidung ist wichtig, und die Körperpflege ist minimal.

Initiative (Aktivität und Antrieb): Karl hat eine große Neugier und „Power“. Bei Aktionen, die für ihn einen Gebrauchswert haben, entwickelt er große Aktivität.

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: K. steht häufig unter „Dampf“.

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: Bei bekannten Spielen stellen sich in diesem Bereich für Karl keine Probleme ein. In Situationen, die neue Handlungsmuster erfordern, ist Karls Belastbarkeit noch sehr gering. Bei Sportaufgaben ist sie jedoch sehr hoch.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: K. ist etwas selbstsicherer geworden und nutzt jetzt auch mehr die Möglichkeit, sich selbst zu helfen. Früher hat er bei sehr leichten Problemen um Aufmerksamkeit gerufen, obwohl er die Dinge auch allein hätte lösen können.

Kontaktbereitschaft: Zu Lehrern, die für K. von Bedeutung sind, kann er von sich aus in Kontakt treten. Mitschüler nimmt er z. Z. als Kinder wahr.

Durchsetzungsvermögen: K. kann sehr stur sein. Seine Interessen setzt er z. Z. gegenüber seinen Mitschülern noch zu häufig mit körperlicher Gewalt durch. Lehrern gegenüber kann er seine Wünsche gut mit Argumenten unterlegen.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): K. möchte bestimmen, was geschieht. Er zeigt aber bei Lehreransprache auf dieses Verhalten Einsicht und Änderungsversuche bis zum nächsten Mal. Da sich K. als Einzelgänger erlebt, grenzt er sich gegenüber seinen Mitschülern zu häufig ab. Er ist nur schwer zur Partner- und Gruppenarbeit zu bewegen.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule: Schule ist für K. eine Problemsituation, Lernen ist eine Notwendigkeit, aber vieles ist ihm zu schwer.

Arbeitshaltung:

- **Instruktionsverständnis:** K. benötigt mehrmalige, klar strukturierte Arbeitsanweisungen. Bei Inhalten, die K. interessieren, stellt er viele Fragen, verzichtet aber häufig auf sprachliche Beiträge.
- **Angst vor Versagen:** Sie ist nicht vorhanden bei sachkundlichen Themen.
- **Ausdauer:** Sie richtet sich bei K. danach, ob er dem Unterrichtsgegenstand einen Gebrauchswert abringen kann. Darüber hinaus ist sie stark abhängig vom Schüler-Lehrer-Interaktionsverhältnis.
- **Aufmerksamkeit:** Sehr gut bei sachkundlichen Themenstellungen sowie im Sportunterricht.
- **Arbeitsbeginn:** In Freiarbeitsphasen wählt sich K. sofort technisches Spielmaterial aus. Er arbeitet eigenständig und präsentiert gern seine Arbeitsergebnisse. Beginnt ein Tag jedoch mit Deutsch-Übungsformen, verhält sich K. eher passiv.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** K. hat Schwierigkeiten bei feinmotorischen Anforderungen, besonders im Schriftspracherwerb.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungen und Leistungsfähigkeit):** Schwankend zwischen: „So blöd bin ich doch nicht - oder doch?“
- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** K. denkt, er sei zum Lernen nicht richtig geeignet, da er nach Meinung seiner Eltern (+ Bestrafung) vieles nicht richtig macht. Er erkennt, daß er an Streitsituationen häufig aktiv beteiligt ist.
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** Bei technischen Fragestellungen und im Sportunterricht sehr hoch.

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten bedeutsamer Personen der Umwelt): sind vorhanden.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): sind vorhanden.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung von Verkehrsmitteln, Kenntnisse von Regeln, etc.): sind vorhanden.

Sprach- und Kommunikationsverhalten

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: Gegenüber Erwachsenen ist K. zu einer Kontaktaufnahme bereit.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: K. muß manchmal sogar gebremst werden. Er kann aufmerksam zuhören und sich auf seinen Gesprächspartner einstellen. Wenn K. einen Gedanken nicht zu Ende formulieren kann, sucht er nach Hilfe durch: „Äh, wie heißt das noch?“

Sprecher-Hörer-Wechsel: K. läßt andere manchmal nicht ausreden (hitzig).

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: K. hat keine sprachlichen Auffälligkeiten.

Artikulation

Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: o. B.

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): o. B.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): o. B.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter: o. B.

Wortbildung: K. hat bei Hauptwörtern Schwierigkeiten mit der richtigen Endung. Er kann Positionen der Laute im Wort häufig nicht erkennen. Gleiche Laute bei Vokalen sind von Unsicherheit begleitet. Im Silbenaufbau unterliegt er häufig Grobgliederungsfehlern.

Satzmuster: K. zeigt bei verbalen Beiträgen keine Unsicherheiten. Bei der schriftlichen Reproduktion „verdreht“ er häufig die Satzmuster.

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: Hohe Kompetenz im Wortschatz bei sachkundlichen Beiträgen ist vorhanden. Auch im Ausdrücken von individuellen Problemen verfügt K. über einen Wortschatz, der über einen altersgemäßen Wortschatz hinausgeht.

Angaben zum passiven Wortschatz: o. B.

Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld: Unterstrichenes ist vorhanden:

mit Geld weniger Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit Hilfe kann transferiert werden

Mathematik

(Unterstrichenes ist vorhanden)

Eigenschaften von Elementen:

Zahlbegriff: zur Zeit sind alle Kenntnisse vorhanden.

Erkennen, Benennen, Sortieren, Zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke: vorhanden.

Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger): manchmal „verzählen“.

Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente): nicht vorhanden.

Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente): Klassifikation: mit Hilfe.
Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen): nicht vorhanden.
Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen): vorhanden.
Umgang mit einstelligen Zahlen: mit Hilfsmitteln: nicht vorhanden.
Räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional): schwach.

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis: ohne Probleme

Sprachanalyse: Ähnlich klingende Wörter kann K. unterscheiden. Das Aufgliedern in Silben bereitet noch große Schwierigkeiten. Bei Einzelzuwendung hört er alle Anlaute eines Wortes heraus.

Schriftaufbau: Wofür die Schrift verwendet werden kann, ist K. klar. Er bringt sie in einen Zusammenhang mit seinen individuellen Bedürfnissen, z. B.: um an seine Mutter einen Brief schreiben zu können und auch, um technische Gebrauchsanweisungen lesen zu können.

Buchstabenkenntnis: Es hat lange gedauert (3 Schuljahre) bis Sicherheit vorhanden war. Das Zusammenschleifen von zwei Lauten fällt K. schriftsprachlich schwer.

Bausteingliederung: Signalgruppen, mehrgliedrige Grapheme konnten von K. nach 2 Jahren gelesen und ausgesprochen werden.

Stichwortschatz: o. B.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: Ist bei K. vorhanden, sie wird von ihm als „notwendiges Übel“ akzeptiert.

Textverständnis: kann vorgelesene Geschichten sprachlich gut reproduzieren.

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaltung, -führung): K. wirkt immer noch etwas ungenau, leicht verkrampft von der Schulter an.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: Auch heute noch schreibt K. in Druckbuchstaben.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen:

Blockschrift: mühsames Erlernen.

Druckschrift: mühsames Erlernen.

vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift: Über Schwungübungen und Rhythmikschulungen zeigen sich nach dem 3. Schuljahr erste Erfolge.

Schriftqualität (Formklarheit, Flüssigkeit, Verbundenheit, Verkrampftheit etc.): Alle 4 Ebenen sind K. schwergefallen, er benötigt sehr viel Übung und Konzentration.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

nach Vorlage: K. malt am liebsten nach Vorlage mit hohem Anspruch an Perfektion.

ohne Vorlage: K. hat nicht genügend Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten.

Interesse und Freude an:

malen: Es ist beides vorhanden, jedoch hat K. eine geringe Frustrationstoleranz.

musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe: Hieran hat K. viel Freude.

Singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.: K. ist immer dabei.

Originalität beim Malen, Musizieren etc.: Ideen und Kreativität sind bei K. eindeutig vorhanden, aber auch hier liegt schnelles Frusterleben vor.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: Zurückstellung in Schulkindergarten, dann Klassenziel Kl. 1 nicht erreicht.

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: Selbstkontrolle übernehmen, Aggressionen in den Griff bekommen, Selbstwertgefühl aufbauen und steigern.

Grobziele: eigenes Versagen auszuhalten.

Fernziele: Frustrationsgrenze so gestalten, daß K. längerfristige Arbeitsanweisungen durchhalten kann.

Nahziele der Förderung: über eigene Gefühle reden zu können, zeichnerisches Gestaltungsvermögen erhöhen, vereinfachte Ausgangsschrift erlernen.

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): Toberaum, Volle Halbtagschule, Sporthalle, vertrauensvoller Gesprächsrahmen mit für K. bedeutungsvollen Lehrerinnen und Lehrern.

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: s. Projekte in der Vollen Halbtagschule.

Abbildung 5 Der I-E-P

Die im I-E-P aufgeführten Informationen bildeten den Rahmen für das Entwicklungsprotokoll – bzw. den Förderplan –, das/der innerhalb der Klassenstufen 3 und 4 fortgeschrieben wurde.

Er ist zu betrachten als ein Weg der Integration von individuellen Beobachtungen.

Das I-E-P-Formular versteht sich als offene Anregung, die keine festen Vorschriften machen möchte. (vgl.: EGGERT, 1995, in Motorik, 4) Wichtig ist, daß dieser Protokollbogen fortlaufend mit weiteren Informationen gefüllt wird, um dadurch einen Überblick über den Entwicklungsverlauf und den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Nicht alle Bereiche des I-E-Ps werden besetzt, da sich die Bereiche stets an den individuellen Förderbedürfnissen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler orientieren. Der I-E-P stellt somit den Versuch einer strukturierten Informationssammlung über den Prozeß der Lernentwicklung und der Förderung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse dar.

Das anschließenden Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan – nimmt diese Informationen auf, um die notwendigen Konsequenzen für die Arbeit mit dem Förderplan im täglichen Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen.

4.9.2 Von den Stärken zur Förderung – von den Problemen der qualitativen Lernförderungsdiagnostik im Team

Von einer Lernförderungsdiagnostik wird dann gesprochen, wenn die Formen des Erkenntnisgewinns systematisch erfolgen, und wenn sie professionell betrieben wird. Die Analyse des Lernprozesses bildet den Ausgangspunkt, die sehr einfache aber umfassende Fragen einer normalen Entwicklungsdiagnostik mit beinhaltet.

Hauptfragen einer Entwicklungsdiagnostik

Wie hat es angefangen?
Wie ist es geworden?
Wie ist es jetzt?
Was sollte sein?
Was sollte sich ereignen?
Was könnte dann sein?

(EGGERT, 1997, S. 117)

Der Schwerpunkt des wissenschaftlichen Interesses liegt dabei auf

- der Suche nach praxisgeeigneten didaktischen Theorien für die Beobachtung und Förderung bei Störungen im Lernprozeß
 - der stärkeren Übernahme sonderpädagogischer Positionen durch die allgemeine Pädagogik
 - den Methoden der förderungsorientierten Diagnose von Kind-Umfeld-Beziehungen und -Entwicklungen
 - der stärkeren Betonung von innerer Differenzierung und offenen Unterrichtsformen
 - der stärkeren Individualisierung anstelle einer Typologisierung
 - der Unterstützung der Förderung durch Computer
 - der Entwicklung alltagsorientierter Fördermaterialien
 - dem Weg zur gemeinsame Förderung von Behinderten und nichtbehinderten Kindern.
- (vgl.: EGGERT, 1997, S. 118)

Die Probleme, die sich aus der Beachtung dieser Maximen ergeben, sind darin zu sehen, daß das, was ein Lehrer oder eine Lehrerin unternimmt, um zu fördern, von der Theorie abhängt, mit der er Sachverhalte beschreibt und erklärt. Dieses Theorieverständnis – z. B. bei Auftreten einer „Verhaltensstörung“ – muß von allen Kolleginnen und Kollegen mitgetragen werden, die an der Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler beteiligt sind.

Eine enge Kooperation im Blick auf die Absprache geeigneter Fördermaßnahmen ist deshalb von herausragender Bedeutung, da viele Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer beruflichen Tätigkeit von Alltagstheorien ausgehen, die einer wissenschaftlichen Untersuchung nicht standhalten. Gerade aber dieser Aspekt ist notwendig, damit garantiert ist, daß die Fördermaßnahmen einem bestimmten Konzept folgen, da die Lehrkräfte sich sonst dem Vorwurf aussetzen könnten, daß ihre Förderkonzepte als „implizite Theorien“ bezeichnet werden.

Als die beiden wichtigsten Grundsätze – um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, künftig selbständig das entsprechende Problem zu bewältigen – können gelten:

1. Die Lernenden müssen mit Anforderungen konfrontiert werden, die an ihre realen Lebenssituationen anknüpfen, und an deren Veränderung sie ein persönliches Interesse haben.
2. Die Anforderungen dürfen weder zu leicht noch zu schwer sein, sondern müssen von Anfang an von den Stärken der Lernenden ausgehen, um sie zu befähigen, ihre Probleme später selbständig bewältigen zu können.

Die praktische Diagnostik dient dazu, Entscheidungshilfen zu leisten. Das beinhaltet auch, daß aus ihr nicht kausal der Erfolg von Fördermaßnahmen abzuleiten ist. Sie verweist somit auf Alternativen für den konkreten Fall. Diagnostische Fragestellungen (Hypothesen) verweisen stets auf bereits gespeicherte Informationen bezüglich realisierbarer Änderungsumstände. Aus diesen Speichern werden dann aufgrund der diagnostischen Daten Ziel und Methoden für die Förderung abgeleitet.

Lehrern, die für ihr Tun in bestimmten Situationen keine Handlungsalternativen kennen, können in der Tat dann auch mit diagnostischen Daten nichts anfangen. (KORNMANN, 1993, S. 262)

Die Arbeit mit dem I-E-P und den daraus zu entwickelnden Förderplänen führte an der Pestalozzi-schule, Sonderschule für Lernhilfe, zur Einrichtung einer Lehrerbücherei mit dem Schwerpunkt förderdiagnostischer Literatur und Materialien.

Das folgende Entwicklungsprotokoll – bzw. der Förderplan – bezieht sich auf die Dokumentenanalyse/Schülerakte, deren Aussage im I-E-P manifestiert sind, das fokussierte und problemorientierte Interview sowie die Bilder des Schülers Karl, die seine Stärken darlegen.

Auf diesen Grundlagen wurde der folgende Förderplan und das daraus entwickelte Entwicklungsprotokoll in seinen Dimensionen sowie seiner zeitlichen Fortschreibung erarbeitet.

4.9.3 Das Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan

Entwicklungsprotokoll für Karl – grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95	Sozialverhalten	Erweiterung der Frustrationstoleranz, Steigerung der Belastbarkeit und des Durchhaltevermögens, um eine Aufgabe unter erhöhter Anstrengung fertigzustellen.	Einzelgespräche, Bereitstellung von Spielsituationen, Rollenspiele zum Aufbau neuer Handlungsstrategien.	Freiarbeit, Projektarbeit	Durch Projektarbeit Einbeziehung der Stärken des Schülers. Erhöhung des Selbstwertgefühls, Hinführung zum Prinzip Schüler helfen Schülern. Karl erfährt über neue Handlungsstrategien, daß er sich nicht immer gleich mit Schreiben und Schlagen durchsetzen muß.
	Arbeitsverhalten	Aufbau der Anstrengungsbereitschaft, Ausdauererhöhung, selbständiges Arbeiten über intrinsische Motivationen anbahnen.	Einzelgespräche, klare Abgrenzungen des Aufgabebereichs mit zeitlichen Vorgaben ohne Lehrhilfe.	Wochenplanarbeit, Freiarbeit, projektorientierte Aufgabenstellung.	Durch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen in seinem Lieblingsarbeitsfeld, der Gartenarbeit gelangt Karl zu einer Veränderung des Selbstverständnisses in der individuellen Beanspruchung der Lehrkraft.
	Deutsch	Sprachanalyse, Sätze in Wörtern, Wörter in Silben, Silben in Laute gliedern können, Zusammenschleifen bedeutungstragender Einheiten, die normgerechte Artikulation üben durch	Auf- und Abbau von Wörtern, Einbeziehung von Ganzkörperbewegungsabläufen, sprechen auf Tonband, kleine Theaterstücke, Sprach- und Rollenspiele.	Einzelarbeit, Psychomotorik in der Turnhalle, Wochenplanarbeit, in Puppen- und Kasperltheater, Spiegel für Artikulationsübungen.	Über Wochenplanarbeit Vermittlung der Notwendigkeit, Aufgaben zu planen, zu bearbeiten und zu beenden. Karl entdeckt, daß er unter Einsatz seiner sportlichen Begeisterung zu Erfolgen.

		Lautdiskriminationsübungen.	Raumorientierung in der Turnhalle, mit geschlossenen Augen nach Geräuschen Buchstaben ertasten und Nachlegen von Mustern, Einbettung in Ganzkörperprozesse.		Wochenplanarbeit, Freiarbeit, VH als Förderort mit ihren Zeitrressourcen.	im Deutschunterricht gelangt.
	Wahrnehmung	Steigerung der Wahrnehmungskonstanz, Formveränderungen wahrnehmen, Steigerung der Raum-, Lageorientierung, Förderung der taktil-kinästetischen Wahrnehmung.				Einbettung in Ganzkörperprozesse als notwendige Voraussetzung des Erlernens der Schriftsprache. Karl erlebt, in den Freiarbeitsphasen positiv, daß Übungsformen auch spielerisch durchgeführt werden können.
15.04.96	Deutsch	Fehlerfreies Schreiben in Druckschrift, Beachtung der Griffhaltung des Schreibdrucks der Augen-Hand-Koordination.	Karl gehört für eine Stunde die ganze Tafel. Druckbuchstaben dürfen so groß, wie er es will, geschrieben werden, Herstellung von Buchstaben mit Knetmasse, Nachgehen der Buchstaben auf Seilen, die in der Turnhalle ausgelegt sind.	Einzelarbeit im Rahmen der Wochenplanarbeit, sprachliche Begleitung des Schreibvorgangs, motorische Übungen im Bewegungsraum.	Aufgrund der sportlichen Begabung fällt es Karl sehr viel leichter, Druckbuchstaben zu verschriften.	
	Mathematik	Lösen von abstrakten Rechenoperationen, Karl Unabhängigkeit von der Fingerzähltechnik lehren, Entwicklung des Zahlbegriffs, Zahl als Symbol einer bestimmten Anzahl erkennen, zählen können, um vergleichen zu lernen.	Mathematische Handlungen mit konkreten Gegenständen.	Einzelarbeit im Rahmen der Wochenplanarbeit.	Dadurch, daß verschiedene Mengenoperationen handeind vorgenommen werden, kann Karl die gewünschten Zahleigenschaften bestimmen.	
	Sozialverhalten	Aufbau der Sozialform Partnerarbeit, Erhöhung der Kontaktbereitschaft, aus	Durch Selbstwahl eines Partners/Partnerin gemeinsame Bearbeitung der Auf-	Partnerarbeit im Rahmen der Wochenplanarbeit.	Durch die Partnerwahl wird Karls Einzelgängertum entgegen gewirkt. Karl erkennt,	

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
		eigenem Antrieb auf Mitschüler zugehen können.	Aufgaben des Wochenplanes.		daß ihm sein Arbeitspartner eine Hilfestellung geben kann und läßt diese auch zu.
	Arbeitsverhalten	Vertiefung der Anstrengungsbereitschaft zur selbständigen Arbeit.	Bau von Fahrzeugmodellen über eine Handskizze bis zur Fertigstellung des Produktes.	Innerhalb der Freiarbeit im Klassenraum in der Werk- ecke.	Karl erfährt, ausgehend von seiner hohen Motivation im technischen Bereich, daß er eine Aufgabenstellung von Anfang bis zum Ende durchführen kann.
02.09.96	Deutsch	Technik der Schriftsprache erwerben, Sitzhaltung und Händigkeit beachten, Grapheme der Druckschrift im Schreibschrift übertragen und umgekehrt.	Die Buchstaben sollen nicht mehr nur als Bilder nachgemalt werden, sondern sie sollen einer Verinnerlichung zugeführt werden.	Vervollständigung angefangener Sätze in denen Wünsche an die Schule, Eltern und die Freizeitgestaltung zum Ausdruck kommen.	Karl erlebt, daß seine Wünsche beachtet und besprochen werden. Da alle Wünsche innerhalb der Klasse ausgestellt werden, gibt er sich besondere Mühe in seiner schriftlichen Darstellung.
	Sozialverhalten	Weiterführende Integration in den Klassenverband, Aufbau des Einzelgängertums durch Steigerung der Selbstsicherheit in eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten.	Angebote zur Partner- und Gruppenarbeit.	Einbindung in Unterrichtsprojekte, in denen seine besonderen Stärken zum Ausdruck kommen.	Karl wurde die Leitung des Erwerbs eines Rollbrettführerscheins übertragen. Er erfährt sich in seinen Kompetenzen gewertschätzt, darüber hinaus gelang es ihm – da auch er Rat erteilen konnte – zunehmend, die Hilfestellung anderer Schüler anzunehmen.

	Mathematik	Beherrschung aller Operationszeichen in Verbindung mit konkreten Situationen, erkennen, daß die Anzahl von Elementen gleich bleibt, wenn sich ihre Qualität verändert.	Akzeptanz individueller Erklärungen und Rückmeldung anderer möglicher Lösungsstrategien.	Gemeinsame Besprechung einer Preisfestlegung von Gegenständen, die auf dem Flohmarkt verkauft werden sollen.	Karl fühlt sich als „Kaufmann“ bestätigt, er erkennt die Notwendigkeit der Operationszeichen für seine Lieblingsbeschäftigung.
	Arbeitsverhalten	Hausaufgaben verantwortlich und selbständig bearbeiten.	Orientiert an seiner Lieblingsbeschäftigung – dem Handeln auf dem Flohmarkt – Warenlisten schreiben und Preise festsetzen lassen.	Vorstellung der Hausaufgabenenergebnisse im Montagsitzkreis zum Wochenbeginn.	Aufgrund der intensiven Hausarbeitsbearbeitung über das Wochenende und deren Vorstellung im Morgenkreis gelangt Karl zu einer deutlichen Steigerung seines Selbstwertgefühls.
03.02.97	Deutsch	Erweiterung seiner Wortschatzes durch Bildung von Oberbegriffen, nonverbale Sprache fördern.	Einbeziehung von Comics, Verkehrszeichen deuten, pantomime Spiele ausgehend vom Interview: finden von Oberbegriffen.	Symbolkarten selbständig anfertigen, in Partnerarbeit nach Oberbegriffe suchen.	Karl erlebt, daß er über seine Berichterstattung im Schülerinterview sich zu anderen Schülern in eine Beziehung setzen kann. Was für ihn wichtig ist, findet Berücksichtigung bei nachfolgender Würdigung der Partnerergebnisse.
	Sozialverhalten	Steigerung der Kompetenz zur Arbeit in arbeitsteiligen und arbeitsgleichen Gruppen, Sensibilisierung bez. der Akzeptanz des Gegenübers und seiner Position.	Akzeptanz der Meinung anderer, Hinführung zur Beliebtheit, nicht nur mit beliebten Mitschülern zu spielen und zu lernen.	Erteilung von Gruppenarbeitsaufträgen im Rahmen des offenen Unterrichts.	Karl lernt, besonders über gruppengleiche Arbeitsverfahren, mit Konkurrenzsituationen umzugehen. Er zeigt immer wieder auf, daß man andere Schüler ausreden lassen muß.

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
	Mathematik	Lösen von Aufgabenstellungen unter Anwendung aller Operationszeichen mit variablen Platzhaltern, ikonische Phase, erkennen, daß die Reihenfolge der Ziffern den Wert der Zahl bestimmt.	Eigene Zusammenstellung der Rechenaufgaben aus dem Medienangebot innerhalb der Klasse, Einsatz des Soma-Würfels, Einbeziehung der Aufgabensammlung der Hannover-Papiere 1987 und der Braunschweiger-Papiere 1988.	Partnerarbeit nach dem Prinzip „Schüler helfen Schülern“ genaue Beobachtung durch die Lehrkraft bei der individuellen Lösungsstrategie.	Karl erlebt sich als ernstgenommener Schüler durch die freie Auswahl seiner Aufgabenstellungen. Er kann dadurch auch die Rückmeldung besserer Lösungswege annehmen.
	Arbeitsverhalten	Steigerung der Sozialkompetenz durch Verarbeitung von Mißerfolgserlebnissen.	Orientierung aller Aufgabenstellung an Karls Interessenbereichen.	Eigene Erlebnisse verschrifteten, Berichterstattung über individuelle Lösungswege, Rollenspielsituationen.	Besonders in den Rollenspielen erwarb sich Karl wichtige Handlungsstrategien, wie die des nicht so schnellen Aufgebens.

Tabelle 14 Das Entwicklungsprotokoll

4.9.4 Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener Lernvoraussetzungen hat Karl unter Einbeziehung der eingebrachten Fördermaßnahmen erhebliche Fortschritte erzielt. Diese rekrutieren sich aus den Fördermaßnahmen in den Förderbereichen Sozialverhalten, Arbeitsverhalten, Deutsch, Mathematik und dem Bereich der Wahrnehmung.

Sozialverhalten:

Die mangelnde Frustrationstoleranz wurde über Einzelgespräche, die Bereitstellung von Spielsituationen und durch Rollenspiele zum Aufbau neuer Handlungsstrategien genutzt. Das Konzept der kooperativen Verhaltensmodifikation, das in der Klasse 4 für Karl im Bereich der Fördermaßnahmen zur Umsetzung gelangt ist, führte dazu, daß es Karl unter der Rückbesinnung auf Einzelgespräche zunehmend gelang, die Werte und Normen, die ihm von der Klassenlehrerin vermittelt wurden, für sich sinngemäß anzuwenden. Von besonderer Bedeutung dabei war, daß unter den Rahmenbedingungen der Vollen Halbtagschule zu jeder Zeit Interaktionsmöglichkeiten bestanden, die erlaubten, verhaltensmodifikatorische Fördermaßnahmen in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.

Das Einbinden in die Projektarbeit ermöglichte es Karl zu reflektieren, daß seine Stärken nicht nur ausschließlich in seiner Physiologie ihren Ursprung haben. Bereits am Ende der Klassenstufe 3 wurde sichtbar, daß Karls Selbstwertgefühl darin eine Steigerung erfahren hat, daß er auf Schüler zugehen konnte und entsprechend des Prinzips ‚Schüler helfen Schülern‘ andere Mitschüler an seinen Stärken partizipieren lassen konnte.

Die durch das fokussierte Interview über das zirkuläre Dekonstruieren gewonnenen zentralen Kategorien – s. Punkt 4.5.5 – bilden Theoriebestandteile ab, aus denen sich Förderschwerpunkte ableiten lassen, die ihre Fortschreibung im 5. Schuljahr erfahren müssen.

Arbeitsverhalten:

Der Aufbau einer intrinsischen Motivation gelang Karl dadurch, daß neu eingebrachte Unterrichtsinhalte immer anknüpften an die Kenntnisse der Bedeutungen, die diese Inhalte für Karl hatten. Die Erkenntnis dieser individuellen Bedeutungen für Karl wurde über die verschiedenen Formen des diagnostischen Inventars, wie sie in dieser Arbeit zur Anwendung gelangt sind, für die Lehrkräfte deutlich.

Zunehmend war zu beobachten, daß zeitliche Vorgaben bei den durch die Lehrerin erteilten Unterrichtsaufgaben auch ohne Lehrerhilfe umgesetzt wurden. Die Wochenplan- und Freiarbeit, sowie projektorientierte Aufgabenstellungen bildeten den notwendigen unterrichtlichen Organisationsrahmen für das Gelingen der Fördervorschläge.

Darüber hinaus wurde deutlich, daß diese Art der Förderung zeitliche Ressourcen bedingt, wie sie nur unter den Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagschule anzutreffen sind. Die Vermittlung von Erfolgserlebnissen konnte zunehmend durch den Schüler selbst hergestellt werden. Die individuelle Beanspruchung der Lehrkraft wich einer individuellen Herangehensweise an die Unterrichtsinhalte.

Das problemzentrierte Interview verdeutlicht – s. Punkt 4.6.6; Verdichtung – die zentralen Kategorien, auf die bei der weiteren Förderarbeit die besondere Aufmerksamkeit der Lehrkraft gerichtet sein muß. Die zentralen Kategorien

1. Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion,
8. Merkmale der Außenseiterrolle
9. Bedeutung der Schulorganisationsformen
10. Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

müssen als integrativer Bestandteil des Förderplans angesehen werden. Sie wurden bereits – s. Punkt 4.6.7 – beschrieben.

Die bildliche Darstellung zu den Themen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ macht deutlich, worin der Schüler Karl seine Stärken und seinen Förderbedarf sieht. Aus bei-

den Zeichnungen lassen sich Folgerungen für die Förderplanerstellung ziehen, die Karls Arbeitsverhalten wesentlich verbessern können.

Deutsch:

Auch im Fachbereich Deutsch war als positiv anzusehen, wie Karl sich immer wieder um Motivation bemühte. Einer Steigerung der Motivation trug Karl dadurch Rechnung, daß er sich die selbstgewählte Formel: „Ich muß da durch!“ im Selbstgespräch vorsprach. Darüber hinaus war die Einbeziehung von Ganzkörperbewegungsabläufen beim Einschleifen von Wörtern und Silben eine wertvolle Förderungsmöglichkeit.

Der strukturierten Herangehensweise an Unterrichtsvorhaben trug die Wochenplanarbeit unter dem Aspekt der Planung, Bearbeitung und Beendigung von Aufgabenstellungen in besonderer Weise Rechnung.

Der mündliche Sprachgebrauch sowie der Satzbau wurden durch Karls Zurückhaltung geprägt, da er gern allein arbeiten wollte. In der Interaktion mit seinem Fachlehrer änderte sich dieses Verhalten und seine Sprachfreude nahm zu. Karl konnte zunehmend Wünsche und Fragen äußern und aufmerksam zuhören. Seine Antworten – im Unterricht – waren jedoch von Ein- und Zweiwortsätzen geprägt. Zu einzelnen Bildern konnte Karl phantasievolle Aussagen machen. Besonders auffällig waren seine Probleme, beim Würfelspiel aus Satzteilen (z. B. rennt, mühsam, um die Torte herum, Tante Berta) konkrete Sätze zu bilden. Karl konstruierte folgenden Satz: „Tante Berta um die Torte herum rennt mühsam!“ Zwar stand das Subjekt bei dieser Übung immer an der richtigen Stelle, das Prädikat jedoch nicht immer an der verlangten zweiten Stelle des Satzes. Die Bedeutung der Stellung des Objekts im Satz war ihm noch unklar.

Im Bereich **des Lesens** konnte Karl zum Ende der Klasse 4 bei bekannten Texten Wortbilder wiedererkennen und das ganze Wort deutlich aussprechen. Ebenfalls gelang es ihm, einzelne Worte sinnerfassend zu erlesen und die erlesenen Aufforderungen dazu umzusetzen (z. B.: Male ein Haus!). Unbekannte Texte wurden noch nicht sinnerfassend erlesen. Das zeigte sich darin, daß Karl Fragen zum Text nicht immer beantworten konnte. Noch immer konzentrierte sich Karl mehr auf die Technik des Lesens als auf den tatsächlichen Inhalt.

Karl ist **beim Schreiben** rechtshändig und schrieb zum Ende des 4. Schuljahres noch immer in Druckbuchstaben. Die Lineatur wurde von ihm zunehmend eingehalten. Er arbeitete daran, Texte von der Druck- in die vereinfachte Ausgangsschrift zu übertragen. Leider konnte Karl im familiären Bereich wenig üben, dadurch waren ungeübte Texte noch sehr fehlerreich. Das läßt die Annahme zu, daß er die Wortbilder bereits geschriebener Texte speicherte, aber noch immer über ein zu geringes Regelwissen verfügte, das er auf neue Texte hätte übertragen können.

Mathematik:

Im Bereich der Mathematik konnte Karl im Zahlenraum bis 1000 Ergebnisse in eine Stellenwerttafel eintragen und vorlesen. Er konnte sie auch nach Diktat schreiben. Bei der Herstellung von Größenbeziehungen zwischen einzelnen Zahlen war Karl noch auf Hilfestellung angewiesen; häufig orientierte er sich ausschließlich am Zahlenstrahl.

Bei **Additionen** konnte Karl Zahlen mit und ohne Zehnerübergang addieren. Ein begrenztes Regelwissen und die noch nicht erworbene Fähigkeit, mathematische Erfahrungen auf neue Aufgaben zu übertragen, bereitete ihm zum Ende des 4. Klasse noch große Probleme.

In den Bereichen der **Multiplikation** und **Division** fehlen Karl noch die notwendigen Grundlagen sowie das Verständnis für den Sinn einer Berechnung solcher Aufgaben. Mit Geldmünzen konnte Karl bereits gut umgehen. Dies ist wohl auf seine „Flohmarktgeschäfte“ zurückzuführen.

Von einer beliebigen Zahl im Zahlenraum bis 1000 konnte Karl vor- und rückwärts zählen. Vorgänger und Nachfolger waren ihm bekannt. Auch im Bereich der Ergänzungsaufgaben wurde er zunehmend sicherer (...+ 240 = 430). Zerlegungsaufgaben hingegen benötigten einen größeren Zeitraum (840 = 700 + ...).

Im Bereich der **Subtraktion** erzielte Karl ähnliche Ergebnisse.

Im Bereich der **Multiplikation** konnte er mit Hilfe des Zahlenstrahls Zahlen verdoppeln. Die Be-

deutung der Worte „verdoppeln, halbieren“ war Karl noch nicht bewußt.

Textaufgaben fielen Karl noch sehr schwer, da ihm das sinnentnehmende Lesen nicht immer gelang.

Wahrnehmung:

Die **taktile Wahrnehmung** sowie die Raum-Lage-Orientierung wurden im Sportförderunterricht vertiefend gefördert. Auch hier erfolgte deren Einbettung in Ganzkörperprozesse als eine notwendige Voraussetzung des Erlernens der Schriftsprache.

Im Bereich der **visuellen Wahrnehmung** konnte Karl Wege nachzeichnen. Er strengte sich dabei sehr an, die Linien in der Mitte zu halten, was ihm noch nicht durchgängig gelang. Die Stifthaltung war stark von Karls Kraft beherrscht. Die Zeit, die er hierfür aufwenden mußte, war noch immer sehr hoch. Er fiel ihm noch schwer, die Wege vorausschauend zu überblicken (Auge-Hand-Koordination). Innerhalb der **Figur-Grund-Wahrnehmung** lernte Karl recht gut, Veränderungen im Bildvergleich festzustellen und vorgegebenen Figuren zu ergänzen. Geometrische Figuren – wie Dreieck, Quadrat oder Kreis – konnte er in Reihungen wiederfinden und mit Symbolen kennzeichnen.

Die **Wahrnehmungskonstanz** war dadurch gekennzeichnet, daß Karl Geldstücke mit gleichem Wert wiedererkennen und zuordnen konnte. Probleme hatte er jedoch weiterhin, richtig erkannte geometrische Formen in die dafür vorgesehenen Öffnungen zu stecken – z. B. Dreieck in die Öffnung eines Dreiecks.

Im Bereich der **auditiven Wahrnehmung** konnte Karl zunehmend Geräusche als verschieden erkennen. Beim **Richtungshören** konnte er sicher Geräusche heraushören und unterschiedliche Schallquellen identifizieren, wobei ihm dies auch mit verbundenen Augen gelang.

Die Wahrnehmung der **Lautdifferenzierung** gelang Karl recht gut, er konnte kurze von langen Wörtern unterscheiden sowie Anlaute der Worte heraushören und bezeichnen. Schwer fiel ihm noch immer, In- und Auslaute zu differenzieren und zu benennen. Wörter nach Silben zu sequenzieren gelang Karl durch Klatschen.

Die Fortschreibung des Förderplans für das 5. Schuljahr muß die sozial-ökonomische und psychosoziale Situation in der Familie noch mehr berücksichtigen. In intensiven Elterngesprächen, denen Karls Erziehungsberechtigte zugestimmt haben, müssen die folgenden Fragestellungen im Blick auf die Auswirkungen auf Karls Lernverhalten angesprochen und bearbeitet werden:

1. die Einrichtung eines eigenen Arbeitsplatzes im häuslichen Bereich, an dem Karl seine Hausaufgaben bearbeiten kann;
2. ein möglicher Verzicht auf Karls nachmittägliche Mitarbeit an der Arbeitsstelle seines Vaters;
3. das Einrichten einer Familienkonferenz, in der Karl auch seine Wünsche und Bedürfnisse äußern darf (Karls Mutter ist gerade neu, zum 3. Mal verheiratet).

4.10 Fazit, methodenkritische Zusammenfassung der qualitativen Forschungsmethoden

Alle unter dem Kapitel 4 abgehandelten Untersuchungspläne und Verfahren der qualitativen Analyse sind auch vor dem Hintergrund zu sehen, die Bedeutung für das qualitative Denken im Blick auf eine wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung hervorzuheben. Die dargestellten Postulate – im Kapitel 4.1 – legen Rechenschaft darüber ab, welche Prämissen dabei berücksichtigt werden müssen, um sich nicht dem Vorwurf der Beliebigkeit und Unkontrollierbarkeit auszusetzen. Es muß dem Leser möglich sein, den Forschungsprozeß beurteilend nachvollziehen zu können. Das setzt voraus, daß Fragen über die Interpretationen, analytischen Vorgehensweisen und Validität für andere Leser nachvollziehbar sein müssen.

Alle qualitativen Forschungsmethoden implizieren ein besonderes Wissenschaftsverständnis, dessen paradigmatische Gemeinsamkeiten sich dadurch auszeichnen, daß sie sich für eine Wendung gegen die Prämissen und Implikationen einer quantitativen Sozialforschung aussprechen.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß innerhalb der **qualitativen Sozialforschung** für jede Art von Entdeckung ein eigenständiges Verfahren angewendet werden kann. Nicht immer sind soziale und

psychologische Phänomene tatsächlich reproduzierbar, wie dies bei Untersuchungen über physikalische Phänomene der Fall sein kann. Dennoch kann Reproduzierbarkeit auch folgendes bedeuten:

„Wenn ein Forscher von der gleichen theoretischen Perspektive wie der Erstuntersucher des Phänomens ausgeht, die gleichen allgemeinen Regeln der Datenerhebung und -analyse befolgt und ein ähnliches Set von Bedeutungen vorfindet, dann sollte er zu der gleichen theoretischen Erklärung des untersuchten Phänomens gelangen.“
(STRAUSS/CORBIN, 1996, S. 215)

Dies trifft auch unmittelbar für die **teilnehmende Beobachtung** zu, die davon ausgeht, daß eine interpretative Vorgehensweise im qualitativen Sinn sonst nicht möglich ist. Auch dieses interpretative Vorgehen muß Forschungsprinzipien berücksichtigen, die im Kapitel 4.2 dieser Arbeit ausgeführt wurden.

Das Zwei-Lehrer-System bot in diesem Rahmen jederzeit die Möglichkeit, gewonnene Informationen gemeinsam zu interpretieren. Der gehaltene Unterricht gewährleistete dabei die Nähe zum Forschungsfeld.

Nur in einer Atmosphäre wechselseitiger Anerkennung und Akzeptanz als Grundlage des Informationsaustauschprozesses waren die Schülerinnen und Schüler bereit, über ihre Lebenswelten zu berichten.

Der Forschungsstil der **Grounded Theory**, der aus soziologischen Forschungsarbeiten hervorgegangen ist, läßt sich nicht unmittelbar auf psychologische Forschungsarbeiten im Bereich der Schule, übertragen. Auf der Grundlage der innerhalb dieser Theorie vorgeschlagenen Auswertungsschritte verfolgt die qualitative Forschungsstrategie das Ziel, den Prozeß der Theorieentwicklung aus den empirischen Daten heraus zu begründen. Als Ziel der Grounded Theorie muß das Erstellen einer Theorie angesehen werden, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhält.

Im Erhebungsschritt des Offenen Kodierens soll sich der Forscher leiten lassen von den – im Kapitel 4.1.2 bereits erwähnten – Fragen nach dem

Was?	<i>Worum geht es hier?</i>
Wer?	<i>Wie interagieren die Personen?</i>
Wie?	<i>Welche Phänomene werden angesprochen?</i>
Wann?	<i>Zeit, Verlauf und Ort</i>
Wieviel?	<i>Intensivaspekte</i>
Warum?	<i>Welche Begründungen lassen sich erschließen?</i>
Wozu?	<i>In welcher Absicht, zu welchem Zweck?</i>
Womit?	<i>Welche Strategien werden zum Erreichen des Ziels eingesetzt?</i>

(vgl.: STRAUS/CORBIN, 1990, S. 75 in FLICK; 1995, S. 200 ff)

Diese zentralen Fragestellungen boten bei der Aufbereitung der verschiedenen Interviewformen eine deutliche Hilfestellung, wenngleich die konkrete Auswertung der Interviewdaten über das zirkuläre Dekonstruieren erreicht wurde.

Die im Kapitel 4.5 dargestellte **Dokumentenanalyse** folgt in ihrer Durchführung einem Vorgehen in vier Schritten. Ihre Grenzen sind jedoch immer dann erreicht, wenn es um die Interpretation der in den Daten festgehaltenen Informationen geht. Für sich allein genommen hat die Dokumentenanalyse nur bedingte Aussagekraft über die Lebensweltproblematik der zu untersuchenden Schülerinnen und Schüler. In ihr sind jedoch hauptsächlich Informationen enthalten, die von anderen über die Schülerinnen und Schüler gesammelt wurden, in der Mehrzahl defizitären Charakter haben, und die die Schülerinnen und Schüler selbst nicht zu Wort kommen lassen.

Als ein Vorteil der Dokumentenanalyse kann angesehen werden, daß sie Zugänge erschließt zu Vorgängen, die über die klassischen Methoden von Tests oder Verhaltensbeobachtungen häufig nicht erschlossen werden können. Somit liegt durch eine Dokumentenanalyse – hier bezogen auf die Schülerakten – ein Informationsmaterial vor, das nicht erst vom Forscher durch eine neuerliche Datenerhebung geschaffen werden muß. Unter der Perspektive einer Kind-Umfeld-Analyse können die Dokumentenanalysen sinnvoll in jeden Forschungsplan eingebaut werden.

Das **fokussierte Interview** zur Selbsteinschätzung trägt dem Aspekt der subjektiven Interpretation Rechnung. Es wurde deutlich, daß die Schülerinnen und Schüler begründete Aussagen/Einschätzungen reproduzieren konnten, aus denen sich ablesen ließ, in welchen Bereichen sie einen besonderen Förderbedarf haben. Darüber hinaus wurde auch deutlich, worin die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken erkennen. Gerade diese Aussagen sind es, die für eine Förderplanerstellung von besonderer Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer sein sollten.

Innerhalb der fokussierten Befragung handelt es sich um eine Kombination von unentdeckter Beobachtung und qualitativem Interview. Dabei stand nicht die Generierung von Hypothesen zum Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, sondern es ging eher um eine Falsifikation von Fragestellungen, die der Forscher innerhalb der teilnehmenden Beobachtung mit den Schülerinnen und Schüler zusammen entwickelt hatte. Die reproduzierten Reaktionen der betroffenen Schülerinnen und Schüler wurden in einem weiteren Schritt über das zirkuläre Dekonstruieren interpretiert, um so einer Prädetermination durch den Forscher vorzubeugen und zu profunden Aussagen zu gelangen.

Das **zirkuläre Dekonstruieren** als Vorschlag zur interpretativen Auswertung der kommunikativ gewonnenen Daten des fokussierten Interviews wurde auch deshalb ausgewählt, um den Lehrerinnen und Lehrern ein Verfahren an die Hand zu geben, mit dem sie den Deutungsprozeß schöpferisch nutzen können.

Über das zirkuläre Dekonstruieren um das Interviewmaterial herum wird dieses rekursiv dekonstruiert, indem implizite Sinngehalte sichtbar gemacht werden. Über die Schritte des zirkulären Dekonstruierens – die im Kapitel 4.5.2 beschrieben wurden – konnten zentrale Kategorien ermittelt werden, die eine Vergleichbarkeit im Blick auf die verschiedenen Interviews ermöglichten.

Aus den so ermittelten zentralen Kategorien lassen sich wesentliche Folgerungen für die Ermittlung des sonderpädagogischen **Förderbedarfs** ziehen, die im Anschluß daran in den zu erstellenden Förderplänen manifestiert wurden.

Die Vergleichbarkeit der Auswertungsphase der sieben fokussierten Interviews wurde in einem zweiten Auswertungsschritt durch eine Synopsis veranschaulicht, die das Auftreten von Häufigkeiten vor dem Hintergrund der zentralen Kategorien darstellt und veranschaulicht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres Förderbedarfs herangezogen werden können.

Während der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wurde deutlich, daß die Interaktion zwischen ihnen und den sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrern von besonderer Bedeutung war.

Innerhalb des **problemzentrierten Interviews** galt es, diesen Bedeutungsmustern nachzugehen, um daraus Konsequenzen ziehen zu können für die Förderplanerstellung der Schülerinnen und Schüler – und nicht zuletzt für das Unterrichtsverhalten seitens der Lehrerinnen und Lehrer.

Über einen entwickelten Gesprächsleitfaden wurde das problemzentrierte Interview durchgeführt, transkribiert und unter Bezugnahme auf das Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING interpretiert.

Die ermittelten Ergebnisse waren wichtige Erkenntnisse, die den Prozeß des gemeinsamen Lernens aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler erklären und steuern halfen. Es wurde auch hier deutlich, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten sowohl bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs als auch bei der Einschätzung des Interaktionsgeschehens gelten können.

Der sprachliche Zugang wurde deshalb gewählt, um die Fragestellungen vor dem Hintergrund der subjektiven Bedeutungen – vom Subjekt selbst formuliert – zu eruieren. Zwar wurden die Schülerinnen und Schüler durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sie konnten aber offen – ohne Vorgabe von Antworten – darauf reagieren. Die zentralen Aspekte des Interviewleitfadens wurden – wie auch beim fokussierten Interview – über die teilnehmende Beobachtung am Unterrichtsgeschehen zusammengestellt. Die Tonbandaufnahmen des Interviews wurden transkribiert und über die systematisch zusammengefaßte Inhaltsanalysen das Allgemeinheitsniveau des Materials schrittweise höher gesetzt.

Der **Inhalt der Bilder** zu den Themenbereichen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ wurde über die Interpretation veranschaulicht. Viel von dem, worin die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken sahen, aber auch, in welche Bereichen sie sich noch Unterstützung wünschen, konnte über dieses Erhebungsverfahren ermittelt werden und wiederum bei der Förderplanerstellung berücksichtigt werden.

Dabei ist der Zeichenakt zu verstehen als eine kommunikative Absicht. Innerhalb der beiden Zeichnungen liegt die Betonung der Kommunikation auf zwei Ebenen:

1. durch das fertige Zeichenprodukt und
2. der Kommunikation während des Zeichenprozesses.

Die fünf Bezugsebenen, die von BILLMANN-MAHECHA (1994, 28 ff) dargestellt werden, boten eine ausgezeichnete Möglichkeit, mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Zeichnung in ein Gespräch einzutreten und darüber hinaus auch während des eigentlichen Prozesses der Zeichnungserstellung situative Entstehungskontexte in weiterreichendere Bedeutungszusammenhänge einzuordnen. Über diese Beobachtungen wurden zu den einzelnen Bezugsebenen Protokolle angelegt, die zu den ermittelten Informationen – gewonnen durch die Interviews – in eine Beziehung gesetzt wurden, um sie bei der Förderplanerstellung zu berücksichtigen.

Den Abschluß qualitativer Forschungsmethoden bildete die Aufgabenstellung des **Vervollständigens angefangener Sätze** für die Schülerinnen und Schüler. Dieser Analyseschritt folgte keinem besonderen wissenschaftstheoretischen Vorgehen, sondern erwuchs aus der täglichen Unterrichtssituation heraus. Auch hier wurde vieles von dem deutlich, was die Schülerinnen und Schüler bewegt und das einbezogen werden konnte in den I-E-P als integrierende Zusammenfassung aller diagnostischen Informationen.

Der **I-E-P** als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozeßbegleitung nahm diese Aussagen auf und bildete die Grundlage dafür, individuelle Förderpläne zu erstellen.

Wie an anderer Stelle bereits berichtet, sind die bis hierhin zur Anwendung gelangten Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren der qualitativen Analyse unter den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagschule durchgeführt worden. Diese Schulform bietet die Gewähr dafür, Freiräume über die Wochenplan-, Freiarbeit, den projektorientierten und wahl-differenzierten Unterricht zur Verfügung zu stellen, in denen unter der Anwendung des Team-teachings – das eine teilnehmende Beobachtung wesentlich bereichert – die einzelnen Analyseschritte organisch in das tägliche Unterrichtsgeschehen einzubeziehen sind.

Das folgende Kapitel 5 stellt die Rahmenbedingungen, methodisch-didaktischen Konsequenzen und die Einbettung aller Erhebungs- und Aufbereitungsphasen in dieser besonderen schulischen Organisationsform dar.

5 *Konzeptionelle Aspekte der Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen*

5.1 Rahmenbedingungen der Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Die Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen besteht seit 25 Jahren. Seit 1996 hat die Schule einen neuen Anbau, in dem alle Fachräume vorhanden sind. Zur Zeit unterrichten hier 21 Kolleginnen und 3 Kollegen. Die Altersstruktur des Kollegiums liegt zwischen 30 und 62 Jahren. Gegenwärtig besuchen 206 Schülerinnen und Schüler aus 13 Nationen die Pestalozzischule. Die Schülerzahl ist seit 1990 um mehr als 50% gestiegen.

Eine enge Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsseminar für das Lehramt an Sonderschulen besteht seit zehn Jahren. Eine Folge dieser Zusammenarbeit ist, daß immer wieder neue pädagogische Strömungen – vertreten durch die Anwärterinnen und Anwärter, die mit innovativen Erkenntnissen an diese Schule kommen – zur Umsetzung gelangen.

Vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels war das Kollegium auf der Suche nach einem schulorganisatorischen Bedingungsgefüge, das sicherstellen konnte, daß dem sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler noch effektiver entsprochen werden konnte, als das bis dahin möglich war. Die Antragstellung einer Vollen Halbtagschule bot hierfür eine ausgezeichnete Möglichkeit. Zum Start des Schulversuchs existierten in Niedersachsen 222 Schulen, an denen das Modell der Vollen Halbtagschule durchgeführt wurde, davon waren 7 Sonderschulen. Das folgende Kapitel 5.1.1 nimmt Bezug auf die pädagogischen Beweggründe, die zur Einführung der Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen führten.

5.1.1 Innovationsbedingungen und ihre Schubkräfte als pädagogische Beweggründe zur Einführung der Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen.

Der Verlauf schulischer Innovation ist in der Regel immer vor dem Hintergrund äußerer und innerer Bedingungsfaktoren zu sehen. Darüber hinaus können schulinterne Innovationen niemals einen Allgemeinheitsanspruch beinhalten. Sie sind immer im Hinblick auf die regionalen Bedingungen zu sehen, in denen die jeweilige Schule, hier die Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, pädagogisch wirkt.

Die Zielvorstellung der Niedersächsischen Landesregierung ist es, langfristig eine Schule für alle Kinder zu konzipieren. Damit ist die Existenzberechtigung des hochdifferenzierten Sonderschulwesens in die Diskussion geraten.

In der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, ist ein Kollegium anzutreffen, das von hoher Kooperationsbereitschaft mit den ortsansässigen Grundschulen ausgezeichnet ist. Über Kooperationsverträge werden seit drei Jahren sonderpädagogische Qualifikationen in die Grundschulen transferiert. Den von Lernbehinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern soll über diese Kooperationsform der Weg in die Sonderschule für Lernhilfe erspart bleiben. Dennoch ist es in den letzten drei Jahren zu einer ständigen Erhöhung der Schülerzahlen an der Sonderschule für Lernhilfe gekommen. Die Ursachen dafür sind im wesentlichen durch folgende Faktoren begründet:

1. Es bestehen keine Integrationsklassen im Grundschulbereich.
2. Die unterrichtlichen Rahmenbedingungen an den Grundschulen lassen eine gezielte Förderung nur bedingt zu.
3. Der Förderbedarf der Grundschulkinder wird von den Kolleginnen und Kollegen häufig in Form

von Lerndefizitbeschreibungen vorgenommen. Die Lerndefizite erscheinen den Kolleginnen und Kollegen so schwerwiegend, daß sie sich vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung nur wenig in der Lage sehen, diesen Defiziten unterrichtlich zu begegnen.

4. Durch die Einrichtung der zentralen Verteilungsstätte für asylberechtigte Personen kommt es zu einem ständigen Zulauf von Familien in der Region Langenhagen. Derzeitig besuchen Schülerinnen und Schüler aus 13 Nationen die Pestalozzischule.
5. Die veränderte Kindheit, die sich in folgenden Faktoren zeigt:
 - *veränderte Spielmöglichkeiten im Hinblick auf die Urbanität der Städte*
 - *multikulturelles Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen, Sozialisationsbedingungen und Sprachen*
 - *veränderte Geschwistererfahrung durch Geburtenrückgang*
 - *vermehrtes Aufeinandertreffen von Erziehungszielen, von Selbstbewußtsein und Selbständigkeit im Gegensatz zu bestehenden Erziehungsmustern*
 - *ökonomische Restriktionen im Familienverband und den damit verbundenen Betreuungsproblemen*
 - *zunehmend mehr alleinerziehende Mütter*
 - *durch Fernseh- und Videokonsum Erfahrungen nur mit „Leben aus 2. Hand“.* (BÖNSCH, 1996, Regionale Lehrerfortbildung, S. 6)
6. Das zunehmende Ansteigen von sonderpädagogischen Förderbedürfnissen, dem aus Darstellung der Grundschulkollegien in der Grundschule selbst unter der gegenwärtigen Finanzlage nicht entsprochen werden kann.

Wer sind die personellen Anschubkräfte der Innovation? HOLTAPPELS macht in seinen Untersuchungen deutlich, daß in neun von zehn Fällen Schulleiter stets die Türöffner für schulische Innovationsvorhaben seien. (vgl.: FULLAN, 1991, in HOLTAPPELS, 1997, S. 73)

Er verweist jedoch im weiteren Verlauf seiner Untersuchung darauf, daß in 56% der Fälle das gesamte Kollegium an der Organisationsveränderung beteiligt gewesen sei. An der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, wurde die Initiativgruppe – bei einer Anzahl von 24 Kolleginnen und Kollegen – von fünf Kolleginnen entscheidend mitgetragen.

Durchweg war die Bereitschaft zur Innovation bei den Kolleginnen unter 30 Jahren ungleich höher als bei den Über-Dreißigjährigen. Es darf nun nicht der Eindruck entstehen, daß die Bereitschaft zur Innovation bei den älteren Kolleginnen und Kollegen nicht vorhanden ist. Aus der konkreten Arbeit heraus läßt sich jedoch der Schluß ziehen, daß die didaktisch-methodischen Unterrichtsformen des Offenen Unterrichts schon ansatzweise aus dem Studium und dem Vorbereitungsdienst einen gewissen Bekanntheitsgrad besitzen. An dieser Stelle darf hier bereits vermerkt werden, daß im Sog der Innovationsbereitschaft der jüngeren Kolleginnen und Kollegen eine vehemente Zunahme an Innovationsbereitschaft auch bei den älteren Kolleginnen zu verzeichnen war.

Einen nicht gering einzuschätzenden Bestandteil der Schubkräfte machte auch die finanzielle Unterstützung zur Beschaffung von Unterrichtsmedien durch den Schulträger – hier: Landkreis Hannover – aus. Nicht zuletzt im Bereich der Personalressourcen, die durch das Kultusministerium entsprechend der Erlaßvorgabe abgesichert wurden und Teamarbeit in der Vollen Halbtagschule ermöglichen, lag entscheidendes Potential, den Start in den Schulversuch Volle Halbtagschule konstruktiv anzugehen.

An dieser Stelle sei auf HOLTAPPELS' (1997, S. 37) Innovationsstudie über die Zeitgestaltung und Lernkultur verwiesen, die unter dem Thema: „Grundschule bis mittags“ detaillierte Informationen zu diesem Gegenstandsbereich entfaltet.

Aus HOLTAPPELS' Untersuchung zum Thema „Grundschule bis mittags“ geht hervor, daß die Struktur der Tagesorganisation in Vollen Halbtagschulen Niedersachsens drei Organisationsformen aufweist:

A. Additive Form

In ihr wird die Stundentafel beibehalten, zusätzliche Lern-, Spiel- und Freizeitangebote sowie Lernhilfen und Aktivitäten schließen sich daran an.

B. Additiv-rhythmisiert

Der stundenplanmäßige Unterricht ist in dieser Tagesorganisationsform in größere Zeitblöcke ein-

geteilt. In ihm kommt es zu einem flexiblen Wechsel der Lernformen. Daran schließen sich wiederum zusätzliche Lern-, Spiel- und Freizeitangebote bzw. Aktivitäten des Schullebens an.

C. Integriert-rhythmisiert

Unterricht und Schulleben werden so gestaltet, daß sich verschiedene Aktivitätsblöcke (Lernarbeit und Freizeit, Bewegung und Ruhe, gelenkte und un gelenkte Phasen) in einem spezifischen und flexiblen Rhythmus bis mittags abwechseln. (vgl.: HOLTAPPELS, 1997, S. 162)

Das Kollegium der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, hat sich dem integriert-rhythmisierten Ansatz zur Durchführung der Vollen Halbtagschule verschrieben. Dieser Ansatz bietet den größten Rahmen, um den heterogenen Schülerschaften und den damit verbundenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen jederzeit im Unterrichtsablauf entsprechen zu können.

5.1.2 Der Weg zum Offenen Lernen – zur Problematisierung eines Schlagwortes

Im Rahmen dieses Kapitels soll der Begriff des „Offenen Unterrichts“ in seiner Anwendung in einer Sonderschule für Lernhilfe einer knappen Bilanzierung unterzogen werden. Keinesfalls geht es bei diesem Begriff um eine bahnbrechende pädagogische Innovation.

„Offener Unterricht scheint in der schulpädagogischen Diskussion neue Aktualität zu gewinnen. Nachdem in den siebziger Jahren die Diskussion um Alternativen zum herkömmlichen Unterricht schon einmal rege war (s. dazu z. B. BÖNSCH/SCHITTKO, 1979), für den Bereich der Grundschule danach reformerische Bemühungen intensiv und vielfältig sich realisierten, haben die Schulen im Sekundarbereich immer noch Nachholbedarf.“ (BÖNSCH, 1990, S. 53)

Im Rahmen des Schulversuchs Volle Halbtagschule ist die Hinwendung zu Formen Offenen Unterrichts häufig begleitet worden von „Killer-Phrasen“. Äußerungen wie: „Das Neue an diesem Konzept ist nicht gut, und das Gute an ihm ist nicht neu.“ deuten darauf hin, daß diesem Konzept nicht überall positiv begegnet wird. Dies erscheint um so mehr verständlich, da es manchen Kolleginnen und Kollegen schwerfällt, sich auf etwas Neues einzulassen.

Nach einer Definition des Hamburger Pädagogen WALLRABENSTEIN ist Offener Unterricht ein

„[...]Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umganges mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffes.“ (WALLRABENSTEIN, 1993, S. 54)

Wenn wir von einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung ausgehen, muß die Schule eine Lebensstätte für das Kind sein, die es maßgeblich selbst mitgestaltet. Offener Unterricht sucht bewußt den Gegensatz zu einem lernzielorientierten Unterricht der sechziger und siebziger Jahre. Er will offen sein für Denk- und Verhaltensmuster anderer, für alternative Perspektiven und neue Lernprogramme. Spannungen und Widersprüche müssen ertragen und fruchtbar gemacht werden für eigengesteuerte Lernaktivitäten. Es wird in der weiteren Darstellung noch deutlich werden, daß der lehrgangsorientierte Unterricht noch immer seine Berechtigung innerhalb des Offenen Unterrichts hat. Immer jedoch muß im Vordergrund stehen, daß nicht genormte Anforderungen in einer genormten Zeit bewältigt werden müssen.

Es soll hier nicht der Anschein erweckt werden, daß dem Offenen Unterricht nicht auch kritische Argumente gegenüber stehen.

Plus und minus:

Plus:

- Veränderung der Lehrerrolle in Richtung Berater, Arbeitspartner und Moderator
- Erhöhte Motivation der Schülerinnen und Schüler
- Förderung der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler

- Vermittlung von Erfolgserlebnissen für die Schülerinnen und Schüler durch Würdigung individueller Arbeitsergebnisse
- Abnahme von Disziplinproblemen
- Zunahme von Lernerfahrungen in der Lebenspraxis außerhalb der Schule
- Atmosphärisch streßfreier Stundenverlauf
- Möglichkeit der individuellen Förderung

Abbildung 6 Offener Unterricht: positive Argumente

Minus:

- Eventuelle Vernachlässigung von Vorgaben des Lehrplanes. Zu Beginn der Öffnung des Lehrplanes auftretende Schwierigkeiten im Bereich der Arbeitsdisziplin.
 - Zunahme des Arbeitsaufwandes für die Unterrichtsvorbereitung Zunahme des Arbeitsaufwandes durch fächerübergreifendes Arbeiten und die dafür notwendigen Kooperationsgespräche mit den Kolleginnen und Kollegen
- (vgl.: WALLRABENSTEIN, 1993, S. 184)

Abbildung 7 Offener Unterricht: negative Argumente

Auch RAMSEGER weist darauf hin, welcher Art die pauschale Kritik ist, die dem Offenen Unterricht häufig entgegengebracht wird:

„Ein Konzept offenen Unterrichts steht dabei immer in dem Dilemma, daß Offenheit als didaktisches und pädagogisches Prinzip allzu leicht mit der Beliebigkeit von Werten oder der Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten verwechselt wird.“ (RAMSEGER, 1992, S. 19)

Die Ausdifferenzierung des Offenen Unterrichts unter den Aspekten der Freiarbeit, der Wochenplanarbeit, des Projektunterrichts und anderer variabler Lernwege im Methodenbereich wird zeigen, daß diese Kritik nicht aufrecht erhalten werden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit können nicht alle Aspekte des Offenen Unterrichts zur Abhandlung gelangen. Die grundlegenden Elemente Offenen Unterrichts – wie sie auch für den Primarbereich der Grundschule und der Sonderschule für Lernhilfe von besonderer Bedeutung sind – werden dargestellt in der folgenden Textbox. Diese Elemente bildeten auch das Fundamentum bei der Einführung der Vollen Halbtagsschule an der Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen.

„Elemente Offenen Unterrichts

Offener Unterricht verzichtet auf eine einseitig produktorientierte Programmierung des Lernens zugunsten eines offenen Arrangements von Lernsituationen und -materialien, um

- *im Rahmen allgemeiner Zielsetzungen und Vorgaben dem Schüler Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Intentionen, Inhalte, Arbeitsweisen und Materialien zu geben,*
- *neben dem vorgegebenen Rahmen auch Schülerinteressen, -bedürfnisse, -initiativen zum bestimmenden Moment schulischen Lernens werden zu lassen,*
- *die Lehrerrolle zu verändern (Zurücknahme einer alles überdeckenden Dominanz und Betonung der Berater-, Moderatoren- und Helferrolle),*
- *die Schülerrolle zu verändern (Förderung der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler [Subjektkontrolle] unter Betonung der gleichzeitig notwendig werdenden Kommunikations- und Kooperationskompetenz),*
- *den Kontext schulischen Lernens, (Schülersituation, Verringerung der Spannung zwischen Schule und außerschulischen Lebensbedingungen, Auseinandersetzungen mit den gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen) deutlich zu verändern.“*

(BÖNSCH, 1991, S. 43)

Abbildung 8 Elemente Offenen Unterrichts

Obwohl es in der pädagogischen Literatur schon zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich gibt, kann nicht davon ausgegangen werden, daß alle Lehrerinnen und Lehrer das Schlagwort „Öffnung des Unterrichts“ inhaltlich gleich besetzen. BRÜGELMANN (1997, S. 16) weist darauf hin, daß die Übereinstimmung in der Rhetorik zwar Klarheit in der Konzeption suggeriert, diese

Klarheit aber fragwürdig wird, wenn man genauer hinschaut. Seine Forschungsergebnisse zu der Thematik „Was heißt Öffnung des Unterrichts und welche Strukturen setzt sie voraus?“, hat er in dem Projekt OASE (Bericht Nr. 3 und 4, 1996) eingehend dargestellt. Darin enthalten sind auch die Ergebnisse des Auswertungsberichts der Befragung der Schulen zum „Offenen Unterricht“ der Bezirksregierung Hannover, Dezernat 402 – 1994. KÖNNEKE/MAY erhielten in dieser Befragung an den Grundschulen (Hannover-Land) die Rückmeldung, daß aktive und selbständige Lerntätigkeit in den Grundschulen von rund 10% der Schulen als durchgängiges Unterrichtsprinzip bezeichnet wurden, in 30% der Schulen stellen Kolleginnen und Kollegen den Unterricht in diese Richtung um, 15% arbeiten überwiegend, 50% in Ansätzen nach diesem Prinzip. (vgl. BRÜGELMANN, Bericht Nr. 3, Projekt OASE, 1996, S. 2)

Wenn die Reform der Schule im Blick auf den „Offenen Unterricht“ weiter entwickelt werden soll, dann bedarf es klarer Begriffe und Zielvorstellungen. Wenn wir die Schülerinnen und Schüler so ausbilden wollen, daß sie die Probleme von morgen angehen können, dann darf der Offene Unterricht nicht nur „hübsches Beiwerk“ in Richtlinien und Lehrplänen sein, sondern muß als pädagogische Grundaufgabe von allen Lehrerinnen und Lehrern angenommen und weiterentwickelt werden.

5.1.3 Tages- und Wochenplanarbeit

Die Tages- und Wochenpläne sind eine Unterrichtsform innerhalb des „Offenen Unterrichts“. Sie dürfen nicht mit „Freiarbeit“ oder mit „Offenem Unterricht“ gleichgesetzt werden. Die Tagespläne werden zunächst nur für einen Unterrichtstag aufgestellt. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, welche Unterrichtsinhalte bearbeitet werden sollen. Es hat sich bei dieser Vorgehensweise als nützlich erwiesen, mit Symbolen zu arbeiten. Selbstverständlich darf bei der Kennzeichnung der Arbeitsform nicht auf der Symbolebene stehen geblieben werden; immer auch ist die Einbeziehung der Schriftform geboten. Die Schülerinnen und Schüler können sich aus vorgegebenen Aufgabenbereichen diejenigen heraussuchen, welche sie zuerst zu bearbeiten gedenken. In Tabellen können sie dann festhalten, welche Arbeiten sie im Verlauf einer Woche bereits erledigt haben.

Die Wochenpläne folgen auf die Tagespläne. Es ist sehr sinnvoll, die Arbeit am Wochenplan schon zum Teil mit „freier Arbeit“ zu verbinden. Gerade bei Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Klasse wird somit sehr schnell deutlich, daß Schule nicht nur aus der Aneignung kognitiver Strukturen besteht. Es kann schon einmal vorkommen, daß ein Kind bereits am Donnerstag mit seinen fünf Wochenplanaufgaben fertig ist. In diesem Fall ist es dann für die Lehrkraft von besonderer Bedeutung, Unterrichtsmaterialien bereit zu halten, derer sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Freiarbeit dann widmen können.

Über diese Organisationsform werden die Schülerinnen und Schüler zu Mitgestaltern ihrer eigenen Lernprozesse. Die Lehrerinnen und Lehrer werden in der Wochenplanarbeit zu Organisatoren kindlicher Lernprozesse sowie zu Ratgebern, Beobachtern und Förderern. In der Wochenplanarbeit kann auch ein Übergang vom gelenkten, lehrerzentrierten Unterricht hin zu einem durch die Schülerinnen und Schüler selbst verantworteten Lernen geschaffen werden. Der Wochenplanarbeit liegt eine Erziehungsphilosophie zugrunde, die davon ausgeht, daß die Schülerinnen und Schüler aus eigenem Antrieb lernen und arbeiten wollen.

Einige Gesichtspunkte für das, was die Wochenplanarbeit beabsichtigt, sollen hier kurz vorgestellt werden.

Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die Arbeit mit dem Wochenplan:

- sich aus einem Übungsangebot die Themen auszuwählen
 - die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben selbst zu bestimmen
 - ihr Arbeitstempo selbst festzulegen
 - die Wahl des Arbeitsplatzes im Klassenraum selbst zu bestimmen
 - die Auswahl der Arbeitsform und der Arbeitsmittel entsprechend der Lösungssuche selbständig zu ermitteln
 - die Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern in Anspruch zu nehmen.
- (vgl.: VAUPEL, 1995, S. 23)

Grundsätzlich muß ein Wochenplan für die Schülerinnen und Schüler folgende Fragen eindeutig beantworten:

- Was muß ich tun?
- Was darf ich tun?
- Was benötige ich zur Lösung der Aufgaben?
- Wie kann ich vorgehen?
- Wann arbeite ich nach Plan?

(vgl.: KRÜGER, 1991, S. 45, in VAUPEL, 1995, S. 40)

Bei der Hinführung zur Wochenplanarbeit hat es sich als sehr positiv erwiesen, daß für die Arbeitsphasen gemeinsame Regeln entworfen wurden:

1. Bei auftretenden Fragen bitten wir zunächst unsere Mitschüler und erst dann unsere Lehrerin/ unseren Lehrer um Hilfe.
2. Wir verlassen unseren Platz nur, wenn es wirklich wichtig ist.
3. Wir arbeiten ruhig und stören die anderen nicht bei ihrer Arbeit.
4. Wenn wir fertig sind mit den Pflichtaufgaben (gekennzeichnet durch P), können wir uns noch eine Wahlaufgabe (W) abholen.
5. Erst wenn eine Arbeit erledigt ist, dürfen wir eine neue Arbeit beginnen.
6. Alle erledigten Arbeiten heften wir in unserer dazugehörigen Mappe ab.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler die Reihenfolge, den Zeitumfang und den Modus der Bearbeitung selbst bestimmen, beinhaltet der Begriff Wochenplanarbeit, daß die Lernaufgaben Pflichtaufgaben sind, die durch entsprechende Vorgaben (Arbeitsblätter, Tafelanschrieb, Lernkarteien, u. a. m.) mitgeteilt werden. Der Zeitumfang der Wochenplanarbeit beträgt zwischen vier und sechs Stunden in der Woche. (vgl.: BÖNSCH, 1993, S. 39)

Die Wochenplanarbeit bot auch für die durchzuführenden Fördermaßnahmen – wie sie innerhalb dieser Arbeit zur Anwendung gelangen – die Rahmenbedingungen zu deren Umsetzung an.

CLAUSSEN nennt typische Zeichen und Gestaltungsmerkmale für den Wochenplanunterricht:

1. Offene Angebote unterschiedlicher Arbeitsmittel,
2. Lern- und Übungskarteien
3. Pinwände zur Dokumentation von Arbeitsergebnissen
4. Kontrollblätter zur Selbstkontrolle
5. Ausstellungs- und Forschertische
6. Leseecken mit Bücherkisten
7. Ablagemöglichkeiten für unfertige Wochenpläne
8. Verschiedene Arbeitsecken
9. Klassenuhr mit gut sichtbarem Zifferblatt
10. Wandflächen zum Anbringen von Arbeitsergebnissen
11. Offene Regale für Arbeitsmittel
12. Einzeltische, die zu Gruppentischen zusammengestellt werden können
13. Sitzteppich
14. Mittel zur „stummen Kommunikation“, z. B.: Namensklammern, Anzeigetafeln für „Ich brauche Hilfe!“ oder „Ich bin fertig!“

(vgl.: CLAUSSEN, 1993, S. 62 ff)

Die hier aufgeführten Gestaltungsmerkmale stellen einen Unterrichtsrahmen dar, in dem durch die Einbeziehung des „Team-teachings“ die Voraussetzungen dafür geschaffen wurden, die im Kapitel 4 dargestellte Ermittlung des individuellen Förderbedarfs erst zu ermöglichen.

5.1.4 Projektunterricht und wahldifferenzierter Unterricht

Neben den komplementären Unterrichtskonzepten der Frei- und Wochenplanarbeit sind von besonderer Bedeutung der Projektunterricht und der wahldifferenzierte Unterricht im Gesamtrahmen offener Unterrichtsformen.

Die Projektarbeit hat sich innerhalb des Schulversuchs Volle Halbtagsschule auch unter Berücksichtigung einer systemisch orientierten Didaktik als wesentliche Arbeitsform erwiesen, die der Eigeninitiative und dem Selbstbestimmungsgrad der Schülerinnen und Schüler im besonderen Maße Rechnung trägt.

„Als Hochform handlungsorientierten Unterrichts ist sie dadurch bestimmt, daß eine Gruppe (SchülerInnen und LehrerIn) ein Anliegen für wichtig hält (vorgegebene Themen, konkrete Anlässe, ‚gefundene‘ Themen), den Plan für seine Bearbeitung entwirft und dann nach diesem Plan das Anliegen verfolgt.“ (BÖNSCH, 1990, S. 45)

Der idealtypische Verlauf des Projektunterrichts und seine kritischen Stellen bis hin zur Darstellung der didaktischen Dimension von Projekten ist von BÖNSCH (1990) detailliert in seinem Buch „Schule verbessern“ dargestellt worden. Das gleiche gilt auch für die Aspekte eines wahldifferenzierten Unterrichts.

Eine besondere Herausforderung stellt das Zensieren innerhalb des Projektunterrichts dar. Mit FREY (1993) lassen sich folgende Argumente für und gegen die Zensurierung bei Projekten anführen:

Kontra	Pro
<ul style="list-style-type: none"> - „Das erstellte Produkt oder das gelöste Problem sind Leistungsnachweis genug. - Durch den unmittelbaren Gebrauchswert seiner Tätigkeit erfährt der Lernende über die Wirkung seiner Lerntätigkeit viel über sich selbst. - Die Mitglieder eines Projektes weisen sich über ihre Projektaktivitäten einen Status zu. - Eine individuelle Statuszuweisung über eine Zensur ist überflüssig. - Das Bildungssystem ist mit Benotung und Selektion überfrachtet. Mit Projekten sollten wir einen unbelasteten Freiraum schaffen.“ <p>(FREY, 1993, S. 197)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - „Wenn jemand eine Leistung erbracht hat, soll er dies auch dokumentieren dürfen. Es besteht sonst die Gefahr, daß die Projektmethode nicht ernst genommen wird. - Die Projektmethode berücksichtigt Fähigkeiten, die andere Methoden vernachlässigen. Will man das gesamte Leistungsspektrum eines Lernenden berücksichtigen, sind Zensuren aus Projekten unerlässlich. - Im Projekt produzieren die Lernenden gemeinsam etwas mit Gebrauchswert. Wenn sie in Selbstbeurteilung etwas über diesen Prozeß aussagen, erweitern sie ihren Leistungsbegriff.“

Tabelle 15 Wahldifferenzierter Unterricht

Das Abwägen zwischen Pro und Kontra der Zensurierung in der Projektmethode sollte sich am projektmethodischen Arbeiten selbst orientieren, d.h. daß die Teilnehmer über die Beurteilung - wie in der Projektinitiative auch - beratend mitbestimmen.

5.1.5 Freiarbeit in der Vollen Halbtagschule

Freies Arbeiten ist in der Grundschule immer mehr in den Mittelpunkt gerückt. Es handelt sich bei der Freiarbeit um ein wichtiges Stück praktischer Schulreform, die nicht in der Verortung an der Grundschule stehen bleiben darf.

*„Wenn in den neuen Erlassen der terminus technicus ‚Freiarbeit‘ nun in breiter Front auftritt, ist damit, wenn man es genauer erfaßt, **selbstverantwortetes, gar selbstbestimmtes Lernen**, gemeint, das neben dem verordneten Lernen einen größeren Stellenwert bekommen soll.“ (BÖNSCH, 1993, S. 27)*

Schon die italienische Ärztin Maria Montessori (1870 - 1953) sah für die Freie Arbeit drei Grundbedingungen:

1. Die Ganzheitlichkeit des Menschen, wobei sie das Bild des Menschen als Leib-Seele-Geist-Einheit meinte.
2. Das Lernarrangement, d. h. eine auf das Kind und seine natürliche Neugier zugeschnittene Umgebung.
3. Die „freie Wahl“ der Arbeit durch das Kind, für die ein didaktisch und methodisch systematisiertes Angebot an genau festgelegtem Arbeitsmaterial für die Hand des Kindes entwickelt wurde. (vgl.: MAYER, 1992, S. 21)

Für die Schülerinnen und Schüler kann die folgende Textbox ein Gerüst dafür sein, um Freie Arbeit von sich aus zu strukturieren: (vgl.: JÜRGENS, 1994, S. 112)

Erst		denke	ICH,
dann	→	bitte ich die	ANDEREN,
dann	→	befrage ich das	MATERIAL,
dann	→	kommt erst der	LEHRER!

Abbildung 9 Denkgerüst

Für die Lehrerinnen und Lehrer bietet das Verlaufsschema von MAYER (1992, S. 29) einen Rahmen, um in die Freiarbeit einzusteigen.

Eine Vielzahl weiterer Definitionen ließe sich hier anführen. Allen Definitionsversuchen gemeinsam ist, daß die Freie Arbeit dadurch gekennzeichnet ist, daß die Schülerinnen und Schüler in einem vorgegebenen Zeitrahmen (eine oder mehr Stunde/n je Woche) Art und Inhalt von Tätigkeiten selbst bestimmen, die sich in den Bereichen des Spielens, Lesens, der Übungen, der Durchführung kleiner Projekte unter handlungsorientiertem Umgang mit vorgegebenen Materialangeboten durchführen lassen. Diese Tätigkeiten bleiben in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler.

Die Freie Arbeit und ihre Verwirklichung kann in einer Schule selbstverständlich nicht einfach beschlossen werden. Ihre Ein- und Durchführung unterliegt einem langfristigen Entwicklungsprozeß. Dieser vollzieht sich nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern ebenfalls im Kollegium.

Voraussetzungen für Freie Arbeit seitens des Kollegiums:

- Beschaffung eines differenzierten und individualisierten Materialangebots,
- Umarbeitung des Arbeitsmaterials aus den Schulbüchern im Blick auf die individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler,
- Aufgabe des lehrerzentrierten Unterrichts zugunsten eines kind- und medienorientierten Unterrichts,
- Ermittlung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler unter kontinuierlicher Fortschreibung des I-E-Ps,
- Schaffung von räumlichen Voraussetzungen, die der Handhabung der Lehrmittelsammlung dienen,
- Aufbau von Funktionsecken innerhalb des Klassenraumes.

Sollten diese Voraussetzungen einmal umgesetzt werden, kann Freie Arbeit für die Schülerinnen und Schüler ermöglichen:

- zu lernen, die Inhalte der Arbeit auf die eigenen Interessen abzustimmen,
- durch individuelle Erfolgserlebnisse das Selbstwertgefühl erheblich zu verbessern,
- das eigene Lerntempo dem Leistungsvermögen anzupassen,
- daß sie entsprechend den eigenen Schwierigkeiten Fragen stellen und lernen, mit den Mitschülern zu kooperieren,
- über die Identifikation mit „ihrem“ Klassenzimmer zu einem „Wir-Gefühl“ zu gelangen,
- ihren individuellen Förderbedürfnissen entsprechend Aufgabenstellung auszuführen.

Für das Kollegium kann Freie Arbeit ermöglichen:

- eigene Kräfte durch Aktivierung der Kräfte der Schülerinnen und Schüler einzusparen,
- innere Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen und dabei die Hilfe der Schülerinnen und Schüler in Anspruch zu nehmen,
- Unterrichtssequenzen freizuhalten für den individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler,
- sich frei zu fühlen von Disziplinierung der Arbeit unter Hinwendung zu dem, was die Schülerinnen und Schüler aufzeigen.

Wenn die hier aufgezeigten Intentionen, die – wie an anderer Stelle bereits gesagt wurde – einem langfristigen Entwicklungsprozeß unterliegen, zur Umsetzung gelangen, dann sind hieraus auch eindeutig die Begründungen für die Entscheidung, in die Freiarbeit einzusteigen, sinngemäß abzuleiten.

„Die Begründungen für eine Entscheidung zeigen, daß mit dem Angebot Freier Arbeit Schülerbedürfnissen durchaus entsprochen wird: Ich mache dies, weil es eben Spaß macht, weil ich das zu Hause nicht oder nur selten machen darf, weil ich wenig darüber weiß und mehr wissen möchte, weil ich mit meinem Freund zusammen etwas machen möchte.“ (BÖNSCH, 1994, S. 80)

5.1.6 Das Konzept des waldifferenzierten Unterrichts

Unter dem Konzept des waldifferenzierten Unterrichts kann eine konsequente Öffnung des methodischen Repertoires eines lehrgangsorientierten Unterrichts gesehen werden. Nach BÖNSCH (1994) wird nach diesem Konzept eine einzelne Unterrichtseinheit dreiphasig entwickelt.

Strukturierungsphase:

- In ihr wird eine Thematik unter Bezugnahme auf mögliche Bezüge der Schülerinnen und Schüler zum Thema vorgestellt.

Wahlphase:

- In ihr können die Schülerinnen und Schüler Themenschwerpunkte und Lernmaterialien wählen, um diese in Kleingruppen in einer Erarbeitungsphase selbständig zu bearbeiten.

Vermittlungs- und Reflexionsphase:

- In ihr werden die Arbeitsergebnisse der Klasse vorgestellt, ergänzt und weitergeführt. (vgl.: BÖNSCH, 1994, S. 14)

Im Rahmen der Vollen Halbtagschule an der Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen, kam im Rahmen dieser Arbeit dem waldifferenzierten Unterricht eine besondere Bedeutung zu. In der Zusammenarbeit mit den Lehrern, die im Unterricht der Vollen Halbtagschule zum Einsatz kamen, bot der waldifferenzierte Unterricht eine hervorragende Möglichkeit, sich mit der Freiarbeit vertraut zu machen. Die Evaluation der geleisteten Arbeit der Lehrern wurde häufig über die Anfertigung von Hausarbeiten – abgegeben im Ausbildungsseminar für das Lehramt an Sonderschulen – durchgeführt, deren Inhalt die Reflexion einer Unterrichtseinheit war.

5.1.7 Beurteilungsgrundlage über den Erwerb von Schlüsselqualifikationen

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß offene Aufgabenstellungen wie Erörterungen, Zeichen- und Malaufgaben, Aufsätze und Nacherzählungen durch die Schülerinnen und Schüler nur bedingt selbst kontrolliert werden können. Die Evaluation muß im Rahmen einer gemeinsamen Besprechung erfolgen – bzw. durch die Korrektur der Lehrerin/des Lehrers. Da es sich hierbei immer um eine „Prozeßbeobachtung“ handelt, kann die Lehrerin/der Lehrer nur aus einem umfassenden Verständnis heraus die Leistung eines Schülers bewerten.

Da die Volle Halbtagsschule durch die erhöhte Lehrerversorgung auch das Team-teaching ermöglicht, bot sich an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, folgender Erwerb von Schlüsselqualifikationen an, der über die teilnehmende Beobachtung ermittelt werden konnte.

Diese Schlüsselqualifikationen können sowohl in der Organisationsform der Tages- und Wochenplanarbeit als auch in der Organisationsform der Freien Arbeit eruiert werden:

- Finden sich die Schülerinnen und Schüler im Wochenplan zurecht?
- Verstehen sie die Zeichen, Symbole und Arbeitsanweisungen?
- Gelingt es ihnen, eigene Fragen zu entwickeln und eigene Ziele anzustreben?
- Lesen sie die Arbeitsanweisungen genau?
- Sind Rückfragen sachbezogen?
- Halten sich die Schülerinnen und Schüler an die gemeinsam entwickelten Regeln?
- Ist Selbständigkeit zu erkennen?
- Können die Schülerinnen und Schüler einschätzen, ob sie die Arbeit in der vorgegebenen Zeit erledigen können?
- Suchen sie sich Aufgaben aus, die ihren Lernvoraussetzungen entsprechen?
- Machen sie deutlich, wo sie auf Schwierigkeiten stoßen (Förderbedarf)?
- Können sie aus der Medienvielfalt die Materialien heraussuchen, die für die Erledigung ihrer Arbeitsaufträge notwendig sind?
- Inwieweit bringen sie eigene Vorschläge ein?
- Können sie ihre Ergebniskontrolle an vorgegebenen Lösungen selbst vornehmen?
- Können sie ihre Lösungen kommunikativ vortragen?
- Können sie erworbene Arbeitstechniken auf andere Aufgaben transferieren?
- Können sie mit Kritik umgehen?

Große Anforderungen werden bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen selbstverständlich auch an die Lehrerinnen und Lehrer gestellt. Deren Planungsarbeit bezieht sich auf die Zeitressourcen, die Bereitstellung ausreichenden didaktischen Materials sowie die vielfältige Erarbeitung von Aufgabenvorschlägen. Den unterschiedlichen Zielsetzungen entsprechend der individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler muß ein breiter Raum für die Planung von Differenzierungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Dabei darf die Ausgestaltung des Klassenraumes mit für die Schülerinnen und Schüler geeigneten Einrichtungselementen nicht zu kurz kommen. Spiel- und Lesecken, Ruhezone und Bastelbereiche müssen eine schülergerechte Atmosphäre aufweisen.

In vielen Teambesprechungen hat das Kollegium der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, Fragestellungen erarbeitet, an die es sich rückbesinnend erinnern kann, wenn es durchgeführten Unterricht für sich evaluieren will.

Als Evaluationskriterien können gelten:

- Ist der Klassenraum so strukturiert, daß Wochenplanarbeit möglich ist?
- Achtet die Lehrkraft auf ordnungsgemäße Ablage des didaktischen Materials?
- Ist der Lehrkraft der schonungsvolle Umgang der Schüler mit den Arbeitsmaterialien wichtig?
- Nimmt sich die Lehrkraft die Zeit zur individuellen Förderung (innere und äußere Differenzierung)?
- Hat die Lehrkraft die Arbeit mit dem Wochenplan hinreichend eingeübt?
- Vergewissert sich die Lehrkraft, ob auch alle Schülerinnen und Schüler erreicht wurden?
- Läßt die Lehrkraft alle Fragen zu Beginn der Tages- und Wochenplanarbeit zu?
- Erweitert die Lehrkraft die Wochenpläne mit den Vorschlägen der Schülerinnen und Schüler?
- Hält die Lehrkraft die Balance zwischen Instruktionen an die Schülerinnen und Schüler und selbständigem Arbeiten durch die Schülerinnen und Schüler?
- Kann die Lehrkraft Impulse geben, ohne Antworten vorweg zu nehmen?

- Bietet die Lehrkraft Hilfestellung zur Kooperation im Sinne des Prinzips „Schüler helfen Schülern“?
- Benutzt die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern „verabredete Rituale“, um Ruhe, Schluß oder Redezeiten zu signalisieren?
- Legt die Lehrkraft ihre Beurteilungskriterien dar?
- Tauscht die Lehrkraft mit anderen Kolleginnen und Kollegen Arbeitsmaterialien aus? (Teamfähigkeit)

Es lassen sich sicherlich noch viele andersartigen Maximen auflisten. Einen generellen Entwurf kann und soll es hier aber nicht geben. Zu sehr ist die Tages- und Wochenplanarbeit davon abhängig, wie die Individualität der Schülerinnen und Schüler in der Interaktion zu ihren Lehrkräften strukturiert ist.

5.1.8 Veränderte Zeitrhythmen und praktizierte Elemente im Blick auf Pflichten und Freiheiten, Stille und Geschäftigkeit, An- und Entspannung in einer Vollen Halbtagschule

Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein kindgerechtes Lernen muß die Einsicht eines Kollegiums sein, daß eine Organisationspädagogik, die sich darin zeigt, daß eine mechanische Reihung durch unterschiedliche Fachinhalte in einem voneinander getrennten 45-Minuten-Takt in seiner Vermittelbarkeit an den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler vorbeigeht. Will die besondere Organisationsform der Vollen Halbtagschule dem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht werden, so muß sie sich leiten lassen von einem sinnvollen Rhythmus nicht einfach wechselnder, sondern aufeinander bezogener Formen des Lebens und Lernens.

Die Zeitrhythmen, nach denen ein Vormittag an einer Vollen Halbtagschule verlaufen kann, müssen keinesfalls an allen Vollen Halbtagschulen gleichgeschaltet sein. Sie sind in Abhängigkeit zu sehen vom pädagogischen Vorverständnis der Kolleginnen und Kollegen, von Personalressourcen und Elternwillen, von örtlichen Gegebenheiten und der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler. Unter der weitgehenden Gestaltungsautonomie der Vollen Halbtagschule, Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen, haben sich folgende Grundmerkmale innerhalb der Schulversuchsphase als bedeutsam herausgestellt, um die Schule für die Lebens- und Lernqualität zu steigern:

1. Gemeinsamer Wochenbeginn durch Einleiten des Tages über einen Morgenkreis.
Anfangs wurde auch ein gleitender Schulbeginn angegangen. Die Schülerinnen und Schüler durften in einem Zeitrahmen von 8.00 Uhr bis 8.15 Uhr zum Unterricht erscheinen. Dieser Freiraum wurde jedoch nur im ersten Monat des Schulversuchs von den Schülerinnen und Schülern genutzt. Schnell stellte sich heraus, daß das Mitteilungsbedürfnis, von den Ergebnissen des Wochenendes zu erzählen und sich über die Erlebnisse zu anderen Schülerinnen und Schülern in Beziehung zu setzen, viel wichtiger war, als daß man sich erlauben konnte, später zum Morgenkreis zu erscheinen.
2. Einteilen des Stundenplanes in drei große Zeitblöcke
Innerhalb dieser Zeitblöcke wurden sachkundliche Themenstellungen innerhalb des lehrgangsorientierten Unterrichts sinnvoll verknüpft mit Phasen individueller Arbeitsformen innerhalb der Freiarbeit. Für die Lehrkräfte stellte sich hier die Aufgabe der Herstellung von Balancen zwischen Sach- und Schülerorientierung. Stets müssen sich die zu vermittelnden Inhalte und die sie bedingenden methodischen Lehrformen an den lebenspraktischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren.
3. Offenheit für zeitlich nicht vorherplanbare pädagogische Interventionen im Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfes.
Offener Unterricht muß sich jederzeit daran orientieren, daß in ihm bei auftretendem Förderbedarf reagiert werden kann. Besonders bei Verhaltensauffälligkeiten hat sich gezeigt, daß durch eine frühzeitige Krisenintervention es gar nicht erst zu der Entfaltung der Krise kommt, wenn die Lehrkräfte ihr sofort begegnen. Die Voraussetzung für diese Krisenintervention ist, daß im Bereich der Personalressourcen dafür Sorge getragen wird, daß genügend Personal zu deren Umsetzung zur Verfügung steht. Die Volle Halbtagschule ist zwar mit ca. 19% mehr pädagogischem Personal ausgestattet als eine allgemeine Primarstufe, dennoch stößt auch diese Besetzung an ihre Grenzen.

Seit 1996 werden zunehmend Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in die Pestalozzischule eingeschult. Die Ursachen hierfür sind unter anderem darin zu sehen, daß die Schulen für Erziehungshilfen des Landkreises Hannover nur bedingt über Aufnahmekapazitäten verfügen, um diesem Ansturm entsprechen zu können. Die Schulen für Erziehungshilfe in Freier Trägerschaft verfügen über die Möglichkeit, auch Schülerinnen und Schüler abzulehnen. Dies ist in der Regel dann der Fall, wenn die Schüler aus einer höheren Schulstufe an sie überwiesen werden. Eine erfolgreiche Prävention erscheint dann aus der Sicht der Schulen für Erziehungshilfe in Freier Trägerschaft sehr fraglich.

4. Eine kind- und lerngerechte Rhythmisierung der Vollen Halbtagschule beinhaltet auch, die Phasen der Freiheiten und Entspannung in den Schulalltag zu integrieren. Die Abschaffung des 45-Minuten-Taktes muß in der Vollen Halbtagschule eine Selbstverständlichkeit sein. Die Möglichkeit, über tägliche Bewegungszeiten das Unterrichtsgeschehen zu unterbrechen, kann als eine Möglichkeit angesehen werden, zur Rhythmisierung beizutragen. Darüber hinaus ist unter Rhythmisierung das Gesamtarrangement an didaktisch-methodischen Organisationsformen anzusehen, wie sie in diesem Kapitel beschrieben werden.
5. Besonders aus dem Blickwinkel einer Kompetenzerweiterung in den Bereichen der Kommunikation und der sozialen Integration (13 Nationen an der Pestalozzischule) kommt der Durchführung von Schulfesten und Ausstellungen eine besondere Bedeutung zu. Diskriminierungen und Vorurteile von Schülergruppen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit ließen sich über gemeinsam entwickelte Schulfeste und Ausstellungen produktiv vermindern. Die Schwerpunkte bei diesen Projekten lagen im künstlerischen, kulinarischen und religiösen Bereich. Zum derzeitigen Augenblick – die Schülerinnen und Schüler besuchen jetzt die Klasse 5 – wird deutlich, daß sich hier Projekte zu sozialen und politischen Themen anbieten, die die Lebenssituationen der ausländischen Schülerinnen und Schüler beinhalten.
6. Das gemeinsame Frühstück wurde innerhalb der veränderten Zeitrhythmen zu einem zunehmend wichtigeren Gestaltungselement. Bedeutsame kognitive und soziale Aspekte lassen sich unter diesem Ansatz vermitteln. Kommunikationserweiterung, Organisationstalent, gegenseitige Rücksichtnahme, ethnische Gebräuche, Spezialitäten zum Kennenlernen sowie Stille und Ruhe zu ertragen, bis hin, die Möglichkeit zu erhalten, eine erste Mahlzeit des Tages zu genießen, machen deutlich, welche Bedeutung dieses Gestaltungselement beinhaltet.

Diese täglich wiederkehrenden Strukturelemente machen den Schulvormittag überschaubar und geben ihm eine Ordnung. Diese stützt sich auf die Mitverantwortungsmöglichkeit aller Schülerinnen und Schüler als ein erzieherischer Stabilisierungsfaktor.

5.2 Beurteilen oder verurteilen - Zensurengebung in der Vollen Halbtagschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Eine der wichtigsten Fragen, nämlich die nach der Leistungsbeurteilung, gelangt in den folgenden Ausführungen zur Darstellung.

Was sollen die Eckpunkte sein, die als Rahmen dafür dienen können, eine Leistungsbeurteilung durchzuführen? Hier nicht nach innovativen Möglichkeiten zu suchen, ließe das Vorhaben der Einführung einer Vollen Halbtagschule auf halbem Wege stehen.

Eingangsfragestellungen, wie:

- Sollen Leistungen unabhängig von ihrem Entstehungsprozeß festgeschrieben werden?
- Worin soll ihre Meßbarkeit bestehen?
- Sollen sie nur individuell ohne sozialen Entstehungszusammenhang dargestellt werden?
- Sollen sie sich an der Gaußschen Normalverteilung orientieren?
- Wie kann die Scheinobjektivität von Zensuren durchbrochen werden?
- Wie können die über Fördermaßnahmen erbrachten Leistungssteigerungen erfaßt werden?

sind nur einige der Fragestellungen, die vom Kollegium einer Lösung zugeführt werden mußten.

Unter der Rückbesinnung auf einjährige Erfahrungen mit der Vollen Halbtagsschule lag der Schluß nahe, daß hier ein Abrücken von der Notengebung zugunsten der Lernprozeßbeobachtung der richtige Weg sei. Unter diesem Blickwinkel stellen sich die Bewertungsfragen der Lernfortschritte völlig anders:

- Unter welchen Bedingungen lernt die Schülerin bzw. der Schüler am besten?
- Wo liegen die persönlichen Stärken? Wie können sie erfaßt werden?
- Wo liegt der persönliche Förderbedarf?
- Wie kann der Erwerb der Schlüsselqualifikation des sozialen Handelns erweitert und beurteilt werden?
- Wie kann Lernmotivation gesteigert werden, und worin wird sie sichtbar?
- Wie kann das Erkennen von Zusammenhängen überprüft werden?
- Wie entwickelt sich die Problemlösungsfähigkeit, und wie wird sie meßbar?

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sollte die Leistungsbeurteilung in ihrer gesamten Bandbreite hinreichend erörtert werden. Für den Rahmen dieser Arbeit fokussierte sich die Fragestellung einer Erweiterung der Leistungsbeurteilung auf die Erstellung von Lernentwicklungsberichten, ihre Funktion, ihr Konzept und ihre Weiterentwicklung. Diesem Aspekt wurde über die kontinuierliche Fortschreibung des I-E-Ps Rechnung getragen, der bei der sprachlichen Abfassung von Zeugnissen überaus wichtige Informationen bereitstellt.

SCHITTKO (1995) stellt in seinem Aufsatz: „Lernentwicklungsbericht – pädagogische Funktion, Konzept und Weiterentwicklung“ die Funktion von Lernkontrollen und Leistungsbewertungen – orientiert an den Umsetzungsformen an einer IGS - deutlich dar:

- *„In der IGS gibt es kein Sitzenbleiben.*
- *Bei Lernkontrollen müssen keine Noten vergeben werden, andere Bewertungsformen können gewählt werden, z. B.: Lernentwicklungsberichte.“*

Ein pädagogischer Leistungsbegriff zeichnet sich seiner Meinung nach durch vier Momente aus. Leistung ist als Produkt oder Ergebnis und als Tätigkeit oder Handlung zu sehen. Sie ist prozeßorientiert.

1. An die Stelle eines individualistisch verstandenen Leistungsbegriffs muß ein sozial akzentuierter Leistungsbegriff treten; konkurrenzorientiertes Lernen muß zugunsten kooperativen Lernens zurückgedrängt werden.
2. Lernkontrollen müssen für Schülerinnen und Schüler durchschaubar sein. Sie müssen an der Mitplanung beteiligt sein.
3. Lernkontrollen und Leistungsbewertung müssen für Schülerinnen und Schüler in ihrer Diagnose und Förderabsicht deutlich werden.
4. Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen sind als Hilfen im Lernprozeß zu verstehen und zu konzipieren.

(vgl.: Schulverwaltung, Nr. 5/95, S. 103)

Ein so verstandener pädagogischer Leistungsbegriff hat nicht nur Vorrang vor der Verteilerfunktion, er kann darüber hinaus auch als Ausgangspunkt für eine verbesserte Unterrichtsplanung und Gestaltung dienen. Das Problem der Objektivierung der Leistungsbewertung soll im folgenden Kapitel durch Beispielgebung eine Darstellung erfahren.

5.2.1 Die prognostische Validität der Zensurengebung

Im folgenden wird der Begriff der Bewertung immer dann angeführt, wenn die zugrunde liegende Bewertung einen Maßstab enthält, d.h. wenn die zu ermittelnden Leistungen auf numerische Werte zurückgeführt werden können. Von Beurteilung sprechen wir immer dann, wenn wir Verhaltensdimensionen erschließen wollen, die keiner direkten numerischen Beobachtung zugänglich sind und deshalb deskriptiv dargestellt werden.

Bereits 1948 wiesen HEMPEL/OPPENHEIM auf das in Folge nach ihnen benannte H-O Schema

hin. Dieses Schema rekonstruiert eine wissenschaftliche Erklärung als logischen Zusammenhang von drei verschiedenen Satz-klassen:

- „1. Die Klasse der allgemeinen Gesetze oder Gesetzeshypothesen.
2. Die Klasse der Beschreibungen von sogenannten Antezedenzbedingungen.
3. Diese beiden Klassen zusammen bilden dann das Explanans.

<i>An einem Beispiel soll dieses H-O Schema in Kürze vorgestellt werden:</i>	
<i>(Allgemeines Gesetz)</i>	<i>Alle Schülerinnen und Schüler mit einem IQ unter 85 versagen auf der Regelschule.</i>
Explanans <i>(Antezedenzbedingung)</i>	<i>Karl hat einen IQ unter 85.</i>
<i>Daraus folgt:</i> Explikandum	<i>Karl versagt an einer Regelschule.“</i>

Abbildung 10 H-O Schema

(HEMPEL/OPPENHEIM, 1949, S. 23 in KUTSCHER, 1977, S. 174)

Dieses Beispiel kann beliebig auch auf den Bereich der Zensurengebung übertragen werden. Es muß jedoch davor gewarnt werden, dieses Interpretationsschema einer naiven Betrachtung zu unterziehen. Dennoch erscheint es verwunderlich, daß sich bis heute eine Orientierung an diesem scheinbar formalen Zusammenhang zwischen Erklärung und Vorhersage im Sinne eines zu prognostizierenden Schulerfolges hartnäckig gehalten hat. Häufig konnte innerhalb der Schulwirklichkeit vor Ort erfahren werden, daß über diesen Weg ermittelte Vorhersagen nicht aufrecht erhalten werden konnten. Wie würde sich sonst die beachtliche Zahl an Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern aus der Sonderschule für Lernhilfe an die Regelschule erklären lassen? Darüber hinaus zeigen Besuche von Schülerinnen und Schülern, daß sie durchaus beruflich gute Erfolge erzielen.

Zum Abschluß dieser kurzen Betrachtung sei noch darauf verwiesen, daß es sich im Bereich aller förderdiagnostischen Verfahren um eine ähnliche Problematik handelt.

Stets muß beachtet werden, daß die Begründbarkeit für Schülerbeurteilungen – will sie denn ein wissenschaftliches Gesetz sein – drei wesentliche Forderungen erfüllen muß:

- „1. Ein Gesetz muß eine bestimmte Form haben, die den Zusammenhang zwischen den untersuchten Ereignissen darstellt, z. B.: $K = m \times b$ (Kraft = Masse mal Beschleunigung).
2. Es müssen die Grenzen der Gültigkeit des Gesetzes explizit bekannt sein, die in diesem Beispiel durch die Relativitätstheorie bestimmt sind.
3. Es muß der Objektbereich für die Gültigkeit des Gesetzes angegeben sein, z. B. alle Objekte, die Ruhemasse besitzen.“ (ILTENSEN, 1975, S. 119, in KUTSCHER, 1977, S. 180)

Spätestens an dieser Stelle der Betrachtungsweise wissenschaftstheoretischer Ableitung aus Naturgesetzen muß den Pädagoginnen und Pädagogen deutlich werden, daß unter diesen Prämissen nur schwerlich eine objektive Schülerbeurteilung durchgeführt werden kann.

5.2.2 Der Lernentwicklungsbericht in seiner Funktion als Übergang zum Notenzeugnis an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Für alle am Schulversuch Volle Halbtagsschule beteiligten Kolleginnen und Kollegen war klar, daß beschreibende und bewertende Aussagen zur Lernentwicklung einen differenzierteren Aussagewert haben, als das in Noten jemals dargestellt werden kann. Es war jedoch noch ein langer Weg, auch die Eltern von der Notwendigkeit einer Schülerbeurteilung über schriftliche Lernstandsbe-

richte bis hin zur textgebundenen Zeugniserteilung zu überzeugen. Diese Überzeugungsarbeit konnte nur in zahlreichen Klassenelternabenden erreicht werden, in denen anhand von Beispielsituationen die Bewertungskriterien verdeutlicht wurden.

Immer wieder traten die Vorbehalte der Eltern auf, daß ja auch „draußen“ mit Noten gearbeitet würde, und sie diese Art der Benotung durch Ziffern besser verstehen.

Der I-E-P (Individueller-Entwicklungsplan) kann in seiner fortlaufenden Manifestation des erreichten Lernstandes der Schülerinnen und Schüler ein wirkungsvolles Instrument sein, das im Blick auf einen Lernentwicklungsbericht den Eltern vielschichtige Aufzeichnungen verdeutlichen kann, aus denen heraus dann zu einem späteren Zeitpunkt eine zu gebende Zeugniszensur ihre Nachvollziehbarkeit erhält.

5.2.3 Grundsätze bei der Abfassung einer sprachlichen Fassung des Zeugnisses an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Die wesentlichen Grundsätze einer sprachlichen Abfassung von Lernentwicklungsberichten sind hier zusammengetragen:

- Als Grundlage für den Informationsgehalt des Lernentwicklungsberichts sollen systematisch gesammelte Schülerbeobachtungen dienen.
- Die Handhabung von Formulierungshilfen sollte vermieden werden; sie führt häufig ausschließlich dazu, daß vorgefertigte Aussagen übernommen werden und spiegelt somit nicht die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler wider.
- Zeugnisse haben vorrangig die Funktion, Eltern und Schülerinnen sowie Schüler über das Lernverhalten zu informieren. Sie müssen deshalb auch für beide lesbar sein; fachspezifische Begriffe sollten im Zeugnis keinen Niederschlag erfahren. Zusätzlich kann auch daran gedacht werden, die Zeugnisse durch einen an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Zeugnisbegleitbrief zu verdeutlichen.
- Verbalaussagen in Notenform (z. B.: gut oder ausreichend) suggerieren eine Note und sind somit wenig informativ.
- Die Verwendung von Adjektiven führt häufig zu einer Charakterbeschreibung der Schülerinnen und Schüler. Auf diese Verwendung sollte zugunsten der Darstellung des Lernverhaltens in klar umrissenen Situationen verzichtet werden.
- Um nicht den Eindruck von Vorhersagen zu vermitteln, sollten Zeugnisse in der Vergangenheitsform abgefaßt werden. (vgl.: IPFLING, 1998, S. 8 ff)

Im folgenden Punkt wird ein Beispiel für die sprachliche Fassung eines Zeugnisses und für einen Zeugnisbrief dargestellt.

Pestalozzischule Langenhagen

Zeugnis

für
Karl

(Vor- und Zuname des Schülers)

geboren am: _____

Schuljahr 19 _____
_____ Halbjahr

Klasse _____

Karls Interesse an allen schulischen Dingen hat sich erheblich gesteigert. Seinen Lehrern und Mitschülern begegnete er zunehmend offener.

Das zeigte sich darin, daß er in angemessener Form nachfragen konnte, wenn er mit einem Arbeitsauftrag einmal nicht zurecht kam.

Wenn andere Schülerinnen und Schüler seiner Hilfe bedurften, konnte Karl ihnen bereitwillig bei der Lösung ihrer Probleme helfen.

Innerhalb der Freiarbeitsphasen schaffte er es immer häufiger, trotz bestehender Schwierigkeiten an einer Aufgabenstellung weiter zu arbeiten. Mit Stolz stellte er seine Mappenführung vor, die sich deutlich verbessert hat.

Im lehrgangsorientierten Unterricht/Sachkunde verfügte Karl über ein erstaunliches biologisches Wissen. Er hat gelernt, dieses Wissen auch anschaulich an seine Mitschüler weiterzugeben.

Allen sportlichen Übungsformen gegenüber zeigte sich Karl als ein geschickter und begeisterter Sportler, besonders in Mannschaftsspielen hat er gelernt, auf Mitschüler einzugehen und Rücksicht zu nehmen.

Im Lesen und Schreiben hat Karl deutliche Fortschritte gemacht. Gelernte Wort- und Satzarten benannte er schon sicher.

Auch konnte er das Gelernte in anderen Zusammenhängen lebendig ausdrücken und anwenden.

Karl rechnete im Zahlenraum von 1 - 1000. Kleinere Unsicherheiten waren noch bei den Text- und den Subtraktionsaufgaben festzustellen. Mit Aufgabenstellungen, die Karl nicht lösen konnte, setzte er sich im Rahmen der Freiarbeit auseinander. Alle Rechenregeln wurden von Karl zunehmend gemeistert. Mit Mengen konnte Karl sachgerecht umgehen.

Sein Interesse an der Schrift hat erheblich zugenommen. Seine Buchstaben sind formklar. Sehr gern schrieb er kurze, eigene Geschichten selbständig auf. In den Morgen- und Wochenabschlußkreisen verstand es Karl, durch seine sprachlichen Beiträge seine Erlebnisse des Wochenendes und der Schulwoche für alle verständlich und bildreich darzustellen.

Abbildung 11 Zeugnis

Beispiel für einen Zeugnisbrief für die Klasse 4: Zeugnisbrief für Karl

Lieber Karl,

es ist wieder einmal geschafft, die großen Ferien sind da. Ich möchte Dir noch einmal ausdrücklich sagen, daß es mir über das ganze Schuljahr hinweg Spaß gemacht hat, mit Dir zusammenzuarbeiten.

Besonders hat mir gefallen, daß Du mit Deinen Mitschülern sehr viel freundlicher umgehst, als das noch vor einem Jahr der Fall war.

Bei der Photoserie über Aggressionen hast Du mit Deinen Ideen wesentlich dazu beigetragen, daß alle Schüler von diesen Photos lernen konnten.

Das Schreiben kleiner Geschichten gelingt Dir mit Deiner Phantasie immer besser.

Auch in Mathematik bist Du sicherer geworden.

Besonders gefallen mir immer Deine Beiträge im Sachkundeunterricht.

Von technischen Problemen hast Du schon viel Ahnung. Sicherlich kommt Dir das bei Deinem Flohmarkthandel auch zugute.

Ich wünsche Dir fröhliche Ferien und freue mich auf das nächste Schuljahr mit Dir.

*Dein
Klaus Wernecke*

In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, auf den pädagogischen Leistungsbegriff einzugehen, der als Grundlage bei der Abfassung von Lernentwicklungsplänen anzusehen ist.

Ein pädagogischer Leistungsbegriff läßt sich durch folgende Aussagen definieren:

1. Das erbrachte Ergebnis, in dem sich auch eine Leistung spiegelt, ist verstärkt prozeßorientiert zu betrachten und muß immer auf das Individuum zugeschnitten sein.
2. Im Vordergrund soll ein sozial akzentuierter Leistungsbegriff stehen, der konkurrenzorientiertes Lernen zugunsten kooperativen Lernens zurückdrängt.
3. Leistungsbewertungen müssen für die Schülerinnen und Schüler durchschaubar und verständlich sein. Sie müssen zunehmend an der Mitgestaltung des Unterrichts und der in ihm liegenden Anforderungen beteiligt sein.
4. Leistungsbewertungen müssen so abgefaßt werden, daß sie als Hilfe für den Lernprozeß von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden.

Grundlegend muß davon ausgegangen werden, daß eine pädagogische Wirksamkeit eines Berichtszeugnisses stets den Ausgangspunkt für einen Dialog zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern über das Lernen und die Lernhilfen darstellt.

Die Anfertigung von Lernentwicklungsberichten erfolgte im Rahmen dieser Arbeit unter Berücksichtigung mehrerer Informationsquellen, die in der folgenden Übersicht dargelegt werden:

Lernentwicklungsbericht

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| • Förderplan | • IEP |
| • Portfolio-System | • Selbsteinschätzungsbogen |

Die Bedeutung des I-E-Ps und die Anlage eines Förderplans ist an anderer Stelle bereits hinreichend dargestellt worden.

Der Selbsteinschätzungsbogen und das Portfolio-System soll im folgenden noch einer näheren Betrachtung zugeführt werden:

Der Selbsteinschätzungsbogen am Ende eines Schuljahres dient als wichtiger Anknüpfungspunkt im Einzelgespräch mit den Schülerinnen und Schülern. Er verdeutlicht die Selbsteinschätzung im Vergleich zu dem Lernentwicklungsbericht.

Seine Notwendigkeit läßt sich ebenfalls aus den zu wünschenden Schlüsselqualifikationen herleiten, die die Schülerinnen und Schüler innerhalb des Offenen Unterrichts erwerben sollen. Alle Offenen Unterrichtsformen setzen voraus, daß die Schülerinnen und Schüler zu einer realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten gelangen. Sie sollen erkennen, in welchen Bereichen sie noch einer intensiveren Übung bedürfen, und wo sie Schwerpunkte in ihrer Arbeitsweise zu setzen haben. Die Selbsteinschätzung kann somit als Voraussetzung für ein effektives Arbeiten angesehen werden.

Der Selbsteinschätzungsbogen sollte für jedes Schuljahr mit neuen Fragestellungen bedacht werden, um den darin liegenden Anforderungen auch gerecht werden zu können.

Die Frage nach den Inhalten soll durch folgende Beispielgebung dargestellt werden:

<p>Fragebogen zur Selbsteinschätzung 4. Schuljahr</p> <ol style="list-style-type: none">1. Was möchtest Du in diesem Schuljahr noch lernen?2. Was möchtest Du in diesem Schuljahr anders machen als bisher?3. Wo benötigst Du im besonderen noch meine Hilfe?4. Wie verhältst Du dich gegenüber Deinen Mitschülerinnen und Mitschülern?5. Wie kannst Du Dir neue Worte gut merken?6. In welchem Bereich hast Du am meisten dazugelernt?7. Wie bereitest Du Dich auf den nächsten Schultag vor?8. Wie findest Du Deine mündliche Mitarbeit?9. Bei welchen Aufgaben kannst Du am besten mitarbeiten?10. Kannst Du schon so gut lesen, wie Du möchtest?11. Wo hast Du noch Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung?

Abbildung 12 Selbsteinschätzung

Der Fragebogen zur Selbsteinschätzung kann somit als ein wichtiges Instrument betrachtet werden, in dem die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Selbsteinschätzung zu dem Lernentwicklungsbericht – erstellt durch die Lehrkräfte – in eine Beziehung setzen können, um mit den Lehrkräften gemeinsam zu Absprachen zu gelangen, die ggf. neue Fördermöglichkeiten eröffnen – bzw. ihr Lernen im neuen Schuljahr mitgestalten können.

Eine wichtige Funktion erhalten diese Selbsteinschätzungen dann, wenn sie als Grundlage für nachfolgende Elterngespräche genutzt werden können. Dies trifft ebenfalls für Portfolio-System zu, das als vierte Säule für einen Lernentwicklungsbericht herangezogen werden kann und in dem besonders die Bedeutungen der für die Schülerinnen und Schüler wichtigen Arbeiten zum Ausdruck kommt.

„Ein sehr nützliches Beispiel dafür, wie Portfolios aussehen können, kommt aus den Schulen Pittsburghs, wo seit längerem damit gearbeitet wird, vor allem in der Sprachlehre im muttersprachlichen Unterricht.“ (CAMP; 1990, in GAGE/BERLINER, 1996)

Im Rahmen der Zusammenarbeit mit Karl wurden über einen längeren Zeitraum hinweg alle schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs gesammelt. Karl konnte dieser Sammlung Arbeiten hinzufügen, die er für sich selbst betrachtet als besonders gelungen bezeichnete. Auch konnte er eigene kleine nachbereitende Stellungnahmen zu angefertigten Arbeiten dieser Sammlung beifügen. Karl verfügte über das Wissen, daß er selbst die Kontrolle über sein Portfolio hatte. In gemeinsamen Gesprächen machte Karl für sich selbst Dinge sichtbar, die seinen Lehrkräften sonst verborgen geblieben wären. Auch dieses Instrument dient letztendlich dazu, daß die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst besser einzuschätzen. Karl lernte über sein Portfolio, seine über ein Schuljahr hinweg geleistete Arbeit als einen Entwicklungsprozeß zu erkennen.

5.2.4 Die Volle Halbtagsschule als Haus des Lernens mit förder- und prozeßdiagnostischer Ausrichtung an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Wege zum Offenen Lernen dargestellt, die für die Einführung der besonderen Organisationsform einer Vollen Halbtagsschule zu berücksichtigen sind. Diese Rahmenbedingungen bildeten die Grundlagen für „den Bau eines pädagogischen Hauses“, dem sich die Durchführung dieser Forschungsarbeit verpflichtet fühlt.

Im Anschluß an die Darstellung dieses „pädagogischen Hauses“ werden die einzelnen „Bausteine“ auf dem Weg zur Einrichtung einer Vollen Halbtagsschule dargestellt und in einen Zusammenhang gebracht mit den Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren, wie sie innerhalb der einzelnen Entwicklungsstadien der Vollen Halbtagsschule zur Anwendung gelangten.

Die Volle Halbtagsschule als Haus des Lernens mit förder- und prozeßdiagnostischer Ausrichtung

Lehrerinnen und Lehrer
Vorbild und Modellperson
Organisator von Lernprozessen
Lernprozeß- und Förderbegleiter
Anwalt der Schülerinnen und Schüler

Schule als Lebensraum	Außerschulische Lernorte	Förderunterricht in den Bereichen
<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Zubereitung von kleinen Mahlzeiten • Pflege von Pflanzen und Tieren • Planung von Schulfesten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kulturkreise • Ausstellungen und Veröffentlichungen • Vorlesezeiten, kreatives Gestalten • Theater, Musik, Zirkus • Hausaufgabenhilfe in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Besichtigungen • Einbeziehung von Fachleuten und Führungen z. B. in Museen, Post, Bahnhof, Flughafen, Polizei, Kirche, Feuerwehr, Handwerksbetriebe, Zoo, Bücherei, biologische Lebensräume als Arbeitsorte • Kontaktabbahnungen zum örtlich vorgegebenen Ver-einleben • gemeinsame Unterrichtsaktivitäten mit Grundschulen vor Ort 	<ul style="list-style-type: none"> • der täglichen Bewegungszeit • der psychomotorischen Fördergruppen • der rhythmisch-musikalischen Erziehung • der Entspannungstechniken • des Wassergewöhnungstrainings • der PC-gestützten Fördermaßnahmen • der kooperativen Verhaltensmodifikation • der Förderkonzepte, wie sie aus dem I-E-P entwickelt werden
Methodische Umsetzungsformen	Wünschenswerte personelle und räumliche Ausstattung	Didaktische Begründung
<p>Organisation des Unterrichts durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wochenplan • Freie Arbeit • waldifferenzierten Unterricht • Projektarbeit unter Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit aller am Lernen beteiligten Sinne • die individuellen Lernausgangslage • die Elternarbeit • die Kooperation mit den Grundschulen vor Ort 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonderpädagogen, Beratungslehrer, Sozialpädagogen • Teambesprechungen • ausländische Lehrkräfte • Gruppenräume • Schülerdruckereien und andere, vielseitig verwendbare Lern- und Fördermaterialien • Ruhezonen 	<p>Berücksichtigung eines veränderten Lernbegriffs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen, nicht als Input- Outputprozeß, sondern als ein subjektiver durch strukturelle Kopplungen und Rückkopplungen initiiertes Prozeß der Schülerinnen und Schüler, gemessen an ihren Erfahrungen, Wahrnehmungen, Denkprozessen und Handlungsoperationen

5.3 Zusammenschau der didaktisch-methodischen Entwicklungsstadien unter Einbeziehung der Einzelschritte zur Förderplanerstellung an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Über die Buchstaben A – Q gelangen die Aspekte im Rahmen einer Zusammenschau zur Darstellung, die es zu bedenken galt, um die besondere Organisationsform einer Vollen Halbtagsschule einzuführen.

A) Anschubkräfte zur Einführung der Vollen Halbtagsschule

- Das Kollegium als Träger der Entwicklungsintension,
- die Schulleitung als Vermittler zwischen allen an der Entwicklung der Vollen Halbtagsschule beteiligten Personen,
- das Teilkollegium, das den Schulversuch gestartet hat, in der Bereitschaft, Schule neu zu denken und zu gestalten,
- die Eltern, die in der Vollen Halbtagsschule eine wesentliche Entlastungsfunktion im Blick auf ihre Zeitsouveränität sahen,
- der Schulträger, in der Bereitstellung von Haushaltsmitteln,
- die Schulaufsicht, in der wohlwollenden Rechtsbegleitung und Personalzuweisung,
- Lehreranwärterinnen und -anwärter in ihrer Bereitschaft, neuere universitäre Denkansätze in den Schulversuch einzubringen.

In dieser Auflistung werden all die Personen und Institutionen benannt, die zur Einführung der Vollen Halbtagsschule geführt haben.

B) Bausteine auf dem Weg zur Vollen Halbtagsschule

Die rechtlichen Grundlagen des Genehmigungsverfahrens und aller daran beteiligten Personen sind hier zusammengetragen.

Bis aus einzelnen, aus der pädagogischen Praxis gewonnenen Hypothesen, Thesen und Theorien ein Thema formuliert werden kann, welches dann handlungsanleitend für ein Kollegium von Bedeutung werden kann, ist es ein langer Weg.

„In der Diskussion unter der neuen Leitfrage: ‚Was ist eine gute Schule?‘ zeigt sich, daß organisatorische Strukturen allein das Lehren und Lernen, Arbeiten und Spielen nicht gehaltvoll machen.“ (BÖNSCH, 1990, S. 117)

Ausgehend von dieser Einsicht entstand im Kollegium der Pestalozzischule der Wunsch, im Blick auf eine „veränderte Kindheit“ zu Innovationen zu gegangen, auf deren Grundlagen Veränderungsprozesse in das tägliche Schulleben einfließen konnten. An anderem Ort wird auf diese Schubkräfte noch eingehender eingegangen werden.

Die folgende Darstellung dieser Bausteine gilt als Voraussetzung, den Schulversuch Volle Halbtagsschule unter Kooperation aller zur Verfügung stehender Kräfte anzugehen.

- (SVBI 11/90 S. 380) Auf der Grundlage dieses Erlasses können Volle Halbtagsschulen genehmigt werden.
- (SVBI 8/91 S 277) Die Information zum Schulversuch Volle Halbtagsschule erteilt Hinweise zur Genehmigung entsprechend § 14 NSchG.
- Dem Antrag auf Genehmigung muß ein schuleigenes pädagogisches Konzept und je ein Beschluß der Gesamtkonferenz und des Schulträgers beigefügt werden.
- Der Schulversuch Volle Halbtagsschule wird in der Gesamtkonferenz genehmigt.
- Pädagogische, personelle, räumlich und sächliche Voraussetzungen werden geprüft.
- Arbeitsgruppen erarbeiten ein pädagogisches Haus im Sinne eines schuleigenen pädagogischen Konzepts.
- Die Zustimmung der Elternschaft wird eingeholt.
- Die Zustimmung des Schulträgers wird eingeholt.
- Der Antrag auf Durchführung des Schulversuches Volle Halbtagsschule gem. § 14 NSchG wird ausgearbeitet und beim Kultusministerium eingereicht.

Parallel zu diesen Bausteinen, die auf der organisatorischen Ebene angesiedelt sind, erfolgte eine Analyse der Rahmenbedingungen der eigenen Schule.

C) Rahmenbedingungen vor Antragstellung

In den folgenden Tabellen legt sich das antragstellende Kollegium Rechenschaft über die Rahmenbedingungen vor der Antragstellung ab.

Schüler	Kollegium	Eltern
<ul style="list-style-type: none"> • Ausländeranteil • Förderbedürfnisse • Familienstrukturen • Lern- und Sozialverhalten • Erziehungsziele • Aggressionsverhalten • Vermeidungsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Altersstrukturen • Teambesprechungen • Kooperationsbereitschaft • Rollenverständnis • Vermeidungsstrategien • Unterrichtsversorgung • Teamarbeitsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsbereitschaft • Unterrichtsmitarbeit • Förderverein • Schulakzeptanz • ökonomische Situation • herkunftsbedingte Sozialisationsvorstellungen

Tabelle 17 Rahmenbedingungen Antragstellung: Personen

Unterricht	Räumlichkeiten der Vollen Halbtagschule	Schulträger
<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierungsmöglichkeiten • Förderunterricht, I-E-P • Fächerkanon • Wochenplanarbeit • Freiarbeit • Wahldifferenzierter Unterricht • Projektunterricht • Konferenzarbeit • Vertretungsregelung • Hausaufgaben • Kooperation mit Grundschulen vor Ort • Beurteilungsgrundlagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulgelände • Schulgarten • Pausenhof • Pausenräume • Raumgestaltung • Funktionsräume • Entspannungszonen • Gruppen- und Förderräume 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit • Innovationsinteressen • Finanzierungsmöglichkeit • Finanzierung einer Schulspeisung • Erstausrüstung

Tabelle 18 Rahmenbedingungen Antragstellung der Vollen Halbtagschule: sachliche Gegebenheiten

Nachdem auf der organisatorischen Ebene alle Bausteine bedacht wurden, erfolgte die Antragstellung an das Kultusministerium. Mit Schreiben der Bezirksregierung vom 19.05.1992 wurde der Schulversuch Volle Halbtagschule für den Zeitraum vom 01.08.1992 bis zum 31.07.1996 genehmigt. Am Ende eines jeden Schuljahres mußte dem Kultusministerium ein Sachbericht nach jeweils einjähriger Verlaufszeit zugeleitet werden.

D) Beweggründe unter Berücksichtigung einer veränderten Kindheit

Dieser Punkt erteilt Auskunft über die Beweggründe innerhalb des Kollegiums, die zu der Antragstellung einer Vollen Halbtagsschule unter Berücksichtigung einer veränderten Kindheit geführt haben.

<ul style="list-style-type: none">• Veränderte Familie• Generationsprobleme• verringerte Verantwortlichkeiten• verlorene Traditionen• Ausländeranteile• Medien- und Konsumorientierung• Fernsehen• Game boys• Computer• fertiges Spielzeug	<ul style="list-style-type: none">• Verhäuslichung• Verinselung• Verplantheit• der Streß des Alltags• Desorientierung• Gewalt• Aggressionen• soziale Taubheit• Gemeinsinn fehlt• Sinnlosigkeit• Perspektivlosigkeit	<ul style="list-style-type: none">• Eingeengte Erfahrungsmöglichkeiten• verschlossene Erwachsenenwelt• wenig Natur• Schlüsselqualifikationen• Bewältigung von Komplexität <p>(vgl.: BÖNSCH, 1998, S. 27)</p>
---	---	--

Tabelle 19 Veränderte Kindheit

E) Beweggründe aus schulischer Sicht

Die folgende Auflistung beinhaltet die Beweggründe des Kollegiums vor dem Hintergrund der schulischen Rahmenbedingungen, die zur Antragstellung des Schulversuchs der Vollen Halbtagsschule geführt haben:

- Unzufriedenheit mit der Lehrerversorgung
- Zeitansatz für Fördermaßnahmen
- Gegenseitige Kooperation im Unterricht
- Individualisierungsmöglichkeit der Lehrpläne
- Kooperationsformen mit Grundschulen vor Ort, die als Volle Halbtagsschule geführt werden
- Rückschulungsgedanken
- Keine Integrationsklassen vor Ort
- Ausländische Schüler und deren Integration
- Neue Wege schulischen Lernens ausprobieren

F) Verständigung des Kollegiums über Belastungsfaktoren beim Entwicklungsprozeß der Vollen Halbtagsschule

Die entstehenden Belastungsfaktoren beim Entwicklungsprozeß der Vollen Halbtagsschule, die auf das den Schulversuch tragende Kollegium zukommen, werden in diesem Punkt angesprochen:

- Wird der Entwicklungsprozeß vom gesamten Kollegium getragen?
- Können verstärkt Fortbildungsveranstaltungen in Anspruch genommen werden, die auf offene Unterrichtsformen vorbereiten?
- Stehen Mittel zur Verfügung für eine Klassenraumgestaltung und Medienbeschaffung?
- Können Eltern für den Entwicklungsprozeß gewonnen werden?
- Welchen Umfang haben auf den Entwicklungsprozeß folgende Dienstbesprechungen?
- Wer ist zuständig für die jährliche Berichterstattung an das Kultusministerium?
- Welcher Zeitumfang muß angenommen werden, um Teamabsprachen zu treffen?
- Beinhaltet Team-teaching die volle Anrechnung der Wochenstunden?
- Kann Hilfestellung im Sinne von Supervision in Anspruch genommen werden?
- Fallen bei der Flexibilisierung einer neuen Zeitorganisation die Pausen weg?
- Wie kann die Zusammenarbeit mit den örtlich ansässigen Grundschulen dazu genutzt werden, um die Rahmenbedingungen zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler zu verbessern?
- Können Beratungsmöglichkeiten durch die Universität bei der Erprobungsphase mit dem I-E-P eingeholt werden?

Innerhalb dieser Phase der Einführung der Vollen Halbtagschule wurde der Fragebogen zu den Themenschwerpunkten der Umsetzung von Förderunterricht und zur Entwicklung von Förderkonzepten ausgearbeitet und an alle Grundschulen in Langenhagen versandt.

Aus dem Fragebogen wurden über die Aktionsforschung induktiv gewonnene Kategorien entwickelt, um aus ihnen Handlungsstrategien zu generieren, die die Förderpraxis vor Ort über die Kooperation der Grundschulen mit der Sonderschule für Lernhilfe effektiver gestalten halfen.

G) Offene Unterrichtsformen als variable Lernwege im Methodenbereich

Die Darstellung der variablen Lernwege im Methodenbereich folgen den Ausführungen von BÖNSCH (1990) und stellen eine wesentliche didaktisch-methodische Orientierungsgrundlage für die Durchführung des Schulversuchs Volle Halbtagschule dar.

Wochenplanarbeit	Freie Arbeit	Wahldifferenzierter Unterricht	Projektarbeit
<ul style="list-style-type: none"> die Aufgaben sind von der Lehrperson vorgegeben Deutsch Mathematik Sachunterricht es besteht ein offener Zeitrahmen (2 oder mehr Stunden in der Woche) Schüler und Schülerinnen können Reihenfolge, Zeitumfang und Kooperation selbst bestimmen Die Lehrperson kontrolliert die ausgeführten Arbeiten Freie Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> die Schülerinnen und Schüler können in einem vorgegebenen Zeitrahmen (eine oder mehr Stunden in der Woche) Art und Inhalt von Tätigkeiten selbst bestimmen: Spielen kleinere Projekte Lesen Übungen Materialangebote laden ein Die Tätigkeiten bleiben in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler <p>(vgl.: Bönsch, 1990, S. 76)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Das Konzept gilt je für eine Unterrichtseinheit Es besteht aus drei Phasen: <u>Strukturierungsphase</u>: die Thematik wird entfaltet <u>Differenzierungsphase</u>: die SchülerInnen können sich Teilthemen zur selbständigen Bearbeitung wählen; sie arbeiten an Tagesthemen <u>Vermittlungs- und Reflexionsphase</u>: es wird berichtet, ergänzt, über die Arbeit reflektiert 	<ul style="list-style-type: none"> ein Mal oder mehrere Male im Schuljahr werden Projektwochen in Klassen oder in gemischten Gruppen durchgeführt: <ul style="list-style-type: none"> - nach vorgegebenen Themen (wie Menschen leben z. B.) - nach konkreten Anlässen - nach ‚gefundenen‘ Themen Es kann sich auch um einzelne Projektstage handeln

Tabelle 20 Methodenbereich

Innerhalb dieses Entwicklungsstadiums der Vollen Halbtagschule wurde die teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Die Möglichkeit des Team-teachings, die die Volle Halbtagschule beinhaltet, war hierbei von besonderer Bedeutung.

H) Kooperatives Vorverständnis einer Förderdiagnostik getragen durch das Kollegium der Pestalozzischule im Rahmen Offener Unterrichtsformen

Das Verständnis des Kollegiums über die Förderdiagnostik als Lernprozeßdiagnostik wird aufgezeigt.

Um innerhalb der Vollen Halbtagschule, Sonderschule für Lernhilfe, sonderpädagogische Fördermaßnahmen sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, ist ein kooperatives Vorverständnis einer Förderdiagnostik unumgänglich. Die von EGGERT (1997) entworfenen förderdiagnostischen Maximen boten eine wesentliche Hilfestellung nicht nur innerhalb des ersten Jahres, sondern weit darüber hinaus.

Förderdiagnostik als Lernprozeßdiagnostik

- *ist ein auf das Individuum zugeschnittener diagnostischer Prozeß;*
- *sucht die am geringsten einschränkende Lernumwelt;*
- *vermeidet Klassifikationen, Auswahl für Institutionen, sondern sucht die am besten passende Förderbedingung;*
- *ist ein ständiger Prozeß von Beobachtung, Hypothesenbildung, Förderung, Neubewertung und Veränderung von Förderung;*
- *beurteilt und beeinflußt Prozesse des Lernen und der Entwicklung und nicht der Produkte;*
- *braucht auch die Bestimmung von Lernausgangslage und allgemeinen Orientierungsdaten für pädagogische Prozesse;*
- *ist auf offenen Unterricht, Kooperation von Sonder- und allgemeinen Pädagogen und Integration hin ausgerichtet;*
- *ist vor allem an inhaltlichen und didaktischen Theorien und weniger an psychologischen Konstrukten orientiert.*

(vgl.: EGGERT, 1997, S. 116)

Abbildung 13 Förderdiagnostik

Integriert in diesen Baustein der Vollen Halbtagsschule wurde die Dokumentenanalyse der Schülerinnen und Schüler, um aus den Daten erste Informationen zur Ermittlung ihres Förderbedarfs zu gewinnen. Die ersten I-E-P wurden unter Bezugnahme auf diese Dokumentenanalyse angelegt.

I) Sonderpädagogischer Förderbedarf zwischen Dissens und Konsens Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Klassenstufen 3 und 4 an einer Vollen Halbtagsschule, Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Innerhalb dieser Darstellung werden Schülerverhaltensweisen dargestellt, wie sie sich in der täglichen Unterrichtspraxis der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in den Klassenstufen 3 und 4 zeigten. Unter Zuhilfenahme der unter Punkt H) abgehandelten förderdiagnostischen Maxime und einer systemischen Denkweise war es dem Kollegium ein wichtiges Anliegen, hinter die individuellen Bedeutungen für die Schülerinnen und Schüler zu gelangen, die ihrem Verhalten zugrunde lagen. Über zu erstellende Förderpläne, ausgehend von dem I-E-P, bieten die Rahmenbedingungen der Vollen Halbtagsschule die Zeitressourcen, um die Deutungen und Bedeutungen zu analysieren, die diesen Verhaltensauffälligkeiten zugrunde liegen.

- Der Schüler schreit plötzlich los: „Ich hasse euch alle, ich hasse euch alle, ich hasse euch!“
- Während der Stillarbeitsphase gibt ein Schüler mündliche Geräusche von sich und schneidet Gremmassen. Auf Lehreräußerungen reagiert er nicht.
- Bei Gesprächen über Gewalttaten macht der Schüler alberne Bemerkungen und lacht fortwährend.
- Der Schüler gibt körperliche und verbale Angriffe nicht zu, obwohl die Lehrerin und andere Schüler als Zeugen daneben standen.
- Ein Schüler äußert: „Ich kann das nicht, ich will das nicht, wie geht das?“
- Ein Schüler erklärt, daß ein Schulkamerad eine versäumte Stunde, die er in einer anderen Klasse nachholen sollte „geschwänzt“ habe. Der Betroffene ist sein Freund. Wenig später stellt sich heraus, daß der Schüler selbst am gleichen Tag eine nachzuholende Stunde nicht eingehalten hatte.
- Eine Schülerin klopft rhythmisch mit ihrem Lineal beim Erlesen einer Deutschlektüre auf die Tischplatte. Niemand läßt sich ablenken, Hinweise, dieses Klopfen zu unterlassen, nutzen nichts. Die Schülerin schlägt nun mit der Linealkante auf den Kopf der Nachbarin und klopft dann völlig „unschuldig“ weiter auf ihre Tischplatte.
- Während eines Mannschaftsspiels auf zwei Feldern rennt ein Schüler auf das gegnerische Feld, um einen Mitschüler zu verprügeln. Zur Rede gestellt schreit er: „Ich bin unschuldig, der hat angefangen!“
- Ein Schüler sagt zu seinem Mitschüler: „Mach’ nicht so viel Dreck auf den Teppich.“ Dieser holt aus und schlägt ihn ins Gesicht.
- Beim Sportunterricht in der Umkleidekabine urinieren mehrere Schüler auf einen anderen Schüler.
- Während der Pause kratzen einige Schüler die neue Außenwand des Schulgebäudes auf, bis ein großes Loch entsteht.

- Der Schüler wirft nach dem Sportunterricht seine Sportschuhe ins Gebüsch, um sie nicht mit nach Hause nehmen zu müssen.
- Schüler gehen im Klassenraum zum Papierkorb und schlagen ihren Mitschülern auf dem Rückweg auf den Kopf und auf den Rücken.
- Ein körperlich schwacher Schüler provoziert durch bewußtes Verhalten seine Mitschüler, um dann von diesen geschlagen zu werden.
- Immer wieder kommt es vor, daß Schüler einen schönen Schultag erlebt haben. Am darauffolgenden Tag äußern sie sich im Morgenkreis ausschließlich negativ über diesen positiv erlebten Tag.
- Ein Schüler steht im Mathematikunterricht plötzlich auf und schlägt einen anderen Schüler. Seine Erklärung lautet: „Der ist doof.“

Zunächst einmal wurden diese Verhaltensauffälligkeiten auf Memos gesammelt, um sie im nächsten Entwicklungsstadium der Vollen Halbtagschule (J) nach Inhaltskomponenten und Förderschwerpunkten zu ordnen.

J) Begriffs- und Inhaltskomponenten der Förderschwerpunkte in den Klassen 3 und 4 der Vollen Halbtagschule - gewonnen aus den I-E-P

Die Förderschwerpunkte werden in ihren Verhaltensbereichen dargestellt, sie durchdringen sich gegenseitig. Dabei ist zu beachten, daß die einzelnen Inhaltskomponenten, aus denen Förderschwerpunkte sichtbar werden, nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ihrer Interdependenz gesehen werden müssen.

Motivation	Emotionalität	Sozialverhalten	Sensorik
<ul style="list-style-type: none"> • Interessen • intrinsische und extrinsische Motivation • Motive • Neugier • Ausdauer • Einstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustrationstoleranz • Empathie • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Gestik • Mimik • Urteilsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielfähigkeit • Kooperationsfähigkeit • Umgang mit individuellem Aggressionspotential • Selbstwertproblematik 	<ul style="list-style-type: none"> • auditive, • visuelle, • vestibuläre • olfaktorische • gustatorische • taktile Wahrnehmung
Motorik	Kognition	Kommunikation	Lern- und Arbeitsverhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Interessen • Motive • Neugier • Ausdauer • Einstellungen • Basiskompetenzen • intrinsische und extrinsische Motivationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativität • Vorstellungsfähigkeit • Urteilsbildung • Transferfähigkeit • Problemlösen • Abstraktionsfähigkeit • Begriffsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachgebrauch • Sprachentwicklung • Wortschatz • Sprachverständnis • Schriftsprache • Interaktionsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz • Belastbarkeit • Kreativität • Aufmerksamkeit • Konzentration • Denk- und Arbeitsstil • Problemlösungsverhalten

Tabelle 21 Förderschwerpunkte

Innerhalb dieses Entwicklungsstadiums der Vollen Halbtagschule war jedoch noch immer nicht deutlich, worin die Deutungen und Bedeutungen der Schülerinnen und Schüler zu diesen Förderschwerpunkten zu sehen sind. Dieser Ermittlung wird in dem nächsten Entwicklungsschritt der Vollen Halbtagschule nachgegangen.

K) Lernkulturerweiterung

Auf der Grundlage der vorangegangenen Darstellungen kommt es im zweiten Jahr des Schulversuchs zu einer Lernkulturerweiterung.

1. Einbeziehung der Eltern bei gemeinsamen Schulfesten
2. Ausbau besonderer Förderschwerpunkte in den Bereichen Motorik, Rhythmik, Tanz, Wassergewöhnung, tägliche Bewegungszeit und Sprachförderunterricht für ausländische Mitbürger
3. Schülervorfürungen und Ausstellungen
4. Besuch außerschulischer Lernorte
5. Wöchentliches Klassenfrühstück
6. Kooperation bei Sportveranstaltungen mit der Schulnachbarschaft
7. Schulgartenarbeit
8. täglicher Morgenkreis und Wochenabschlußkreis
9. Förderplanerstellung unter Einbeziehung des I-E-Ps und der Schülerinterviews.

Durch die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden wurden die subjektiven Erfahrungen der befragten Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihres Schulalltags analysiert. Wichtige Hinweise für die Selbsteinschätzung in ihren kognitiven Fähigkeiten sowie über ihr Sozialverhalten konnten durch die interpretative Auswertung über das zirkuläre Dekonstruieren gewonnen werden und als Informationen zur Erstellung von Förderplänen in die I-E-P aufgenommen werden.

L) Praktizierte Lehrerkoooperationsformen

Die unter K) dargestellte Lernkulturerweiterung beinhaltete neu zu praktizierende Lehrerkoooperationsformen. Diese Koooperationsformen verdeutlichten, daß dem Aspekt der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern noch eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden mußte, da diese Interaktion häufig zu einer primären und sekundären Motivation der Schülerinnen und Schüler beiträgt.

- Erstellung und Austausch von Unterrichtsmaterialien
- klassenübergreifende Erarbeitung von Unterrichtseinheiten
- Teamgespräche zur Erstellung von Förderplänen
- Team-teaching in den Klassenstufen 1 - 4
- gegenseitige Hospitation
- quartalsweise durchgeführter pädagogischer Runder Tisch

Um den Aspekt der Interaktion genauer zu analysieren, wurde das problemzentrierte Interview mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die Analyse erfolgte unter Bezugnahme auf das zirkuläre Dekonstruieren und bestätigte, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können.

M) Beziehungsreflektion - rekonstruktives Aufschließen jeden Unterrichts als Weg zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung

Das Verantwortungsbewußtsein der Schülerinnen und Schüler wurde innerhalb dieser Phase dahingehend erweitert, daß sie den Beurteilerstatus für ihre Lehrkräfte, sich selbst und den Unterricht erhalten. Exemplarisch ist hier ein Beurteilungsraster für die Schülerinnen und Schüler veranschaulicht.

Schüler geben Rückmeldungen über diese Stunde			
<i>In dieser Stunde</i>	stimmt genau	stimmt wenig	stimmt gar nicht
<ul style="list-style-type: none"> • sind alle Schüler an die Reihe gekommen, • hat mir das Thema sehr gefallen, • konnten wir ganz allein arbeiten, • habe ich alles verstanden, • hat mir der Sachunterricht gefallen, • habe ich keine Fehler gemacht, • hat mich meine Lehrerin gelobt, • durfte ich meine Lernkartei benutzen, • war der Unterricht sehr spannend, • durften wir das Thema mitbestimmen, • durften wir Spiele benutzen, usw. 			

Tabelle 22 Schülerrückmeldungen

Während dieses Entwicklungsstadiums der Vollen Halbtagsschule wurde die qualitative Analyse der selbst gestalteten Bilder zu den Fragestellungen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ durchgeführt. Darüber hinaus erhielten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich durch das Vervollständigen angefangener Sätze über ihre Lebenswelt zu äußern. Auch über diesen beiden Analyseverfahren konnten wichtige Daten ermittelt werden, die in die I-E-P einbezogen wurden.

**N) Neuorientierung didaktischen Denkens
Relevanz als Komplementärbegriff zur Motivation**

Aus den Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren gewonnene Erkenntnisse innerhalb des Schulversuchs der Vollen Halbtagsschule wurden Fragen deutlich nach einer Didaktik, unter der sich diese neuen Erfahrungen einordnen lassen. Der Relevanzbegriff als Komplementärbegriff zur Motivation ist bei dieser Neubesinnung das Bezugssystem.

- Nicht mehr isolierte Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern werden analysiert und interpretiert, sondern die Struktur und das Muster der Vernetzung von Elementen, die dem Verstehen des Verhaltens dienen.
- Neu zu erwerbende Wissenseinheiten müssen in einen situativen Zusammenhang für die Schülerinnen und Schüler gebracht werden.
- Jede Lehreranweisung muß die persönlichen Ziele der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (persönliches Betroffensein, Engagement und Verantwortung).
(vgl.: MEIXNER, 1997, S. 98);
- Bestimmung der Unterrichtsinhalte nach Typizitätsstrukturen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lernumgebung muß zu Problemlösungen anhalten.
- Die Lernförderung muß sich der Mühe unterziehen, die Operationen nachzuvollziehen, die ein Schüler macht, um zu einem bestimmten Ergebnis zu gelangen.

Abbildung 14 Bezugssysteme

Über die Konsequenzen, die es bei der Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler zu bedenken gibt, legt der folgende Punkt Rechenschaft ab.

O) Leistungsbeurteilung und innere Differenzierung an einer Vollen Halbtagsschule

Eine Annäherung an eine systemische Didaktik darf den zu leistenden Beurteilungsprozeß durch die Lehrkräfte nicht aus dem Blick verlieren. Die Eckdaten für einen zu leistenden Beurteilungsprozeß sind unter diesem Punkt aufgeführt, der zu Beginn des dritten Jahres des Schulversuchs bedacht wurde.

1. Keine Entkontextualisierung bei der Bewertung und der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler.
2. Ausweitung des Wahrnehmungsfokusses: Lernbehinderung wird nicht mehr als individuelles, sondern vielmehr als ein mit der Umwelt vernetztes Phänomen interpretiert, wobei die jeweiligen Perspektiven unterschiedliche Schwerpunkte bei der Analyse der Person-Umwelt-Beziehung setzen. (vgl.: WERNING;1996, S. 45)
3. Bei allen Bewertungsprozessen ist stets der Bezug zur jeweiligen Bewertungsnorm zu beachten. Als Bewertungsnormen können gelten:
 - die soziale Norm: In ihr werden die Leistungen des Einzelnen nach ihrem Verhältnis zur Leistung in einer Gruppe beurteilt;
 - die kriteriale Norm: In ihr liegen der Beurteilung fach- und sachliche Anforderungen zugrunde, die unabhängig von der Gruppenleistung formuliert werden;
 - die individuelle Norm: In ihr ist ausschlaggebend für die Bewertung, wenn ein Schüler einen Lernfortschritt, der sich in einer Leistung zeigt, individuell vollzogen hat.(vgl.: SACHER, 1994, S. 49)
4. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich darüber bewußt sein, daß das Lernen der Schülerinnen und Schüler zwar jetzt geschieht, seinen Sinn jedoch erst später erfüllt.
5. Subjektive Sinnvergewisserung, individuelle Sinnkonstituierung, kommunikative Sinnvermittlung und sozialgesellschaftliche Sinnkonstituierung können Dimensionen sein, die einer deskriptiven Beurteilung zugeführt werden können. (vgl.: BÖNSCH, 1990, S. 20 – 24)

P) Der I-E-P

Der I-E-P in seiner Durchführung, Weiterentwicklung bis hin zu den daraus entwickelten sonderpädagogischen Fördermaßnahmen bildete den Abschluß über die zweijährige Entwicklung der Vollen Halbtagsschule und einen Orientierungsrahmen für den weiteren Förderunterricht aller Schülerinnen und Schüler dieser besonderen Schulorganisationsform.

Der I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

Q) Perspektiven des Lernbegriffs im Lernkosmos der Vollen Halbtagsschule

Die bis hierhin dargestellten Entwicklungsstadien der Vollen Halbtagsschule unter Einbindung aller Untersuchungspläne der qualitativen Forschung bedingen eine Interpretation des Lernbegriffs, wie er sich im Lernkosmos einer Vollen Halbtagsschule besonders effektiv verwirklichen läßt:

- Lernen, sich auf die Erwachsenenwelt einzulassen.
- Lernen, mit der Medien- und Konsumorientierung adäquat umzugehen.
- Lernen, die Trennung von dem Lebensraum Familie auszuhalten.
- Lernen, sich auf Anleitungen durch Lehrpersonen einzulassen.
- Lernen, Konflikte auf der sprachlichen Ebenen zu regeln.
- Lernen, Kontakte zu anderen Mitschülern aufzubauen.
- Lernen, vorgegebene Aufgaben bis zur Fertigstellung zu bearbeiten.
- Lernen, die Sprachkompetenz zu erweitern.
- Lernen, innerhalb der offenen Unterrichtsformen umschalten zu können.

- Lernen, Arbeitsergebnisse zu vergleichen und deren Bewertung auszuhalten.
- Lernen, Verantwortung für eigene Handlungen und Tätigkeiten zu übernehmen.
- Lernen, mit Frustrationen umzugehen und die individuelle Frustrationstoleranz zu erhöhen.
- Lernen, den sachgerechten Umgang mit Arbeitsmitteln einzuhalten.
- Lernen, auch über den Rahmen der Schule hinaus Hausaufgaben zu bewältigen.
- Lernen, mit Schülerinnen und Schülern ausländischer Nationalität Beziehungen eingehen zu können
- Lernen, Selbstvertrauen zu gewinnen und Bedingungen/Beziehungen als veränderbar zu erfahren
- Lernen, nach Motiven und Fakten zu fragen, um darüber hinaus auch etwas über die eigenen Motive zu erfahren
- Lernen, Schlüsselqualifikationen zu erwerben, um der Komplexität des neuen Systems Schule entsprechen zu können
- Lernen, sich in der gegebenen Umwelt eine eigene Welt zu „konstruieren“ und ihr Verhältnis darin in identifizierender und distanzierender Weise zu entwickeln

5.4 Zur Interdependenz der Vollen Halbtagschule im Blick auf die individuelle Förderplanerstellung

Wenn im Rahmen dieser Arbeit von der Vollen Halbtagschule als Haus des Lernen mit förder- und prozeßdiagnostischer Ausrichtung gesprochen wird, so ist damit stets das pädagogische Haus der Vollen Halbtagschule gemeint, wie es in den vorausgehenden Kapiteln zur Darstellung gelangt ist. Grundsätzlich ist schon dadurch viel erreicht, daß die Volle Halbtagschule über ein erhöhtes wöchentliches Stundendeputat verfügt, das den Zeitraum von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr umfaßt.

Hier sollte der Argumentation von BÖNSCH gefolgt werden, daß schon viel erreicht wäre, wenn sich die Lehrkräfte drei bis vier Stunden von der Pflicht des Unterrichtgebens frei machen könnten, um Zeit zu haben für Lern- und Lebensberatung, für außerunterrichtliche Aktivitäten, für Aktivitäten in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, für Sinn und Kooperation entfaltende Arbeit zwischen Lebenswelt und Schule, dann wären die Lern- und Lebenschancen vieler Schülerinnen und Schüler ganz anders zu entfalten. (vgl.: BÖNSCH, 2000, S. 84)

Die volle Halbtagschule bietet den Rahmen – vor dem Hintergrund der hier zur Verfügung stehenden Zeitressourcen – auf die kumulierenden Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im besonderen Maße einzugehen.

Als argumentative Begründung für diese Feststellung sind die im folgenden dargestellten Ausführungen zu sehen:

1. In der vollen Halbtagschule kann das einsetzbare Zwei-Lehrer-System bei der Erstellung von Lernstandsdiagnosen und den daraus zu entwickelnden Förderplänen als eine wesentliche Chance angesehen werden. Ein duales Curriculum, das aus den Anteilen des Lehrplanes für die üblichen Schulfächer und einem Lehrplan für den behinderungsspezifischen Förderungsbedarf besteht, muß über die Kooperation der Grundschullehrkräfte und der Sonderpädagogen in ein Gesamtcurriculum einmünden.
2. Die erweiterte Ressourcenzuweisung durch den Schulträger für eine Volle Halbtagschule ermöglicht, eine Ausstattung mit Fördermaterialien, die die Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen wesentlich bereichert.
3. Offene Unterrichtsformen – wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, wahldifferenzierter Unterricht sowie Projektarbeit – ermöglichen die Individualisierung des Unterrichts und stellen somit die Grundlage dar, auf die jeweiligen Lern- und Förderbedürfnisse des Kindes prozeßdiagnostisch einzugehen. Da im Rahmen dieser besonderen schulorganisatorischen Schulform die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, ihren Unterricht mitzugestalten, ergeben sich aus ihrer Beteiligung wichtige Informationen darüber, über welches Selbstwertkonzept sie verfügen. Die über die teilnehmende Beobachtung diagnostizierte Lernausgangslage kann wichtige Hinweise für die Erstellung von Förderplänen erbringen.
4. Besondere Möglichkeiten, auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

einzuweisen, kann eine Volle Halbtagsschule darstellen, in der die sonderpädagogische Grundversorgung zur Durchführung gelangt.

5. Lernbeeinträchtigungen, die auf eine veränderte Kindheit zurückzuführen sind, lassen sich im Rahmen einer Vollen Halbtagsschule, die dem skizzierten Haus des Lernens – wie es in dieser Arbeit dargestellt wird – folgen, unter Berücksichtigung der darin enthaltenen Rhythmisierung am ertragreichsten kompensieren bzw. modifizieren.
6. Die vielfältigen – im Haus des Lernens dargestellten – integrativen Förderungsmöglichkeiten bieten den erweiterten Rahmen, der innerhalb einer Vollen Halbtagsschule zur Umsetzung gelangen kann, um individuelle Förderpläne nicht nur zu erstellen, sondern diese auch zur Ausführung gelangen zu lassen. Die innerhalb dieser Arbeit – unter Einbeziehung qualitativer Methoden der Sozialforschung – gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen, mit welcher hohen Kompetenz die Schülerinnen und Schüler ihre Anliegen vertreten.

5.5 Fazit, Berührungspunkte und Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse auf die Grundschulen

An dieser Stelle ist es noch einmal von besonderer Bedeutung, darauf hinzuweisen, daß keinesfalls der Eindruck entstehen darf, daß die besondere schulorganisatorische Form der Vollen Halbtagsschule – wie sie innerhalb dieser Arbeit zur Darstellung gelangt ist – eine didaktisch-methodische Konzeption ist, die zur weiteren Aufrechterhaltung und Stabilisierung der Sonderschule für Lernhilfe herangezogen werden soll. Das Gegenteil ist der Fall. Es ist gar nicht deutlich genug hervorzuheben, daß die hier zitierten Gedankengänge zur Einführung einer Vollen Halbtagsschule besonders vor dem Hintergrund der Zusammenarbeit mit den Grundschulen vor Ort zu sehen sind, an denen ebenfalls eine Volle Halbtagsschule installiert ist.

Für die Grundschulen, an denen zur Zeit noch keine Volle Halbtagsschule eingeführt wurden, und die am Aufbau eines regionalen Integrationskonzeptes interessiert sind, kann das in dieser Arbeit vorgestellte Konzept der Vollen Halbtagsschule und der darin enthaltenen Fördermöglichkeiten ein handlungsanleitendes Konzept für die Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen sein.

Von Beginn an bis heute sind drei Jahre vergangen. Andere Grundschulen vor Ort haben die Antragstellung einer Vollen Halbtagsschule hinter sich gelassen – auch unter Berücksichtigung der Überzeugung, daß nur unter den Rahmenbedingungen dieser besonderen Schulorganisationsform den Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen einer veränderten Kindheit entsprochen werden kann.

Wenn es – so der Wunsch der Kultusministerin des Landes Niedersachsen – innerhalb der nächsten fünf Jahre zu einer flächendeckenden Einführung einer Verlässlichen Grundschule kommen sollte, dann können die hier entwickelten Intentionen im Bereich der didaktisch-methodischen Ausgestaltung dieser Schulform – unter besonderer Berücksichtigung der zu erstellenden Fördermaßnahmen – auch für den Grundschulbereich von herausgehobener Bedeutung sein. Für den Primarbereich der Sonderschule für Lernhilfe können die Betreuungszeiten – neben der Förderarbeit, die in das Unterrichtsgeschehen eingebettet ist – ebenfalls dafür genutzt werden, den Schülerinnen und Schülern individuelle Fördermaßnahmen zuteil werden zu lassen.

Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen und sich weiterhin auf bewährten pädagogischen Standard beziehen zu können, bedarf es der Experten, die bei der Umsetzung der Anlage von Förderkonzepten und -plänen den Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen kooperativ zur Seite stehen.

Aus den bereits bestehenden Kooperationsformen zwischen der Sonderschule für Lernhilfe und den Grundschulen vor Ort kann heute schon der Schluß gezogen werden, daß die Übertragbarkeit der Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagsschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, auf die Grundschulen vor Ort nicht nur sinnvoll ist, sondern auch, wie aus der Auswertung der Fragebogenanalyse ersichtlich ist, besonders gewünscht wird.

Keinesfalls darf es bei der viel zitierten Veränderung der Kindheit dazu kommen, daß die Förderungsbedürfnisse der heterogenen Schülerschaft in einen Freiraum gesetzt werden, der dem Ermessensspielraum der Schülerinnen und Schüler überlassen bleibt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit legen Rechenschaft darüber ab, unter welchen schulspezifischen, organisatorischen Rahmenbedingungen eine effektive Förderung der Schülerinnen und Schüler – nicht nur an einer Sonderschule für Lernhilfe, sondern auch an Grundschulen – geleistet werden kann.

Ein Kollegium, das sich dieser Organisationsform der Vollen Halbtagschule verschreibt und dabei von der Maxime ausgeht, daß „Wege beim Gehen entstehen“, ist die eine Seite dieser pädagogischen Bemühungen, ein Kultusministerium, das die dafür notwendigen Ressourcen bereit stellt, ist die andere.

6.1 Zusammenfassung

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Die Bedeutung dieses Paradigmenwechsels für die Sonderschule für Lernhilfe, Pestalozzischule, in Langenhagen, wurde im Kapitel 2 dieser Arbeit explizit dargestellt.

Vor diesem Hintergrund ist das wesentliche Ergebnis dieser Arbeit darin zu sehen, wie – von den Problemen der Förderdiagnostik an den Grundschulen *ausgehend* – **qualitative Forschungsmethoden und sonderpädagogisch-diagnostisches Handeln** im Rahmen eines kasuistischen Vorgehens miteinander verbunden werden können, um zu einer qualitativen Verbesserung bei der Erstellung von individuellen Förderplänen im Rahmen einer Vollen Halbtagschule zu gelangen.

Anhand der mehrdimensionalen Aufgliederung qualitativer Forschungsmethoden im Anwendungsfeld der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs konnte unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Wahrnehmung ihrer Lebenswelten verdeutlicht werden, welchen hohen Beitrag sie durch die Darstellung ihrer Selbsteinschätzung dabei leisten können, um auf der Grundlage dieser Informationen zu Erstellung individueller Förderpläne zu gelangen.

Der unter der Einbeziehung qualitativer Forschungsmethoden ermittelte Förderbedarf legt deutlich Zeugnis darüber ab, daß endgültig **Abschied genommen werden muß von Klassifikationen und Typologisierungen**, die ausschließlich auf der Durchführung von Intelligenztests beruhen. Diese Abkehr von Klassifikationen beinhaltet eine signifikante Hinwendung zu einer Einzelfallbeschreibung.

Somit wird hier einem sonderpädagogischen Desiderat entsprochen, das aus dem Paradigmenwechsel abzuleiten ist.

Der **I-E-P** – Individueller Entwicklungsplan – als eine strukturierte Informationssammlung über den Prozeß der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Kind-Umwelt-Analyse – hat sich im Praxisfeld Schule als besonders dienlich erweisen. Darüber hinaus hat sich der I-E-P auch bei der Erstellung von Lernberichten, die von verschiedenen Institutionen angefordert werden, in Schüler- und Elterngesprächen sowie bei der Ermittlung von weiterführenden Fördermaßnahmen im Rahmen von Kooperationsgesprächen mit den Fachlehrern überaus bewährt.

Die in dieser Arbeit dargestellten diagnostischen Bemühungen lassen sich von Zielsetzungen leiten, die ihren Niederschlag in der Anfertigung der Individuellen Entwicklungspläne, I-E-P, finden:

- Verzicht auf Klassifizierungen, um von den Stärken der Schülerinnen und Schüler auszugehen
- Datenanalyse der Biographien der Schülerinnen und Schüler, um die hierdurch gewonnenen Informationen in ihrer Bedeutung für die Zukunft aufzubereiten
- Interpretatives Erschließen basaler und kognitiver Kompetenzen
- Ermittlung von Sport- und Freizeitaktivitäten, um die darin enthaltenen Aktivitäten bei der Erstellung der Förderkonzepte zu berücksichtigen
- Darstellung des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler als Orientierungsgrundlage zur Ermittlung von Fördermaßnahmen
- Beschreibung von individuellen Wunschvorstellungen und der Arbeitsmotivation
- Darstellung der Interaktionsformen innerhalb der Familie und mit den – für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvollen – Lehrerinnen und Lehrern.

Die im Zusammenhang mit dem I-E-P dargestellten Entwicklungsprotokolle mit der kritischen Betrachtung des bisher Erreichten verdeutlichen, daß die Förderbedürfnisse nicht als ein unveränderbarer Defekt anzusehen sind, sondern daß einer **Veränderungsannahme** voll zuzustimmen ist. Die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit sind unter den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen einer Sonderschule für Lernhilfe mit der besonderen Schulorganisationsform einer Vollen Halbtagschule ermittelt worden. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer Lernausgangslage sowie ihrer Lebenswelten ist durchaus vergleichbar mit der der Schülerinnen und Schüler an einer Grundschule.

Nicht zuletzt aus den Kooperationserfahrungen, die in der Zusammenarbeit der Sonderschule mit den Grundschulen gesammelt wurden, kann durchaus geschlossen werden, daß das – unter Berücksichtigung auf qualitative Forschungsmethoden – angewandte diagnostische Handeln auch auf die Grundschulen übertragbar ist. Dieses Vorhaben kann durch die Einrichtung einer Integrationsklasse oder über den Weg der sonderpädagogischen Grundversorgung erfolgen.

Als eine Konsequenz dieses Denkansatzes kann der Wechsel von der **Segregation** über die **De-institutionalisierung** zur **Integration** gesehen werden. Dies muß keineswegs den Fortbestand des differenzierten Sonderschulwesens in Frage stellen, sondern soll dazu aufrufen, dieses System einer grundlegenden Veränderung in seinen Aufgabenstellungen zu unterziehen, um dem Integrationsgedanken Rechnung zu tragen.

Im Rahmen dieser anzustrebenden Veränderungen sollten sich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen als Fachkräfte verstehen, die in enger Kooperation mit den Grundschullehrkräften Förderpläne erstellen, die im Rahmen eines integrativen Unterrichts mit den allgemeinen Lehrplänen zu verzahnen sind.

Den veränderten Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler – besonders im Blick auf die Integrationsbewegungen und den damit verbundenen Förderbedürfnissen – muß durch eine differenzierte Diagnostik begegnet werden, in der die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihrer individuellen Förderbedürfnisse ernst genommen werden.

In einer Nebenlinie wurde im Kapitel 3 dieser Arbeit durch die Fragebogenanalyse zu den Rahmenbedingungen der Förderpraxis und der -planerstellung an den Grund- und Hauptschulen verdeutlicht, unter welchen pädagogischen Bedingungen zur Zeit der Förderunterricht an den Grundschulen in Langenhagen zur Durchführung gelangt.

Als wesentliches Ergebnis dieser Fragebogenanalyse ist die **Generierung von Handlungsstrategien** zu sehen, die maßgeblich dazu beitragen kann, die Förderpraxis an den Grundschulen innovativ zu bereichern.

Im Kapitel 4 wurden unter Bezugnahme auf den Paradigmenwechsel die zu ziehenden Konsequenzen für eine **Förderdiagnostik** ausführlich erläutert.

Die typologische Aufgliederung qualitativer Forschungsmethoden im Anwendungsfeld der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs verfolgt dabei den methodologischen Ansatz einer qualitativen Sozialforschung.

Die individuellen, diagnostischen Handlungsstrategien und Methoden müssen sich einer Kritik stellen, die durch folgende Fragestellungen gekennzeichnet ist:

1. Über welche Reichweite verfügen die durch eine Interpretation gewonnenen Daten?
2. Über welche Qualität verfügen die Beobachtungen und Beschreibungen?
3. Welche Relevanz haben die ermittelten Daten für die Betroffenen im Blick auf ihre Förderung?

Das Kapitel 5 dieser Arbeit stellt aus dem Blickwinkel **schulpädagogischer Überlegungen** die komplementären, didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen einer Vollen Halbtagsschule an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen vor. Diese Rahmenbedingungen wurden verknüpft mit den diagnostischen Handlungsstrategien und Methoden, die bei der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs zur Anwendung gelangten.

Die dargestellte Öffnung des Unterrichts berücksichtigt im:

- methodisch-organisatorischen Bereich eine Öffnung gegenüber den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
- didaktisch-inhaltlichen Bereich eine Öffnung zur individuellen Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und
- pädagogischen Bereich eine Öffnung zur Mitwirkung an der Mitverantwortung von Entscheidungen.

Es wurde verdeutlicht, daß eine so verstandene „**Öffnung des Unterrichts**“ in einem engen Zu-

sammenhang zu sehen ist mit einem Wandel der Denkvorstellungen über die von sogenannter Lernbehinderung bedrohten Schülerinnen und Schüler.

Über die inhaltliche Gestaltung von Materialien, die methodische Gestaltung der Arbeitsformen und die soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur erfahren die Schülerinnen und Schüler die für sie bedeutsamen Personen nicht als Vormund, sondern als Anwalt ihrer Interessen.

Unterschiedliches Wissen, das auf den individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler basiert, bestimmt die Passung von Aufgaben und Lernvoraussetzungen. Die unterschiedlichen Lernstile der Schülerinnen und Schüler verlangen nach verschiedenen Zugangsmöglichkeiten, um sich Wissen anzueignen. Nicht zuletzt bestimmt das individuelle Arbeitstempo den Umfang der zu leistenden Arbeit.

Die Rahmenbedingungen verdeutlichen, daß die besondere schulische Organisationsform einer Vollen Halbtagsschule als eine pädagogische Konzeption anzusehen ist, die in hohem Maß dazu geeignet ist, auch den individuellen Förderbedürfnissen der von Lernbehinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.

Eine finale Entscheidung, ob es bei der besonderen Organisationsform der Vollen Halbtagsschule in Niedersachsen und ihrer Weiterentwicklung bleiben kann, ist noch nicht gefällt. Die Einführung der Verlässlichen Grundschule wird als neue Schulorganisationsform von vielen Grundschulen angenommen.

Beiden Schulorganisationsformen gemeinsam sind die Grundeinsichten, daß alle Innovationen für alle Beteiligten – und nicht nur für die ohnehin Begeisterten – nachvollziehbar sein müssen. HOLTAPPELS entwirft ein ausgezeichnetes Bild, in dem die Voraussetzungen für das Gelingen aller - auch in dieser Arbeit aufgezeigten - Innovationen zum Ausdruck kommen:

„Geschulte Orchestermmitglieder, hervorragende Instrumente, Mut zum Experimentalstück, eine das Publikum fesselnde Inszenierung, Zeit für gründliches Einstudieren, abgestimmte Partituren, Resonanz in der Öffentlichkeit, attraktive Spielpläne, einen anerkannten, durchsetzungsfähigen und kreativen Intendanten, engagierte Künstler und immer auch neu Engagierte – nicht zuletzt natürlich auch Kritik, Anerkennung und Beifall.“ (HOLTAPPELS, 1995, S. 160))

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an einer Integration aller Pflichtschülerinnen und -schüler nicht nur interessiert sind, sondern auch Aktivitäten entwickeln, um dieser wichtigen Zielsetzung näher zu kommen, müßten in letzter Konsequenz ein traditionelles Zensurensystem ablehnen. Eine „kollektive Bezugsnormorientierung“ muß einer „individuellen Bezugsnormorientierung“ weichen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nicht mehr an anderen gemessen werden, sondern nur an sich selbst.

Das Portfolio-System kann bei der Erstellung von Lernberichten eine wesentliche Unterstützung bieten.

6.2 Ausblick unter Bezugnahme einer systemischen Didaktik für eine Volle Halbtagsschule

Aus systemischer und konstruktivistischer Sicht ist Didaktik insbesondere:

- 1. [...] nicht mehr eine Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der wichtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, die nach vorher überlegten und klar geplanten Mustern zu überliefern, anzueignen, anzusozialisieren sind, sondern ein konstruktiver Ort der eigenen Weltfindung;*
- 2. nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, sondern eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion an die Schüler als auch Lehrer in möglichst hoher Selbständigkeit zurückgibt;*

3. *nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Phantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch ad absurdum führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag vor jedem Prozeß, mit bestimmtem Ziel vor jedem Weg, mit klar vorgeschriebener Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern tun soll;*
4. *nicht mehr bloß eine Theorie der Schülerorientierung, die schließlich die Lösung aller didaktischen Probleme darin findet, daß sie den Schüler als Welt- und Angelpunkt jeder Didaktik sich erfindet, weil Schülerorientierung in einem System mit Lehrern eine bloße Leerformel bleibt, in die konstruktive Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern immer auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern längst eingegangen sind. Gerade diese ‚Eingänge‘ sind zu reflektieren – und zwar nicht nur von Lehrern –, wenn es Ausgänge aus einem Muster von Bildung geben soll, das sich selbst in die Krise zunehmender inhaltlicher Unübersichtlichkeit und beziehungsmaßiger Unentschlossenheit gestellt sieht.“ (REICH, in VOSS, 1997, S. 70)*

Um nicht dem Vorwurf des Eklektizismus ausgesetzt zu sein, sei an dieser Stelle vermerkt, daß diese vier Grundpostulate von besonderer Bedeutung bei der Auseinandersetzung mit einer systemischen Didaktik sind.

Es kann hier nicht der Ort sein, die Rezeption aller systemischen Erkenntnisse für den Bereich der Pädagogik zu diskutieren. Dennoch ist es notwendig, sich einigen zentralen Aspekten der systemischen Denkweise zu widmen, um daraus Folgerungen ziehen zu können, welche großen Möglichkeiten mit diesem Denkansatz gegeben sind, um zu Innovationen in der Unterrichtspraxis einer Primarstufe zu gelangen.

„Ausgangspunkt der systemischen Denkweise ist die Überzeugung, daß menschliches Verhalten und Handeln nicht allein individuell, sondern vielmehr aus den interaktionalen und kommunikativen Beziehungsstrukturen des Individuums in seiner sozialen Umwelt (Familie, Schulklasse, Peergroup etc.) zu verstehen ist.“ (WERNING, 1996, S. 56)

Bei der wissenschaftlichen Orientierung der systemischen Denkweise sind nach WERNING zwei Begriffe von herausragender Bedeutung:

Holismus und Konstruktivismus

Unter Holismus wird verstanden, daß nicht mehr isolierte Elemente analysiert und interpretiert werden, sondern die Struktur und das Muster der Vernetzung von Elementen dem Verstehen von Phänomenen dient. Soziale Prozesse können somit nicht aus den Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler erklärt werden, sie müssen einer systemischen Betrachtungsweise zugeführt werden.

Die Explikation der exemplarischen Einzelfallanalysen unter systemischen und ökologischen Denkperspektiven machen jedoch Mut, einen Zugang zu den sonderpädagogischen Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und somit auch zu ihrem individuellen Erleben zu finden, der so bisher nur begrenzt möglich war.

Wirklichkeitskonstruktionen entstehen aus den Erfahrungen des Menschen im Laufe seiner Entwicklung, die er in Individuum-Umwelt-Interaktionen sammelt. Gleichzeitig bestimmen diese „Inneren Landkarten“, wie sich ein Individuum in einem Familiensystem verhält, wie es denkt, fühlt und entscheidet. (vgl.: WERNING, 1996, S. 65)

Uneingeschränkt können diese Aussagen über die Bedeutung von Wirklichkeitskonstruktionen auf den Sonderschulbereich übernommen werden.

Was aber, so muß die Frage lauten, schreckt so viele Kolleginnen und Kollegen vom Denkansatz des Konstruktivismus ab?

Zunächst einmal muß daran gedacht werden, daß jede Kollegin und jeder Kollege bei der verantwortlichen pädagogischen Arbeit davon ausgeht, daß das sinnvoll ist, wovon die Schülerinnen und Schüler überzeugt werden sollen. Zu wenigen ist dabei bewußt, daß hier einem Denkansatz gefolgt wird, der durch lineares, kausales Denken bestimmt wird, das wenig an der Vernetzung von Wirklichkeit, an Wechselwirkungen und möglichen Folgelasten interessiert ist. (vgl.: REICH, in VOSS, 1997, S. 75)

Selbstverständlich – so folgert REICH weiter – müssen auch Konstruktivisten zugeben, daß es Kulturgüter wie Sprachen, Mathematik oder andere wissenschaftliche Fächer zu vermitteln gilt.

„Oberstes Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist es hingegen, Beobachtervielfalt zu entwickeln, indem eine theoretische und methodische Freude entwickelt wird bei einem für notwendig erachteten Stand von Rekonstruktion, von symbolischer Klarheit, von Welt, neue Blicke zu riskieren.“ (REICH, in VOSS, 1997, S. 74)

Beherrzigen die Kolleginnen und Kollegen diese Zielvorgabe, so wird es sicherlich gelingen, bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Selbstvertrauen aufzubauen, aus dem heraus sie erkennen können, daß der Förderbedarf auch veränderbar ist.

WERNING führt drei systemisch-konstruktivistische Orientierungen für die Förderung von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen auf:

1. didaktisch-methodische Überlegungen zur Gestaltung von Unterricht
2. die Fokussierung des Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Verhältnisses und
3. den Umgang mit besonderen Problemen im Lern- und/oder Verhaltensbereich von Schülerinnen und Schülern. (vgl.: WERNING in VOSS, 1997, S. 251)

Er führt aus, daß aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive sowohl kognitive als auch soziale Systeme durch Selbstreferenz, Nicht-Linearität und Selbststeuerung gekennzeichnet sind. Diese Betrachtungsweise führt zu der Überzeugung, daß Schülerinnen und Schüler nicht direkt von außen durch die Lehrerinnen und Lehrer zu einer Verhaltensänderung veranlaßt werden können.

„Unterrichten ist somit der Versuch der Anregung von komplexen Systemen, die nach ihrer eigenen Logik operieren, d.h. es ist prinzipiell unmöglich zu lehren, sondern es ist nur möglich, Lernprozesse anzuregen.“ (WERNING in VOSS, 1997, S. 257)

Aus einer Perspektive der Lernförderung ist es viel interessanter, die Operationen nachzuvollziehen, die eine Schülerin/ein Schüler macht, um zu einem bestimmten Ergebnis zu gelangen.

Nicht die Klassifizierung von Schülerergebnissen nach „richtig oder falsch“ ist zu treffen, sondern die Frage danach, wie die Schülerinnen und Schüler zu dieser Lösung gekommen sind, ist in den Mittelpunkt jedweder unterrichtlichen Tätigkeit zu stellen.

Unter Aneignung dieser didaktischen Perspektive steht zu erwarten, daß dem wichtigen pädagogischen Ziel: „Eine Schule für alle“ ein wesentlicher Schritt näher gekommen werden kann.

***Förderungskonzepte
für sogenannte lernbehinderte
Schülerinnen und Schüler
im Rahmen komplementärer
Schul- und Unterrichtsinnovationen***

7.1 Einführung

Im vorliegenden Anhang gelangen die Untersuchungspläne, Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren zur Darstellung – bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler, die Gegenstand dieser Arbeit waren.

Hier wird nicht noch einmal auf alle Einzelschritte eingegangen, sondern es werden ausschließlich die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt, die zu den jeweiligen Entwicklungsprotokollen bzw. Förderplänen führten. Die Ergebnisse werden für jede Schülerin und jeden Schüler durch ein Portrait veranschaulicht und münden ein in eine kritische Betrachtung des bisher Erreichten.

Manche Angaben der Schülerinnen und Schüler sind grammatikalisch so wiedergegeben, wie sie von diesen selbst verschriftet wurden. Sie geben somit auch viel von den Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler wieder.

Der Punkt VII des Anhangbandes beinhaltet den Fragebogen des Kapitels 3 der Arbeit, mit seiner Auswertungstabelle sowie eine Kurzdarstellung aller biographischen Daten der Schülerinnen und Schüler im Überblick.

I. Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei dem Schüler Ayhan

Name des Schülers: Ayhan

Alter: 11

Beginn des Förderplans:

01.08.1995

Fertigstellung des Förderplans:

31.07.1997

1. Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung

Schüler Ayhan	A. = Schüler	Wernecke	W. = Lehrkraft
1.	W.:	Guten Morgen, lieber Ayhan, ich möchte heute mit dir reden und dabei interessiert mich am meisten, was denkst du, was du in der Schule hier besonders gut kannst? Laß dir Zeit.	
2.	A.:	Ja, ich denke, weiß nicht, daß ich manchmal viel Ärger hab' hier, so 'nen bißchen Ärger.	
3.	W.:	So, du hast viel Ärger, sagst du. Das ist ja ein kleines Problem. Ich möchte aber einmal wissen von dir, was kannst du denn besonders gut hier in der Schule, was meinst du?	
4.	A.:	Hhm. Sport.. und Mathe geht. Und Deutsch auch.	
5.	W.:	Kannst du mir denn 'mal eine Lieblingsaufgabe in Mathematik einfach so aus dem Kopf sagen?	
6.	A.:	Kann nicht.	
7.	W.:	Mach's doch einfach 'mal. Rechne mir 'mal irgend eine Aufgabe vor.	
8.	A.:	Hmh.	
9.	W.:	Laß dir Zeit, überleg' doch 'mal eine, die du gut rechnen kannst, rechne die mir einfach 'mal vor.	
10.	A.:	Äh.	
11.	W.:	Wo ist da ein Problem, du kannst sie dir selbst ausdenken, wie in der Freiarbeit.	
12.	A.:	$10 \times 10 = 100$	
13.	W.:	Sehr schön. Kannst du auch noch eine Aufgabe über 100?	
14.	A.:	Äh. Nee.	
15.	W.:	Könntest du auch z. B. die Aufgabe 9×9 ?	
16.	A.:	(Pause)	
17.	W.:	Auch gut. Also, noch nicht so. Also, Mathe kannst du gut und mit Deutsch bist du auch zufrieden?	
18.	A.:	Ja.	
19.	W.:	Seit wann ist es denn besser geworden?	
20.	A.:	Seit die Schule angefangen hat. Und Lesen ist auch besser.	
21.	W.:	Dann komm' ich morgen 'mal und du liest mir etwas vor, ja? In welchen Fächern möchtest du denn noch von deinen Lehrern Hilfe bekommen?	
22.	A.:	Hmh. In Mathe bißchen, in Deutsch geht es so. Das kann ich schon allein.	
23.	W.:	Kannst du mir 'mal sagen in Mathe, wo du denn da genau Hilfe haben möchtest? In welchen Sachen brauchst du Hilfe, in welcher Rechenart: Plus, Minus, Mal oder Geteilt?	
24.	A.:	Mal.	
25.	W.:	Hauptsächlich bei Mal?	
26.	A.:	...(Pause)... Hmh.	
27.	W.:	Und wo ist das in Deutsch, wo möchtest du da noch eine Hilfe?	
28.	A.:	Beim Bleistifthalten.	
29.	W.:	Kannst du schon Schreibschrift?	
30.	A.:	Wenig.	
31.	W.:	Dann können wir das ja noch üben. Wie ist es denn so bei euch zu Haus? Hast du denn noch Geschwister?	
32.	A.:	Ja, zehn.	
33.	W.:	Zehn, und kommst du mit denen gut klar?	
34.	A.:	Na, nicht so viel Ärger. Wenn 'mer Ärger hat, dann schimpft mein' Eltern und dann alles klar.	
35.	W.:	Wo wohnt ihr denn alle zusammen?	
36.	A.:	Hier in der Straße.	
37.	W.:	Hier in unserer Straße? Habt ihr dort ein Haus mit so vielen Leuten?	
38.	A.:	(Pause) Wohnung mit 4 Zimmer.	
39.	W.:	In einer 4-Zimmer-Wohnung?	
40.	A.:	In ein Zimmer ist mein Bruder alleine, in die anderen Zimmer sin' die vier Geschwister.	
41.	W.:	Na, das sind ja erst fünf. Und wo sind die anderen fünf?	

42. A.: Die schlafen, ich hab' auch ein Bett, da wo ich schlafe mit denen.
43. W.: Wo schläfst du denn?
44. A.: Ich schlaf' auf meinem Dings, Dings...
45. W.: Auf einer Matratze?
46. A.: Ja, 'ne Matratze und darauf schlaf' ich.
47. W.: Sind deine Geschwister alle älter?
48. A.: Drei Geschwister sind älter.
49. W.: Gut, und du fühlst dich ganz wohl?
50. A.: Ja.
51. W.: Jetzt kommt die ganz schwere Frage: Was meinst du denn wohl, was bist du denn so für ein Mensch? Sag 'mal etwas über dich.
52. A.: ...(Pause) Also, wenn jemand mich so ärgert, dann, dann, wenn ich so aufgeregt bin, dann kann nich'... nicht lange aushalten.
53. W.: Was heißt das, du kannst nicht lange aushalten? Erklär' mir 'mal.
54. A.: So, wenn jemand mich so ärgert, nich', und will mit mir schlag'.. na Probleme haben, na und wenn ich so schlechte Laune und so, dann kann ich nichts machen.
55. W.: Was ist denn das, dann kannst du nichts machen?
56. A.: ... (Pause) Wenn er was zuschlagen, so.. und ich will nicht, und er will, dann geh' ich weg.
57. W.: Du gehst weg und schlägst nicht einmal zu? Na, nun sei aber ehrlich.
58. A.: Na, ja. Jetzt hab' ich schon mindestens 20 Briefe, und ich will keine Dings haben, und ein Umschlag voller Briefe.
59. W.: Was für Briefe sind denn das?
60. A.: Ja, hmh. Polizei und so. Hmh.
61. W.: Und da möchtest du keine mehr bekommen? Und deshalb änderst du dich?
62. A.: ...Hmh. Ja.
63. W.: Na, da würde ich mich auch darüber freuen für dich, nicht? Und was meinst du, wie die anderen Schüler bei dir in der Klasse dich so sehen?
64. A.: Normal.
65. W.: Hast du einen Freund in der Klasse? Und kommst du mit den anderen aus, und mögen die dich?
66. A.: Hmhm (ja).
67. W.: Hast du einen Freund?
68. A.: ...(Pause)
69. W.: Wie ist sein Name? Wen magst du am liebsten?
70. A.: Hmh, ein Neuer.
71. W.: Ach ein Neuer. Vitaly. Kommst du mit ihm gut klar? Das freut mich aber. Jetzt eine schwere Frage: Kannst du dich mit deinen Interessen und Wünschen gegenüber anderen Schülern gut durchsetzen?
72. A.: Ja.
73. W.: Wie machst du das denn?
74. A.: ... (Pause). Ich geh einfach weg. Beachte ihn nicht. Wenn die Lehrerin sagt, ich soll ihn nicht beachten, dann mach' ich das.
75. W.: Nun gut, wenn die Lehrerin das sagt, dann gehst du, das ist eine gute Sache. Nun die letzte Frage: Wenn du dir eine Schule wünschen könntest, so wie du es dir wünschst, was würdest du dir dann wünschen, wie müßte diese Schule aussehen?
76. A.: Dann würde ich mir einen Lehrer wünschen..
77. W.: Einen Lehrer würdest du dir wünschen?
78. A.: Und dann noch einiges, eine schöne Schule.
79. W.: Was wäre das denn, eine schöne Schule für dich? Wie müßte die sein?
80. A.: Blau-weiß.
81. W.: Ach, die Farbe müßte blau-weiß sein. Aha. Und wie sollten so die Lehrer sein?
82. A.: Nett.
83. W.: Wann ist denn ein Lehrer nett für dich?
84. A.: Immer, aber wenn ich so Ärger hab', dann sind die immer sehr erstaunt.
85. W.: Ach, erstaunt sind die dann. Gut, und was hast du so für einen Rektor?
86. A.: Gut. Ziemlich gut.
87. W.: Mit ihm kommst du klar? Dann danke ich dir für dieses Interview.

1.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Fokussiertes Interview	A Charakteristika der Lieblingsfächer	B Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	C Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	D Bedeutung der familiären Situation	E Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	F Persönliches Schuldbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft	G Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	H Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	I Persönliche Freundschaften	J Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	K Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8			
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (2) 4	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46		X (6) 60,74	X (7) 52,54,56		X (9) 70	X (10) 20,30	
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6		X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42		X (6) 52,56,66, 68,70		X (8) 8			X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26		X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56		X (6) 58,60,62,76 78,80			X (9) 68,72		
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4		X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30		X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50				X (10) 6,8,10	
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52		X (6) 56,60,62 66,68,70				X (10) 24,26,32	
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32		X (4) 50, 54, 56				X (8) 14,16,20			

Zusammenfassendes Protokoll

2. Problemzentriertes Interview

Alter des Schülers 14,9
Zeitansatz 17 Minuten

A.: Ayhan

W.: Lehrkraft Wernecke

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Guten Morgen, lieber Ayhan, schön, daß du dir Zeit genommen hast. Ich möchte heute 'mal ein Interview machen mit dir über deine Klassenlehrerin. Meine erste Frage lautet: Wer ist denn deine Klassenlehrerin? Frau W. A.: Hast du sie schon lange? W.: Ja. Seit wo ich in 4. Klasse. A.: Aha. Wenn du die Frau W. jetzt so vor deinen Augen hast, wie findest du sie eigentlich? A.: Ziemlich gut. W.: Kannst du das noch ein bißchen näher beschreiben? A.: Nein. W.: Einfach, was du so denkst. A.: ... W.: Na, dann frage ich 'mal ein bißchen genauer: Was meinst du denn, was hat Frau W. so für eine Laune? A.: Manchmal ist sie anstrenglich und manchmal ist sie nett... Ja. Manchmal ist sie laut. W.: Dann ist sie nett? A.: Ja. W.: Wie sieht sie denn so nach deinem Geschmack aus als Frau? A.: Hmh, ja. W.: Na, überleg' 'mal.	1 – 21 A. ist ein Schüler, der akzeptiert, daß seine Lehrkraft eine Lehrerin ist. Viel lieber hätte er jedoch einen Lehrer. Der Einstieg in das Interview war sehr langwierig; Antworten kamen nur in Form von Einwortsätzen.	1 – 21 Es ist ziemlich gleichgültig, wie die Lehrerin ist.		Frau W. ist A.s Klassenlehrerin.

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
18.	A.: Hmh.. hmh.				
19.	W.: Was findest du gut an ihr und was nicht so gut, so das Aussehen betreffend? A.: ... (Pause) W.: Na gut, dann will ich dich 'mal fragen, wenn Frau W. spricht, hörst du ihr dann gern zu? A.: Ja. W.: Kann sie gut erklären? A.: Ja. W.: Kannst du auch noch mehr sagen, als nur ja und nein? A.: Kann ich auch. W.: Dann mach' das doch 'mal. Wenn es 'mal schwere Sachen gibt im Unterricht, erklärt die Frau W. die Sachen dann gut?	27 - 30 Nach Ermütigung ist A. in der Lage, Abstand von seiner „Sprachfaulheit“ zu nehmen. VH-Förderkonzept: Über Morgenkreis und Wochenabschlussgespräche muß A. die Gelegenheit erhalten, seine Erlebnisse zu verbalisieren.	27 – 30 Versuch, Antworten auf die Fragestellungen zu geben.	Manchmal erklärt sie gut und manchmal nicht.	Frau W. erklärt und fordert die Schüler auf zur Selbstständigkeit bei der Arbeitsaufträgen.
28.	A.: Hmh. Manchmal ja und manchmal nicht. Manchmal muß selber machen, damit ich was lerne.				
29.	W.: Sie will, daß du besser wirst? Deshalb mußt du das selber machen? Ist das vernünftig?				
30.	A.: Ja.				
31.	W.: Was meinst du, worauf legt Frau W. am meisten Wert?				
32.	A.: Hmh, weiß nich'				
33.	W.: Hat sie dir schon einmal einen Hinweis gegeben, wie du dir am besten helfen kannst? A.: Ich soll das selber machen. W.: In welchem Fach? A.: In Mathe. W.: Was hält denn Frau W. so vom Petzen?	31 – 36 Die Hilfe zur Selbsthilfe wird von A. als Unterstützung bei seinem Lernen erkannt.	31 – 36 Hilfe wird im Fach Mathematik gesucht.	Im Mathematikunterricht erhält der Schüler Hilfe.	Hilfe im Mathematikunterricht wird dem Schüler dadurch erteilt, daß er aufgefordert wird, die Mathematikaufgaben erst einmal selbstständig zu lösen.
34.	A.: Was hält denn Frau W. so vom Petzen?				
35.	W.: Weiß nich'.				
36.	A.: Mag sie das gern, wenn Schüler petzen?				
37.	W.: Was hält denn Frau W. so vom Petzen?				
38.	A.: Weiß nich'.				
39.	W.: Mag sie das gern, wenn Schüler petzen?	37 – 40 A. weiß sehr gut, was ein Schüler machen darf, und was nicht. Innerhalb der Schule fällt er häufig durch	37 – 40 Der Lehrkraft muß darüber berichtet werden, wenn etwas Schlimmes geschehen ist.	Berichterstattung an die Lehrerin ist nicht immer mit petzen gleich zu setzen.	Frau W. hat nichts gegen petzen, wenn es wichtige Sachen sind.

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
40.	A.: Ja, wenn es schlimmer ist, dann mag sie das.	Schlägereien auf, außerhalb der Schule sind gerichtliche Verfahren anhängig (räuberische Erpressung).			
41.	W.: Dann muß man es sagen, aha. Wenn du eine Aufgabe fertig hast im Unterricht, wie geht dann Frau W. mit dir um?	41 – 57 A. spielt keine typischen Kinderspiele mehr. Sie sind ihm zu albern. Deshalb kann er auch mit keinem Mitschüler im Rahmen der Freiarbeit Spiele spielen. VH-Förderkonzept: Bedingt durch das große Interesse an technischen Fragestellungen muß A. die Möglichkeit eingeräumt werden, an einer Fahrrad-AG teilzunehmen.	41 – 57 Versuch, die Vorstellungen des individuellen Spieldankens zu entwickeln.	Nicht mehr „Kinderspiele“ werden gewünscht, sondern schon Arbeitstechniken über das Medium Fahrrad stehen an erster Stelle	Die konkrete Auseinandersetzung über das Experimentierverhalten mit dem Fahrrad wird gewünscht.
42.	A.: Dann gibst du mir noch eine auf. Und dann.. dann noch 'nen paar zum zu Hause machen.				
43.	W.: Darfst du denn manchmal, wenn du eine Aufgabe fertig hast, auch zum Spielen gehen?				
44.	A.: Manchmal, aber nicht immer.				
45.	W.: Aha. Gibt es denn Spiele, die du in der Klasse gern spielst.				
46.	A.: Ja, Lego.				
47.	W.: Mit dem Lego-Baukasten? Wann hast du das letzte Mal damit gespielt? Weißt du das noch?				
48.	A.: Wo ich noch klein war. Wo ich noch 3. Klasse war.				
49.	W.: Und würdest du auch heute gern wieder damit spielen?				
50.	A.: Hmh.				
51.	W.: Was würdest du denn jetzt wohl gern machen beim Spielen?				
52.	A.: (unverständlich)				
53.	W.: Wie heißt das?				
54.	A.: (unverständlich)				
55.	W.: Irgend etwas anderes zum Spielen, hast du da selber mal eine Idee?				
56.	A.: Fahrradsattel, ich baue gern.				
57.	W.: Na, da können wir das ja 'mal mit Herrn N. machen. Was meinst du, hat Frau W. Lieblingsschüler in der Klasse?				
58.	A.: Ja.	57 – 67 A. erkennt sehr gut, daß Frau W. Tina und Elsa mehr lobt als ihn. Für ihn sind diese beiden Schülerinnen die	57 - 67 Versuch der Rechtfertigung von nicht erteiltem Lob.	Für alle muß gleiches Lob erfolgen.	Frau W. lobt Schülerinnen und Schüler, wenn sie gut sind.

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
59.	W.: Wer ist denn das wohl?	Lieblingsschülerinnen der Frau W.	67 – 72 Legitimation der Gründe, aus denen Ärger mit Mitschülern entsteht.	Ärger tritt nur dann auf, wenn "manche Leute" Ärger wollen.	Wenn Mitschüler Ärger wollen, dann gehe ich einfach.
60.	A.: Tina und Elsa. Manchmal, dann lobt sie die.				
61.	W.: Dann lobt sie die? Und wenn andere gut sind?				
62.	A.: Dann auch.				
63.	W.: Frau W. lobt also euch Kinder, würdest du das so sagen?				
64.	A.: Ja.				
65.	W.: Möchtest du Lob haben?				
66.	A.: Genauso wie die anderen.	67 – 72 A. rechtfertigt seine Tätlichkeiten gegenüber anderen Schülern damit, daß sie ja Ärger mit ihm wollen. VH-Förderkonzept: Höhere Einbeziehung von Unterrichtsbeispielen, in denen Rollenverhalten trainiert werden kann.	Über Gespräche und Ermahnungen ist eine Verhaltensmodifikation eingetreten.	Einsicht ist vorhanden, daß über Gespräche mit der Lehrkraft das Verhalten verbessert werden kann.	
67.	W.: Genauso. Hmh. Wie verhältst du dich denn in der Schule, meinst du, du müßtest Lob kriegen, oder machst du manchmal auch Mist?				
68.	A.: Manchmal, also Ärger.	73 – 94 A. hat erkannt, daß Frau W. ihm bei seinen Problemen innerhalb und außerhalb der Schule sehr helfen kann. Innerhalb der Schule ist eine deutliche Verbesserung eingetreten	73 – 94 A.s Verhalten in der Schule hat sich stark verbessert.		
69.	W.: Was für eine Art Mist machst du denn manchmal?				
70.	A.: Nur Ärger haben, manche Leute wollen auch Ärger mit mir haben.				
71.	W.: Und wie verhältst du dich, wenn manche mit dir Ärger haben wollen? Schlägst du zurück?				
72.	A.: Nee, nicht mehr, ich gehe dann.				
73.	W.: Würdest du dir wünschen, daß dir Frau W. noch mehr hilft?				
74.	A.: Ja, ich wünsche.				
75.	W.: Und wo soll sie dir mehr helfen, in welchem Bereich?				
76.	A.: Mathe.				
77.	W.: Na, dann werde ich da nachher noch einmal mit ihr darüber reden. Kannst du mit Frau W. gut diskutieren?				
78.	A.: Ja.				
79.	W.: Auch über Probleme, die du hast?				
80.	A.: Ja.				
81.	W.: Kannst du mir mal ein Beispiel erzählen, als du mit ihr über irgend etwas gesprochen hast?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
82.	A.: Ja, manchmal, manchmal hab' ich so Briefe.				
83.	W.: Was für Briefe?				
84.	A.: Von der Polizei.				
85.	W.: Darüber hast du mit ihr gesprochen?				
86.	A.: Ja.				
87.	W.: Und wie ist sie dann mit dir umgegangen?				
88.	A.: Sie sagt, nicht gut, Scheiße bauen.				
89.	W.: Hat sie dir das erzählt?				
90.	A.: Ja.				
91.	W.: Hast du denn das auch eingesehen?				
92.	A.: Ja.				
93.	W.: Und ist es jetzt weniger geworden?				
94.	A.: Viel besser.				
95.	W.: Das hört sich gut an. Wenn du mit Frau W. oder auch mit mir zusammen arbeitest, welche Ratschläge würdest du uns geben, damit das noch besser klappt mit dir.				
96.	A.: Mehr Sport machen.				
97.	W.: Bist du denn so im großen und ganzen zufrieden?				
98.	A.: Ja.				
99.	W.: Dann bedanke ich mich herzlich für dieses Interview.				

2.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Problemzentriertes Interview	A Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion	B Merkmale der Außenseiterrolle	C Bedeutung der Schulorganisationsformen	D Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens	E Außerschulische Problembereiche
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 13,14,18,20,22,24,26,2830,32,34,38,40, 44,48,60,63,66,74,78,80,88,94	X (2) 68,70,72	X (3) 84,86,98,100,102	X (4) 38,40,44	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6,8,12,22,24,26,28,32,36,38,42,46,48, 50,58,60,62,74,76		X (3) 96,98	X (4) 68,70,72,74	X (5) 82,84,86,88,90,92,94
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 8,16,20,22,26,32,36,38,44,48,50,52,54,60, 62,64,80,84,88,90,104,106,114,118,124		X (3) 3,132,134,138,	X (4) 70,72,76	
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,12,20,24,28,30,34,36,42,46,48,50, 52,56,64,66,83,105	X (2) 70,72,74,77			X (5) 95,97,101,103
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,16,28,31,34,36,38,42,44,48,82, 84,88	X (2) 94,96,98, 100,102	X (3) 82,84,86,88,90,104,106, 108,110	X (4) 70,72,74,76,78, 80,82,84,86,112	X (5) 58,60,62,64,66,70,74, 76,78,80,
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,20,22,24,26,34,42,44,48,52, 54,56,60,62,66,94,120,122,126,144,146		X (3) 90,92,128,130,148,150, 152,154		X (6) 96,98,100,102,104, 106,110,
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,16,18,20,22,28,30,32,34,36, 38,40,46,58,60,61,64,78,80,82,84,86	X (2) 48,50,52,54	X (3) 66,68,70,72,74,76,90		

3. Bild des Schülers Ahyan zum Thema: „Das kann ich gut!“

Aydin
Das kann ich gut!
Mathematik!

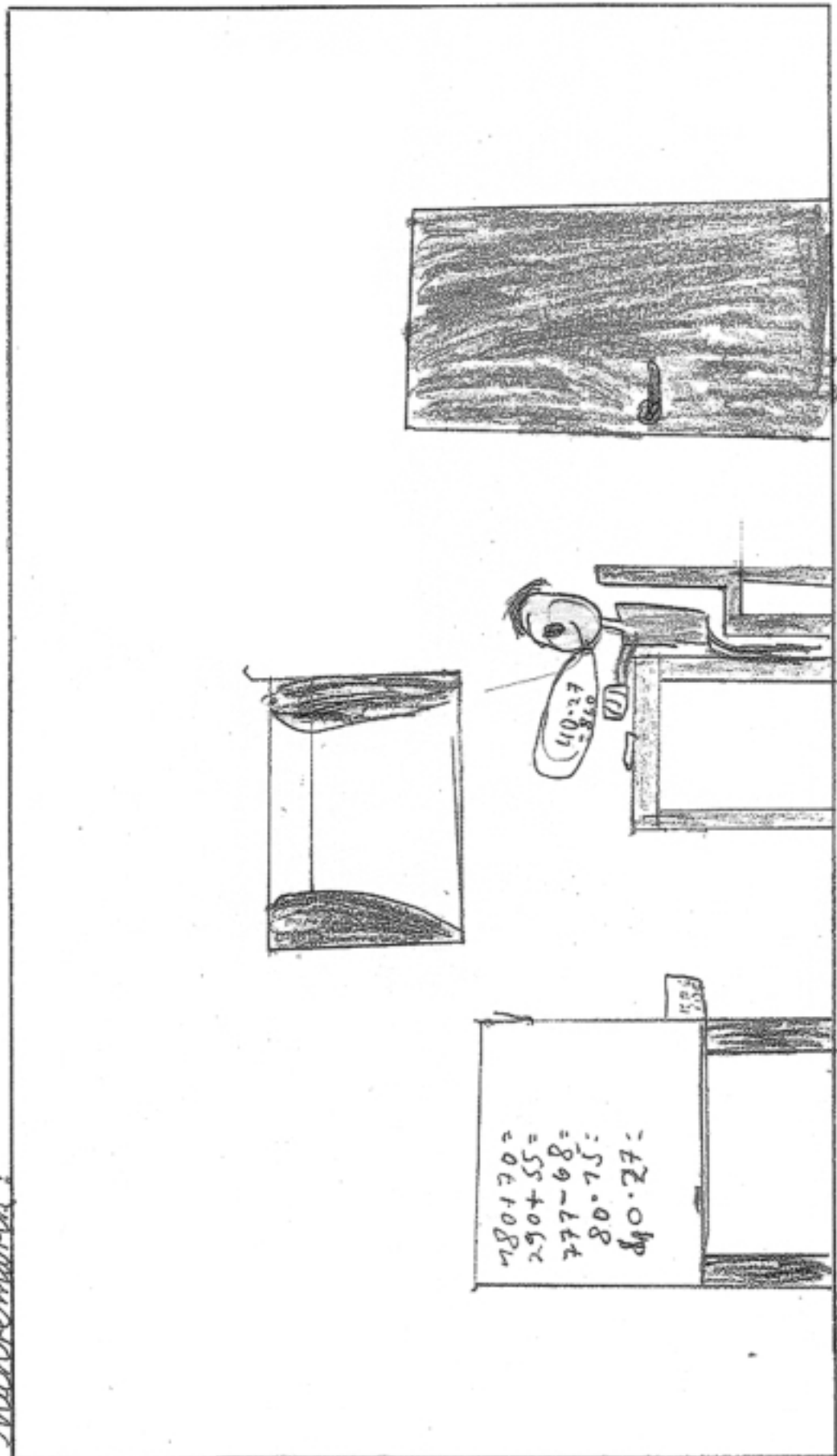


Abbildung 15 Schülerzeichnung

3.1 Bild des Schülers Ahyan zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

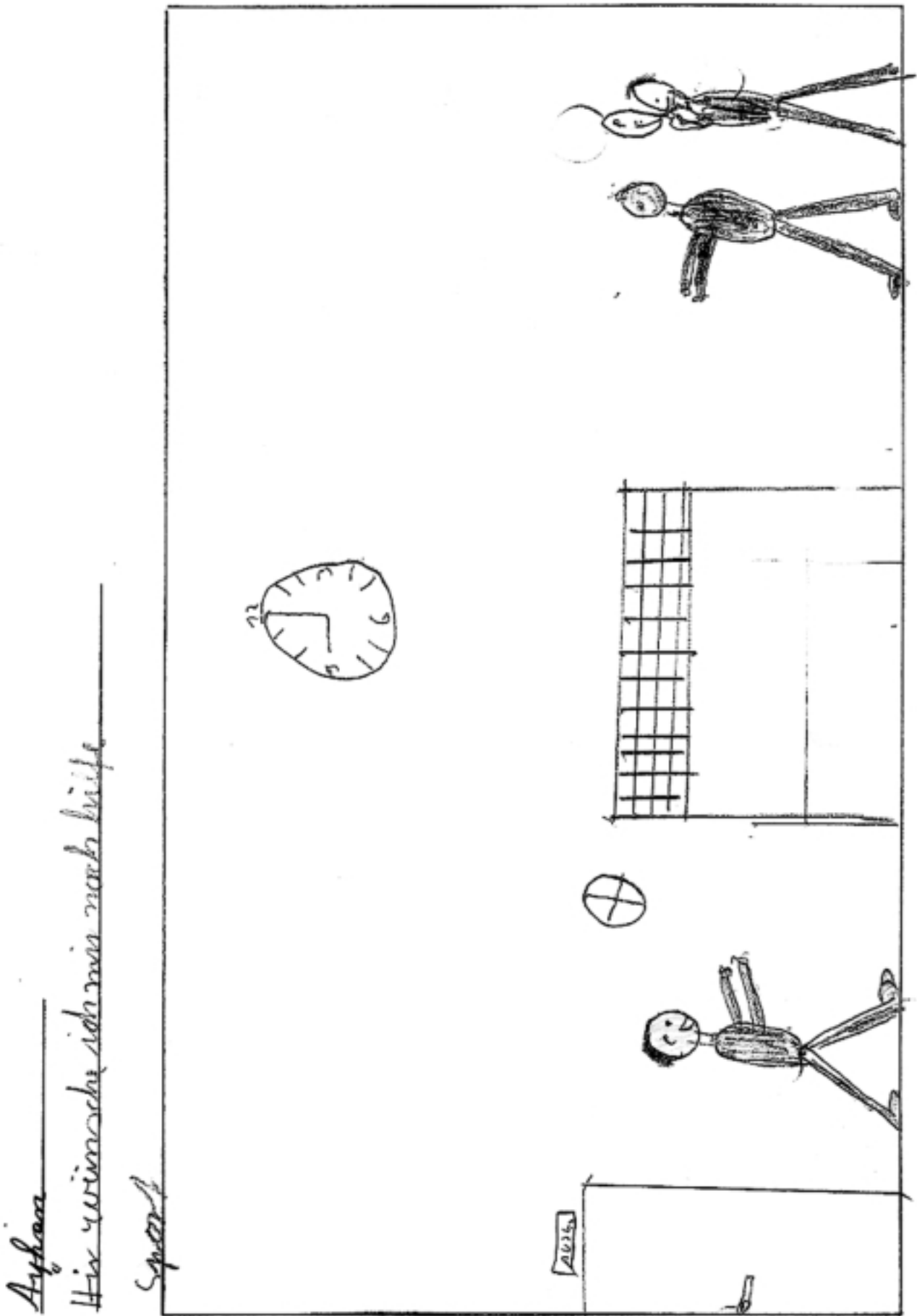


Abbildung 16 Schülerzeichnung

3.2. Zur Interpretation der Schülerzeichnung unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für den Schüler Ayhan

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

Ayhan kann zeichnerisch gut darstellen, in welchem Schulfach er glaubt, Stärken zu haben. Hier ist es der Fachbereich Mathematik.

Auch im Bereich der Fragestellung: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ vermag Ayhan, es auszudrücken, um welchen Fachbereich es sich handelt.

Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers

Ayhan malt (auch in anderen Zeichnungen) die Menschen immer viereckig. In diesen Zeichnungen ist bei der zweiten Aufgabenstellung der Übergang vom Viereck zu Rundungen sichtbar. Beide Zeichnungen zeichnen sich dadurch aus, daß sich Ayhan besondere Mühe gab, auch auf Sauberkeit zu achten. Ayhan zeichnet in anderen Vergleichszeichnungen immer auf der Grundlinie. Zum ersten Mal ist er zum Ende der Klassenstufe 3 in die Fläche gegangen. (Fenster, Uhr).

Inhalte und Auffälligkeiten

Es fällt auf, daß Ayhan – entgegen seiner tatsächlichen Kompetenz – im Fachbereich Mathematik der Meinung ist, daß er im Mathematikunterricht gut sei. Es war ihm wichtig, den Rechengang in der Sprechblase vorzuführen. Er rechnete auch intensiv, aber unter Verwendung von falschen Rechenoperationen.

Hilfe wünscht sich Ayhan noch im Sportunterricht. In diesem Bereich schätzt er sich, ausgehend von seiner Körperfülle, richtig ein.

2. Aussagen des Schülers während des Zeichenprozesses.

Beiläufige Kommentare

- Mathe ist doch puppig.
- Das kann ich schon alles.
- Ich will einmal Fußballer werden.
- Gegen die Brinker Schule gewinnen wir immer.

Befragung des Schülers – Darstellungsabsichten

Die Darstellungsabsichten gingen aus den Zeichnungen eindeutig hervor. Das Rechenbeispiel, das Ayhan in der Sprechblase gab, wurde mit ihm schriftlich durchgerechnet. Die Einsicht in die hier entstandenen Fehler legitimierte Ayhan damit, daß er es mit dem Taschenrechner besser kann.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Ayhan war sichtlich stolz auf seine angefertigten Zeichnungen. Es war wichtig für ihn, Bestätigung zu erhalten. Es fiel auf, daß die sprachliche Erklärung unter Berücksichtigung seiner angefertigten Zeichnungen wesentlich fließender waren, als seine sprachlichen Äußerungen im täglichen Unterrichtsgeschehen.

4. Verschiedene familiär/biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurückgegriffen werden, die aus dem I-E-P ersichtlich sind.

5. Folgerungen für einen Förderplan

- Projektaufgaben, in denen Rechenoperationen ohne den Einsatz eines Taschenrechners geübt werden können,
- Ermutigung zur Teilnahme an der Fußball-AG,
- den individuellen Wochenplan in Partnerarbeit erarbeiten,
- Hausaufgabenstellung täglich in die 5. Stunden legen, da Ayhan im familiären Bereich keine Hilfe erwarten kann.

4. Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Ayhan

In unserem Klassenraum mußte man ... *um Bauen.*

Spiele in unser Klasse müßten ... *mer sein.*

In der Klasse würde ich gern ... *weden. (besser werden)*

Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *ein bande machen.*

In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *zu schlagen.*

Mit meinem Vater würde ich gern ... *motorat fahren.*

Von meiner Mutter wünsche ich mir ... *Game boy .*

Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *Game boy spile.*

In der Schule müßte man ... *ferben den Hof. (den Hof fegen)*

Später einmal würde ich gern ... *ficken.*

In meiner Freizeit würde ich a liebsten ... *bumsen.*

Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ... *Game boy kaufen.*

Meine liebste Schule wäre ... *Pesazi. (Pestalozzischule)*

Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ... *W.*

Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *Kohle, Geld bauche.*

Das kann ich besonders gut ... *Mate.*

Hier wünsche ich mir noch Hilfe ... *Sport.*

Die Übung zu der Aufgabenstellung, angefangene Sätze zu Ende zu schreiben, dient im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dazu, Zusatzinformationen über die Lebensweltprobleme der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Aussagen werden nicht gesondert ausgewertet, sondern in eine Beziehung gesetzt zu der Informationsbeschaffung, wie sie im I-E-P dargestellt ist und bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung findet. Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen.

4.1 Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	umbauen mehr sein. besser sein. spielen. mitzumachen. Mofa fahren. Game boy rumspiel. Respekt. renovieren. Kinder haben. Fußball spielen. mir einen Esel kaufen. F-Ebert-Schule. W. (Klassenlehrerin). stark bin. Deutsch. Mathematik.	umbauen. mehr sein. besser werden eine Bande machen. zuschlagen. Motorrad fahren. Game boy spielen. Game boy spielen. den Hof färben. ficken. bumsen. Game boy kaufen. Pestalozzi Schule. Wernecke. Kohle, Geld brauche. Mathematik. Sport.	Fenster putzen. geordnet werden. die Bücher ordnen. Fahrrad fahren. zu verachten. ins Kino gehen. einen Kuschelhund. besseres Verhalten. sich besser vertragen. Kindermädchen werden. Hausarbeit. Kuscheltiere kaufen. ein Gymnasium. Frau W. besser lernen werde. lesen, Deutsch. Kunst, Mathematik.	was verändern und Plätze tauschen. mehr Spiele geben. deutsch sprechen. schwimmen gehen. ich halte mich heraus. kaufen gehen. ein BMX-Fahrrad. daß sie leise sind. mehr Fußball spielen. ein Fußball-Star werden. Geschichten schreiben. mir ein Trike kaufen. Goshorn Frau U. W. daß ich leise sitzen kann. Fußball spielen. bei Restaufgaben bis 100.	

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
<p>In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe</p>	<p>wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer. lernen. in den Heidepark fahren. ich mische mich immer ein. arbeiten. Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren. ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.</p>	<p>- neuer sein. werden.(besser) spielen schlichten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim lesen langer Texte.</p>	<p>richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule. W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch.</p>	

5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung am Beispiel Ayhan

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Ayhan

geboren am:

Anschrift: Langenhagen

Tel.:

Klasse: 3

Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen

Klassenlehrer/in: Frau W.

I-E-P begonnen am: 1996 von: Wernecke
 fortgeführt am: von: Wernecke

Was Ayhan besonders gut kann (Stärken): A. ist freundlich und hilfsbereit, bei Sport, Kunst, und Sachthemen interessiert, er hat Sinn für Blumen und Tiere. A. kann seine Lehrerin entsprechend seiner Erscheinungsebene beurteilen und vertrauensvolle Gespräche mit ihr führen, er kann Lehrerlob zur Leistungssteigerung heranziehen und auf Schlichtungsverhalten durch die Lehrerin eingehen.

Was Ayhan weniger gut kann: mit seiner Wut angemessen umgehen, er hat noch ein unvollständiges Zahlenverständnis und ein geringes Interesse an der deutschen Sprache.

Wo Ayhan noch Unterstützung benötigt: s. o., Lernen der Uhrzeit, Erweiterung der Sprachkompetenz im Blick auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch

Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf und die Schullaufbahn des Kindes: Ayhan

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
1987	Umzug nach Deutschland	keine Deutschkenntnisse	ja	nein
1992	Nichterreichen des Klassenziels der 1. Klasse	Deutsch und Mathematik	ja	unbekannt
1993	Nichterreichen des Klassenziel	Deutsch und Mathematik	ja	Umschulung in 1. Klasse Sonderschule
1996	Wiederholung der 4. Klasse	Deutsch u. Mathe	ja	ja

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): A. hat 4 ältere und 5 jüngere Geschwister, Familienleben ist intakt, Geschwister zum Großteil auch auf Sonderschule, Vater ist A. gegenüber teilweise hilflos, Eltern haben häufig nicht genügend Zeit für dieses Kind.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): Wohnung ist beengt, Eltern arbeitslos, Einkommen durch Sozialamt, 4-Zimmer-Wohnung.

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: A. „läuft so mit“, er muß funktionieren, Schule ist eigentlich nicht so wichtig, Eltern leben sehr traditionell türkisch, Elterngespräche mit den Lehrkräften erscheinen den Eltern als nicht so wichtig.

Freizeit und andere Aktivitäten: keine, A ist sich selbst überlassen, er ist viel auf der Straße, muß teilweise Verantwortung für jüngere Geschwister übernehmen.

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: innerhalb der VH kulturell-soziale Bedingungen beobachten, und aus A.s Sicht versuchen, Schule eine Bedeutung zu geben. Innerhalb einer kleinen Lerngruppe Frustrationstoleranzgrenze erhöhen, viel Lob erteilen!

Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem? A. ist sich bewußt über die Notwendigkeit von viel Hilfe in Deutsch und Mathe, er ist sich sonst ziemlich sicher, hält sich im Lernen für einen Versager, kann Hilfe aber schlecht annehmen, da seine bisherigen Lernerfahrungen ihn wenig ermutigt haben.

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Entwicklung: E. sehen die Schwierigkeiten, finden sie aber nicht besonders wichtig, A. wird es schon machen, man kann abwarten, es kommt schon von allein.

Wie sehen die LehrerInnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? A. muß lernen, mit Aggressionen umzugehen, sonst ist er freundlich, in Kunst und Musik zeigt er Einsatzbereitschaft, ansonsten in Deutsch und Mathematik wenig Motivation.

Was berichten die KindergärtnerInnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.): A.s Akte ist der Schule nicht zugeleitet worden.

Was sagen andere Sachverständige (Ärzte, Psychologen, Therapeuten etc.): Es gibt keine Unterlagen, s. o.

Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: Grobmotorische Ungeschicklichkeit im Bereich der Bewegungsgeschicklichkeit/-sicherheit bei Turnübungen, Bewegungselastizität und -koordination beim Weit- und Hochsprung, im feinmotorischen Bereich verkrampfte Bleistifthalterung, Ungenauigkeit beim Aus- und Nachmalen (visuomotorische Koordination).

Psychomotorische Basiskompetenzen

Gleichgewicht (dynamisch, statisch, großräumig, kleinräumig, etc.):

Ausdauer: sehr wechselhaft,

Kraft: vorhanden,

Gelenkigkeit: muß noch trainiert werden.

Schnelligkeit: auf Grund der Körperfülle noch schulungsbedürftig.

Gesamte Körperkoordination: A. leidet z. Z. unter seiner Körperfülle.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung: große Probleme, Raumvorstellung nicht altersgerecht, hat Ohrprobleme, rechtes Ohr verliert Flüssigkeit → Orientierungsprobleme, auditive Figur-Grund-Wahrnehmung ist dadurch gestört.

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung: Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB): nicht altersgerecht.

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (besonders Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und -orientierung mit ge-schossenen Augen): nicht altersgerecht.

Feinmotorik

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand-Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): A. kann nicht liniengerecht schreiben, ist motivationsabhängig, Auge-Fuß-K. vorhanden, im Textilunterricht gute Umsetzung beim Ausschneiden von Applikationen,

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): gut im Umgang mit der Nähnadel.

Selbstkonzept und Körpererleben:

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistung und -fähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen): Leistung: „kann ich nicht“, weiß von seiner Schwäche, Leistungsfähigkeit: abhängig vom Lehrerlob, insbesondere von männlichen Lehrkräften.

Motivation: Anstrengungsbereitschaft: gepaart mit Frustration und Verweigerung ist abhängig von den Aufgabenstellungen,

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): unterschiedlich, in Problemfächern unsicher, in sozialen Situationen sicher, „schlagkräftige Argumente“ werden gern benutzt, ist sich seiner körperlichen Stärke bewußt und setzt diese ein, kann nicht verstehen, warum Schlagen schlimm sein könnte, Einstellung: Lernen ist für ihn bzw. das Leben nicht so wichtig, und das andere kann er ja..

Fremdbild: (Wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): stark und aggressiv, alle anderen behandeln ihn ungerecht.

Körperbild und -erleben: (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): Pflege des Körpers und Bekleidung sind nicht so wichtig für Ayhan, Zufriedenheit mit dem eigenen Körper ist vorhanden. In Zeichnungen „Mann-Strich-Zeichnungen“ zeichnet sich Ayhan viereckig (geometrisch).

Initiative (Aktivität und Antrieb): mit Ausnahme der kulturellen Techniken ein kreativer und wissensdurstiger Mensch, antriebsstark, intrinsisch motiviert, hoher Antrieb bei Kraftsportarten.

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: A. neigt mehr zu Entspannung den ganzen Tag über, könnte mit genügend Einkommen den ganzen Tag über irgendwo sitzen und das Leben genießen, Anspannungen entladen sich durch körperliche Aggressionen.

Bei Bedarf:

Senso- und psychomotorische Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs (am Ende des Kindergartenalters, zu Beginn der Schulzeit, etc.): verkrampte Stifthaltung.

Alltagsbeobachtungen

Verbo Sensomotorik (n. der Differenzierungsprobe von Breuer/Weuffen): hört schlecht auf einem Ohr, kann jedoch verschiedene Geräusche als unterschiedlich erkennen.

Optische Differenzierung: kann Bilder, Symbole und Buchstabenfolgen beachten.

Phonemische Differenzierung: nicht ausgeprägt, spricht Laute nicht deutlich, noch zu geringe Deutschkenntnisse.

Kinästetische Differenzierung: fortlaufend, As. Muttersprache ist türkisch, die Eltern sprechen nur geringfügig Deutsch. In diesen Bereichen hängen A.s Probleme eindeutig mit dem Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache zusammen. Einzelne Buchstaben können ertastet und auch benannt werden.

Melodische Differenzierung: s. o.

Rhythmische Differenzierung: s.o.

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: bei Themen, die ihn interessieren, gut.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: überdurchschnittlich vorhanden, er möchte im Sport im Mittelpunkt stehen.

Kontaktbereitschaft: ist groß, hilfsbereit, A. kann freundlich auf andere zugehen.

Durchsetzungsvermögen: im Zweifel mit Gewalt, da er verbal noch nicht dazu in der Lage ist.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): A. ist überwiegend beliebt, jedoch jähzornig und dann völlig unbeherrscht, kann aber, wenn er der „Chef“ ist, gut führen und organisieren.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule: kein Interesse an Deutsch, sonst nicht uninteressiert an Sachthemen, Kunst und Musik, große Bereitwilligkeit, sich zu erproben.

Arbeitshaltung

- **Instruktionsverständnis:** gut ausgebildet bei Funktionstätigkeiten in der Klasse.
- **Angst vor Versagen:** sehr groß. Er überspielt sie jedoch.

- **Ausdauer:** unterschiedlich, je nach „Neigung“.
- **Aufmerksamkeit:** vorhanden bei männlichen Lehrpersonen.
- **Arbeitsbeginn:** A. kommt morgens recht langsam in Gang, da er häufig übermüdet ist.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** Unterschiedlich, je nach „Neigung“.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit):** keine große Anstrengungsbereitschaft.
- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** A. orientiert sich an großen, starken Vorbildern, er hofft, ohne Anstrengung durchs Leben zu kommen.
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** in Fachbereich Deutsch gering, im Sportunterricht bei Kraftübungen gut ausgeprägt.

Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel

(Gestik, Mimik, Sprachmelodie, etc.): sehr ausgeprägt in der Kommunikation mit anderen Schülern.

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten, von Verkehrsmitteln, bedeutsamer Personen, der Umwelt): auf sich selbst bezogene Daten kann er reproduzieren, Bedürfnisse seiner Eltern sind ihm nicht zugänglich.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): noch nicht vorhanden.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung, Kenntnisse von Regeln, etc.): sehr gut ausgeprägt.

Sprach- und Kommunikationsverhalten

ausgeprägte Gestik gegenüber seinen Mitschülern, Senken des Kopfes bei vielen Lehreransprachen.

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: macht beim Sprechen mit dem Lehrer einen sehr unsicheren Eindruck.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: s. o.

Sprecher-Hörer-Wechsel: A. hat Schwierigkeiten mit dem Zuhören.

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: Selbstkorrektur ist noch nicht entwickelt, Fremdkorrektur wird oft bewußt überhört.

Artikulation

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): große Probleme in der Lautbildung – bedingt durch Deutsch als Zweitsprache.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): scharfe Abgrenzungen schwer und nur bei deutlichem Vorsprechen möglich.
Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: o. B.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter: A. verfügt noch über keine Regelaspekte.

Satzmuster: Zweiwortsätze, dysgrammatisch.

Wortbildung: selbst bei Berücksichtigung der Tatsache, daß Deutsch Fremdsprache ist, wenig Motivation, seinen aktiven Wortschatz zu erweitern.

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: noch sehr begrenzt, siehe Wortkarteikästen.

Angaben zum passiven Wortschatz: noch sehr begrenzt.

Nur bei fremdsprachlich aufgewachsenen Kindern:

Muttersprache: türkisch.

Erste Fremdsprache und weitere: deutsch.

Methode des Erlernens dieser Sprachen: in der Familie, Schule und Umwelt.

Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld: Unterstrichenes ist vorhanden
mit Geld weniger Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit Hilfe kann transferiert werden.

Mathematik

Aufgabensammlung Unterstrichenes ist vorhanden

Zahlbegriff:

- **Eigenschaften von Elementen:** kann Anzahl einer Menge angeben
- **Erkennen, benennen, sortieren, zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke:** vorhanden
- **Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger):** vorhanden
- **Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente):** vorhanden
- **Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente):**
- **Klassifikation:** durch Abzählen, nicht durch simultanes Erfassen,
- **Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen):**
- **Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen):** im Zahlenraum bis 100
- **Umgang mit einstelligen Zahlen:** vorhanden, kann Zahl als Symbol einer Menge erkennen
- **räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional):**

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis: muß noch aufgebaut werden.

Sprachanalyse: im Aufbau. Ähnlich klingende Laute können noch nicht differenziert werden.

Schriftaufbau: im Aufbau..

Buchstabenkenntnis: Druckbuchstaben.

Bausteingliederung: wird aufgebaut.

Stichwortschatz: o. B.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: in der Anbahnung, um Freundin einen Brief zu schreiben..

Textverständnis: z. Z. noch sehr ungeübt.

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaltung, -führung): verkrampt.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: verzögert.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen: Vertiefung durch Nachgehen einzelner Buchstaben auf Sprungseilen.

- **Blockschrift:** Linien werden noch nicht beachtet.
- **Druckschrift:** s. o.
- **vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift:** zur Z. im Aufbau, Linien werden noch nicht beachtet.
- **Schriftqualität (Formklarheit, Verbundenheit, Verkrampttheit, Flüssigkeit, etc.):** un gelenk und verkrampt. Endbuchstaben werden vernachlässigt.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

- **nach Vorlage:** nicht differenziert, übersieht viel, die Vorlage stört ihn.
- **ohne Vorlage:** viel besser und differenzierter.

Interesse und Freude an:

- **malen:** groß, originell, viel Kreativität, ausschließlich geometrische Formen. musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe: groß, trotzdem manchmal Rhythmusprobleme.
- **singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.:** A. empfindet singen als albern.
- **Originalität beim Malen, Musizieren etc.:** vorhanden, beim Malen groß.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: hat auch beim zweiten Versuch die Ziele der 1. Grundschulklasse nicht erreicht.

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: erlernen der Kulturtechniken, moralischer und ethischer Grundwerte.

Grobziele: Umgang mit Aggressionen.

Fernziele: Erwerb von Selbstdisziplin, Steigerung der Akzeptanz, sich von Lehrerinnen unterrichten zu lassen, Abbau aggressiven Verhaltens.

Nahziele der Förderung: Abbau der Frustration im Lernbereich, Lernbereitschaft und -willigkeit zu schaffen.

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): Volle Halbtagschule, hier: Projektarbeit im textilen Gestalten, Sportunterricht mit einer männlichen Lehrkraft.

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: Siehe Förderplan.

Weitere Anmerkungen: A. ist – bezogen auf seine außerschulischen Freundschaften – in einer positiven Entwicklung seines Verhaltens stark gefährdet.

5.1. Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan für Ayhan

grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95	Lern- und Arbeitsverhalten	Aufbau des Selbstwertgefühls über die Annahmehilfe, Steigerung der Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft.	Zergliederung ganzheitlicher Aufgabenstellungen in Teilschritte, konsequentes positives Feedback bei Unterrichtssequenzen zur Steigerung des Selbstwertgefühls.	Freiarbeit, Wochenplanarbeit, wahlendifferenzierter Unterricht, Einbeziehung männlichen Lehrpersonals bei für den Schüler bedeutsamen Unterrichtsinhalten.	Freiräume zur individuellen Ausgestaltung bei Themenstellungen seiner Wahl. A. ist sehr auf das männliche Lehrpersonal fixiert. Von „Männern“ nimmt er Anweisungen bereitwillig an. In Einzelgesprächen und Rollenspielen gelang es, Einstellungen zu den Themenbereichen Sexualität und Aggression zu hinterfragen und zu einer Verhaltensmodifikation zu gelangen.
	Deutsch	Über die Bausteingliederung (Signalgruppen immer wiederkehrender Buchstabengruppen) orientiert an einem Sichtwortschatz (z. B. Kebab oder Coca-Cola) soll die Fähigkeit geschult werden, den Leseprozeß zu automatisieren.	Schriftaufbau über auditive Unterrichtsangebote zur Schulung der Wahrnehmungsdifferenzierung (Buchstaben von links nach rechts in der zeitlichen Abfolge diskriminieren), Einbeziehung des muttersprachlichen Symbolverständnisses zum Aufbau der Einsicht, daß sprachliche Zeichen festgelegte Symbole sind.	Methodische Vielfalt, Individualförderung, wahlendifferenzierter Unterricht, Angebot von Aufgaben, die der kulturellen Seinsbesonderung des Schülers entsprechen.	Über die Einbeziehung des kulturellen Vorverständnisses soll der Schüler entdecken, daß er Aufgabenbereiche richtig darstellen kann. Besonders Texte mit bekannten Wortbausteinen bezogen auf den Grundwortschatz des Schülers nahm A. an. Bausteine wurden angemalt und eingerahmt.

	Mathematik	Anwendung von Rechenoperationen im Additions- und Subtraktionsbereich mit und ohne Zehnerübergang, die Werte der Münzen erkennen und für den eigenen Gebrauch sachlogisch einsetzen können.	Als Übungsmaterial muß konkretes Material (Geld) in das Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden.	Projektorientierte Aufgabenstellung in der Abbildung von Einkaufssituationen, handeln und tauschen als durchgängiges Unterrichtsprinzip zur Aneignung von Rechenoperationen.	Anknüpfung an die subjektive Interessenlage des Schülers unter Berücksichtigung außerschulischer Handlungssituationen ermöglichen die Einsicht in den Gebrauchswert rechnerischer Operationen.
15.04.96	Lern- und Arbeitsverhalten	Integration in den Klassenverband.	Aufgabenstellung zur Erläuterung in Partner- und Gruppenarbeit.	Demonstration im Bereich der Psychomotorik mit Rollbrettkunststücken	A.s Stärken in der Beherrschung des Rollbrettes ermöglichen die Erhöhung des Selbstwertgefühls.
	Deutsch	Anlage von Phantasiertexten mit bestimmten Wortbausteinen.	Steigerung der visuellen und semantischen Klassifikationen.	Wiedererkannte Stammformen sollen bemerkt, einrahmt und dem Partner bei dieser Arbeitsform vorgestellt werden. Wochenplanarbeit	Die Vorstellung der Arbeitsergebnisse bei dem Arbeitspartner vermitteln A. Stolz und fördern so die Integration.
	Mathematik	Operieren mit Mengen aus bildhaft vorgegebenen Elementen.	Bereitstellung von unterschiedlichen Materialien zur Lösung der Aufgabenstellung Genaue Beobachtung durch die Lehrkraft als Moderator. Erhöhte Zuwendung bei problematischen Aufgabenstellungen.	Wochenplanarbeit unter der Sozialform der Partnerarbeit.	Die erhöhte individuelle Zuwendung einer männlichen Lehrkraft führt zu einer gesteigerten Arbeitsbereitschaft.
02.09.96	Lern- und Arbeitsverhalten	Abbau der körperlichen Auseinandersetzungen mit den Mitschülern über das Ver-sprachlichen von eigenen Gefühlen bei bestimmten Arbeitsaufträgen.	Bereitstellung von Möglichkeiten des Abreagierens von Aggressionen.	Auftretende Konfliktsituationen sofort besprechen, Finden von Lösungsstrategien zum Aufbau alternativer Handlungsstrategien.	Über Rollenspiele erfährt A. durch andere Schülermeinungen, daß alternative Lösungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen einen Sinn haben. Ideen zum Umbau

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
					der Sitzordnung in der Klasse im Rahmen verschiedener Arbeitsaufträge werden aufgenommen und machen ihn stolz.
	Deutsch	Erhöhung der Motivation zum Lesen, Einsatzvermittlung in den Gebrauchswert der Schrift.	Einbringen von Leseangeboten aus A.s Interessengebieten.	Bereitstellung von Texten zur Game boy-Bedienung. Silben zu Wörtern zusammensetzen. Anfertigung von Kärtchen, die den Grundwortschatz erweitern.	Die Game boy- Texte spielen ein wesentliches Interessengebiet A.s wider. Der Gebrauchswert von Schriftsprache wird hier verdeutlicht.
	Mathematik	Durchführung von Zahlenoperationen in Verbindung mit Kontrolle durch die Handlung.	Zeichnerische Darstellung von Rechenoperationen.	Verschiedenartige Aufgaben werden mit Hilfe der zeichnerischen Darstellung gelöst und in der Arbeitsgruppe mit den Ergebnissen anderer Schüler verglichen.	Bei den Aufgabenstellung wurde mit „echtem“ Geld gearbeitet. Da der Bezug zu Geld für A. eine besondere Rolle spielt, wurde über diese Rechnungsart seine primäre Motivation gesteigert.
03.02.97	Lern- und Arbeitsverhalten	Steigerung des Selbstwertgefühls und Förderung der selbständigen Bearbeitung von Aufgaben.	Erhöhung der Frustrationstoleranz durch konsequente Rückmeldung bei Lernerfolgen. Ermütigung zur selbständigen Fehlersuche.	Angebot von Aufgabenstellungen, die sich aus der Interviewdurchführung herleiten lassen. Zu berücksichtigen durch die Lehrkraft sind hier insbesondere die Methodenvielfalt, Klarheit der Anweisungen und die Einzelförderung bei der Hausaufgabenbearbeitung.	Durch die Möglichkeit, im Rahmen des Offenen Unterrichts Hausaufgaben in der Schule zu bewältigen, kommt es zu einer kontinuierlichen Erledigung der Hausaufgaben.

	Deutsch	Sinnerfassendes Lesen.	Satzinformationen in eigener Sprache wiedergeben lassen.	Ausgehend von der Textinformation eigene Fragen formulieren lassen und im Rahmen der Freiarbeit mit der Lehrkraft erörtern.	Durch Wiederholungen dieser Arbeitsform an aufeinanderfolgenden Tagen gelang es A., Singular- und Pluralformen zu erkennen und zu versprachlichen.
Mathematik		Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben mit Platzhaltern.	Selbständige Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben aus der Rechenkartei.	Zusammenarbeit mit der Lehrkraft unter besonderer Beachtung der Lösungsstrategien des Schülers.	Die Motivation des Schülers konnte dadurch aufrecht erhalten werden, daß die Lehrkraft ausschließlich für ihn da war.

6. Portrait des Schülers Ayhan unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Erhebungsschritte

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise des Schülers bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse widerspiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik

Ayhan nennt Mathematik als eines seiner Lieblingsfächer, kann sich aber in diesem Fachbereich noch nicht richtig einschätzen. Es gelingt ihm zwar, neue Rechenoperationen kurzfristig zu behalten, wird jedoch in der darauf folgenden Woche darauf aufgebaut, so muß erst wieder von neuem begonnen werden.

Kategorie: Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule

Ayhan möchte gern, daß er von mehr männlichen Lehrkräften unterrichtet wird. Er ist stark männlichkeitsorientiert. Darüber hinaus liebt er die Farben Blau und Weiß und möchte, daß in der Schule diese Farben mehr berücksichtigt werden. Er wundert sich auch darüber, daß seine Lehrkräfte immer sehr erstaunt sind, wenn er Ärger hat.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Ayhan hat zehn Geschwister. Er versucht, dem Ärger mit ihnen auszuweichen, da seine Eltern sonst immer mit ihm schimpfen. Die häusliche Gemeinschaft teilt sich eine 4-Zimmer-Wohnung. Als Schlafstätte dient Ayhan eine Matratze.

Kategorie: Persönliches Schuldbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft.

Ayhan erhält häufig Vorladungen von der Polizei. Im außerschulischen Bereich hat er bereits mehrere Straftaten begangen. Ayhan möchte sich in diesem Bereich ändern. Er hat gelernt, daß er in Streit-situationen in der Schule den Streitverursacher einfach nicht beachten soll und erkennt, daß es manchmal besser ist, dem Streit aus dem Weg zu gehen, als aggressiv zu reagieren.

Kategorie: Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streitsituationen

Ayhan kann es nicht lange aushalten, wenn er geärgert wird. Manchmal hat er auch schlechte Laune. Da er jedoch im außerschulischen Bereich bereits viel Ärger mit der Polizei hatte, hat er erkannt, daß es besser ist, dem Streit in der Schule auszuweichen.

Kategorie: Persönliche Freundschaften

Ayhan hat einen Freund in der Klasse. Es ist ein neuer Schüler. Auch dieser Schüler ist bereits mehrfach im außerschulischen Bereich mit der Polizei in Berührung gekommen.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfaches Deutsch

Wenn Ayhan in der Schule ist, arbeitet er fleißig in diesem Fachbereich mit. Da das jedoch selten der Fall ist, und er im häuslichen Bereich wenig üben kann, hat er den Lese- und Schreiblehrgang im Fachbereich Deutsch noch nicht abgeschlossen.

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Ayhan erkennt, daß seine Lehrerin nett ist und nur manchmal laut wird. Sie kann ihm gut erklären, was er noch nicht versteht und fordert alle Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Arbeiten auf. Er weiß, daß Schülerinnen und Schüler sich nicht gegenseitig anschwärzen sollen. Besonders erfreut ist Ayhan, wenn Unterrichtsinhalte zum Thema: „Fahrrad“ dargeboten werden. Er möchte nicht mehr Lob haben, als alle anderen Schülerinnen und Schüler auch. Im Bereich Mathematik wünscht sich Ayhan noch mehr Hilfe, die er dann auch bereitwillig annimmt. Er weiß, daß er mit seiner Lehrerin auch private Probleme diskutieren kann.

Kategorie: Bedeutung der Schulorganisationsformen

Ayhan wünscht sich mehr Sportunterricht in der Schule, besonders bei einem Lehrer.

Kategorie: Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

Ayhan geht davon aus, daß manche Schülerinnen und Schüler mit ihm Ärger haben wollen. Er wünscht sich von seiner Lehrerin, daß sie ihm gelegentlich dabei hilft, diesem Ärger auszuweichen.

Kategorie: Außerschulische Problembereiche

Ayhan hat häufig im außerschulischen Bereich Probleme mit der Polizei, kann jedoch mit seiner Lehrerin über diese Probleme sprechen, mit dem Ergebnis, daß zum Ende der Klassenstufe 4 wesentlich weniger Probleme auftraten.

Über die zeichnerische Darstellung verdeutlicht Ayhan, daß er sich im Fach Sport noch Hilfe wünscht. Er ist in diesem Fachbereich stark motiviert und möchte sich noch verbessern. Im Fachbereich Mathematik stellt Ayhan dar, daß er dieses Fach gut kann. Über die teilnehmende Beobachtung kann diese Selbsteinschätzung jedoch so nicht bestätigt werden.

Die Angaben, die Ayhan bei der Vervollständigung angefangener Sätze einbrachte, decken sich mit den Angaben, die über die anderen Untersuchungsschritte erbracht wurden. Zwei Antworten fallen jedoch heraus, denen im weiteren Schulverlauf besondere Bedeutung beigemessen werden muß: Später einmal würde ich gern ... ficken. und: In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... bumsen. Ayhan steht selbstverständlich noch nicht hinter diesen Begriffen, orientiert sich jedoch stark an seinen Freunden im außerschulischen Bereich, bei denen diese Fäkalsprache die herrschende Umgangssprache ist.

7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung des Schülers Ayhan als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener Lernvoraussetzungen hat Ayhan unter Einbeziehung der eingebrachten Fördermaßnahmen erhebliche Fortschritte in seinem Arbeitsverhalten in allen Unterrichtsfächern erzielt. Diese Fortschritte zeigen sich im Deutsch- und Mathematikunterricht. Im Sozialverhalten hingegen sind gravierende Auffälligkeiten zu vermerken.

Sozialverhalten:

Ayhan hat innerhalb des 4. Schuljahres eine deutliche körperliche Entwicklung durchlaufen. Sie führte dazu, daß sein Körperbau erheblich im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern an Substanz zugenommen hat. Dadurch erhielt er eine herausgehobene Stellung innerhalb der Klasse im Blick auf seine Stärke. Außerhalb der Schule verkehrt Ayhan nur mit Freunden, die sehr viel älter sind als er. Er orientiert sich an ihnen, imitiert ihr Verhalten und ist durch kleinkriminelle Taten außerhalb der Schule schon häufig polizeilich auffällig geworden. Auch die Einschaltung des Jugendamtes, das Ayhan die Fördermaßnahmen wie Hausaufgabenhilfe und offene Gesprächssituationen ermöglichte, zeigt bis heute keine Einwirkung auf Ayhans Verhalten. Ayhan ist weiterhin stark an männlichen Verhaltensweisen orientiert. Er kommt zwar mit seiner Lehrerin klar, echte, „Männergespräche“ führt er jedoch nur mit männlichen Lehrpersonen. Die Eltern wurden zu Erziehungsgesprächen eingeladen, finden jedoch kaum Zeit, sich den Erziehungsproblemen ihres Sohnes zu widmen. In den zuletzt geführten Elterngesprächen äußerten die Eltern den Wunsch, daß die Klassenlehrerin einen Antrag stellen möge, in dem es ihr erlaubt werde, bei Verhaltensauffälligkeiten ihres Sohnes diesem „ein paar hinter die Ohren zu geben.“

Innerhalb des Klassenverbandes kommt es immer wieder zu Raufereien, die dann durch eine männliche Lehrkraft geschlichtet werden müssen.

Arbeitsverhalten:

Da Ayhan durchaus auch freundlich und hilfsbereit sein kann, wird er immer wieder innerhalb des Klassenverbandes mit herausgehobenen Funktionsstellungen bedacht. Sein Interesse an Blumen und Tieren führte dazu, daß er eine intensive Arbeitshaltung entwickeln konnte, die sich in der Anlage eines Biotops und Arbeiten im Schulgarten aktualisierte. Da er in diesen Arbeitsbereichen eine Moderatorentätigkeit durchführen konnte, ist eine deutliche Verbesserung seiner Deutschkenntnisse (Deutsch als Fremdsprache) festzustellen.

Über den Sportunterricht gelang es, Ayhan über Spielsituationen die Bedeutung von Rücksichtnahme im Sinne eines fair-play zu vermitteln.

Innerhalb des waldifferenzierten Unterrichts gelang es, die Frustrationstoleranz unter Einbringung von Formen der kooperativen Verhaltensmodifikation (vgl.: REDLICH und SCHLEY, 1988) zu erhöhen.

Eine Steigerung der Motivation im Mathematikunterricht ist deutlich erkennbar. Sie ist darauf zurückzuführen, daß die über die Interviews ermittelten Informationen eine Grundlage schafften, die es ermöglichte, an den individuellen Bedürfnissen des Schülers anzuknüpfen. Insbesondere Rechenoperationen, die sich am Taschengeld des Schülers orientieren, führten unter konsequenter Zuwendung der Lehrkraft sowie der Partnerarbeit zu einer erheblichen Steigerung des Selbstwertgefühls im Bereich des Mathematikunterrichts für den Schüler.

II. *Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei der Schülerin Elsa*

Name der Schülerin: Elsa

Alter: 10

Beginn des Förderplans:	01.08.1995
Fertigstellung des Förderplans:	31.07.1997

1. Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung

Schülerin Elsa	E. = Schüler	Wernecke	W. = Lehrkraft
1.	W.:	Guten Morgen Elsa. Elsa, ich möchte dir ein paar Fragen stellen. Die erste Frage ist: Was denkst du, was du in dieser Schule besonders gut kannst?	
2.	E.:	Geteilt und mal und lesen.	
3.	W.:	Machst du das in deiner Freizeit auch manchmal?	
4.	E.:	Hmhm. (Ja)	
5.	W.:	Wie ist denn deine Meinung darüber, was du noch nicht so gut kannst?	
6.	E.:	Zeichnen und Mathe.	
7.	W.:	In welchen Fächern möchtest du denn noch von deinen Lehrern Hilfe bekommen?	
8.	E.:	Kunst.	
9.	W.:	Kannst du mir mal sagen, wo du denn da Hilfe haben möchtest?	
10.	E.:	Sport.	
11.	W.:	In Sport? Wie könnte man dir denn da wohl helfen?	
12.	E.:	... (Pause) Also vornüber einen Purzelbaum...	
13.	W.:	Dann kommen wir zu einer anderen Frage. Hast du denn noch Geschwister?	
14.	E.:	Nein, einen Bruder.	
15.	W.:	Und kommst du mit deinem Bruder gut klar?	
16.	E.:	Nein, manchmal.	
17.	W.:	Streitet ihr euch manchmal?	
18.	E.:	Manchmal.	
19.	W.:	Warum geht es denn dann?	
20.	E.:	Er sagt immer zu mir: dick.	
21.	W.:	Du bist doch aber gar nicht dick!	
22.	E.:	Nö.	
23.	W.:	Und was machst du dann?	
24.	E.:	Und dann sag' ich zu ihm: dünnes Spark.	
25.	W.:	Und ist er denn dünn?	
26.	E.:	Ja.	
27.	W.:	Und wie geht es dann weiter?	
28.	E.:	Und dann streiten wir uns nich' mehr.	
29.	W.:	Ist es dann zu Ende?	
30.	E.:	Hmhm (ja.)	
31.	W.:	Hast du zu Hause ein eigenes Zimmer?	
32.	E.:	Ja.	
33.	W.:	Wie sieht das denn wohl aus?	
34.	E.:	Manchmal sauber, manchmal dreckig.	
35.	W.:	Und fällt dir noch ein bißchen dazu ein?	
36.	E.:	Poster hab' ich, dann.. ja...	
37.	W.:	Einen eigenen Fernseher?	
38.	E.:	Hmhm (ja).	
39.	W.:	Und guckst du denn auch immer' mal Fernsehen?	
40.	E.:	Hmh, ja, im Moment hab' ich Zeit, da guck' ich manchmal.	
41.	W.:	Kannst du mir'mal deine Lieblingssendung verraten?	
42.	E.:	Hmh. Unter uns, Gute Zeiten, schlechte Zeiten... und das war's.	
43.	W.:	Was meinst du, Elsa, kommst du mit deinen Eltern gut aus?	
44.	E.:	Hmhm. Ja.	
45.	W.:	Wenn du dir was wünschen dürftest von deinen Eltern, was würdest du dir dann wünschen?	
46.	E.:	...Mal alleine bei Freunden sein..., das war's.	
47.	W.:	Dann wärst du schon glücklich?	
48.	E.:	Hmhm. (ja)	
49.	W.:	Elsa, jetzt die ganz schwere Frage: Was meinst du denn so, was bist du denn so für ein Mensch?	
50.	E.:	...(Pause)	
51.	W.:	Wie bist du so?	
52.	E.:	Normal.	

53. W.: Was ist denn das, normal?
54. E.: ... (Pause)
55. W.: Fällst dir dazu noch was ein? Was meinst du, bist du eher fröhlich, eher traurig oder so?
56. E.: Fröhlich.
57. W.: Worüber freust du dich denn immer morgens so, wenn du aufwachst?
58. E.: Das Frühstück.
59. W.: Und was noch?
60. E.: Dann kriegen wir Besuch... .
61. W.: Freust du dich denn auch manchmal auf die Schule?
62. E.: Ja, immer.
63. W.: Was macht dir denn dort besonders viel Spaß?
64. E.: ...Diktat, lesen...
65. W.: Und was meinst du, wie die anderen Schüler dich so sehen?
66. E.: Gut.
67. W.: Kommst du mit denen aus und mögen die dich?
68. E.: ..Hmhm (ja).
69. W.: Jetzt eine Problemfrage: Kannst du dich mit deinen Interessen und Wünschen – wenn du Wünsche hast – gegenüber anderen Schülern durchsetzen?
70. E.: Ja.
71. W.: Wie machst du das denn?
72. E.: ... (Pause) Keine Ahnung.
73. W.: Keine Ahnung hast du darüber. Nun gut, dann die letzte Frage: Wenn du dir eine Schule wünschen könntest, so wie du es dir wünschst, was würdest du dir dann wünschen, wie müßte diese Schule aussehen?
74. E.: Ganz bunt.
75. W.: Wie meinst du das?
76. E.: Na, Poster aufhängen, hmh, ein Radio, Freizeit und manchmal malen.
77. W.: Malen sollt ihr auch. Und die anderen Fächer? Kommst du denn mit deiner Lehrerin gut klar? Bist du richtig glücklich in der Schule?
78. E.: Ja!
79. W.: Dann danke ich dir für dieses Interview.

1.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Fokussiertes Interview	A Charakteristika der Lieblingsfächer	B Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	C Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	D Bedeutung der familiären Situation	E Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	F Persönliches Schulbewußtsein, Selbstkenntnis und Durchsetzungskraft	G Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	H Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	I Persönliche Freundschaften	J Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	K Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8			
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (2) 4	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46		X (6) 60,74	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (3) 62, 64, 74,76	X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42		X (6) 52,56,66, 68,70		X (8) 8			X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (3) 84, 86, 88, 90	X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56		X (6) 58,60,62,76 78,80			X (9) 68,72		
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4	X (3) 54, 56	X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30		X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50				X (10) 6,8,10	
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52		X (6) 56,60,62 66,68,70				X (10) 24,26,32	
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32		X (4) 50, 54, 56				X (8) 14,16,20			

Zusammenfassendes Protokoll

2. Problemzentriertes Interview

Alter des Schülers 12,7
Zeitansatz 17 Minuten

E.: Elsa

W.: Lehrkraft Wernecke

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Guten Morgen, liebe Elsa, schön, daß du ein Interview mit mir machen willst über deine Klassenlehrerin. Meine erste Frage lautet: Wer ist denn deine Klassenlehrerin? Frau W. Frau W. ist das, so. 'Jetzt sag' mir doch' mal so, wie findest du sie eigentlich? E.: Nett W.: Aha. Fällt dir noch mehr ein, Elsa? E.: Schön, gut. W.: Schön, was ist schön, was findest du denn so schön an Frau W. E.: Na, ihre Haare. W.: Was denn an den Haaren? E.: Na, ihre Spaghettihaare. W.: Was ist denn das, Spaghettihaare? E.: Na, solche Haare. W.: Und warum sagt man dazu Spaghetti? E.: Weil das solche komische Haare. W.: Wie sind die denn, erzähl' doch' mal. E.: Blonde. W.: Findest du blond schöner als schwarz? Und die Haare magst du? Ja. E.: Und wie sieht Frau W. sonst so aus? W.: Groß. Und einen Freund hat se. E.: Frau W. hat einen Freund? Hat sie dir das erzählt?	1-18 E. ist in ihrer Argumentation sehr kindlich. Äußerlichkeiten einer Person spielen eine große Rolle für sie. E. benötigt sehr lange, um zu Lehrkräften eine Beziehung aufzubauen. Wenn es ihr gelungen ist, ist sie sehr anhänglich. VH-Förderkonzept: Im Rahmen von Team-Teaching ist häufige Einzelarbeit mit E. notwendig, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen.	1 - 18 Frau W. hat blonde Spaghettihaare.	Frau W. ist nett.	Nettsein der Lehrerin wird von Äußerlichkeiten abhängig gemacht.
2.	E.: Frau W.				
3.	W.: Frau W. ist das, so. 'Jetzt sag' mir doch' mal so, wie findest du sie eigentlich? E.: Nett W.: Aha. Fällt dir noch mehr ein, Elsa? E.: Schön, gut. W.: Schön, was ist schön, was findest du denn so schön an Frau W. E.: Na, ihre Haare. W.: Was denn an den Haaren? E.: Na, ihre Spaghettihaare. W.: Was ist denn das, Spaghettihaare? E.: Na, solche Haare. W.: Und warum sagt man dazu Spaghetti? E.: Weil das solche komische Haare. W.: Wie sind die denn, erzähl' doch' mal. E.: Blonde. W.: Findest du blond schöner als schwarz? Und die Haare magst du? Ja. E.: Und wie sieht Frau W. sonst so aus? W.: Groß. Und einen Freund hat se. E.: Frau W. hat einen Freund? Hat sie dir das erzählt?	20 - 34 Es ist für E. sehr wichtig, ob ihre Lehrkraft einen Freund	20 - 34 Der Freund wird als Lebensbegleiter der Lehrerin wahr-	Frau W. hat einen Freund. Frau W. s Freund ist für E. von Bedeutung. E. mag ihn	

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
22.	E.: Den hat se gezeigt.	hat.	genommen.		nicht so gern.
23.	W.: Den Freund hat sie gezeigt? Wie denn, auf einen Photo?				
24.	E.: Nein den haben wir gesehen.				
25.	W.: Wo hast du ihn denn gesehen?				
26.	E.: In Altenhausen.				
27.	W.: Da ist der 'mal gekommen?				
28.	E.: Ja.				
29.	W.: Das ist ja gut, und ist das auch ein Netter?				
30.	E.: Ja.				
31.	W.: Magst du ihn?				
32.	E.: Hmhm (nein).				
33.	W.: Du nicht? Aber für Frau W.?				
34.	E.: Ja.				
35.	W.: Was meinst du denn, zieht sich Frau W. schön an?		35 – 40 Die Kleidung wird untergeordnet wahrgenommen.	Frau W. trägt eine Bluse und einen schönen Rock.	Positive Bewertung der Bekleidung.
36.	E.: Ja.				
37.	W.: Was gefällt dir denn besonders gut?				
38.	E.: Weiß nich'.				
39.	W.: Doch, überleg' doch 'mal, wenn du sie so im Bild hast, so als Bild vor Augen.				
40.	E.: Helle Bluse und einen schönen Rock.				
41.	W.: Aha, danke. Wenn Frau W. spricht, hörst du ihr dann gern zu?	41 – 48 In beiden Fächern Mathematik und Deutsch ist E. eine der schwächsten Schülerinnen der Klasse. VH-Förderkonzept: Intensive Förderprogramme über differenzierte Angebote im Rahmen der Wochenplanarbeit. Ziel muß es sein, eine sachgerechte Selbsteinschätzung im Vergleich mit den Mitschülern zu erwerben.	41 - 48 E. hat Lieblingsfächer, in denen sie besonders gern zuhört.	Deutsch und Mathematik sind die Lieblingsfächer.	Die Lieblingsfächer sind aber auch zugleich die lernschwächsten Fächer.
42.	E.: Ja.				
43.	W.: Wann denn ganz besonders gern?				
44.	E.: In Mathe und Deutsch.				
45.	W.: Sind das auch deine Lieblingsfächer? Überleg' 'mal ehrlich.				
46.	E.: Ja. Mathe und Deutsch.				
47.	W.: Hilft dir da Frau W. auch gut?				
48.	E.: Ja.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
49.	W.: Oder möchtest du noch mehr Hilfe haben?	49 – 58 E.s Feinmotorik bedarf noch einer besonderen Schulung.	49 – 58 E. wünscht sich Hilfe im Unterricht.	E. benötigt Hilfe im feinmotorischen Bereich.	Im Fachbereich Kunst und bei Schreibübungen muß die Lehrkraft besondere feinmotorische Hilfen einbringen.
50.	E.: Ein bißchen vielleicht.				
51.	W.: In welchem Fach?				
52.	E.: In Kunst.				
53.	W.: Wo kann man dir denn da noch helfen – in Kunst? Was würdest du dir da wünschen?	49 – 58 E.s Feinmotorik bedarf noch einer besonderen Schulung. VH-Förderkonzept: Feinmotorische Übungen, auch im Rahmen der Freiarbeit durch das Einbringen feinmotorischer Übungsformen.			
54.	E.: Anfassens mit dem Bleistift und beim Zeichnen.				
55.	W.: Ach, mit der Bleistiftführung. Was malst du denn am liebsten?				
56.	E.: Die Sonne, Regenbogen, Blume.				
57.	W.: Das sind ja alles fröhliche Sachen, nicht?				
58.	E.: Ja.				
59.	W.: Was meinst du denn, was hat Frau W. denn so für eine Laune?	59 – 78 E. ist sensibel für die Befindlichkeit der Lehrkraft.	59 – 78 Wenn die Lehrkraft etwas vergessen hat, oder ein Schüler viel herum redet, zeigt sich das im Verhalten der Lehrkraft.	E. kann Lehrerbefindlichkeiten gut erkennen.	Das Verhalten der Lehrkraft wird situationsabhängig wahrgenommen.
60.	E.: Manchmal gute und manchmal schlechte.				
61.	W.: Wann hat sie denn schlechte?				
62.	E.: Wenn vergißt 'mal eben den Schlüssel.				
63.	W.: Wenn sie ihren Schlüssel vergessen hat? Dann hat sie schlechte Laune?				
64.	E.: Ja.				
65.	W.: Hat sie auch manchmal schlechte Laune wegen einer Schülerin oder eines Schülers?				
66.	E.: Ja.				
67.	W.: Findest du mal ein Beispiel?				
68.	E.: Ayhan.				
69.	W.: Was ist mit Ayhan?				
70.	E.: Es ist so komisch.				
71.	W.: Wie denn komisch?				
72.	E.: Er quatscht so viel.				
73.	W.: Im Unterricht?				
74.	E.: Ja.				
75.	W.: Findest du das gut?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
76.	E.: Nö.				
77.	W.: Was meinst du, was hält Frau W. vom Petzen?		77 – 82 Die Fragestellung wurde von E. nicht verstanden.		
78.	E.: Nö. Die petzt nich' so viel.				
79.	W.: Frau W. nicht?				
80.	E.: Nö.				
81.	W.: Und was denkt sie darüber, wenn ihre Schüler petzen?				
82.	E.: Weiß ich nich'.				
83.	W.: Weißt du noch nicht, na gut. Hast du mit Frau W. einmal über ein Problem gesprochen, daß du privat hast? Du so ganz allein.	83 – 101 Private Probleme werden nicht genannt.	83 – 101 Probleme gibt es mit Rechenaufgaben.	Kleine Aufgaben im Zahlenraum bis 50 kann E. lösen.	Bei weitergehenden Aufgabenstellungen benötigt E. die Hilfe der Lehrkraft.
84.	E.: Ja.				
85.	W.: Kannst du mir 'mal ein Beispiel geben?				
86.	E.: Hmh. Ja, mit 'nem Lehrer sogar.				
87.	W.: Hattest du einmal ein Problem mit einem Lehrer? Was war das für eins?				
88.	E.: Mit dem Lernen.				
89.	W.: Und was hattest du da für Probleme?				
90.	E.: Mit Aufgaben.				
91.	W.: Kannst du denn schon welche rechnen?				
92.	E.: Noch nicht so große.				
93.	W.: Nur kleine? Gib mir 'mal ein Beispiel.				
94.	E.: ...(Pause) $10 + 1 = 11$.				
95.	W.: Kannst du noch eine?				
96.	E.: $20 + 5 = 25$.				
97.	W.: Das geht doch schon ganz gut. Und Malaufgaben, wie sieht es da aus? $10 \times 5 = 50$				
98.	E.: Schön! Na, das hört sich ja doch schon sehr gut an. Hilft dir denn Frau W. auch immer dabei?				
99.	W.: Die hilft mir bei Geteilt und auch bei Minusaufgaben.				
100.	E.:				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
101.	W.: Was macht denn Frau W., wenn du fertig bist mit deinen Aufgaben?	101 – 114 E. kann sich im Rahmen der Freiarbeit eigene Ziele setzen.	101 – 114 In Freiarbeitsphasen kann E. sich mit Spielen selbsttätig beschäftigen.	Unterrichtliche Freiphasen werden im Rahmen der Freiarbeit von E. mit Spielen un- ter Einbeziehung von Klassenkameradinnen genutzt.	E. kann sich im Rahmen der Freiarbeit mit anderen Mitschülern zusammenspielen.
102.	E.: Dann guckst du se an, und dann kann ich aufhören.				
103.	W.: Und was machst du dann?				
104.	E.: Dann mach' ich eine Pause, und dann trinke ich was.				
105.	W.: Kannst du auch zum Spielen gehen?				
106.	E.: Ja.				
107.	W.: Was spielst du denn dann?				
108.	E.: Hmh, dann lese ich vielleicht oder spiele.				
109.	W.: Und was für ein Spiel?				
110.	E.: Mensch ärgere dich nicht, manchmal ...				
111.	W.: Noch ein Spiel, was du gern spielst?				
112.	E.: Memory.				
113.	W.: Oh, dabei kann man aber ganz viel lernen, prima. Was meinst du, hat Frau W. Lieblingskinder in eurer Klasse?	113 – 121 E. sieht sich mit ihrer Freundin Tina als die Lieblings-schülerinnen ihrer Klassenlehrerin. Sie macht diese Feststellung daran fest, daß sie und ihre Freundin sich im Unterricht „artig“ genehmen. E. ist eine Schülerin, die allen Anweisungen der Lehrkraft sofort zu folgen versucht.	113 – 121 E. sieht sich als eine Lieblingsschülerin der Lehrkraft.	Weil sie im Unterricht „artig“ ist, sieht sie sich von ihrer Lehrerin angenommen.	E. wird von der Lehrerin gemocht und freut sich darüber.
114.	E.: Ja, mich und Tina.				
115.	W.: Na, das würde mich ja freuen. Wie kommst du denn darauf?				
116.	E.: Sie sagt immer manchmal so, wir sind artig.				
117.	W.: Ihr seid artig, und was sagt sie dann?				
118.	E.: Wir sind schön... und besser als Manfred und Ayhan.				
119.	W.: Freust du dich dann?				
120.	E.: Ja.				
121.	W.: Da kann man sich ja auch drüber freuen, nicht? Könntest du mir einen Tip geben, wenn ich 'mal mit Frau W. spreche, was Frau W. noch besser machen könnte, bei euch in der Klasse?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
122.	E.: Sie könnte uns bißchen noch mehr lernen.	122 – 139 E. erkennt, daß in der Schule gelernt werden soll, sie hat auch einen begeisterten Lernwillen. Wünsche – über das Lernen hinausgehend – kann E. deutlich äußern.	122– 139 Es kann in der Schule noch mehr gelernt werden.	Versuch zu verdeutlichen, daß E. noch mehr lernen möchte.	Es muß noch mehr gelernt werden, aber auch im Freizeitbereich muß es noch mehr Aktivitäten geben.
123.	W.: Du willst noch mehr lernen?				
124.	E.: Ja. Plusaufgaben.				
125.	W.: Na, du bist ja fleißig. Willst du lieber lernen oder lieber spielen?				
126.	E.: Lieber lernen.				
127.	W.: Aber spielen muß man doch auch?				
128.	E.: Ja.				
129.	W.: Elsa, ich mache jetzt meine Abschlußfrage: Wenn du Frau W. noch einen Rat geben könntest, was sie besser machen sollte, was sollte sie dann besser machen?				
130.	E.: Mit uns einmal Fahrrad fahren.				
131.	W.: Wohin denn?				
132.	E.: Na, hier.. oder Inliner.				
133.	W.: Ach diese Inline skates. Hast du ihr das schon einmal gesagt?				
134.	E.: Ja.				
135.	W.: Und was hat sie da gesagt?				
136.	E.: Könn' wir machen, wir haben das auch schon einmal gemacht.				
137.	W.: Aber du möchtest das häufiger?				
138.	E.: Ja.				
139.	W.: Na, da will ich dann auch einmal mit Frau W. drüber reden, vielleicht klappt das dann ja. Ich bedanke mich bei dir für das Interview.				

2.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Problemzentriertes Interview	A Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion	B Merkmale der Außenseitrolle	C Bedeutung der Schulorganisationsformen	D Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens	E Außerschulische Problembereiche
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 13, 14, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 40, 44, 48, 60, 63, 66, 74, 78, 80, 88, 94	X (2) 68, 70, 72	X (3) 84, 86, 98, 100, 102	X (4) 38, 40, 44	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 12, 22, 24, 26, 28, 32, 36, 38, 42, 46, 48, 50, 58, 60, 62, 74, 76		X (3) 96, 98	X (4) 68, 70, 72, 74	X (5) 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 8, 16, 20, 22, 26, 32, 36, 38, 44, 48, 50, 52, 54, 60, 62, 64, 80, 84, 88, 90, 104, 106, 114, 118, 124		X (3) 3, 132, 134, 138,	X (4) 70, 72, 76	
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 6, 8, 12, 20, 24, 28, 30, 34, 36, 42, 46, 48, 50, 52, 56, 64, 66, 83, 105	X (2) 70, 72, 74, 77			X (5) 95, 97, 101, 103
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 6, 8, 10, 16, 28, 31, 34, 36, 38, 42, 44, 48, 82, 84, 88	X (2) 94, 96, 98, 100, 102	X (3) 82, 84, 86, 88, 90, 104, 106, 108, 110	X (4) 70, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 86, 112	X (5) 58, 60, 62, 64, 66, 70, 74, 76, 78, 80,
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 6, 8, 10, 14, 20, 22, 24, 26, 34, 42, 44, 48, 52, 54, 56, 60, 62, 66, 94, 120, 122, 126, 144, 146		X (3) 90, 92, 128, 130, 148, 150, 152, 154		X (6) 96, 98, 100, 102, 104, 106, 110,
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 6, 8, 10, 14, 16, 18, 20, 22, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 46, 58, 60, 61, 64, 78, 80, 82, 84, 86	X (2) 48, 50, 52, 54	X (3) 66, 68, 70, 72, 74, 76, 90		

3. Bild der Schülerin Elsa zum Thema: „Das kann ich gut!“



Abbildung 17 Schülerzeichnung

3.1 Bild der Schülerin Elsa zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

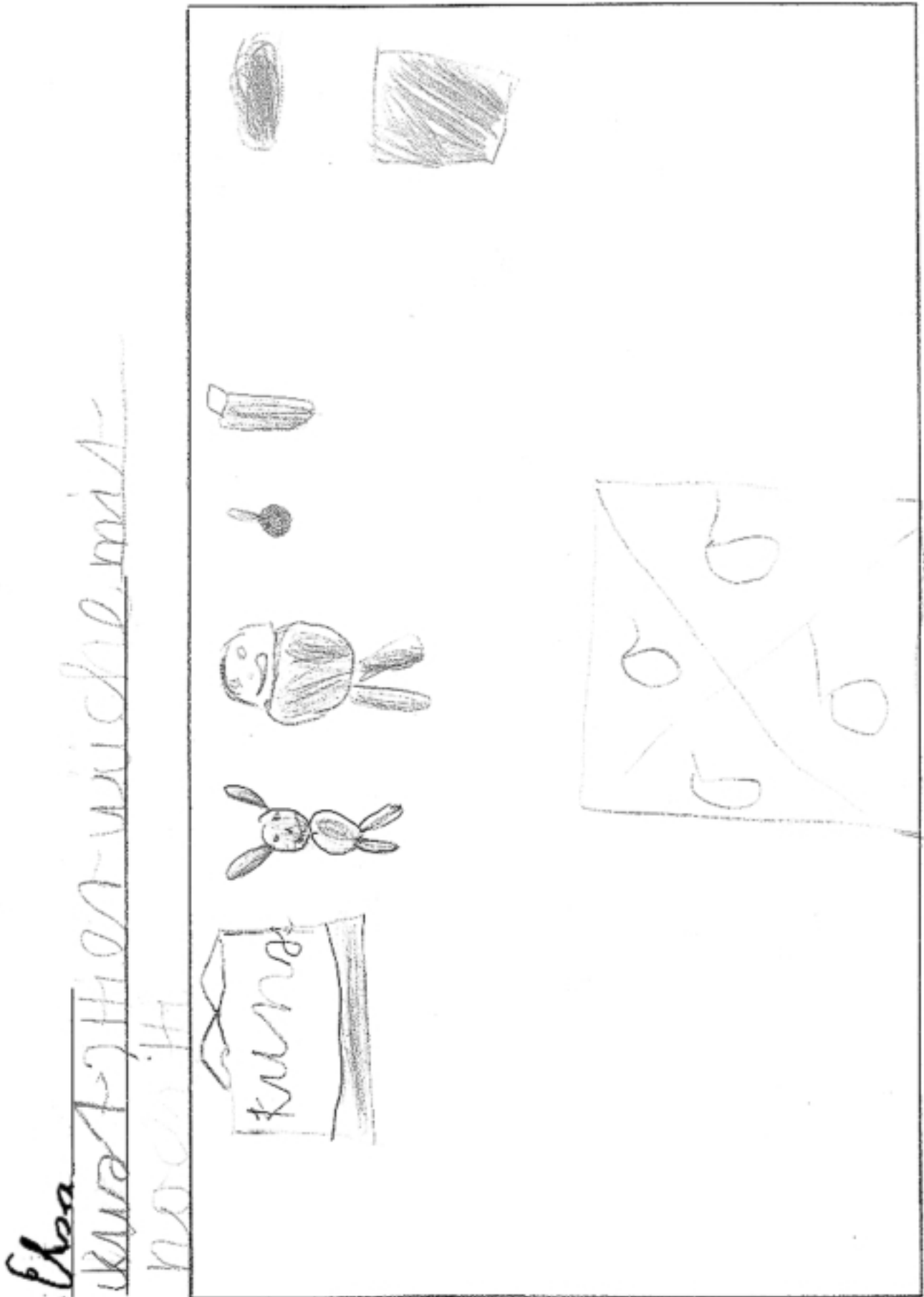


Abbildung 18: Schüler-Selbstzeichnung

3.2. Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerin Elsa

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

Beide Bilder zeigen, daß sich Elsa im Übergang befindet von Strichmännchen- zu Rumpfzeichnungen. Bei den Strichmännchenzeichnungen zeichnet sie die Arme mit ein. Bei den Rumpfzeichnungen fehlen der Hals und die Arme.

Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers

Elsa zeichnet sehr gern. Sie erlebt den Zeichenprozeß als Ruhephase. Zunehmend gelingt es ihr, die ganze zur Verfügung stehende Zeichenfläche für den Zeichenprozeß auszunutzen. In vielen Zeichnungen finden wir das Motiv der Sonne oben rechts durch Elsa abgebildet.

Inhalte und Auffälligkeiten

Die Sonne und das Haus als Motiv spielen für Elsa eine besondere Rolle. Darüber hinaus zeichnet sie gern die für sie bedeutenden Personen und versieht sie mit Namen. Elsa ist mit ihren Zeichenprodukten im Blick auf die Ausführungsqualität noch nicht zufrieden. So ist sie der Überzeugung, daß sie zwar gut malen kann, wünscht sich jedoch im Fach Kunst noch Hilfestellungen.

2. Aussagen der Schülerin während des Zeichenprozesses.

Beiläufige Kommentare

- Die Sonne kann ich gut zeichnen.
- Das sind meine liebsten Freunde.
- Ich will aber noch besser zeichnen können.
- Der Hase ist mein Knuddeltier.
- So sitzen wir am Tisch, wenn wir zeichnen.

Befragung der Schülerin – Darstellungsabsichten

Der Gegensatz in den beiden Zeichnungen wurde mit Elsa besprochen. Elsa erklärte selbstkritisch, daß sie Häuser und Sonnen zwar sehr gut malen, aber andere Sachen noch nicht so gut darstellen könne.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Elsa waren die beiden Fragestellungen sofort verständlich. Sie legte großen Wert darauf, beim Zeichenprozeß zu erklären, warum sie gerade ihre Lieblingsmitschüler zeichnete. Eigentlich – so Elsa müßte man in der Schule viel mehr zeichnen. Stolz präsentierte sie die Vielzahl ihrer Zeichenstifte.

4. Verschiedene familiär/biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurück gegriffen werden, die aus dem I-E-P ersichtlich sind.

5. Folgerungen für einen Förderplan

- Individueller Wochenplan, innerhalb dessen muß Elsa mehr Gelegenheit erhalten, ihre Wünsche und ihre Kritik zeichnerisch darzustellen. Ihre Freude am Zeichnen

unterricht sollte genutzt werden, um ihr die Bestätigung zu vermitteln, die ihr manchmal in kognitiven Fachbereichen versagt bleibt.

- Erstellung von Zeichnungen, die zur Ausschmückung des Klassenraumes genutzt werden.

4. Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Elsa

In unserem Klassenraum müßte man ... *die Fenster putzen.*

Spiele in unserer Klasse müßten ... *geordnet werden.*

In der Klasse würde ich gern ... *die Bücher ordnen.*

Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *Fahrrad fahren.*

In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *zu verachten.*

Mit meinem Vater würde ich gern ... *ins Kino gehen.*

Von meiner Mutter wünsche ich mir ... *einen Kuschelhund.*

Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *ein bessers Verhalten.*

In der Schule müßte man ... *sich besser vertragen.*

Später einmal würde ich gern ... *Kindermädchen werden.*

In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... *Hausarbeit.*

Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ... *Kuscheltiere kaufen.*

Meine liebste Schule wäre ... *ein Gymnasium.*

Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ... *Frau W.*

Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *besser lernen werde.*

Das kann ich besonders gut ... *lesen, Deutsch.*

Hier wünsche ich mir noch Hilfe ... *Kunst und Mate.*

Elsa hat die Aufgabenstellung mit ihrer Mutter als Hausarbeit überarbeitet.

Die Übung zu der Aufgabenstellung, angefangene Sätze zu Ende zu schreiben, dient im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dazu, Zusatzinformationen über die Lebensweltproblematik der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Aussagen werden nicht gesondert ausgewertet, sondern in eine Beziehung gesetzt zu der Informationsbeschaffung, die im I-E-P dargestellt ist und bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung findet. Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen.

4.1 Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten	umbauen	umbauen.	Fenster putzen.	was verändern und Plätze tauschen.	
In der Klasse würde ich gern	mehr sein.	mehr sein.	geordnet werden.	mehr Spiele geben.	
Mit meinen Geschwistern würde ich gern	besser sein.	besser werden	die Bücher ordnen.	deutsch sprechen.	
In Streitsituationen neige ich oft dazu	spielen.	eine Bande machen.	Fahrrad fahren.	schwimmen gehen.	
Mit meinem Vater würde ich gern	mitzumachen.	zuschlagen.	zu verachten.	ich halte mich heraus.	
Von meiner Mutter wünsche ich mir	Mofa fahren.	Motorrad fahren.	ins Kino gehen.	kaufen gehen.	
Von meinen Klassenkameraden	Game boy rumspiel	Game boy spielen.	einen Kuscheihund.	ein BMX-Fahrrad.	
wünsche ich mir	Respekt.	Game boy spielen.	besseres Verhalten.	daß sie leise sind.	
In der Schule müßte man	renovieren.	den Hof färben.	sich besser vertragen.	mehr Fußball spielen.	
Später einmal würde ich gern	Kinder haben.	ficken.	Kindermädchen werden.	ein Fußball-Star werden.	
In meiner Freizeit würde ich am liebsten	Fußball spielen.	bumsen.	Hausarbeit.	Geschichten schreiben.	
Wenn ich viel Geld hätte, würde ich	mir einen Esel kaufen.	Game boy kaufen.	Kuscheiltiere kaufen.	mir ein Trike kaufen.	
Meine liebste Schule wäre	F-Ebert-Schule.	Pestalozzi Schule.	ein Gymnasium.	Goshorn.	
Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich	W. (Klassenlehrerin)	Wernecke.	Frau W.	Frau U. W.	
Ich bin überzeugt davon, daß ich	stark bin.	Kohle, Geld brauche.	besser lernen werde.	daß ich leise sitzen kann.	
Das kann ich besonders gut	Deutsch.	Mathematik.	lesen, Deutsch.	Fußball spielen.	
Hier wünsche ich mir noch Hilfe	Mathematik.	Sport.	Kunst, Mathematik.	bei Restaufgaben bis 100.	

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer lernen. in den Heidepark fahren ich mische mich immer ein. arbeiten Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.	- neuer sein. werden.(besser) spielen schlichten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim Lesen langer Texte.	richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule. W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch.	

5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung am Beispiel Elsa

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Elsa

geboren am:
 Anschrift: Langenhagen
 Tel.:

Klasse: 3
 Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen
 Klassenlehrer/in: Frau W.

I-E-P begonnen am: 1996 von: Wernecke
 fortgeführt am: von:

Was Elsa besonders gut kann (Stärken): Hausaufgaben sorgsam erledigen, kleine Scherze machen.

Was Elsa weniger gut kann: Wut angemessen äußern, Satzbau, Grammatik, mathematische und logische Denkprozesse zu Ende führen.

Wo Elsa noch Unterstützung benötigt: in Deutsch, Mathematik, Sport und Sachkunde (Psychomotorik).

**Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf
und die Schullaufbahn des Kindes: Elsa**

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
1985	Frühgeburt		ja	nein
1988	Umzug nach Deutschland	keine Deutschkenntnis, Ankunft 6 Monate nach den Eltern	ja	nein
1990	KiGa-Wechsel z. SonderKiGa		ja	ja
1995	Wiederholen d. 3. Klasse	zu geringe Leistungen	ja	Deutsch, Mathe Wahrnehmungstraining

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): Elsa hat einen drei Jahre älteren Bruder, Zuwendung zum Kind erfolgt fast ausschließlich von Oma und Vater.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): beide Eltern berufstätig, die Großmutter betreut das Kind häufig, Wohnung ist großzügig, sauber und ordentlich.

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: wird sehr streng und religiös erzogen, sie soll in der Schule gute Leistungen erbringen.

Freizeit und andere Aktivitäten: übt ständig mit der Großmutter für die Schule, ansonsten sehr unselbständig, daher eingeschränkte Freizeitaktivitäten.

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: Sprach- und Ergotherapie.

Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem? E. weiß um die schulischen Schwierigkeiten, und daß sie Großmutter und Vater zum Lernen benötigt, daß sie jedoch mit ganz, ganz viel Üben gut sein kann.

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Entwicklung: Eltern sehen schulische und alltagspraktische Probleme ganz klar, sind jedoch der Meinung, daß durch ganz viel Üben das Problem gelöst werden kann, meinen, daß E. im späteren Leben vom älteren Bruder betreut werden kann.

Wie sehen die LehrerInnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? E. gehört höchstwahrscheinlich in eine GB-Schule. Da sie jedoch großen Ehrgeiz beweist, in der L-Schule die Leistungen zu erbringen, wurde bislang von einer Überprüfung abgesehen.

Was berichten die Kindergärtnerinnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.): Förderung nötig in: Eigeninitiative, Selbständigkeit, Partner- und Gruppenarbeit, Kontakte mit Gleichaltrigen, Konzentrationshilfen, freies und handlungsbegleitendes Sprechen, Piktogramme lesen, Lautdifferenzierungen, Rhythmusverbesserung, Ausdauer- und Krafttraining, Tonussteigerung, Bewegungsspielen, Feinmotorik, haptische Erfahrungen.

Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: Aufbau motorischer Basiskompetenzen muß erfolgen.

Psychomotorische Basiskompetenzen

Gleichgewicht (dynamisch, statisch, großräumig, kleinräumig, etc.): hypoton.

Ausdauer: nur über besonderen Zuspruch durch die Lehrkraft vorhanden.

Kraft: geringe Ausprägung, muß trainiert werden.

Gelenkigkeit: s.o.

Schnelligkeit: s.o.

Gesamte Körperkoordination: Aufbau muß über psychomotorische Übungsformen erfolgen.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung (Screening nach DIAS-Kurzform, auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): stark eingeschränkt.

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien in DMB): die meisten Raum-Lage-Beziehungen sind richtig benannt und umgesetzt.

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (ausgewählte DMB-Aufgaben im Anhang, besonders Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): stark eingeschränkt, Spuren können nachgefahren werden, unterschiedliche Oberflächen werden ertastet, auch Buchstaben können ertastet werden.

Feinmotorik:

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand-Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): E. hat deutliche Schwierigkeiten mit Auge-Hand-Koordination bei Schriftübungen an der Tafel.

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): ausschneiden und nachzeichnen gelingt nur mit sehr großen Anstrengungen unter Einzelzuwendung der Lehrkraft.

Selbstkonzept und Körpererleben:

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistung und -fähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen): schwach ausgeprägte Motivation bei allen neuen Aufgabenstellungen, aber in kognitiven Dingen ist Erfolgserwartung durch Übung aufgebaut, hohe Motivation, da positive Sanktionen seitens der Eltern bei guten Leistungen zu erwarten sind, E. hat teilweise Sicherheit in sozialen Situationen: Der Umgang mit Erwachsenen ist gesichert, mit Gleichaltrigen kommt es häufig zu Tränen.

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): E. ist glücklich mit sich selbst. Da sie eine Freundin hat (Tina), fühlt sie sich angenommen.

Fremdbild: (Wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): E. denkt von sich, daß sie von allen geliebt wird.

Körperbild und -erleben: (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): auf Körperpflege und ihre Kleidung legt E. großen Wert.

Initiative (Aktivität und Antrieb): werden nur bei klaren, schulischen Anforderungen gezeigt.

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: Entspannung durch häufige Spielphasen.

Bei Bedarf:

Senso- und psychomotorische Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs (am Ende des Kindergartenalters, zu Beginn der Schulzeit, etc.): E. benötigt „feinmotorische“ Hilfe zum Erlernen der Schriftsprache.

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: Die Belastbarkeit in allen kognitiven Fächern ist sehr gering, E. gerät sehr schnell ins Erzählen über sachfremde Begebenheiten. Erst durch konsequenten Lehrerhinweis kehrt sie zu der eigentlichen Aufgabenstellung zurück.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: E. denkt von sich, daß sie vieles meistern kann.

Kontaktbereitschaft: E. kann auf andere Kinder zugehen, findet dann aber keine Worte.

Durchsetzungsvermögen: schwach ausgebildet.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): E. zeigt Interesse an Mitschülern, Kooperationsfähigkeit ist z. Z. im Aufbau.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule: E. orientiert sich stets an Schwächeren, selbst wenn sie die Anforderungen besser erledigen kann, hört sie sofort auf und imitiert die Schwächeren, Lernen hat in ihrem Leben einen hohen Stellenwert.

Arbeitshaltung

- **Instruktionsverständnis:** E. benötigt viel Unterstützung und Zuwendung.
- **Angst vor Versagen:** geht mutig alle Aufgabenstellungen an.
- **Ausdauer:** auch bei Schwierigkeiten mit der Aufgabe vorhanden, jedoch merkt E. nicht, daß sie die Aufgabenstellung nicht verstanden hat. E. arbeitet häufig einfach „drauf los“.
- **Aufmerksamkeit:** sehr groß.
- **Arbeitsbeginn:** zügig bei intensiver Zuwendung.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** Elsa bemüht sich sehr um Sorgfalt, häufig nicht mit Erfolg.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit):** E. mag sich und nimmt sich an, wie sie ist.
- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** E. hat noch keine eigenen Wertvorstellungen, häufig betont sie im Unterricht, daß sie und ihre Freundin Tina „sehr schön“ sind.
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** schwach ausgebildet, im Sportunterricht – wenn sie mit ihrem Teddy unter dem Arm turnen darf – ist sie bereit, Phantasieübungen vorzuführen.

Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel

(Gestik, Mimik, Sprachmelodie etc.): ausgeprägt, wenn sie mit männlichen Lehrkräften kommuniziert.

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten bedeutsamer Personen der Umwelt): vorhanden.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): muß noch vertieft werden, auf die Schulzeit von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr bezogen schon recht präzise Ergebnisse.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung von Verkehrsmitteln, Kenntnisse von Regeln, etc.): auf die Schule bezogen, vorhanden.

Sprach- und Kommunikationsverhalten

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: die Sprechbereitschaft könnte noch zunehmen.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: ausschließlich auf ihre Freundin bezogen.

Sprecher-Hörer-Wechsel: E. ist eine gute Zuhörerin.

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: Selbstkorrektur gering ausgeprägt, Fremdkorrektur läßt sie zu.

Artikulation

Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: o. B.

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): verwaschen, Auslassungen.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): schwierige Lautverbindungen, z. B. mpf, tr, müssen noch angebahnt werden.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter: kein Regelverständnis.

Wortbildung: wenn sie Puppen sprechen läßt, gelingt es ihr häufig recht gut.

Satzmuster: stark dysgrammatisch.

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: stark eingeschränkt.

Angaben zum passiven Wortschatz: muß eine Erweiterung erfahren.,

Nur bei fremdsprachlich aufgewachsenen Kindern:

Muttersprache: polnisch.

Erste Fremdsprache und weitere: deutsch.

Methode des Erlernens dieser Sprachen: durch Familie, in der Schule durch analytische Methode.

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld: mit Geld weniger Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit Hilfe kann transferiert werden.

Mathematik

Aufgabensammlung und Protokollbogen für eine Screening nach Ellrott. Unterstrichenes ist vorhanden

Zahlbegriff:

- **Eigenschaften von Elementen** können nach Größe, Form und Farbe sortiert werden,
- **Erkennen, benennen, sortieren, zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke** mit Lehrerhilfe
- **Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger)** nicht sicher
- **Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente)** noch nicht gesichert
- **Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente)**
- **Klassifikation** mit kleinen Mengen möglich
- **Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen)** Reihenbildung erkennbar,
- **Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen)**
- **Umgang mit einstelligen Zahlen** im Zahlenraum bis 100 kann E. nach Diktat schreiben,
- **räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional)** vorgegebene Strecken können mit dem Linral abgemessen werden.

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis: Bilder können versprachlicht werden.

Sprachanalyse: vorwiegend Ein- und Zweiwortsätze, An- und Endlaute müssen noch mehr beachtet werden.

Schriftaufbau: erfolgt mühsam und langsam, jedoch dann zufriedenstellend,

Buchstabenkenntnis: bei allen Druckbuchstaben vorhanden.

Bausteingliederung: gelingt zunehmend besser. Aus Silben können Worte gebildet werden.

Stichwortschatz: Oberbegriffe können untergliedert werden.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: schreibt gern kleine Briefe.

Textverständnis: das Erlesen des Textes gelingt sehr viel besser als die Reproduktion des Sinns.

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaltung, -führung): sehr verkrampft.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: erfolgt mühsam.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen:

- **Blockschrift:** mühsam.
- **Druckschrift:** Druckschrift formklar, Linien werden eingehalten.

- **vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift:** mit ganz viel Einsatz: gelingt es ihr zunehmend besser, kleinere Schwungübungen nachzuvollziehen.
- **Schriftqualität (Formklarheit, Flüssigkeit, Verkrampftheit, Verbundenheit, etc.):** nach viel Mühe formklar, aber verkrampft.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

- **nach Vorlage:** gelingt das Ausmalen von Bildern.
- **ohne Vorlage:** Kopffüßler bei Menschenzeichnungen.

Interesse und Freude an:

- **Malen:** vorwiegend am Ausmalen.
- **musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe:** muß noch stark geschult werden.
- **singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.:** großes Ausagieren an Trommel und Schlagzeug.
- **Originalität beim Malen, Musizieren etc.:** E. malt gern ihre Freunde. E. wünscht sich jedoch beim Malen noch Hilfe.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: Frühgeburt, Entwicklungsverzögerung, Sprachauffälligkeit.

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: Selbständigkeit und Eigenständigkeit lebenspraktische Umgangsformen.

Grobziele: Selbstwertgefühl stärken.

Fernziele: Mehr Mut zur Eigeninitiative und in der Aufnahme zu Beziehungen mit ihren Mitschülerinnen und Schülern.

Nahziele der Förderung: Schaffen eines besseren Körperbewußtseins.

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): Wahrnehmungstraining, Volle Halbtagsschule Methoden des handlungsorientierten Lernens sind von besonderer Bedeutung.

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: siehe Förderplan.

Weitere Anmerkungen: Die Überlegung, Elsa in eine G-Schule umzuschulen, ist noch immer nicht abgeschlossen, soll jedoch vermieden werden.

5.1. Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan für Elsa

grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95	Mathematik	Aufbau des Mengenverständnisses, Elemente zweier geordneter Mengen einander zuordnen können, Größenverhältnisse erkennen durch Vergleich, Stück-für-Stück-Zuordnung muß gesichert werden, Aufbau von Mengeninvarianz.	Handlungsbegleitendes Sprechen aller mathematischen Aktivitäten, Mächtigkeiten anhand von Beispielsituationen mit allen Sinnen erarbeiten.	Einzelarbeit unter Team-Teaching Situationen, Einbeziehung spielerischer Angebote in der Wochenplanarbeit.	Die Eins-zu-Eins-Zuordnung (Schüler-Lehrer) ist unbedingt notwendig, damit der Lehrer merkt, daß die Schülerin von einer unteren mathematischen Ebene zu einer höheren aufgestiegen ist.
	Motorik	Über den Aufbau psychomotorischer Basiskompetenzen zur ausgereiften psychomotorischen Handlungskompetenz.	Einsatz von DIAS (diagnostisches Inventar auditiver Alltags-handlungen), DMB (diagnostische Inventar motorischer Basiskompetenzen).	Zusatzangebot von Psychomotorik in Einzel- und Gruppenarbeit.	Die Durchführung der Kernaufgaben folgen in ihrer Evaluation den Auswertungshinweisen des DMB. Besondere Erfolge zeigten sich Bei E., wenn die Kernaufgaben in einem thematischen Zusammenhang angeboten wurden.
	Deutsch	Aufbau der morphologisch-syntaktischen Ebene, Pluralbildungen und Komplexität der Sätze, phonetisch-phonologische Ebene, Beseitigung verwaschener Artikulation.	Handlungsbegleitende Sprechübungen als unterschiedsimmanentes Prinzip.	Sprachförderunterricht im Rahmen äußerer Differenzierung.	Einsicht in die Notwendigkeit des richtigen Sprachgebrauchs im Alltag, um sich den Mitschülern gegenüber in eine Beziehung zu setzen.

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
02.09.96	Mathematik	Lösen verschiedener Aufgaben mit Hilfe der zeichnerischen Darstellung.	Erleichtern der mathematischen Orientierung über das Angebot mit konkreten Materialien.	Arbeit mit Zehnerstangen und Übungen des Vor- und Rückwärtszählens.	Die individuelle Wahl der Arbeitsmaterialien vermittelt E. Sicherheit und erleichtert der Lehrkraft das Erkennen individueller Lösungsstrategien.
	Motorik	Aufbau motorischer Basiskompetenzen.	Sehfähigkeit-visuomotorische Koordination, großmotorische Übungen.	Stationsausbildung, eingekleidet in eine Spielhandlung zum Thema Zirkus.	Während des Ausprobierens an den einzelnen Stationen beobachten sich die Schüler gegenseitig. E. nimmt bereitwillig Hilfestellung von anderen Schülern an. Bei der Gleichgewichtserhaltung fällt E. zwar nicht mehr um, wackelt jedoch noch.
	Deutsch	Kommunikationserweiterung.	Steigerung der sprachlichen Aktivität im Morgenkreis.	Erlebnisberichte vom Wochenende im Morgenkreis	Nach Absprache mit der Schülerin achtet diese bei ihrer Berichterstattung besonders auf die Gestik und Mimik der Lehrkraft. Die sprachliche Rückmeldung der Lehrkraft nach der Berichterstattung macht E. stolz auf ihre Erzählung.
03.02.97	Mathematik	Lösung von Mengenoperationen ohne Bildvorlagen.	Anhand selbstgewählter Unterrichtsmaterialien.	Die Unterrichtsmaterialien ermöglichen eine Selbstkorrektur bei der Fehleranalyse.	E. ist stolz, daß sie keine zusätzlichen Medien mehr benötigt, um Rechenoperationen zu lösen.

	Motorik	Schaffung persönlicher Erfolgserlebnisse durch individuelle Förderung von Lernvoraussetzungen.	Einsatz von DIAS, DMB, Psycho-Motorik-Kartei.	Einzelförderung, auch innerhalb einer Gruppe.	Die Bewegung als Einheit von Wahrnehmung, Denken und Fühlen wird von E. mit großer Freude angenommen, da sie sich besonders in diesem Bereich zu anderen Schülern in eine Beziehung setzen kann.
Deutsch		Sinnerfassendes Lesen	Bei Texten, die zu einer konkreten Handlung aufrufen, den Sinn herausfinden.	Auf Bildgeschichten die Teile farblich herausarbeiten lassen, die zu einer Handlung aufrufen. Frei- oder Wochenplanarbeit.	Das Auffinden der Textstellen, die zu einer Handlung aufrufen, gelingt E. noch nicht immer.

6. Portrait der Schülerin Elsa unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Erhebungsschritte

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise der Schülerin bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse wiedergespiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Charakteristika der Lieblingsfächer

Elsa gibt an, daß ihre Lieblingsfächer Mathematik und Deutsch sind. Dies sind gerade aber die Fächer, in denen Elsa auf besondere Fördermaßnahmen angewiesen ist. Es ist zu bewundern, wie sie sich immer wieder neuen Übungsformen stellt und auch zu dem, was sie an Ergebnissen hervorbringt, Stellung beziehen kann. Elsa vertritt ihre Lösungsvorschläge mit der ihr eigenen Logik, obwohl sie häufig im Ergebnis nicht richtig sind.

Kategorie: Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule

Elsa freut sich immer auf ihre Schule. Besonders viel Freude bereitet ihr das Lesen, obwohl sie damit Schwierigkeiten hat. Auch nach Diktat schreibt sie sehr gern. Sie benötigt hierfür einen individuellen Zeitrahmen. Von der Schule wünscht sie sich, daß sie möglichst bunt aussieht.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Elsa kommt mit ihrem Bruder nicht immer so gut klar. Er hänselt sie oft dadurch, daß er ihr körperliche Fülle vorwirft. Elsa verfügt über ein eigenes Zimmer und besitzt einen eigenen Fernseher. Sie schaut sich am liebsten die Sendung: „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“ an. Elsa möchte gern, daß ihre Eltern ihr erlauben, einmal allein mit Freunden zu sein.

Kategorie: Persönliches Schulbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft

Elsa empfindet sich als ganz normales Kind. Zumeist erlebt sie sich als fröhlichen Menschen und ihre Mitschülerinnen und -schüler als „gut“.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfachs Kunst

Elsa wünscht sich von ihrer Lehrerin, daß sie ihr im Kunstunterricht noch mehr Hilfe zukommen läßt. Sie malt Menschen als Strichmännchen und kann Linien noch nicht nachzeichnen. Elsa befindet sich in der Schemaphase.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfachs Sport

Im Sportunterricht wünscht sich Elsa ebenfalls Hilfe. Über ein psychomotorisches Training, das besonders auf die Erweiterung ihrer Basiskompetenzen abzielt, ist Elsa schon sehr geholfen worden. Sie ist mit großen Eifer dabei, und es ist deutlich zu vermerken, daß über dieses Training ihr Selbstwertgefühl gesteigert werden konnte.

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Das äußere Erscheinungsbild ihrer Lehrerin ist für Elsa sehr wichtig. Nur dem Freund der Lehrerin ist sie nicht ganz wohlgesonnen, den sie ein Mal während eines Landheimaufenthaltes kennengelernt hat. Elsa weiß, daß ihre Klassenlehrerin ihr in allen Problembereichen zur Seite steht und fühlt sich sehr angenommen. In der Bleistiftführung wünscht sich Elsa ebenfalls noch Hilfestellung. Besonders gern malt sie die Sonne und Blumen. Sie kann die Stimmungen ihrer Lehrerin gut einschätzen. Mal ist die „Laune“ gut, mal schlecht. Schlecht ist sie immer dann, wenn ihre Lehrerin nicht weiß, wo ihr Schlüssel liegt. Elsa wünscht sich von ihrer Lehrerin, daß sie sie noch viel lehrt.

Kategorie: Bedeutung der Schulorganisationsformen

Elsa möchte ihre Fähigkeiten im Bereich des Fahrradfahrens und des Fahren mit Inline-Skates gern noch erweitern.

Einen Schüler aus der Klasse nimmt Elsa ganz besonders wahr. Sie mag ihn aber nicht, weil er so viel „quatscht“.

Zu den Bildern, die Elsa gezeichnet hat, weiß sie viel zu berichten. Sie zeichnet Menschen, die für sie eine Bedeutung haben, ein Haus und die Sonne. In dem Bild zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ zeigt Elsa deutlich auf, daß sie im Kunstbereich noch einen besonderen Förderbedarf hat.

Elsas Angaben zu den angefangenen Sätzen machen deutlich, daß ein Ordnungsrahmen innerhalb der Klasse für Elsa von besonderer Bedeutung ist. Kuschtiere werden von ihr auch in den Unterricht miteinbezogen. Sogar beim Sportunterricht ist stets auch ein Kuschtier dabei. Elsa zeigt auf, daß sie davon überzeugt ist, daß sie bald noch besser lernen wird und gibt die Bereiche kompetent wieder, in denen sie sich noch Hilfe wünscht.

7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerin Elsa als eigene Expertin bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener Lernvoraussetzungen konnte Elsa unter Einbeziehung der eingebrachten Fördermaßnahmen davor bewahrt werden, an eine GB-Schule überwiesen zu werden.

Sozialverhalten:

Elsa hat ein ausgezeichnetes Selbstwertgefühl und ist mit ihrer Umwelt und sich selbst sehr im Einklang. Aggressionen gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sind ihr völlig fremd. Auch z. Z. ist es für Elsa noch immer wichtig, Puppen oder Kuschtiere neben sich an ihrem Arbeitsplatz zu haben. Sie streichelt sich mit ihren Tieren selbst und ruft bei ihren Mitschülerinnen und -schülern häufig deshalb Unverständnis hervor. Elsa hat eine intensive Beziehung zu ihrer Freundin Tina. Beide toben immer lustig durch die Schule und versuchen zunehmend mehr, Kontakt zu männlichen Mitschülern aufzunehmen. Diese Kontaktaufnahme vollzieht sich sehr infantil. Elsa ist nach dem erfolglosen Versuch der Kontaktaufnahme immer sehr traurig.

Arbeitsverhalten:

Nach intensiven Elterngesprächen, die Elsas Lernvoraussetzungen zum Gegenstand hatten, helfen ihr ihre Eltern und ihre Großmutter, wo immer sie können. Dies führte zu einer sorgsam Erledigung der Hausaufgaben. Die Qualität der Hausaufgaben weist noch große Unterschiede zu der Anfertigung von Arbeitsaufträgen innerhalb der Schulsituation auf.

Deutsch:

Elsa erzielte bei den verschiedenen Aufgabenstellungen zur **visuellen Wahrnehmung** gute Ergebnisse. Bilder ordnen und in eine richtige Reihenfolge bringen und Veränderungen an gleich aussehenden Bildern konnte Elsa zum Ende der Klasse 4 zügig und sicher feststellen. Figuren kann Elsa miteinander vergleichen und Ergänzungen zur Vervollständigung vornehmen.

Auch im Bereich der **Figur-Grund-Wahrnehmung** kann Elsa Bilder bestimmten Oberbegriffen zuordnen.

Im Bereich der **Lautdifferenzierung** ist Elsa noch immer unsicher, Wortlängen herauszuhören. Elsa kann Wortbilder nun wiedererkennen und Buchstaben differenzieren. Sie kann sinnerfassend lesen. Das sinnentnehmende Lesen zeigt sich auch darin, daß Elsa die gelesenen Aufforderungen zu Arbeitsaufträgen umsetzen kann. Im Bereich der Lesegeschwindigkeit kann durch ein adäquates Angebot an Literatur im Rahmen der Freiarbeit und der Wochenplanarbeit noch eine Steigerung erreicht werden. Die vereinfachte Ausgangsschrift gelingt Elsa zum Ende des 4. Schuljahres, Buchstabengruppen kann sie aus dem Gedächtnis schreiben. Im Bereich der Regelfehler müssen noch Förderprogramme eingesetzt werden, um Elsas Fähigkeiten in der Groß- und Kleinschreibung sowie der Konsonantenverdopplung zu festigen.

Mathematik:

Elsa kann im Zahlenraum bis 100 lesen und die Zahlen nach Diktat sicher schreiben. Sie verfügt noch nicht über eine geistig-räumliche Zuordnung. Mit bereitgestellten Hilfsmitteln gelingt es ihr zunehmend, auch diese Aufgabenstellungen zu bewältigen. Mit Hilfe des Zahlenstrahls kann Elsa Zahlen verdoppeln. Sie wendet immer noch die Technik des Abzählens an, weiß jedoch noch nicht um die Bedeutung der Worte verdoppeln bzw. halbieren.

Motorik:

Insbesondere der Bereich der Ausdauer und der Schnelligkeit konnte bei Elsa über den psychomotorischen Förderunterricht wesentlich gesteigert werden. Die Bereiche der Sensorik und Wahrnehmung sowie der Bereich der Feinmotorik wurden über die im I-E-P angesprochenen Fördermaterialien einer deutlichen Verbesserung zugeführt. Aus schulorganisatorischer Sicht ist besonders darauf zu verweisen, daß die Umsetzung des Förderunterrichts dadurch ermöglicht wurde, daß eine zweite Lehrkraft, die am Unterrichtsgeschehen einer Vollen Halbtagschule beteiligt ist, diesen Förderunterricht jederzeit durchführen konnte. Besonders begünstigt wurde die psychomotorische Förderung auch dadurch, daß an der Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen, ein eigens dafür eingerichteter Bewegungsraum mit psychomotorischen Übungsmaterialien zur Verfügung steht.

III. *Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei dem Schüler Olaf*

Name des Schülers: Olaf

Alter: 9

Beginn des Förderplans:	01.08.1995
Fertigstellung des Förderplans:	31.07.1997

1. Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung

Schüler Olaf

O.= Schüler

Wernecke

W. = Lehrkraft

1. W.: Guten Morgen Olaf, schön, daß du dich bereit erklärt hast, ein Interview zu machen. Ich fange gleich an mit einer Frage. Laß' dir Zeit. Wir wollen 'mal sehen, was du auf meine Fragen zu antworten hast. Meine erste Frage ist: Was denkst du denn, was du in dieser Schule besonders gut kannst?
2. O.: Mathe.
3. W.: Kannst du da irgend ein Beispiel sagen? Du kannst ruhig mehr sagen.
4. O.: Mal, plus, minus, geteilt.
5. W.: Machst du denn da auch manchmal zu Hause extra 'was?
6. O.: Ja. ... Wenn ich jetzt Ferien hab' oder so.
7. W.: Hast du denn in diesen Ferien auch gearbeitet?
8. O.: Ja.
9. W.: Kannst du 'mal so ein kleines Beispiel geben, was du gemacht hast, so irgend etwas erzählen, eine Aufgabe?
10. O.: Hmh, Mathe, hmh plus. 30×200
11. W.: Und das kannst du schon rechnen? Im Kopf oder nur schriftlich?
12. O.: Im Kopf.
13. W.: Dann sag' mir 'mal das Ergebnis von 30×200 .
14. O.: 230.
15. W.: Aha, na das geht ja schon ganz gut. Hmh. Und Mathe machst du wirklich am liebsten und machst du am besten, oder gibt es da etwas auch anderes?
16. O.: Mathe.
17. W.: Jetzt möchte ich die andere Frage stellen: Was meinst du, was du noch nicht so gut kannst?
18. O.: Lesen.
19. W.: Wie kommt denn das?
20. O.: Ich lese nicht so viel, so lesen.
21. W.: Findest du nicht, daß du 'mal so ein bißchen lesen üben solltest?
22. O.: Na, machen wa.
23. W.: Machen wir, na gut. In welchen Fächern, Olaf – es gibt ja mehrere Fächer in der Schule – möchtest du denn noch von deinen Lehrern Hilfe bekommen?
24. O.: Lesen.
25. W.: Kannst du mir 'mal einen Tip geben, wie du denn da Hilfe haben möchtest?
26. O.: Wir könnten da, hmh, zusammen auf dem Sofa lesen, was wir da in der Klasse haben. Hmh.
27. W.: Noch irgend etwas?
28. O.: Nee, weiter nichts.
29. W.: Möchtest du vielleicht – während die anderen anderen Unterricht machen – in der Freiecke lesen?
30. O.: Ja
31. W.: Lieber allein oder mit anderen?
32. O.: Lieber allein.
33. W.: Dann können wir das ja 'mal organisieren. Hast du denn noch Geschwister zu Hause, Olaf?
34. O.: Ja, eine Schwester.
35. W.: Und kommst du mit deiner Schwester gut klar?
36. O.: Gut.
37. W.: Ist sie älter oder jünger als du?
38. O.: Jünger.
39. W.: Hast du zu Hause ein eigenes Zimmer?
40. O.: Ja.
41. W.: Dann könntest du da auch immer allein arbeiten.
42. O.: Mach' ich auch ab und zu 'mal.
43. W.: Was findest du, Olaf, kommst du mit deinen Eltern gut aus?
44. O.: Sehr gut.
45. W.: Mit wem denn besser?

46. O.: Mit meiner Mutter.
47. W.: Mit Papa nicht so?
48. O.: Hmh.
49. W.: Wo gibt es da manchmal Probleme?
50. O.: Hmh. Bei Streß.
51. W.: Kannst du das 'mal ein bißchen mehr erklären?
52. O.: Also, wenn mein Vater mich anmotzt, dann geh' ich 'raus.
53. W.: Und was macht dann dein Vater?
54. O.: Der bleibt oben sitzen. Guckt Fernsehen.
55. W.: Ach so, ist dem das egal?
56. O.: Normalerweise nicht.
57. W.: Jetzt kommt eine schwere Frage, laß dir Zeit: Was meinst du denn so, was bist du denn so für ein Mensch? Erzähl doch 'mal.
58. O.: Was ich für'n Mensch bin? Lustig, gut, spielerisch, hmh, weiter nichts.
59. W.: Findest du dich ok.?
60. O.: Ja.
61. W.: Also, du magst dich?
62. O.: Ja.
63. W.: Und nun noch eine Frage: Was meinst du, wie die anderen Schüler dich so sehen?
64. O.: Weiß ich nich'.
65. W.: Na, überlege doch mal, so in der Klasse?
66. O.: Gut, besser.
67. W.: Gibt es in der Klasse Freunde von dir?
68. O.: Ja. Ein Neuer und Robert.
69. W.: Robert?
70. O.: Ja.
71. W.: Das sind deine Freunde. Trefft ihr euch auch nachmittags 'mal?
72. O.: Ja, so ab und zu sehn' wir uns 'mal wieder.
73. W.: Aber nicht regelmäßig?
74. O.: Hmhm (Nein).
75. W.: Aha, jetzt noch eine Frage: Kannst du dich mit deinen Interessen und Wünschen gegenüber anderen Schülern durchsetzen?
76. O.: Ja.
77. W.: Wie machst du das?
78. O.: Ich reagier' gar nicht drauf.
79. W.: Du reagierst nicht drauf, wann?
80. O.: Wenn die mich ärgern.
81. W.: Das ist ja manchmal sehr vernünftig, nicht?
82. O.: Ja.
83. W.: Nun gut, dann die letzte Frage: Wenn du dir eine Schule wünschen könntest, so wie du es dir wünschst, was würdest du dir dann wünschen, wie müßte diese Schule denn aussehen?
84. O.: Das wir 'nen größeren Schulhof haben. Und größere Klassen. Hmh. Mehr Lehrer.
85. W.: Was hast du denn lieber, eine Lehrerin oder einen Lehrer?
86. O.: Lehrerin und Lehrer.
87. W.: Beides zusammen? Kommst du denn mit deiner Lehrerin gut klar? Bist du richtig zufrieden in der Schule?
88. O.: Ja!
89. W.: Aha, und wie müßte dein Rektor aussehen? Bist du damit auch zufrieden?
90. O.: Ja.
91. W.: Na, lieber Olaf, dann danke ich dir für dieses Interview.

1.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Fokussiertes Interview	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Charakteristika der Lieblingsfächer	Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	Bedeutung der familiären Situation	Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	Persönliches Schulbewußtsein, Selbstkenntnis und Durchsetzungskraft	Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	Persönliche Freundschaften	Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8	X (9) 70	X (10) 20,30	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46	X (5) 24,26	X (6) 60,74	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (2) 4	X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42	X (5) 24,26	X (6) 52,56,66, 68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (2) 4	X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56	X (5) 24,26	X (6) 58,60,62,76 78,80	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4	X (2) 4	X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30	X (5) 24,26	X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52	X (5) 24,26	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 50, 54, 56	X (5) 24,26	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12

Zusammenfassendes Protokoll

2. Problemzentriertes Interview

Alter des Schülers 13,11

Zeitansatz 17 Minuten

O.: Olaf

W.: Lehrkraft Wernecke

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Lieber Olaf, wir wollen jetzt ein Interview machen, so daß wir darüber reden, wie du dich so in deiner Klasse fühlst, und wie du mit deiner Lehrerin klar kommst. Ich frage dich etwas und bitte dich darum, daß du einfach einmal drauf los redest. Hast du das so verstanden? Zunächst einmal: Wer ist deine Lehrerin in der Klasse? O.: Frau W. W.: Nun sag' mir doch 'mal, wie findest du denn Frau W. so? O.: Gut. W.: Kannst du da 'mal ein bißchen mehr zu sagen? O.: Sie ist gut in Mathe und so. Als Lehrer. Ja... und mit der kann man viel Spaß machen. W.: Was meinst du denn, wenn du sagst, mit der kann man viel Spaß machen? O.: Mit der kann man, hmh, Witze machen, einkaufen kann man mit der gehen, spazieren im Wald und so. W.: Oh. Und das findest du gut? O.: Hmhm (Ja). W.: Und jetzt frage ich dich, was meinst du denn, wie sieht Frau W. denn so aus? Ist sie nach deinem Geschmack? Hmhm. (Nein) Nicht so ganz. W.: Was denn nicht?	1-10 O. freut sich auf das Interview. Über den täglichen Unterricht hat O. zum Interviewer eine Vertrauensbasis aufgebaut. Obwohl seine Konzentrationsphasen auch heute noch sehr kurz sind, hält er das ganze Interview sprachlich, häufig mit Einwortsätzen, durch. VH-Förderkonzept: Einzelsprache zwischen Schüler, Lehrerin und Lehrer müssen noch intensiviert werden. Ziel muß hierbei sein, Hemmungen abzubauen und die Sprachkompetenz zu erweitern. Dabei sollen Themen aus dem häuslichen Bereich im Vordergrund stehen.	1 – 10 O. findet Frau W. gut und freundlich, da man mit ihr viel Spaß haben kann.	Das gute Verhältnis zwischen Frau W. und O. sieht O. darin begründet, daß man mit Frau W. Witze und Spaß haben kann.	Die Schüler-Lehrer-Interaktion ist positiv.
11.	W.: Und jetzt frage ich dich, was meinst du denn, wie sieht Frau W. denn so aus? Ist sie nach deinem Geschmack? Hmhm. (Nein) Nicht so ganz. W.: Was denn nicht?	11 – 26 Die Äußerlichkeiten seiner Klassenlehrerin interessieren O. nur oberflächlich.	11 - 26 Die äußere Wahrnehmung seiner Lehrerin erstreckt sich auf die Bereiche Haare und Schuhe.	Die Äußerlichkeiten der Klassenlehrerin werden begründet wiedergegeben.	Die Äußerlichkeit der Frau W. ist nicht ganz nach O.s Geschmack.

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
14.	O.: Die Haare. Blond, ... na ja.				
15.	W.: Wie sollten sie denn wohl sein?				
16.	O.: Schwarz.				
17.	W.: Du magst lieber schwarze Haare?				
18.	O.: Hmh. (Ja)				
19.	W.: Und sonst so? Wie sieht sie aus?				
20.	O.: Gut.				
21.	W.: Was meinst du, zieht sie sich schön an?				
22.	O.: Ja.				
23.	W.: Beschreibst du das 'mal?				
24.	O.: Hmh.. die Schuhe... (Pause)				
25.	W.: O. K. Und ist sie freundlich?				
26.	O.: Ja. Sehr freundlich.				
27.	W.: Wenn Frau W. spricht, hörst du ihr dann gern zu?	27 - 46 Es ist verwunderlich, daß O. die Bereiche Mathematik und Deutsch als seine Lieblingsfächer nennt, besonders in diesen beiden Bereichen hat er noch einen hohen sonderpädagogischen Förderbedarf.	27 - 46 Versuch, den Unterricht der Lehrkraft zu beschreiben.	O. erkennt, daß ihm bei Problemen von Frau W. geholfen wird.	Frau W. hilft O. im Mathematik- und Deutschunterricht.
28.	O.: Ja. Sehr gerne.				
29.	W.: Gibt es ein Lieblingsthema für dich?				
30.	O.: Ja. Mathe und Deutsch... und weiter.				
31.	W.: Das ist alles?				
32.	O.: Ja.				
33.	W.: Kann sie denn gut erklären, wenn du 'mal ein Problem hast?				
34.	O.: Ja.				
35.	W.: Woran merkst du das?				
36.	O.: An den Mathezahlen und so. Also jetzt 'mal, was weiß ich, und dann das Ergebnis, wenn man das nicht weiß, und so, erklärt sie das.				
37.	W.: Auch so, daß du das dann gut verstehst?				
38.	O.: Ja.				
39.	W.: Worauf legt denn - deiner Meinung nach - Frau W. am meisten Wert?				
40.	O.: Hmh... hmh... (unverständlich)				
41.	W.: Darauf legt sie sehr viel Wert?				
42.	O.: Woran kannst du das erkennen? Also, mit dem Lesen und so, das sieht man gleich.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion			
43.	W.: Kann sie dir auch gut helfen?	<p>49 - 60</p> <p>O. kann sich über Einzelarbeit beschäftigen. Zum Ende der 4. Klasse kann er Beziehungen zu seinen Mitschülern aufnehmen, um gemeinsam zu spielen. VH-Förderkonzept: Für ein erweitertes Medienangebot müssen dem Schüler noch Spiele mit erhöhtem Aufforderungscharakter zur Verfügung gestellt werden, um ihm die Möglichkeit einzuräumen, noch mehr Kontakte zu seinen Mitschülern aufzunehmen.</p>	<p>47 -48</p> <p>Stellungnahme zum Thema „petzen“ wird gegeben.</p> <p>49 – 60</p> <p>Individuelles Arbeiten nach Vollendung der Pflichtaufgaben wird von O. begründet.</p>	<p>Frau W. lehnt aus O.'s Sichtweise „petzen“ ab.</p> <p>Versuch, individuelles Arbeiten zu beschreiben.</p>	<p>Frau W. mag nicht, wenn man petzt.</p> <p>In der Spielecke arbeitet O. in Einzel- und auch in Gruppenarbeit.</p>			
44.	O.: Ja! Wenn man jetzt nich' weiter weiß, die Buchstaben und so.							
45.	W.: Was macht sie dann?							
46.	O.: Hmh, sagt se, daß man die zusammen schreiben soll und so.							
47.	W.: Und das hilft dir gut? ... Was denkst denn Frau W. so über das Petzen?							
48.	O.: Nicht so gut, denkt sie darüber.							
49.	W.: Wenn du mit einer Aufgabe fertig bist, wie geht sie dann damit um?							
50.	O.: Dann geh' ich hin, zeig' ihr das, und dann gibst sie mir neue Sachen auf.							
51.	W.: Kannst du die dann allein abarbeiten?							
52.	O.: Ja. Aus dem Kopf. Wenn ich dann nich' weiter weiß, geh' ich wieder hin.							
53.	W.: Wenn du das gut gemacht hast, darf man dann auch spielen?							
54.	O.: Ja.							
55.	W.: Was spielst du denn am liebsten?							
56.	O.: Mensch ärgere dich nicht.							
57.	W.: Da findest du auch immer Partner?							
58.	O.: Ja.							
59.	W.: Wo gehst du dann hin zum Spielen?							
60.	O.: In die Spielecke.							
61.	W.: Aha. Was meinst du, hat Frau W. Lieblingsschüler in der Klasse?							
62.	O.: Ja. Tina, ich, Vera, der Neue. Elsa...							
63.	W.: Gibt es denn auch welche, die sie nicht mag? Weißt du das vielleicht?							
64.	O.: Manfred.. ja, Manfred.							
65.	W.: Und woran merkst du das?							
66.	O.: Weil der immer Ärger kriegt, wenn er Scheiße baut.							
67.	W.: Und deshalb mag sie ihn nicht so? ..							
68.	O.: Jetzt frage ich dich noch 'mal was, weißt du, was ein Außenseiter ist? Ein Außenseiter?							
						<p>61 – 80</p> <p>O. kann beliebte Schüler von Problemschülern unterscheiden.</p>	<p>O. erlebt sich als ein von seiner Lehrerin angenommener Schüler.</p>	<p>Die Mehrheit der Schüler wird von der Klassenlehrerin gemocht. Dazu gehört auch O.</p>

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
69.	W.: Ja. Gibt es in der Klasse einen, der so ganz draußen steht? O.: Ja... Ayhan.				
70.	W.: Ayhan ist das? Kannst du mir sagen, woran das wohl liegt?				
71.	O.: Weil er auch so viel Scheiße baut... wie Manfred...				
72.	W.: Was macht er denn so für Mist?				
73.	O.: Er schlägt einen zusammen... und so...				
74.	W.: Deshalb ist er Außenseiter, ja?				
75.	O.: Ja.				
76.	W.: Würdest du dir wünschen, daß dir Frau W. noch mehr hilft?				
77.	O.: Ja.				
78.	W.: In welchem Fach?				
79.	O.: Deutsch, lesen.				
80.	W.: Na, da werde' ich aber 'mal mit ihr reden. Hat dich denn Frau W. häufiger schon gelobt?				
81.	O.: Ja. In Deutsch und Mathe und so.				
82.	W.: Oder möchtest du, daß du noch mehr gelobt wirst?	82 - 91 Mit Lob kann O. noch nicht natürlich umgehen. Er wird immer sehr verlegen und erweckt den Eindruck, als schäme er sich dann.	78 - 91 O. wünscht sich noch Hilfe im Fachbereich Deutsch.	Versuch, den Wunsch nach Unterstützung und Loberteilung zu begründen.	O. wünscht Unterstützung im Fachbereich Deutsch und meldet den Wunsch nach doziertem Lob an.
83.	O.: Nein, nicht so gern.				
84.	W.: Warum denn das nicht?				
85.	O.: Das macht nicht son Spaß.				
86.	W.: Aber eigentlich freut man sich doch, wenn man gelobt wird.				
87.	O.: Ja, eigentlich schon.				
88.	W.: Aber du möchtest das nicht so viel?				
89.	O.: Nee.				
90.	W.: Kannst du mit Frau W. gut diskutieren?				
91.	O.: Ja... Mit der kann man gut diskutieren.				
92.	W.: Hast du ihr schon mal von Problemen berichtet, die du hast, und die nur dich etwas angehen?				
93.	O.: Ja.				
94.	W.: Ja.				
95.	O.: Ja.				
			92 - 105 Beispielgebung für vertrauensvolle Diskussion mit Frau W.	Versuch, die Problematik mit dem Großvater zu thematisieren.	Auch private Probleme können mit Frau W. diskutiert werden.

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
96.	W.: Kannst du 'mal ein kleines Beispiel geben? O.: ... Hmh ... Wenn mein Opa mich immer anmotzt und so. W.: Da hast du mit ihr drüber gesprochen? O.: Ja. W.: Und wo hat sie dir da geholfen? O.: So weiter nicht, sie hat nur o. K. gesagt, und da müssen wir mal gucken. W.: Motzt denn dein Opa immer noch? O.: Nicht mehr so viel, ich geh' da nicht mehr so oft hin. W.: Na, das würde ich dann auch nicht machen, wenn der immer motzt. W.: Weißt du denn, worauf Frau W. ganz besonderen Wert legt?				
97.	W.: Ja, hmh .. wenn einer gut gelesen hat oder so, da legt sie Wert drauf. W.: Gut, dann mache ich jetzt die Abschlussfrage: Wenn du Frau W. helfen könntest und ihr sagen könntest, was sie an sich verbessern soll - Frau W. an sich - was würdest du ihr dann raten?				
98.	O.: Daß sie ihre Haare färben sollte. W.: Und welche Farbe? O.: Hmh... dunkelblond. W.: Gibt es auch etwas, wo sie sich ändern sollte, so im Umgang mit der Klasse?				
99.	O.: So weiter nicht. Es geht alles klar mit ihr. W.: Fühlst du dich mit ihr so ganz wohl? O.: Ja. W.: Dann danke ich dir recht herzlich für dieses Gespräch.				
100.					
101.					
102.					
103.					
104.			104 - 105 O. glaubt, daß Frau W. auf gutes Lesen viel Wert legt.	Versuch, die Wertstruktur der Lehrerin zu versprachlichen.	Gutes Lesen ist für Frau W. wichtig.
105.					
106.		106 - 114 O. fühlt sich in seiner Klassengemeinschaft wohl. Wenn es nach ihm ginge, könnte es auch im nächsten Schuljahr so weitergehen.	106 - 114 Frau W. könnte ihre Haare färben, aber sonst sollte sie so bleiben, wie sie ist.	O. gibt Auskunft über Veränderungswünsche.	Frau W. wird als Klassenlehrerin angenommen.
107.					
108.					
109.					
110.					
111.					
112.					
113.					
114.					

2.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Problemzentriertes Interview	A Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion	B Merkmale der Außenseiterrolle	C Bedeutung der Schulorganisationsformen	D Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens	E Außerschulische Problembereiche
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 13,14,18,20,22,24,26,2830,32,34,38,40, 44,48,60,63,66,74,78,80,88,94	X (2) 68,70,72	X (3) 84,86,98,100,102	X (4) 38,40,44	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6,8,12,22,24,26,28,32,36,38,42,46,48, 50,58,60,62,74,76		X (3) 96,98	X (4) 68,70,72,74	X (5) 82,84,86,88,90,92,94
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 8,16,20,22,26,32,36,38,44,48,50,52,54,60, 62,64,80,84,88,90,104,106,114,118,124		X (3) 3,132,134,138,	X (4) 70,72,76	
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,12,20,24,28,30,34,36,42,46,48,50, 52,56,64,66,83,105	X (2) 70,72,74,77			X (5) 95,97,101,103
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,16,28,31,34,36,38,42,44,48,82, 84,88	X (2) 94,96,98, 100,102	X (3) 82,84,86,88,90,104,106, 108,110	X (4) 70,72,74,76,78, 80,82,84,86,112	X (5) 58,60,62,64,66,70,74, 76,78,80,
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,20,22,24,26,34,42,44,48,52, 54,56,60,62,66,94,120,122,126,144,146		X (3) 90,92,128,130,148,150, 152,154		X (6) 96,98,100,102,104, 106,110,
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,16,18,20,22,28,30,32,34,36, 38,40,46,58,60,61,64,78,80,82,84,86	X (2) 48,50,52,54	X (3) 66,68,70,72,74,76,90		

3. Bild des Schülers Olaf zum Thema: „Das kann ich gut!“

Olaf

Das kann ich gut!

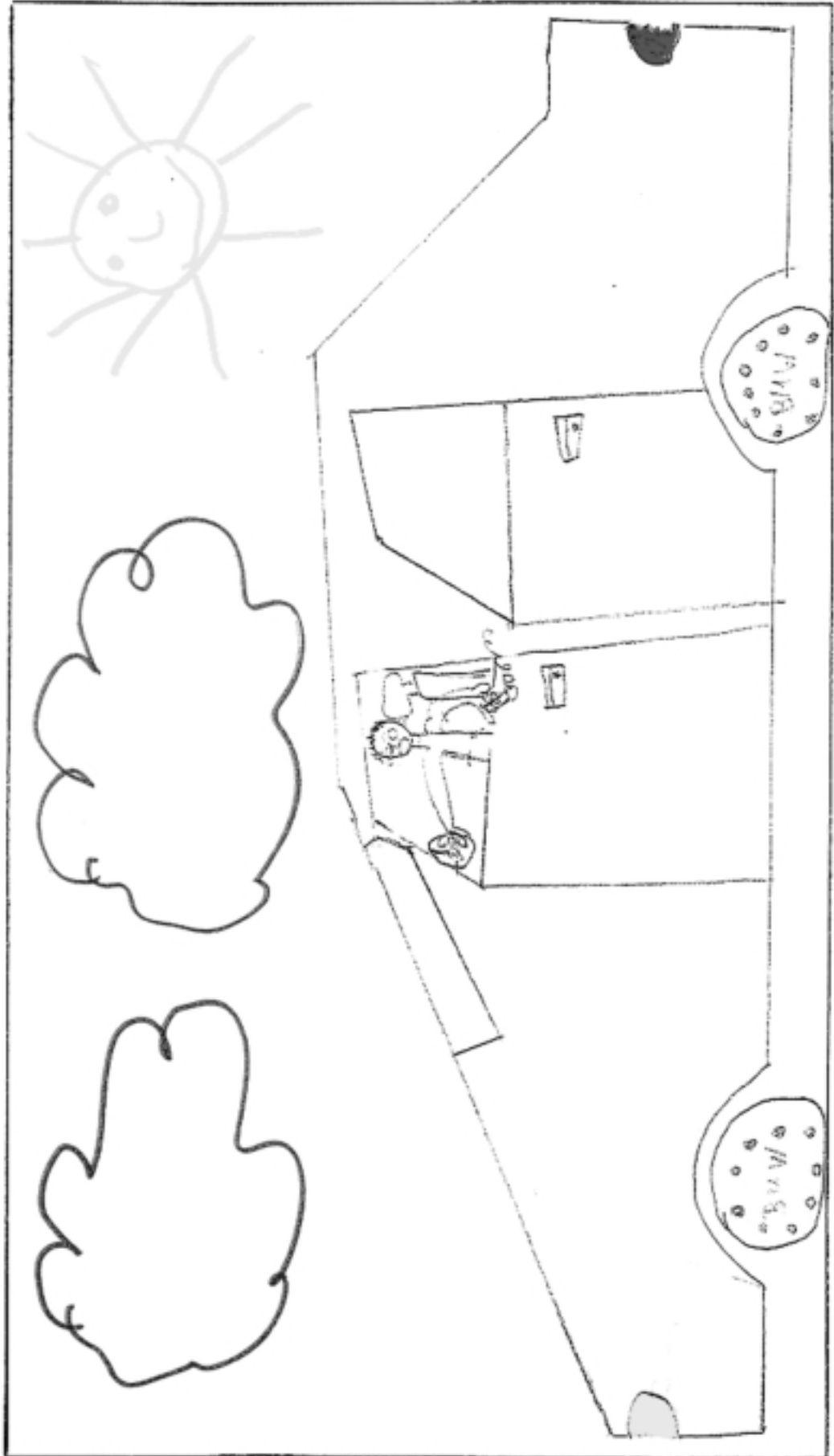


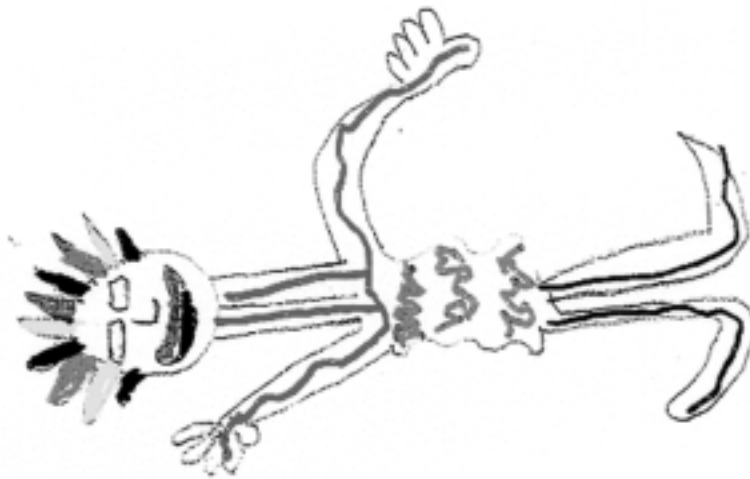
Abbildung 19 Schülerzeichnung

3.1 Bild des Schülers Olaf zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

Olaf

Hier wünsche ich mir noch Hilfe

Geschichte



Chinesische Figur

Abbildung 20 Schülerzeichnung

3.2. Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für den Schüler Olaf

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

Olafs Bilder zu den beiden Fragestellungen: „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ zeichnen sich dadurch aus, daß sie in Verbindung mit den Kommentaren, die zu den Zeichnungen gemacht wurden, eine hohe Stimmigkeit besitzen. Das gezeichnete Auto spiegelt wider, daß Olaf zeichnerisch, d.h. im Umgang mit dem Lineal, über Kompetenzen verfügt, die mit dem gegenständlichen Malen verbunden sind.

Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers

Olaf zeichnet in freien Zeichensituationen hauptsächlich Autos, häufig sind es auch Polizeiautos. Landschaften oder Personen werden so gut wie nie von ihm gemalt.

Inhalte und Auffälligkeiten

Das gezeichnete Auto wurde von Olaf deshalb fertig gestellt, weil er der Meinung ist, daß er gut Autos zeichnen kann. Das Motiv einer chinesischen Figur symbolisierte für Olaf – unter Berücksichtigung seiner Geschichtskenntnisse – ein fremdes Land, über das er noch mehr in Erfahrung bringen möchte.

2. Aussagen des Schülers während des Zeichenprozesses.

Beiläufige Kommentare

- Autos kann ich gut zeichnen.
- Mein Vater hat auch einen BMW.
- Alle Polizeiautos müßten BMW sein, weil die schneller sind.
- Über China würde ich gern noch mehr wissen.
- Ich habe ein Buch über China, das kann ich ja 'mal mitbringen.
- Über China haben wir noch nichts im Unterricht gehört.

Befragung des Schülers – Darstellungsabsichten

Siehe oben.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Olaf wußte während des Zeichenprozesses viele Geschichten über das Auto BMW zu erzählen. Er kannte sich sogar bei den einzelnen Autotypen aus. Auffällig ist, daß die Schwächen im Fachbereich Mathematik, die von Olaf in dem fokussierten Interview angegeben wurden, bei der Fragestellung: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ keinerlei Berücksichtigung fanden.

4. Verschiedene familiär/biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurück gegriffen werden, die aus dem I-E-P ersichtlich sind.

5. Folgerungen für einen Förderplan

- Bereitstellung von Literatur in der Lesecke zum Thema: „Rund ums Auto“.
- Bereitstellung von geographischen Lexika, in denen fremde Länder textlich und bildlich dargestellt werden, um zu Fragestellungen zu ermutigen.
- Zu Beginn der Klassenstufe 5 Einbeziehung in die Werk-AG, um die Gelegenheit zu

- erhalten, Automodelle zu gestalten.
- Zusammenstellung von Mathematikaufgaben zur Errechnung von PS-Zahlen im Vergleich zu anderen Autotypen.
- Hausaufgabenerstellung: Anfertigung eines Geschichtsbandes – über den Zeitraum für einen Monat – über China, Vorstellung des Ergebnisses durch den Schüler in einer Geschichtsstunde.

4. Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Olaf

In unserem Klassenraum müßte man ... *was feren (was verändern) unt pleze tauschen.*
 Spiele in unserer Klasse müßten ... *mer spiele geben.*
 In der Klasse würde ich gern ... *deusch sprechen.*
 Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *schwimmen gehen.*
 In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *ich halte mich aus.*
 Mit meinem Vater würde ich gern ... *Kaufen gehen.*
 Von meiner Mutter wünsche ich mir... ein BMX-Fahrad.
 Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *das sie leise sind.*
 In der Schule müßte man ... *mer fusball spielen.*
 Später einmal würde ich gern ... *ein Fusball Star werden*
 In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... *Geschichten schreiben.*
 Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ... *mir ein Trike kaufen (dreirädriges Motorrad).*
 Meine liebste Schule wäre ... *godzorn (Godshorn)*

Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ... *Frau U. W.*
 Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *das ich lie sizen kann (leise sitzen kann).*
 Das kann ich besonders gut ... *Fusball spielen, Autos zeichnen.*
 Hier wünsche ich mir noch Hilfe ... *bei die Reste auf gaben 100.*

Die Übung zu der Aufgabenstellung, angefangene Sätze zu Ende zu schreiben, dient im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dazu, Zusatzinformationen über die Lebensweltproblematik der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Aussagen werden nicht gesondert ausgewertet, sondern in eine Beziehung gesetzt zu der Informationsbeschaffung, die im I-E-P dargestellt ist und bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung findet. Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen.

4.1 Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	umbauen mehr sein. besser sein. spielen. mitzumachen. Mofa fahren. Game boy rumspiel Respekt. renovieren. Kinder haben. Fußball spielen. mir einen Esel kaufen. F-Ebert-Schule. W. (Klassenlehrerin) stark bin. Deutsch. Mathematik.	umbauen. mehr sein. besser werden eine Bande machen. zuschlagen. Motorrad fahren. Game boy spielen. Game boy spielen. den Hof färben. ficken. bumsen. Game boy kaufen. Pestalozzi Schule. Wernecke. Kohle, Geld brauche. Mathematik. Sport.	Fenster putzen. geordnet werden. die Bücher ordnen. Fahrrad fahren. zu verachten. ins Kino gehen. einen Kuschelhund. besseres Verhalten. sich besser vertragen. Kindermädchen werden. Hausarbeit. Kuscheltiere kaufen. ein Gymnasium. Frau W. besser lernen werde. lesen, Deutsch. Kunst, Mathematik.	was verändern und Plätze tauschen. mehr Spiele geben. deutsch sprechen. schwimmen gehen. ich halte mich heraus. kaufen gehen. ein BMX-Fahrrad. daß sie leise sind. mehr Fußball spielen. ein Fußball-Star werden. Geschichten schreiben. mir ein Trike kaufen. Goshorn. Frau U. W. daß ich leise sitzen kann. Fußball spielen. bei Restaufgaben bis 100.	

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
<p>In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe</p>	<p>wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer lernen. in den Heidepark fahren ich mische mich immer ein. arbeiten Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.</p>	<p>- neuer sein. werden.(besser) spielen schlichten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim Lesen langer Texte.</p>	<p>richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule. W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch</p>	

5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung am Beispiel Elsa

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Olaf

geboren am:
 Anschrift: Langenhagen
 Tel.:
 Klasse: 3
 Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen
 Klassenlehrer/in: Frau W.
 I-E-P begonnen am: 1996 von: Wernecke
 fortgeführt am: von:

Was Olaf besonders gut kann (Stärken): Streit zwischen Mitschülern schlichten, vermitteln, zuhören, aufmerksam sein.

Was Olaf weniger gut kann: Gleichgewicht, Gelenkigkeit, und Gesamtkörperkoordination müssen noch gefestigt werden.

Wo Olaf noch Unterstützung benötigt: Augen-Hand- und Auge-Fuß-Koordination, Förderung des Leselernprozesses.

Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf und die Schullaufbahn des Kindes: Elsa

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
1986	Geburt	Sauerstoffmangel	ja	nein
1986		Verdauungsprobleme	ja	nein
19?	Trennung unbestimmt			
1993	Schulkindergarten	Sprach- u. Entwicklungsverzögerung	ja	ja
1996	Sonderschule	Lernschwierigkeiten	ja	ja

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): Eltern getrennt lebend, O. hat eine jüngere Schwester.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): jüngere Schwester ist von einem anderen Vater, die Familie erhält Sozialhilfe.

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: Die Mutter verwöhnt Olaf, sie ist teilweise überfordert, nimmt O.s Sonderschullaufbahn hin, „Hauptsache, O. fängt sich“, Mutter steht O.s depressiven Verstimmungen hilflos gegenüber.

Freizeit und andere Aktivitäten: recht passives Verhalten, O. muß aufgefordert werden, etwas zu unternehmen, Spaß macht ihm eigentlich nur der Besuch auf einem Bauernhof sowie die Bestimmung von Autotypen.

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: s. Förderplan

Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem? O. sieht eigene schwache Leistung, merkt, daß er mehr Zeit braucht, über seine Hauptsorgen spricht er nicht, er ist verstummt, O. hat Probleme mit dem neuen und mit dem alten Vater. Beide nehmen ihn nicht an.

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Entwicklung: O. braucht nach Auskunft der Mutter dringend weniger Schulfrust und Therapie.

Wie sehen die LehrerInnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? O. kann gut ausgleichend und vermittelnd wirken, ist Klassensprecher, gerechtigkeitsliebend, arbeitet sorgfältig, Buchstaben und lesen kann er fehlerfrei nur mit Schwierigkeiten.

Was berichten die KindergärtnerInnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.): Raum-Lage-Probleme, Defizite im feinmotorischen Bereich, wenig Ausdauer, konfliktscheu, hat noch sprachliche Defizite.

Was sagen andere Sachverständige (Ärzte, Psychologen, Therapeuten etc.): psychologischer Dienst empfiehlt Therapie, da O. noch Bettnässer ist und unter Enkropresis leidet.

**Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes
in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.**

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: schwerfällige, ungelenke Bewegungen.

Psychomotorische Basiskompetenzen

Basiskompetenz	Aufgabe	Beobachtungen	Bew.
Kraft/Ausdauer	Ü.1: Spannbogen		0
Schnelligkeit	Ü.3: Dreieckslauf		0
Schnelligkeit Gelenkigkeit	Ü.4: Springen im Wechsel		0

Gelenkigkeit	Ü.5: Gymnastikstab		1
Gleichgewicht	Ü.8: Balancieren		1
Vis. Wahrnehmung Gelenkigkeit	Ü.23 Wege (fein)		0
Auditive Wahrnehmung	Ü.17: Richtungshören		1
Auditive Wahrnehmung	Ü. 18 Klingendes Tor		1
Visuelle Wahrnehmung, Feinmotorik	Ü.20 Formen kenn- zeich-nen		1
Taktile Wahrnehmung	Ü.21 Formen tasten		0
Gelenkigkeit Feinmotorik	Ü. 10 Wege (grob)		0

Gesamte Körperkoordination: Basiskompetenzen müssen trainiert werden.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung (Screening nach DIAS-Kurzform, auch Raum-vorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): schwach ausgeprägt.

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung; Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien in DMB): o. B.

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (im besonders Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und die -orientierung mit geschlossenen Augen): muß trainiert werden über das Ertasten von Formen.

Feinmotorik

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand-Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): Anhand der Übungsblätter des DMB muß diese Basiskompetenz trainiert werden.

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): ungeschickt aber bemüht, es selbständig zu machen.

Selbstkonzept und Körpererleben:

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistung und -fähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen): Resignation bez. Leistungsunfähigkeit in den Kulturtechniken, Wissen darum, daß er die Sonderschule schaffen könnte, nach ersten Erfolgen sehr motivierter Arbeitseinsatz.

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): hilfloses, ohnmächtiges Abfinden mit der Situation, (Vater will nichts mehr von ihm wissen).

Selbstkonzept – kognitiv, zugänglich auf 3 Ebenen

Selbstwertgefühl – emotionale Komponente auf die Vergangenheit bezogen, überprüfbar,

Selbstvertrauen – auf die Zukunft bezogen.

Fremdbild: (Wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): O. weiß, daß er „braver“ und „zuverlässiger“ ist als ein „normaler“ Sonderschüler.

Körperbild und -erleben: (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): nicht ausgeprägt, unzufrieden bez. seiner Körperfülle, ⇒ Süßigkeitenentzug seitens der Mutter nötig.

Initiative (Aktivität und Antrieb): schwach ausgeprägt bei Unterrichtsaktivitäten, als Klassen-sprecher gute Ideen und Einsatz für seine Mitschüler,

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: O. wirkt, als sei er überwiegend entspannt, allerdings nicht in Zweiergesprächen Lehrer-Schüler, dann hat er schnell ein hochrotes Gesicht.

Bei Bedarf:

Senso- und psychomotorische Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs (am Ende des Kindergartenalters, zu Beginn der Schulzeit, etc.): o. B.

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: durch Steigerung des Selbstwertgefühls z. B.: innerhalb von Wochenenderlebnisberichten im Morgenkreis und bei Rollenspielen.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: O. bedarf ständig der Belobigung, dann klappt es, im Einsatz für seine Mitschüler ist er vorbildlich.

Kontaktbereitschaft: s. o.

Durchsetzungsvermögen: sehr schwach ausgeprägt.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): Herstellung von Kooperation gelingt O. z. Z. nur dann, wenn er seine Mitschüler reglementieren kann.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule:

Arbeitshaltung

- **Instruktionsverständnis:**
- **Angst vor Versagen:** groß, O. kapselt sich bei Mißerfolgen ab.
- **Ausdauer:** sehr gering vorhanden. Wenn Aufgaben in Teilschritte zerlegt werden, sind gute Erfolge in der Anfertigung vorhanden
- **Aufmerksamkeit:** nur in den ersten 2 Schulstunden vorhanden.
- **Arbeitsbeginn:** sehr wechselhaft.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** ist überwiegend gegeben, wenn Hilfestellungen erfolgen.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungen und -fähigkeit):** sehr resignierend, jedoch große Bereitschaft, Hilfe anzunehmen und sie anderen zu geben.

- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** möchte immer der Sheriff sein.
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** für sich selbst sehr schwach ausgeprägt, im Einsatz für seine Mitschüler in der Funktion als Klassensprecher vorbildlich.

Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel

(Gestik, Mimik, Sprachmelodie etc.): manchmal als maskenhaft zu bezeichnen.

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten bedeutsamer Personen, der Umwelt): noch nicht gesichert vorhanden.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): muß aufgebaut werden.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung von Verkehrsmitteln, Kenntnisse von Regeln, etc.): O. hält sich bei kleinen Waldläufen immer an der Seite des Lehrers auf. Sein Orientierungssinn muß noch geschult werden.

Sprach- und Kommunikationsverhalten

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: gut, zunächst wurde die Kontaktaufnahme im Sportunterricht über harmlose Zweikämpfe auf der Matte erreicht.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: gut ausgeprägt, wenn er Anweisungen erteilen kann.

Sprecher-Hörer-Wechsel: es findet kein aktives Zuhören statt.

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: z. Z. nicht möglich, da sofort traurige Resignation hervorgerufen wird.

Artikulation

Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: zu kurzes Zungenbändchen.

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): zunächst schlecht, befindet sich in der Entwicklung.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): O. war auf der Sprachheilschule.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter: Regelaspekte müssen eingeschliffen werden.

Wortbildung: o. B.

Satzmuster: o. B.

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: im Aufbau.

Angaben zum passiven Wortschatz: im Aufbau.

Nur bei fremdsprachlich aufgewachsenen Kindern:

Muttersprache:
erste Fremdsprache und weitere:
Methode des Erlernens dieser Sprachen:

Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld:
Unterstrichenes ist vorhanden

mit Geld weniger Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit Hilfe kann transferiert werden

Mathematik

Aufgabensammlung und Protokollbogen für ein Screening nach Ellrott Unterstrichenes ist vorhanden

Zahlbegriff:

- **Eigenschaften von Elementen** kann Anzahl einer Menge angeben
- **Erkennen, benennen, sortieren, zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke**
- **Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger)**
- **Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente)**
- **Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente)**
- **Klassifikation**
- **Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen)** kann Aussagen über die Beschaffenheit herstellen
- **Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen)**
- **Umgang mit einstelligen Zahlen**
- **räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional)**

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis: O. kann Bildgeschichten sprachliche reproduzieren.

Sprachanalyse: Schwierigkeiten bei d/t und g/k.

Schriftaufbau: im Aufbau.

Buchstabenkenntnis: ist bei O. vorhanden.

Bausteingliederung: fällt ihm bei dreisilbigen Wörtern schwer.

Stichwortschatz: o. B.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: O. erkennt den Gebrauchswert der Schrift dadurch, daß er für die Klasse gern Ordnungsregeln aufstellt.

Textverständnis: bei allen Texten, die mit der Polizei zu tun haben, kann O. den Inhalt gut aktualisieren.

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaftung, -führung): mit zu viel Kraft.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: flüssiges Schreiben gelingt noch nicht.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen:

- **Blockschrift:**
- **Druckschrift:** sehr ordentlich und fast fehlerfrei.
- **vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift:** im Aufbau.
- **Schriftqualität (Formklarheit, Verbundenheit, Verkrampftheit, Flüssigkeit etc.):** bei der Umsetzung von Druck- in Schreibschrift werden noch einzelne Buchstaben vertauscht.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

- **nach Vorlage:** gut, O. sieht Details.
- **ohne Vorlage:** O. hat Sinn für Details.

Interesse und Freude an:

- **Malen:** vorhanden.
- **musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe:** o. B.
- **singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.:** o. B.
- **Originalität beim Malen. Musizieren etc.:** O. malt mit großer Freude Autos.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: Sprachverzögerung.

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: Umgang mit seinen Depressionen, bedingt durch mangelnde Akzeptanz durch den Vater.

Grobziele: Steigerung des Selbstwertgefühls.

Fernziele: Hauptschulabschluß.

Nahziele der Förderung: Lese- und Schreibübungen, damit die Mißerfolge sich nicht langfristig festsetzen können.

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): Lesenlernen mit Kopf, Hand und Fuß, Materialsammlung aus den Bergedorfer Unterlagen.

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: siehe Entwicklungsprotokoll.

Weitere Anmerkungen: O. hat sich sehr gefreut, daß eine männliche Lehrkraft als Fachlehrer in seinen Unterricht einbezogen werden konnte. Mit dieser Lehrkraft konnte er seine Vorlieben und Interessen im Blick auf alles, was mit der Polizei zu tun hat, kommunizieren.

Zusätzlich war ihm im Sportunterricht auch die Möglichkeit gegeben, Abwehrtechniken zu erlernen. Es muß besonders darauf geachtet werden, daß bei einer zeitlich begrenzten Berücksichtigung seiner Interessenlage ein Übergang zu anderen Sachgebieten erfolgt.

5.1. Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan für Olaf

grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95 - 02.09.96	Sozialverhalten	Abbau von Wertmaßstäben, die ausschließlich darauf beruhen, Mitschüler in ihrem Verhalten zu bewerten/verurteilen (Richterfunktion), Aufbau von Sicherheit im Blick auf ein positives Selbstwertgefühl.	Einbringen von Unterrichtsthemen zur Steigerung des Selbstwertgefühls, hier: Rollenspiele mit Verteidigungscharakter, Einbindung in klassenspezifische Funktionstellen (Klassensprecher).	Rollenspiele, Freiarbeit mit Vorstellung des Arbeitsprodukts und dessen Verteidigung, VH, mit adäquater Zeitsouveränität, Gesprächseröffnung des Morgenkreises (Moderation).	Verlust des Selbstwertgefühls resultiert aus dem Verlassen-und-abgelehnt-worden-sein durch den Vater, Enkopresis. Die Übernahme von Funktionsaufgaben innerhalb der Klasse macht O. besonders stolz, da er sich von seinen Lehrkräften und Mitschülern beachtet fühlt.
	Lern- und Arbeitsverhalten	Konzentrationserweiterung auf schulische Aufgabenstellungen, Vermitteln der Bedeutungen einzelner Unterrichtsinhalte für O., Begünstigung von Versagensängsten.	Funktionsstellenübernahme, anknüpfen an bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbau einer intrinsischen Motivation.	Freiarbeitsmaterialien, Wochenplanarbeit, wahlendifferenzierter Unterricht zur Selbstbestimmung von Arbeitsschwerpunkten entsprechend seiner Tagesmotivation, offene Unterrichtsformen.	Spaß am Lernen wurde zunehmend sichtbar bis hin zur übersteigerten Selbstwahrnehmung.
	Psychomotorik	Steigerung der Wahrnehmungstätigkeit für schulische Lernprozesse zum Aufbau von Grundlagen für höhere kognitive Funktionen.	Aufbau psychomotorischer Basisfaktoren bis zum Stadium ausgereifter psychomotorischer Handlungskompetenzen (Gleichgewicht, Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Gelenkigkeit und	Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen.	Verbesserung in den Bereichen der Wahrnehmungsdifferenzierung und -strukturierung, Steigerung des Selbstwertgefühls nach Klassenstufe 3, psychomotorische Handlung als Inter-

			und Wahrnehmung).		aktionssituation (feste Regeln, Reihenfolge, Rollenzuweisung, Aufmerksamkeit).
03.02.97	Sozialverhalten	Steigerung des Selbstkonzepts, -wertgefühls und -vertrauens.	Schaffung von gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten mit den anderen Schülerinnen und Schülern.	Handlungsorientierter Unterricht.	Sowohl das Selbstwertgefühl – auf die Vergangenheit bezogen – als auch das Selbstvertrauen – auf die Zukunft bezogen – konnten bei O. verbessert werden. Insbesondere Sportspiele fanden bei O hohen Anklang.
	Lern- und Arbeitsverhalten	Ohne Ablenkung an einer Aufgabe langfristig arbeiten zu können.	Aufstellung einer Schulmannschaft für Fußball, Trainerassistenz in der Fußball-AG, Erstellung kleiner technischer Zeichnungen von Fahrrädern und Autos.	Im Sportunterricht und in der AG.	Das Anknüpfen an die Interessenlage des Schülers beinhaltet eine erhebliche Steigerung seines Durchhaltevermögens bei Arbeitsaufträgen.
	Psychomotorik	Durch gemeinsame Handlungen mit einer wichtigen Bezugsperson und deren Wiederholung sollen diese Handlungen zur Routine werden.	Mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen über gemeinsame Interaktion zu einem gemeinsamen Bewegungshandlungen finden.	Bewegungsraum, Gymnastikhalle, Turnhalle, DMB, DIAS, Psycho-Motorik-Kartei.	Über den Aufbau der basalen Kompetenzen im Bereich der Emotionalität, der Motivation und der Kognition hat O. die Fähigkeit erworben, sich mit seiner sozialen Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen. Sein Selbstwertgefühl und seine -wahrnehmung führen zu einem angenehmen und angestrebtem Ziel zu erreichen.

6. Portrait des Schülers Olaf unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Erhebungsschritte

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise des Schülers bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse wiedergespiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Charakteristika der Lieblingsfächer

Olaf ist im Mathematikunterricht eifrig dabei, Regelaspekte des Multiplizierens bereiten ihm noch große Schwierigkeiten. Im Deutschunterricht liest er sehr gern. Zu diesem Zweck zieht er sich häufig in die Lesecke zurück. Besonders viel Spaß macht ihm das laute Vorlesen.

Kategorie: Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule

Olaf hätte gern einen größeren Schulhof. Er kommt mit weiblichen Lehrkräften genauso gut klar wie mit männlichen und geht allgemein gern zur Schule.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Olaf besitzt ein eigenes Zimmer und hat keine Probleme mit seiner jüngeren Schwester oder mit seinen Eltern. Eine Ausnahme bildet der Großvater, wenn er ihn „anmottzt“. Olaf geht darauf immer aus dem Zimmer. Sein Vater bleibt sitzen und schaut in den Fernseher.

Kategorie: Persönliches Schuldbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft

Olaf bezeichnet sich als lustig und spielerisch. Er hat keine Schwierigkeiten, sich mit seinen Interessen bei seinen Mitschülern durchzusetzen. Wenn diese ihn ärgern – so weiß er zu berichten –, reagiert er gar nicht darauf.

Kategorie: Persönliche Freundschaften

Olaf hat in der Klasse einen Freund, mit dem er sich manchmal auch außerhalb der Schule trifft.

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Mit seiner Lehrerin kommt Olaf gut zurecht. Er weiß, daß sie ihm helfen und daß man mit ihr viel Spaß haben kann, wünscht sich allerdings, daß sie schwarze Haare haben sollte. Olaf findet es angenehm, daß sie gut erklären kann. Ihm ist bewußt, daß Schülerinnen und Schüler, die ihr häufig Ärger machen, von der Klassenlehrerin gerügt werden.

Kategorie: Merkmale der Außenseiterrolle

Olaf erkennt, daß Ayhan innerhalb der Klasse ein Außenseiter ist, da er immer „so viel Scheiße baut“.

Kategorie: Außerschulische Problembereiche

Olaf hat Schwierigkeiten mit seinem Großvater, da dieser ihn stets kritisiert und reagiert damit, daß er ihn jetzt weniger besucht.

Die Themenstellung der zeichnerischen Umsetzung: „Das kann ich gut!“ gestaltet Olaf durch die Darstellung eines Autos. Auch in der Freiarbeit zeichnet er vorwiegend Autos, am liebsten die Marke BMW. Hilfe wünscht sich Olaf noch im Bereich Geschichte. Eine besondere Faszination übt auf ihn all das aus, was mit dem Land China zu tun hat. Es ist daher nur folgerichtig, daß er eine chinesische Figur gezeichnet hat.

Im Bereich der Vervollständigung der angefangenen Sätze fällt auf, daß Olaf sich im Fach Deutsch noch verbessern möchte, vornehmlich im sprachlichen Bereich. Neben anderen Freizeitgestaltungen möchte er einmal ein Fußball-Star werden. Alle anderen Angaben korrespondieren mit den Aussagen, die auch bereits über die Interviews gewonnen wurden.

7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung des Schülers Olaf als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener Lernvoraussetzungen hat Olaf unter Einbeziehung der eingebrachten Fördermaßnahmen in seinem Sozialverhalten sowie seiner psychomotorischen Entwicklung gute Fortschritte erzielt.

Sozialverhalten:

In seiner Funktion als Klassensprecher hat Olaf sich wirkungsvoll für die Interessen seiner Mitschülerinnen und -schüler eingesetzt. Es hat manchmal den Anschein, als wenn er alle Zuwendungen, die er sich von seinem Vater wünscht, seinen Mitschülerinnen und -schülern zukommen läßt. Olafs Vorliebe, die Funktion eines Sheriffs einzunehmen, hat sich von der Ebene, Mitschüler zu bestrafen auf die Ebene, für Mitschülerinnen und -schüler da zu sein, verschoben. Problematisch ist noch immer, daß Olaf sich nur auf Bitten hin sofort für seine Mitschüler einsetzt. In Pausenzeiten grenzt er sich von anderen Schülern ab, indem er ausschließlich – mit zwei Kopfhörern versehen – durch die Pausengänge eilt.

Psychomotorik:

Mit Vorliebe übte Olaf die Kernaufgaben im Rahmen eines psychomotorischen Förderunterrichts, wie sie im DMB (vgl.: EGGERT) visualisiert sind. Es war schon erstaunlich, daß innerhalb eines Jahres bei Olaf keine Ermüdungserscheinungen bei der kontinuierlichen Durchführung dieser Kernaufgaben zu verzeichnen waren. Olaf entwickelte sich sogar eine Übersicht/Matrix, in der die Bilder des DMB aufgenommen waren. Zu den einzelnen Kernaufgaben erstellte er Spalten, in denen er die Anzahl der vollzogenen Übungen kontinuierlich eintrug.

Die Übungen der Psycho-Motorik-Kartei (vgl.: HAUKE u. a) bildeten über zwei Jahre hinweg einen motivierenden Hintergrund zur Durchführung psychomotorischer Übungsformen. Auge-Hand- und Auge-Fuß-Koordination haben sich nach diesem Förderunterricht deutlich verbessert.

Lern- und Arbeitsverhalten:

Die Konsequenz, einer Arbeitsaufgabe bis zu ihrer Fertigstellung nachzugehen, wurde auch in anderen Fachbereichen sichtbar. Olaf konnte über einen längeren Zeitraum hinweg an Aufgabenstellungen arbeiten, ohne sich ablenken zu lassen. Darüber hinaus war zu bemerken, daß er besonders während der Freiarbeitsphasen selbstgewählte Arbeitsinhalte konzentriert bearbeiten konnte und sich immer wieder Schülerinnen und Schüler an seiner Seite holte, um die erzielten Ergebnisse gemeinsam zu besprechen.

IV. *Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei dem Schüler Robert*

Name des Schülers: Robert

Alter: 10

Beginn des Förderplans:	01.08.1995
Fertigstellung des Förderplans:	31.07.1997

1. Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung

Schüler Robert

R. = Schüler

Wernecke

W. = Lehrkraft

1. W.: So, mein lieber Robert, das ist ja schön, daß du Zeit hast, ich möchte dir heute ein paar Fragen stellen, die erste ist, was denkst du, was du so in der Schule wohl ganz besonders gut kannst?
2. R.: Mathe.
3. W.: Du kannst ruhig alles sagen, was dir dazu einfällt.
4. R.: Joh.., Sport, Fußball, Basketball, Volleyball, und Kochen.
5. W.: Das hast du schon schön beantwortet. Nun kommt die zweite Frage: und das Gegenteil? Was meinst du denn, was du noch nicht so gut kannst? Rede einfach so, wie dir der Schnabel gewachsen ist.
6. R.: Ich kann nich' so gut Deutsch... .
7. W.: Mehr fällt dir dazu nicht ein, oder möchtest du dazu noch etwas sagen?
8. R.: Ich möchte gar nichts sagen.
9. W.: Jetzt die Frage: In welchen Fächern möchtest du von deinen Lehrern noch eine Hilfe bekommen?
10. R.: In Deutsch.
11. W.: Robert, wie sieht das aus, hast du noch Geschwister?
12. R.: Ja, einen Bruder.
13. W.: Und wie kommst du mit deinem Bruder so klar?
14. R.: Sehr gut, manchmal spielen wir gerne was.
15. W.: Was spielt ihr denn dann so?
16. R.: Frisbee, Fußball, Basketball auch, mit Freunden.
17. W.: Hast du denn ein eigenes Zimmer zu Hause?
18. R.: Ja. Ich muß das mit meinem Bruder teilen.
19. W.: Kommt ihr da so ganz gut klar?
20. R.: Ja.
21. W.: Wie siehst du das, kommst du mit deinen Eltern ganz gut klar?
22. R.: Ja.
23. W.: Oder gibt's da irgendwas, was du dir wünschen würdest von deinen Eltern?
24. R.: .. Laß uns alle in Kino gehen oder nach Mc Donalds. Oder Verwandtenbesuche in Rußland.
25. W.: Wo ist denn das in Rußland?
26. R.: Soleska
27. W.: Ich glaube, das ist ganz schön weit, nicht?
28. R.: Da muß man drei Tage und vier Nächte fahren.
29. W.: Bist du denn manchmal traurig, daß du hier bist, oder möchtest du lieber wieder in Rußland sein?
30. R.: Nee. Ich bin nicht traurig.
31. W.: Gut. Nun kommt eine recht schwierige Frage, die nur manche Menschen beantworten können, aber 'mal sehen, ob dir etwas einfällt: Was meinst du Robert, was bist du so für ein Mensch?
32. R.: ... (Pause) Ein ganz normaler netter Junge...
33. W.: Und fällt dir noch etwas dazu ein?
34. R.: Ich weiß nicht, ich bin meistens unruhig.
35. W.: Wie kommt das wohl, daß du meistens unruhig bist? Was meinst du von dir?
36. R.: Meistens regt mich so was auf.
37. W.: Und was regt dich auf, so ganz besonders?
38. R.: ... Wenn er mich ärgern möchte.
39. W.: Ärgert dich ein Mitschüler aus deiner Klasse?
40. R.: Na ja, ja.
41. W.: Wie ärgert der dich denn?
42. R.: Wenn ich an der Seite stehe, sagt er: "Halt's Maul, du Arsch!"
43. W.: Und das ärgert dich?
44. R.: ... (Pause)
45. W.: Was meinst du denn, jetzt hast du ja darüber geredet, wie du dich siehst, wie dich andere Schüler sehen, deine Mitschüler, wie sehen die dich wohl?

46. R.: Ein ganz normaler Junge..., so nett.
47. W.: O. K. dann sind wir ja schon bei der vorletzten Frage: Was meinst du, kannst du dich gegenüber anderen Schülerinnen und Schüler durchsetzen?
48. R.: Meistens.
49. W.: Wie machst du das denn?
50. R.: So nett sein, oder wenn jemand mit mir spielen will, oder ihnen was anbieten.
51. W.: Wie meinst du das mit anbieten?
52. R.: Nur so, aus Freundschaft.
53. W.: Na, das ist ja eine nette Geste. Und jetzt kommt die letzte Frage: Wenn du dir eine Schule wünschen könntest, so wie du sie dir wünschst, nach deinen Vorstellungen, was würdest du dir dann wohl wünschen?
54. R.: Nette Schüler, daß die Lehrer nett sind und so, was soll ich mir denn wünschen?
55. W.: Irgend etwas so ganz Konkretes? Nichts, was du dir noch wünschen würdest, was mit der Schule zu tun hat?
56. R.: Die Schule wäre ganz normal. Und das wir 'mal Schwimmen gehen würden. Von der 4. bis zur 5. Und nach der 6. nicht. Das würde ich mir wünschen.
57. W.: Na, dann darf ich mich herzlich bei dir bedanken, Robert.

1.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

fokussiertes Interview	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Charakteristika der Lieblingsfächer	Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	Bedeutung der familiären Situation	Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	Persönliches Schulbewußtsein, Selbstkenntnis und Durchsetzungskraft	Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	Persönliche Freundschaften	Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8	X (9) 70	X (10) 20,30	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46	X (5) 24,26	X (6) 60,74	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (2) 4	X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42	X (5) 24,26	X (6) 52,56,66, 68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (2) 18, 20	X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56	X (5) 24,26	X (6) 58,60,62,76 78,80	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4	X (2) 18, 20	X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30	X (5) 24,26	X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52	X (5) 24,26	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 50, 54, 56	X (5) 24,26	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 70	X (10) 20,30	X (11) 10,12

Zusammenfassendes Protokoll

2. Problemzentriertes Interview

Alter des Schülers 12,6

Zeitansatz 17 Minuten

R: Robert

W.: Lehrkraft Wernecke

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Wir wollen jetzt ein Interview machen. Wollen wir das einmal versuchen?	1 – 24 R. ist in Rußland geboren. Er hat die deutsche Sprache schon gut gelernt und freut sich deshalb auf das Interview. Darüber hinaus versteht er sich mit dem Interviewer sehr gut, da er an dessen Fußball-AG mit großem Eifer teilnimmt.	R. empfindet Frau W. als nicht so streng. Die äußere Erscheinung sieht er als „normal“ an. Sie hat für R. keinerlei Bedeutung.	R. findet Frau W. nett.	Frau W. ist normal gekleidet und nicht so streng.
2.	R.: Ja.				
3.	W.: Gut. Also, zunächst 'mal deine Lehrerin. Wer ist denn deine Klassenlehrerin?				
4.	R.: Frau W..				
5.	W.: Ja. Wenn du Frau W. so vor deinem Auge hast, was würdest du sagen, wie findest du Frau W. eigentlich?				
6.	R.: Es geht gut so.				
7.	W.: Kannst du das noch ein bißchen ausführlicher sagen?				
8.	R.: Hmh. Sie ist nicht so streng.				
9.	W.: Und woran kann man das erkennen?				
10.	R.: Sie gibt uns auch noch manchmal ... so ... weniger Hausaufgaben auf.				
11.	W.: Aha, und das findest du gut?				
12.	R.: Ja.				
13.	W.: Sag' 'mal, wie sieht denn Frau W. aus?				
14.	R.: ... (Lachen)				
15.	W.: Rede einfach so los, wie du es meinst.				
16.	R.: Hmh.. sie hat blonde Haare.				
17.	W.: Aha.				
18.	R.: Sie hat blaue Augen.				
19.	W.: Na, du siehst aber genau hin, was?				
20.	R.: Nee.				
21.	W.: Und wie ziehst sich Frau W. so an? Was meinst du?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
22.	R.: Sie zieht sich normal an, so .. normal.				
23.	W.: Was ist normal?				
24.	R.: Hmh.. Normale Hose, normale Schuhe...				
25.	W.: Aha. Sag' 'mal, hörst du denn Frau W. auch gern zu im Unterricht?	25 – 38 Besonders im Deutschunterricht hört R. aufmerksam zu. Von Frau W. erbrachte Hilfestellungen nimmt er bereitwillig an. VH-Förderkonzept: Leseübungen mit einem Kassettenrecorder. In Partnerarbeit mit einem Deutschlehrer und der Klassenlehrerin erfolgt dann die gemeinsame Fehlerkorrektur.	25 – 38 R. hört im Deutschunterricht aufmerksam zu und nimmt Hilfestellung an.	R. benötigt Hilfestellungen im Deutschunterricht.	Hilfestellung im Deutschunterricht wird von der Lehrerin Frau W. durch Beispielgebung geleistet.
26.	R.: Hmh. Manchmal.				
27.	W.: Wann denn zum Beispiel?				
28.	R.: Hmh.. Bei.. bei Deutsch und so.				
29.	W.: Magst du Deutsch gern?				
30.	R.: Ja, es geht so.				
31.	W.: Was magst du denn lieber?				
32.	R.: Sport.				
33.	W.: Irgend etwas bestimmtes im Sport?				
34.	R.: Ja, Fußball und ..äh..äh..äh Rugby.				
35.	W.: Ach. Im Unterricht, sag' 'mal, hilft sie dir denn da auch? Und wenn was ist, sag' mir, erklärt sie dir das dann gut?				
36.	R.: Sie sagt, das muß so gemacht werden und so. Sie macht auch Aufgaben vor.				
37.	W.: Wünschst du dir denn manchmal mehr Hilfe von Frau W.?				
38.	R.: Nö. Das reicht so, wie die mir hilft.				
39.	W.: Aha. Sag' 'mal, hat die Frau W. eine gute Laune, oder wie siehst du das so? Was hat sie für eine Laune?	39 – 46 R. erkennt sehr genau, wann Frau W. ihren Erziehungsstil ändert. Er ruft bei Störungen des Unterrichts in die Klasse hinein: „Nun seid doch mal ruhig!“	39 – 46 Wenn einzelne Schüler den Unterricht stören, hat Frau W. keine „gute Laune“.	Frau W.s Erziehungsstil ist abhängig vom Verhalten der Schüler im Unterricht.	Auf Störungen des Unterrichts durch die Schüler kann Frau W. flexibel reagieren.
40.	R.: Gute.				
41.	W.: Immer?				
42.	R.: Nee. Nicht immer.				
43.	W.: Wann denn wohl nicht?				
44.	R.: Hmh.. Wenn wir immer in der Klasse.. manchmal nicht.. Immer hören und so. Und wenn wir in der Klasse schreien und so was, dann hat sie manchmal nicht so 'ne gute Laune und so.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
45.	W.: Was sagst du denn dazu, kannst du das verstehen? R.: Ja.				
46.	W.: Aha, was meinst du denn, was hält Frau W. davon, wenn Schüler peizen?				
47.	R.: Also ... sie findet es nicht so gut, wenn einer pezt.				
48.	W.: Kannst du dich da an irgend ein Mal erinnern?	51 - 80 Ab Frage 55/57 kam R. in Stammeln. Der Interviewer merkte, daß R. nicht in das Mikrofon sprechen wollte.	47 - 50 R. erkennt, daß Frau W. es nicht mag, wenn Schüler peizen.	Frau W. lehnt R.'s Meinung nach peizen ab.	Frau W. mag nicht, wenn Schüler peizen.
49.	R.: ... (Pause) Nee.				
50.	W.: Kannst du mit Frau W. über kleine Probleme von dir persönlich sprechen?	Durch Abstellen des Mikrofons erwachte dann doch R.'s Bereitschaft, über Probleme außerhalb der Schule zu sprechen. Es ging um einen Diebstahl, bei dem R. er tappt worden war. Häufig hatte R. - nach seinen Erzählungen - für andere Schüler gestohlen und war dabei er tappt worden. Seine Eltern strafften ihn dann hart. VH-Förderkonzept: Gespräche über Anerkennung.	51 - 80 Versuch, sich mit körperlicher Bestrafung auseinanderzusetzen und über die Gründe der Bestrafung mit Frau W. zu sprechen.	R. wird bei Straffälligkeiten außerhalb der Schule von seinen Eltern körperlich bestraft.	Über Probleme im familiären Bereich kann R. mit Frau W. gut reden.
51.	R.: Hast du das schon 'mal getan?				
52.	R.: Ja.				
53.	W.: Das erzähl' doch 'mal, was war denn da los?				
54.	R.: ...				
55.	W.: Magst du nicht erzählen? ..Hast du denn schon 'mal einen Brief von Frau W. nach Hause bekommen?				
56.	R.: Nein.				
57.	W.: Hättest du davor Angst?				
58.	R.: Ja.				
59.	W.: Warum?				
60.	R.: Ich hätte zu Hause Ärger gekriegt.				
61.	W.: Wenn du zu Hause Ärger kriegst, wie sieht das denn so aus?				
62.	R.: ...				
63.	W.: Hast du Vater und Mutti zu Hause?				
64.	R.: Ja.				
65.	W.: Schlägt dich denn einer?				
66.	R.: Nur... so... manchmal.				
67.	W.: An den Kopf oder auf den Po?				
68.	R.: Auf den Po!				
69.	W.: Wer macht denn das mehr, die Mutti oder der Vati?				
70.	R.: ... (unverständlich) ... ach das.				
71.	W.: ...				
72.	R.: ...				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
73.	W.: Und tut das manchmal weh?				
74.	R.: Ja.				
75.	W.: Hast du es auch verdient oder nicht immer?				
76.	R.: Nee, manchmal nicht.				
77.	W.: Und warum kriegst du dann trotzdem Prügel?				
78.	R.: Wenn ich z. B., also wegen (unverständlich), also wenn ich später nach Hause komme, dann krieg' ich echt Ärger.				
79.	W.: Siehst du das dann ein, daß du dann Ärger kriegst?				
80.	R.: Hmh.(Nein)				
81.	W.: Aha. Wenn du mit deinen Aufgaben in der Schule fertig bist im Unterricht, was passiert dann in der Klasse?				
82.	R.: Wenn du fertig bist, gehst du dann zu Frau W. oder wie geht das weiter? Ja. Ich geh' dann zu Frau W., und ich zeig' ihr das dann, und sie gibt mir manchmal noch Aufgaben oder sie sagt, ich soll ganz leise auf mein Platz sitzen. Du sitzt dann nur auf deinem Platz herum?	81 - 92 R. ist in der Schule ein Einzelgänger, er arbeitet gern allein. VH-Förderkonzept: Bereitstellung von Medien, die auf gemeinsames Arbeiten abzielen (entsprechend dem Prinzip „Schüler helfen Schülern“).	81 - 92 Freiwilliges Arbeiten bei Fertigstellung der Pflichtarbeiten wird begründet.	R. arbeitet gern allein.	Individuelles Arbeiten nach Erledigung der Pflichtaufgaben wird durch Frau W. ermöglicht.
83.	W.: Du sitzt dann nur auf deinem Platz herum?				
84.	R.: Nein. Ich geh' dann manchmal zu einem Jungen aus meiner Klasse.				
85.	W.: Kannst du da denn einfach hingehen?				
86.	R.: Nein.				
87.	W.: Was könntest du denn noch machen, wenn du fertig bist? So einfach 'rum-sitzen?				
88.	R.: Nein, ich rede mit meinem Nachbarn.				
89.	W.: Hast du denn Spiele da, die du in der Klasse spielen kannst?				
90.	R.: Ja. Kleine Spiele sind da.				
91.	W.: Hast du schon 'mal eines gespielt?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
92.	R.: Hmhm. (Nein)				
93.	W.: Mhm... So. Was meinst du denn, hat Frau W. Lieblingskinder?		93 – 102 Versuch, das Klassenklima zu beschreiben.	Frau W. behandelt alle Schüler im Unterricht gleich. Bei auffälligerem Verhalten reagiert sie bestimmend.	Frau W. hat keine Lieblings-schüler in der Klasse, die sie bevorzugt behandelt.
94.	R.: Nee. Weiß ich nicht, ob sie Lieblingskinder hat, glaube ich nicht.				
95.	W.: Hast du jedenfalls noch nicht gemerkt.				
96.	R.: Nöö.				
97.	W.: Oder irgend einen, auf den sie oft böse ist?				
98.	R.: Auf Manfred ist sie oft böse.				
99.	W.: Ach. Warum denn das?				
100.	R.: Der macht immer Mist in der Klasse.				
101.	W.: Was macht er denn für einen Mist so zum Beispiel?				
102.	R.: Der geht zu irgend jemandem und nimmt da 'was zum Beispiel und geht wieder 'rum. Und Frau W., die schreit dann.				
103.	W.: So, nun kommt schon die letzte Frage: Wenn du dir an dieser Schule etwas wünschen könntest, so für dich, was würdest du dir dann wünschen? So, daß es nur dir Spaß macht.		103 – 113 Wunschvorstellungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung werden geäußert	Fußball und außerschulische Lernorte sind Gestaltungswünsche bezüglich des Unterrichts.	R. möchte mehr Fußball in die Sportaktivitäten einbezogen wissen und häufiger ins Landheim fahren.
104.	R.: Wenn Sie Fußball-AG geben würden.				
105.	W.: Die gibt es ja hier, Montag in 14 Tagen darfst du gern wieder mitspielen.				
106.	R.: Ja.				
107.	W.: Hast du noch einen Wunsch? So in der Klasse, von Frau W. vielleicht?				
108.	R.: Das wir ins Landheim fahren.				
109.	W.: Warst du schon 'mal im Landheim?				
110.	R.: Ja.				
111.	W.: Und das gefällt dir gut?				
112.	R.: Ja.				
113.	W.: Na, dann wünsch' ich dir, daß ihr da bald hinfahrt. Ich höre ja, ihr macht wieder eine Klassenfahrt nach Altenhagen. Dann bedanke ich mich bei dir für das Interview.				

2.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Problemzentriertes Interview	A Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion	B Merkmale der Außenseiterrolle	C Bedeutung der Schulorganisationsformen	D Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens	E Außerschulische Problembereiche
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 13,14,18,20,22,24,26,28,30,32,34,38,40, 44,48,60,63,66,74,78,80,88,94	X (2) 68,70,72	X (3) 84,86,98,100,102	X (4) 38,40,44	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6,8,12,22,24,26,28,32,36,38,42,46,48, 50,58,60,62,74,76		X (3) 96,98	X (4) 68,70,72,74	X (5) 82,84,86,88,90,92,94
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 8,16,20,22,26,32,36,38,44,48,50,52,54,60, 62,64,80,84,88,90,104,106,114,118,124		X (3) 3,132,134,138,	X (4) 70,72,76	
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,12,20,24,28,30,34,36,42,46,48,50, 52,56,64,66,83,105	X (2) 70,72,74,77			X (5) 95,97,101,103
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,16,28,31,34,36,38,42,44,48,82, 84,88	X (2) 94,96,98, 100,102	X (3) 82,84,86,88,90,104,106, 108,110	X (4) 70,72,74,76,78, 80,82,84,86,112	X (5) 58,60,62,64,66,70,74, 76,78,80,
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,20,22,24,26,34,42,44,48,52, 54,56,60,62,66,94,120,122,126,144,146		X (3) 90,92,128,130,148,150, 152,154		X (6) 96,98,100,102,104, 106,110,
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,16,18,20,22,28,30,32,34,36, 38,40,46,58,60,61,64,78,80,82,84,86	X (2) 48,50,52,54	X (3) 66,68,70,72,74,76,90		

3. Bild des Schülers Robert zum Thema: „Das kann ich gut!“

Robert

Das kann ich gut!

Game. Dox spils!

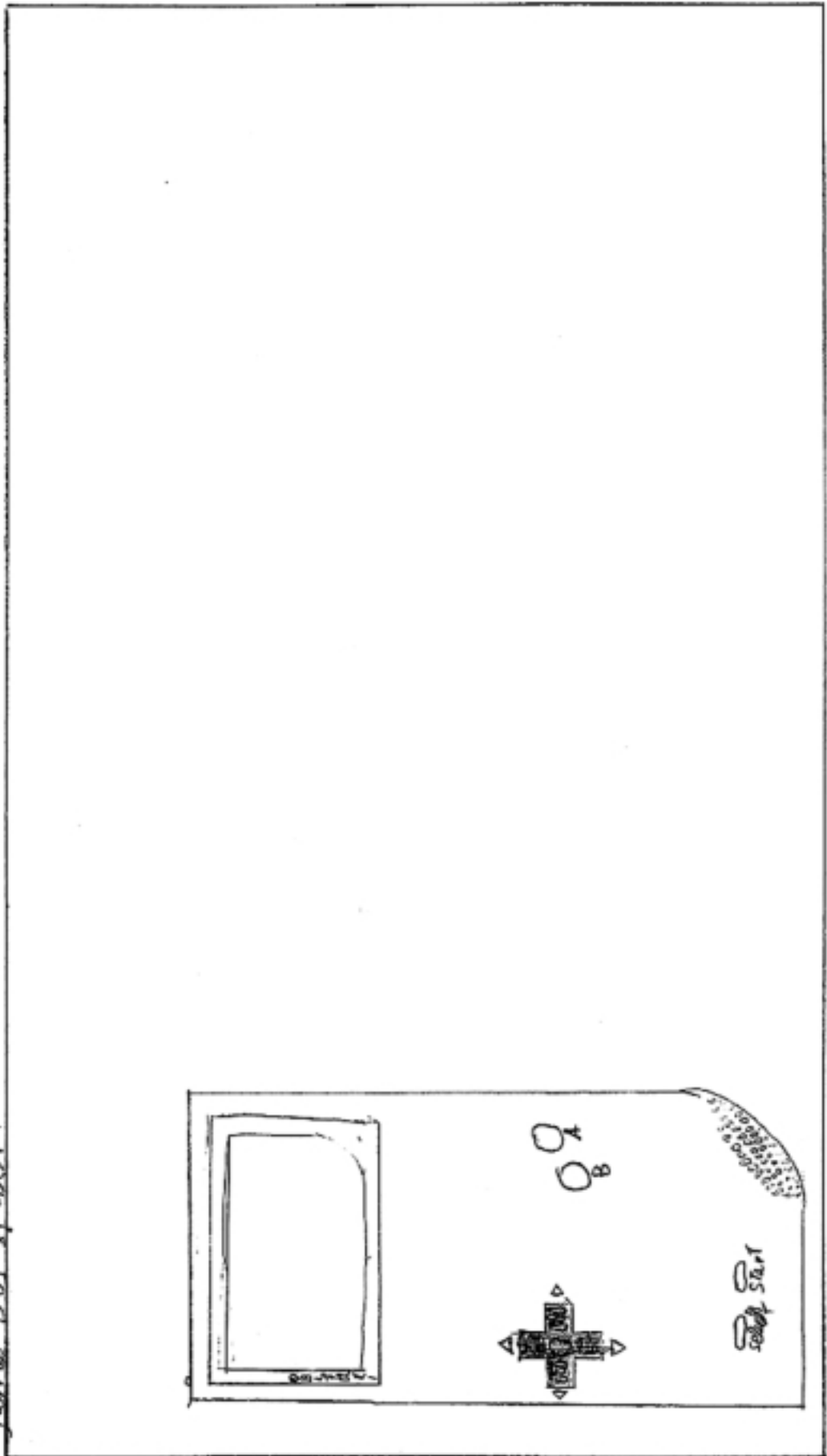


Abbildung 21 Schülerzeichnung

3.1 Bild des Schülers Robert zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

Robert
Hier wünsche ich mir noch Hilfe

Kochen

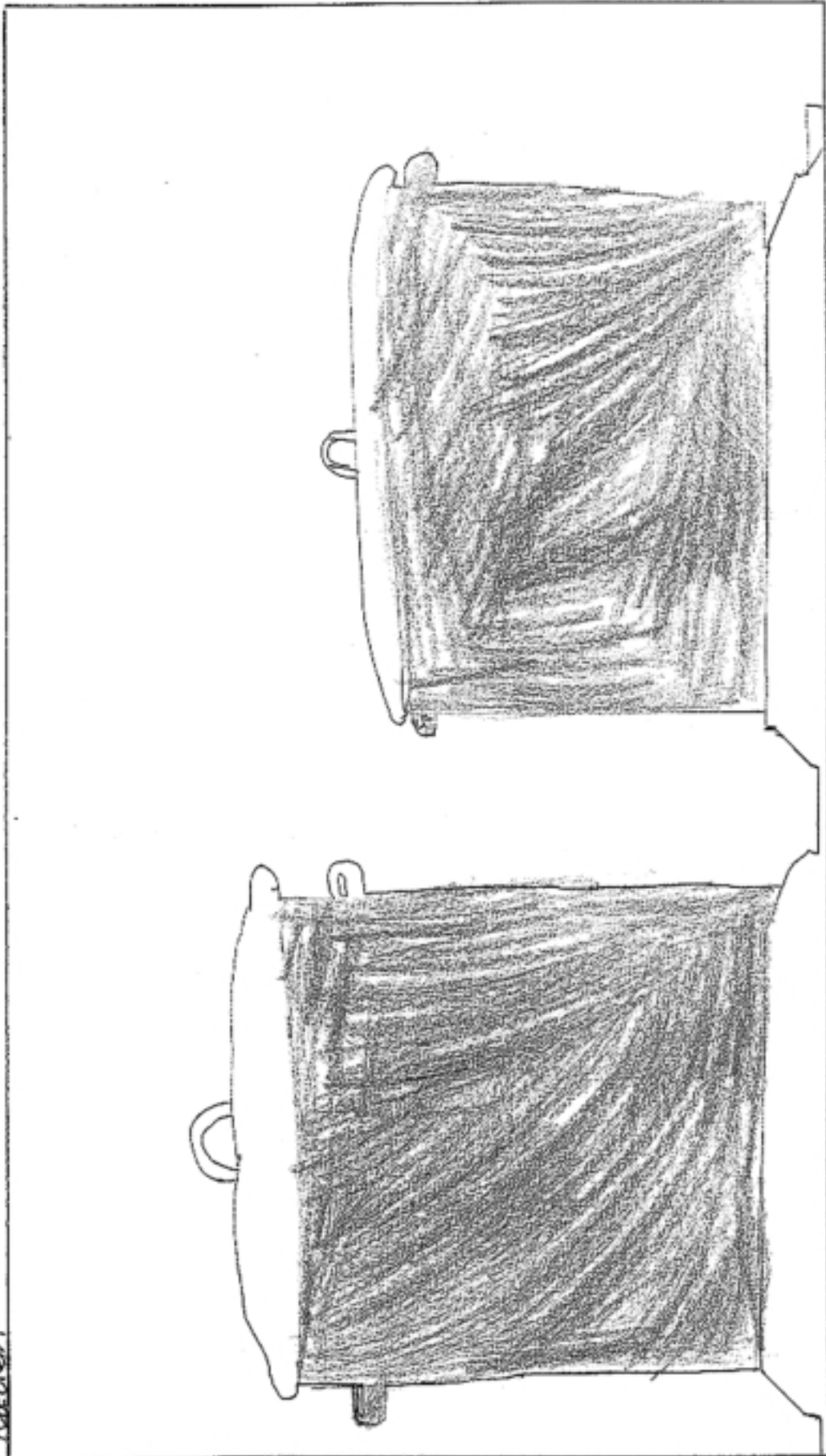


Abbildung 22 Schülerzeichnung

3.2. Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für den Schüler Robert

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

In beiden Bildern wird deutlich, daß Robert die Fragestellung eindeutig verstanden hat. Der dargestellte Game boy enthält Details, die das technische Verständnis des Schülers auszudrücken vermögen. Die Kochtöpfe drücken deutlich aus, in welchem Bereich sich Robert noch Hilfe wünscht.

Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers

Im Vergleich zu seinen anderen Zeichnungen sind keine wesentlichen Unterschiede festzustellen. Robert greift bei Zeichnungen lieber zum Lineal, als Freihandzeichnungen durchzuführen.

Inhalte und Auffälligkeiten

Der Wunsch, geäußert im fokussierten Interview, im Deutschunterricht noch Hilfe zu erhalten, findet bei der zeichnerischen Darstellung im Blick auf diese Zeichnung keinerlei Berücksichtigung. Robert ist erst vor zwei Jahren aus Rußland nach Deutschland gekommen. Sein außerschulisches Erleben vollzieht sich ausschließlich im familiären Bereich. Da Robert über wenig Freunde verfügt, zieht er sich in Spielsituationen auf das Spiel mit dem Game boy zurück.

2. Aussagen des Schülers während des Zeichenprozesses.

Beiläufige Kommentare

- Ich kann ja mal meinen Game boy mitbringen, da bin ich besser als du.
- Ich habe mehrere Game boys.
- Mit dem Game boy kann ich gut Sachen abschießen oder Leute einfangen.
- Wir kochen bei uns zu Haus immer selbst..
- Ich kann auch schon Borschtsch kochen.
- Ich kann ja auch hier mal Borschtsch kochen.

Befragung des Schülers – Darstellungsabsichten

Siehe oben.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Robert brauchte nicht lange zu überlegen. Was er gut kann, war ihm klar. Game boy spielen! Zu den Kochtöpfen hatte er viel zu erzählen. Er blühte während seiner Erzählungen, die immer das gemeinsame Essen zum Inhalt hatten, regelrecht auf. Er möchte mit einem neuen Gericht, das er in der Schule erlernt hat, seine Mutter überraschen.

4. Verschiedene familiär/biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurück gegriffen werden, die aus dem I-E-P ersichtlich sind.

5. Folgerungen für einen Förderplan

- Robert sollte Gelegenheit gegeben werden, daß Gericht Borschtsch unter seiner Leitung mit anderen Schülern zusammen zu kochen.

- Über sein Wissen in der Anfertigung von Gerichten sollte ihm die Gelegenheit gegeben werden, sich zu anderen Schülern in eine Beziehung zusetzen.
- Game boy-Spiele sollten in Freiarbeitsphasen von Robert dazu genutzt werden, mit anderen Schülern in einen Wettstreit zu gelangen, indem er anschließend Tips und Tricks verraten kann.

4. Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Robert

In unserem Klassenraum müßte man ... *wir brauchen par Spile.*
 Spiele in unserer Klasse müßten ... *wir brauchen par Kompunter.*
 In der Klasse würde ich gern ... *lernen.*
 Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *Haidebag Faren (in den Heidepark fahren).*
 In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *misch ich immer ein.*
 Mit meinem Vater würde ich gern ... *Arbeiten.*
 Von meiner Mutter wünsche ich mir ... *Geld.*
 Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *Bafalos.*
 In der Schule müßte man ... *die Klassen aufräumen.*
 Später einmal würde ich gern ... *ein Diktir sain (Direktor sein).*
 In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... *in leiner far.(Inliner fahren)*
 Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ... *ich werde mir ein Hendi.*
 Meine liebste Schule wäre ... *brinka (Brinker-Schule).*

Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ... *Frau W.*
 Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *stak bin.*
 Das kann ich besonders gut ... *Sport und Game boy.*
 Hier wünsche ich mir noch Hilfe ... *kochen.*

Die Übung zu der Aufgabenstellung, angefangene Sätze zu Ende zu schreiben, dient im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dazu, Zusatzinformationen über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Aussagen werden nicht gesondert ausgewertet, sondern in eine Beziehung gesetzt zu der Informationsbeschaffung, die im I-E-P dargestellt ist und bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung findet. Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen.

4.1 Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	umbauen. mehr sein. besser sein. spielen. mitzumachen. Mofa fahren. Game boy rumspiel Respekt. renovieren. Kinder haben. Fußball spielen. mir einen Esel kaufen. F-Ebert-Schule. W. (Klassenlehrerin) stark bin. Deutsch. Mathematik.	umbauen. mehr sein. besser werden eine Bande machen. zuschlagen. Motorrad fahren. Game boy spielen. Game boy spielen. den Hof färben. ficken. bumsen. Game boy kaufen. Pestalozzi Schule. Wernecke. Kohle, Geld brauche Mathematik. Sport.	Fenster putzen. geordnet werden. die Bücher ordnen. Fahrrad fahren. zu verachten. ins Kino gehen. einen Kuschelhund. besseres Verhalten. sich besser vertragen. Kindermädchen werden. Hausarbeit. Kuscheltiere kaufen. ein Gymnasium. Frau W. besser lernen werde. lesen, Deutsch. Kunst, Mathematik.	was verändern und Plätze tauschen. mehr Spiele geben. deutsch sprechen. schwimmen gehen. ich halte mich heraus. kaufen gehen. ein BMX-Fahrrad. daß sie leise sind. mehr Fußball spielen. ein Fußball-Star werden. Geschichten schreiben. mir ein Trike kaufen. Goshorn. Frau U. W. daß ich leise sitzen kann. Fußball spielen. bei Restaufgaben bis 100.	

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
<p>In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe</p>	<p>wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer. lernen. in den Heidepark fahren. ich mische mich immer ein. arbeiten. Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren. ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.</p>	<p>- neuer sein. werden.(besser) spielen. schlichten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim Lesen langer Texte.</p>	<p>richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule. W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch.</p>	

5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung am Beispiel Robert

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Robert

geboren am:
 Anschrift: 30855 Langenhagen
 Tel.:

Klasse: 3
 Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen
 Klassenlehrer/in: Frau

I-E-P begonnen am: 1996 von: Wernecke
 fortgeführt am: von:

Was Robert besonders gut kann (Stärken): malen, basteln, phantasievolle Geschichten erzählen.

Was Robert weniger gut kann: zuhören, Konflikte aushalten, ohne zu flüchten, sehen, daß auch er selbst „Schuld haben“ kann, durchhalten.

Wo Robert noch Unterstützung benötigt: Schreiben der Buchstaben, Gruppenleben und -verhalten zu akzeptieren, ohne ständige Ermutigung zu lernen.

Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf und die Schullaufbahn des Kindes:

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
1985	Geburt	im 7. Monat	ja	?
1993	Umzug nach Deutschland	Erlernen der deutschen Sprache	ja	durch Mutter
1993	verspätete Einschulung	sehr zart und verspielt	ja	?
1994	Umschulung i. Parallelklasse	jüngerer Bruder i. gleicher Klasse	ja	?
1996	Umschulung in LB-Schule	zu verspielt, entwicklungsverzögert	ja	
1997	Wiederholung 4. Klasse	Lernstand nicht entsprechend	ja	
1998	Umzug nach Langenhagen	neue Klasse	ja	

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): R. hat einen jüngeren Bruder, der einige Zeit mit ihm in die gleiche Klasse ging. R. ist der „schöne Kronprinz“, Vater ist sehr streng, Mutter weich.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): beide Eltern arbeitslos, 3 Zimmer Wohnung, beide Söhne teilen sich einen Raum.

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: Mutter verhätschelt R., Vater streng und leistungsfordernd.

Freizeit und andere Aktivitäten:

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: unter den Rahmenbedingungen der VH:

- innerhalb offener Unterrichtssituationen,
- im Rahmen von Projekten,
- über Freiarbeit,
- Einzelförderung im Rahmen von Team-teaching,
- über äußere Differenzierung.

Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem?

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Entwicklung: Das Kind ist zart und schwächlich und die Schule an allem schuld, das Kind kann nichts dafür, Robert müßte nur beschützt werden, und die Lehrerin sollte sich besonders um ihn kümmern, Eltern haben die Verantwortung an die LB- Schule abgegeben.

Wie sehen die Lehrerinnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? R. ist ein eher phantasiebegabtes Kind, kann recht gut rechnen und gut lesen, kann Konflikte nicht „aushalten“, möchte dann lieber fliehen, „ärgert“ andere, hat aber selbst nie „Schuld“ an Konflikten, kann schlecht zuhören außer bei Märchen und Geschichten.

Was berichten die KindergärtnerInnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.): hat schon immer emotionale Probleme, war sehr verspielt, zu sehr verhätschelt.

Was sagen andere Sachverständige (Ärzte, Psychologen, Therapeuten etc.): Berichte liegen noch immer nicht vor.

Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: R. bastelt sehr gern und ist im Sportunterricht mit Begeisterung dabei.

Psychomotorische Basiskompetenzen			
Basiskompetenz	Aufgabe	Bemerkungen	Bew.
Kraft/Ausdauer	Ü.1: Spannbogen		0
Schnelligkeit	Ü.3: Dreieckslauf		1
Schnelligkeit Gelenkigkeit	Ü.4: Springen im Wechsel		1
Gelenkigkeit	Ü.5: Gymnastikstab		1
Gleichgewicht	Ü.8: Balancieren		1
Vis. Wahrnehmung Gelenkigkeit	Ü.23 Wege (fein)		1
Auditive Wahrnehmung	Ü.17: Richtungshören		1
Auditive Wahrnehmung	Ü.18 Klingendes Tor		1
Visuelle Wahrnehmung, Feinmotorik	Ü.20 Formen kennzeichnen		1
Taktile Wahrnehmung	Ü.21 Formen tasten		1
Gelenkigkeit Feinmotorik	Ü.10 Wege (grob)		1

Gesamte Körperkoordination: gut.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung (Screening nach DIAS-Kurzform, auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): unauffällig.

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung; Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien in DMB): unauffällig.

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (besonders Raum-Lage-Orientierung. Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): o. B.

Feinmotorik

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand-Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): gut entwickelt.

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): gut entwickelt.

Selbstkonzept und Körpererleben:

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistung und -fähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen):

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): ihm kann nichts geschehen, er hat ja seine Mutter, die ihn bei Problemen beschützt, er braucht sich deshalb auch nicht an allgemeingültige Regeln zu halten.

Selbstkonzept – kognitiv, zugänglich auf 3 Ebenen
Selbstwertgefühl – emotionale Komponente auf die Vergangenheit bezogen, überprüfbar,
Selbstvertrauen – auf die Zukunft bezogen.

Fremdbild: (Wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): R. möchte von allen beschützt werden, die anderen wollen das aber nicht immer.

Körperbild und -erleben: (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): R. möchte kräftiger und ein Fußballspieler werden. Z. Z. schätzt er seine physiologischen Möglichkeiten jedoch noch falsch ein.

Initiative (Aktivität und Antrieb): sehr eigenwillig, kann Initiative ergreifen, lustbetont und ohne Regeln.

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: Anspannung: das Leben im allgemeinen strengt ihn sehr an, er hat eine hohe Spielbedürftigkeit.

Bei Bedarf:

Senso- und psychomotorische Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs (am Ende des Kindergartenalters, zu Beginn der Schulzeit, etc.): vorhanden.

Alltagsbeobachtungen

Verbo Sensomotorik (n. der Differenzierungsprobe von Breuer/Weuffen): altersgerecht.

optische Differenzierung: vorhanden.

phonemische Differenzierung: o. B.

kinästetische Differenzierung: o. B.

melodische Differenzierung: gut.

rhythmische Differenzierung: vorhanden.

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: sehr unterschiedlich, Kooperationsverhalten muß aufgebaut werden.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: R. wird von seiner Mutter sehr verhätschelt. Er delegiert gern Aufgaben und läßt andere für sich arbeiten.

Kontaktbereitschaft: kann auf seine Mitschüler zugehen.

Durchsetzungsvermögen: zu schwach, flüchtet lieber.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): R. flüchtet lieber zu seiner Mutter.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule: geht Anstrengungen in diesem Bereich lieber aus dem Wege, spielt lieber.

Arbeitshaltung

- **Instruktionsverständnis:** R. kann Aufgabenstellung gut verstehen.
- **Angst vor Versagen:** Versteckt sich gern hinter der Meinung seiner Mutter.
- **Ausdauer:** unterschiedlich, R. zieht es beim Auftreten von Problemen vor, diesen aus dem Weg zu gehen. (regressive Flucht).
- **Aufmerksamkeit:** vorwiegend bei Aufgaben, die seinen Interessen entsprechen.
- **Arbeitsbeginn:** verzögert, R. kommt nur langsam in Gang.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** beim Kochunterricht sehr genaues Beachten der Maßvorgaben, bei Bastelarbeit jedoch kommt es R. nicht so genau darauf an.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungen und -fähigkeit):** hat kein Interesse an Leistungen, da das Leben ein Spiel ist.
- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** es reicht, daß er schön ist, er ist eitel, wichtig und liebt sich sehr.
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** wenn er etwas möchte viel, sonst nicht (gar nicht) vorhanden.

Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel

(Gestik, Mimik, Sprachmelodie etc.): sehr ausgeprägt vorhanden.

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten bedeutsamer Personen der Umwelt): ist ihm nicht wichtig.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): vertraut.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung von Verkehrsmitteln, Kenntnisse von Regeln, etc.): nicht altersgerecht (seine Mutter macht das schon).

Sprach- und Kommunikationsverhalten

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: lebhaft.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: lebhaft.

Sprecher-Hörer-Wechsel: kann schlecht zuhören.

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: Selbstkorrektur nicht vorhanden, Fremdkorrektur läßt er zu.

Artikulation

Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: normal.

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): spricht sehr schnell.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): o. B.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter: R. hat bis zum 8. Lebensjahr in Rußland gelebt. Er erhält eine besondere Förderung im Fachbereich Deutsch.

Wortbildung: s. o.

Satzmuster: s. o.

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: gut ausgeprägt.

Angaben zum passiven Wortschatz: in allen Bereichen, die mit Hauswirtschaft zu tun haben, verfügt R. auch über einen großen passiven Wortschatz.

Nur bei fremdsprachlich aufgewachsenen Kindern:

Muttersprache: russisch (und deutsch).

erste Fremdsprache und weitere: s. o.

Methode des Erlernens dieser Sprachen: durch Eltern.

Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld: mit Geld keine Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit Hilfe kann transferiert werden

Mathematik

Aufgabensammlung und Protokollbogen für eine Screening nach Ellrott Unterstrichenes ist vorhanden:

Zahlbegriff:

- Eigenschaften von Elementen
- Erkennen, benennen, sortieren, zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke
- Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger)
- Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente)
- Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente)
- Klassifikation
- Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen)
- Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen)
- Umgang mit einstelligen Zahlen
- räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional)

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis: vorhanden, die Versprachlichung von Bildern gelingt schon gut.

Sprachanalyse: die Unterscheidung ähnlich klingender Worte gelingt immer besser.

Schriftaufbau: ordentlich, mit vielen „eigenen“ Kreationen (sehen teilweise etwas „russisch“ aus).

Buchstabenkenntnis: noch im Aufbau, vereinzelt treten noch russische Buchstaben auf.

Bausteingliederung: kann Silben zu Wörtern zusammenschleifen.

Stichwortschatz: bekannte Worte können aus fremden Texten herausgelesen werden.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: vorhanden.

Textverständnis: gut ausgeprägt. R. kann alle Fragen aus dem Text beantworten

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaftung, -führung): o. B.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: gut entwickelt, vereinfachte Ausgangsschrift gelingt zunehmend besser.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen:

- **Blockschrift:** gut entwickelt.
- **Druckschrift:** überwiegend gut entwickelt.
- **vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift:** durch fleißiges Üben ist ein guter Übergang der kyrillischen zur lateinischen Ausgangsschrift erfolgt.
- **Schriftqualität (Formklarheit, Verbundenheit, Verkrampftheit, Flüssigkeit etc.):** hält Linien ein, weitgehend formklar, flüssig, manchmal nicht verbunden genug.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

- **nach Vorlage:** gut ausdifferenziert.
- **ohne Vorlage:** s. o.

Interesse und Freude an:

- **Malen:** Gegenstände, wie Game boy und alles, was mit dem Kochen zu tun hat, wird von R. gern gezeichnet.
- **musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe:** Aktivitäten in diesem Bereich werden von R. gern nachvollzogen,
- **singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.:** s. o.
- **Originalität beim Malen, Musizieren etc.:** s. o.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: Frühgeburt.

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: Selbständigkeit, Ablösung von der Mutter, Steigerung der Eigenverantwortung und des Durchhaltevermögens.

Grobziele: Aushalten von Konflikten ohne Flucht.

Fernziele: Einsicht in die Notwendigkeit zur Eigenständigkeit, vollwertiges Mitglied der Gesellschaft ohne „Mama“.

Nahziele der Förderung: Abbau des infantilen, trotzigen Verhaltens.

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): s. Förderplan

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: kleinere, verantwortungsvolle Aufgaben übertragen, um das Selbstbild zu verbessern.

Weitere Anmerkungen: In Gesprächen mit der Mutter wurde oft darauf verwiesen, daß sie ihren Sohn bei der Ablösung von ihrer Person hin zu mehr Selbständigkeit sehr viel intensiver unterstützen soll.

5.1. Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan für Robert

grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95	Sozialverhalten	Aufbau des Kooperationsverhaltens über des Sozialform des Gruppenunterrichts.	Unter Einbeziehung der Alltagsverfahren Anleitung zur Gruppenarbeit, in der er eine Moderatorenfunktion ausübt.	Übernahme des Kochunterrichts durch das Einbringen russischer Gerichte, in Freiarbeitsphasen anderen Mitschülern seine Gameboy-Qualifikation vermitteln lassen.	Beachtung der Notwendigkeit für R., immer im Mittelpunkt stehen zu wollen. Da R. in den Bereichen, in denen er über Kompetenzen verfügt, anderen helfen durfte, fühlt er sich ernst genommen. Eine Abkehr davon, immer im Mittelpunkt stehen zu wollen, wird sichtbar.
	Deutsch	Die Wahrnehmung der Lautdifferenzierung von kurzen und langen Wörtern aufbauen, Anlaute heraushören und bezeichnen.	Entwurf von Kochrezepten und Spielanleitungen im Sinne von Gebrauchstexten.	Einbeziehung des Kochunterrichts und Einbettung der Fördermaßnahmen in die Wochenplanarbeit, wahlweise differenzierter Unterricht zur Selbstbestimmung von Arbeitsschwerpunkten.	Über die Einbeziehung des kulturellen Vorverständnisses soll der Schüler Möglichkeiten erhalten, daß er sich über seine Fertigkeiten zu anderen Schülern in eine Beziehung setzen kann.
	Mathematik	Mengen von Gegenständen nach der Grundzahl 10 bündeln und in Stellenwerttafel eintragen.	Herstellen von Größenbeziehungen zwischen den einzelnen Zahlen, Übungen zur Vorgänger- und Nachfolgerbeziehung am Zahlenstrahl.	Über Zählübungen in Spielsituationen, abgebildet auf dem Game boy, zur Erweiterung in den Bereichen der Multiplikation und Division, Geldmünzen unterschieden und bestimmen lassen.	Unbedingtes Anknüpfen an die subjektive Interessenlage des Schülers bildet die Voraussetzung, über Handlungssituationen Einsichten in die Rechenoperationen zu vermitteln.

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
02.09.96	Sozialverhalten	Vertiefung des Kooperationsverhaltens gegenüber anderen Schülern.	Schaffung gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten.	Schüler-Lehrer-Assistenz im Sport- und Kochunterricht.	Eine Steigerung des Selbstvertrauens ist erreicht worden über die Assistenzmöglichkeiten.
	Deutsch	Steigerung der Dialogfähigkeit.	Vorstellen von Kochrezepten und Demonstration der benötigten Hilfsmittel vor der Klasse.	Im Klassen- und im Hauswirtschaftsraum (Lehrküche).	Über seine fundierten Kochkenntnisse erfährt R. im Dialog mit anderen Schülern eine Aufwertung seines Selbstvertrauens und -konzeptes.
	Mathematik	Addieren und subtrahieren von zweistelligen Zahlen.	Eingabe von Arbeitsblättern, die den Zahlenaufbau bis 10.000 garantieren.	Im Rahmen der Wochenplanarbeit.	Es muß nicht mehr unbedingt an den Interessenlage des Schülers angeknüpft werden. R. akzeptiert den Übungscharakter der Aufgaben.
03.02.97	Sozialverhalten	Steigerung der Wahrnehmung der eigenen Gefühle.	Durchführung von Interviews, in denen R. emotionale Fragen zu seiner Person beantworten kann.	Im Rahmen von Freiarbeit in der Interaktion mit den Lehrkräften.	Durch das Thematisieren eigener Wünsche und Bedürfnisse und dem nachfolgenden Dialog mit den Lehrkräften erwirbt R. die Fähigkeit, seine Gefühle zu hinterfragen.
	Deutsch	Steigerung des Lesetempos und Vertiefung der Sinnentnahme.	Eigene kleine Geschichten phantasievoll gestalten, auf Tonband sprechen und ver-schriften.	Im Rahmen der Freiarbeit, in der Leseecke.	Die kleinen Geschichten trägt R. vor der Klasse vor. Der Hinweis auf einen Lesewettbewerb motivierte R. sichtlich.

	Mathematik	Die Stellenwerte vorgegebener Zahlen bestimmen lassen, Vorgänger/Nachfolger-Beziehungen herstellen lassen.	Alle Grundrechenarten durchführen lassen unter Bezugnahme auf Besuchertafeln von Bundesligavereinen.	Wochenplanunterricht, Sozialform: Einzelarbeit.	R. verfügt über ein Sammelalbum zum Thema Bundesliga. R. kennt sich darin sehr gut aus. Das Anknüpfen an die Interessenlage des Schülers führte zu einer hohen Arbeitsbereitschaft.
--	------------	--	--	---	---

6. Portrait des Schülers Robert unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Erhebungsschritte

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise des Schülers bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse wiedergespiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Charakteristika der Lieblingsfächer

Robert nennt die Fachbereiche Mathematik, Sport und Hauswirtschaft als seine Lieblingsfächer. Im mathematischen Bereich ist er den anderen Schülerinnen und Schülern weit voraus.

Kategorie: Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule

Robert wünscht sich, daß alle Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte immer nett sind. Darüber hinaus würde er am liebsten von der 4. bis zur 6. Stunde zum Schwimmen gehen.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Robert hat einen Bruder, mit dem er sehr gut zurecht kommt und ein Zimmer teilt. Von seinen Eltern wünscht er sich, daß sie häufiger mit ihm ins Kino gehen und besonders, daß sie mit ihm die Verwandten in Rußland besuchen. Er gibt jedoch auch an, daß er nicht besonders traurig ist, daß er nun hier in Deutschland lebt.

Kategorie: Persönliches Schulbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft

Robert empfindet sich als einen ganz normalen, netten Jungen, weiß von sich aber auch zu berichten, daß er häufig sehr unruhig ist. Es ärgert ihn sehr, wenn anderen Mitschülerinnen und -schüler barsch mit ihm umgehen. Überwiegend kann er sich durchsetzen, indem er nett zu seinen Mitschülerinnen und -schülern ist, mit ihnen spielt oder ihnen etwas anbietet.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfaches Deutsch

Robert weiß, daß er noch nicht so gut Deutsch kann – er kommt aus Rußland, der Stadt Soleska – und wünscht sich in diesem Fach Hilfe

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Robert erlebt seine Lehrerin als nicht so streng. Manchmal gibt sie auch wenig Hausaufgaben auf. Im Deutschunterricht hört Robert besonders genau zu, aber eigentlich möchte Robert am liebsten mit seiner Lehrerin in den Sportunterricht gehen. Mit den Hilfen, die er erhält, ist er zufrieden und weiß zu berichten, daß seine Lehrerin konsequent ist und es nicht mag, wenn sie in der Klasse angeschrien wird.

Kategorie: Merkmale der Außenseiterrolle

Robert ist bewußt, daß seine Klassenlehrerin keine Lieblingskinder hat, jedoch nennt er einen Schüler, den seine Lehrerin nicht so gern mag, „weil dieser immer so viel Mist macht in der Klasse“.

Kategorie: Bedeutung der Schulorganisationsformen

Robert weiß, daß er nach Fertigstellung seiner Aufgaben mit seinem Nachbarn reden oder Spiele spielen darf. Er wünscht sich eine Fußball-AG und würde gern wieder ins Landheim fahren. Die Klasse hat bereits ein Mal ein Landheim besucht und Robert war davon sehr begeistert.

Kategorie: Außerschulische Problembereiche

Über Probleme im außerschulischen Bereich hat Robert bereits mehrfach mit seiner Klassenlehrerin geredet. In dem Interview mochte er jedoch nicht darüber reden. Wenn es in der Schule Ärger gäbe, würde ihn sein Vater auf den Po schlagen. Robert meint, daß er das häufig nicht „verdient“ hat.

Robert zeigt im zeichnerischen Bereich, daß er sich noch Hilfe im Kochunterricht wünscht. Das kann seine Ursachen darin haben, daß zu Haus viele russische Gerichte gekocht werden, an denen er tatkräftig beteiligt ist.

Stolz ist Robert auf seine Fertigkeiten im Game boy-Spielen. Hier besiegt er alle anderen Schülerinnen und Schüler.

Die Vervollständigung angefangener Sätze zeigt auf, daß sich Robert gern Wünsche erfüllen würde, die nur durch das Vorhandensein von Geld realisierbar sind. Interessant ist auch sein späterer Berufswunsch, nämlich Direktor. Hier kommt wohl auch zum Ausdruck, daß der Autor ein recht freundschaftliches Verhältnis zu dem Schüler Robert hat.

7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung des Schülers Robert als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener Lernvoraussetzungen hat sich Robert unter Einbeziehung der eingebrachten Fördermaßnahmen in seinem Sozialverhalten sowie im Deutschunterricht deutlich gesteigert. Im Rahmen einer Klassenkonferenz ist angedacht worden, Robert den Besuch einer IGS zu ermöglichen.

Sozialverhalten:

Innerhalb vieler Gespräche mit Roberts Mutter wurde ihr verdeutlicht, wohin eine Verhättschelung ihres Sohnes führen kann. Insbesondere vor dem Hintergrund eines streng leistungsfordernden Vaters war es für Robert schwer, eine Balance zwischen diesen beiden Polen herzustellen. Innerhalb von Projekten wurde es Robert ermöglicht, zu anderen Schülern in Kontakt zu treten und nicht immer gleich aufzugeben, wenn ihm einmal etwas nicht gelang. Insbesondere über die Arbeit in Gruppen hat Robert gelernt, Konflikte auszuhalten und sich eigene Argumentationsketten aufzubauen.

Auch konnte Robert zunehmend Eigeninitiative innerhalb projektorientierter Aufgabenstellungen beweisen. Seine Vorliebe, immer von anderen beschützt werden zu wollen, ist unter Berücksichtigung seiner neu gewonnenen Eigeninitiative deutlich gesunken. Seine Überschätzung, „der größte Fußballer der Welt“ zu sein, hat Robert im Vergleich zu anderen Schülern nun relativiert. Sein Selbstkonzept ist wesentlich stabiler geworden. Die Vorgabe und das Einhalten von Regeln werden von ihm zunehmend mehr angenommen und nicht mehr durch unlustbetonte Kommentare negiert.

Arbeitsverhalten:

Durch die zunehmende Ablösung von der Mutter ist eine Steigerung der Eigenverantwortung und des Durchhaltevermögens bei Robert zu vermerken. Besonders im Deutschunterricht (russisch als erste Sprache) hat Robert über die Kooperationsform mit andern Schülern erhebliche Fortschritte gemacht. Durch die Übernahme der Moderatorenstelle im Kochunterricht und die Leitungsfunktion bei der Erklärung von Game boy-Spielen hat Robert im Rahmen der Wochenplanarbeit und des waldifferenzierten Unterrichts deutliche Fortschritte im Blick auf kooperatives Verhalten und Eigeninitiative gemacht.

Robert lernt zunehmend, daß andere für ihn wichtige Personen von ihm auch in ihren Wünschen berücksichtigt werden müssen.

V. *Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei der Schülerin Tina*

Name der Schülerin: Tina

Alter: 10

Beginn des Förderplans:	01.08.1995
Fertigstellung des Förderplans:	31.07.1997

1. Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung

Schülerin Tina

T. = Schülerin

Wernecke

W. = Lehrkraft

1. W.: Guten Morgen, Tina. Es ist schön, daß du gekommen bist, ich möchte mich ein bißchen mit dir unterhalten und dir 'mal ein paar Fragen stellen, du hast ja schon 'mal ein Interview gemacht, nicht?
2. T.: Ja, hab' ich.
3. W.: Und, hat es dir Spaß gemacht?
4. T.: Hmh, ja.
5. W.: Ich will dir das auch noch 'mal vorspielen. Aber heute machen wir ein paar andere Fragen: Ich möchte einmal von dir wissen, was du in dieser Schule besonders gut kannst? Was meinst du, was kannst du am besten?
6. T.: Mathe.
7. W.: Kannst du mir denn 'mal eine Aufgabe sagen, die du rechnen kannst? So aus dem Kopf und mir vorrechnen? Na...?
8. T.: $21 : 3$
9. W.: Wieviel sind denn das?
10. T.: Hmm. 3!
11. W.: Super. Kannst denn du auch eine Aufgabe mit mal?
12. T.: Ja, 1×2 .
13. W.: Sind wieviel?
14. T.: 2
15. W.: Noch einmal: 1×2 sind wieviel?
16. T.: 2.
17. W.: Kannst du denn auch eine größere Aufgabe mit Malnehmen?
18. T.: Ja. $10 : -$ ach nee - $\times 10 = 100$
19. W.: Kannst du auch schon eine Aufgabe über 100 rechnen?
20. T.: $200 : 100$
21. W.: Sind wieviel?
22. T.: 2 mal.
23. W.: Schön, super. Das hört sich ja sehr gut an. Ja. Und hast du denn auch so eine Meinung darüber, was du noch nicht so gut kannst?
24. T.: Schreiben, lesen meint' ich.
25. W.: Lesen kannst du noch nicht so gut?
26. T.: Text kann ich noch nich' so gut.
27. W.: Aha, kannst du mir 'mal sagen, wie wir dir dabei wohl besonders helfen können? Hast du da irgend eine Idee, wie wir dir beim Lesen helfen können?
28. T.: Weiß nich'. Keine Meinung, weil ich immer noch überlegen muß.
29. W.: Und wenn wir dir einfach ein bißchen mehr Zeit lassen?
30. T.: Dann is' besser so.
31. W.: Verstehe ich dich richtig, du brauchst einfach ein bißchen mehr Zeit? Dann kriegst du auch mehr Zeit.
32. T.: Wie wir in die letzte Klasse gekommen sind, hatte ich zwei Dreien und drei Vieren.
33. W.: Im ganzen Zeugnis?
34. T.: Ja.
35. W.: Und lesen war noch nicht so gut.
36. T.: Nee.
37. W.: Aha. Dann 'mal eine andere Frage. Hast du denn zu Hause noch Geschwister?
38. T.: Ja, eine Schwester, die auf der Robert-Koch geht.
39. W.: Und kommst du mit deiner Schwester gut klar?
40. T.: Weißt du, weißt du ... rappeln wir uns.
41. W.: Was ist denn rappeln und warum?
42. T.: Streiten wir uns, und meistens verstehen wir uns gut und meistens nicht.
43. W.: Aha, und wie kommst du mit der Mama und dem Papa klar?
44. T.: Gut
45. W.: Wen hast du denn lieber?
46. T.: Beide.
47. W.: Und beide helfen dir ja auch, das weiß ich ja, oder?

48. T.: Auch bei Hausaufgaben, wenn ich Mathe habe. Und Probleme habe, dann hat Mama mir erklärt, das muß Mama ja auch, weißt du, wenn ich schreibe, einmal Deutsch, hab' ich Hausaufgaben auf gehabt, hab' ich zwei auf einmal gemacht.
49. W.: Was zwei auf einmal?
50. T.: Im Buch, haben wir neues gekriegt, in Deutsch, da hab' ich überschreiben müssen, da hab' ich null Fehler gehabt.
51. W.: Oh. Toll. Wie lange arbeitest du denn wohl zu Hause?
52. T.: Eine viertel Stunde, Stunde meistens.
53. W.: Eine viertel Stunde, nicht mehr?
54. T.: Vielleicht.
55. W.: Aha, jetzt eine ganz schwere Frage: Was meinst du denn so, was bist du denn so ein Mensch?
56. T.: Nett, .. lieb, (Pause).
57. W.: Und was meinst du, wie deine ganzen Mitschüler in der Klasse...
58. T.: Oh, oh...
59. W.: Nee, nee, ich muß dich erst noch fragen: wie die dich so sehen? Wie sie dich sehen?
60. T.: Karl und der neben Karl sitzt. Karl .. ist ich nett bin.
61. W.: Karl denkt, daß du nett bist zu ihm? Und die anderen, was meinst du da?
62. T.: Die Jungen, also Ayhan, der ärgert ja einen, also...
63. W.: Dich auch?
64. T.: Ja.
65. W.: Ärgert er dich aus Spaß oder richtig böse?
66. T.: Wissen wir, .. also weiß ich nicht.
67. W.: Na, da guck' dir das 'mal an, vielleicht möchte er nur mit dir Kontakt haben.
68. T.: Bei mir könnt' er kein große Chance kriegen. Keine.
69. W.: Warum denn das nicht?
70. T.: Ne, da weiß' du, laut is'. Weiß' du, dadurch.
71. W.: Aha, dadurch. Gut, dann die letzte Frage: Wenn du dir eine Schule wünschen könntest, so wie du es dir wünschst, was würdest du dir dann wünschen, wie müßte diese Schule aussehen? Das erzähl' mir mal. Laß' dir lange Zeit.
72. T.: Die müßte leise sein und sehr viel Schüler, sehr viel Lehrer und Rektor und bis auf die Sitzordnung, was gut... so allgemein so wär'.
73. W.: Die Sitzordnung müßte gut sein, aha. Sonst noch etwas?
74. T.: Na, so.. so.. Dreier und Einer und.. und vier und Dreier könnten wir machen.
75. W.: Dreier als Sitzordnung.
76. T.: Ja!
77. W.: Und fällt dir noch etwas ein zur Schule? Wie sollte die denn wohl so aussehen?
78. T.: Schön. Bunt. Schön bunt.
79. W.: Könnten wir hier vielleicht noch was ändern? Hättest du da vielleicht eine Idee?
80. T.: So nich'.
81. W.: Oder im Klassenraum?
82. T.: Schöne Wände lieb' ich, Bilder und Poster, könn' wir ja mal schöne Bilder drauf gemacht, da so mit Farbe, Wasserfarbe, so.. die soll gut für mich sein.
83. W.: Hauptsächlich schön bunt, auch in der Klasse?
84. T.: Ja.
85. W.: Aha. Ja, liebe Tina, dann danke ich dir für dieses Interview. Na vielleicht noch die ganz letzte Frage: Wie soll denn dein Rektor sein in der Schule?
86. T.: Nett, wie du, Herr Wernecke.
87. W.: Oh, dann bedanke ich mich herzlich und wünsche dir heute einen schönen Schultag. Danke schön Tina, tschüs.

1.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Fokussiertes Interview	A Charakteristika der Lieblingsfächer	B Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	C Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	D Bedeutung der familiären Situation	E Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	F Persönliches Schuldbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft	G Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	H Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	I Persönliche Freundschaften	J Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	K Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8	X (9) 70	X (10) 20,30	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46	X (5) 52,54,56	X (6) 60,74	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (2) 4	X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42	X (5) 52,54,56, 68,70	X (6) 52,56,66, 68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (2) 4	X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56	X (5) 52,54,56, 68,70	X (6) 58,60,62,76 78,80	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4	X (2) 4	X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30	X (5) 52,54,56, 68,70	X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52	X (5) 52,54,56, 68,70	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 24,26,32	X (11) 10,12
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 50, 54, 56	X (5) 52,54,56, 68,70	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 24,26,32	X (11) 10,12

Zusammenfassendes Protokoll

2. Problemzentriertes Interview

Alter des Schülers 12,11

Zeitansatz 17 Minuten

R: Tina

W.: Lehrkraft Wernecke

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Wir wollen jetzt ein Interview machen...				
2.	T.: Ja.				
3.	W.: Zuerst möchte ich 'mal fragen, Tina, wie findest du eigentlich deine Lehrerin?	3 - 8 Die Lautstärke der Lehrerin und der Schülerinnen und Schüler spielen eine große Rolle in Tinas Wahrnehmung. Warum die Lehrerin Lautstärke im Unterricht benutzt, ist Tina bewußt. Sie zieht daraus den Schluß, daß Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht leise verhalten müssen. VH- Förderkonzept: Freiräume für Stillarbeit erweitern.	3-6 Wenn wir leise sind, ist sie nett und zufrieden.	Man muß leise sein, um Zufriedenheit von Frau W. zu erreichen.	Frau W. legt Wert auf Ruhe im Unterricht
4.	T.: Gut. Manchmal ist die laut. Wenn wir nicht hören. Ja, wenn wir leise sind, ist sie zufrieden. Ganz laut sind wir meistens.				
5.	W.: Findest du sie eigentlich auch so richtig nett, wo ist sie denn richtig nett?				
6.	T.: Ja, immer, wenn wir leise sind.				
7.	W.: Sag mal Tina, wie sieht denn deine Lehrerin aus?	9 - 18 Tina Antwortstruktur besteht vorwiegend aus Einwortsätzen. VH-Förderkonzept: Wortschatzerweiterungsübungen z. B.: Schüler stellen sich gegenseitig ihre Arbeiten vor, vergleichen sie und werten sie aus.	7 - 18 Die Beschreibung nach Äußerlichkeiten werden wahrgenommen in den Bereichen Haare, Gesicht und Kleidung.	Eine Beschreibung des Wortes nett wird versucht.	Frau W. ist nett. Sie zieht sich oft chic an und wirkt dadurch „sauber“.
8.	T.: Hat lange Haare, blond und hat Falten im Gesicht.				
9.	W.: Und wie findest du sie so?				
10.	T.: Nett.				
11.	W.: Nein, ich meine so das Aussehen. Zieht sie sich schön an?				
12.	T.: Ja.				
13.	W.: Was gefällt dir da besonders dran?				
14.	T.: Wenn sie sich chic anzieht.				
15.	W.: Ja, wie sieht sie denn dann aus, wenn sie chic angezogen ist?				
16.	T.: Schön sauber...				
17.	W.: Sauber?				
18.	T.: Ja.				
19.	W.: Ist sie denn freundlich zu dir, Tina?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
20.	T.: Ja, wenn wir fragen. Wir haben gestern so was mit Basteln gemacht. Da hab' ich immer was falsch gemacht. W.: Und was passierte dann? T.: Dann hat sie gesagt, wir sollen nur das untere machen, wir haben gestern was in Deutsch gemacht, mit Brief. Dann hab' ich immer die Überschriften gemacht, statt die Unterschrift. Und wie ist Frau W. da mit dir umgegangen? T.: Ich bin zu ihr gegangen deswegen. W.: Und was ist dann passiert? T.: Dann hat sie immer aufgezeichnet. Und dann hab' ich das richtig gemacht. W.: Dann hat sie dir also geholfen? T.: Ja.. hmh. W.: Paßt denn Frau W. darauf auf, daß ihr euch im Unterricht nicht stört? T.: Wissen wir noch nicht. W.: ...Das weißt du noch nicht? T.: Hmh.	20 - 28 Tina nimmt sich selbst wahr als eine Persönlichkeit, die Hilfe benötigt. Sie erkennt auch, daß sie diese auf Anfrage erhält. VH-Förderkonzept: Weitere Hilfestellungen als Rückmeldung für Tina, daß ihrem Wunsch nach Hilfe entsprochen wird.	20 - 28 Versuch, der Eigenschaft freundlich dadurch Ausdruck zu verleihen, daß Frau W. Tina hilft.	Versuch, Freundlichkeit zu umschreiben.	Freundlichkeit wird von T. mit individueller Hilfestellung gleichgesetzt.
21.	W.: Und was passierte dann? T.: Dann hat sie gesagt, wir sollen nur das untere machen, wir haben gestern was in Deutsch gemacht, mit Brief. Dann hab' ich immer die Überschriften gemacht, statt die Unterschrift. Und wie ist Frau W. da mit dir umgegangen? T.: Ich bin zu ihr gegangen deswegen. W.: Und was ist dann passiert? T.: Dann hat sie immer aufgezeichnet. Und dann hab' ich das richtig gemacht. W.: Dann hat sie dir also geholfen? T.: Ja.. hmh. W.: Paßt denn Frau W. darauf auf, daß ihr euch im Unterricht nicht stört? T.: Wissen wir noch nicht. W.: ...Das weißt du noch nicht? T.: Hmh.	29 - 32 Die Frage wird von Tina nicht verstanden. Dennoch bemüht sie sich, auch bei Nichtverstehen zu Antworten zu gelangen. VH-Förderkonzept: Bestärkung zu tiefergehender Beantwortung, Vorbereitung von Gesprächsangeboten zur Analyse von Deutungen	29- 32 Versuch Ts., den Eindruck zu erwecken, als habe sie die Frage verstanden.	Diffuse Antwort.	Frage wurde nicht verstanden.
23.	W.: Stört dich denn manchmal ein Schüler im Unterricht? T.: Ein Mädchen, das ist, wenn die nur ein Mal berührt, schreit die. Die Lara. Die Lara? W.: Ja. T.: Findest du das gut, Tina? W.: Wenn man ihr nur ein Mal was sagt, schreit sie.	33 - 47 Die Vergabe von Strichen in ihrer Funktion zur Verhaltensmodifikation hat Tina erkannt. Mit Stolz verkündet sie, daß sie noch keine Striche hat. Sie folgert daraus, daß sie eine artige Schülerin ist.	33 - 46 T. fühlt sich durch Lara im Unterricht gestört.	Merkmale für störendes Verhalten werden genannt.	Wenn Schüler andere Schüler im Unterricht stören, wird dies durch die Lehrkraft durch Strichgebung sanktioniert. T. empfindet sich als nicht störend, da sie keine Striche hat.

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
39.	W.: Warum?	VH-Förderkonzept: Bestätigung ihres ruhigen Verhaltens bei gleichzeitiger Eröffnung von Unterrichtssituationen, aus denen heraus Tina ableiten kann, daß auch dynamische Schülerinnen und Schüler gute Schüler sein können.			
40.	T.: Wissen wir auch nicht.				
41.	W.: Kommt dann Frau W. und hilft euch, oder wie macht sie das?				
42.	T.: Lara hat doch schon 5 Striche.				
43.	W.: Wofür gibt es denn die Striche?				
44.	T.: Wenn wir laut sind. Dann kriegen wir Striche.				
45.	W.: Und sie hat schon fünf? Und wie viele hast du?		47 - 50 T. empfindet sich als ehrlich.	Man muß immer die Wahrheit sagen.	Positive Einschätzung, immer die Wahrheit zu sagen.
46.	T.: Null.				
47.	W.: Hört sich ja gut an. Was macht denn Frau W., wenn ihr mal petzt?				
48.	T.: Wir solln immer die Wahrheit sagen, müssen wir auch.				
49.	W.: Machst du denn das immer?				
50.	T.: Ja.				
51.	W.: Wenn du mit deinen Aufgaben fertig bist im Unterricht, was machst du dann?	51 - 63 Tina sieht, daß sie großer Hilfe bedarf. Viel Freude bei Aufgabenbewältigung ist vorhanden. Das In-Beziehung-Setzen zu anderen Schülerinnen und Schülern gelingt ihr nur ansatzweise.	51 - 68 Die Eigenaktivität wird deutlich durch Einholen von Zusatzaufgaben.	Wenn man sich meldet, bekommt man Hilfe.	Nach Fertigstellung von Pflichtaufgaben erhält man von Frau. W. Zusatzaufgaben. Unsicherheit und Enttäuschung bei Mathematikaufgaben – besonders im Minusbereich – werden deutlich.
52.	T.: Dann meldet man sich. Geh ich hin und sage Frau W., daß ich fertig bin. Meistens habe ich aber doch alles falsch.				
53.	W.: Und dann?				
54.	T.: Vorgestern mußten auf einem Blatt von Tafel etwas abschreiben. 10 x die 5 plus 100.				
55.	W.: Ja.				
56.	T.: Wieviel sind das wohl?				
57.	W.: 50 plus 100 sind 150.				
58.	T.: Ja, das sind 150. Bloß die Minusaufgaben.				
59.	W.: Und wenn du fertig bist, und die anderen sind noch nicht fertig, wie geht es dann weiter bei euch im Unterricht mit dir?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
60.	T.: Einmal, da war ich die erste in der Klasse. Ich hatte aber Kleber und Schere mit. Die anderen hatten nur eins mitgebracht. W.: Und wenn du früher fertig bist? T.: Dann frage ich Frau W., was ich jetzt machen soll. Dann mach ich das auch.				
61.	W.: Gibt sie dir dann etwas?				
62.	T.: Unser Karl, da hat da immer gemogelt, der hat da immer so 'reingesetzt. Und dann war er fertig. Dann hat Frau W. ihm schwierige Puzzles gegeben.	64 - 68 Differenzierungsmöglichkeiten werden von Tina erkannt. VH-Förderkonzept: Freiarbeitsmaterialien in ihrem Angebot vergrößern, um über deren Auswahl durch Tinas Rückmeldung deren Mut zu steigern, Neues anzugehen.			
63.	W.: Au, ja, die sind schwieriger. Und hat sie ihm dabei geholfen?				
64.	T.: Nein, das darf man ja auch nicht. W.: Und bei dir, hilft sie dir dann? T.: Dann melde ich mich, und dann kommt sie.		69 - 71 Elsa ärgert mich immer.		
65.	W.: Kannst du in deiner Klasse ganz ungestört arbeiten?				
66.	T.: Elsa ärgert mich meistens, die will mich auffressen.	69 - 72 Das Merkmal leise hat für Tina eine besondere Bedeutung. Sie führt es häufig an, um zu zeigen, wie lieb sie doch ist.		Individuelle, kindgemäße Äußerung bezüglich des Verhaltens ihrer besten Freundin.	Nicht ernst gemeinte Äußerung.
67.	W.: Ach, das ist Quatsch, nicht? Was meinst du, hat Frau W. einen Lieblingsschüler oder eine Lieblingsschülerin in deiner Klasse?		71 - 76 Der Inhalt der Frage wurde nicht verstanden.		
68.	T.: Immer, wenn wir leise sind. Meist sind wir leise. Almut, Elsa und ich sind immer die leisesten.				
69.	W.: Ich muß aber noch 'mal fragen: Meinst du, daß Frau W. einen aus der Klasse ganz besonders lieb hat?	73 - 78 Der Aufklärungsunterricht wird von Tina angenommen. Der inhaltliche Aspekt wird von ihr auf kindlichem Niveau interpretiert. VH-Förderkonzept: Im Rahmen der Freiarbeit Medien zur Verfü-			
70.	T.: Ayhan, der läßt sich gar nicht ablenken.				
71.	W.: Hat sie einen Lieblingsschüler?				
72.	T.: Das wissen wir aber noch nicht.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
77.	W.: Hast du schon einmal gemerkt, daß ein Schüler in deiner Klasse ausgelacht wurde?	gung stellen, aus denen Tina Fragen ableiten kann, die sie von der Lehrerin beantwortet haben möchte.	77 - 86 Über Roman und Frau W. kann man lachen.	Über Schüler und Lehrer wird gleichermaßen gelacht.	Wenn T. über die Lehrer lacht, bezieht es sich auf den Unterrichtsinhalt, wenn sie über einen Schüler lacht, auf dessen Leistung.
78.	T.: Frau W. wurde 'mal, als wir sowas über Kondome gemacht hab'n, ausgelacht. Aber ich nich'. Wie wir gelacht hatten, weil Frau W. so was Komisches erzählt hatte. Ayhan schreibt immer Sex überall hin. Habt ihr über einen Schüler auch schon 'mal gelacht?				
79.	W.: An dem einen Tag, als du mit uns Sport gemacht hast, da haben wir gelacht.				
80.	T.: Und warum?				
81.	W.: Weil Robert da irgendwie beleidigt war.				
82.	W.: Ach, der war beleidigt?				
83.	T.: Ja, der konnte das nicht.				
84.	W.: Weil er was nicht konnte? Ja, jetzt erinnere ich mich.				
85.	T.: Lobt denn Frau W. auch 'mal?	87 - 92 Die Erteilung von Lob über den Ausdruck von Stempeln mit Symbolen ist für Tina ein angenehmer Verhaltensorientierungsrahmen. VH-Förderkonzept: Erweiterung der Rückmeldungsformen von Lob über sprachliche Vermittlung.	87 - 92 Wenn etwas richtig gemacht wird, erhält man einen Stempel.	T. erkennt, daß bei richtiger Aufgabenbewältigung Lob erteilt wird.	Ritualisierung über Stempel zur Verdeutlichung von Lob durch die Lehrerin.
86.	W.: Wie macht sie das?				
87.	T.: Wir kriegen meistens Hausaufgaben. Und dann kriegen wir Stempel. Und wenn ich was nicht kann, dann frag' ich sie immer.				
88.	W.: Kriegst du ein Lob?	93 - 116 Probleme hat Tina nur im häuslichen Bereich. Wenn etwas nicht klappt (Kartoffeln schälen, abwaschen), muß sie ins Bett. Bei Hausaufgaben hilft die ältere	93 - 116 Probleme treten für T. nicht in der Schule auf, sondern eher im häuslichen Bereich. Dann sind sie jedoch schulischen Inhalts.	Probleme können mit Frau W. – auch über den schulischen Bereich hinaus – besprochen werden.	Bei Problemen erhält T. Hilfe von ihrer Schwester und Frau W. Probleme mit Mitschülern äußert T. selten.
89.	T.: Ein Stempel.				
90.	W.: Aha. Kannst du mit Frau W. gut diskutieren?				
91.	T.: Reden tun wir gut.				
92.	W.: Kannst du mit Frau W. über Probleme reden?				
93.	T.: Ich hab' keine Probleme, außer zu Hause.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
97.	W.: Was hast du denn da für Probleme?	Schwester. Tina erkennt, daß ihre Schwester in der Schule mehr leisten muß. VH-Förderkonzept: Vertiefung in eine Kind-Umfeld-Analyse im häuslichen Bereich. Rückkopplungsgespräche mit den Eltern.			
98.	T.: Wenn ich was nicht mach', muß ich immer ins Bett.				
99.	W.: Was mußst du denn alles machen – zu Hause?				
100.	T.: Abwaschen, Kartoffeln schälen.				
101.	W.: Und wo hast du ein Problem – manchmal zu Hause?				
102.	T.: Meistens mit den Hausaufgaben. Wenn ich was nich gemacht hab' oder vergessen hab', dann krieg' ich immer Probleme.				
103.	W.: Ja, hilft dir denn die Mutti?				
104.	T.: Ja, die Schwester, wenn die 18 kommt.				
105.	W.: Hast du noch eine Schwester?				
106.	T.: Ja.				
107.	W.: Wie alt ist die?				
108.	T.: Vierzehn.				
109.	W.: Kann die dir helfen?				
110.	T.: Die hat viel mehr auf als ich.				
111.	W.: Du wirst ja auch älter, dann kriegst du auch mehr auf. Hast du schon mal in der Schule Angst gehabt?				
112.	T.: Ich wurde mal angerempelt, vorne bei dem Schulhof. Da hatte ich Gips, das tat weh.				
113.	W.: Oh. Hat dir dann Frau W. geholfen?	117 - 126 Die Fragen, ob die Klassenlehrerin Spaß verstehen kann, werden von Tina inhaltlich nicht verstanden. Das Orientierungsmerkmal laut tritt wieder in Erscheinung.	117 - 126 Der Sinngehalt dieser Fragestellung wurde von T. nicht verstanden.		
114.	T.: Da wußte sie doch nichts.				
115.	W.: Hast du es ihr erzählt?				
116.	T.: Nee.				
117.	W.: Was meinst du denn, kann Frau W. Spaß verstehen?				
118.	T.: Nein.				
119.	W.: Kann sie keinen Spaß verstehen?				
120.	T.: Nein, wissen wir auch noch nicht.				
121.	W.: Und wie ist sie dann?				
122.	T.: Nett.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
123.	W.: Spaß kann sie nicht verstehen oder gut verstehen? T.: Geht so.	VH-Förderkonzept: Angebot von Beobachtungsaufgaben für Tina bezüglich des Verhaltens von Mitschülern mit dem Ziel, beobachtetes Verhalten zu versprachlichen. 127 - 131	127- 142 Wenn ich mehr übe, kann ich mich verbessern.	Wenn man übt, wird man besser.	Wenn T. mehr übt, wird sie im Deutschunterricht besser.
124.	W.: Redet sie denn immer freundlich? T.: Meistens laut. ...	Die Orientierung an Zeitstrukturen fällt Tina schwer (eine Woche, ein Jahr). VH-Förderkonzept: Freiarbeitsmaterialien zum Thema Zeit zur Verfügung stellen, um Qualitäten in Zahlen zu fassen. 132 - 134			
125.	W.: Macht ihr manchmal Ausflüge? T.: Wir wollen nach Schloß Altenhausen. W.: Wann geht es denn los? T.: Das dauert noch – zwei Jahre oder zwei Wochen. W.: Na, zwei Jahre nicht.	Fragen wie „Rat' mal, wann?“ benutzt Tina als Mittel, sich zu anderen Menschen in Beziehung zu setzen. 135 - 155			
126.	W.: Rat' mal, wann ich Geburtstag hab? T.: Am 20. Mai. W.: Erraten, woher weißt du das?	Wünsche bestehen als individuelle Ausdrucksform in der Sichtbarmachung eines Sitzplanes. Die „Bösen“ nach innen die „Guten“ nach außen. VH-Förderkonzept: Klassengespräche über den Sinn des Aussondern führen (Morgenkreis und Wochenabschlussgespräche).			
127.	W.: Weil ich ja auch im Mai habe. Wir beide sind doch Zwillinge. So, dann möchte ich noch zwei Fragen stellen. Erstens, Frau W. gibt euch ja auch immer Zensuren .. T.: Im Diktat habe ich immer eine 2. W.: Sind diese Zensuren immer richtig? Oder fühlst du dich manchmal nicht richtig behandelt? T.: Meist mach' ich viele Fehler. W.: Wo, in welchem Fach? T.: Deutsch, im Diktat. W.: Wie kann man das denn noch ein bißchen verbessern? Was meinst du? T.: Wenn man mehr übt.		143 - 146 Wenn wir laut sind, ruft Frau W.	Wenn die Klasse zu laut ist, reagiert Frau W. durch hineinrufen.	Frau W. kann sich durchsetzen.
128.	W.: Na gut. Kann sich denn Frau W. in der Klasse durchsetzen? Haut sie auf den Tisch?				
129.					
130.					
131.					
132.					
133.					
134.					
135.					
136.					
137.					
138.					
139.					
140.					
141.					
142.					
143.					

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
144.	T.: Überhaupt nicht. Nur, wenn wir laut sind.				
145.	W.: Was macht sie dann?				
146.	T.: Jetzt noch die letzte Frage: Wenn du dir von Frau W. und mir im Unterricht etwas wünschen kannst, was würdest du dir dann wünschen?				
147.	W.: Wir wollen die Tische versetzen, ich weiß aber nicht wie. Das könnt ihr euch ja noch überlegen.		147 - 155 Die Tische müßten in V-Form versetzt werden, außen die Lieben, innen die Bösen.	Wünsche werden geäußert und auf die Sitzordnung bezogen.	T. kann Wünsche und Befindlichkeiten äußern.
148.	T.: Wie ein V. Dann können die Frechen da immer 'rein. Die Lieben kommen außen ums V.				
149.	W.: Und wie fühlst du dich hier an dieser Schule im Augenblick?				
150.	T.: Gut.				
151.	W.: Oder soll ich dir irgendwie helfen? Nirgendwo mehr.				
152.	T.: Dann darf ich mich bedanken, daß du so schön geantwortet hast, und du kannst jetzt wieder in deine Klasse gehen.				
153.	W.: Dann darf ich mich bedanken, daß du so schön geantwortet hast, und du kannst jetzt wieder in deine Klasse gehen.				
154.	T.: Dann darf ich mich bedanken, daß du so schön geantwortet hast, und du kannst jetzt wieder in deine Klasse gehen.				
155.	W.: Dann darf ich mich bedanken, daß du so schön geantwortet hast, und du kannst jetzt wieder in deine Klasse gehen.				

2.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Problemzentriertes Interview	A Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion	B Merkmale der Außenseiterrolle	C Bedeutung der Schulorganisationsformen	D Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens	E Außerschulische Problembereiche
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 13,14,18,20,22,24,26,28,30,32,34,38,40, 44,48,60,63,66,74,78,80,88,94	X (2) 68,70,72	X (3) 84,86,98,100,102	X (4) 38,40,44	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6,8,12,22,24,26,28,32,36,38,42,46,48, 50,58,60,62,74,76		X (3) 96,98	X (4) 68,70,72,74	X (5) 82,84,86,88,90,92,94
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 8,16,20,22,26,32,36,38,44,48,50,52,54,60, 62,64,80,84,88,90,104,106,114,118,124		X (3) 3,132,134,138,	X (4) 70,72,76	
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,12,20,24,28,30,34,36,42,46,48,50, 52,56,64,66,83,105	X (2) 70,72,74,77			X (5) 95,97,101,103
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,16,28,31,34,36,38,42,44,48,82, 84,88	X (2) 94,96,98, 100,102	X (3) 82,84,86,88,90,104,106, 108,110	X (4) 70,72,74,76,78, 80,82,84,86,112	X (5) 58,60,62,64,66,70,74, 76,78,80,
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,20,22,24,26,34,42,44,48,52, 54,56,60,62,66,94,120,122,126,144,146		X (3) 90,92,128,130,148,150, 152,154		X (6) 96,98,100,102,104, 106,110,
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,16,18,20,22,28,30,32,34,36, 38,40,46,58,60,61,64,78,80,82,84,86	X (2) 48,50,52,54	X (3) 66,68,70,72,74,76,90		

3. Bild der Schülerin Tina zum Thema: „Das kann ich gut!“

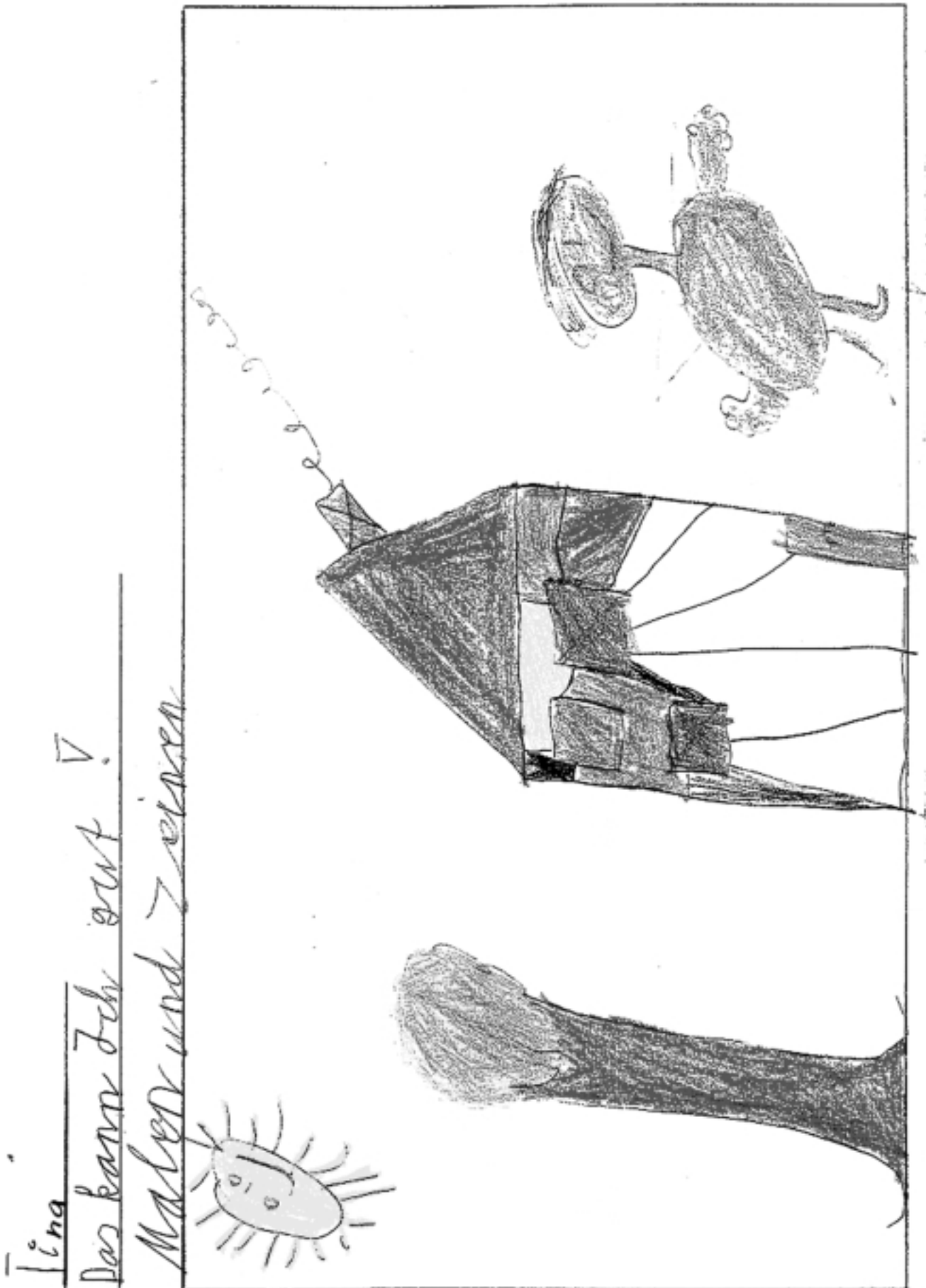


Abbildung 23 Schülerzeichnung

3.1 Bild der Schülerin Tina zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

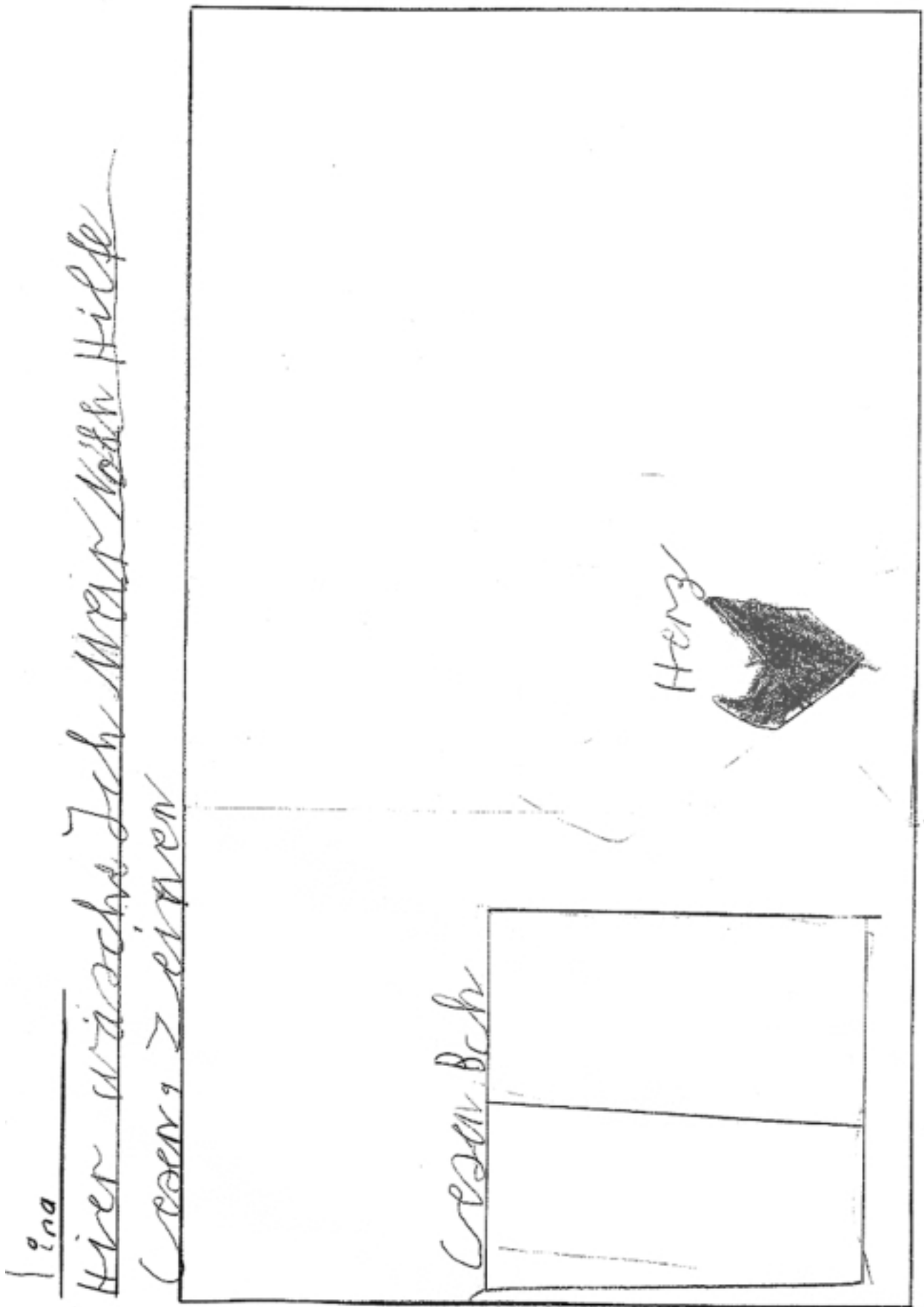


Abbildung 24 Schülerzeichnung

3.2. Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerin Tina

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

Bei beiden Aufgabenstellungen malt Tina munter drauf los. Haus, Baum, Sonne und ein Mensch sind Motive, die sie immer wieder darstellt. Tina wünscht sich noch Hilfe im Lesen. Hier ist auch ein Bezug erkennbar zum fokussierten Interview.

Vergleich mit anderen Zeichnungen der Schülerin

Die Motive Sonne, Haus und Baum kehren in allen Zeichnungen wieder, die von Tina in der Freiarbeit gern umgesetzt werden.

Inhalte und Auffälligkeiten

Auffällig ist, daß Tina einerseits sagt, daß sie sich als gute Zeichnerin versteht, andererseits aber auch im Zeichnen ihrer Einschätzung nach einer Hilfestellung bedarf. Besondere Hilfen benötigt Tina aber auch im Lesen. Dies bringt sie in ihrer Zeichnung auch durch die Abbildung eines Lesebuches zum Ausdruck.

2. Aussagen der Schülerin während des Zeichenprozesses.

Beiläufige Kommentare

- Bäume, die Sonne und Häuser kann ich gut malen.
- Freundin Elsa, wir sind schön.
- Elsa will mich fressen.
- Im Sport bin sich schon viel besser geworden.

Befragung der Schülerin – Darstellungsabsichten

Daß Tina gern zeichnet, verdeutlicht sie dadurch, daß sie beim Ausmalen von Figuren über eine große Geduld verfügt. Der Inhalt des Gemalten, die Darstellungsabsicht spielte für sie nur bei der Fragestellung: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ im Blick auf das Lesebuch eine Rolle.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Während des Zeichenprozesses mußte Tina immer wieder die Fragestellung bewußt gemacht werden. Der Inhalt der Fragestellung interessierte sie nur zweitrangig. Viel wichtiger war es für sie, daß sie malen konnte, und daß sie ihren Lehrer während des Malprozesses neben sich an ihrer Seite wußte. Unendliche viele Geschichten fielen ihr ein, die ihr alle so wichtig waren, daß sie sie dringend mitteilen mußte. Über den Zeichenprozeß trat Tina intensiv mit „ihrem Lehrer“ in eine Kommunikation ein.

4. Verschiedene familiär/biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurück gegriffen werden, die aus dem I-E-P ersichtlich sind.

5. Folgerungen für einen Förderplan

Angebote für Tina bereit stellen, die sie zum Zeichnen auffordern. Über diese Zeichenangebote kann Tina die Gelegenheit erhalten, von all den Geschichten zu erzählen, die für sie von inhaltlicher Bedeutung sind. Über den Malprozeß kann die Lebensweltproble-

matik der Schülerin aufgeschlossen werden. Die Geschichten sollen gesammelt werden, um aus ihnen Bedeutungen herzuleiten, die für die Schülerin besonders wichtig sind. Diese Bedeutungen müssen genutzt werden, um – von ihnen ausgehend – zu einer Förderplanerstellung zu gelangen.

4. Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Tina

In unserem Klassenraum müßte man ...
Spiele in unserer Klasse müßten ... *neuer sein*.
In der Klasse würde ich gern ... *werden (besser werden)*.
Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *spielen*.
In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *schlichten*.
Mit meinem Vater würde ich gern ... *toben*.
Von meiner Mutter wünsche ich mir ... *Geld*.
Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *mehr Freundschaft*.
In der Schule müßte man ... *Pause machen*.
Später einmal würde ich gern ... *eine Lehre machen*.
In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... *Fahrrad fahren*.
Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ... *ein Sparbuch anlegen*.
Meine liebste Schule wäre ... *meine*.

Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ... *Frau W.*
Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *noch besser werden*.
Das kann ich besonders gut ... *Mathe*.
Hier wünsche ich mir noch Hilfe ... *beim Lesen langer Texte*.

Tina hat die Aufgabenstellung mit ihrer Mutter als Hausarbeit überarbeitet.

Die Übung zu der Aufgabenstellung, angefangene Sätze zu Ende zu schreiben, dient im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dazu, Zusatzinformationen über die Lebensweltproblematik der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Aussagen werden nicht gesondert ausgewertet, sondern in eine Beziehung gesetzt zu der Informationsbeschaffung, die im I-E-P dargestellt ist und bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung findet. Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen.

4.1 Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten	umbauen	umbauen.	Fenster putzen.	was verändern und Plätze tauschen.
In der Klasse würde ich gern	mehr sein.	mehr sein.	geordnet werden.	mehr Spiele geben.
Mit meinen Geschwistern würde ich gern	besser sein.	besser werden	die Bücher ordnen.	deutsch sprechen.
In Streitsituationen neige ich oft dazu	spielen.	eine Bande machen.	Fahrrad fahren.	schwimmen gehen.
Mit meinem Vater würde ich gern	mitzumachen.	zuschlagen.	zu verachten.	ich halte mich heraus.
Von meiner Mutter wünsche ich mir	Mofa fahren.	Motorrad fahren.	ins Kino gehen.	kaufen gehen.
Von meinen Klassenkameraden	Game boy rumspiel.	Game boy spielen.	einen Kuschelhund.	ein BMX-Fahrrad.
wünsche ich mir	Respekt.	Game boy spielen.	besseres Verhalten.	daß sie leise sind.
In der Schule müßte man	renovieren.	den Hof färben.	sich besser vertragen.	mehr Fußball spielen.
Später einmal würde ich gern	Kinder haben.	ficken.	Kindermädchen werden.	ein Fußball-Star werden.
In meiner Freizeit würde ich am liebsten	Fußball spielen.	bumsen.	Hausarbeit.	Geschichten schreiben.
Wenn ich viel Geld hätte, würde ich	mir einen Esel kaufen.	Game boy kaufen.	Kuscheltiere kaufen.	mir ein Trike kaufen.
Meine liebste Schule wäre	F-Ebert-Schule.	Pestalozzi Schule.	ein Gymnasium.	Goshorn.
Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich	W. (Klassenlehrerin).	Wernecke.	Frau W.	Frau U. W.
Ich bin überzeugt davon, daß ich	stark bin.	Kohle, Geld brauche.	besser lernen werde.	daß ich leise sitzen kann.
Das kann ich besonders gut	Deutsch.	Mathematik.	lesen, Deutsch.	Fußball spielen.
Hier wünsche ich mir noch Hilfe	Mathematik.	Sport.	Kunst, Mathematik.	bei Restaufgaben bis 100.

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer lernen. in den Heidepark fahren ich mische mich immer ein. arbeiten. Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren. ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.	- neuer sein. werden.(besser) spielen. schlichteten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim Lesen langer Texte.	richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule. W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch.	

5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung am Beispiel Tina

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Tina

geboren am:
 Anschrift: Langenhagen
 Tel.:

Klasse: 3
 Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen
 Klassenlehrer/in: Frau W.

I-E-P begonnen am: 1995/96 von: Wernecke
 fortgeführt am: 1996/97 von:

Was Tina besonders gut kann (Stärken): Tina ist im Umgang mit Mitschülern und Lehrern freundlich, beim Sport ist sie mutig und einsatzbereit. Sie zeigt Ausdauer bei der Bewältigung einer Aufgabe.

Was Tina weniger gut kann: Beim Lesen benötigt Tina mehr Zeit als vorgesehen. Bei Inhaltsangaben benutzt sie Einwortsätze. Das Lösen von Sachaufgaben gelingt T. nur mit Lehrerhilfe.

Wo Tina noch Unterstützung benötigt: Tina benötigt Ermunterung bei gemeinsamen Vorhaben, ihren Arbeitsanteil einzubringen. Sie braucht Aufgaben, die ihre Phantasie anregen.

Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf und die Schullaufbahn des Kindes:

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
1985	Geburt	Frühgeburt	ja	
1985	Lippen-Kiefer-Gaumenspalte	ja		Sprachtherapie
1995		Wiederholung der Klasse 3	ja	ja

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): Mutter zeigt große Besorgnis über den Förderbedarf und sieht ihre Tochter in ihren Möglichkeiten sachgerecht. Sie ist sehr liebevoll.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): Mutter: Schreibkraft (Mittelpunkt der Familie), Vater: arbeitet auf dem Bau, 1 Schwester.

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: moralische Grundwerte, wie Respekt, Achtung, Eltern lassen keine - auch außerschulische - Therapie aus, um T. zu helfen, Sprachtherapie (nützt nun nichts mehr nach Aussagen der Therapeutin), Ergotherapie.

Freizeit und andere Aktivitäten: Haustiere, spielt im Garten meist mit jüngeren Kindern.

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: Feinmotorikschulung, T. kann häufig keine Linien als Begrenzung einhalten, dies ist nicht auf mangelnde Übung zurückzuführen.

Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem? T. neigt zur Selbstüberschätzung (z. B.: sie ist gut in Mathe und Deutsch, nach eigener Aussage), neigt aber auch dazu, einfach manchmal Situationen in der Schule auszuschweigen und sich die Dinge abnehmen zu lassen. Mutter ist starke Bezugsperson: „Der kann ich so leicht nichts vormachen.“ Kein negatives Gefühl bezüglich ihrer Schwester (schafft die Regelschule) totale Akzeptanz und Liebhaben auf beiden Seiten.

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Entwicklung: sehr positive Entwicklung in den letzten Jahren, wünschen eine weitere Beschulung im LB-Bereich, da sie diese Entwicklung beobachtet haben.

Wie sehen die LehrerInnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? T. benötigt für viele Aufgabenstellungen viel mehr Zeit als vorgesehen. Beim Lösen von Sachaufgaben und Inhaltswiedergaben von Texten braucht T. Hilfe. Ihr Mut und Einsatz im Sport ist bemerkenswert. Die Ausdauer beim Erledigen von Arbeiten hat sich sehr verbessert. Das freundliche Verhalten macht das Zusammensein mit T. angenehm.

Was berichten die Kindergärtnerinnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.): T. wurde 1992 aus dem Sonderkindergarten aus Mellendorf gemeldet.

Was sagen andere Sachverständige (Ärzte, Psychologen, Therapeuten etc.): Nach Auskunft der Ergotherapeutin kann (wie auch in der Sprachtherapie) keine Steigerung mehr erwartet werden.

Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: Zu Beginn des Motorikförderunterrichts strahlte T. starke Verängstigungen aus, später wichen diese einer mutigen Vorgehensweise.

Psychomotorische Basiskompetenzen (DMB-Screening im Anhang)			
Basiskompetenz	Aufgabe	Beobachtungen	Bew.
Kraft/Ausdauer	Ü.1: Spannbogen		1
Schnelligkeit	Ü.3: Dreieckslauf		0
Schnelligkeit Gelenkigkeit	Ü.4: Springen im Wechsel		0
Gelenkigkeit	Ü.5: Gymnastikstab		1
Gleichgewicht	Ü.8: Balancieren		1
Vis. Wahrnehmung Gelenkigkeit	Ü.23 Wege (fein)		0
Auditive Wahrnehmung	Ü.17: Richtungshören		1
Auditive Wahrnehmung	Ü.18 Klingendes Tor		1
Visuelle Wahrnehmung, Feinmotorik	Ü.20 Formen kennzeichnen		0
Taktile Wahrnehmung	Ü.21 Formen tasten		0
Gelenkigkeit Feinmotorik	Ü.10 Wege (grob)		1

Gesamte Körperkoordination: stark eingeschränkt.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung (Screening nach DIAS-Kurzform, auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): muß erlernt werden. T. kann verschiedene Geräusche mit verbundenen Augen differenzieren.

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung; Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien in DMB): T. hält beim Schreiben die Linien nicht ein. Sie kann Bilder ordnen und Figuren ergänzen.

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (besonders Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): in allen Bereichen muß eine Förderung erfolgen.

Feinmotorik:

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): Auge-Hand-K. - auf dem Papier und an der Tafel müssen noch gefestigt werden.

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): Fortschritt, T. arbeitet sorgfältiger und genauer. Das Nachschneiden von Linien gelingt ihr zunehmend. Geometriepuzzle kann sie einfügen.

Selbstkonzept und Körpererleben:

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistung und -fähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen): leichte Selbstüberschätzung, hohe Erfolgserwartung. Motivation ist: „Mama will“. Durch ihre am Anfang stehende Selbstüberschätzung manövriert T. sich manchmal in Situationen, denen sie nicht gewachsen ist (sofortiges Weinen, auch bei Nichtigkeiten).

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): Häufig Hilflosigkeit, Nicht-Weiterwissen, im Unterrichtsgeschehen spricht sie recht passiv, aber sonst weiß sie sich zu helfen. In Handlungsabläufe eingebunden erhält T. Sicherheit und sie fühlt sich stark.

Selbstkonzept – kognitiv, zugänglich auf 3 Ebenen,
Selbstwertgefühl – emotionale Komponente auf die Vergangenheit bezogen, überprüfbar,
Selbstvertrauen – auf die Zukunft bezogen.

Fremdbild: (Wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): T. spürt bei Gleichaltrigen Ablehnung, spielt häufig mit Jüngeren, bekommt dort viel Anerkennung (Eltern und Schwester lieben sie, besonders mit guten Schulleistungen),

Körperbild und -erleben: (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): T. ist ausreichend informiert, legt Wert auf Kleidung, beobachtet ihren Körper auf dem Weg zur Frau, sie lenkt häufig das Gespräch darauf, daß sie und ihre Freundin Eva sehr schön seien.

Initiative (Aktivität und Antrieb): T. ist daran interessiert, Lernfortschritte zu erzielen, sie bedarf in großem Maße der Bestätigung durch ihre Lehrkraft.

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: Im Unterricht versucht T., einfach nur zu funktionieren. Entspannung scheint es bei ihr immer nur in den Ferien zu geben. Sie ist ein Kind, das zu den Ferien hin trotz Spielphasen immer verkrampfter wirkt.

Bei Bedarf:

Senso- und psychomotorische Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs (am Ende des Kindergartenalters, zu Beginn der Schulzeit, etc.):

rhythmische Differenzierung: gelegentlich kann T. vorgespielte Rhythmen wiederholen,

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: In vielen Situationen arbeitet T. bis zum Ende mit. Allerdings darf niemand sie ärgern; sonst verfällt sie in Weinen und braucht viel Ermutigung.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: T. benötigt viel Ermutigung, wird jedoch zunehmend sicherer und selbständiger. Das ist bei ihr jedoch ein langsamer Prozeß, aber sie nimmt ihn wahr und ist stolz darauf.

Kontaktbereitschaft: ist vorhanden, zu ihrer Freundin Elsa, Frau W. und Herrn Wernecke hat sie gute freundschaftlich Bindungen, darüber hinaus zu allen Schülern, die sie so annehmen, wie sie ist.

Durchsetzungsvermögen: in der Schule ganz, ganz schwach. Nach Aussage der Eltern kämpfen diese mit einem Dickkopf zu Haus.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): T. ist freundlich und hilfsbereit. Sie hält sich an Gruppen- und Spielregeln. Sie benötigt noch Ermutigung, ihren Arbeitsanteil beim Angehen von gemeinsamen Vorhaben einzusetzen.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule:

Arbeitshaltung

- **Instruktionsverständnis:** T. benötigt häufig noch kleinere Einheiten, Aufgabenstellungen müssen sehr schlicht gehalten werden.
- **Arbeitsverlauf:** T. benötigt mehr Zeit als vorgesehen.
- **Angst vor Versagen:** stark ausgeprägt. T. möchte ihrer Mutter alles recht machen.
- **Ausdauer:** T. ist in der Lage, an einer Aufgabe längerfristig zu arbeiten und sich selten ablenken zu lassen.
- **Aufmerksamkeit:** zum überwiegenden Teil vorhanden.
- **Arbeitsbeginn:** T. benötigte früher sehr viel Ermutigung, es wird zunehmend besser.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** T. schreibt auf den Linien, die Buchstaben sind eindeutig zu erkennen.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungen und -fähigkeit):** T. versucht, Probleme selbst zu lösen.
- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** T. sieht sich als relativ selbständig: „Meine Mutter denkt, ich soll das noch nicht, aber ich könnte das wohl.“
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** zunehmend mehr.

Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel

(Gestik, Mimik, Sprachmelodie etc.):

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten bedeutsamer Personen der Umwelt): zunehmend besser, überwiegend vorhanden.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): unsicher.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung von Verkehrsmitteln, Kenntnisse von Regeln, etc.): relativ sicher, T. fährt bereits seit einem Jahr mit der Bahn.

Sprach- und Kommunikationsverhalten

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: schwach, nur jüngeren Schülern zugewandt.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: sehr schwach, Eigeninitiative, ein Gespräch zu lenken, fehlt.

Sprecher-Hörer-Wechsel: Tina hört ganz überwiegend zu, erst beim Interview gab sie zunehmend mehr und mehr Einschätzungen von sich.

Inhaltliche Seite des Gesprächs: Infantile (nicht altersgerechte) Erlebnisse.

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: Findet statt, bzw. wird im nächsten Satz dann wiederholt.

Artikulation

Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: Hasenscharte, hat Operation einer Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte hinter sich.

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): verwaschen.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): z. Zeit noch im Aufbau.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter: o. B.

Wortbildung: o.B.

Satzmuster: überwiegend Einwortsätze.

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: Menschen ihres Vertrauens begegnet sie sprachlich sehr aktiv, durchaus auch phantasievoll. Oberbegriffe müssen noch gefestigt werden.

Angaben zum passiven Wortschatz: muß noch vertiefend entwickelt werden.

Nur bei fremdsprachlich aufgewachsenen Kindern:

Muttersprache:

erste Fremdsprache und weitere:

Methode des Erlernens dieser Sprachen:

Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld: mit Geld weniger Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit Hilfe kann transferiert werden

Mathematik

Aufgabensammlung und Protokollbogen für eine Screening nach Ellrott. Unterstrichenes ist vorhanden

Zahlbegriff: Rechnen im Zahlenraum bis 100, Benennen teilweise falsch

- **Eigenschaften von Elementen** mit Hilfe
- **Erkennen, benennen, sortieren, zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke** 1:1-Zuordnung gelingt
- **Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger)** nicht sicher
- **Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente)** Zuordnung gelingt
- **Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente)**
- **Klassifikation** kann in Teilbereichen durchgeführt werden.

- **Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen)**
- **Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen)** gelingt mit Hilfe
- **Umgang mit einstelligen Zahlen** mechanisch
- **räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional)** sehr schwach entwickelt.

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis: die Versprachlichung von Bildern gelingt recht phantasie reich.

Sprachanalyse: T. benötigt intensive Förderung im sprachlichen Bereich, da sie über eine Gaumenspalte verfügt.

Schriftaufbau: o. B.

Buchstabenkenntnis: T. kann die Laute den Buchstaben zuordnen, einfache Sätze kann sie wortgetreu lesen.

Bausteingliederung: muß immer wieder neu gesichert werden, da Verwechslungen noch zu häufig auftreten.

Stichwortschatz: das Wiedererkennen von Wörtern in anderen Texten erkennt schon immer besser.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: T. erkennt, daß sie über die Schriftsprache Wünsche und Mitteilungen äußern kann.

Textverständnis: bei der Wiedergabe eines Textes braucht T. Hilfe.

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaltung, -führung): sehr angespannt, hoch konzentriert, bis auf eine sachgerechte Stifthaltung o. K.; an schlechten Tagen wirkt alles sehr verkrampft, dann auch schlechtes Einhalten der Linien.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: sehr mühsam und langsam.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen:

- **Blockschrift:** o. B.
- **Druckschrift:** o. B.
- **vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift:** auch bei dieser Schriftform hält T. schon gelegentlich Linien ein.
- **Schriftqualität (Formklarheit, Flüssigkeit, Verkrampftheit, Verbundenheit etc.):** die Buchstaben sind eindeutig zu erkennen. Der Schreibdruck ist noch sehr stark.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

- **nach Vorlage:** T. nimmt viele Details mit nötigem hohem Zeitaufwand wahr. Es fällt ihr schwer, diese in die richtige Raum-Lage-Beziehung zu bringen.
- **ohne Vorlage:** sehr schwach und differenziert.

Interesse und Freude an:

- **malen:** T. sieht malen als „Auszeit“, hat Freude an der Tätigkeit.
- **musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe:** Es gelingt T. immer besser, vorgespielte Rhythmen zu behalten und zu wiederholen
- **singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.:** Da es T. zunehmend gelingt, den Rhythmus zu halten, beginnt sie auch, leise mitzusingen .
- **Originalität beim Malen, Musizieren etc.:** häufig fehlt T. Phantasie.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: Geburtsfehler, Sprachtherapie.

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: Erhöhung der Selbständigkeit und Selbstbehauptung.

Grobziele: Sicherheit für ihre Person.

Fernziele: T. alltagspraktisch vorzubereiten, so daß sie nicht „untergeht“. Schulung der Selbstwahrnehmung.

Nahziele der Förderung: Aufbau einer angemessenen Selbsteinschätzung, kognitive Strukturen ausbauen, um sie sicher zu machen, Selbstvertrauen stärken, Spannungen abbauen.

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): Schule für Lernhilfe, Freiarbeitsmaterial, psychomotorische Übungen zwischendurch, kein häufiger Lehrerwechsel.

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: Einsatz von Freiarbeitsmaterialien unterrichtsimmanent, da Volle Halbtagschule, psychomotorisches Training ist auch zwischendurch möglich, dient häufig der motorischen Entkrampfung. Durchführung im Bewegungsraum.

Weitere Anmerkungen: Im Blick auf die nachschulische Entwicklung ist darauf zu achten, daß T. eine berufliche Perspektive zur Verfügung gestellt wird, die ihrem individuellen Leistungsvermögen Rechnung trägt. Z. Z. sehen die Eltern positive Fortschritte und sind von der Hoffnung getragen, daß ihre Tochter das Ziel dieser Schule erreichen wird.

T. zeigt ganz besonders in der Durchführung der Interviews, daß sie ihre Vorstellungen von der Welt, so wie sie sie wahrnimmt, gut ausdrücken kann.

Das Interaktionsverhältnis zu ihrer Lehrerin spielt für T. eine besondere Rolle für eine positive Entwicklung ihrer weiteren Schullaufbahn.

5.1. Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan für Tina

grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95	Sozialverhalten	Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit, Steigerung des Antriebs, auf Mitschüler zuzugehen und Kontakte aufzunehmen, Zufriedenheit und Steigerung des Selbstwertgefühls erzielen.	Rollenspiel, darstellendes Spiel, Hilfestellung annehmen, psychomotorisches Training.	VH als Förderort mit ihren Zeitressourcen, verstärkte Partnerarbeit, auch im Hinblick auf das Ertragen von Konfliktsituationen, tägliche Bewegungszeit.	Unbedingtes Lehrer-Feedback im Blick auf die gemeinsame Unterrichtsleistung ist notwendig, da T. sich noch nicht richtig einschätzen kann.
	Arbeitsverhalten	Steigerung der Unterrichtsbeteiligung, schlußfolgerndes Denken, Herangehen an Probleme durch Probieren und Findung subjektiver Lösungswege.	Direkte Lehrersprache, Einbeziehung selbst wahrgenommener Stärken, z. B. Pflegefähigkeiten und Übernahme unterrichtsrelevanter Verantwortungsgebiete, fortwährendes Feedback bezüglich ihres Lernverhaltens.	Wochenplanarbeit, wahldefinenzierter Unterricht, Schulgartenaktivitäten, Kochunterricht.	Unterrichtliche Angebotspalette erweitern zur Motivationssteigerung im Hinblick auf die Außenmöglichkeiten subjektiver Lernbedürfnisse.
15.04.96	Deutsch	Steigerung des Symbolverständnisses, Zusammenhänge bekannter Buchstaben, sinnentnehmendes Lesen, Aufbau von Satzmustern.	Steigerung der Lesefertigkeit durch Versprachlichung der Bilder, akustische Durchgliederung der Sprache, Auf- und Abbau von Wörtern, zeitliche Abfolge der Sprechereinheiten, Rollenspiel, handlungsbegleitendes Sprechen.	Wochenplanarbeit, Gespräche in Partnerarbeit, Erlebnisberichte im Wochenabschlußkreis.	Über Erlebnisgestaltung Sprachanlässe schaffen, um Einsicht zu vermitteln, in den individuellen Gebrauchswert der Sprache.

	Motorik	Aufbau motorischer Basiskompetenzen zur Steigerung der Gesamtkörperkoordination.	DMB.	Sportförderunterricht unter Einbeziehung des psychomotorischen Fördermaterials (PFM).	Über das interaktionistische Praxiskonzept der Psychomotorik soll der Aufbau interaktionaler Handlungskompetenz angeboten werden (von der Erziehung zur Bewegung, zur Erziehung durch Bewegung).
02.09.96	Sozialverhalten	Vertiefte Integration in den Klassenverband.	Alle Arbeitsanweisungen in allen Fachbereichen in Partnerarbeit durchführen lassen. Die Partner darf T. sich selbst auswählen.	Im Rahmen des Offenen Unterrichts.	Die Auswahl der Partner war auf drei Schülerinnen begrenzt. Mit ihnen konnte T. zusammenarbeiten, da diese Schülerinnen sie so annehmen, wie sie ist.
	Arbeitsverhalten	Interesse an neuen Sachverhalten eröffnen. Anstrengungsbereitschaft steigern.	Über den Rahmen der Unterrichtsfächer hinaus intensive psychomotorische Förderung, wobei die Übungen unbedingt in Spielsituationen eingekleidet sein müssen.	Im Bewegungsraum, Offener Unterricht.	Bei neuen Unterrichtsinhalten unbedingt Ermutigung zusprechen. Im Rahmen einer offenen Schule die Mutter zu einzelnen Unterrichtsszenen einladen. T. erfüllt die Demonstration vor ihrer Mutter mit großem Stolz.
03.02.97	Deutsch	Bearbeitung von Lückentexten mit der Möglichkeit zur Selbstkontrolle.	Einbeziehung eines Schülerwörterbuches als Nachschlagewerk.	Arbeit mit dem Wochenplan.	Von besonderer Bedeutung ist die Selbstkontrolle des Geschriebenen. T. kann mit dem Schülerwörterbuch Fehlerquellen entdecken.

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
	Motorik	Vertiefung der motorischen Basiskompetenzen.	Rollbrettführerschein.	Im Klassenverband unter Vorgabe und Einkleidung von Themenstellungen zu den einzelnen Übungen	T.s Vertrauen in eigenes Können und ihr Mut, sich diesen Aufgaben zu stellen, machte sie sichtlich stolzer und stärker. Ihr Selbstvertrauen als eine auf die Zukunft zielende Kategorie muß weiterhin stark gefördert werden.

6. Portrait der Schülerin Tina unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Erhebungsschritte

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise der Schülerin bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse widergespiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Charakteristika der Lieblingsfächer

Tina nennt Mathematik als ihr Lieblingsfach, kleine Rechenproben löst sie mit Begeisterung. Sie benötigt noch immer gegenständliche Materialien und kann auch am Ende der Klassenstufe 4 ausschließlich Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 lösen.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik

Der Umgang mit einstelligen Zahlen gelingt Tina nur sehr mechanisch und ihr räumliches Vorstellungsvermögen ist sehr schwach ausgebildet.

Kategorie: Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule

Tina wünscht sich von ihren Mitschülerinnen und -schülern, daß sie im Unterricht leiser sind. Für den Organisationsrahmen in der Klasse möchte sie eine Veränderung der Sitzordnung. Sie wäre sehr erfreut darüber, wenn die Schule bunter wäre.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Tina hat eine Schwester, die die Realschule besucht. Auch mit ihren Eltern kommt sie gut aus. Ihre Mutter ist stark in die Hausaufgabenhilfe eingebunden. Tina ist stolz, wenn sie etwas gut erledigt hat und dafür Lob erhält.

Kategorie: Persönliches Schulbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft

Tina empfindet sich als nette Person. Zu einem Schüler der Klasse hat sie ein freundschaftliches Verhältnis, dem Schüler Ayhan ist sie nicht so zugeneigt.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfaches Deutsch

Tina erkennt, daß sie im Schreiben und Lesen noch besondere Hilfe benötigt. Sie orientiert sich in ihrem Selbstwertgefühl sehr stark an Zensuren und hat bei der Zensurenwahrnehmung stets ihre große Schwester vor Augen.

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Tina erkennt, daß ihre Lehrerin nicht damit einverstanden ist, wenn es in der Klasse zu laut wird. Sie beobachtet die Klassenlehrerin auch im Blick auf ihr äußeres Erscheinungsbild, welches sie als „sauber“ bezeichnet. Tina ist bewußt, daß ihr Hilfe zuteil wird, wenn sie diese von der Klassenlehrerin anfordert. Wenn die Aufgaben erledigt sind, weiß Tina, daß sie Arbeiten in Eigenregie durchführen kann.

Kategorie: Bedeutung der Schulorganisationsformen

Tina ist bewußt, daß ihre Hausaufgaben durch einen Stempel testiert werden. Sie freut sich schon sehr auf den angekündigten Landheimaufenthalt, der ihr wirklich am Herzen liegt. Die Einschätzung darüber, ob diese Fahrt in zwei Jahren oder in zwei Wochen stattfinden wird, gelingt ihr nicht.

Kategorie: Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens

Ihre Mitschülerinnen und -schüler nimmt Tina sehr bewußt wahr und weiß zu berichten, wer die leiseren in der Klasse sind, und wer die anderen immer ablenkt. Den Schüler Robert empfindet sie als sehr schnell beleidigt. Es tat Tina einmal sehr weh, als andere Schüler sie angerempelt haben, obwohl sie einen Gipsverband trug.

Innerhalb der Schule, so berichtet Tina, hat sie keine Probleme, im häuslichen Bereich verweist sie darauf, daß sie bei mangelnder Auftrags erledigung immer gleich ins Bett geschickt wird. Darüber hinaus bekommt sie Probleme mit ihrer Mutter, wenn sie im schulischen Bereich nicht ganz so erfolgreich ist. Tina hat in ihrer Schwester eine Helferin, die ihr in allen schulischen Belangen zur Seite steht.

Tina weiß genau einzuschätzen, daß sie im Lesen und Zeichnen noch einer besonderen Hilfe bedarf, erlebt sich im Malen und Zeichnen jedoch als eine gute Schülerin (für eine weitergehende Interpretation der Bilder s. Kapitel 3.2).

Das Vervollständigen der angefangenen Sätze macht deutlich, daß sich Tina in der Klasse mehr Freundschaften wünscht und mit ihrem Vater gern mehr toben würde. Das Geld, das sie sich von ihrer Mutter wünscht, würde sie auf ein Sparbuch legen.

7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerin Tina als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener Lernvoraussetzungen konnte Tina unter Einbeziehung der eingebrachten Fördermaßnahmen erheblich Fortschritte erreichen. In Gesprächen mit der Mutter stand aus Sorge um eine spätere berufliche Zukunft und einer damit verbundenen finanziellen Unterstützung häufig im Raum, T. an eine GB zu überweisen. Bei einer weiteren positiven Entwicklung ist jedoch davon auszugehen, daß T. unter Einsatz von vielschichtigen Fördermöglichkeiten einen Abschluß an der Sonderschule für Lernhilfe erwerben kann.

Sozialverhalten:

Tina ist eine sehr freundliche Schülerin im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und -schülern sowie den Lehrkräften. Besonders im Sportunterricht möchte sie immer zeigen, was sie alles kann. Bei Übungsformen, die ihr nicht gelingen ist sie stets sehr, sehr traurig. Tina hat eine enge freundschaftliche Beziehung zu der Schülerin Elsa. Die Mutter zeigt große Besorgnis über den Förderbedarf ihres Kindes, sie sieht das schulische Leistungsvermögen ihrer Tochter jedoch sehr objektiv. Besonders die Mutter tut alles dafür, ihrer Tochter eine adäquate Schullaufbahn zu ermöglichen. Tina sucht sich ihre Spielgefährten immer bei weitaus jüngeren Schülerinnen und Schülern aus.

Arbeitsverhalten:

Tina benötigt bei allen Aufgabenstellungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern sehr viel mehr Zeit. Tina spürt, das gleichaltrige Schülerinnen und Schüler schneller sind und ihr die Anerkennung versagen. Das wirkt sich auf ihr Arbeitsverhalten so aus, daß sie häufig traurig ist und ihre Arbeitshaltung einstellt. Wenn Tina Bestätigung erhält, ist sie auch zu Aufgabenstellungen zu bewegen, die sie von sich aus nicht angehen würde.

Wenn Mitschülerinnen oder -schüler sie ärgern, verfällt sie sofort in Weinen und benötigt viel Ermunterung, um ihre Arbeit fortzusetzen. Die Aufgabenstellungen an Tina müssen immer über die innere Differenzierung erteilt werden.

Deutsch:

Tina verfügt über die Kenntnisse ihrer Lebensdaten. Ihre Gesprächsbereitschaft ist schwach und stets jüngeren Kindern zugewandt. Tina schreibt in der vereinfachten Ausgangsschrift und kann Linien einhalten. Vorgegebene Buchstabengruppen können formgetreu abgeschrieben werden. Tina übt fleißig zu Hause. Bei ungeübten Texten hat Tina erhebliche Schwierigkeiten. Das läßt die Annahme zu, daß Tina über die Fähigkeit verfügt, Wortbilder bereits geschriebener Texte zu speichern, aber nur über ein geringes Regelwissen verfügt. Im mündlichen Sprachgebrauch zeichnet sich Tina dadurch aus, daß sie sehr phantasievoll aus Geschichten ihres Alltags erzählen kann.

Psychomotorik:

Tina hat noch einen besonderen Förderbedarf im Erwerb psychomotorischer Basiskompetenzen. Zunehmend gelingt es ihr, Mut aufzubauen, um – besonders in eingekleideten Spielsituationen – ihre neu erworbenen Kompetenzen darzustellen.

VI. *Darstellung der Informationsquellen zur Förderplanerstellung aus systemischer Sicht bei der Schülerin Vera*

Name der Schülerin: Vera

Alter: 8

Beginn des Förderplans:	01.08.1995
Fertigstellung des Förderplans:	31.07.1997

1. Fokussiertes Interview zur Selbsteinschätzung

Schülerin Vera

V. = Schülerin

Wernecke

W. = Lehrkraft

1. W.: Guten Morgen, liebe Vera. Du hast ja schon 'mal ein Interview gemacht. Mich würde heute einmal interessieren, was du in der Schule besonders gut kannst.
2. V.: Was ich gut kann?
3. W.: Ja.
4. V.: Hmh., Mathe, ich würd' 'mal sagen, das Plus, das kann ich gut. Und also Deutsch: gut lesen. Und ja ... und malen, also Kunst. Dann manchmal (unverständlich) manchmal und manchmal nicht. Manchmal ist es auch bißchen langweilig. Ja. Das sind die Sachen.
5. W.: Aha, hauptsächlich Deutsch und Kunst, habe ich das richtig verstanden?
6. V.: Ja.
7. W.: Na, sag' 'mal, machst du denn in Deutsch und Kunst manchmal auch zu Hause irgend etwas, irgend eine Aufgabe?
8. V.: Ich mach' Deutsch mach' ich. Kunst, Kunst, Kunst, da machen wir manchmal Sachen, aber die mach' ich nich' so gut, aber ich kann noch nicht so gut Kunst. Ja.
9. W.: Und was machst du manchmal in Deutsch so zu Hause?
10. V.: Hmh. Lesen und so was, lesen. Diktat lesen. Oder hmh. Schreiben. Die Sachen schreiben für...
11. W.: Nur die Hausaufgaben oder auch etwas anderes?
12. V.: Nur die Hausaufgaben.
13. W.: So viel machst du dann doch nicht, weil du gerade so lächelst. o.k. Wobei möchtest du denn, daß man dir in der Schule in irgend einem Bereich noch besonders hilft?
14. V.: Malen.
15. W.: Beim Malen?
16. V.: Also, nee, bei Mathematik. Bei mal und geteilt. Also, eigentlich kann ich das auch, aber da muß ich immer noch aufmalen.
17. W.: Kannst du denn geteilt schon schriftlich rechnen?
18. V.: Nee.
19. W.: Meinetwegen so eine Aufgabe: $28 : 7 = ?$
20. V.: Nö, kann ich noch nich'. Muß ich erst aufmalen.
21. W.: Wie malst du denn das auf?
22. V.: Da mal' ich Kreise, so 28 und dann streich' ich da so.
23. W.: Und dann kommst du da drauf?
24. V.: Ja. Manchmal bleibt da was übrig und so.
25. W.: Kannst du denn die Aufgabe vielleicht schon im Kopf rechnen?
26. V.: Nein.
27. W.: $28 : 7 = ?$
28. V.: Nein, kann ich noch nich'.
29. W.: Kannst du denn mir eine Geteilt-Aufgabe vorrechnen im Kopf, die du schon kannst?
30. V.: Nein.
31. W.: Geteilt noch nicht? Besser eine mit Malnehmen?
32. V.: Mal auch nicht. Da muß ich mit den Fingern rechnen. Ich bin überhaupt nicht so gut in mal und geteilt. Ich kann überhaupt keine ausrechnen in meinem Kopf.
33. W.: Könntest du mir sagen, wie wir dir da noch ein bißchen besser helfen könnten?
34. V.: Ja. Ich weiß ja auch, wie das geht, aber manchmal ist so.., da weiß ich nich', welche ich zunehmen soll und wieviel so und jetzt. Also, mit den Fingern ist dann doch schon besser und so.
35. W.: Aber, was denkst du, wie kann Frau W. dir denn dabei noch besser helfen? Hast du dir das 'mal irgendwie überlegt?
36. V.: Ja, mit den Fingern so, das mach' ich und so, mal und so.
37. W.: Soll sie es dir sagen, oder brauchst du irgend welche Geräte?
38. V.: Weiß ich nich'. So was für Geräte...?
39. W.: Kann es sein, daß du besser rechnen kannst, wenn du die Aufgabe besser siehst? Kann das sein? Ich komme darauf, weil du dir ja Kreise machst. Sollen wir versuchen, dir dann auch gleich Zeichenpapier hinzulegen?

40. V.: Egal.
41. W.: Würde dir das helfen, wäre das für dich besser? Da frage ich dich jetzt einmal ganz deutlich.
42. V.: Zeichenpapier hinlegen? ...
43. W.: Damit du dir die Aufgaben besser aufzeichnen kannst.
44. V.: Die kann ich mir ja auch so aufzeichnen. Da mach' ich ein Linienblatt so 'raus, und dann zeichne ich mir auf. Und dann ist gut. Dann kann ich die nachzählen, und dann hab' ich das. Das dauert so lange immer.
45. W.: Na ja, wenn du einfach noch ein bißchen länger übst, wirst du auch schneller.
46. V.: Aber geteilt, bei geteilt bin ich jetzt nicht.., da hab' ich ja manchmal nur ein paar Aufgaben gemacht, da.. die hat Frau W. mir gegeben.. und sonst hab' ich normal gemacht. Normal.
47. W.: Kann dir denn zu Hause irgend jemand helfen?
48. V.: Zu Hause? Weiß ich nich' (unverständlich).
49. W.: Wie viele seid ihr denn zu Hause?
50. V.: Sechs Kinder. Sieben. Also, mit meinem Bruder seine Frau.. Sieben. Also, die ist ja jetzt auch da.
51. W.: Von deinem Bruder? Von Tino? Der hat jetzt schon eine Frau?
52. V.: Ja.
53. W.: Kann die dir nicht vielleicht helfen?
54. V.: Die kann doch selber nich'. Nicht lesen und so.
55. W.: Aber die ist doch schon älter.
56. V.: Vierzehn Jahre. Aber die haben.. na wie heißt es? Ihre ganze Familie und so, die haben so gelebt, die war nicht zur Schule, die kann nich' lesen und schreiben und so.
57. W.: Wie kommt denn das, daß sie nicht lesen und schreiben können? Dann kannst du ihr ja schon beinahe besser helfen, was?
58. V.: Ja.
59. W.: Na gut, dann bedanke ich mich recht herzlich für dieses Gespräch. Tschüs.

1.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können

Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch

Fokussiertes Interview	A Charakteristika der Lieblingsfächer	B Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik	C Erlebnisqualität der Wünsche an die Schule	D Bedeutung der familiären Situation	E Bedeutung der Aggressivität für die eigene Person	F Persönliches Schuldbewußtsein, Selbsterkenntnis und Durchsetzungskraft	G Kriterien für eine Verhaltensmodifikation in Streit-situationen	H Typische Merkmale des Problemfachs Kunst	I Persönliche Freundschaften	J Typische Merkmale des Problemfachs Deutsch	K Typische Merkmale des Problemfachs Sport
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2	X (2) 4	X (3) 36, 38	X (4) 10,12,14,18	X (5) 24,26	X (6) 28,30,34	X (7) 26,28	X (8) 6,8	X (9) 70	X (10) 20,30	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6	X (2) 4	X (3) 76, 80,84, 86	X (4) 32, 38, 46	X (5) 52,54,56	X (6) 60,74	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (2) 4	X (3) 62, 64, 74,76	X (4) 16,18,21,24 32,34,40,42	X (5) 24,26	X (6) 52,56,66, 68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4, 6, 14, 18, 26	X (2) 4	X (3) 84, 86, 88, 90	X (4) 36, 44, 46 52, 54, 56	X (5) 24,26	X (6) 58,60,62,76 78,80	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 2, 4	X (2) 4	X (3) 54, 56	X (4) 12,14,16,22 24,28,30	X (5) 24,26	X (6) 32,34,36,38 40,42,48,50	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6, 8, 10	X (2) 18, 20	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 38,40,42,44 46,48,52	X (5) 24,26	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4, 8, 10	X (2) 22, 24 28, 32	X (3) 72, 78, 82, 86	X (4) 50, 54, 56	X (5) 24,26	X (6) 56,60,62 66,68,70	X (7) 52,54,56	X (8) 8	X (9) 68,72	X (10) 20,30	X (11) 10,12

Zusammenfassendes Protokoll

2. Problemzentriertes Interview

Alter des Schülers 12,11

Zeitansatz 17 Minuten

V: Vera

W.: Lehrkraft Wernecke

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.	W.: Guten Morgen, liebe Vera, ich möchte heute mit dir ein Interview machen über deine Klassenlehrerin, Frau W. Und wie es sonst so ist - in deiner Klasse. Ist das in Ordnung? Ja.	1 – 10 V. ist eine aufgeschlossene Schülerin Ihre freundliche, positive Grundeinstellung dem schulischen Lernen gegenüber hat sie sich trotz schwieriger familiärer Verhältnisse bewahrt.	1 – 10 Die Lehrerin wird als nett empfunden, da man mit ihr gut reden kann, und sie alles gut erklärt.	Man fühlt sich bei dieser Lehrerin wohl.	Frau W. ist nett, da sie für Gespräche offen ist und gut erklärt.
2.	V.: Aha. Dann kommt gleich meine erste Frage: Wie findest du eigentlich deine Lehrerin?				
3.	W.: Gut... Nett.. Mit der kann man über alles reden.	VH-Förderkonzept: In Einzelgesprächen mit dem Lehrpersonal und in Wochenabschlußkreisen soll sie Gelegenheit erhalten, von familiären Situationen zu berichten.			
4.	V.: Hast du denn mit ihr schon 'mal über etwas ganz Privates gesprochen? So von dir?				
5.	W.: Nein. Kann ich mich nich' dran erinnern.				
6.	V.: Irgend ein Problem vielleicht?				
7.	W.: ... Ich glaub' nicht.				
8.	V.: Wenn du sagst, daß sie nett ist, könntest du da vielleicht ein paar kleine Beispiele finden?				
9.	W.: Also.. Sie spricht laut und so... und sie erklärt alles richtig. Und wenn man noch 'mal fragt, dann erklärt sie es noch 'mal. Also, sie erklärt einem richtig, wie man es machen soll.				
10.	V.: ...				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
30.	V.: Ja. Sie sorgt dafür. Also, sie ist leise, und manchmal redet sie, wenn was wichtig ist, und sonst ist sie leise.				
31.	W.: Aha. Zeigt sie euch denn auch manchmal, wie ihr euch gegenseitig helfen könnt?		31 - 32 V. erkennt, daß die Lehrerin auf gegenseitige Schülerhilfe Wert legt.	Partnerarbeit wird von V. angenommen.	Frau W. ermutigt die Schüler, sich gegenseitig zu helfen.
32.	V.: Ja. Sie, hmh, sie sagt, ihr beide macht das 'mal zusammen und so. Dann erklärt sie das jedem, jedem, die zusammen arbeiten, tja.				
33.	W.: Sehr schön. Jetzt aber 'mal 'ne heikle Frage: Was hält Frau W. eigentlich davon, wenn ihr petzt?		33 - 38 V. begründet die Notwendigkeit, ihre Lehrerin über „Schlimmes“ zu informieren.	V. setzt sich mit dem Begriff des Petzens auseinander.	Frau W. findet es wichtig, wenn die Schüler ihr wichtige Vorkommnisse mitteilen, ihnen dabei das Gefühl zu vermitteln, daß es sich hierbei nicht um Petzen handelt.
34.	V.: Das findet sie nich' so gut. Nur manchmal ist wichtig. Und manchmal nicht.				
35.	W.: Was könnte denn da wichtig sein?				
36.	V.: Wenn Kinder, also wenn Manfred, also wenn wir irgendwo drauf klettern und so. Und alles kaputt machen oder so, nicht? Die Bäume so, .. raufspringen. Ich glaub', das findet sie nich' gut.				
37.	W.: Und das sollt ihr ihr dann sagen oder was sonst?				
38.	V.: Nein, das sollen wir nicht sagen, sondern ihr nur, wenn was wichtiges ist. Nachher gehen die ganzen Teile kaputt oder so. Ja.				
39.	W.: O.K. Nun die nächste Frage: Wenn du eine Aufgabe fertig hast im Unterricht, wie geht dann Frau W. mit dir um?	39 - 46 V. stellt sich gewissenhaft allen Fragestellungen während des gesamten Interviewverlaufes ist ein fröhliches Schmunzeln in ihrem Gesichtsausdruck zu bemerken. Sie genießt es, gefragt zu werden.	39 - 46 V. kann sich selbst nach fertiggestellter Unterrichtsarbeit durch Spiel und Aufgabenstellung organisieren.	Verdeutlichung selbstorganisierten Arbeitens.	Frau W. stellt im Rahmen der Unterrichtsarbeit Freiräume zur Selbstorganisation zur Verfügung.
40.	V.: Dann geh' ich zu ihr hin, und dann zeig' ich die, und dann sagt sie, wenn noch 'ne Aufgabe falsch ist, dann soll ich die noch 'mal machen. Das könn' wir uns aussuchen oder so.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
41.	W.: Darfst du denn auch machen, was du möchtest? V.: Manchmal. W.: Wo gehst du denn dann hin in deiner Klasse, wenn du machen möchtest, was du willst?	zu werden und verantwortungsvoll die Fragen zu beantworten.			
42.	V.: Manchmal zum Regal. Und wenn man dann auch fertig ist, dann nehmen wir uns ein Spiel oder andere Aufgaben.				
43.	W.: Aha. Kannst du denn in der Klasse ungestört arbeiten.				
44.	V.: Ja, manchmal, manchmal nicht. Manchmal ist leise. Dann sagt sie, daß wir leise sein sollen, da andere Kinder noch arbeiten. Wenn wir z. B. ein Diktat geschrieben haben oder so. Ja.				
45.	W.: Gut. Sehr schön geschildert. Was meinst du, hat Frau W. einen Lieblingschüler oder eine Lieblingschülerin in der Klasse?	47 - 54 V. hat ein ausgeprägtes Geschlechtsempfinden. VH-Förderkonzept: Zur weiteren Steigerung des Selbstwertgefühls soll V. Gelegenheit erhalten, in Streitsituationen zwischen den Schülern als sprachlicher Vermittler zu fungieren.	47 - 54 V. erkennt, daß alle Schüler in der Klasse gleich behandelt werden.	V. fühlt sich wohl, da ihre Lehrerin alle Schüler gleich behandelt.	Frau W. behandelt keine Schüler bevorzugt.
46.	V.: Die mag alle gern! ... Ja.				
47.	W.: Ist denn schon einmal ein Schüler oder eine Schülerin in eurer Klasse ausgelacht worden?				
48.	V.: Ja.				
49.	W.: Kannst du 'mal ein kleines Beispiel erzählen?				
50.	V.: Wenn, wenn ... z. B. der Neue jetzt, wenn der von Frau W. eine Aufgabe gestellt kriegt, und die hat er nicht so schnell rausgekriegt, und so ..war leise, und da haben sie gelacht.				
51.	W.: Was macht denn dann Frau W.?				
52.	V.: Dann sagt die, seid 'mal ruhig, ihr seid ja auch nich' besser, und so.				
53.	W.: ...				
54.	V.: ...				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
55.	W.: Wie sieht das denn aus, hat Frau W. dich denn schon 'mal gelobt? ... Ja.		55 - 60 V. fühlt sich wohl, da ihre Lehrerin alle Schüler gleich lobt.	V. möchte manchmal gelobt werden, manchmal nicht.	Frau W. kann dosiert Lob erteilen.
56.	V.: Weißt du noch wann und wofür?				
57.	W.: Hmh, hmh, also ich erinner' mich				
58.	V.: nicht mehr dran.				
59.	W.: Und ist es dir wichtig oder nicht so wichtig, was meinst du? Möchtest du nicht gelobt werden?				
60.	V.: Manchmal ja, manchmal nicht.				
61.	W.: Aha. Kannst du denn mit Frau W. gut diskutieren?				
62.	V.: Ja.				
63.	W.: Über was zum Beispiel?				
64.	V.: ... Hmh... Was wir machen und so dann. Und ob wir rausgehen wollen und so, doch.				
65.	W.: Dürft ihr auch in Gruppen zusammenarbeiten?		65 - 66 V. kann sich aussuchen, mit wem sie zusammen arbeiten möchte.	Die Wahl des Lernpartners kann über Sympathieergabe selbst bestimmt werden.	Frau W. strebt eine individuelle Differenzierung auf der Grundlage einer individuellen Schülerwahl an.
66.	V.: Ja. Das geht... ich mit Lara zum Beispiel. Also, wir können uns aussuchen, mit wem, nicht? Und die, die nicht so gut sind, also, die so Sachen machen, schlimme und so und die's nicht so können, also Elsa, die ist dann mit son anderes Kind zusammen.				
67.	W.: Aha. Macht ihr dann auch Ausflüge oder Besichtigungen?				
68.	V.: Ja, also, wir ham, wir ham Ausflüge gemacht. Im Zoo waren wir und auch so.		69 - 76 Der Landheimaufenthalt wird als Bereicherung erfahren.	Außerschulische Lernorte werden von V. freudig angenommen.	Frau W. bezieht außerschulische Lernorte in ihre Unterrichtsplanung mit ein.
69.	W.: Wart ihr schon einmal im Landheim?				
70.	V.: Ja.				
71.	W.: Warst du da mit?				
72.	V.: Ja.				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
73.	W.: Was hat dir denn da besonders gut gefallen?				
74.	V.: Reiten, und noch, wie Frau B. gestrickt hat mit Wolle, nee, solche Sachen gemacht haben. Und wie wir die Nachtwanderung gemacht haben. Hat dir irgend etwas nicht so gut gefallen?				
75.	W.: Damals war es so langweilig. Und dann sind wir noch zum obersten Turm gegangen, ich, Lara, Karl manchmal, und 'ne andere Klasse, die sind mit hoch gegangen zum Turm.				
77.	W.: Was meist du, bekommst du immer gerechte Zensuren hier in der Schule?	77 – 86 VH-Förderkonzept: V. muß noch mehr Gelegenheiten erhalten, sich vergleichend zu anderen Schülern in eine Beziehung zusetzen. Numerische Beurteilungen müssen für sie noch sprachlich besser nachvollziehbar ausgestellt werden.	77 – 86 V. versucht, schlechte Leistungen zu legitimieren.	Schlechte Leistungen belasten V.	Die Notengebung muß für V. deutlicher kommentiert werden, damit sie sie nicht als ungerecht empfindet.
78.	V.: Ja, manchmal, manchmal nicht.				
79.	W.: Hast du schon einmal ungerechte Noten bekommen?				
80.	V.: 'Ne 5.				
81.	W.: Und die war nicht gerecht?				
82.	V.: Nee.				
83.	W.: Weißt du noch, wo das war?				
84.	V.: In Mathe oder Deutsch. Weiß ich aber nich' mehr.				
85.	W.: Und warum war das nicht gerecht?				
86.	V.: Was meinst du? Ich bin in Deutsch gut, in Mathe geht, in Plus bin ich gut, Minus auch und alles.				
87.	W.: Na, o. K. Jetzt noch eine letzte Frage: Wenn du Frau W. sagen könntest, was sie noch besser machen könnte im Unterricht mit euch, was würdest du ihr dann für einen Rat schlag geben? Besser machen mit uns? Ach, sie ist eigentlich normal, sie ist schon nett. Normal?		87 – 91 Wünsche an die Lehrerin bezüglich der Verbesserung ihres Unterrichts werden nicht angesprochen.	V. fühlt sich wohl im Unterricht.	Frau W. ist eine Lehrerin, bei der man sich nichts wünschen muß.
88.	V.: Besser machen mit uns? Ach, sie ist eigentlich normal, sie ist schon nett.				
89.	W.: Normal?				

	Interview	Interpretativer Kommentar	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
90.	V.: Ja, man braucht sich bei ihr nichts zu wünschen. Sie ist schon nett genug.				
91.	W.: Na, das ist aber ein nettes Kompliment. Dann bedanke ich mich herzlich für dieses Interview.				

2.1 Darstellung der zentralen Kategorien – interviewspezifisch – aus denen hervorgeht, daß die Schülerinnen und Schüler als eigene Experten bei der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs herangezogen werden können					
Synopsis zentraler Kategorien – interviewspezifisch					
Problemzentriertes Interview	A Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion	B Merkmale der Außenseiterrolle	C Bedeutung der Schulorganisationsformen	D Erlebnisqualität des Mitschülerverhaltens	E Außerschulische Problembereiche
1. Karl Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 13,14,18,20,22,24,26,2830,32,34,38,40, 44,48,60,63,66,74,78,80,88,94	X (2) 68,70,72	X (3) 84,86,98,100,102	X (4) 38,40,44	
2. Ayhan Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 6,8,12,22,24,26,28,32,36,38,42,46,48, 50,58,60,62,74,76		X (3) 96,98	X (4) 68,70,72,74	X (5) 82,84,86,88,90,92,94
3. Elsa Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 8,16,20,22,26,32,36,38,44,48,50,52,54,60, 62,64,80,84,88,90,104,106,114,118,124		X (3) 3,132,134,138,	X (4) 70,72,76	
4. Olaf Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,12,20,24,28,30,34,36,42,46,48,50, 52,56,64,66,83,105	X (2) 70,72,74,77			X (5) 95,97,101,103
5. Robert Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,16,28,31,34,36,38,42,44,48,82, 84,88	X (2) 94,96,98, 100,102	X (3) 82,84,86,88,90,104,106, 108,110	X (4) 70,72,74,76,78, 80,82,84,86,112	X (5) 58,60,62,64,66,70,74, 76,78,80,
6. Tina Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,20,22,24,26,34,42,44,48,52, 54,56,60,62,66,94,120,122,126,144,146		X (3) 90,92,128,130,148,150, 152,154		X (6) 96,98,100,102,104, 106,110,
7. Vera Zentrale Kategorien Fragen im Interview	X (1) 4,6,8,10,14,16,18,20,22,28,30,32,34,36, 38,40,46,58,60,61,64,78,80,82,84,86	X (2) 48,50,52,54	X (3) 66,68,70,72,74,76,90		

3. Bild der Schülerin Vera zum Thema: „Das kann ich gut!“

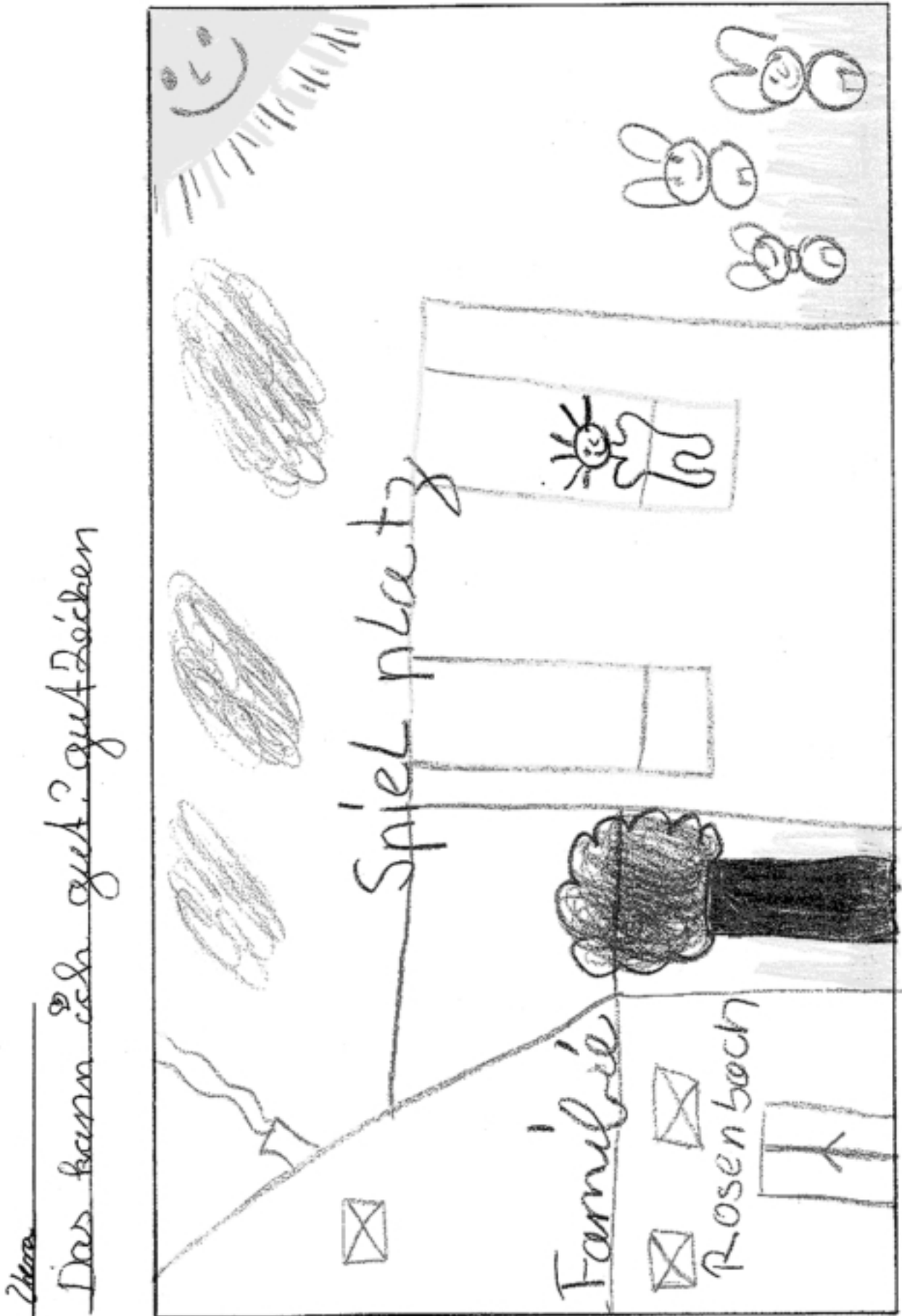


Abbildung 25 Schülerzeichnung

3.1 Bild der Schülerin Vera zum Thema: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“

Vera
 Hier wünsche ich mir noch Hilfe. Make. ?

Make	Buch von Bernd
60:24=	6 = 10
6 · 2 =	9 = 20
9 · 6 =	22 = 40
7 · 6 =	70 = 80
2 · 9 =	90 = 10
9 · 5 =	54 = 9
7 · 8 =	60 = 20
6 · 8 =	10 = 12
7 + 10 =	6 · 9 =
10 · 10 =	
6 · 9 =	

Abbildung 26 Schülerzeichnung

3.2. Zur Interpretation der Schülerzeichnungen unter der Perspektive der Deutungen und Bedeutungen für die Schülerin Vera

1. Das Bild selbst

Gesamteindruck

Die typischen Merkmale einer Kinderzeichnung in diesem Alter wie: Sonne, Baum und Haus werden auch von Vera verwendet. Auffällig ist die farbenfrohe Gestaltung ihres Bildes zu der Fragestellung: „Das kann ich gut!“ Vera sieht sich als eine gute Zeichnerin. In dem Bereich Mathematik wünscht sie sich noch Hilfe. Zeichnerisch macht sie diese Hilfesuche durch die Aufführung von Rechenoperationen deutlich.

Vergleich mit anderen Zeichnungen des Schülers

In allen anderen Zeichnungen, die die freie Wahl des Inhalts zulassen, zeichnet Vera farbenfroh. Ihre Darstellungen sind in der Mehrzahl von heiteren Motiven geprägt.

Inhalte und Auffälligkeiten

Veras Lieblingsort ist der Spielplatz. Es ist naheliegend, daß sie hier auch den Spielplatz als Motiv wählte. Selbstverständlich findet auch ihre Großfamilie Berücksichtigung im Rahmen ihrer Zeichnung. Wer Vera kennt, wird zu der Aussage kommen, daß die dargestellten Inhalte hohe Authentizität besitzen. Auffällig ist, daß der Bereich, in dem Vera sich noch Hilfe wünscht, relativ schlicht dargestellt wird. Auch dies ist verständlich, da Vera der Meinung ist, daß sie alles, was sie bezüglich Mathematik zum Leben benötigt, bereits kann.

2. Aussagen der Schülerin während des Zeichenprozesses.

Beiläufige Kommentare

- Auf der Schaukel bin ich am liebsten, deshalb habe ich mich da auch 'rein gezeichnet.
- Tiere habe ich sehr gern.
- Unser Haus ist ganz nah am Spielplatz. Da wohnen wir alle sieben zusammen.
- Mathe kann ich schon bis 100.
- Ich kann schon alleine einkaufen gehen.

Befragung der Schülerin – Darstellungsabsichten

Die Darstellungsabsichten zur Fragestellung: „Das kann ich gut!“ konnte Vera kindgerecht versprachlichen. Angesprochen auf die Rechenaufgaben und das, was sie sich bei der Ausführung der Zahlen (Rechenoperationen) gedacht habe, antwortete sie damit, daß ihr das nun egal sei. Eigentlich wünsche sie sich auch gar keine Hilfe mehr, da ihr der Mathematikunterricht wenig Spaß mache.

3. Situative Entstehungskontexte

Beobachtung des Zeichenprozesses

Es bedurfte keiner großen Aufforderung an Vera, die Aufgabenstellung: „Das kann ich gut!“ zeichnerisch durchzuführen. Während des gesamten Zeichenprozesses lachte und freute sich Vera und wußte viel zu ihrer Darstellung zu erzählen. Die Aufgabenstellung: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ wurde von ihr erledigt, da sie dachte, „Wenn der Lehrer das will, dann muß ich das ja so machen.“

4. Verschiedene familiär/biographische Kontexte

In diesem Bereich kann auf die Informationen zurückgegriffen werden, die aus dem I-E-P ersichtlich sind.

5. Folgerungen für einen Förderplan

Entwurf von Aufgabenstellungen, die sich an außerschulischen Lernorten verwirklichen lassen. Das Tierheim, Einkaufen, Spiele, in denen gezählt und gerechnet werden kann und die darüber hinaus auch auf einem Spielgelände durchgeführt werden können, müssen in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, um Vera den Gebrauchswert mathematischer Operationen zu verdeutlichen.

Innerhalb der Freiarbeitsphasen muß eine langsame Heranführung an vorhandene Rechenspiele erfolgen. Mit den Eltern muß ein Gespräch erfolgen, in dem die Wichtigkeit einer positiven Rückmeldung durch die Eltern verdeutlicht wird, wenn Vera über das Einkaufen zur Haushaltsführung beiträgt.

4. Vervollständigung angefangener Sätze – dargestellt am Beispiel Vera

In unserem Klassenraum müßte man ... *richtig aufreumen*.
Spiele in unserer Klasse müßten ... *spiele in unser Kalasse sein*.
In der Klasse würde ich gern ... *arbeiten*.
Mit meinen Geschwistern würde ich gern ... *in kino gehen*.
In Streitsituationen neige ich oft dazu ... *fenungen (anzufangen)*.
Mit meinem Vater würde ich gern ... *nach spanjen fliegen* .
Von meiner Mutter wünsche ich mir ... *mehr Geld krigen*.
Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir ... *Geld*.
In der Schule müßte man ... *wen geh, dann geld dann Stunden kriegen. (wenn ich hingehe, dann Geld für die Stunden kriegen.)*
Später einmal würde ich gern ... *gen viele Bafalo kreigen. (gern viele Buffalo-Schuhe kriegen.)*
In meiner Freizeit würde ich am liebsten ... *in die stat gehen und mir Sachen holen*.
Wenn ich viel Geld hätte, würde ich ...*nur sahen kaufen und Geschenk kaufen*.
Meine liebste Schule wäre ... *Brinker-Schule*.
Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich ...*W*.
Ich bin überzeugt davon, daß ich ... *kosmitiker werde*.
Das kann ich besonders gut ...*Zeichnen*
Hier wünsche ich mir noch Hilfe ...*mate, Schreiben und Deusch*.

Die Übung zu der Aufgabenstellung, angefangene Sätze zu Ende zu schreiben, dient im Bereich der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dazu, Zusatzinformationen über die Lebensweltproblematik der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Aussagen werden nicht gesondert ausgewertet, sondern in eine Beziehung gesetzt zu der Informationsbeschaffung, die im I-E-P dargestellt ist und bei der Förderplanerstellung ihre Berücksichtigung findet. Die Antworten der Schüler sind kursiv ausgedruckt, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen.

4.1 Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Karl	Ayhan	Elsa	Olaf
In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe	umbauen mehr sein. besser sein. spielen. mitzumachen. Mofa fahren. Game boy rumspiel Respekt. renovieren. Kinder haben. Fußball spielen. mir einen Esel kaufen. F-Ebert-Schule. W. (Klassenlehrerin) stark bin. Deutsch. Mathematik.	umbauen. mehr sein. besser werden eine Bande machen. zuschlagen. Motorrad fahren. Game boy spielen. Game boy spielen. den Hof färben. ficken. bumsen. Game boy kaufen. Pestalozzi Schule. Wernecke. Kohle, Geld brauche. Mathematik. Sport.	Fenster putzen. geordnet werden. die Bücher ordnen. Fahrrad fahren. zu verachten. ins Kino gehen. einen Kuschelhund. besseres Verhalten. sich besser vertragen. Kindermädchen werden. Hausarbeit. Kuscheltiere kaufen. ein Gymnasium. Frau W. besser lernen werde. lesen, Deutsch. Kunst, Mathematik.	was verändern und Plätze tauschen. mehr Spiele geben. deutsch sprechen. schwimmen gehen. ich halte mich heraus. kaufen gehen. ein BMX-Fahrrad. daß sie leise sind. mehr Fußball spielen. ein Fußball-Star werden. Geschichten schreiben. mir ein Trike kaufen. Goshorn. Frau U. W. daß ich leise sitzen kann. Fußball spielen. bei Restaufgaben bis 100.	

Tabellarischer Überblick der Schülerantworten im Vergleich

Aufgabenstellung: Hier findest Du ein paar angefangene Sätze. Bitte schreibe sie zu Ende

Fragen:	Schüler:	Robert	Tina	Vera
<p>In unserem Klassenraum müßte man Spiele in unserer Klasse müßten In der Klasse würde ich gern Mit meinen Geschwistern würde ich gern In Streitsituationen neige ich oft dazu Mit meinem Vater würde ich gern Von meiner Mutter wünsche ich mir Von meinen Klassenkameraden wünsche ich mir In der Schule müßte man Später einmal würde ich gern In meiner Freizeit würde ich am liebsten Wenn ich viel Geld hätte, würde ich Meine liebste Schule wäre Wenn ich mir eine Lehrkraft aussuchen könnte, würde ich Ich bin überzeugt davon, daß ich Das kann ich besonders gut Hier wünsche ich mir noch Hilfe</p>	<p>wir brauchen Spiele. wir brauchen Computer lernen. in den Heidepark fahren ich mische mich immer ein. arbeiten Geld. Buffalos. die Klassen aufräumen. ein Direktor sein. Inliner fahren ich werde mir ein Handy. Brinker Schule. Frau W. stark bin. Sport und Game boy. kochen.</p>	<p>- neuer sein. werden.(besser) spielen schlichteten. toben. Geld. mehr Freundschaft. Pause machen. eine Lehre machen. Fahrrad fahren. Sparbuch anlegen. meine. Frau W. noch besser werden. Mathematik. beim Lesen langer Texte.</p>	<p>richtig aufräumen. Spiele in unserer Klasse sein. arbeiten. ins Kino gehen. anzufangen. nach Spanien fliegen. mehr Geld kriegen. Geld. wenn's geht, Geld für die Stunden kriegen. gern viele Buffalo kriegen. in die Stadt gehen und mir Sachen holen. nur Sachen kaufen und Geschenk kaufen. Brinker Schule. W. Kosmetikerin werde. zeichnen. Mathematik, Schreiben und Deutsch.</p>	

5. Der I-E-P als integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und der Lernprozeßbegleitung am Beispiel Vera

I - E - P

Individueller Entwicklungsplan

für

Name: Vera

geboren am:
 Anschrift: Langenhagen
 Tel.:

Klasse: 3
 Schule: Pestalozzischule, Sonderschule für Lernhilfe, in Langenhagen
 Klassenlehrer/in: Frau W.

I-E-P begonnen am: 1995/96 von: Wernecke
 fortgeführt am: von:

Was Vera besonders gut kann (Stärken): V. kann den Unterricht durch viel Humor bereichern, kann sehr hilfsbereit und aufmerksam anderen gegenüber sein, gutes sprachliches Ausdrucksvermögen.

Was Vera weniger gut kann: Mathematik, im Spiel verlieren, V. möchte immer dominieren.

Wo Vera noch Unterstützung benötigt: Überwindung ihrer Bequemlichkeit, Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln, Trägheit zu überwinden, Lust am Denken zu fördern.

Tabellarische Übersicht über den Lebenslauf und die Schullaufbahn des Kindes:

Jahr	Ereignis	Problem	Förderbedarf	Förderung
93/94	Nichterreichen des Ziels der 1. Klasse		ja	Hausaufgabenhilfe
1996	Erreichen des Klassenziels der Kl. 3 fraglich			Förderunterricht

Lebenssituation des Kindes:

Familie (Zusammensetzung, Geschwister, Zuwendung zum Kind, etc.): (Sinti) Familie, sechs Geschwister, 2 Brüder auf der Sonderschule, V. ist jüngstes Kind.

Wohnsituation und sozio-ökologische und -ökonomische Situation der Familie (Berufe der Eltern, Arbeitstätigkeit, Wohnung, Einkommen, etc.): Sozialhilfe, Eltern verbüßen abwechselnd häufig Gefängnisstrafen, daher oft abwesend, starkes Familiengefühl, geräumiges Haus.

Erziehungshaltungen und Ziele der Eltern für das Kind: Eltern sind der Schule gegenüber recht teilnahmslos, erscheinen zwar auf „Wunsch“, reden und versprechen viel, es geschieht dann jedoch nichts.

Freizeit und andere Aktivitäten: Freundeskreis vorhanden, „normales“ Freizeitverhalten, Rollschuh und Fahrrad fahren, Spielen, Videos sehen.

Förderungsmöglichkeiten und ihre Verfügbarkeit: unter den Rahmenbedingungen der VH:

- innerhalb offener Unterrichtssituationen,
- im Rahmen von Projekten,
- über Freiarbeit,
- Einzelförderung im Rahmen von Team-teaching,
- über äußere Differenzierung.

Sichtweise der Situation und der Förderbedürfnisse des Kindes und aus der Sicht anderer

Wie sieht das Kind sich, seine Bezugspersonen bezüglich seiner Entwicklung und sein Problem? Keine Lust mehr zur Schule, „Das brauche ich später nicht, da wir viel reisen. Ich kann alles im Haushalt, ich muß für die Familie sorgen, da Vater und Mutter häufig weg sind.“ (Gefängnis).

Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, sein Problem und seine zukünftige Entwicklung: Schule ist nicht so interessant und wichtig, Mädchen- bzw. Frauenrolle ist programmiert, Sonderschule ist aus ihrer Sicht aufgrund von V.s „Unlust“ notwendig.

Wie sehen die LehrerInnen das Kind in seinen Stärken und Schwächen? Schwierigkeiten durch Passivität, nimmt freundlich und sehr gelassen Aufgaben an, arbeitet sorgfältig und kontrolliert – außer in Mathematik – ihre Aufgaben selbst, Anstrengungsbereitschaft ist gering, bei etwas zu schwierigen Aufgaben benötigt sie zusätzliche Motivation.

Was berichten die KindergärtnerInnen (Vorschule, Schulkindergarten etc.):

Was sagen andere Sachverständige (Ärzte, Psychologen, Therapeuten etc.):

Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes in den folgenden Bereichen Motorik, Sensorik etc.

Motorik:

Alltagsbeobachtungen: trotz Übergewichts relativ flink, V. mag Lauf- und Ballspiele, in den Pausen bewegt sie sich sehr behäbig.

Psychomotorische Basiskompetenzen (DMB-Screening im Anhang)			
Basiskompetenz	Aufgabe	Beobachtungen	Bew.
Kraft/Ausdauer	Ü.1: Spannbogen		0
Schnelligkeit	Ü.3: Dreieckslauf		0
Schnelligkeit Gelenkigkeit	Ü.4: Springen im Wechsel		0
Gelenkigkeit	Ü.5: Gymnastikstab		1
Gleichgewicht	Ü.8: Balancieren		1
Vis. Wahrnehmung Gelenkigkeit	Ü.23 Wege (fein)		1
Auditive Wahrnehmung	Ü.17: Richtungshören		1
Auditive Wahrnehmung	Ü.18 Klingendes Tor		1
Visuelle Wahrnehmung, Feinmotorik	Ü.20 Formen kennzeichnen		0
Taktile Wahrnehmung	Ü.21 Formen tasten		1
Gelenkigkeit Feinmotorik	Ü.10 Wege (grob)		1

Gesamte Körperkoordination: Basiskompetenzen müssen weiter ausgebaut werden.

Sensorik und Wahrnehmung:

Auditive Wahrnehmung (Screening nach DIAS-Kurzform, auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): altersgerecht

Visuelle Wahrnehmung (besondere Raum-Lage-Orientierung; Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien in DMB): keine Auffälligkeiten.

Taktil-kinästetische Wahrnehmung (besonders Raum-Lage-Orientierung, Figur-Grund-Unterscheidung anhand der motodiagnostischen Materialien im DMB; Lateralität; auch Raumvorstellung und -orientierung mit geschlossenen Augen): unsicher in Unterscheidung rechts-links, sonst gute Ergebnisse in Übungen zur Raum-Lage-Beziehung, im taktilen und visuellen Teile keine Auffälligkeiten.

Feinmotorik

Visuomotorische Koordinationen (z. B.: Auge-Hand-Koordination an der Wandtafel, der Tafelfolie und auf dem Papier; Auge-Hand-Koordination): Auge-Hand-K. und Auge-Fuß Koordination sind vorhanden.

Feinmotorischer Umgang mit Materialien (z. B.: ausschneiden, kleben, malen, nähen, etc.): keine Auffälligkeiten, nur bei Lustlosigkeit sehr fehlerhaft.

Selbstkonzept und Körpererleben:

Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistung und -fähigkeit, Erfolgserwartungen, Motivation, Sicherheit in sozialen Situationen): sicher in sozialen Situationen, weiß selbst, daß sie keine Lust auf Anstrengung hat, Sonderschule schafft sie mit links (sagt sie).

Selbstbild (Vorstellung von der eigenen, handelnden Person): V. weiß sehr gut um ihre Stärken und Schwächen, und was sie eigentlich tun müßte, sie hat ein ziemlich klares Selbstkonzept.

Selbstkonzept – kognitiv, bezogen auf 3 Ebenen,

Selbstwertgefühl – emotionale Komponente auf die Vergangenheit bezogen, überprüfbar,

Selbstvertrauen – auf die Zukunft bezogen.

Fremdbild: (Wie, meint die Person, daß andere [Familienmitglieder, Gleichaltrige, Lehrer] sie sehen, von anderen wahrgenommen werden, Wirkung auf andere, etc.): V. fühlt sich häufig ungerecht behandelt, zeigt dann im Gespräch jedoch recht schnell Einsicht, sie ist sich ihres Charmes deutlich bewußt, sie fühlt sich als etwas Besonderes.

Körperbild und -erleben: (Kenntnis des eigenen Körpers, Zufriedenheit mit den Proportionen, Bedeutung des Körpers für das Handeln, Pflege des Körpers, Bedeutung von Kleidung): Kenntnis des eigenen Körpers ist o. B. V. findet sich selbst nur ein bißchen zu dick, Pflege des Körpers ist wichtig für sie. Ihre Lieblingsbeschäftigung in der Freizeit ist es, sich Kleidung zu kaufen.

Initiative (Aktivität und Antrieb): Wenn es um ihre eigenen Ideen geht, hat sie sehr viel Antrieb, sonst nicht. Alles, was für V. einen Gebrauchswert im Rahmen der Familienversorgung hat, setzt bei ihr Aktivitäten in Gang.

Möglichkeiten zur An- und Entspannung: V. geht Anspannung aus dem Weg, sie entspannt sich gern und viel.

Bei Bedarf:

Senso- und psychomotorische Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs (am Ende des Kindergartenalters, zu Beginn der Schulzeit, etc.): Rechts-Links-Schwäche, gekreuzte Lateraliät.

Sozialverhalten

Belastbarkeit und Durchhaltevermögen: nicht sehr hoch, bei kleinen Schwierigkeiten benötigt sie zusätzliche Motivation.

Selbstsicherheit und Selbständigkeit: vorhanden, siehe auch Fremdbild.

Kontaktbereitschaft: hoch, V. geht auf Schüler zu, ist gut im Klassenverband integriert und sehr hilfsbereit.

Durchsetzungsvermögen: hoch, V. kann sehr genau Wünsche und Bedürfnisse artikulieren, sie trägt diese als Bitte vor.

Kooperationsfähigkeit (Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit zur sozialen Integration): V. muß dominieren.

Lern- und Arbeitsverhalten

Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule:

Arbeitshaltung

- **Instruktionsverständnis:** wechselhaft.
- **Angst vor Versagen:** zeitweilig, besonders in Mathematik
- **Ausdauer:** gering, bei Zeichenaufgaben und in Spielsituationen sehr hoch
- **Aufmerksamkeit:** bei allen Themen, die sich um das Einkaufen drehen, hoch
- **Arbeitsbeginn:** verzögert, kommt langsam in Gang.
- **Sorgfalt und Genauigkeit:** unterliegt den Stimmungsschwankungen.

Selbständigkeit: s. vorher

- **Selbstkonzept (Einschätzung der eigenen Leistungen und -fähigkeit):** V. kennt ihre Schwächen sehr genau.
- **Selbstbild (Vorstellungen von der eigenen Person):** V. empfindet sich als wichtig und will nicht übersehen werden.
- **Initiative (Aktivität und Antrieb):** große Antriebsbereitschaft bei Projekten, die an außerschulischen Lernorten durchgeführt werden.

Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel

(Gestik, Mimik, Sprachmelodie etc.): sehr ausgeprägt, sowohl in Schülergesprächen als auch in der Interaktion mit den Lehrkräften.

Orientierung im Rahmen der Lebensumwelt

Kenntnisse der Namen und Lebensdaten von sich selbst und seiner Familie (Orientierung an den Lebensdaten bedeutsamer Personen der Umwelt): ungenau, das kann darin seine Ursachen haben, daß die familiären Bande der Sinti im norddeutschen Raum sehr weit verteilt sind.

Kenntnisse von Tageszeit, Datum, Wochentag, Monat, Jahreszeit etc. (Orientierung im Zeitrahmen der Lebensereignisse): Erlebnisse, die in der Vergangenheit liegen, werden oft ungenau artikuliert.

Kenntnisse von Wegen und Orten der Lebensumwelt (Orientierung im örtlichen Rahmen, Weg zur Schule, Benutzung von Verkehrsmitteln, Kenntnisse von Regeln, etc.): gut, V. kennt sich sehr gut in ihrer Region aus.

Sprach- und Kommunikationsverhalten

Dialogfähigkeit

Kontaktaufnahme (verbal und/oder nonverbal), Sprechbereitschaft: guter aktiver Wortschatz.

Gesprächsbereitschaft gegenüber Mitschülern: gut ausgeprägt und von Gestik und Mimik begleitet.

Sprecher-Hörer-Wechsel: V. kann schlecht zuhören, sie möchte immer Anweisungen erteilen, nach denen sich andere Schülerinnen und Schüler zu richten haben.

Sprachliche Selbstkorrektur und sprachliche Fremdkorrektur: beides ist V. möglich, wenn die Lehrkraft ihr die Möglichkeit dazu einräumt.

Artikulation

Lippen-, Zahn- und Zungenstellung: o.B.

Präzision der Aussprache (z. B.: verwaschen, schnell, Auslassungen etc.): V. spricht zu schnell.

Bildung von Lauten und Lautverbindungen (fehlerhaft?): keine Auffälligkeiten.

Angaben zum Grammatikgebrauch

Beugung der Hauptwörter:

Wortbildung:

Satzmuster: leicht dysgrammatisch (Fälle!).

Semantische-lexikalische Ebene

Angaben zum aktiven Wortschatz: stark ausgeprägt.

Angaben zum passiven Wortschatz: bezogen auf alles, was mit ihrer familiären Situation in Verbindung gebracht werden kann, gut vorhanden.

Nur bei fremdsprachlich aufgewachsenen Kindern

Muttersprache: deutsch

erste Fremdsprache und weitere:

Methode des Erlernens dieser Sprachen: in der Familie

Entwicklungsstand in einzelnen Unterrichtsbereichen

Alltagsbeobachtungen zum Rechnen und dem Umgang mit Geld: Unterstrichenes ist vorhanden

mit Geld weniger Probleme > Umstrukturierung der Aufgabe in „bloße“ Zahlen > gibt Schwierigkeiten > mit viel Hilfe kann transferiert werden

Mathematik

Aufgabensammlung und Protokollbogen für eine Screening nach Ellrott Unterstrichenes ist vorhanden:

Zahlbegriff:

- Eigenschaften von Elementen
- Erkennen, benennen, sortieren, zuordnen nach Form, Größe, Farbe, Dicke
- Stück-für-Stück-Zuordnung (mehr oder weniger)
- Invarianz (Absehen von der Anordnung der Elemente)
- Repräsentanz (Absehen von den Eigenschaften der Elemente)
- Klassifikation
- Zahlen als Beziehungsbegriff (Reihenbildung, Umgang mit Teilmengen)
- Zahlbegriff (Zahl als Symbol einer Menge erkennen)
- Umgang mit einstelligen Zahlen Addieren zu zweistelligen aufbauen
- räumliches Vorstellungsvermögen (zwei- und dreidimensional)

Schriftspracherwerb

Lesen:

Symbolverständnis:

Sprachanalyse: Defizite im Heraushören von An-, Aus- und Inlauten, Aufgliederung in Silben noch sehr unsicher und fehlerhaft.

Schriftaufbau: überwiegend formklar, durchweg sauber, mit Schwierigkeiten beim Einhalten der Linien.

Buchstabenkenntnis: kann Druck- in Schreibschrift umsetzen, Lautverbindung eu und sp nicht vertraut, Worte mit mehr als 4 Silben müssen erlernt werden.

Bausteingliederung: gelingt.

Einsicht in den Gebrauchswert der Schriftsprache: vorhanden.

Textverständnis: V: kann in einem längeren Zeitraum als vorgesehen den Text erfassen und sinngemäß umsetzen.

Schreiben:

Schreibmotorik (Sitzhaltung, Stifthaftung, -führung): Stifthaltung ist korrekt.

Umsetzung der Grundformen der Schrift: schreibt zögernd und stockend, läßt beim Abschreiben – auch vertrauter Worte – Buchstaben aus, besonders am Wortende.

Nachfahren und -schreiben von einzelnen Buchstaben und -verbindungen:

- **Blockschrift:** gelingt.
- **Druckschrift:** gelingt.
- **vereinfachte oder lateinische Ausgangsschrift:** selbst kurze Texte bereiten V. Schwierigkeiten, einige Buchstaben sind nicht formklar, Wörter werden häufig ausgelassen.
- **Schriftqualität (Formklarheit, Flüssigkeit, Verkrampftheit, Verbundenheit etc.):** flüssig und verbunden.

Musische und ästhetisch-kreative Fähigkeiten

Art der Differenziertheit von Bildern:

- **nach Vorlage:** V. könnte es, es ist ihr aber zu mühselig, alles abzumalen.
- **ohne Vorlage bei einer Bilderstellung nach eigener Wahl:** wählt V. immer ein Familienmotiv. Die Details sind phantasie reich ausgestaltet.

Interesse und Freude an:

- **Malen:** sehr phantasie reich.
- **musischen und rhythmischen Aktivitäten in der Gruppe:** aktiv dabei.
- **singen, musizieren, eigenes Instrumentalspiel etc.:** gern

- **Originalität beim Malen, Musizieren etc.:** wechselhaft und stimmungsabhängig, V. konnte die Aufgabenstellung „Das kann ich gut!“ und „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ zeichnerisch gut darstellen.

Zusammenfassung der Beobachtungen und Überlegungen zum Aufbau der Förderung

Anlaß der ersten Förderung: Nichterreichen des Klassenziels Kl. 1

Ziele für die Lebensplanung des Kindes: eigene Trägheit überwinden, um dann den Hauptschulabschluß zu erreichen, dieser wäre möglich.

Grobziele: Einsicht in die Notwendigkeit des Lernens.

Fernziele: Hauptschulabschluß.

Nahziele der Förderung: in Mathematik Erfolg verschaffen, dieser muß auf Anstrengung basieren, (individuelle Erfolgsmöglichkeiten zusammenstellen).

Äußere Bedingungen für die Durchführung der Förderung (Personen, Raum, Materialien, etc.): Klassenlehrer/in, welche/r alle drei Hauptfächer unterrichtet sind notwendig, da V. sehr auf eine Bezugsperson orientiert ist.

Nähere Angaben zur Organisation der Förderung: s. Entwicklungsprotokoll

Weitere Anmerkungen:

5.1. Entwicklungsprotokoll bzw. der Förderplan für Vera

grundlegende Eckdaten des Förderkonzepts zur Einbeziehung in die tägliche allgemeine Unterrichtsgestaltung

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
01.12.95	Sozialverhalten	Über das gemeinsame Handeln mit anderen zu einer Horizonterweiterung beitragen, daß das Sicherheitsbedürfnis nicht nur durch familiäre Strukturen gewährleistet werden kann.	Durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte Verdeutlichung der Notwendigkeit des Aufbaus von Handlungsstrukturen, die über die Erlebniswelt des familiären Bereiches hinausgehen.	Einzelgespräche mit für die Schülerin bedeutungsvollen Personen, Organisation außerschulischer Lernorte als Erfahrungsraum zur Ein-sichtsvermittlung in die Notwendigkeit des Aufbaus erweiterter Handlungsstrukturen.	Nur bedeutungsvolle Personen im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Interaktions-Verhältnisses gewährleisten das Aufbrechen der festgeschriebenen Handlungsstrukturen Es ist z. Z. noch schwer für die Lehrkräfte, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, das dem der familiären Bindungen gleicht.
	Lern- und Arbeitsverhalten	Ausbau der Motivation über die ausschließlich subjektive Bedürfnisstruktur hinausgehend.	Sorgfalt und Genauigkeit, Aufmerksamkeit und Ausdauer und das Aufgabenverständnis müssen sich leisten lassen von der Einsicht in den Gebrauchswert für die Schülerin.	Darstellende Spielsituationen, Einzelgespräche, außerschulische Lernorte und Zensurenverdeutlichung.	Transparenz von Wertmaßstäben muß konsequent eingehalten werden, um der Schülerin einen wertermäßig- gen Ordnungsrahmen zu vermitteln, an dem sie individuelle Lernfortschritte ablesen kann.
03.02.97	Sozialverhalten	Aufbau elternunabhängiger Wertstrukturen.	Intensivierung der Elternarbeit über monatliche Gesprächsrunden.	Entsprechend der Terminabsprachen mit den Eltern.	Da die Eltern sich in Gesprächssituationen nur verbal leistungsorientiert zeigen, werden in diesen gemeinsamen Gesprächen kleine Verträge abgeschlossen, die V.s weitere Schul-

Datum	Lern- und Entwicklungsbereich	Lernziel	Fördervorschlag	Fördermaßnahme Organisation der Förderung	Bemerkungen Erfolg/Modifikation der Förderung
					laufbau fördern helfen.
	Lern- und Arbeitsverhalten	Umgang mit Stimmungsschwankungen, Bedeutung des Konsumverhaltens relativieren.	Akzeptanz von Bedürfnisbefriedigung nicht nur über Geld	Durchgehend durch alle Fachbereiche im Rahmen des Offenen Unterrichts	Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte – insbesondere des Tierheimes – bildeten den Hintergrund für V.s Einsicht, daß Glücksgefühle nicht nur durch Geld zu erreichen sind, sondern auch durch Fürsorge und Teilnahme erreicht werden können.

6. Portrait der Schülerin Vera unter Bezugnahme auf die Synopsis und die Erhebungsschritte

Innerhalb dieses Portraits fließt nicht nur die Sichtweise der Schülerin bezüglich der Kategorien ein, sondern es werden auch die Erkenntnisse widergespiegelt, die innerhalb der täglichen Unterrichtssituation zu dieser Kategorie über die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden.

Kategorie: Charakteristika der Lieblingsfächer

Vera nennt Mathematik als eines ihrer Lieblingsfächer. Auch im Fach Deutsch gibt sie an, daß sie im häuslichen Bereich viel liest. In beiden Bereichen hat die jedoch aufgrund ihrer hohen Schulversäumnisse noch erhebliche Lücken.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfaches Mathematik

Alle Rechenoperationen vergegenständlicht sich Vera über Zeichnungen. Dabei verfügt sie über eine erhebliche Ausdauer. Wenn mit der Zahl 28 gerechnet werden muß, fertigt sie sich 28 Kreise an. Divisionsaufgaben kann sie ohne diese Hilfen noch nicht lösen. Ebenfalls hat sie große Probleme, Multiplikationsaufgaben auszurechnen. Sie benötigt dabei die Unterstützung ihrer Hände.

Kategorie: Bedeutung der familiären Situation

Vera hat sechs weitere Geschwister, in schulischen Belangen kann sie von ihren Geschwistern keine Unterstützung erlangen, da sie zumeist alle „geschäftlich“ unterwegs sind. Mehrheitlich haben ihre Geschwister keine Schule besucht. Auch Vater und Mutter gehen ausschließlich ihren Geschäften nach.

Kategorie: Typische Merkmale des Problemfachs Kunst

Vera zeichnet sehr liebevoll – hauptsächlich familiäre Motive. Ihre zeichnerischen Fertigkeiten benutzt sie häufig, um sich kognitive Strukturen zu vergegenständlichen.

Kategorie: Einschätzung der Lehrerin in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Mit ihrer Klassenlehrerin versteht sich Vera gut. Sie freut sich darüber, daß sie nie unfreundlich ist. Auch weiß Vera sich mit ihren Fragen gut bei ihr aufgehoben. Wenn Vera Aufgaben fertig gestellt hat, ist ihr bewußt, daß sie sich mit angebotenen Spielmaterial beschäftigen kann. In der Notenvergabe fühlt sich Vera manchmal ungerecht behandelt. Das rührt daher, daß sie sich in einzelnen Fachbereichen noch sehr überschätzt.

Kategorie: Merkmale der Außenseiterrolle

Vera weiß, daß ihre Klassenlehrerin alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt und erkennt, daß manchmal über Schülerinnen und Schüler gelacht wird, wenn sie eine Aufgabe nicht so schnell bewältigen können. Gleichzeitig ist ihr bewußt, daß ihre Lehrerin die anderen Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, nett zu diesen Schülerinnen und Schülern zu sein, damit sie nicht zu Außenseitern werden.

Kategorie: Bedeutung der Schulorganisationsformen

Vera findet es gut, daß die Schülerinnen und Schüler sich ihre Partner – mit denen sie zusammenarbeiten wollen – selbst aussuchen dürfen. Besonders mag sie es, wenn außerschulische Lernorte aufgesucht werden.

Vera weiß von sich, daß sie gut zeichnen kann, ihr Lieblingsmotiv ist der Spielplatz. Bei ihrer Zeichnung bezieht sie den familiären Bereich mit ein.

Ihre zeichnerische Darstellung zu der Thematik: „Hier wünsche ich mir noch Hilfe!“ hat sie auf den Fachbereich Mathematik bezogen. Die Zeichnung verdeutlicht viel von Veras Problemen im mathematischen Bereich.

Bei der Vervollständigung angefangener Sätze fällt auf, daß sich Veras Gedanken vorwiegend um das Konsumieren von Gegenständen drehen. Das geht sogar so weit, daß sie der Meinung ist, daß man für die Stunden, die man in der Schule verweilt, auch bezahlt werden sollte. Ihre Konsumwünsche sind jedoch nicht nur auf sich selbst bezogen; sie möchte auch gern für ihre Familie Geschenke kaufen. Als Berufswunsch nennt sie Kosmetikerin.

7. Kritische Betrachtung des bisher Erreichten unter der Einbeziehung der Schülerin Vera als eigener Experte bei der Ermittlung seines individuellen Förderbedarfs

Auf der Grundlage vorhandener familiärer Verhältnisse konnte Vera unter Einbringung der Fördermaßnahmen ihre Kompetenzen im Fachbereich Mathematik nicht wesentlich erweitern.

Vera mußte schon sehr frühzeitig innerhalb der familiären Strukturen die Mutterrolle übernehmen, da sowohl ihre Mutter als auch ihr Vater abwechselnd wiederholt inhaftiert sind.

Sozialverhalten:

Vera ist ein sehr humorvolles Mädchen. Besonders ihre Hilfsbereitschaft ihren Mitschülerinnen und -schülern gegenüber ist hervorzuheben. Ihre Antriebsbereitschaft bei allen Unterrichtsprojekten, die außerhalb der Schule durchgeführt werden, ist sehr hoch.

Arbeitsverhalten:

Problematisch erscheint ihre Einschätzung in den Bedeutungsgehalt der Mathematik. Bis zum heutigen Zeitpunkt ist ihr der Gebrauchswert der Mathematik noch nicht ersichtlich. Aus Veras Sicht erscheint das auch zunächst erst einmal einsehbar, da sie argumentiert, daß sie Mathematik ja bereits kann, da sie schon seit dem 10. Lebensjahr selbständig den Einkauf für die gesamte Familie getätigt hat. Um ihr Arbeitsverhalten und ihren regelmäßigen Schulbesuch zu garantieren, bedarf es weiterhin einer intensiven Zusammenarbeit mit dem Elternhaus.

Psychomotorik:

Im grob- und feinmotorischen Bereich verhält sich Vera unauffällig. Ihre Körperfülle ermöglicht es ihr nicht, bei Schnelligkeits-, Kraft-, Ausdauer- und Gelenkigkeitsübungen mit den anderen Schülerinnen und Schülern mitzuhalten. Dies ist Vera auch bewußt. Da sie gern Lauf- und Ballspiele betreibt, hat sie sich zum Ende des 5. Schuljahres dazu entschlossen, ihr Gewicht zu reduzieren. Jeden Morgen kommt sie in das Büro des Schulleiters, um mit ihm gemeinsam auf der Waage zu kontrollieren, ob sie Fortschritte erreicht hat. Zumeist verläßt sie das Büro mit einem strahlenden Lächeln.

VII. Vorstellung und Auswertung des Fragebogens

1. Vorstellung des Fragebogens

Zunächst interessieren uns Ihre Erfahrungen und Meinungen zu den Möglichkeiten der Förderung von Lernbehinderung bedrohten Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule und über die Anfertigung von Förderkonzepten.

1. **Sind Sie mit Ihrer gegenwärtigen pädagogischen Arbeit im Blick auf die Durchführung des Förderunterrichts für von Lernbehinderung bedrohten Schülern zufrieden?**
 - a) sehr zufrieden
 - b) ziemlich zufrieden
 - c) es geht so
 - d) etwas unzufrieden
 - e) sehr unzufrieden

2. **Meinen Sie, daß sich Ihr Förderunterricht im Blick auf die von Lernbehinderung bedrohten Schüler im Rahmen Ihrer pädagogischen Arbeit lohnt?**
 - a) sehr
 - b) so-so
 - c) ziemlich
 - d) wenig
 - e) gar nicht

3. **Sind Sie der Meinung, daß Sie sich in der Erstellung möglicher Förderkonzepte gut auskennen?**
 - a) ja, sehr gut
 - b) ziemlich gut
 - c) nicht sonderlich
 - d) sehr gering

4. **Können Sie Förderkonzepte im Rahmen der Unterrichtsorganisation an Ihrer Schule zum Unterrichtseinsatz bringen?**
 - a) im Team in allen Fachbereichen
 - b) ja, in kognitiven Fachbereichen
 - c) ja, in musischen Fachbereichen
 - d) ja, in sachkundlichen Fachbereichen
 - e) ja, im psychomotorischen Bereich
 - f) z. Z. nicht, aus Personalmangel
 - g) andere Gründe: _____

5. **Wünschen Sie sich eine Fortbildung, z. B. zum Thema: Aufbau und Einsatz von Förderplänen im Unterricht einer Grundschule?**
 - a) ja, im Rahmen einer SCHILF
 - b) lieber 1 Verfügungsstunde zur Kooperation mit anderen Kollegen zum Aufbau von Förderplänen

6. **Sind Sie angesichts des Umfangs Ihrer alltäglichen unterrichtlichen Vorbereitungen zusätzlich in der Lage, mit anderen Lehrkräften Förderkonzepte zu erstellen?**
 - a) ja, in Einzelarbeit
 - b) ja, in Kooperation
 - c) leider nicht, da zu zeitintensiv

7. **Kommt es an Ihrer Schule zu Kürzungen des Förderunterrichts im Rahmen des allgemeinen Unterrichts?**
 - a) gar nicht
 - b) selten
 - c) manchmal
 - d) oft
 - e) sehr oft

8. Woran liegen wohl die Gründe für Kürzungen des Förderunterrichts?

- a) zu wenig Personal
- b) keine Förderkonzepte vorhanden
- c) muß oft krankheitsbedingt ausfallen
- d) keine Kooperationsstunden mit einer Lehrkraft aus dem sonderpädagogischen Bereich
- e) sonstige Gründe _____

9. Worin sind Ihrer Meinung nach innerhalb Ihrer Schule die Förderbedürfnisse der Schüler am ehesten begründet?

- a) alleinerziehender Elternteil
- b) im kognitiven Bereich des Schülers
- c) familiäre Situation
- d) im Verhaltensbereich des Schülers
- e) im psychomotorischen Bereich des Schülers
- f) in der mangelnden Selbständigkeit im Ausführen von Lehreraufträgen
- g) sonstige Gründe _____

10. Förderkonzepte und deren unterrichtliche Umsetzung bedingen den Einsatz einer zweiten Lehrperson im Unterrichtsgeschehen. Im schulischen Organisationsrahmen einer Vollen Halbtagschule ist diese Möglichkeit durch den Zusatzbedarf sehr viel eher gegeben.

- a) trifft genau zu
- b) trifft eher zu
- c) trifft teils-teils zu
- d) trifft kaum zu

11. In unserer Schule wird dem individuellen Förderbedarf der Schüler am ehesten entsprochen:

- a) im basalen Bereich
- b) im Deutschunterricht
- c) im Mathematikunterricht
- d) im Schülerverhaltensbereich
- e) im Sportförderunterricht
- f) im Sprachförderunterricht
- g) im psychomotorischen Bereich des Schülers

12. Bestehen bei den Kolleginnen und Kollegen, die an Ihrer Grundschule unterrichten, Förderkonzepte für den Bereich der Verhaltensmodifikation?

- a) sind vorhanden
- b) sind gar nicht vorhanden
- c) sind teilweise vorhanden
- d) sind nicht notwendig

13. Sind Sie der Meinung, daß besonders die Volle Halbtagschule mit ihren „offenen“ Unterrichtsformen einer eventuell auftretenden Verhaltensauffälligkeit über Förderunterricht begegnen kann?

- a) sehr intensiv
- b) ziemlich intensiv
- c) es geht so
- d) wenig
- e) gar nicht

14. Welche der hier aufgeführten pädagogischen Leitgedanken zum Förderunterricht treffen am ehesten für Ihre Schule zu?

- a) Die Erstellung von Förderplänen und der Förderplanunterricht selbst ist immer in eine Beziehung zu bringen zu dem sozialen Kontext der Schüler. Deshalb kann es keine allgemeinen Förderpläne geben. Sie müssen immer von der jeweiligen Schule vor Ort individuell auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden.
- b) Förderunterricht bedingt die Erstellung von Förderkonzepten, die einer kontinuierlichen Fortschreibung unterliegen müssen.
- c) Das Einbringen von Förderkonzepten im Rahmen einer Grundschule bedingt eine Verständigung aller Kollegen im Blick auf das zu erstellende Notensystem.
- d) Schülerinnen und Schüler, die Förderunterricht erhalten, sollten eine Rückmeldung über ihre Lern- und Verhaltensfortschritte eher in schriftlicher Form als in numerischer Form erhalten.

21. Welche der hier aufgeführten Differenzierungsmöglichkeiten im Rahmen des Förderunterrichts gelangen an Ihrer Grundschule zum Einsatz?

- a) Das Streaming-System, Aufteilung eines Schülerjahrganges in möglichst homogene Leistungsklassen.
- b) Das Setting-System, Aufteilung in möglichst homogene Leistungsgruppen in einzelnen Fächern.
- c) Förderunterricht für langsam lernende Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel des nachholenden Lernens.
- d) Das Setting-System auf Zeit, z. B. beim Leselehrgang in der Grundschule: nach Erreichen des Ziels werden die Kinder wieder im Klassenverband zusammengefaßt.
- e) Die qualitative Differenzierung; in ihr werden innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Leistungen der Schüler gefordert, z. B. beim Schreiben eines Übungsdiktats schreiben leistungsstarke Schüler nach Diktat, einer anderen Gruppe liegen schwierige Wörter bereits als Anlage vor.
- f) Die quantitative Differenzierung; in ihr wird die Leereinheit in ihrem Umfang nach dem Leistungsvermögen der Schüler bemessen, z. B. die Anzahl der zu lösenden Aufgaben ist unterschiedlich.

22. In den folgenden Thesen werden Problembereiche des Förderunterrichts angesprochen. Bitte werten Sie diese Aussagen, die häufig in der allgemeinen Schulpraxis anzutreffen sind, hinsichtlich der Relevanz, die diese Aussagen für eine Grundschule haben.

- a) Häufig werden die Ziele des Förderunterrichts spontan festgelegt.
- b) Es sind nur vereinzelt langfristige Förderpläne erstellt worden, die dann im Förderunterricht zur Umsetzung gelangen.
- c) Lehrerinnen und Lehrer, die sich für den Förderunterricht engagieren, erhalten nur wenig Unterstützung von den Kolleginnen und Kollegen.
- d) Häufig findet der Förderunterricht in den Randstunden statt. Bei Kürzungen im Stundenplan muß er deshalb häufig entfallen.
- e) Da der Förderunterricht nur ein geringes Ansehen besitzt, wird er häufig von Kolleginnen und Kollegen durchgeführt, die „gerade noch ein paar Stunden zur Verfügung haben“.
- f) Die Schulleitung weiß sehr selten, welche Inhalte im Förderunterricht den Schülern nahegebracht werden. Die Eintragungen im Klassenbuch geben nur wenig Aufschluß.
- g) Eigens eingerichtete Förderräume bestehen nur selten. Deshalb findet der Förderunterricht häufig in Nischen statt, die den Bemühungen selten entgegenkommen.
- h) Eine sinnvolle Zielsetzung des Förderunterrichts scheitert häufig an der nur schwer herzustellenden Kooperation der Lehrkräfte über den Rahmen der einzelnen Klassen hinaus.
- i) In der Regel handelt es sich bei Förderunterricht um nacharbeitenden Förderunterricht. Vorausarbeitender Förderunterricht kommt nur selten zum Tragen.

23. Von den im folgenden aufgeführten Fördermaßnahmen lassen sich bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterrichtsbereich am ehesten umsetzen:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| a) Entspannungsverfahren | b) Konzentrationsverfahren |
| c) Rollenspiele | d) Gespräche mit Handpuppen |
| e) Psychodrama | f) Pantomime |
| g) psychomotorische Verfahren | h) Regel- und Gesellschaftsspiele |
| i) Rhythmikschulung | j) andere Fördermaßnahmen |

24. Wir wissen, daß Schule „Pflicht“ ist. Sollte deshalb die Teilnahme am Förderunterricht auch zur Pflicht für die Schüler werden?

Bitte beurteilen Sie das folgende Argument:

Die Schüler genießen den Förderunterricht als eine Insel im hektischen Schulalltag.

- a) trifft voll zu b) trifft weniger zu c) trifft gar nicht zu

25. *Die Pflicht zur Teilnahme am Förderunterricht sollte über den Zeiteinsatz von vier Wochen nicht hinausgehen.*
- a) trifft voll zu b) trifft weniger zu c) trifft gar nicht zu
26. *Da empirische Untersuchungen zum Förderunterricht noch nicht vorhanden sind, bitten wir Sie um eine Einschätzung, in welcher Form der Förderunterricht in Ihrer Grundschule zur Umsetzung gelangt.*
- a) Alle Schüler, die Förderunterricht benötigen, erhalten ihn auch.
 b) Der gesamte Förderunterricht, der auf dem Papier steht, wird auch erteilt.
 c) Wir legen uns häufig Rechenschaft darüber ab, ob diese Maßnahmen auch sinnvoll sind.
 d) Unser Förderunterricht vollzieht sich im Rahmen sinnvoll ausgereifter Förderkonzepte.
 e) Das Deputat von 2 Wochenstunden Förderunterricht ist als viel zu gering anzusehen.

Unsere nächsten Fragen beziehen sich auf mögliche Kooperationsformen und deren Einbeziehung in den Aufbau von Förderplänen und Fördermaßnahmen

27. *Würden Sie sich eine sonderpädagogische Lehrkraft an Ihrer Grundschule wünschen, die in Zusammenarbeit mit Ihrem Kollegium vor Ort Förderpläne erstellt?*
- a) praktisch immer b) selten c) häufig d) eigentlich nie
 e) manchmal
28. *Bestehen an Ihrer Grundschule Kooperationsformen zu einer Sonderschule – z. B. für lernbehinderte Schüler – mit dem Ziel der Erstellung von Förderplänen?*
- a) ja, nach dem Kooperationserlaß b) leider nicht
 c) ja, in Form einer Integrationsklasse d) ja, zeitweise auf Anfrage
 e) nein, da durch „Lernbehinderung bedrohte Schüler“ durch das Unterrichtskonzept unserer Grundschule bereits genügend Förderung erfahren.
29. *Existieren an Ihrer Grundschule seitens des Kollegiums Zusammenarbeitsformen mit anderen Stellen zur Erstellung von Förderkonzepten?*
- a) Schulpsychologen b) Erziehungsberatung
 c) Mediziner d) Jugendamt
 e) Sportvereine f) Förderzentrum
30. *Gehen die erzieherischen Vorstellungen der Eltern in die Erstellung von Förderplänen für Ihre Schüler mit ein?*
- a) sehr oft b) selten c) häufig
 d) gar nicht e) manchmal
31. *Interaktionspädagogisch gesehen entsteht ein Förderbedarf häufig als Folge eines Mangels an vermittelter Lernerfahrung. Bestehen an Ihrer Grundschule Förderkonzepte, die aus einer Vernetzung von Schule und außerschulischen Lernangeboten hervorgegangen sind?*
- a) Nein
 b) wenn ja, welche? _____

39. Regel- und Förderunterricht haben ein komplementäres Verhältnis, sie sind aufeinander bezogen. Das Niedersächsische Schulgesetz verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer sowie Schüler, Förderunterricht regelmäßig zu erteilen, bzw. zu besuchen. Schon deshalb verbietet sich eine freiwillige Teilnahme.

- a) trifft voll zu b) trifft weniger zu c) trifft nicht zu

Zum Abschluß interessiert uns noch der soziale Kontext, aus dem Ihre Schüler im allgemeinen stammen.

40. Existieren in Ihrem Schulumfeld besondere soziale Problemstellungen, aus denen sich besondere Fördermaßnahmen ergeben?

- a) hoher Anteil alleinerziehender Mütter b) schlechte Spielmöglichkeiten
c) hoher Ausländeranteil d) über 50% Mütter erwerbstätig
e) dörfliche Randslage f) Schule im sozialen Brennpunkt
g) hoher Anteil an sozial benachteiligten Familien

2. Auswertung des Fragebogens

Frage	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1.	0	2	2	4	0					
2.	1	1	5	1	0					
3.	1	3	4	0						
4.	3	1	0	1	1	3	0			
5.	1	7								
6.	0	3	5							
7.	0	0	2	3	3					
8.	6	1	5	1	0					
9.	1	3	3	5	2	3	0			
10.	4	2	2	0						
11.	0	6	3	3	1	1	0			
12.	0	5	3	0						
13.	0	8	0	0	0					
14.	3	4	2	3						
15.	0	0	1	6	1					
16.	2	1	5	5	2	1	4			
17.	6	4	8	0	2					
18.	2	6	1	3	2					
19.	2	3	2	3	2	2	3			
20.	1	6	0	1						
21.	1	1	3	2	7	7	7			
22.	4	1	1	5	0	5	4	1	5	
23.	8	4	5	2	0	3	3	6	1	0
24.	6	2	0							
25.	0	4	4							
26.	0	0	2	0	6					
27.	6	0	2	0	0					
28.	2	5	0	1	0					
29.	2	2	0	2	1	2				
30.	0	2	0	6	0					
31.	8	0								
32.	3	1	4	0						
33.	3	3	2	0						
34.	2	6	0	5	2	0				
35.	2	3	3							
36.	4	2	2							
37.	6	1	1							
38.	5	1	2							
39.	4	3	1							
40.	3	2	2	4	1	2	4			

VIII. Biographische Daten aller Schülerinnen und Schüler

In der folgenden Tabelle werden die biographischen Daten aller Schülerinnen und Schüler dargestellt.

Name des Kindes	Alter	Erziehungs-berechtigte	Eltern getrennt-lebend	Geschwister	Natio-nalität	Besonderheiten
Karl	12	Mutter	ja	3 Schwestern, 3 Brüder	deutsch	Frühgeburt, Gaumenspalte
Ayhan	13	Eltern	nein	3 Schwestern, 3 Brüder	türkisch	asylberechtigt
Elsa	12	Eltern	nein	1 Bruder	deutsch	Frühgeburt
Olaf	11	Mutter	ja	1 Schwester	deutsch	Enkopresis
Robert	12	Eltern	nein	1 Bruder	deutsch	Rußlanddeutscher
Tina	12	Eltern	nein	1 Schwester	deutsch	Frühgeburt, Einschulungsüberprüfung auf GB
Vera	10	Eltern	nein	3 Schwestern, 3 Brüder	roma	1 Elternteil (wechselnd) häufig länger abwesend

8. Literatur

8.1 Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert; Posch, Peter, 1994:

Lehrer erforschen ihren Unterricht, 2. überarb. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Apel, H.; Petter, W. 1987:

Sonderpädagogische Fördermaßnahmen in den Lernbereichen Wahrnehmung – Sprache – Motorik - Spielen und Spiele – Musik und Rhythmik, Nieders. Landesinstitut für Lehrerfortbildung Hildesheim: NU Bericht 30

Atteslander, Peter, 1995:

Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Auflage, Berlin: de Gruyter

Ayres, A. Jean, 1984

Bausteine der kindlichen Entwicklung, 2. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Bach, Heinz, 1995:

Sonderpädagogik im Grundriß, 15. Auflage, Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag

Baudisch, W. und Schmetz, D. (Hrsg.), 1993

Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung , Bd. 1, Frankfurt: Diesterweg,

Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael, 1995:

Eigenständig lernen, St. Gallen: UVK, S. 15 - 58 Volker Spiess GmbH

Beck, Gertrud, Scholz, Gero, 1995:

Soziales Lernen, Kinder in der Grundschule, Reinbek, Rowohlt

Betz, Dieter; Breuniger, Helga, 1993:

Teufelskreis Lernstörungen, 3. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 1- 205

Billmann-Mahecha, Elfriede, 1990:

Egozentrismus und Perspektivenwechsel, Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe.

Biermann, Gerd, (Hrsg.) 1971:

Handbuch der Kinderpsychotherapie, München/Basel: Reinhardt Verlag, S. 55 - 68

Birkenbühl, Vera F., 1995:

Stichwort Schule: Trotz Schule lernen, 8. Auflage, Landsberg am Lech: mvg-Verlag

Boerner, Klaus, 1995:

Das Psychologische Gutachten, 6. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Böhmer, J. P. u. a., 1990:

Fördern im Mathematikunterricht der Hauptschule, Nieders. Landesinstitut für Lehrerfortbildung Hildesheim: NU Bericht 42

Bönsch, Manfred, 1978:

Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München: Ehrenwirth

Bönsch, Manfred, 1990:

Schule verbessern, Hannover: Hahnsche Buchhandlung

Bönsch, Manfred, 1991:

Variable Lernwege Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh

Bönsch, Manfred, 1993:

Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I, Hannover: Hahnsche Buchhandlung

Bönsch, Manfred, 1994:

Grundlegung sozialer Lernprozesse heute, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Bönsch, Manfred, 1994:**
Schüler aktivieren, 3. unv. Auflage, Hannover: Hahnsche Buchhandlung
- Bönsch, Manfred, 1996:**
Didaktisches Minimum, Neuwied: Luchterhand
- Bönsch, Manfred, 1998:**
Lerngerüste, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren
- Bönsch, Manfred, 2000:**
Schule Unterrichtsanstalt oder Haus des Lebens und Lernens? Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH
- Borchert, Johann; Schuck, Karl Dieter, 1992:**
Integration: Ja! Aber wie? Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 63 - 71
- Brand, Ingelid; Breitenbach, Erwin; Maisel, Vera; 1988:**
Integrationsstörungen, 4. überarb. Auflage, Würzburg: Maria-Stern-Schule des Marienvereins mit Marienheim e. V.
- Breitenbach, Erwin, 1992:**
Unterricht in Diagnose- und Förderklassen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Brügelmann, Hans, 1983:**
Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz: Litzelsteffen
- Brügelmann, Hans, (Hrsg.), 1996**
Was leisten unsere Schulen? Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Bundschuh, Konrad, 1980:**
Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik, UTB, München: Reinhardt Verlag
- Bundschuh, Konrad, 1994:**
Praxiskonzepte der Förderdiagnostik, 2. ern. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Burk, Karlheinz, 1993:**
Fördern und Förderunterricht, Frankfurt/M: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V.
- Castell, Rolf, 1993:**
Lernbehinderung – Psychologische und medizinische Grundlagen der Förderung, Rimpar: Edition von Freisleben, S. 61 – 100
- Claussen, Claus u. a., 1993:**
Wochenplan und Freiarbeit, 1. Auflage, Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlags GmbH
- Drave, W.; Rumpler, F.; Wachtel, P, (Hrsg.) 2000**
Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, Würzburg: edition bentheim
- Dumke, Dieter, 1993:**
Integrativer Unterricht, Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten, 2. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Eco, Umberto, 1993:**
Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt, 6. Auflage, Heidelberg: C. F. Müller
- Edelmann, Walter, 1994:**
Lernpsychologie, 4. überarb. Auflage, Weinheim: Beltz
- Eggert, Dietrich, 1975:**
Psychomotorisches Training, Weinheim: Beltz
- Eggert, Dietrich, u. a., 1992:**
Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen, Dortmund: Borgmann
- Eggert, Dietrich; Ratschiski, Günter, 1993:**
Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen, Dortmund: Borgmann

Eggert, Dietrich; Willenbring, Monika, 1994:

Von der Selektions- zur Förderdiagnostik, Ausgewählte Texte zur Theorie und Praxis, Bd. 1, Universität Hannover, Abt. Psychologie der Behinderten, im Institut für Sonderpädagogik, FB Erz. Wiss. 1, zusammengestellt von D. Eggert u. a. (Hrsg.)

Eggert, Dietrich, Lütje-Klose, Birgit u. a. 1994:

Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung, 2. verb. Auflage 1995, Dortmund: Borgmann, Arbeitsbuch

Eggert, Dietrich, Lütje-Klose, Birgit u. a. 1994:

Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung, 2. verb. 1995, Auflage, Dortmund: Borgmann, Textband

Eggert, Dietrich, 1997:

Von den Stärken ausgehen, 2. verb. Auflage, Dortmund: Borgmann

Ellrott, Dieter, Aps-Ellrott, Barbara, 1994:

Lernspiele, 1. Auflage, Offenburg: Mildenerger Verlag

Ellrott, Dieter, Aps-Ellrott, Barbara, 1995:

Lernspiele, Mathematik Primarstufe, Offenburg: Mildenerger Verlag

Ellrott, Dieter, Aps-Ellrott, Barbara, 1998:

Förderdidaktik Mathematik Primarstufe, 2. Auflage, Offenburg: Mildenerger Verlag

Engelbrecht, Arthur; Weigert, Hans, 1994:

Lernbehinderung verhindern, 2. Auflage, Frankfurt/M.: Diesterweg

Faust-Siehl, G.; Garlichs, A.; Ramseger, J.; Schwarz, H.; Warm, U., 1996:

Die Zukunft beginnt in der Grundschule, Reinbek: Rowohlt

Fiedler, Peter, 1981:

Verhaltenstherapeutische Standardmethoden, 3. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Fiedler, Peter, 1997:

Persönlichkeitsstörungen, 3. akt. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Filipp, Sigrun-Heide, (Hrsg.), 1993:

Selbstkonzeptforschung, 3. Auflage, Stuttgart: Klett-Cora

Flick, Uwe, 1995

Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Originalausgabe, Reinbek: Rowohlt

Fliegel, Steffen; Heyden, Thomas; 1994:

Verhaltenstherapeutische Diagnostik I, Tübingen: dgvtVerlag

Fliegel, u. a., 1989:

Verhaltenstherapeutische Standardmethoden, 3. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Freiburg, Gerda, 1994:

100 Jahre Hilfeschule in Hannover, Theorie und Praxis, M. Bönsch, L. Schöffner, [Hrsg.] Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I

Frey, Karl, Schäfer, Ulrich, 1993:

Die Projektmethode, 5. überarb. und erg. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz grüne Reihe

Gage, N., Berliner, C. 1996

Pädagogische Psychologie, 5. vollst. überarb. Auflage, Beltz: Weinheim

Girtler, R. 1984

in Lamnek, Qualitative Sozialforschung, Band 1, 3. korr. Auflage 1995, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Gudjons, Herbert, 1986:

Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Gruber, Heinz; Ledl, Viktor, 1992:**
Allgemeine Sonderpädagogik, Wien: Verlag Jugend und Volk
- Haeblerlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard, 1991:**
Die Integration von Lernbehinderten, 2. erw. Auflage, Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt
- Hansen, G. 1992**
Sonderpädagogische Diagnostik, Pfaffenweiler
- Hauke, Inge; Hansen-Ketels, Andrea; Rieck, Gottlob, 1993:**
Psycho-Motorik-Kartei, Dortmund: Borgmann
- Hegele, Irmintraut, (Hrsg) 1993:**
Lernziel: Freie Arbeit, 3. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz
- Hegele, Irmintraut, (Hrsg) 1994:**
Lernziel: Offener Unterricht, Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule, Weinheim, Basel: Beltz
- Hegele, Irmintraut, (Hrsg) 1997:**
Lernziel: Offener Unterricht, Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule, Weinheim, 2., neu ausgestattete Auflage, Basel: Beltz
- Hensle, Ulrich, 1988:**
Einführung in die Arbeit mit Behinderten, 4. Auflage, UTB Heidelberg: Quelle & Meyer
- Hentig, Hartmut von, 1993:**
Die Schule neu denken, München, Wien: Hanser Verlag
- Heuer, Gerd Ulrich, 1997:**
Beurteilen, beraten, Fördern, Dortmund: Verlag modernes lernen, Borgmann KG
- Hiller, Gotthilf, 1997**
Ausbruch aus dem Bildungskeller, 4. Auflage, Langenau-Ulm: A. Vaas Verlag
- Hofsäss, Thomas Reinhold, 1993:**
Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte, Berlin: Edition Marhold
- Holtappels, Heinz Günter, (Hrsg), 1995:**
Entwicklung von Schulkultur, Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Neuwied: Luchterhand
- Holtappels, Heinz Günter 1997:**
Grundschule bis mittags, Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur, Weinheim, München: Juventa Verlag
- Illich, Ivan, 1995:**
Entschulung der Gesellschaft, 4. überarb. und erw. Auflage, München: Beck
- Ipfling, Heinz Jürgen; Peez, Helmut; Gamsjäger, Erich, 1995:**
Wie zufrieden sind die Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ipfling, Heinz Jürgen; Schubert, Anton, 1998:**
Zeugnisse ohne Noten, Kronach: Carl Link Verlag
- Jetter, Karlheinz; Schönberger, Franz (Hrsg.), 1979:**
Verhaltensstörung als Handlungsveränderung, Bern: Hans Huber
- Jürgens, Eiko, 1994:**
Erprobte Wochenplan- und Freiarbeit-Ideen in der Sekundarstufe 1, Praxisberichte über effektives Lernen im offenen Unterricht, Heinsberg: Agentur Dieck,
- Klauer, Karl Josef, 1989:**
Denktraining für Kinder I, Göttingen: Hogrefe
- Klauer, Karl Josef, 1991:**
Denktraining für Kinder II, Göttingen: Hogrefe
- Klauer, Karl Josef, 1993:**
Denktraining für Jugendliche, Göttingen: Hogrefe

- Knödler, Henning, 1995:**
Problemschüler – Problemfamilien, 4. korr. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Krupitschka, Margarete, 1990:**
Selbstbild und Schulleistung, Salzburg: Otto Müller Verlag
- Kümmel, Friedrich; Maurer, Friedemann; Popp, Walter; Schaal, Helmut, 1978:**
Vergiß die Schule unsere Kinder? München: Piper Verlag
- Kutscher, Joachim, 1977:**
Beurteilen oder verurteilen; München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg
- Lamnek, Siegfried, 1995:**
Qualitative Sozialforschung, Band 1, 3. korr. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Lamnek, Siegfried, 1995:**
Qualitative Sozialforschung, Band 2, 3. korr. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Langfeldt, Hans-Peter; Kruth, Erich, 1993:**
Diagnostik bei Lernbehinderten, Neuwied: Luchterhand
- Liedtke, Max, 1996:**
Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung, Bad Heilbrunn: Klinkardt
- Lorenz, Jenz H.; Radatz, Henrik, 1993:**
Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht, Hannover: Schrödel Verlag
- Mayer, Werner G., 1992:**
Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe bis zum Abitur, Heinsberg: Argentur Dieck
- Mayring, Philipp, 1996:**
Einführung in die qualitative Sozialforschung, 3. überarb. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Meixner, Johanna, 1997:**
Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens, Neuwied: Luchterhand
- Meyenberg, Rüdiger, 1992:**
Zensurengebung in der Schule, Hannover: Hahnsche Buchhandlung
- Miller, Reinhold, 1993:**
Lehrer lernen, 5. überarb. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz
- Milz, Ingeborg, 1997:**
Rechenschwächen erkennen und behandeln, 4. Auflage, Dortmund: Borgmann
- Negt, Oskar, 1997:**
Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen: Steidl
- Pior, Rainer, 1998:**
Selbstkonzept von Vorschulkindern, Münster: Waxmann
- Portmann, Rosemarie, 1997:**
Spiele zum Umgang mit Aggressionen, 3. Auflage, München: Don Bosco Verlag
- Preuß, Eckhardt, 1994:**
Leistungserziehung, Leistungsbeurteilung und innere Differenzierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Prim, Rolf; Tilmann, Heribert, 1975:**
Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft, 2. Durchges. Auflage, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Ramseger, Jörg, 1992:**
Offener Unterricht in der Erprobung, 3. Auflage, München: Juventa Verlag
- Redlich, Alexander; Schley, Wilfried, 1988:**
Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, Bd. 12, Hamburg: Universität Hamburg

Röhrig, Rolf, 1996:

Mathematik mangelhaft, Reinbek: Rowohlt

Sacher, Werner, 1994:

Prüfen – Beurteilen – Benoten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schirmacher, Annerose, 1990:

Lernbehinderte ausländische Schüler, Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Schmetz, Dietmar; Wachtel, Peter; 1994:

Erschwerte Lebenssituation: Erziehung und pädagogische Begleitung, Würzburg: edition Bentheim

Schmetz, Dietmar; Wachtel, Peter; 1994:

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Unterricht mit Lernbehinderten, Rheinbreitenbach: Verlag Dürr & Kessler

Schuck, Karl Dieter, 1990:

Beiträge zur Integrativen Pädagogik, in Seyd, W. u. a. (Hrsg.), Hamburger Buchwerkstatt, Feldhaus Verlag

Schuck, Karl Dieter, 1993:

Die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs: Eine neue diagnostische Aufgabe in einer sich verändernden Schule? In H. Mohr (Hrsg.), Integration verändert Schule, S. 73 – 100, Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt 1993

Strauss, Anselm L., Corbin, Juliette, 1990:

in Flick, Uwe, 1995, Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Originalausgabe, Reinbek: Rowohlt

Strauss, Anselm L., Corbin, Juliette, 1996:

Grounded Theory, Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

Strauss, Anselm L., 1998:

Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage, München: Wilhelm Fink Verlag

Suhrweier, Horst; Hetzner, Renate, 1993:

Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen, Neuwied: Luchterhand

Vaupel, Dieter, 1995:

Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe, Schritte zum selbständigen Lernen, Basel, Weinheim: Beltz Verlag

Voß, Reinhard, (Hrsg)1997:

Die Schule neu erfinden, Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 2., leicht verän. Auflage, Neuwied: Luchterhand

Wallrabenstein, Wulf, 1993:

Offene Schule – offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbek: Rowohlt

Waibel, Eva Maria, 1998:

Erziehung zum Selbstwert, 2. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag GmbH

Walz, Regine, 1992:

Keine Angst vor Freiarbeit, Planung Arbeitsmaterial Kontrolle, 3. Auflage, Niederzier: Kohl Verlag

Werning, Rolf, 1996:

Das sozial auffällige Kind, 2. überarb. Auflage, Münster/New York: Waxmann Verlag

Woltering, Herbert; Bräth, Peter, 1994:

Nieders. Schulgesetz, 3. neubearb. Auflage, Stuttgart, München, Hannover, Berlin, Weimar, Dresden: Richard Boorberg Verlag

Zeitschriften - Aufsätze:

Bach, Heinz, 1995:

Sonderschule gestern, heute, morgen Perspektiven schulischer Förderung gehbehinderter Kinder und Jugendlicher. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1/95, 46. Jahrgang, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 4 – 7

- Balhorn, W.**
Rechtschreibwissen in Kinderköpfen, 1. Teil. GRUNDSCHULE, Heft 1/1995
- Balhorn, W. 1995**
Rechtschreibwissen in Kinderköpfen, 2. Teil. GRUNDSCHULE, Heft 2/1995
- Billmann-Mahecha, Elfriede, 1993:**
Zum Problem der Authentizität in der empirischen Sozialforschung, Gruppendynamik, Jahrg. 24. Heft 4, S. 401-411
- Billmann-Mahecha, Elfriede, 1994:**
Über die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: L:O:G:O:S: Interdisziplinär. Jahrg. 2. Ausgabe 1., S. 28-35
- Bönsch, Manfred, 1992:**
Pädagogik geht vor Administration (Teil 2), Schulverwaltung Niedersachsen, Nr. 1/92, S. 5-6
- Bönsch, Manfred, 1994:**
Das demokratische Klassenzimmer, Grundschulmagazin 7-8/94
- Bönsch, Manfred, 1994:**
Forschendes Lernen als Lernprozeß im Sachunterricht der Schule, GEW, Niedersachsen, 11/94, S. 11-12
- Bönsch, Manfred, 1996:**
Schulen öffnen sich, Regionale Lehrerfortbildung, Fortbildungsregion Hannover Stadt/Hannover Land III, 1996, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover (ZEW), S. 6
- Bönsch, Manfred, 1998:**
Lernwerkstätten- Orte anderen Lernens, SVBl. 12/98, S. 387 - 389
- Bönsch, Manfred, 1999:**
Ist die kindgerechte Grundschule noch verlässlich? zeitnah, 3 und 4 /99 S. 5 - 10
- Brezinka, Wolfgang; Claußen, Bernhard, 1984:**
Wertwandel und Erziehung in der Schule, Hannover: Nieders. Landeszentrale für politische Bildung
- Brügelmann, Hans, 1996:**
Noch einmal: Was heißt „Öffnung des Unterrichts“ – und welche Strukturen setzt sie voraus?
Bericht Nr. 3 und 4, Projekt OASE, Primarstufe, FB 2 der Universität-Gesamthochschule, Siegen.
- Brügelmann, Hans. 1997:**
Öffnung des Unterrichts – Schlagwort oder längst Alltag? Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 7. Jahrgang, Nr. 1, S.16.
- Bundschuh, Konrad, 1995:**
Sonderpädagogische Förderzentren – Antwort auf eine heterogene Schülerschaft? Zeitschrift für Heilpädagogik, 12/95, 46. Jahrgang, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 576 - 581
- Eberwein, Hans, 1995:**
Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs, Zeitschrift für Heilpädagogik, 10/95, 46. Jahrgang, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 468 - 476
- Eggert, Dietrich, 1992:**
Von der Sonderschule zum Förderzentrum (Zusammenfassung nach Diepholzer Nachrichten v. 4.2.1992.)
in: Sonderpädagogik in Niedersachsen, 1992, 1, S. 87
- Eggert, Dietrich, 1994:**
Integration, Motopädagogik, und Sport, (Teil 1) motorik, Schorndorf 17 (1994) Heft 2
- Eggert, Dietrich, 1994:**
Materialien und Hilfen für Berichte in der Förderdiagnostik, Materialband zur Förderdiagnostik, Bd. 3, Universität Hannover, Abt. Psychologie der Behinderten, Lerneinheit Sonderpädagogik, zusammengestellt von D. Eggert u. a. (Hrsg.)
- Eggert, Dietrich; Willenbring, Monika, 1994:**
Von der Selektions- zur Förderdiagnostik, Ausgewählte Texte zur Theorie und Praxis Bd. 1., Universität Hannover, Abt. Psychologie der Behinderten, im Institut für Sonderpädagogik, FB Erz. Wiss. 1, zusammengestellt von D. Eggert u. a. (Hrsg.)

Eggert, Dietrich; Willenbring, Monika, 1994:

Förderdiagnostik: schulrechtliche Grundlagen in Niedersachsen, Bd. 2, Universität Hannover, Abt. Psychologie der Behinderten, im Institut für Sonderpädagogik, FB Erz. Wiss. 1, zusammengestellt von D. Eggert u. a. (Hrsg.)

Eggert, Dietrich, 1995:

Von der Kritik an den motometrischen Tests zu den individuellen Entwicklungsplänen in der qualitativen Motodiagnostik, motorik, Schorndorf 19 (1995) Heft 4, Universität Hannover, Abt. Psychologie der Behinderten, Lerneinheit Sonderpädagogik, zusammengestellt von D. Eggert u. a. (Hrsg.)

Eggert, Dietrich, 1996:

Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung, BEHINDERTE in Familie, Schule und Gesellschaft, Heft 1, 1996, 19. Jahrgang, S. 43 – 64, Erscheinungsort Graz

Eggert, Dietrich, Wegner, Nicola, 1996:

Texte und Materialien zur Erstellung von Individuellen Entwicklungsplänen (I-E-P) und dem Sonderpädagogischen Beratungsgutachten, Universität Hannover, Abt. Psychologie der Behinderten, Lerneinheit Sonderpädagogik, zusammengestellt von D. Eggert u. a. (Hrsg.)

Hinz, Andreas, 2000

Pädagogik der Vielfalt – Pädagogik einer Grundschule für alle, in Zeitschrift des Landesverbandes Niedersachsen, SiN 4/2000, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 15 – 36

Klein, Gerhard; 1999:

Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik, Zeitschrift für Heilpädagogik, 1/99, 50. Jahrgang, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 4 – 10

Kornmann, Reimer, 1996:

Der sonderpädagogische Förderbedarf – seine Feststellung und Einlösung, BEHINDERTE in Familie, Schule und Gesellschaft, Heft 1, 1996, 19. Jahrgang, S.15 – 22, Erscheinungsort Graz

Möckel, Andreas, 1996:

Krise der Sonderpädagogik? Zeitschrift für Heilpädagogik, 3/96, 47. Jahrgang Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 90 – 95

Niedersächsisches Kultusministerium, 1998:

Schulen stellen sich Schulen vor, Hannover

Niedersächsisches Kultusministerium, 1998:

Lernen unter einem Dach, Niedersachsen macht Schule, Rahmenplanung für die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung, 1990, Horst Apel, Wolfgang Petter

Sonderpädagogische Fördermaßnahmen in den Lernbereichen Wahrnehmung – Sprache – Motorik, Spielen und Spiele, Motorik und Rhythmik, Hildesheim,

Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung, 1992:

Fördern in der Grundschule, Hildesheim, S. 56 – 65

Opp, Günther, 1996:

Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion, Zeitschrift für Heilpädagogik, 3/96, 47. Jahrgang, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 354 – 359

Peschel, Heiko 1996:

Offener Unterricht am Ende – oder erst am Anfang? 1996, 3. Auflage, Bericht Nr. 2, Projekt OASE „Offene Arbeit und Sozialformen entwickeln“ Primarstufe, FB 2 der Universität-Gesamthochschule, Siegen.

Schittko, Klaus, 1995:

Lernentwicklungsberichte- pädagogische Funktion, Konzept und Weiterentwicklung, Schulverwaltung, Nr. 5/95, S. 103 – 106

Schittko, Klaus: Sekundarschulen in Niedersachsen (1945 – 1985).

Entwicklung und gegenwärtiger Stand. In: Schittko, Klaus, u. Schmid, Hans-Dieter (Hrsg.), 40 Jahre Lehrerbildung in Niedersachsen. Bd. 8 der Schriftenreihe Theorie und Praxis aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Hannover, 1986, S. 90 – 106a

Schulverwaltung 1998:

„Schule 2000- Plus“, 8. Jahrgang, Nr. 9, 1998, S. 232 – 235, (AR- 2405.809-00008)

Stöllger, Norbert, 1997

Das Sonderpädagogische Förderzentrum, Darstellung und Erläuterung eines Reformkonzepts, Zeitschrift für Heilpädagogik, 3/97, 48. Jahrgang, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 98 – 104

VdS, 1997:

Sonderpädagogische Förderzentren – Entwicklung und Perspektiven – Fachverband für Behindertenpädagogik, Positionen, Beschluß der 38. Hauptversammlung 1997 in Leipzig

Werning, Rolf; Bannach, Michael, 1994

Möglichkeiten des entdeckenden Lernens im Sachunterricht der Primarstufe der Schule für Lernbehinderte, VdS, Texte zur Heilpädagogik, Handlungsansätze, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Unterricht mit Lernbehinderten; [Hrsg.]: Schmetz, Dietmar; Wachtel, P; Rheinbreitbach: Dürr & Kessler

Werning, Rolf, 1998

Konstruktivismus – Eine Anregung für die Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik 7-8/98, S. 39-41

Werning, Rolf, 1999

Perspektiven der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Sonderpädagogik in Niedersachsen, Zeitschrift des Landesverbandes Niedersachsen, Nr. 2, VdS, S. 31 –49

Wocken, Hans, 2000

Ist Integration weniger effektiv? In Zeitschrift des Landesverbandes Niedersachsen, SiN 4/2000, Fachverband für Behindertenpädagogik, VdS, S. 70 – 79

Lexikalische Werke – sozialwissenschaftliche Handbücher

Bleidick, Ulrich, u. a. 1985:

Handbuch der Sonderpädagogik, Theorie der Behindertenpädagogik, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Eberwein, Hans (Hrsg.), 1988:

Integrationspädagogik, 5. überarb. Auflage, Weinheim: Beltz

Gage, N. , Berliner, C. 1996

Pädagogische Psychologie, 5. vollst. überarb. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Goetze, Herbert; Neukäter, Heinz, 1993:

Handbuch der Sonderpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Bd. 6, 2. Auflage, Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH

Fiedler, Peter, 1994:

Persönlichkeitsstörungen, 3. akt. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Krech, D.; Crutchfield, R; u. a., 1992:

Grundlagen der Psychologie, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Oerter, R, u. a. (Hrsg.), 1999:

Klinische Entwicklungspsychologie, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Oerter, R.; u. a., 1998:

Entwicklungspsychologie, 4. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Roth, Erwin, u. a. 1995:

Sozialwissenschaftliche Methoden, 4. durchges. Auflage, München: Oldenbourg Verlag GmbH

Steinhausen, H.-C. u. a., (Hrsg.) 1993:

Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

