



Universität Potsdam

Gerald Matthes | Karin Salzberg-Ludwig | Barbara Nemetz

Fördern und Diagnostizieren

Untersuchung der Entwicklung von Kindern
der Jahrgangsstufen 1 und 2
in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Potsdamer Studententexte : Sonderpädagogik

Gerald Matthes | Karin Salzberg-Ludwig | Barbara Nemetz

Fördern und Diagnostizieren

Untersuchung der Entwicklung von Kindern
der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der
förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2008

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 4625

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Studientexte : Sonderpädagogik** wird herausgegeben vom Institut für Sonderpädagogik der Universität Potsdam.

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2008/2698/>

URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-26983

[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-26983>]

ISSN 1867-8076

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam:

ISBN 978-3-940793-64-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Problemstellung	11
1.1 Anwendungsbereiche der förderdiagnostischen Lernbeobachtung	11
1.2 Ziele und Standards der förderdiagnostischen Lernbeobachtung	11
1.3 Allgemeines Anliegen der Untersuchung.....	12
1.4 Theoretische Grundlagen.....	13
1.5 Untersuchungsvariablen und Fragestellungen	23
1.6 Untersuchungsstrategie	25
1.7 Datenbasis und Untersuchungsabschnitte	25
2 Methode.....	27
2.1 Auswahl der Probanden.....	27
2.2 Untersuchungszeitraum und Untersuchungsabschnitte.....	27
2.3 Setting.....	28
2.4 Erhebungsmethoden.....	29
2.4.1 Erstinterview	29
2.4.2 Auswertung von Zielerreichungsbögen und verlaufsbezogenen Notizen.....	30
2.4.3 Auswertung von Förderplänen und anderen Unterlagen	30
2.4.4 Beobachtungen aus Hospitationen und Gelegenheitsbeobachtungen	31
2.4.5 Zweitinterview	31
2.5 Erarbeitung der Falldarstellungen	31
2.6 Leitfragen für die Metaanalyse der Falldarstellungen.....	33
2.7 Spezifische Auswertungsmethoden	34
3 Exemplarische Falldarstellungen.....	35
3.1 Falldarstellung Sebastian.....	35
3.1.1 Grundfeststellung.....	35
3.1.2 Bisherige Entwicklung und Förderung	35
3.1.3 Entwicklungsstand am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.....	36

3.1.4	Ziele und Schwerpunkte der Förderung und Beobachtungsreihen	40
3.1.5	Lernfortschritte in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.....	43
3.1.6	Formen und Bedingungen der Förderung.....	44
3.1.7	Abschließende Einschätzung im Förderausschuss	44
3.2	<i>Falldarstellung Bettina</i>	45
3.2.1	Grundfeststellung.....	45
3.2.2	Bisherige Entwicklung und Förderung	46
3.2.3	Entwicklungsstand am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.....	47
3.2.4	Ziele und Schwerpunkte der Förderung und Beobachtungsreihen	49
3.2.5	Lernfortschritte in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.....	52
3.2.6	Formen und Bedingungen der Förderung.....	53
3.2.7	Abschließende Einschätzung im Förderausschuss	53
3.2.8	Anlagen zur Falldarstellung Bettina	54
4	Metaanalyse	57
4.1	<i>Kopfdaten</i>	59
4.2	<i>Grundfeststellung</i>	60
4.3	<i>Bisherige Entwicklung und Förderung</i>	60
4.3.1	Familiendaten	60
4.3.2	Entwicklung und Förderung vor der Einschulung.....	62
4.3.3	Bisheriger Verlauf des Schulbesuchs.....	64
4.3.4	Entwicklung und Förderung nach der Einschulung (bis zur FDL)	65
4.4	<i>Entwicklungsstand zum Zeitpunkt des 1. Interviews (Beginn der FDL)</i>	73
4.4.1	Kompetenzprofil.....	73
4.4.2	Entwicklungsstand in den Bereichen	74
4.4.3	Zusammenfassende Einschätzung zum Zeitpunkt des Erstinterviews	78
4.5	<i>Förderziele und Förderergebnisse in der FDL-Phase</i>	78
4.5.1	Förderschwerpunkte und Förderplanung	78
4.5.2	Konkrete Förderziele	82
4.5.3	Individuelle Lernfortschritte.....	95
4.6	<i>Förderung</i>	104

4.6.1	Quantität und Formen der Förderung und Beratung in der FDL	104
4.6.2	Zusammenarbeit der Sonderpädagogin mit der Klassenlehrerin und den Fachlehrerinnen	113
4.6.3	Zusammenarbeit mit dem Elternhaus	115
4.7	<i>Abschließende Diagnostik und Entscheidung</i>	117
4.8	<i>Übergreifende Fragen</i>	129
5	Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen	138
5.1	<i>Wie gelingt es der Schule, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu fördern?....</i>	138
5.2	<i>Welche Anforderungen stellen die unterschiedlichen Problemgruppen?.....</i>	139
5.3	<i>Wie kann die Entwicklung der Kinder abgebildet werden (Evaluation des Fördererfolgs)?.....</i>	140
5.4	<i>Wie können die Beobachtungen für die Feststellung des Förderbedarfs genutzt werden?.....</i>	140
5.5	<i>Wie kann die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden (Modell)?... </i>	142
5.6	<i>Welche Rahmenbedingungen und Faktoren dienen dem Anliegen?.....</i>	142
6	Allgemeine Schlussfolgerungen	145
7	Anhang	147
7.1	<i>Kompetenzprofil</i>	147
7.2	<i>Zielerreichungsbogen</i>	148
7.3	<i>Förderdiagnostische Kriterien (Beispiel)</i>	149
7.4	<i>Hinweise zum zweiten Interview</i>	151
8	Literaturverzeichnis	153

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Strukturebenen des Bedingungsgefüges der förderdiagnostischen Lernbeobachtung</i>	14
<i>Abbildung 2: Schulische Ebene des Bedingungsmodells der förderdiagnostischen Lernbeobachtung</i>	15
<i>Abbildung 3: Diagnostische Leitgedanken der förderdiagnostischen Lernbeobachtung</i>	16
<i>Abbildung 4: Komponentenmodell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (vgl. Matthes, 2007)</i>	17
<i>Abbildung 5: Sondierung der Lern- und Lebenssituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs</i>	22
<i>Abbildung 6: Sonderpädagogische Stellungnahme</i>	23
<i>Abbildung 7: Kompetenzprofile Sebastian: Beginn und Ende der Lernbeobachtung</i>	37
<i>Abbildung 8: Zielrichtungen und pädagogische Angebote für die Förderung von Rechtschreibkompetenzen</i>	40
<i>Abbildung 9: Zielrichtungen und pädagogische Angebote für die Förderung basaler Lesefähigkeiten</i>	41
<i>Abbildung 10: Beobachtungsreihen Sebastian: Mathematik, Lesen und Sprache</i>	42
<i>Abbildung 11: Lernfortschritte während der Lernbeobachtung: Sebastian</i>	43
<i>Abbildung 12: Kompetenzprofile Bettina: Beginn und Ende der Lernbeobachtung</i>	47
<i>Abbildung 13: Beobachtungsreihen Bettina: Verbesserung des Aufgabenverständnisses in Mathematik</i>	50
<i>Abbildung 14: Beobachtungsreihe Bettina: Verbesserung der Konzentration und Mitarbeit</i>	51
<i>Abbildung 15: Beobachtungsreihen Bettina: Mehrteilige Sachaufgaben in Mathematik</i>	52
<i>Abbildung 16: Lernfortschritte während der Lernbeobachtung: Bettina</i>	53
<i>Abbildung 17: Förderziele einer Fördereinheit der Sonderpädagogin 10-1</i>	94
<i>Abbildung 18: Erreichen der Ziele (108 Beobachtungsreihen bei 28 Probanden)</i>	98
<i>Abbildung 19: Cluster der Anpassung des Unterrichts</i>	105
<i>Abbildung 20: War die FDL für die Entscheidungsbildung notwendig?</i>	122

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Umrechnung in Stanine-Werte (Tent & Stenzl, 1993, S. 59)</i>	37
<i>Tabelle 2: Auszüge aus dem Förderplan für Sebastian (Januar bis Mai)</i>	41
<i>Tabelle 3: Abstufungen der Zielskala</i>	42
<i>Tabelle 4: Abstufungen der Lernfortschrittsskala</i>	43
<i>Tabelle 5: Schuljahrgänge und Dauer der FDL</i>	59
<i>Tabelle 6: Im Ergebnis der Grundfeststellung vermutete Förderschwerpunkte</i>	60
<i>Tabelle 7: Bisheriger Verlauf des Schulbesuchs der Kinder</i>	65
<i>Tabelle 8: Testeinsatz in der FDL</i>	78
<i>Tabelle 9: Auszug aus dem Förderplan 07-1</i>	79
<i>Tabelle 10: Auszug aus dem Förderplan 10-1</i>	79
<i>Tabelle 11: Auszug aus dem Förderplan 12-2</i>	80
<i>Tabelle 12: Konkretisierte Förderziele</i>	82
<i>Tabelle 13: Clusteranalyse der Ziele nach inhaltliche Kriterien</i>	85
<i>Tabelle 14: Valenz- und Prägnanzstufen und ihre Auftretenshäufigkeiten in %</i>	87
<i>Tabelle 15: 6-Cluster-Lösung der Zielanalyse</i>	88
<i>Tabelle 16: Auswertung der Beobachtungsreihen (28 Probanden mit 108 Beobachtungsreihen)</i>	96
<i>Tabelle 17: Verbesserungen und Verschlechterungen (in Staninewerten) (Stichprobe von 28 Probanden)</i>	99
<i>Tabelle 18: Veränderungen in den individuellen Lernfortschrittsskalen</i>	102
<i>Tabelle 19: Höhe individueller Lerngewinne in zusammengefassten Kompetenzbereichen (N=12)</i>	103
<i>Tabelle 20: Übersicht über den sonderpädagogischen Förderunterricht</i>	108
<i>Tabelle 21: Zahl der sonderpädagogischen Förderstunden</i>	109
<i>Tabelle 22: Überblick über lerntherapeutische Maßnahmen (typische Beispiele)</i>	110
<i>Tabelle 23: Zusammenarbeit Sonderpädagogin – Klassenlehrerin (typische Beispiele)</i>	113
<i>Tabelle 24: Entscheidungsfindung zum sonderpädagogischen Förderbedarf</i>	118
<i>Tabelle 25: Förderschwerpunkt (Grundfeststellung / Ergebnis des Feststellungsverfahrens)</i>	124
<i>Tabelle 26: Verteilung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte</i>	125
<i>Tabelle 27: Kinder, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde (N=9)</i>	125
<i>Tabelle 28: Ergebnisse des Feststellungsverfahrens</i>	126
<i>Tabelle 29: Konnte die FDL die Beeinträchtigung überwinden?</i>	130

Vorwort

Über ein Jahrzehnt ist es nun schon her, dass die UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ 1994 in Salamanca einen weltweiten Konsensus zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen fand. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel findet sich auch in der Bundesrepublik Deutschland in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, in den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer und beispielsweise in dem von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) herausgegebenen Papier „Eine Schule für alle“ wieder.

Es handelt sich um einen System- und Perspektivenwechsel, der jeden Menschen in seiner Verschiedenartigkeit schätzt und willkommen heißt. Er ist mit einem grundlegend neuen Verständnis vom Umgang mit dem Anderssein verbunden. Heterogenität soll geachtet und als Bereicherung verstanden werden. Somit ist es erforderlich, Schulsysteme zu gestalten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen.

Solch ein Prozess kann nicht verordnet werden. Er muss vielmehr mit den Menschen wachsen, die ihn gestalten. Daran sind neben den Lehrerinnen und Lehrern auch die Eltern, Wissenschaftler, Politiker und natürlich die Schülerinnen und Schüler beteiligt. Das erfordert eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit der Bereiche, die mit Bildung zu tun haben. Diese Zusammenarbeit muss stärker denn je gefördert werden, um Expertenwissen zu bündeln.

Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es unerlässlich, über Schulmanagement, Lehrplanflexibilität, Rekrutierung und Ausbildung pädagogischen Personals, externe unterstützende Systeme, Zusammenarbeit mit den Eltern, der Gemeinde und anderen Kooperationspartnern nachzudenken und für eine besondere Förderung auch besondere Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Diesen Gedanken trug unser Forschungsprojekt Rechnung. Es wurde untersucht, ob und wie Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen mit Hilfe der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL) in der Primarstufe prozessbegleitend diagnostiziert und gefördert werden können. Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts stand die Untersuchung von Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Gefördert wurde das Projekt vom Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und vom Verband Sonderpädagogik (vds) des Landes Brandenburg.

Als eine der neuen Formen der Förderung von Kindern, die aus verschiedenen Gründen besondere Ansprüche an eine Förderung im Bereich des Lernens oder in ihrer emotional-sozialen oder sprachlichen Entwicklung stellen, hat sich im Land Brandenburg die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) herausgebildet. In besonderer Weise sind hier Diagnostik und Förderung verbunden, wobei Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen eng zusammen arbeiten. Erste Erfahrungen mit dieser neuen Form der FDL wurden in der jahrgangsstufenübergreifend organisierten flexiblen Schullehrerphase gesammelt. Mit den 2005 eingeleiteten Änderungen im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde eine Form der förderdiagnostischen Lernbeobachtung auch für jahrgangsbezogene Klassen eingeführt. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung stellt

nun die zweite Stufe des Feststellungsverfahrens dar. Standards dafür wurden in der Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung festgelegt (Ministerium, 2007 b, Abschnitt 3,8). Danach wird die Klasse, in der eine FDL durchgeführt wird, durch ein Lehrkräfteteam begleitet, das sich aus der Klassenlehrkraft und der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft zusammensetzt. Die Standards enthalten Anforderungen für die sonderpädagogische Unterstützung und die prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik.

Das Forschungsprojekt hatte die Aufgabe, die Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 zu untersuchen, bei denen ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet worden war und im Ergebnis der ersten Stufe des Verfahrens, der Grundfeststellung, festgelegt wurde, dass eine förderdiagnostische Lernbeobachtung (als zweite Stufe) durchgeführt werden soll. Im Rahmen des Projekts sollte untersucht werden, wie diese Kinder gefördert wurden, welche Bedingungen und Vorgehensweisen sich dabei bewährten und welche Ziele erreicht werden konnten. Daraus sollten Schlussfolgerungen für die weitere Verbesserung der Arbeit in der FDL gezogen werden.

Der komplexen Zielstellung des Projekts entsprechend wurde ein Forschungsansatz gewählt, der qualitative und quantitative Untersuchungsverfahren verband. In 28 Einzelfallanalysen wurden das Bedingungsgefüge und die Prozesse der förderdiagnostischen Lernbeobachtung abgebildet. So konnten Wirkgrößen herausgearbeitet werden, die für das Gelingen einer gezielten Förderung im Rahmen der FDL bedeutsam sind. Daraus wiederum lassen sich Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ableiten, die für eine erfolgreiche präventive Arbeit beim Auftreten von Lern- und Verhaltensproblemen unabdingbar sind.

Im Folgenden wird nach einem Problemaufriss die Untersuchungsmethode skizziert. Es folgen zwei exemplarische Falldarstellungen. Im umfangreichen vierten Kapitel erfolgt eine Auswertung der 28 Einzelfallanalysen, indem deren Ergebnisse analysiert, verglichen und verallgemeinert werden. Dem schließen sich eine zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen und Schlussfolgerungen an.

Das Gelingen des Projekts ist der Bereitschaft und dem Engagement der Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen zu verdanken, welche die zu untersuchenden Kinder begleiteten. Mit den Lehrerinnen haben wir über ein halbes Jahr eng zusammengearbeitet und Einblicke in ihre pädagogische Arbeit erhalten. Wir danken für das uns entgegengebrachte Vertrauen.

Anmerkung: Die in diesem Buch verwendete grammatische Form „Lehrerinnen“ bzw. „Sonderpädagoginnen“ schließt Lehrer und Sonderpädagogen mit ein. Bei den Schülern meint die männliche grammatische Form sowohl Jungen als auch Mädchen.

Potsdam, im November 2008

Prof. Dr. habil Gerald Matthes PD Dr. habil. Karin Salzberg-Ludwig

Dipl.-Psych. Barbara
Nemetz

1 Problemstellung

1.1 Anwendungsbereiche der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung ist eine Strategie der Verknüpfung von Förderung und Diagnostik. Im Land Brandenburg wird sie in den beiden Anwendungsbereichen „flexible Schuleingangsphase“ und „zweite Stufe des Feststellungsverfahrens“ angewandt. In die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) werden Schülerinnen und Schüler aufgenommen, bei denen ein erhöhter Förderbedarf sichtbar wird. Die Ziele bestehen darin, den Förderbedarf zu diagnostizieren und die Schüler adäquat zu fördern. In diesen Prozess werden Sonderpädagoginnen einbezogen, die mit den Primarstufen- und Sekundarstufenlehrerinnen eng zusammenarbeiten.

Die Organisationsformen, Ressourcen und Durchführungsbedingungen der beiden Anwendungsbereiche unterscheiden sich. Besucht ein Kind die flexible Schuleingangsphase, so kann es sich zwei oder drei Jahre in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befinden. Vor dieser FDL wird keine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt. Das Kind wird in die förderdiagnostische Lernbeobachtung aufgenommen, sobald sich in seiner Entwicklung erhebliche Probleme abzeichnen, die besonderer pädagogischer Unterstützung bedürfen. Dagegen setzt die förderdiagnostische Lernbeobachtung als zweite Stufe des Verfahrens zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf voraus, dass ein Feststellungsverfahren eingeleitet wurde und der Förderausschuss am Ende der 1. Stufe, der Grundfeststellung, die förderdiagnostische Lernbeobachtung als 2. Stufe für das Kind festgelegt hat. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung findet dann im Rahmen des Unterrichts an der Regelschule statt. Als zeitlichen Rahmen bestimmen die Verwaltungsvorschriften (Ministerium, 2007 a), dass zwölf Monate nicht überschritten werden sollen und die förderdiagnostische Lernbeobachtung in der Regel zum Ende des Schulhalbjahres oder Schuljahres abzuschließen ist.

Der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in der flexiblen Schuleingangsphase sind bereits mehrere Arbeiten gewidmet worden (Rittel u.a., 2004; Landesinstitut, 2007). In dem vorliegenden Projekt steht die FDL im Rahmen des Feststellungsverfahrens in regulären Grundschulklassen im Mittelpunkt. Die empirischen Untersuchungen wurden in den Monaten Januar bis Oktober 2007 durchgeführt.

1.2 Ziele und Standards der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Die Einführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL) als Teil des Feststellungsverfahrens erfolgte im Land Brandenburg im Schuljahr 2005/06 mit der Verordnung vom 21. Juli 2005 zur Änderung der Sonderpädagogik-Verordnung vom 24. Juni 1997 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2005 a) und der Verwaltungsvorschrift vom 12. Juni 2005 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2005 b). Neu geregelt wurde das Verfahren im Abschnitt 3 („Feststellung, Änderung und Beendigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“) der Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung- SopV) vom 02. August 2007 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2007 a). Die

Bestimmungen für die Durchführung des Verfahrens finden sich in den Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV - SopV) vom 2. August 2007 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2007 b). Mit den Regelungen, die seit Beginn des Schuljahres 2007/08 gelten, ergaben sich einige Modifizierungen in den Realisierungsbedingungen, die im Zeitraum der vorliegenden Untersuchung noch nicht galten.

Ein erklärtes Ziel der förderdiagnostischen Lernbeobachtung besteht in der Verbesserung der Einheit von Diagnostik und Förderung. In einem mehrmonatigen Verfahren sollen Fördermöglichkeiten der Grundschule noch besser ausgeschöpft und mit einer sonderpädagogischen Unterstützung verbunden werden. Auf diesem Wege lässt sich ein klareres Bild über einen eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarf zeichnen. Um das zu erreichen, sollen laut Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung (Ministerium, 2007 b, Abschnitt 3,6) nachfolgende Standards berücksichtigt werden:

- a. „Jede Klasse, in der eine förderdiagnostische Lernbeobachtung durchgeführt wird, soll durch ein Lehrkräfteteam begleitet werden, das sich aus der Klassenlehrkraft und der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft zusammensetzt.
- b. Die Förderung der allgemeinen Schule wird durch eine sonderpädagogische Unterstützung und eine prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik erweitert. Zu den Aufgaben des Lehrkräfteteams gehören insbesondere die individuelle Förderung auf der Grundlage der Lern- und Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf, die gemeinsame Unterrichtsplanung und die monatlichen Fallbesprechungen. Die Ergebnisse der Lernbeobachtung sowie der nächsten Lernschritte sind schriftlich festzuhalten.
- c. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung wird vorwiegend in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 durchgeführt. Zur Absicherung der Lernbeobachtung ist zusätzlich zur Lehrkraft der Grundschule eine sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft mit einem Unterrichtseinsatz gemäß der VV-Unterrichtsorganisation in der Klasse tätig.
- d. Die Eltern der betroffenen Schülerinnen und Schüler sind intensiv in die Förderplanung einzubeziehen und in regelmäßigen Abständen über den Verlauf der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu informieren.
- e. Im Rahmen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung erfolgt die Leistungsbewertung, sofern diese durch die Vergabe von Noten erfolgt, getrennt vom Zeugnis zusätzlich durch schriftliche Informationen zur Lernentwicklung.
- f. Vorbereitend oder begleitend zur Durchführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung sind die beteiligten Lehrkräfte der Grundschule und die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte fortzubilden. Für die verpflichtende Fortbildung der Lehrkräfte ist das staatliche Schulamt zuständig.“

1.3 Allgemeines Anliegen der Untersuchung

Im Jahr der Einführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung als Teil des Feststellungsverfahrens (Schuljahr 2005/06) führten Mahnke & Valtin (2006) eine erste Evaluation durch, die sich auf die Umsetzungsbedingungen richtete. Die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Erhebung bezogen sich auf die Ergebnisse und die Qualität der Durchführung der FDL, auf die Zusammenarbeit der Grundschulen und Schulträger, die benötigten und vorhandenen Ressourcen an Lehrerstunden, den Ausbildungsstand, die Zufriedenheit der Lehrkräfte und die sozialräumlichen Bedingungen der Lehrkräfte. Zur Datenerhebung wurden Sonderpädagoginnen befragt, die in den Grundschulklassen 1 - 4 als Lehrkräfte in der FDL tätig waren. Im Anschluss an die Untersuchung von Mahnke & Valtin (2006) richtete sich das vorliegende Forschungsprojekt auf eine differenzierte Analyse der Entwicklung von

Schülerinnen und Schülern der Schuljahrgänge 1 und 2, die sich in der FDL befanden. Im Mittelpunkt standen kontrollierte qualitativ-quantitative Einzelfallanalysen, in denen individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe untersucht wurden. Durch diese Methodik konnte die Komplexität und Individualität der Entwicklung und Förderung der einzelnen Kinder abgebildet werden und mittels einer Metaanalyse zu allgemein relevanten Einflussfaktoren gelangt werden. Ziele bestanden in der Ableitung eines Prozessmodells der förderdiagnostischen Lernbeobachtung und der Definition wichtiger Erfolgsbedingungen.

Die in der Untersuchung erfolgte Auswahl von Schülern der 1. und 2. Jahrgangsstufe ist sinnvoll, weil die Neuregelungen zum Feststellungsverfahren (Ministerium, 2005 a, b) zunächst primär in diesen Stufen zur Anwendung kommen. Ein weiterer Aspekt für diese Auswahl war der Tatbestand, dass bei einer rechtzeitigen intensiven individuellen Förderung des Kindes in seiner Klassengemeinschaft der Erfolg am größten ist. Das trifft besonders dann zu, wenn an einer Frühförderung im Vorschulbereich angeknüpft werden kann. Längsschnittbezogene Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen ab Klasse 1 virulent werden und sich bei mangelnder Berücksichtigung der Besonderheiten vergrößern und generalisieren (z.B. Helmke, 1997, S. 273f.). Die notwendige Förderung sollte vor dem Schuleintritt beginnen und sich in der Schule besonders auf die ersten Schuljahre fokussieren. Mit der Einbeziehung von Schülern der Jahrgangsstufen 1 und 2 nehmen wir ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Individualgenesen in den Blickpunkt. Bei Schülern des ersten Schulbesuchsjahres sind Entwicklungsauffälligkeiten in der Regel bereits in der Vorschulzeit, in jedem Fall aber in den ersten Monaten der Klasse 1, sehr deutlich geworden. Unter den Schülern, für die in ihrem zweiten Schulbesuchsjahr der Antrag auf Einleitung eines Feststellungsverfahrens gestellt wird, gibt es hingegen auch solche, bei denen erhebliche Entwicklungsschwierigkeiten beim Eintritt in die Schule nicht erwartet wurden.

Um der Individualität jedes einzelnen Schülers gerecht werden zu können, war eine prozessbezogene und schülerzentrierte Untersuchungsstrategie notwendig, die die unmittelbaren Wirkzusammenhänge analysiert. Das konnte durch ein einzelfallanalytisches Paradigma geleistet werden. Ausgehend davon sollte eingeschätzt werden, inwiefern die gegebenen Bedingungen den individuellen Ansprüchen der Schüler entsprachen und welche Bedingungen notwendig waren. Somit gehen die Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Untersuchung über die FDL im Feststellungsverfahren hinaus und umfassen aspektweise auch den gemeinsamen Unterricht und die flexible Schuleingangsphase.

1.4 Theoretische Grundlagen

Die Untersuchung steht im Kontext systemtheoretischer und handlungstheoretischer Erkenntnisse. Das heißt, die Bedingungs- und Prozessebene voneinander zu unterscheiden und gleichermaßen als Ganzes zu betrachten.

- So werden auf der Grundlage einer ökologisch-systemischen Sichtweise (Bronfenbrenner, 1981, 1990; Reich, 2000; Büeler, 1994), die sich auch in den Positionen von Sander (2002) zur Kind-Umfeld-Analyse ausdrücken, die Bezugfelder der Kinder in der Familie und in der Schule in den Blick genommen und deren Einflüsse auf die individuelle kindliche Entwicklung deutlich. Anhand des Bedingungsmodells der förderdiagnostischen Lernbeobachtung können die Wirkfaktoren der förderdiagnostischen Lernbeobachtung gekennzeichnet werden.

- Hinsichtlich der Auffassung von Lernen und Entwicklung gehen wir von Perspektiven aus, die das Kind als Akteur seiner Tätigkeit (einschließlich der sozialen Aspekte) betrachten. Auf der Basis des Tätigkeitskonzepts bezieht sich der Prozess der Förderung auf die Ausbildung von Lernhandlungen in ihren kognitiven und emotionalen Komponenten (vgl. Lompscher (Hrsg.), 1987, 1989).

In Anlehnung an das von Bronfenbrenner (1993) entwickelte Konzept der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* ist davon auszugehen, dass zwischen dem aktiven und sich entwickelnden Menschen und seiner Umwelt ein ständiger Prozess des Austausches und der Anpassung stattfindet. Die Umwelt kann auf theoretischer und empirischer Ebene in Entwicklungsuntersuchungen nicht außer Acht gelassen werden, wenn aufgezeigt werden soll, in welchem Wirkgefüge Entwicklung stattfindet. Aus ökologischer Perspektive vollzieht sich diese in der Wechselwirkung unterschiedlicher Strukturebenen und -systeme. Diese werden von Bronfenbrenner als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet. Demnach wird der Entwicklungsprozess des Kindes (Mikrosystem), das sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befindet, von seinem unmittelbaren Umfeld (Mesosystem), beispielsweise der Familie, von dem mittelbaren Umfeld (Exosystem), wie zum Beispiel der Schule und letztendlich auch von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Makrosystem), beeinflusst und wirkt auf diese Systeme wieder zurück. Die Abbildung 1 zeigt die Bedingungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung auf den verschiedenen Systemebenen stark vereinfacht auf.



Abbildung 1: Strukturebenen des Bedingungsgefüges der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Ausgehend von den Strukturebenen der Abbildung 1 ergeben sich spezielle Fragestellungen:

- Auf der Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lauten diese: Sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen klar? Werden die gesellschaftlichen Ressourcen so zu den verschiedenen Formen der sonderpädagogischen Förderung (Förderschulen, gemeinsamer Unterricht) zugeordnet, dass kein notwendiges System vernachlässigt und einer Perspektive beraubt wird? Wie wirken sich die regionalen Gegebenheiten aus? Auf welche gesellschaftlichen Wertsysteme kann sich die förderdiagnostische Lernbeobachtung stützen? Diese Ebene, die mitbestimmt, unter welchen Realisierungsbedingungen die FDL an der Schule stattfindet, war nicht Gegenstand unserer Untersuchung.

- Auf der Ebene der Realisierungsbedingungen in der Schule und deren Umfeld lautet die Fragestellung zum Beispiel: Welche Unterstützung erfährt das zuständige Lehrkräfteteam an der Grundschule? Wird nötigenfalls die fachliche Expertise der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle herangezogen?
- Auf der Prozessebene (bezogen auf das jeweilige Kind) lauten die Fragen: Wodurch zeichnet sich die Diagnostik aus? Welche Besonderheiten hat die Förderplanung? Wie wird der Schüler, seinen Besonderheiten entsprechend, gefördert?

Neben den vertikalen Strukturen der einzelnen Systeme sind innerhalb der Systeme aber auch deren horizontale Gegebenheiten, die sich auf der personalen, sozialen und sachlichen Ebene zeigen, zu berücksichtigen. Unter diesem Aspekt ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung als ein Prozess zu verstehen, der einerseits systemübergreifend und damit auch verändernd wirkt und andererseits innerhalb der einzelnen Systeme auf ein sehr komplexes Bedingungsgefüge trifft, das in der Abbildung 2 grob umrissen wird.

Zu den Realisierungsbedingungen an der Schule gehören zum Beispiel die Ressourcen in Form von Lehrerstunden; Zeitmanagement; Beratungskompetenz; räumliche Ressourcen; funktionierende Kooperation der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle, Grundschule, Schulträger; methodisch-didaktische und pädagogisch-psychologische Vorarbeiten; Aus- und Fortbildung; Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit; widerspruchsfreie, klare Verordnungen. In der Abbildung 2 wird dieses Bedingungsgefüge dargestellt. Die in den Kästen stehenden Rahmenbedingungen sind interdependent verbunden.

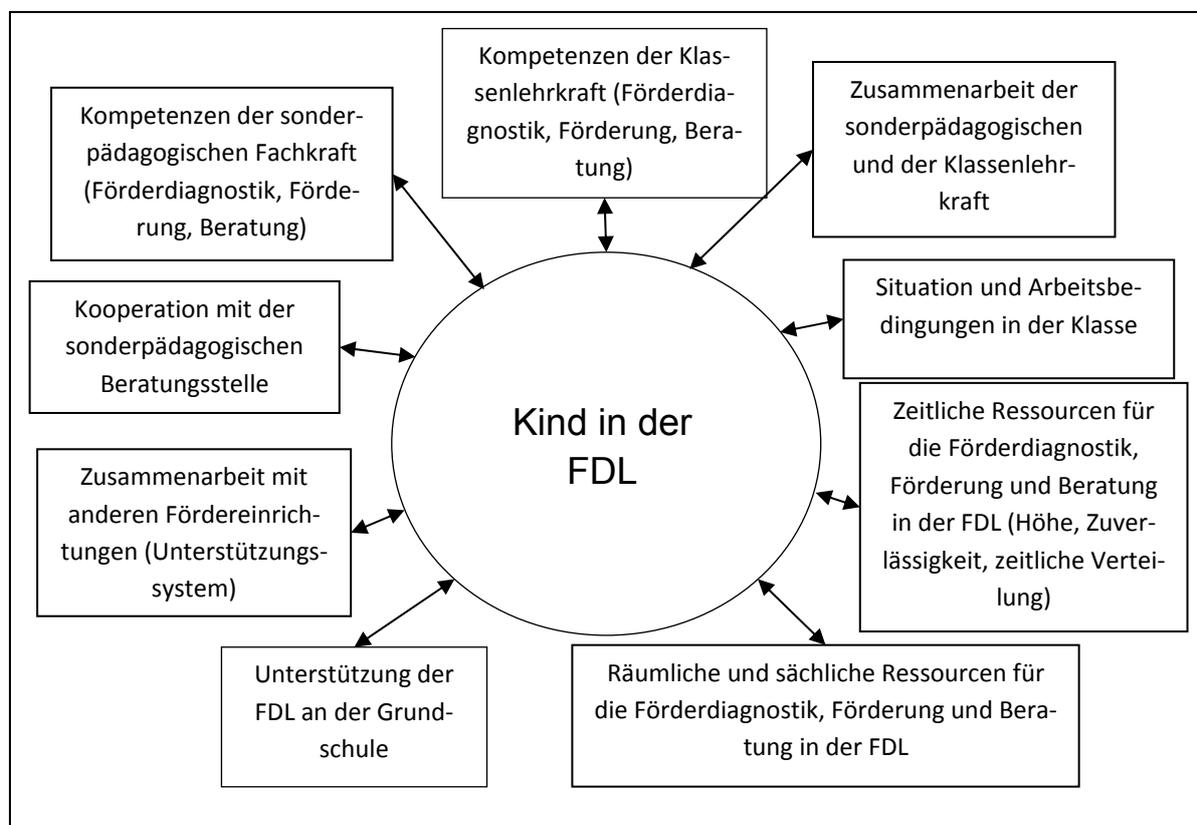


Abbildung 2: Schulische Ebene des Bedingungsmodells der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung ist weit mehr als eine Phase im Feststellungsverfahren. Sie ist eine Strategie mit dem Ziel, Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf im kognitiven, sprachlichen oder sozialen Bereich haben, adäquat zu fördern. Damit das Ziel erreicht werden kann, wird die reguläre Förderung in der allgemeinen Schule durch eine sonderpädagogische Unterstützung und eine prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik erweitert, die die Leitgedanken der Abbildung 3 umsetzt.

1. Es wird diagnostiziert, wie das Kind lernt (Welche Lernstrategien wendet es an? Durch welche Leit-motive und Gewohnheiten wird das Verhalten bestimmt? Wodurch ist eine sprachlich-kommunikative Störung bedingt?).
2. Diagnostiziert wird die Lernfähigkeit, das heißt die „Zone der nächsten Entwicklung“. Die Zone der nächsten Entwicklung ist nach Wygotski der Anforderungsbereich, den ein Kind *mit Hilfe bald selbstständig* bewältigen kann; der Bereich, in dem für das Kind anschauliche Hilfen gestaltet werden können. Sie zeigt sich darin, auf welchem Niveau das Kind lernt, welche Hinweise und Arbeitsmittel es verstehen und nutzen kann. Kinder mit Beeinträchtigungen der Lernfähigkeit haben eine relativ kleine Zone der nächsten Entwicklung. Sie kommen nur in kleinen Schritten voran.
3. Die dritte traditionsreiche und progressive Leitidee besteht in der Annäherung an individuell passende Fördermaßnahmen im Verlauf der Förderung.

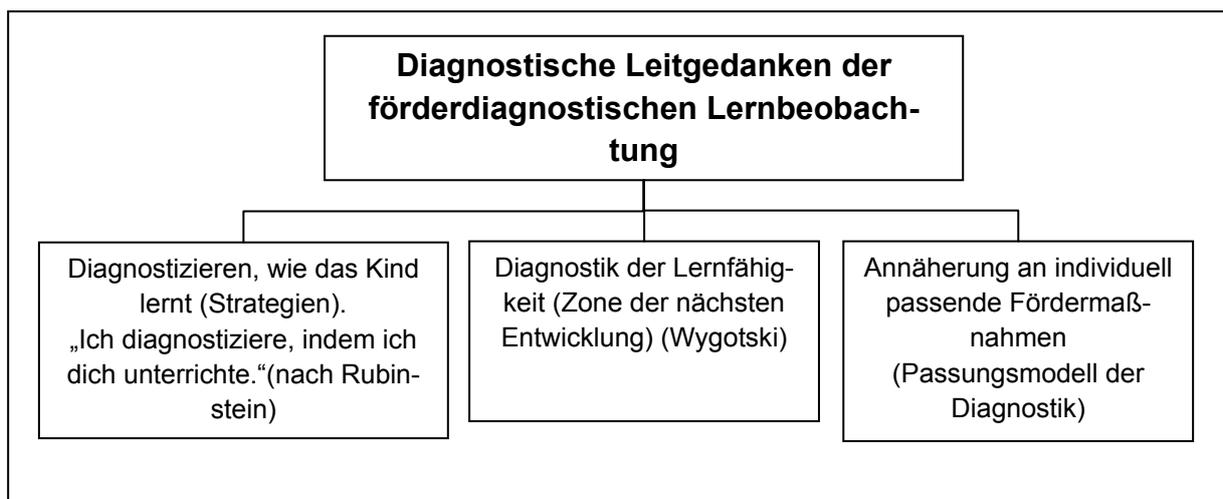


Abbildung 3: Diagnostische Leitgedanken der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Diesen Leitgedanken folgend, untersuchten wir auf der Mikroebene, wie die förderdiagnostische Lernbeobachtung konkret realisiert wurde. Allgemein gesagt wirken in dieser Strategie folgende Faktoren zusammen (siehe Abbildung 4):

- die Orientierung über die Lernausgangslage,
- die Planung wichtiger Förderziele und Maßnahmen,
- die förderdiagnostische Unterstützung,
- die Sondierung der Lern- und Lebenssituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs.

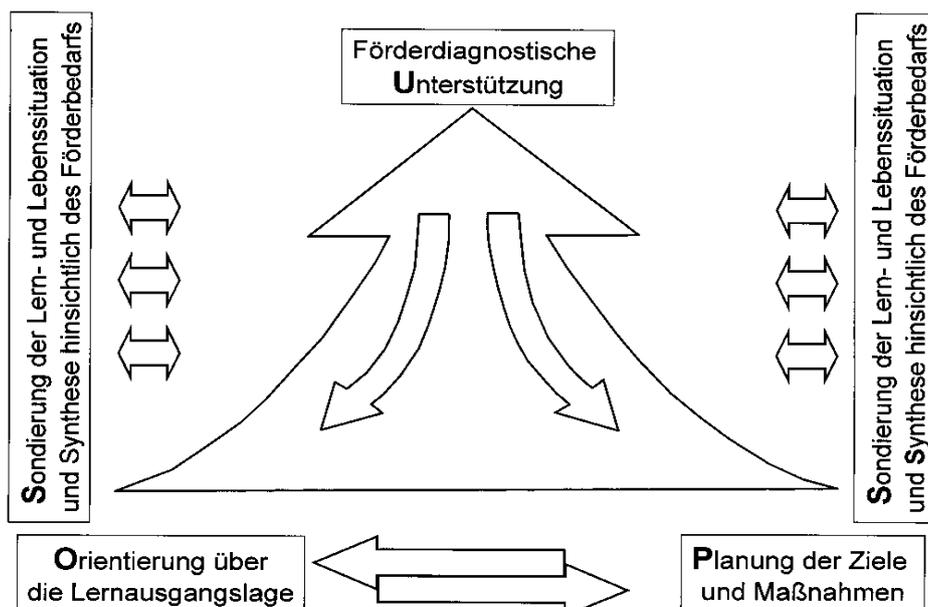


Abbildung 4: Komponentenmodell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (vgl. Matthes, 2007)

Die einzelnen Faktoren werden nachfolgend näher erläutert.

1. Orientierung über die Lernausgangslage

Ebenso wenig wie ein Psychotherapeut durch ein kurzes Gespräch eine psychische Problemlage durchschauen kann, so wenig kann die Sonderpädagogin nach wenigen Beobachtungen des Kindes und ein, zwei Gesprächen mit den Lehrern erkennen, worin die Ursachen der Entwicklungsprobleme bestehen. Das gilt umso mehr in Zeiten, in denen die „klassischen psychischen Täter“, wie Intelligenzdefizit oder Bindungsarmut, ihrer Position endlich enthoben sind. Eine differenzierte Orientierung über die Lernausgangslage kann anhand nachfolgender heuristischer Regeln erfolgen:

1. Lern- und Entwicklungsmodelle als inhaltliches Gerüst der Diagnostik nutzen!

Die Diagnostik muss sich darauf richten, wo das Kind im Lernprozess und in der Entwicklung steht. Die Entwicklungsmodelle des Sozialverhaltens und der emotionalen Beziehungen; die Modelle des Schriftspracherwerbs, des Erwerbs des Zahlbegriffs, des Spracherwerbs oder der Wahrnehmungsentwicklung bilden das inhaltliche Gerüst für die Diagnostik. Durch dieses heuristische Prinzip bezieht sich die Förderdiagnostik auf die Aneignungsstruktur. Viele Arbeitsergebnisse des Schülers werden zu diagnostischen Daten. Anhand der Analyseergebnisse kann eine Lerndiagnose getroffen werden, die den Stand des Kindes in der Entwicklungslogik aufzeigt. Die in der Individuellen Lernstandsanalyse (ILeA) zusammengestellten Aufgaben basieren in den Lernbereichen auf den heute anerkannten Entwicklungsmodellen und bieten deshalb ein gutes Ausgangsmaterial für die Orientierung über die Lernausgangslage. In deren Ergebnis kann der Stand in den Lern- und Entwicklungsbereichen differenziert eingeschätzt werden.

2. Die Probleme theoriegeleitet analysieren!

Lern-, Sprach- und Verhaltensbeeinträchtigungen werden heute vom konkreten Problem ausgehend diagnostiziert. Aus der Analyse der Aufgabenlösungsprozesse wird auf die Voraussetzungen des Lernens und sozial-emotionalen Verhaltens geschlossen. Das unterscheidet sich von der früher üblichen diagnostischen Erklärung der Lern- und Verhaltensprobleme aus den Dispositionen (Intelligenz, emotionale Störbarkeit u.a.) heraus. Der diagnostische Prozess findet sein Ausgangsmaterial in den Beobachtungen.

bachtungen konkreter Lösungsprozesse und Interaktionen. Im nächsten Schritt werden diese Daten mit Hilfe eines Handlungsmodells analysiert und interpretiert. Dieser Interpretationsschritt wird durch die jeweiligen subjektiven Konzepte bestimmt. In der Literatur wird heute ein Analyse- und Interpretationsmodell empfohlen, das die Voraussetzungen der Informationsverarbeitung und die Lernaktivität unterscheidet (Lauth, Brunstein & Grünke, 2004; vgl. auch die Differenzierung bei Mattes, 2008). Bei einem konkreten Lernproblem kann zum Beispiel gefragt werden: Fehlen dem Kind konkrete Voraussetzungen im fachlichen Wissen, im Lernbereich? Ist die Aufgabe ihm einfach nicht zugänglich? Ist die Aufgabe deshalb nicht zugänglich, weil Voraussetzungen im Bereich der Wahrnehmung, der Sprache, der Motorik, der sozialen Kompetenz fehlen? Weist die Lernaktivität Mängel auf?

3. Kompetenzprofile oder ähnliche Methoden für eine Stärken-Schwächen-Analyse nutzen!

Bei Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf liegt keine isolierte Teilleistungsproblematik vor, sondern eine Beeinträchtigung, die mehrere Lern- und Entwicklungsbereiche umfasst. Wichtig ist ein Überblick über das Kompetenzprofil, in dem Stärken und Schwächen sichtbar werden. Zum Kompetenzprofil gehören die wesentlichen Lern- und Entwicklungsbereiche vom Weltwissen und den praktischen Kompetenzen bis hin zum Lern- und Arbeitsverhalten und den sozialen Kompetenzen. Nicht nur bei einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen ist eine solche Stärken-Schwächen-Analyse notwendig, sondern auch bei einem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung und der Sprache. Als Hilfestellung kann ein diagnostisches Arbeitsblatt dienen, auf dem wichtige große Förderbereiche genannt werden (siehe Anhang 7.1). Das Profil kann erstens einem Altersgruppenvergleich dienen. Zweitens kann die gedachte Mittellinie die „individuelle Durchschnittslinie“ markieren, so dass die individuelle Differenziertheit herausgearbeitet wird. Schließlich kann sich das Profil auf Lehrziele und Verhaltensnormen beziehen. Die Einschätzung dient keinem Selbstzweck. In der Orientierung über die individuelle Ausgangslage ist sie ein notwendiger Schritt. Das Kompetenzprofil sollte nicht primär als valide Diagnose des Schülers aufgefasst werden, sondern als Abbildung der Einschätzung gelten, die die Lehrerinnen z.B. am Beginn der FDL geben und mit der die weitere Entwicklung dokumentiert werden kann.

4. Vergleiche mit anderen Schülern nutzen und richtig einordnen!

Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, sind im Vergleich zu den anderen Kindern ihrer Klasse nicht in der Lage, den Anforderungen ohne adäquate Hilfe nachzukommen. In diesem akzeptierten Arbeitsstandpunkt steckt die Frage, wo das Kind im Vergleich zu einer bestimmten Vergleichsgruppe steht. Die erste Frage lautet: „Wo steht das Kind im Aneignungsprozess?“, was die Frage: „Wo steht das Kind im Vergleich zu den anderen Schülern?“ nicht erübrigt. Sonderpädagogischer Förderbedarf ist auch durch ein *Ausmaß* der Schwierigkeiten charakterisiert, welches eine sonderpädagogische Unterstützung erfordert. Für die FDL werden Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten, Sprachauffälligkeiten und Verhaltensproblemen gemeldet. Aber haben diese im Einzelfall ein solches Ausmaß, dass eine sonderpädagogische Unterstützung nötig ist? Darauf muss die FDL eine Antwort finden.

5. Diagnoseverfahren im Sinne von Lerntests variieren!

Wir plädieren für einen modifizierten Einsatz von standardisierten Diagnoseverfahren. Aufgaben des CFT 1, des HAWIK-Tests, des Zahlen-Verbindungstest, des Zeichnerischen Reproduktionsversuchs können zunächst als Prätests eingesetzt werden. Im Anschluss daran sollte im Hinblick auf die Anforderung gefördert werden (längeres Programm oder Kurzzeit-Förderung im Sinne von Anforderungsvariation). Nicht die Testsaufgaben selbst werden geübt, sondern bestimmte Strategien. Danach

können die Testanforderungen noch einmal eingesetzt werden, um zu erkennen, wie viel das Kind dazu gelernt hat. So werden die klassischen Tests zu Lerntests.

2. Planung der Ziele und Maßnahmen

Für die Planung der Ziele und Maßnahmen in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung werden wiederum heuristische Regeln formuliert und begründet:

1. Im Rahmen der allgemeinen Lern-Lehrziele sonderpädagogisch relevante Ziele entwickeln!

In der FDL gelten die *allgemeinen* Lern-Lehrziele im kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich und kein anderer Rahmenplan. In diesem Zusammenhang werden die sonderpädagogisch relevanten Ziele angestrebt. Darunter verstehen wir die besonderen, auf das Kind zugeschnittenen Ziele, die dem Training von Kompetenzen als Voraussetzung für weitere Ziele, der Substitution und Kompensation fehlender Voraussetzungen, der Aktivierung latenter Fähigkeiten und der Therapie von Störungen dienen. Wichtig ist die Position, dass Förderziele *nicht direkt aus der Diagnose abgeleitet* werden können. Für ihre Erarbeitung ist die Diagnose aber erforderlich. In der Erörterung der individualisierten Ziele sehen wir den wichtigsten Teil der Förderplanarbeit. Die Zieldiskussion beinhaltet einen Einigungs- und Klärungsprozess. „Der Förderplan dient vor allem der Formulierung einer Zielperspektive in kognitiven, sozial-emotionalen oder physischen Dimensionen, deren Erreichen im besten Fall von allen am Prozess beteiligten Personen angestrebt wird“ (Bundschuh, Scholz & Reiter, 2007, S. 430).

2. Individuelle Förderschwerpunkte für eine längerfristige Perspektive entwickeln!

Unterschieden werden müssen längerfristige individuelle Förderschwerpunkte und mittel- bzw. kurzfristige Ziele. In den zu Beginn der FDL erarbeiteten Förderplänen werden zunächst die längerfristigen Förderschwerpunkte, die allgemeine Zieldimensionen bzw. unspezifische Förderabsichten enthalten, formuliert. Das ist im Rahmen der Grundfeststellung von Bedeutung, stellt aber noch keine Grundlage für eine konkrete Förderung dar.

3. Mit konkreten Förderzielen für überschaubare Fördereinheiten arbeiten!

Die Ausbildung des Lernhandelns und die emotional-soziale Entwicklung erfordert die Arbeit mit konkreten Förderzielen, die in überschaubaren Fördereinheiten angestrebt werden. Für die Erarbeitung der Ziele gelten die folgenden Prinzipien:

- Prinzip der Lernhandlung: Die Ziele beziehen sich auf alle Komponenten des Lernhandelns und seiner sozialen Seite. Ziele zur Verbesserung der Lesefähigkeit sind ebenso möglich wie solche zur Förderung der Kontaktaufnahme, zur Entwicklung des Zahlbegriffs, zur Aneignung von Lern- und Arbeitstechniken oder zur Ausbildung sozialer Fertigkeiten.
- Prinzip der Schlüsselziele: Es werden solche Förderziele gewählt, die den weiteren Weg öffnen, auf denen aufgebaut werden kann und die für den Schüler wichtig sind. Diese Ziele sollen für die Entwicklung des Kindes von besonderer Bedeutung sein.
- Prinzip der Erreichbarkeit der Ziele: Gleichzeitig darf das Ziel nicht unrealistisch sein, es muss in einem überschaubaren Zeitraum erreicht werden können, das heißt voraussichtlich in etwa vier bis sechs oder acht Wochen.
- Prinzip der Überschaubarkeit: Nur bei einer Beschränkung auf insgesamt drei bis maximal fünf Ziele bleibt die Überschaubarkeit erhalten. Nach einigen Wochen sollen die Ziele aktualisiert werden.

- Prinzip der Teamarbeit: Absprachen der beteiligten Pädagogen und die Einigung auf wichtige Ziele für jeweils mehrere Wochen erweisen sich als wichtige Bestandteile der Diagnose- und Förderarbeit.

4. Das Erreichen der Ziele als diagnostische Erkenntnis nutzen!

In der Förderung zeigt sich, ob die Ziele zu hoch oder zu niedrig angelegt waren, d.h., ob sie in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Lernerfolge können beispielsweise in Form von Beobachtungsreihen aufgezeigt werden. Dabei ist unumgänglich, dass Ziele auch manchmal eine Zeit lang verfehlt werden. Dieser Anpassungsprozess ist nicht zu vermeiden, sondern Beleg dafür, dass sich das Kind im Prozess der Förderung entwickelt. Es kommt darauf an, zu erkennen, wann eine Anpassung der Ziele notwendig ist und diese Anpassung dann auch wirklich zu realisieren. Voraussetzung dafür ist eine kontinuierliche Förderarbeit.

3. Förderdiagnostische Unterstützung

Diese Komponente der förderdiagnostischen Lernbeobachtung kann durch folgende heuristische Regeln beschrieben werden:

1. Schwierigkeitsniveau, Inhalte und Methoden des regulären Unterrichts anpassen!

Die grundlegende Dimension der Förderung der Kinder besteht in der Anpassung des Schwierigkeitsniveaus und der Inhalte und Methoden im regulären Unterricht, wobei die folgenden Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung sind:

- Bei der Anpassung des Schwierigkeitsniveaus im regulären Unterricht geht es darum, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung weder zu überfordern, noch zu geringe Anforderungen zu stellen. Die Schwierigkeitsanpassung zieht meist eine starke Reduktion der Komplexität nach sich, die den Umfang der Anforderungen, die Arbeitsmittel, die Handlungsebene und andere Gesichtspunkte betrifft.
- Die Schüler lernen aus ihren Handlungen und den Resultaten, weniger aus den verbalen Erklärungen.
- Um den Kindern in der FDL eine effektive Förderung zukommen zu lassen, ist darauf zu achten, dass sie ihre Lernzeit in der Gruppe im regulären Unterricht effektiv nutzen.
- Die Inhalte des Förderunterrichts sollten im Klassenunterricht zur Anwendung kommen, damit die Kinder auch dort Erfolge beim Lernen erleben können.

2. Sonderpädagogischen Förderunterricht durchführen!

In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung hat der Förderunterricht eine notwendige eigenständige Funktion. Nur bei eng umgrenzten Schwierigkeiten ist es sinnvoll, dass sich der Förderunterricht eng an den Klassenunterricht anlehnt.

3. Die Anforderungen variieren!

Die Anforderungsvariation ist ein grundlegender diagnostischer Zugang und gleichzeitig ein effektiver Weg der Förderung. Hier lassen sich die Antworten darauf finden, welche Anforderungen das Kind sicher beherrscht, wo es in Sackgassen geraten ist und wo bestimmte basale Probleme bestehen. Idealerweise könnten folgende Schritte gegangen werden: Zuerst werden die Lösungsstrategien beobachtet, die das Kind verwendet, wenn es keine Hilfestellung erhält. Lösungswege und Fehler, aber auch die Mitteilungen des Kindes über seine Gedanken, führen zu Hypothesen über die Art und Weise, wie das Kind Informationen auffasst und Lösungsmöglichkeiten erkennt. Danach werden die An-

forderungen variiert und die Wirkungen neuer Angebote und Lernmethoden erprobt (vgl. Moog, 1990). Die Lehrerin greift die Mitteilungen des Schülers während der Bearbeitung einer Aufgabe auf, stellt Fragen und gibt Impulse zum Lernen. Sie variiert z.B. die Höhe der Anforderung, spricht unterschiedliche Repräsentationsebenen an (z.B. bildhafte Vorstellungen und Veranschaulichungen), macht eine Lösungsstrategie selbst vor und formuliert Vorschläge, auf welche Hilfsmittel der Schüler zurückgreifen sollte (z.B. auf die Hundertertafel beim Rechnen).

4. Bedingungen für Lernhandlungen gestalten und die Tätigkeitsmotive nutzen!

In dieser heuristischen Regel kommen Grundprinzipien der tätigkeitsorientierten Psychologie zum Ausdruck. Im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen im sozialen und emotionalen Bereich ist davon auszugehen, dass ihre Schwierigkeiten daher rühren, dass sie in Problemsituationen stecken, die durch die Verletzung ihrer Grundbedürfnisse nach Bindung, nach Kontrolle und Orientierung, nach Erhöhung des Selbstwertes und nach Vermeidung von Unlustgefühlen entstanden sind. Die Kinder selber, aber auch die Personen, die in ihrer unmittelbarer sozialen Umwelt leben, haben noch keine Möglichkeit gefunden, um solche Verletzungen weitgehend zu vermeiden und vorhandene Lösungsansätze zu nutzen.

Auf der Basis des Konzepts der Lernhandlungen sollte bei der Förderung von lernbeeinträchtigten Schülerinnen auf die Vollständigkeit der Lernhandlungen geachtet werden. Vollständige Lernhandlungen dienen der Lösung der Lernaufgaben mit Hilfe der Orientierungsgrundlagen und mit dem Resultat des angestrebten Lernziels. Eine vollständige Lernhandlung setzt das für die Aufgabe notwendige Wissen voraus und zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden adäquate Lernziele bilden und das Handeln steuern und reflektieren. Fördern kann demnach nicht darin bestehen, ein isoliertes Ziel nach dem anderen zu verfolgen. Auf der Basis des Konzepts der Lernhandlungen beinhaltet die Förderung die Arbeit mit Lernaufgaben, die meist mehreren zusammenhängenden Lern-Lehrzielen dienen. Mit den Lernaufgaben, die im Förder- und im allgemeinen Unterricht gestellt werden, wird angestrebt, dass die Schüler vollständige Lernhandlungen realisieren. Ein ähnliches Konzept des Lernhandelns wird im Arbeitskreis um Kretschmann vertreten (Kretschmann & Rose, 2000; Kretschmann & Mertens, 1990; Kretschmann, Dobrindt & Behring, 1998).

Dieses Konzept ist für die Förderpädagogik deshalb so wichtig, weil sowohl Lernbeeinträchtigungen als auch Verhaltensstörungen und Sprachstörungen Beeinträchtigungen des Lernhandelns darstellen. Unvollständige Lernhandlungen sind z.B. einfache Reproduktionsvollzüge, das Nachmachen ohne bewusstes Übungsziel, die Durchführung von Operationen ohne Erkennen des Zusammenhangs (vgl. Lompscher, Hrsg., 1987, 1989). Leistungsschwächere und verhaltensproblematische Schüler bilden oft keine Lernziele und Erfolgserwartungen und gelangen nicht zu einer planvollen Lernaktivität (Irrlitz & Matthes, 1985). Unmittelbare Ursachen bestehen in einer mangelnden Zielorientierung, in unvollständigen Orientierungsgrundlagen, zu kleinschrittiger Fremdsteuerung und Überforderung. Aus differential- und persönlichkeitspsychologischer Sicht wurden unvollständige Handlungen von Kuhl analysiert (Kuhl & Beckmann, Eds., 1994).

5. Die Schüler nachhaltig ermutigen!

Die Ermutigung des Schülers erfordert lerntherapeutische Maßnahmen und ist ein notwendiges Anliegen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung sollte eine entwicklungsfördernde individuelle Situation erreicht werden. Hierzu müssen sichere Bindungsangebote aufgebaut werden. Die Schüler müssen lernen, dass sich Anstrengungen lohnen und positive Erfahrungen im Umgang mit Schwierigkeiten sammeln. Bei einem Schüler, für den ein Fest-

stellungsverfahren beantragt wurde und der die Grundfeststellung durchlief, ist es höchste Zeit, dass ein anderer Weg eingeschlagen wird, der nun zum besseren Lernen, zur Auflösung der emotional-sozialen oder sprachlichen Entwicklungsproblematik führt. Ein „Mehr Desselben“ ist hier von Schaden.

4. Sondierung der Lern- und Lebenssituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs

Die Sondierung der Lern- und Lebenssituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs beinhaltet eine Draufsicht auf die Förderbedingungen und das Fördergeschehen. Dabei sind die Lehrerinnen Teil des Geschehens und müssen von Zeit zu Zeit aus dem Rahmen des Geschehens heraustreten, um es betrachten zu können. Das geschieht zum einen im Verlauf der FDL, zum anderen an deren Ende bei der Anfertigung der sonderpädagogischen Stellungnahme und Erörterung einer Bildungswegempfehlung. Einbezogen werden die Betrachtungsaspekte, die im oberen Teil der Abbildung 5 genannt werden: die Bedingungen im Umfeld, die Lernfortschritte und die Fördermaßnahmen. Im unteren Teil der Abbildung 5 wird angedeutet, dass die Sondierung der Lern- und Lebenssituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs einerseits immanenter Bestandteil der FDL ist und sie andererseits am Ende der FDL in Form eines Resümees durchzuführen ist, das die Bildungswegempfehlungen einschließt.

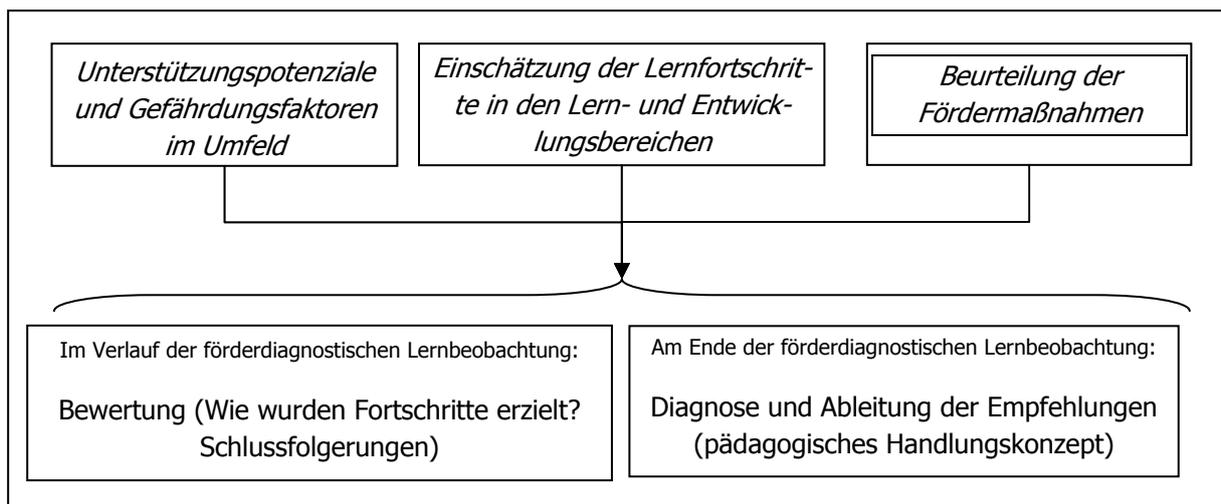


Abbildung 5: Sondierung der Lern- und Lebenssituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs

1. Die Unterstützungspotentiale im Umfeld berücksichtigen und stärken!

Da der Erfolg der Förderung der SchülerInnen in der FDL auch davon abhängig ist, wie sich die Zusammenarbeit der Personen gestaltet, die sich an der Förderung beteiligen, sollten mögliche Unterstützungspotentiale aufgegriffen werden. Im Zentrum der Förderung steht für die Lehrerinnen aber die Arbeit in der Schule. Denn nur dort, wo es möglich ist, Prozesse selbst zu gestalten, kann erfolgreich gehandelt werden.

2. Die Lernfortschritte in den Lern- und Entwicklungsbereichen zuverlässig abbilden!

Die Erfassung der Lernfortschritte gehört zu den Konstruktionsprinzipien der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Unter dem Punkt „Planung der Ziele und Maßnahmen“ wurde bereits dargestellt, wie mit den konkreten Förderzielen zu arbeiten ist. Darüber hinaus ist eine bilanzierende Einschätzung notwendig. Sie geht nicht nur vom einzelnen, von vornherein als erreichbar betrachteten Förderziel für bestimmte Zeiteinheiten aus, sondern betrachtet die Entwicklung in den einzelnen Berei-

chen zusammenfassend und dient einer längerfristig angelegten Bewertung und Einschätzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dafür werden in dem Projekt zwei Methoden genutzt: Die Kompetenzprofile (Anhang 7.1) und die Lernfortschrittsskalen (siehe z.B. Abbildung 11).

3. Erkennen, wie Fortschritte erreicht werden können!

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung bietet einzigartige Möglichkeiten zu beobachten, wie die Lernfortschritte erreicht wurden, das heißt, zu erfahren, welche Förderstrategie und welche Fördermethoden bei dem Kind Erfolg haben können und welche Unterstützung es benötigt. Demnach sollten in den sonderpädagogischen Stellungnahmen die Ergebnisse der förderdiagnostischen Lernbeobachtung als Verlaufsprozess dargestellt werden und verdeutlichen, unter welchen Förderbedingungen welche Lernerfolge erzielt wurden.

4. Die sonderpädagogische Stellungnahme als Bilanz der Förderung gestalten!

Am Ende einer so gestalteten förderdiagnostischen Lernbeobachtung können zuverlässige Empfehlungen für den weiteren Bildungsweg abgeleitet werden. Diesem Zweck dient die sonderpädagogische Stellungnahme. Die Stellungnahmen sollten eine ausführliche Darstellung des Erkenntnisweges beinhalten, wie er in der Abbildung 6 zum Ausdruck kommt.

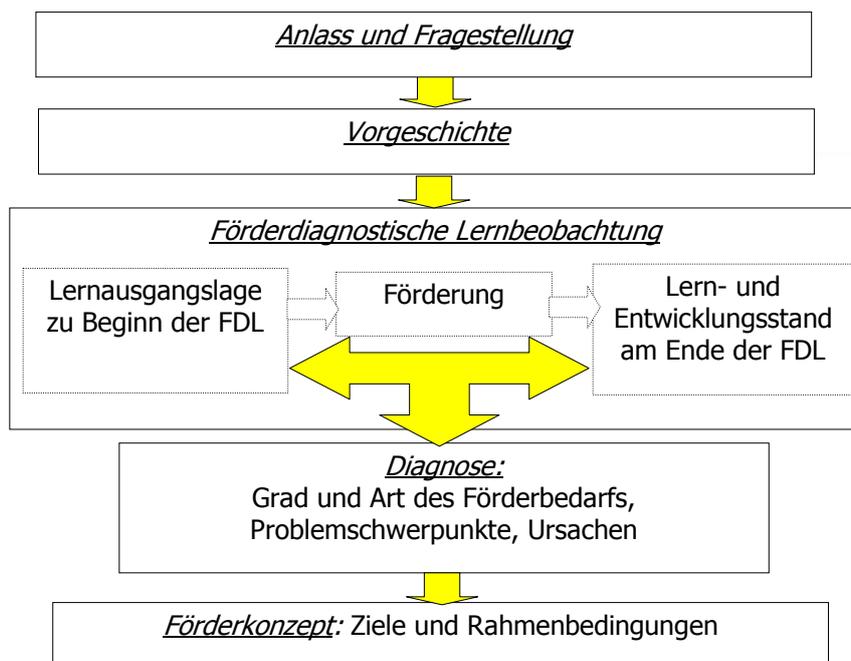


Abbildung 6: Sonderpädagogische Stellungnahme

1.5 Untersuchungsvariablen und Fragestellungen

Der Untersuchungsgegenstand umfasst mittelbare und unmittelbare Lern-Lehr-Bedingungen (untersuchungsmethodisch die unabhängigen Variablen, UV) und die Lernentwicklung (untersuchungsmethodisch die abhängigen Variablen, AV) bei ausgewählten Schülern, die sich in der FDL befinden. Zu den Bedingungen (UV) gehören Schülerbedingungen (Geschlecht, Alter, Jahrgang, Vorgeschichte, Problematik, Lernvoraussetzungen), Durchführungsbedingungen der FDL (Qualität und Formen der

Zusammenarbeit, Organisationsformen der Förderung u.a.) sowie unmittelbare, prozessuale Erfolgsbedingungen (Lernausgangslage des Kindes, Gerichtetheit der Förderung auf individuelle Lernziele und Entwicklungsaufgaben, förderdiagnostische Unterstützungsdialoge in verschiedenen möglichen Realisierungsformen, Anpassung der Fördermaßnahmen an die individuellen Lernvoraussetzungen).

Diese Bedingungen werden einzelfallbezogen und unter besonderer Berücksichtigung der unmittelbaren, prozessualen Erfolgsbedingungen erfasst. Der Erfassung dienten Interviews und qualitativ-rekonstruktive Analysen, die durch die Begleitung der FDL möglich wurden (dialogische Validierung eingeschlossen). Erhoben wurden Gegebenheiten, Ereignisse und Maßnahmen, die den Verlauf der Förderung beeinflussten, insbesondere die Förderdiagnostik und Förderplanung, Förderziele und Fördermaßnahmen, Organisationsformen der Förderung, Qualität und Formen der Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen.

Auf der Seite der abhängigen Variablen (AV) wurde die *Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler* abgebildet, wobei der Begriff der Lernentwicklung weit gefasst war und die sprachliche und emotional-soziale Entwicklung mit einschloss. Die abhängige Variable stellte die Qualität und Ausprägung des Lernfortschrittes dar. Sie wurde mit einer breiten Palette von Verfahren erfasst (siehe Kapitel 2). Der Vergleich mit Referenzpopulationen blieb aufgrund der von Kind zu Kind, von Schule zu Schule usw. qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von untergeordneter Bedeutung.

Berührt wurde dabei die Frage, was als *Kriterium einer erfolgreichen förderdiagnostischen Lernbeobachtung* angesehen werden konnte. Dieser Erfolg ist stets relational zu definieren. So kann ein bezogen auf eine Referenzgruppe „geringer“ Fortschritt individuell optimal sein. Er kann aber auch bedeuten, dass der Schüler weit unter seinen Möglichkeiten geblieben ist. Eine FDL hatte dann Erfolg, wenn in ihr erkannt wurde, welche Bedingungen und pädagogischen Angebote ein Schüler braucht, um optimal gefördert zu werden und wenn sie diese Anforderungen, zumindest teilweise, bereits erfüllen konnte.

Die Untersuchung soll folgende **Fragestellungen** beantworten:

Frage 1: Wie gelingt es der Schule, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu fördern? Im Mittelpunkt stehen folgende Probleme: In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung verfolgen die Lehrerinnen in der Arbeit mit dem einzelnen Kind individuelle Förderziele. Die Untersuchung soll erfassen, wie es gelingt, diese Ziele zu realisieren. Einzelne Fragen sind: Waren die individuellen Förderziele angemessen? Wie gelang die Anpassung der Lernangebote an die Lernvoraussetzungen? Wie wurden die Förderpläne gestaltet und wie konnten sie umgesetzt werden?

Frage 2: Welche Anforderungen stellen unterschiedliche Problemgruppen? Problemgruppen unterscheiden sich nach dem Förderschwerpunkt, der im Mittelpunkt steht, nach dem Grad der Beeinträchtigung des Lernens, des sozial-emotionalen Verhaltens und der Sprache, nach der Kombination der Schwerpunkte beim einzelnen Kind und auch nach dem Alter bzw. dem Schulbesuchsjahr des Kindes.

Frage 3: Wie kann die Entwicklung der Kinder abgebildet werden, so dass sich daraus eine Erfolgskontrolle und Verbesserung der Förderung ergeben? Im Projekt werden Verfahren zur Abbildung der Entwicklungsprozesse der Kinder eingesetzt. Daraus sollen Schlussfolgerungen und Vorschläge für die

Erfassung von Entwicklungsprozessen, die Förderplanung und die Erfolgskontrolle in der Praxis der FDL abgeleitet werden.

Frage 4: Wie können die beobachteten Entwicklungsfortschritte für eine Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden? In dem Projekt wird untersucht, wie die Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Einzelfällen ablaufen und gestaltet werden. Als ein weiteres Ergebnis des Projekts wird es möglich sein, diese Entscheidungsprozesse darzustellen und Vorschläge abzuleiten.

Frage 5: Wie kann die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden (Modellentwicklung)?

Frage 6: Welche Rahmenbedingungen und Faktoren dienen dem Anliegen? Zur Beantwortung dieser Frage müssen die Bedingungen dargestellt werden, von denen eine erfolgreiche förderdiagnostische Lernbeobachtung abhängt. Hier ist zunächst an die pädagogischen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen zu denken. Zu den Rahmenbedingungen und Faktoren gehören darüber hinaus vor allem die Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Teamarbeit, die zeitlichen Ressourcen und ihre zeitliche Verteilung, die äußeren Rahmenbedingungen für eine kontinuierliche Förderung, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Unterstützung durch die Schulleitungen und anderes mehr.

1.6 Untersuchungsstrategie

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Einzelfallstudien (Kern, 1997; Julius, Schlosser & Goetze, 2000; Flick, Hrsg., 2000). Die Wahl dieser Untersuchungsmethodik wird damit begründet, dass es in der Sonderpädagogik besonders schwierig ist, die inter- und die intraindividuelle Merkmalsvarianz zu kontrollieren, also Vergleichsgruppen zu bilden (Wember, 1994). Bei unserer Fragestellung konnte nicht mit großen, möglichst homogenen Stichproben und Teilstichproben gearbeitet werden. Gerade die Heterogenität muss erfasst werden (Becker u.a., Hrsg., 2004; Werning, 2006). Deshalb wurde eine relativ kleine Anzahl von Einzelfällen genauer untersucht, die dennoch Verallgemeinerungen gestattet und dabei Prozesse und Wechselwirkungen erfasst. Der Nachteil mangelnder Vergleichbarkeit konnte durch moderne einzelfallanalytische Verfahren ausgeglichen werden, mit deren Hilfe die Subjekt- und situative Repräsentanz von Ergebnissen eingeschätzt werden kann (Julius, Schlosser & Goetze, 2000, S. 143ff.). Charakteristisch für unseren Untersuchungsansatz war weiterhin die Anwendung qualitativer Untersuchungsmethoden (Friebertshäuser & Prengel, Hrsg., 1997; Früh, 2007), insbesondere qualitativer Inhaltsanalysen (u.a. Mayring, 2007; Früh, 2007).

1.7 Datenbasis und Untersuchungsabschnitte

An der Untersuchung nahmen 28 Schüler aus 27 Grundschulen des Landes Brandenburg teil. Die einzelnen Kinder wurden so ausgewählt, dass vorher festgelegte Problem- und Bedingungskonstellationen vertreten waren. Mit dieser Stichprobe konnten gruppenstatistische Auswertungsverfahren angewandt werden. Für die Erarbeitung des Prozessmodells und die Ableitung allgemein interessierender Schlussfolgerungen für eine sonderpädagogisch fundierte Förderung war das eine sehr gute Voraussetzung, deren Umsetzung freilich einen sehr hohen Untersuchungsaufwand erforderte.

Für die Datenbasis wurden die von den einzelnen Probanden vorhandenen Unterlagen analysiert und ausführliche Interviews mit den Sonderpädagogen und den Klassenlehrerinnen geführt, in denen

Entwicklungsstand und Entwicklungsbedingungen zu mehreren Messpunkten abgebildet wurden. Neben qualitativen Inhaltsanalysen der problemzentrierten Interviews und der Schülerunterlagen wurden quantitative Analysen durchgeführt. Qualitative Inhaltsanalysen und quantitative Beschreibungs- und Prüfverfahren ergänzen einander. Wir unterschieden zwei große Untersuchungsebenen: Die erste Ebene bestand in der Analyse des Einzelfalls, die zweite in der Zusammenführung der Einzelfälle (Metaanalyse). Das Untersuchungsprojekt war terminiert vom 1.12.2006 bis zum 10.12.2007.

2 Methode

2.1 Auswahl der Probanden

In unserem Forschungskonzept sahen wir einen mehrfach abgestuften Auswahlplan vor, der die folgenden Auswahlkriterien kombinierte: Jahrgangsstufe (1 und 2), Geschlecht, Bereich der Auffälligkeit (Sprache, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung), Komplexität (Schwerpunktsetzung relativ eindeutig oder in Kombination), Landkreise / kreisfreie Städte (Barmin, Dahme-Spree, Elbe-Elster, Havelland, Märkisch-Oderland, Oberhavel, Oberspreewald-Lausitz, Oder-Spree, Ostprignitz-Ruppin, Potsdam-Mittelmark, Prignitz, Spree-Neiße, Teltow-Fläming, Uckermark, Brandenburg, Cottbus, Frankfurt (O.), Potsdam).

Die Zellen des Auswahlplans waren so besetzt, dass Aussagemöglichkeiten hinsichtlich der Jahrgangsstufen 1 und 2, des Geschlechts, des Bereichs und der Komplexität der Problematik möglich sein könnten. Darüber hinaus sollten sich die territorialen Gegebenheiten ausdrücken können. Der Auswahlplan und die Frequenz der Zellenbesetzung waren jedoch nicht primär darauf angelegt, eine Repräsentanz dieser Dimensionen zu erreichen, sondern Einzelfälle für die Untersuchung zu gewinnen. Der Erkenntnisgewinn der Untersuchung resultiert aus den Prozessanalysen der Einzelfälle. Dafür ist es z.B. nicht sehr wichtig, ob Jungen oder Mädchen überrepräsentiert sind. Wir wollten uns jedoch die Option offen halten, in einer Gesamtsicht Aussagen zu Gruppen von Einzelfällen zu tätigen.

Die Auswahl der 28 Probanden lief über die koordinierenden Lehrkräfte der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SpFB) der oben genannten Kreise und kreisfreien Städte. Sie erfüllten diese wichtige Aufgabe mit großem Verantwortungsbewusstsein. Der idealtypische Auswahlplan konnte nicht vollständig umgesetzt werden. Die koordinierenden Lehrkräfte der Beratungsstellen waren häufig nicht in der Lage, den ihnen „zugewiesenen Schülertyp“ (z.B. Jahrgangsstufe 2, Junge, Problematik Lernen in Kombination mit Sprache) zu dem Zeitpunkt, an dem es für die Untersuchung wünschenswert war, zu benennen, so dass wir genötigt waren, die Kriterien in den Zellen des Auswahlplanes zu variieren. Hinzu kam, dass das Einverständnis der Eltern vorliegen und sowohl die Klassenlehrerin des Schülers als auch die Sonderpädagogin, die in der FDL tätig war, zur Mitarbeit bereit sein mussten (Prinzip der Freiwilligkeit). Erreicht wurde, dass die Jahrgangsstufen, Bereiche der Auffälligkeit, Geschlechter der Probanden, alle Landkreise bzw. kreisfreien Städte in der Stichprobe vertreten waren. Das versetzte uns in die Lage, Interpretationen hinsichtlich der Klassenstufe und der Art der Auffälligkeit durchzuführen, wobei die territoriale Verteilung gut gesichert war.

2.2 Untersuchungszeitraum und Untersuchungsabschnitte

Die Auswahl der Probanden begann im Dezember 2006. Sukzessiv kamen bis zum März 2007 weitere Probanden hinzu. Der Grund war praktischer Art. Die Untersucher mussten die Untersuchung der Einzelfälle zeitlich verteilen. Die erste und die abschließende Phase einer Einzelfallanalyse verlangten jeweils einen besonders großen Aufwand. 25 der 28 Fallbegleitungen wurden bis zum Ende des Schuljahres 2006/07 abgeschlossen. In drei Fällen fanden die abschließenden Interviews im Oktober

und November 2007 statt. In jedem Einzelfall wurden folgende Untersuchungsabschnitte realisiert, denen wir hier auch die entsprechend eingesetzten Methoden zuordnen:

1. Vorbereitungsphase

1. Auswahl der Schülerin oder des Schülers (koordinierende Lehrkraft der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle), Einverständnis der Eltern und der Schule
2. Kontaktaufnahme mit der Sonderpädagogin und der Klassenlehrerin (Projektbrief, telefonische und E-Mail-Kontakte)

2. Startphase

1. Erstes Interview mit der Sonderpädagogin und der Klassenlehrerin
2. Hospitation im Unterricht der Klasse oder in Förderstunden
3. Auswertung der Unterlagen aus dem Feststellungsverfahren (Protokoll der Grundfeststellung gemäß Anlage 5 der VV- Feststellungsverfahren, Festlegungen zur förderdiagnostischen Lernbeobachtung gemäß Anlage 6 der VV- Feststellungsverfahren, Berichte der vorschulischen Einrichtung oder der Schule über den allgemeinen Entwicklungsstand, den Leistungsstand und die Förderung des Kindes gemäß Anlagen 8 bis 10 der VV-Feststellungsverfahren, weitere Berichte, Gutachten und Stellungnahmen gemäß Anlage 1 der VV-Feststellungsverfahren, Ergebnisse der Lernstandsanalyse ILeA – 1 und ILeA – 2)
4. Empfehlung der Arbeit mit einem auf das Kind zugeschnittenen Zielerreichungs- und Lernbeobachtungsbogen, der mit den Lehrerinnen abgestimmt wird und auf dem der Förderplan basiert

3. Förderphase

1. Ergänzung, Korrektur und Bestätigung der von uns vorgenommenen inhaltsanalytischen Auswertung des ersten Interviews durch die Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen
2. Regelmäßige Einschätzung des Kindes in den Zielerreichungs- und Lernbeobachtungsbögen oder mit anderen Notizen
3. Notizen zu Veränderungen in der Lern- und Lebenssituation des Kindes
4. Informelles Feedback

4. Abschlussphase

1. Zweites Interview mit der Klassenlehrerin und der Sonderpädagogin
2. Nach Möglichkeit nochmalige Hospitation
3. Auswertung der verlaufsbezogenen Unterlagen und Notizen aus der Förderphase
4. Auswertung der offiziellen Unterlagen aus dem Feststellungsverfahren (Sonderpädagogische Stellungnahme gemäß Anlage 4 der Unterlagen zum Feststellungsverfahren und Bildungsempfehlung gemäß Anlage 7 dieser Unterlagen)
5. Ergänzung, Korrektur und Bestätigung der inhaltsanalytischen Auswertung des zweiten Interviews durch die Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen
6. Ergänzung, Korrektur und Bestätigung der Falldarstellung des Schülers

2.3 Setting

Unter dem Begriff „setting“ ist gemäß Barker (1968) darauf einzugehen, unter welchen ökosystemischen Bedingungen eine Untersuchung durchgeführt wird (z.B. natürliche Beobachtungssituation, Laborsituation). Wir wählten die natürliche Beobachtungssituation. Im Sinne der integrationspädagogischen Forschung realisierten wir eine Begleitforschung (vgl. Haeblerlin, 2003; Haeblerlin & Amrein, 1987). Als Untersucher beobachteten wir die reale förderdiagnostische Lernbeobachtung und

setzten keine isolierten experimentellen Variablen ein. Wir unterbreiteten aber den Vorschlag zur Erfassung von Entwicklung mittels „Zielerreichungsbögen“ (Anhang 7.2). Den Lehrerinnen stand frei, den Vorschlag aufzunehmen oder nicht.

Eine „durchschnittliche FDL“ konnte es nicht geben. Es existierten nur unterschiedliche reale Förderprozesse von Kindern unter bestimmten Bedingungen. Sie mussten einzeln studiert werden. Auch eine „unbeeinflusste FDL“ konnte es nicht geben. Die Lehrerinnen und Lehrer suchten Anregungen, gewannen Erfahrungen und entwickelten ihre Konzepte theoretisch und praktisch weiter. Viele beteiligte Sonderpädagoginnen kannten zum Beispiel einen der Untersucher aus der universitären Lehre und auch aus Fortbildungsveranstaltungen zur FDL. So war eine wechselwirkungsfreie Außenbeobachtung durch diesen Untersucher wohl nicht möglich. Dennoch konnte ein reales, unverfälschtes Bild entstehen. Die Lehrerinnen waren daran interessiert, *ihre* Erfahrungen sehr offen mitzuteilen und auch andere Konzepte zu reflektieren. Sie wollten zeigen, wie sie mit den Schülern arbeiteten. Die *gemeinsame* Erörterung von Fachproblemen war von beiden Seiten durchaus erwünscht. Aus diesen Gesprächen lernten die Untersucher sehr viel.

Die Untersuchungsziele und die Rahmenbedingungen führten zur Entscheidung für die einzelfallanalytische und qualitativ orientierte Forschungsstrategie in der natürlichen Beobachtungssituation.

2.4 Erhebungsmethoden

2.4.1 Erstinterview

Das Erstinterview (90 Minuten) wurde durch telefonische Kontakte und einen Projektbrief vorbereitet und hatte das Ziel, die Lernausgangslage (in einem weiten Sinne) des Schülers zu erfassen und die Förderplanung sowie die nächsten Förderziele zu eruieren. Es fand in einer ungestörten Atmosphäre bei einem Besuch des Untersuchers an der Schule des Kindes statt. Die Planung sah vor, das Interview mit der Sonderpädagogin und der Klassenlehrerin durchzuführen. In der Realität gab es dann mehrere Varianten. Stets fand ein ausführliches Interview mit der Sonderpädagogin statt, nicht immer aber gemeinsam mit der Klassenlehrerin. Gespräche mit der Klassenlehrerin fanden aus organisatorischen Gründen teils auch gesondert statt. Genauere Auskünfte geben die einzelnen Falldarstellungen. Am Tag des ersten Interviews wurden die oben bereits genannten Unterlagen für die weitere Auswertung übergeben. Im Interview wurden Vorgeschichte und Lernstand des Kindes anhand der förderdiagnostischen Kriterien (Anhang 7.3) sowie die Förderziele und der Förderplan erfragt und das individuelle Kompetenzprofil (Anhang 7.1) des Schülers entworfen.

Zur Sicherung der interindividuellen Vergleichbarkeit der vorhandenen Kompetenzen sollen die Falldarstellungen ein *Kompetenzprofil prä* und ein *Kompetenzprofil post* enthalten. Diese konnten in einer Abbildung untergebracht werden. Die Lehrer gaben ihre Einschätzung im Kompetenzprofil meist orientiert an der Prozentrang-Skala ab; teilweise orientierten sie sich auch an der T-Skala. Um eine Scheinexaktheit zu vermeiden und eine einheitliche Basis zu sichern, nahmen die Projektmitarbeiter in den später angefertigten Falldarstellungen eine Transformation dieser Angaben in Stanine-Werte vor (siehe Tabelle 1). Diese Transformation wurde von den Lehrern verifiziert.

Das Erstinterview widmete sich danach einer vertiefenden Einschätzung des Lernausgangsniveaus. Ausgewählte Bereiche, in denen Förderbedarf oder besondere Stärken augenfällig waren, wurden benannt. Anhand des Kompetenzprofils wurde deutlich, worin ein besonders hoher individueller Förderbedarf oder aber besondere Stärken bestanden. Der differenzierteren Einschätzung als Orientierungshilfe dienten sehr oft die förderdiagnostischen Kriterien (Matthes, 2008; Anhang 7.3). Diese

Kriterien wirkten als differenzierende Anregungen für die Informationen zum Lernstand in den Bereichen und speziellen Anforderungen und Voraussetzungen. Sie wurden (wie beabsichtigt) sehr frei gehandhabt, indem die Lehrerinnen auf die Bögen zum ausgewählten Einschätzungsbereich schauten und Gesichtspunkte auswählten, die ihnen für den jeweiligen Schüler wichtig erschienen. Sie nahmen weitere Ergänzungen vor, teilten mit, dass dieser oder jener Kriterienbereich für den Schüler nicht mehr oder noch nicht aktuell sei, weil die Lern- und Entwicklungsstufe längst überschritten sei oder in der Zukunft liege. Die Interviewpartnerinnen entwickelten viele wertvolle Aussagen dazu, was sich gerade „im Fluss befindet“ („Ich denke, in der Anforderung ... ist der Schüler in den letzten beiden Monaten gut vorangekommen. Das muss aber noch gefestigt werden. Er vergisst schnell wieder. Die Leistung ... fällt ihm noch sehr schwer, aber folgende Ansatzpunkte sind bereits gegeben“).

Diese förderdiagnostischen Kriterien wurden in einem Vorläuferprojekt entwickelt. Ihr Anliegen besteht in einer Hilfestellung für die anforderungs- und kompetenzbezogene Einschätzung in wichtigen Lern- und Entwicklungsbereichen. Die Kriterien sind in Form einer Stufenfolge aufgebaut. Das soll die Einschätzung erleichtern, was der Schüler bereits kann und was im Übergangsbereich zwischen Können und Nicht-Können liegt. Im Bereich Lesen und Schreiben basieren die Kriterien auf den Entwicklungstheorien zur Aneignung der Schriftsprache (besonders Scheerer-Neumann, 2002). Für den Lernbereich Mathematik steht kein derart klares Entwicklungsmodell zur Verfügung. Die Wege, auf denen Kinder den Zahlbegriff erwerben, unterscheiden sich stärker als die Wege des Schriftspracherwerbs. Deshalb wurde den förderdiagnostischen Kriterien in Mathematik ein strukturelles Modell zugrunde gelegt.

Die Gespräche wurden elektronisch aufgenommen und transkribiert. Die Interviewpartnerinnen erhielten die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse des Erstinterviews in schriftlicher Form. Sie sahen diese Unterlagen durch, nahmen Ergänzungen und Korrekturen vor. Dieser Prozess endete mit einer verifizierten Fassung der Ergebnisse des Erstinterviews, die in die Falldarstellungen aufgenommen wurden. Alle Informationen, die Eingang in die Falldarstellungen fanden, wurden diesem Verfahren der subjektiven Verifikation unterzogen (vgl. Scheele & Groeben, 1988; Schlee, 1988). Das heißt, es wurden nur Angaben und Mitteilungen dokumentiert, die von den Beteiligten ausdrücklich bestätigt wurden.

2.4.2 Auswertung von Zielerreichungsbögen und verlaufsbezogenen Notizen

Im Verlauf der Förderung nahmen die Lehrerinnen Notizen zur Förderung vor. Fast alle arbeiteten mit den Zielerreichungsbögen (Anhang 7.2) und entsprechenden Verlaufsbeobachtungen (vgl. hierzu auch Ettrich & Dietrich, 1989; Kiresuk, Smith & Cardillo, 1994). Ihre entsprechenden Unterlagen übergaben sie den Untersuchern beim Zweitinterview.

2.4.3 Auswertung von Förderplänen und anderen Unterlagen

Den Untersuchern wurden folgende Unterlagen zur Auswertung übergeben:

- die Anlagen des Feststellungsverfahrens (Bericht der Schule über den allgemeinen Entwicklungsstand, Bericht über durchgeführte Fördermaßnahmen, Bericht über den schulischen Leistungsstand, sonderpädagogische Stellungnahme u.a.),
- die Ergebnisse der Lernstandsanalyse ILeA,
- Tätigkeitsprodukte (z.B. Zeichnungen),
- Förderpläne,
- Ergebnisse informeller oder formeller Diagnoseverfahren.

2.4.4 Beobachtungen aus Hospitationen und Gelegenheitsbeobachtungen

In dem Projekt „Fördern und Diagnostizieren“ führten die Untersucher selbst keine diagnostischen Erhebungen durch. Ihre Aufgabe bestand in der Draufsicht auf die Diagnose und Förderung, ohne selbst an diesen Prozessen teilzunehmen. Gern nahmen sie aber die Möglichkeiten wahr, vor oder nach dem Interview eine oder zwei Unterrichtsstunden in der Klasse oder der Förderstunde zu hospitieren, das Kind in der Pause zu beobachten und anderes mehr. Teils ergaben sich Gespräche mit der Mutter des Kindes, zum Beispiel, wenn diese das Kind zur Schule brachte und die Klassenlehrerin die Mutter mit dem Untersucher bekannt machte. Diese Beobachtungen und Eindrücke konnten in den Interviews thematisiert werden, fanden aber keinen direkten Eingang in die Falldarstellungen, deren Funktion in der Abbildung dessen bestand, wie die Lehrerinnen die Kinder einschätzten.

Beobachtungsprotokolle des Untersuchers wurden den Fallstudien als Anlage beigelegt, wenn das der Illustration oder dem Beleg von Feststellungen dienen konnte. Eine Bestätigung dieser Beobachtungen ergibt sich daraus, dass die Falldarstellung (einschließlich Anlagen) durch die Lehrerinnen verifiziert wurde.

2.4.5 Zweitinterview

Dieses Interview (Anhang 7.4) fand meist kurz vor oder nach der Beratung des Förderausschusses am Ende der FDL statt und diente der Analyse der Lernentwicklung des Kindes (Vergleich von Lernausgangslage zu Beginn und Lernstand zum Ende der FDL). Zwischen dem ersten und dem zweiten Interview lagen drei bis fünf Monate Zeit. Die Rahmenbedingungen glichen denen des ersten Interviews. Im Einzelnen wurden das Kompetenzprofil und die Aufzeichnungen zu den Lernfortschritten herangezogen. Hinsichtlich individuell relevanter Ziele und Kompetenzbereiche baten wir die Lehrerinnen um eine Einschätzung des individuellen Lernfortschritts. In einigen Fällen stützte die Interviewführung sich auf die Aufzeichnungen zur Lernausgangslage aus dem ersten Interview. So wurde dargestellt, welche Veränderungen sich in Bezug darauf ergeben haben. Die Informationen dienten der Beschreibung des individuellen Lernfortschritts in den Falldarstellungen. Die Beschreibung erfolgte bezogen auf bestimmte konkrete Anforderungen. Darüber hinaus verglich sie den Stand mit der Bezugsgruppe (Schuljahrgang). Ein weiterer Schwerpunkt des Interviews umfasste die Realisierungsbedingungen für die Förderung, Fördermethoden und die Förderdiagnose in den einzelnen Zeitabschnitten. Die Lehrerinnen informierten uns über den Stand des Feststellungsverfahrens. Auch das zweite Interview wurde elektronisch aufgenommen und transkribiert.

Beim Zweitinterview wurden weitere Unterlagen aus dem Feststellungsverfahren übergeben. Die sonderpädagogische Stellungnahme und die Empfehlung zum weiteren Bildungsweg schickte die Sonderpädagogin den Untersuchern meist zu einem späteren Zeitpunkt zu.

2.5 Erarbeitung der Falldarstellungen

Die erste Auswertungsetappe bestand in der Erarbeitung der Falldarstellungen. Dafür wurden die vorliegenden Aufzeichnungen aus den Interviews und die weiteren Unterlagen über das Kind herangezogen, entlang der vorher festgelegten Gliederung der Falldarstellungen gesichtet und anschließend inhaltlich analysiert. Hier kamen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung (Techniken der Zusammenfassung, wie Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, Reduktionen). Zur Einschätzung der individuellen Lernfortschritte (Lernfortschrittsskala) verwendeten wir qualitative Techniken der skalierenden Strukturierung (Mayring, 2007, S. 92ff.). Die Einschätzungen in den Kompetenzprofilen und in den Zielerreichungsbögen wurden direkt verwendet, also

nicht inhaltlich transformiert, denn hierbei handelte es sich um quantitative empirische Daten. Die Erarbeitung der Falldarstellungen war eine der wichtigsten Schnittstellen für den Erfolg der Untersuchung und gleichzeitig eine forschungsmethodische Herausforderung. Für die wissenschaftliche Auswertung wurde eine einheitliche Gliederung angewandt, die die Abfolge der Aussagen der Lehrer nicht chronologisch wiedergibt. Die Hauptpunkte gleichen sich in allen Falldarstellungen. In den Unterpunkten gibt es, je nach den Besonderheiten des Falles, Unterschiede.

Gliederungsschema der Falldarstellungen¹

1. Kopfdaten

Code-Nummer, Geschlecht, Geburtstag (Monat, Jahr), Projektmitarbeiter(in), Schule, Klasse, Sonderpädagogin, Grundschul-Lehrkraft, Beginn der FDL, Ende der FDL, Datum des 1. Interviews, Datum des 2. Interviews

2. Antrag auf Einleitung eines Feststellungsverfahrens, Ergebnis der Grundfeststellung und Fragestellung

3. Bisherige Entwicklung und Förderung

Familiendaten, bisheriger Verlauf des Schulbesuchs, Entwicklung und Förderung vor der Einschulung, Entwicklung und Förderung nach der Einschulung (bis zur FDL)

4. Entwicklungsstand zum Zeitpunkt des 1. Interviews (Beginn der FDL)

Kompetenzprofil am Beginn der Untersuchung, Entwicklungsstand in den Bereichen, zusammenfassende Einschätzung

5. Ziele und Schwerpunkte der Förderung der FDL-Phase und Beobachtungsreihen

Förderschwerpunkte und Förderplanung, konkrete Förderziele, Zielerreichungsskalen und Beobachtungsreihen

6. Lernfortschritte in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Qualitativ-anforderungsbezogene Beschreibung, quantitative Einschätzung mittels abgestufter Lernfortschrittsskala und durch Prä-Post-Vergleich des Kompetenzprofils

6. Formen und Bedingungen der Förderung

Quantität und Formen der FDL-Förderung und Beratung, Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin und den Fachlehrern, Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, besondere Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen

7. Abschließende Einschätzung im Förderausschussverfahren (einschließlich zusammenfassende Bedingungsanalyse der Förderung), Empfehlung

8. Anlagen (z.B. Beobachtungen aus der Hospitation am Tag des 1. Interviews)

Allgemeine Schritte und Methoden der Analyse und Verarbeitung der gegebenen Informationen aus der Sicht der Theorie des Textverstehens (z.B. Ballstädt u.a., 1981):

- Analyse der Textoberfläche: Bedeutung der Wörter und ihrer syntaktischen Beziehungen.
- Analyse der semantischen Textbasis: Umsetzung der Oberfläche in ein propositionales Format.

¹ Alle Falldarstellungen wurden vollständig anonymisiert. Das gilt auch für die Beispiele, die in den Text des Forschungsberichts eingefügt wurden.

- Konstruktion eines Situationsmodells, d.h. Interpretation des Textes vor dem Hintergrund des eigenen Expertenwissens. Aufgebaut werden bestimmte elaborative und kausale Inferenzen und die hierarchische Inhaltsstruktur der Texte (Interviews, Mitteilungen in den Anlagen) werden erfasst.
 - Elaborative Inferenzen: Beispiel: Die Aussage „In die Förderarbeit wurden Elemente des kognitiven Trainings einbezogen und vor allem auch im Unterricht viele Anregungen gegeben.“ könnte auf der Basis des eigenen Fachwissens dahingehend elaboriert werden, dass mit dem Schüler geübt wurde, Merkmale und Beziehungen zu erkennen, zu vergleichen oder zu übertragen und dass dies an unterschiedlichen Tätigkeitsgegenständen geschehen ist. Eine solche Elaboration würde der gegenwärtig dominierenden Definition des Denkens folgen.
 - Kausale Inferenzen: Die beschriebenen Sachverhalte stehen nicht unverbunden nebeneinander. Es gibt Beziehungen, die explizit nicht unbedingt ausgesprochen werden, aber enthalten sind und vom Leser erkannt (inferiert) werden. Ziehen wir noch einmal das eben genannte Beispiel heran. „In die Förderarbeit wurden Elemente des kognitiven Trainings einbezogen und vor allem auch im Unterricht viele Anregungen gegeben. In einer im Mai erneut durchgeführten Testung (ohne weitere Hilfestellungen) blieb Robert auf einem PR-Niveau von 5 bis 10.“ Hier kann eine kausale Inferenz gebildet werden, obwohl Adverbien, Konjunktionen und andere Fügungen fehlen, die eine Kausalität direkt ausdrücken. Der Untersucher kann eine kausale Beziehung zwischen dem Sachverhalt der Einbeziehung von Elementen des kognitiven Trainings und den Ergebnissen der im Mai erneut durchgeführten Testung bilden. Er kann schlussfolgern, dass der Schüler Robert wahrscheinlich kognitiv vorangekommen ist, denn sonst hätte er seinen Prozentrang, im Vergleich zu der Referenzpopulation, nicht halten können. Jedenfalls legen die gewählte Formulierung der Sätze und ihre Aufeinanderfolge nahe, dass der Lehrer, der diese Mitteilung gibt, von einer solchen Beziehung ausgeht.
- Konstruktion eines neuen Textes: In Form der Falldarstellung transformiert der Verfasser der Falldarstellung die Ursprungstexte und lehnt sich an eine bestimmte inhaltliche Gliederung an. Er kann die kausalen Annahmen, die im Ursprungstext enthalten sind, durchaus kritisch sehen. Seine Aufgabe ist es, die Aussage einschließlich der elaborativen und kausalen Verknüpfung, die im Text des mitteilenden Lehrers enthalten sind, zu erfassen. Er kann die Auffassungen, die hier sichtbar werden, teilen oder auch nicht teilen. Das hat bei der Erarbeitung der Falldarstellung keine Rolle zu spielen. Hier kommt es auf die korrekte Widerspiegelung dessen an, was dem Untersucher mitgeteilt wurde. Erst in einem anderen, ausdrücklich als Interpretation des Untersuchers sichtbaren Text (nicht mehr in der Falldarstellung selbst) kann er die Beziehungen, die der mitteilende Lehrer gesehen hat, eventuell in Frage stellen. In der Falldarstellung als solcher hat das nicht zu geschehen.

Die Falldarstellungen wurden zwar von den Projektmitarbeitern verfasst, beinhalteten aber ausschließlich die Aussagen und Diagnoseergebnisse der Lehrerinnen. Insofern sind sie als *Darstellungen, die die Lehrerinnen gaben, zu lesen*.

2.6 Leitfragen für die Metaanalyse der Falldarstellungen

Die zweite große Auswertungsetappe beinhaltete die Zusammenführung der Falldarstellungen anhand von Leitfragen, die sich aus den Fragestellungen des Projekts und den qualitativen Inhaltsanalysen ergaben. Diese Leit- oder Analysefragen leiteten wir in einem induktiv-deduktiven Verfahren ab, das sich an der Gliederung der Falldarstellungen orientierte. Eine deduktive Kategorienanwendung trägt vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsgesichtspunkte an das Material heran. Der deduktive Zweig ergab sich bereits daraus, dass die Falldarstellungen einer Gliederung folgen, die theoretischen Vorgaben entspricht. Bei der induktiven Kategorienentwicklung (Leitfragen) werden

die Auswertungsaspekte nahe am Material bzw. aus dem Material entwickelt. Dafür wurden mehrere Stufen der inhaltlichen Reduktion und Kategorisierung besprochen und dies mit systematischen und von der Theorie geleiteten Aspekten verbunden. „Der qualitative Analyseschritt besteht dabei darin, deduktiv gewonnene Kategorien zu Textstellen methodisch abgesichert zuzuordnen“ (Mayring, 2000, S. 13). Im Ergebnis dieser Schritte entstanden die Leitfragen, nach denen das Kapitel 3 (Metaanalyse der Falldarstellungen) gegliedert ist.

Bei der Auswertung der Falldarstellungen anhand der Leitfragen wurden die Antworten durch die entsprechenden Stellen der Falldarstellungen belegt. Die stichwortartigen Antworten auf die Fragen können in den dokumentierten Projektunterlagen nachvollzogen werden. In den Forschungsbericht aufgenommen wurden exemplarische Belege und Zitate aus Interviews, Stellungnahmen und weiteren Quellen.

2.7 Spezifische Auswertungsmethoden

Statistische und inhaltsanalytische Auswertungsmethoden, die für bestimmte einzelne Fragestellungen angewandt wurden, werden an der Stelle genannt, an der die jeweilige Fragestellung behandelt wird. So haben wir die Förderziele bestimmten Clusteranalysen unterzogen. Die individuellen Lernfortschritte wurden mit verschiedenen Methoden analysiert, die ebenfalls an den entsprechenden Stellen beschrieben werden.

3 Exemplarische Falldarstellungen

3.1 Falldarstellung Sebastian

Geburtstag (Monat, Jahr): 03 / 1999

Klasse: 2

Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung: Januar 2007

Ende der förderdiagnostischen Lernbeobachtung: Juni 2007

Vorbemerkung: Über die Arbeit mit Sebastian wird an zwei weiteren Stellen dieses Buches berichtet: Im Abschnitt 5.2.2 werden die förderdiagnostischen Kriterien dargestellt und Sebastians Lernausgangslage zu Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung anhand dieser Kriterien geschildert. Der Abschnitt 6.5 vermittelt einen Einblick in den Verlauf der Förderung. Der Bericht der Lehrerin zeigte, dass sie – aufgrund ihrer Arbeitsweise, die der Strategie förderdiagnostischer Unterstützungsdialoge sehr nahe kam – in der Lage war, den Lernstand und bestehende Probleme valide einzuschätzen, auch in der Form der Arbeit mit Zielerreichungsskalen (s. Abschn. 6.5, Abb. 23). Die Falldarstellung vermittelt ein Gesamtbild über die Entwicklung und Förderung Sebastians:

3.1.1 Grundfeststellung

Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde im Dezember 2006 gestellt und mit den großen Lernschwierigkeiten in Deutsch und Mathematik begründet. Die Mutter wurde im ersten Gespräch auf die Möglichkeit der sofortigen Rücksetzung in die Klasse 1 hingewiesen. Sie lehnte das ab und wünschte stattdessen eine förderdiagnostische Lernbeobachtung. Nur unter dieser Bedingung wollte sie den Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschreiben. Sebastian solle nicht in eine Förderschule kommen. Nach Meinung der Lehrerinnen erwartete die Mutter, dass die Lernschwierigkeiten durch die förderdiagnostische Lernbeobachtung verschwinden und „Sebastian normal wird“.

3.1.2 Bisherige Entwicklung und Förderung

Sebastian lebt bei seinen Eltern. Er ist das erste von zwei Kindern. Der jüngere Bruder ist im Einschulungsalter, wird jedoch von der Einschulung zurückgestellt. Er hat eine schwere Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. Seit seiner Geburt steht er im Mittelpunkt der Familie, erhält auch Ergotherapie und Logopädie. Die Mutter bedauerte, dass sie sich deshalb so wenig um Sebastian kümmern kann. Das sprachliche Umfeld ist nicht optimal, z.B. spricht die Mutter dysgrammatisch. Die Eltern sind beide berufstätig.

Seit seinem zweiten Lebensjahr besuchte Sebastian den Kindergarten. Er erhielt eine logopädische Förderung und Frühförderung. Sebastian wurde altersgerecht in die erste Klasse aufgenommen, obwohl die Erzieherinnen im Kindergarten Bedenken anmeldeten und die Schule eine Zurückstellung für günstiger hielt. Die Schulärztin hatte eine Einschulung mit Förderausschussverfahren empfohlen, da ihr bei Sebastian Wahrnehmungsstörungen aufgefallen waren.

In der Schule wurden Sebastians Schwierigkeiten von Anfang an deutlich und er erhielt eine intensive Förderung. Eine Sprachheilpädagogin hatte einen anderen Jungen in der Klasse zu fördern und nahm Sebastian mit dazu, weil sie die Schwierigkeiten sah. In dieser wöchentlichen Förderstunde wurden

die Sprache sowie sprachgebundene Wahrnehmungsbereiche gefördert und der Erstleselehrgang unterstützt. Außerdem war häufig eine Zweitlehrerin in der Klasse tätig und eine Referendarin wendete sich Sebastian zu. Im Unterricht wurde differenziert nach Leistungsgruppen gearbeitet (z.B. durch verschiedener Arbeitsblätter). Nach dem ersten Schuljahrgang befürwortete die Klassenlehrerin eine Klassenwiederholung. Die Eltern lehnten dies ab.

Über die Förderung im zweiten Schuljahr berichtete die Klassenlehrerin (Auszüge aus dem Bericht vom November 2007):

„Neue Lerninhalte erfasst Sebastian nur mit Mühe und Unterstützung. Es gelingt ihm selten, den behandelten Unterrichtsstoff im Gedächtnis zu behalten. Intensiv Gelerntes merkt sich Sebastian nur kurze Zeit. Bei schriftlichen Aufgaben benötigt er die persönliche Zuwendung und Unterstützung der Lehrerin, verliert aber schnell die Übersicht und muss erneut Hilfe in Anspruch nehmen.

Gern beschäftigte sich Sebastian mit Themen aus dem persönlichen Umfeld. Dabei verwendet er einfache Sätze, wobei grammatikalische Fehler vorkommen. Sein Wortschatz ist noch nicht altersgerecht. Wochentage, Monate und Jahreszeiten nennt Sebastian nach intensiver Übung, muss diese Inhalte aber ständig wiederholen, um das Gelernte nicht zu vergessen. Merkmale von Jahreszeiten kann er mit Hilfe von Bildern benennen.

Hervorzuheben ist sein häuslicher Fleiß. An den Wochenenden und in den Ferien übt Sebastian viel. Stolz zeigt er das Geübte, auch wenn er die Inhalte nicht beschreiben kann. Sebastian hält sich an vereinbarte Regeln der Klasse. Gern spielt er mit anderen Kindern und bevorzugt dabei Laufspiele.

Im gesamten 1. Schuljahr nutzte Sebastian zusätzliche Hilfen und Angebote beim Lernen ... So gelang es ihm, sich die Buchstaben einzuprägen und lautgetreue Wörter zu lesen. Er übte die Festigung der Buchstaben und Laute bzw. das Zuordnen der Ziffern zu Mengen bzw. Zahlen. Trotz intensiver Übung verwechselte er bis Februar die Zahlen 7 und 10.

Seit Beginn der 2. Klasse fiel der Förderunterricht, den die Sprachheilpädagogin erteilt hatte, weg und auch die Referendarin war nicht mehr anwesend. Im Unterricht erhält Sebastian intensiven Zuspruch. Fehlt dieser, weil andere Kinder Unterstützung benötigen, kann er die Aufgaben nicht lösen und beginnt meist gar nicht damit. Der Aufgabenumfang wurde deshalb verringert. Sebastian sitzt neben leistungsstarken Kindern, die ihm oft beim Lösen der Aufgaben helfen.

Sebastian konnte nicht an die erreichten Leistungen der 1. Klasse anknüpfen. Er kann viele Laute nicht unterscheiden und benötigt zusätzliche Hilfe, um Buchstaben und Laute einander zuzuordnen (r/ch2, u/o, i/ü, sch/ch1). Seine Lesefertigkeit hat sich in der 2. Klasse nur wenig weiterentwickelt. Er kann ungeübte Texte nicht selbstständig erlesen. Texte kann er nach Vorlage abschreiben. Sein Wortbildgedächtnis ist schwach. ...

Bereits im Zahlenraum bis 10 sind Sebastians Mengenvorstellungen unsicher. Aufgaben rechnet er an den Fingern zählend. Bei Anleitung rechnet er mit Rechenplättchen und anderen Hilfsmitteln, muss aber jede Menge abzählen, weil er sie nicht simultan erfasst. Weichen Aufgaben von bisher geübten Schemata ab, kann Sebastian sie nicht bewältigen.

3.1.3 Entwicklungsstand am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Ein globaler Überblick über den Entwicklungsstand am Beginn der Lernbeobachtung kann der Abbildung 7 entnommen werden (siehe auch Tabelle 1). Gleichzeitig zeigt die Abbildung die am Ende der Lernbeobachtung gegebene Einschätzung. Den Lernstand im Lesen und Schreiben und in Mathematik ordneten die Lehrerinnen zuerst in den Prozentrangbereich 0 bis 4 ein (Stanine = 1); hinsichtlich bereichsübergreifender, motivationaler und ausführungsbbezogener Lern- und Entwicklungs-

bereiche bewerteten sie den Entwicklungsstand als besser (Prozentrangbereich 4 bis 11 bzw. Stanine = 2).

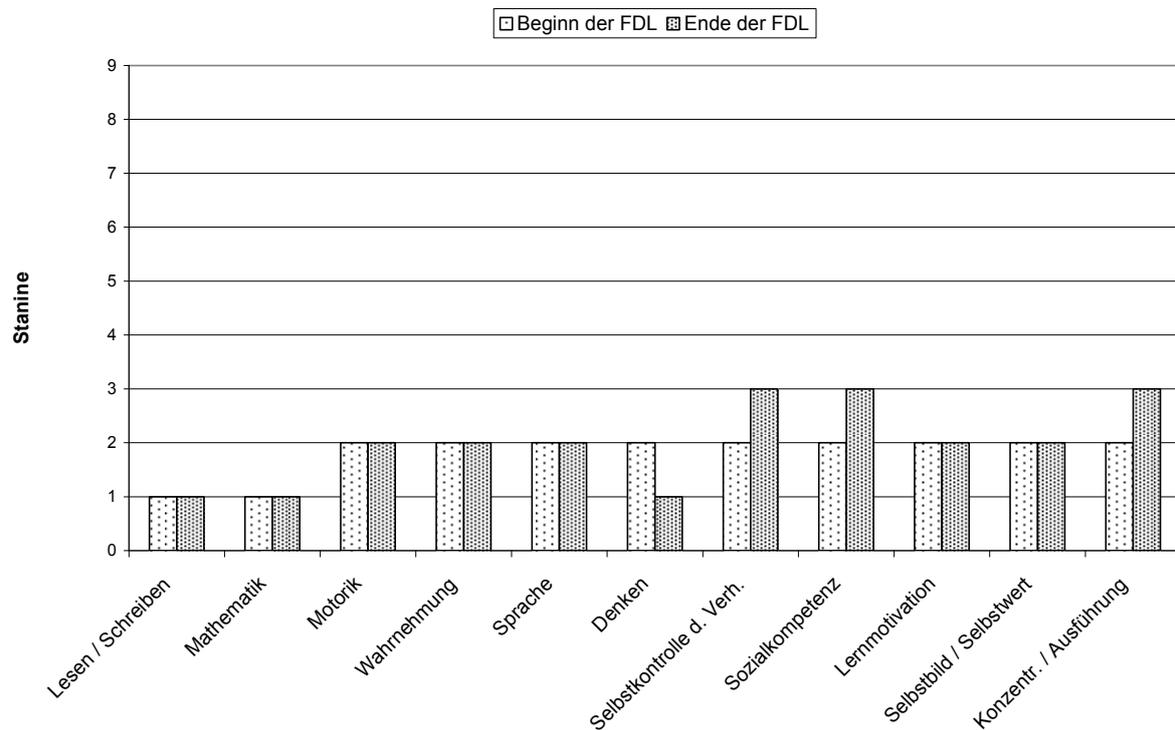


Abbildung 7: Kompetenzprofile Sebastian: Beginn und Ende der Lernbeobachtung

Zur Interpretation der Abbildung 7 fügen wir die Tabelle 1 ein.

Tabelle 1: Umrechnung in Stanine-Werte (Tent & Stenzl, 1993, S. 59)

PR	Stanine	PR	Stanine	PR	Stanine
>96 – 100	9	> 60 – 77	6	> 11 – 23	3
> 89 – 96	8	> 40 – 60	5	> 4 – 11	2
> 77 – 89	7	> 23 – 40	4	0 – 4	1

In differenzierter Weise charakterisierten die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin den Lernstand Sebastians in einer Teamberatung etwa drei Wochen nach Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in der 17. Schulwoche. Anhand der förderdiagnostischen Kriterien analysierten die Lehrerinnen die Lern- und Entwicklungsbereiche „Lesen und Schreiben“, „Mathematik“ und „Sprache“ differenziert und beschränkten sich ansonsten auf eine grobe Einschätzung. Die Teamberatung dauerte 45 Minuten und wurde elektronisch aufgezeichnet. Wir geben nicht das genaue wörtliche Protokoll wieder, sondern eine redaktionell bearbeitete ausführliche Fassung, die die Aussagen enthält, auf die die Lehrerinnen sich einigten. Kurze Sequenzen, wie Bestätigungen („Das habe ich auch beobachtet!“) und sich in der Diskussion ergebende Präzisierungen („Bei mir ist das etwas anders ...“) werden dabei nicht dargestellt. Für beide Lehrerinnen war die Sicht ihrer Kollegin interessant und geeignet, das eigene Bild von dem Schüler zu überprüfen und zu bereichern. Das folgende überarbeitete Tonbandprotokoll wurde von ihnen bestätigt.

Lesen und Schreiben: Sebastian erliest einfache lautgetreue Wörter mühsam synthetisierend. Die lesetechnische Fixierung bewirkt, dass er den Sinn nicht versteht und nicht nutzen kann. Er unternimmt keinen Korrekturversuch, wenn ein Wort keinen Sinn ergibt (z.B. „rond“ statt „rot“). Lesen bedeutet für Sebastian, den Text „abzuarbeiten“, nicht den Sinn zu entnehmen. Erlesen von relativ unbekanntem Wörtern mit Mitlauthäufung, die auf Wortkärtchen vorgegeben werden, gelingt noch nicht (z.B. „Kraft“, „Ernte“, „erst“, „fremd“). Die Endung „-en“ oder „-el“ sind ihm nicht klar. Hier müsste noch an der Analyse und Synthese gearbeitet werden. Bei klar aufgebauten längeren Wörtern („Krokodil“, „Lokomotive“) nimmt er keine zweckmäßige Binnenwortgliederung vor.

Sebastian kennt alle Buchstaben und kann sie relativ sicher zuordnen. Die Kenntnis von Groß- und Kleinbuchstaben ist vorhanden, wird beim Schreiben nach Diktat jedoch nicht angewendet. Im Lautdiktat verwechselt er den r- und den ach-Laut. Er kann einige einfache lautgetreue Wörter schreiben: „Haus“, „zum“, „hört“. Beim Schreiben „vergisst“ er oft den Stammselbstlaut, z.B. „Bsn“ für „Besen“. Sebastian schreibt am Satzanfang groß, beherrscht aber die Großschreibung von Nomen noch nicht sicher.

Die artikulatorische Differenzierung bereitet Probleme. Hier besteht eine akustische Problematik. Sebastian kann ähnliche Selbstlaute nicht hören, z.B. i und ü, ö und u, i und e, d-t, g-k. Im Mottier-Test konnte er lange Silben nicht nachsprechen. In der akustischen Durchgliederung bestehen insofern Schwierigkeiten, dass Sebastian die Übergangskonsonanten nicht hört. Er kann Wörter in Laute zerlegen, würde aber z.B. beim Wort „Garten“ das „r“ nicht hören und beim Lautieren nur das „t“ angeben (Übergangskonsonant fällt schwer). In der Trennschärfe besteht noch Übungsbedarf. Das zeigte sich auch im Bremer Laut-Diskriminationstest und im Breuer-Weuffen-Test. Bei dem Jungen bestehen eine Hörverarbeitungs- und eine Lautdifferenzierungs-Problematik. Sicherlich spielt das häusliche Sprachvorbild eine Rolle. Die Mutter spricht die Laute ebenfalls nicht deutlich.

Zur rhythmischen und Silbengliederung: Bei dem Wort „Teller“ gelingt das Silbenklatschen, aber Sebastian kann nicht angeben, ob es zwei oder drei Silben sind. Auch beim langen Wort „Haustürschlüssel“ gelang das Klatschen der Silben, nicht aber bei „Lokomotive“. Silbenbögen sind bekannt, aber dass die Silbe einen Selbstlaut (Klinger) hat, war Sebastian bei Übungen immer wieder neu. Das „Roboterspiel“ funktioniert inzwischen. Dabei sollte Sebastian wie ein Roboter sprechen, was auch als „Silbensprechen“ zu bezeichnen ist: KRO-KO-DIL, EI-SEN-BAHN, BA-NA-NE.

Bei Übungen zum Erkennen von Wörtern bei gedehnter Sprechweise (vorgesprochen wird z. B.: „ge:lb, Ro:le:r, Zu:ke:r“) benötigt Sebastian intensive Hilfe. Das Synthetisieren von Worten aus gesprochenen Lauten (z.B. l – o – s) ist bei einfachen Wörtern mit der Lautfolge „Konsonant – Vokal – Konsonant“ möglich und bei nicht mehr als vier Lauten (Hase, Haus, Olaf).

Oft macht sich eine Richtungsunsicherheit bemerkbar. Bei „b“ und „d“ sowie „ie“ und „ei“ kommen Richtungsverwechslungen vor. Sebastian ist beim Schreiben in der Reihenfolge der Buchstaben nicht sicher. Z.B. schrieb er bei „blau“ „baul“. Das Wort „die“ las er als „bei“.

Die Sitzhaltung beim Schreiben ist in Ordnung. Allerdings behält Sebastian die linke Hand oft unter dem Tisch. Nachzeichnen kann er gut; das Schriftbild ist befriedigend (feinmotorische Steuerung).

Mathematik: Mengen bis 4 oder 5 kann Sebastian bei regelmäßiger Anordnung erfassen. Bei 6 usw. zählt er ab. Wenn 5 und 5 paarig gelegt werden, erkennt Sebastian noch nicht, dass es 10 sind. Die Aufgabe „7-1=6“ beherrscht Sebastian. Bei einer anschließenden Aufgabe „7-2“ gibt es bereits Probleme. Das Zählen gelingt bis 20 sicher. Rückwärtszählen von 20 ist schwierig. Den Nachfolger von 39 kann Sebastian bereits nicht mehr sicher bestimmen. Die Vorstellung von der Stellung des vollen Zehners im Zahlenraum ist noch nicht verinnerlicht. Sebastian beherrscht das Lesen und Schreiben von Zahlen bis 20. Das Schätzen von Mengen ist absolut nicht möglich, z.B. bei den Fragen: „Wie viele

Schritte brauchst du bis zu mir?“, „Wie viele Tische stehen ungefähr in diesem Raum?“. Das fällt aber auch vielen anderen Kindern schwer.

Sebastian darf nicht mit den Fingern rechnen. Das „hat der Papa verboten“. Richtungsstabilität und Rechts-Links-Sicherheit (Hebe die rechte Hand! Stelle den linken Fuß vor!) sind noch nicht gegeben. Bei Anforderungen, die ein Gedächtnis für Abfolgen erfordern (z.B. Einprägen und Reproduzieren der Reihenfolge von 3 bis 6 Bildkärtchen) kann Sebastian sich die genaue Reihenfolge nicht einprägen. Er kann die drei bis vier Kärtchen nach dem Abdecken benennen, ohne die Abfolge anzugeben. Sebastian sollte Plättchen ordnen, die sich in der Form (Dreieck, Kreis, Quadrat), Farbe (rot, blau, gelb) und Größe (klein, mittel, groß) unterscheiden. Beim Ordnen nach zwei Dimensionen (Form *und* Farbe) hat er keine Probleme, bei der dritten Dimension benötigt er indirekte Hilfestellungen (z.B. „Überlege einmal, ob du noch weiter sortieren kannst!“).

Das Verständnis der Rechenzeichen „plus“ und „minus“ ist vorhanden. Im Zahlenbereich bis 9 kann Sebastian mit Rechenplättchen o.ä. rechnen. Dasselbe ist ohne Anschauung nicht möglich – bei einer solchen Anforderung nimmt er die Finger (notfalls unter dem Tisch). Die Sachaufgabe: „Ich habe 2 Bleistifte und nehme noch 3“ könnte Sebastian unter Zuhilfenahme der Finger schnell lösen. Kleine Mengen zerlegen, z.B. „ $7=4+3$ “, kann er mit Anschauungsmaterial – und das dann ich einer Gleichung aufschreiben, was bemerkenswert ist. Sehr unsicher ist das Rechnen bei Überschreiten des ersten Zehners mit Rechenplättchen. Das Verständnis des Kommutativgesetzes fehlt noch (Beispielaufgaben: $3+14$; $2+11$). Sebastian rechnet heimlich oder offen mit den Fingern. Im Unterricht darf er Fingerrechnen nutzen und soll dazu die Hände auf den Tisch legen, um die Anbahnung des Mengenbegriffs durch das Optische zu unterstützen (als Schritt zur Überwindung des bloßen Abzählens).

Quadrat und Rechteck kann Sebastian nicht differenzieren. Beim Dreieck malt er ein Dreieck auf und fragt: „Meinen Sie das?“

Sprache: Sebastian hat eindeutig logopädischen Förderbedarf erhält aber zurzeit keine solche Sprachförderung. Bei „sch“ und „st“ sowie „sp“ ist die Aussprache undeutlich, wobei die Auffälligkeiten nicht extrem sind. Viele Einschüler sprechen auf diesem Niveau. Statt „stehen“ spricht Sebastian „schehen“, statt „sich“ spricht er „sesch“.

Der aktive Wortschatz ist recht gering. Zu einer Geschichte kann er nicht sehr viel erzählen. Das Beschreiben von Bildern gelingt relativ gut. Den Oberbegriff für „Hammer“ und „Zange“ konnte er angeben. Den Oberbegriff für „LKW“, „Zug“ und „Motorrad“ fand er nicht. Sebastian kann einem Begriff mehrere Unterbegriffe zuordnen oder solche nennen, wenn man ihm ein Beispiel nennt („Nenne Werkzeuge, wie z.B. Hammer...“). Sebastian kann die Funktion von Werkzeugen beschreiben.

Sebastian versteht einfache alltägliche Aufforderungen und führt sie richtig aus. Jedoch ist das Sprachgedächtnis eingeschränkt. Sebastian sollte Sätze nachsprechen (13 Wörter): „Das Kind mit den Zöpfen wirft den Ball zum Kind mit der Hose.“ Diesen Satz verkürzte er auf 8 bis 9 Wörter. Aufgabenstellungen müssen meist noch direkt vorgemacht werden, weil das Sprachverstehen im Schulbereich an Grenzen stößt.

Sebastian kann einfache Sätze grammatisch richtig sprechen, wenn er sehr aufmerksam ist. In der freien Sprache gibt es grammatikalische Probleme. Sebastian hat Schwierigkeiten bei der Pluralbildung, z.B. bei der Mehrzahl von „Kanne“ und „Garten“. Grammatische Fehler treten bei Artikeln zu den Nomen und im Zusammenhang mit Präpositionen auf. Statt „mit dem Schuh“ spricht Sebastian „mit der Schuh“, jedoch werden durch Hilfen Verbesserungen erreicht. Eine korrekte Anwendung des 3. und 4. Falls ist noch nicht möglich. Sebastian benötigt Anregungen zum Sprechen in ganzen Sätzen.

Er hat eine leise Stimme und ist im Sprechen ängstlich. Nur in der Förderstunde mit dem zweiten Jungen ist er bei spontanen Sprechgelegenheiten aufgeschlossen. Lebendiges Erzählen ist bei ihm nicht zu sehen. Mit der Lehrerin spricht Sebastian gern. Er antwortet aber immer nur in Wortgruppen.

Weitere Lern- und Entwicklungsbereiche: Hinsichtlich der *Motorik* muss noch weiter diagnostiziert werden. Sebastian ist rechts-links-unsicher. Tests wurden dazu noch nicht durchgeführt. *Wahrnehmung:* Bei Übungen zur Figur-Grund-Wahrnehmung („überspiegelte Objekte“, Hammer, Säge usw.) konnte Sebastian drei Figuren unterscheiden, fünf Objekte nicht mehr. *Bindung:* Am wahrscheinlichsten scheint eine unsicher-ambivalente Bindung. *Selbstkontrolle des Verhaltens und sozialen Kompetenz:* Die Verhaltensweisen schwanken; es hängt von der Situation ab, ob Sebastian eine Enttäuschung verarbeiten kann. *Lern- und Leistungsmotivation:* Sebastian ist recht gut motivierbar. *Selbstbild und Selbstwert:* Sebastian ist verunsichert. Genaueres kann noch nicht gesagt werden. *Konzentration und Ausführung* sind im Förderunterricht, in der Einzelsituation gut, im Regelunterricht aber sehr gering. Aber auch in der Einzelsituation gleitet Sebastian bei Schwierigkeiten und nach einiger Zeit ab und muss ständig ermutigt werden.

3.1.4 Ziele und Schwerpunkte der Förderung und Beobachtungsreihen

Von großem Aussagewert sind zunächst die Ziele, die auf der Basis der Individuellen Lernstandsanalyse (ILeA, Landesinstitut, 2005, 2006), die im Land Brandenburg empfohlen wird. Auszüge aus diesen Unterlagen zeigen die Abbildung 8 und die Abbildung 9.

Förderung von Rechtschreibkompetenzen in Jahrgangsstufe 2

<input checked="" type="checkbox"/> vorwiegend Förderung der alphabetischen Strategie		
Datum der Analyse	Didaktische Zielrichtung zur Weiterentwicklung (ankreuzen)	pädagogische Angebote/Bemerkungen
28.9.06	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung phonologischer Bewusstheit	<i>Anlauttafel, lautgebundene Wörter, Silbenbögen, Mitsprechen beim Schreiben</i>
28.9.06	<input checked="" type="checkbox"/> Vermittlung und Einübung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen	
	<input checked="" type="checkbox"/> Übung der alphabetischen Strategie!	<i>„ch“/„ci“ verschreiben üben</i>
	<input type="checkbox"/> Lernen und Sammeln von Lernwörtern	
	<input type="checkbox"/> Wortbausteine	
	<input type="checkbox"/> Morphemkonstanz	
	<input type="checkbox"/> Großschreibung von Nomen	<i>Übungsblätter sammeln, lautgebundene Wörter verschreiben, auf Mitsprechen achten, Großschreibung üben</i>
26.11.06	<input checked="" type="checkbox"/> Großschreibung am Satzanfang	
26.11.06	<input checked="" type="checkbox"/> Lernwortschatz erweitern	
	<input type="checkbox"/> Förderung phonologischer Bewusstheit	
	<input type="checkbox"/> Vermittlung und Einübung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen	
	<input type="checkbox"/> Übung der alphabetischen Strategie	
	<input type="checkbox"/> Lernen und Sammeln von Lernwörtern	
	<input type="checkbox"/> Wortbausteine	
	<input type="checkbox"/> Morphemkonstanz	
	<input type="checkbox"/> Großschreibung von Nomen	
	<input type="checkbox"/> Großschreibung am Satzanfang	
	<input type="checkbox"/> Lernwortschatz erweitern	
<input type="checkbox"/> vorwiegend Förderung der orthografischen Strategie		
Datum der Analyse	Didaktische Zielrichtung zur Weiterentwicklung (ankreuzen)	pädagogische Angebote/Bemerkungen
	<input type="checkbox"/> Vermittlung und Einübung von Ableitungsregeln	
	<input type="checkbox"/> wortartenbezogene Groß- und Kleinschreibung	
	<input type="checkbox"/> Arbeit mit morphematischen Prinzipien	
	<input type="checkbox"/> Vermittlung und Einübung von Ableitungsregeln	
	<input type="checkbox"/> wortartenbezogene Groß- und Kleinschreibung	
	<input type="checkbox"/> Arbeit mit morphematischen Prinzipien	

Abbildung 8: Zielrichtungen und pädagogische Angebote für die Förderung von Rechtschreibkompetenzen

Förderung der basalen Lesefähigkeiten in Jahrgangsstufe 2		
Datum der Analyse	Didaktische Zielrichtung zur Weiterentwicklung (ankreuzen)	pädagogische Angebote/Bemerkungen
18. 11. 06	<input checked="" type="checkbox"/> Erkennen häufig erlesener Wörter bzw. Wortteile	Silbenlesen
18. 11. 06	<input checked="" type="checkbox"/> automatisiertes Worterkennen	- Domino mit Silben
	<input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit	- Silbenbögen
	<input type="checkbox"/> allgemeine Wortidentifikation	Zeichnen lassen
	<input type="checkbox"/> Nutzung des Kontextes	bzw. vorlesen
	<input type="checkbox"/> spontanes flüssiges Lesen mit angemessener Betonung und angemessenen Pausen	- Wort-Bild-Memory
	<input type="checkbox"/> Verwenden von Textverarbeitungsstrategien	- Anlauttabelle nutzen lassen
	<input type="checkbox"/> Erkennen häufig erlesener Wörter bzw. Wortteile	
	<input type="checkbox"/> automatisiertes Worterkennen	
	<input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit	
	<input type="checkbox"/> allgemeine Wortidentifikation	
	<input type="checkbox"/> Nutzung des Kontextes	
	<input type="checkbox"/> spontanes flüssiges Lesen mit angemessener Betonung und angemessenen Pausen	
	<input type="checkbox"/> Verwenden von Textverarbeitungsstrategie	
	<input type="checkbox"/> Erkennen häufig erlesener Wörter bzw. Wortteile	
	<input type="checkbox"/> automatisiertes Worterkennen	
	<input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit	
	<input type="checkbox"/> allgemeine Wortidentifikation	
	<input type="checkbox"/> Nutzung des Kontextes	
	<input type="checkbox"/> spontanes flüssiges Lesen mit angemessener Betonung und angemessenen Pausen	
	<input type="checkbox"/> Verwenden von Textverarbeitungsstrategie	

Abbildung 9: Zielrichtungen und pädagogische Angebote für die Förderung basaler Lesefähigkeiten

Diese Unterlagen bilden eine Grundlage für den individuellen Lernplan, der bis zum Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung umgesetzt wurde. Die Tabelle 2 zeigt einen Ausschnitt aus dem Förderplan, der am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung entstand.

Tabelle 2: Auszüge aus dem Förderplan für Sebastian (Januar bis Mai)

Ziele	Maßnahmen	Verantwortliche Lehrkraft	Ergebnisse/ Beobachtungen
Deutsch: Absichern der erarbeiteten Laute und Buchstaben, absichern der Lesetechnik, lautgetreues Schreiben anbahnen	- Bestimmen von Silben, Selbstlauten, lautgetreues Schreiben festigen, Lesetraining der zu schreibenden Wörter	Sonderpäd.	
	- Trainieren erster Rechtschreibregeln: st, sp, ck (seht, schp, kk) - Reduzierung des Rahmenplans, Lehrmaterialien aus Klasse 1	Klassenlehrerin	
Mathematik: Absichern der Addition/Subtraktion im Zahlenraum bis 20	- Nachlegen von Mustern, Erarbeiten des Zahlenraumes bis 20, Erfassen der Partnerzahlen bis 10 mit Hilfe von Längen (Cuissenaire-Stäbe)	Sonderpäd.	
	- Reduzierung des Rahmenplans. Lehrmaterialien Klasse 1	Klassenlehrerin	

Konkrete Förderziele in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung waren ein silbenorientiertes Lese-Schreibtraining, die Festigung der Orientierung im Zahlenraum bis 10 (einschließlich des Erfassens der „Partnerzahlen“, z.B. 8 und 2, 7 und 3) und in der Lautsprache die Pluralbildung sowie die Verbindung von Artikel und Nomen. Über den Verlauf und die Ergebnisse dieser Arbeit berichten wir im Abschnitt 6.2, in dem das Beispiel Sebastians der Erläuterung der Zielerreichungsskalen dient. In der Lernbeobachtungsphase wurden darüber hinaus weitere Ziele verfolgt, insbesondere der Abbau der Sprech-Ängstlichkeit, die Förderung des Sprechens in Sätzen und die Festigung der Rechts-Links-Sicherheit (Sebastian verwechselte „b“ und „d“ sowie „ei“ und „ie“).

Die Abbildung 10 zeigt die Ergebnisse der Verlaufsbeobachtungen bei Sebastian (in dem Projekt wurden die Eintragungen in die Zielerreichungsbögen in derartige Verlaufsabbildungen überführt). Die Einschätzungspunkte lagen jeweils eine Unterrichtswoche auseinander. Die Abstufungen der Zielskala werden in der Tabelle 3 beschrieben.

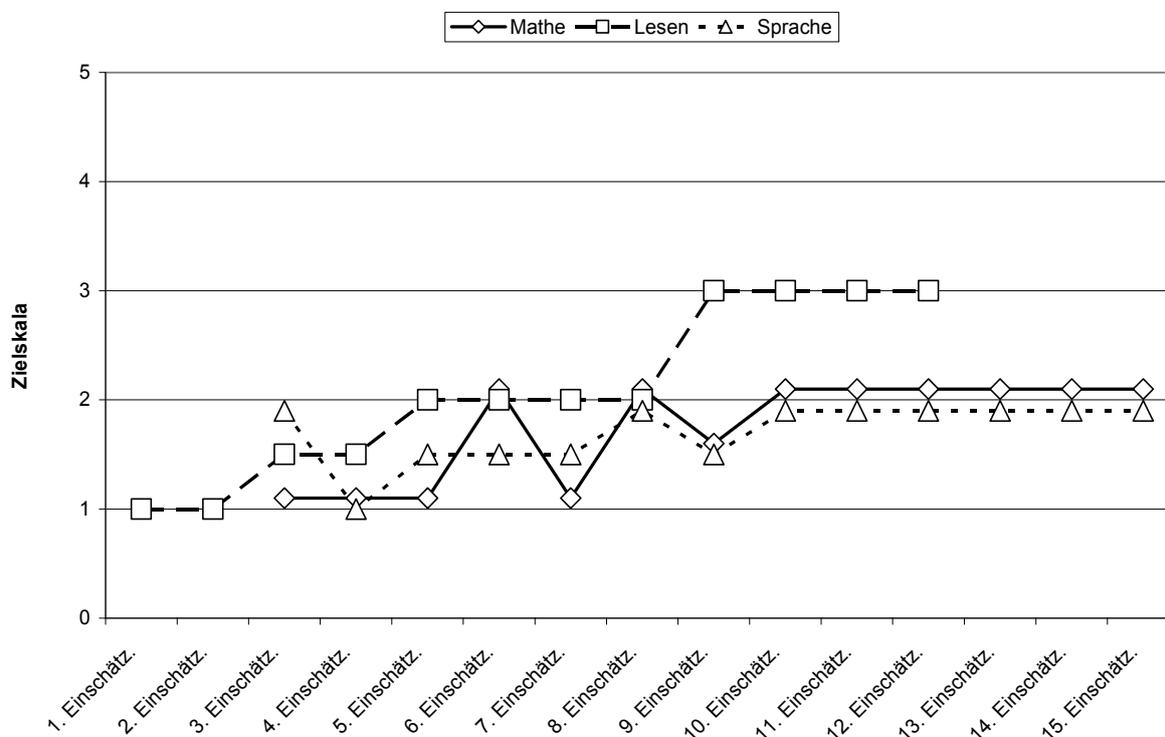


Abbildung 10: Beobachtungsreihen Sebastian: Mathematik, Lesen und Sprache

Tabelle 3: Abstufungen der Zielskala

5	Fernerer Idealziel für das Kind mit seinen Lernvoraussetzungen	Z++
4	Geht bereits deutlich über das gestellte Ziel hinaus	Z+
3	Ziel erreicht	Z
2	Erste Fortschritte	A+
1	Lernausgangslage	A

Wie die Beobachtungsreihe Lesen zeigt, konnte das silbenorientierte Lese-Schreibtraining die Erwartungen erfüllen. Das Förderziel wurde erreicht (Stufe 3 der Zielskala) und stabilisiert. In Mathematik

konnte das Förderziel nicht so kontinuierlich verfolgt werden und der Schüler erreichte nur ansatzweise Fortschritte (Stufe 2). Gleiches lässt sich im Hinblick auf das „Sprachziel“ aussagen, das die Arbeit an der Pluralbildung und Verwendung richtiger Artikel für Nomen vorsah, wobei die Einschätzung hier durch die etwas unspezifische Zielformulierung erschwert wurde und weniger zuverlässig war. Weitere Ziele, für die keine Verlaufsbeobachtungen vorliegen, waren: Abbau der Sprech-Ängstlichkeit, Sprechen in Sätzen und Verbesserung der Rechts-Links-Sicherheit.

3.1.5 Lernfortschritte in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Die gegen Ende der Lernbeobachtung getroffenen Einschätzungen können der Abbildung 7 und der Abbildung 11 entnommen werden. In den Lern- und Entwicklungsbereichen Weltwissen, Lesen und Schreiben, Mathematik, Wahrnehmung, Lern- und Leistungsmotivation und Selbstbild / Selbstwertleben ergaben sich keine Veränderungen in der relativen Position zur Altersgruppe. Dagegen wurden hinsichtlich der Sprache, des Denkens, der Selbstkontrolle des Verhaltens und der Sozialkompetenz wachsende Rückstände konstatiert. In den Bereichen der Motorik und der Konzentration und Ausführung verringerten sich die Rückstände.

Die Abbildung 11 zeigt eine quantifizierte Einschätzung der Lernfortschritte (siehe auch Tabelle 4). In Vorbereitung der abschließenden Beratung des Förderausschusses schätzten die beiden Lehrerinnen ein, dass Sebastian in der Schriftsprache, in Mathematik, in der Sprache und im Denken gute individuelle Lernfortschritte erreichte, wobei sich die Rückstände zu den meisten anderen Kindern seiner Altersgruppe allerdings nicht verringerten. In der Selbstkontrolle, der Sozialkompetenz und der Konzentration und Ausführung konnten gute Fortschritte erzielt werden, auch im Vergleich zu den Mitschülern.

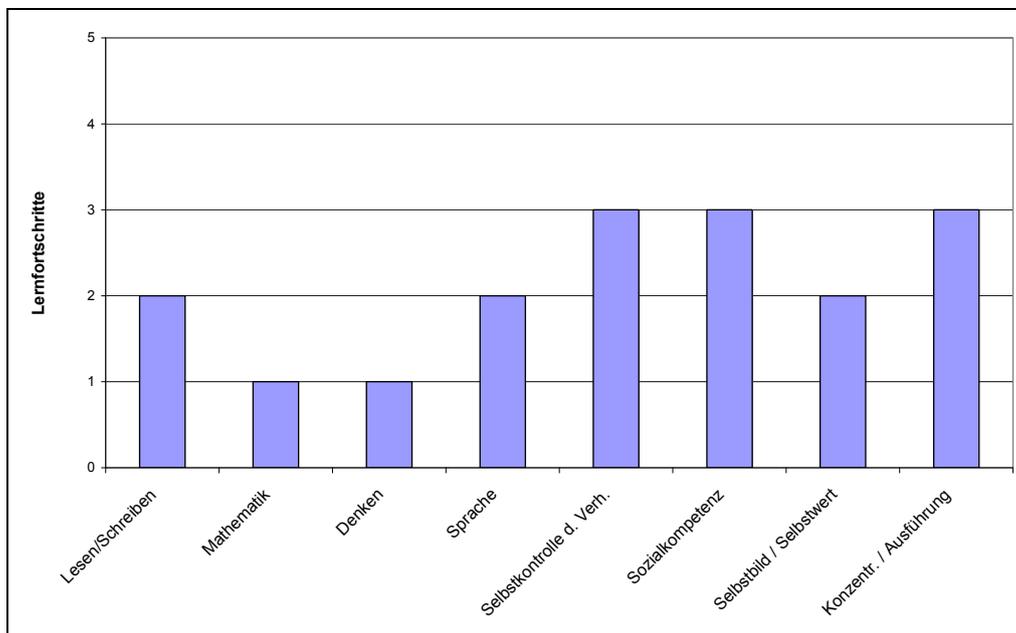


Abbildung 11: Lernfortschritte während der Lernbeobachtung: Sebastian

Tabelle 4: Abstufungen der Lernfortschrittsskala

5	ausgezeichnete Lernfortschritte, die über denen der meisten anderen Kinder liegen
4	Lernfortschritte, die denen der meisten anderen Kinder entsprechen
3	Lernfortschritte, die etwas geringer sind als diejenigen der meisten anderen Kinder

2	kleine Ansätze für Fortschritte
1	einige individuelle Lernfortschritte, die vergleichsweise gering bleiben
0	keine Fortschritte in dem Kompetenzbereich

3.1.6 Formen und Bedingungen der Förderung

Die für die förderdiagnostische Lernbeobachtung zuständige Sonderpädagogin führte in der Regel eine Förderstunde wöchentlich durch. Zwischen der Klassenlehrerin und der Sonderpädagogin riss der Kontakt zur Abstimmung der Fördermaßnahmen nie ab. Sie waren sich einig: Wenn es Probleme im Unterricht gibt, sollte jederzeit eine Reduzierung des Rahmenplanes vorgenommen werden können. Die Klassenlehrerin berichtete: „Wir haben ein ganz einfaches Niveau gewählt. Die individuellen Förderziele wurden nicht an die Klasse angepasst, weil wir gesehen haben, dass es gar nichts bringen würde, diese Anforderungen zu stellen. Mit höheren Zielen hätten wir Sebastian gleich wieder überfordert, zumal wir auch bei den individuellen Zielen nicht alles erreicht haben.“ Die Klasse ist diese Arbeitsweise gewohnt: „In der Klasse kann ich deshalb so arbeiten, weil die Kinder gern in Gruppen lernen. Sie wissen, dass nicht jeder das Gleiche macht. Wir haben auch Stunden, in denen alle das Gleiche tun, aber die Kinder sind gewohnt, dass sie unterschiedliche Wege gehen und verschiedene Herangehensweisen haben. Manchmal bekommen sie Anforderungen gestellt, bei denen sie den Lösungsweg selbst erarbeiten oder den Schwierigkeitsgrad selbst auswählen müssen. Dann suchen sie sich ihren Partner und wählen die Aufgaben aus. Wir bereiten unterschiedliche Varianten vor und versehen diese mit den Schwierigkeitspunkten (1, 2 oder 3 Schwierigkeitspunkte). Die ‚Würfelpunkte‘ dienen als Symbole für die Schwierigkeitsstufen. ... Sebastian wählt dann immer die niedrige Schwierigkeitsstufe aus. Meist habe ich seine Aufgabe noch entsprechend vorbereitet. Da steht dann oben schon ‚Sebastian‘ drauf. Er weiß, dass er mit den anderen Aufgaben keine Chance hat. Bei Mark ist das dann ähnlich. Es sind also zwei Schüler, die individualisierte Aufgaben bekommen. Und die Klasse reagiert nicht negativ drauf. Sie haben von Anfang an so gearbeitet und können das. Die Kinder helfen einander, gehen zueinander und keiner sagt: ‚Ach du rechnest jetzt erst bis 10‘. Kürzlich legte ein anderer Schüler Sebastian noch mal den Punktstreifen hin, weil er gemerkt hatte, dass Sebastian damit besser rechnen kann. ...“

3.1.7 Abschließende Einschätzung im Förderausschuss

Die folgende Stellungnahme legte die Sonderpädagogin dem Förderausschuss vor (Auszüge):

„... Sebastian erhielt seit Beginn der Klasse 1 zusätzliche Förderung durch die Teilungslehrerin. Außerdem erhielt er sprachheilpädagogischen Förderunterricht (mit Einverständnis der Mutter) und wurde durch die Referendarin unterstützt. So wurde ein Lernzuwachs erreicht, der den Wechsel in die Klasse 2 vertretbar erscheinen ließ. Im zweiten Schuljahr konnte Sebastian nicht an der Leistungsentwicklung des ersten Schuljahres anknüpfen. Die vielen Förderungsmöglichkeiten gab es nicht mehr. Sebastian konnte bis zum Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (Januar 2007) nur innerhalb der Klasse gefördert werden.

Von Januar 2007 an erhielt Sebastian zwei sonderpädagogische Förderstunden in Deutsch und Mathematik. An der Lesetechnik, dem Bestimmen von Silben und Selbstlauten und dem lautgetreuen Schreiben wurde zielgerichtet gearbeitet. Außerdem übte Sebastian die richtige Schreibung des st- und sp-Lautes. Er griff die Übungsmethodik gern auf und lernte, die Silben durch Klatschen zu bestimmen. Sebastian konnte die Selbstlaute herausfinden, benötigte dazu aber immer eine visuelle Merkhilfe. Er hat die fünf „Klinger“, die drei Umlaute und die drei Zwielaute noch nicht verinnerlicht. Das lautgetreue Schreiben wurde teilweise angebahnt. Seine Wörter sind inzwischen für den Leser erkennbar. Aber es treten weiterhin Verwechslungen der Vokale auf. Die Regel der st-/sp-Schreibung ist nicht ver-

innerlicht. Die Schreibung von einfachen Wörtern nach Diktat gelingt Sebastian in Ansätzen. Die Lesefähigkeit hat sich verbessert, ein sinnerfassendes Lesen wurde aber noch nicht erreicht.

In Mathematik wurden mathematische Vorläuferfähigkeiten angebahnt und gefestigt: Muster nachlegen, Vergleichen von Mengen. Anschließend wurde der Zahlenbereich bis zur 10 durch Zahlenstäbe visuell erfassbar angebahnt. Sebastian sollte die Einsicht in die Partnerzahlen bis zur 10 visuell unterstützt erfassen. Gern nahm er die Zahlenstäbe zum Musterlegen zu Hilfe. Das grundlegende Verständnis für die Zahlenhäuser und Partnerzahlen bis zur 10 konnte er jedoch nicht annehmen. Er hat das Rechnen mit den Fingern als Hilfsmittel schon zu sehr verinnerlicht. Selbst bei Aufgaben im Zahlbereich bis zur sechs nutzt er seine Finger. Im Zahlraum bis 20 Zahlen muss er das Ordnen der Zahlen nach der Größe noch lernen. Sebastian kennt geometrische Grundformen (Kreis, Viereck, Quadrat, Rechteck, Würfel, Kugel). ...

Sebastian hat große Probleme, sich zu sachkundlichen Themen zu äußern. Jedes Unterrichtsthema fasst er als ganz neu auf. Nach mehrfachem Üben und Wiederholen behält er Sachverhalte kurzfristig. Das eigene Geburtsdatum oder die Namen der Wochentage kann Sebastian sicherlich bald erlernen. Sorgfältig muss darauf geachtet werden, dass die Anforderungen an das Erkennen von Beziehungen (Denken) für ihn überschaubar bleiben. Vierteilige Bildgeschichten sollten weiter geübt werden, so dass Sebastian den Sinnzusammenhang erkennen kann. In der Sprachüberprüfung wurde folgender Sprachstatus ermittelt: Alle Laute werden korrekt gebildet. Es besteht eine leichter Dysgrammatismus (Artikel- und Pluralbildung). Der aktive Wortschatz ist relativ gering und die Oberbegriffsbildung unsicher. Das Unterscheiden ähnlich klingender Laute, die Lautpositionsbestimmung und die Lautsynthese und Lautanalyse müssen noch intensiv geübt werden.“

In ihren Fallgesprächen diskutierten die Lehrerinnen das Ergebnis des CFT, der im Januar und im Mai durchgeführt worden war. Sebastian erreichte gleich bleibend einen Alters-IQ um 80 bei der Durchführungsart I und um 70 bei der Durchführungsart II (in der eine geringere Zeit zur Verfügung stand). In der Durchführungsart II führt die Teilsumme 1 (Wahrnehmungstempo und -umfang) zum IQ = 82 und die Teilsumme 2 (logisches Denkvermögen) zum IQ = 72. Bei der Auswertung des Gesamtwertes erreichte Sebastian einen T-Wert von 37.

Die im neuen Schuljahr umgesetzte Bildungswegempfehlung der Lehrerinnen lautete: Unterrichtung nach dem Rahmenplan für den Förderschwerpunkt Lernen, Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule (in seiner Klasse).

3.2 Falldarstellung Bettina

Geburtstag (Monat, Jahr): 06 / 1997

Klasse: 2

Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung: Oktober 2006

Ende der förderdiagnostischen Lernbeobachtung: Juni 2007

3.2.1 Grundfeststellung

Bettina lernt seit dem Schuljahr 2004/2005 an der Grundschule. Seit ihrem Schuleintritt zeigen sich bei ihr Lernschwierigkeiten. Zum Ende der 2.Klasse wurden ihre Probleme so groß, dass sie das Ziel dieser Klassenstufe nicht erreichte. Zum Zeitpunkt der Einleitung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung im Oktober 2006 wiederholt sie die 2.Klasse und soll nun auf der Grundlage eines individuellen Förderplanes gefördert werden.

3.2.2 Bisherige Entwicklung und Förderung

1997 geboren, wird Bettina im Juni 10 Jahre alt. Sie hat zwei ältere Geschwister. Der größere Bruder lebt noch mit im Haushalt. Bettina wurde aufgrund von Entwicklungsauffälligkeiten ein Jahr von der Einschulung zurückgestellt. Bereits im ersten Schuljahr waren Schwierigkeiten erkennbar. Sie rückte in das 2. Schuljahr auf, wo sich die Schwierigkeiten vergrößerten, so dass sie jetzt die Klasse wiederholt. Bettina ist jetzt zwei Jahre „überaltert“. Über eine gezielte Förderung in der Zeit vor der Einschulung ist nichts bekannt. Im Bericht der Schule über den allgemeinen Entwicklungsstand der Schülerin und die bisher durchgeführten Fördermaßnahmen heißt es Anfang Juli 2006:

Bettina war Erwachsenen gegenüber freundlich und aufgeschlossen. Sie bemühte sich um ein gutes Verhältnis zu den Mitschülern, fand aber nur wenig engeren Kontakt und ließ sich leicht von anderen Kindern beeinflussen. Manchmal gab ihr Verhalten Anlass zu Streitereien. Dann suchte sie oft Hilfe beim Lehrer. Bettina wollte auffallen und rang um Aufmerksamkeit (z.B. im Unterricht Kaugummi kauen, Freundschaften „erkaufen“). An die vereinbarten Regeln des Schullebens hielt sie sich weitgehend.

Seit der 1. Klasse zeigten sich bei Bettina erhebliche Lernprobleme. Leicht ablenkbar folgte sie dem Unterricht nur phasenweise mit der nötigen Aufmerksamkeit. Oft war sie unkonzentriert und ermüdete rasch. Ungewohnte Aufgabenstellungen verunsicherten sie stark. Die Anstrengungsbereitschaft war oft sehr gering. Da Bettina schlecht zuhörte, verstand sie viele Aufgabenstellungen nicht. Bei Gemeinschaftsarbeiten war sie sehr zurückhaltend.

Die Mutter bat das Jugendamt um Hilfe bei der Erziehung von Bettina. Diese Hilfe wurde durch eine Erziehungshilfefachkraft gegeben, die Bettina auch in der Kita betreut und zu der sie einen sehr guten Kontakt hat.

Bettina erhielt bereits ab Klasse 1 große individuelle Hilfe, Förderunterricht und Einzelförderung durch den Klassenlehrer. Es wurden individualisierte Arbeitsmittel eingesetzt und differenzierte Aufgaben verteilt. Das Mädchen wurde im Umgang mit Misserfolgen unterstützt. Am Ende des 1. Schuljahres konnte eine positive Entwicklung der Leistungen verzeichnet werden. Zu Beginn des 2. Schuljahres wurden die Lernprobleme zunehmend stärker. Der Umfang der neuen Aufgaben und das höhere Arbeitstempo in Klasse 2 bereiteten Bettina große Probleme. Während des 2. Schuljahres gelangen Bettina einige Fortschritte beim Lesen- und Schreibenlernen (Einprägen von Wörtern des Grundwortschatzes, Erlesen einfacher Wörter). Sie verwechselte ähnlich klingende Laute nach wie vor. Da das Lesen längerer Wörter Schwierigkeiten bereitete, gelang die Sinnerfassung meist nicht. Im Zahlenraum bis 100 fand Bettina sich mit Anschauungsmitteln und zusätzlicher Hilfe zurecht. Bei ihren Hefteinträgen gab sie sich nur wenig Mühe, schrieb sehr schnell, so dass Größe und Form der Buchstaben ungenau werden, und strich viel durch. An Unterrichtsgesprächen nahm Bettina manchmal gern teil. Im Sachunterricht bemühte sie sich, einfache sachkundliche Probleme zu erfassen. Das Erkennen und Darstellen sachkundlicher Zusammenhänge bereitete ihr noch Schwierigkeiten. Im Kunstunterricht war Bettina fähig, einfache bildnerische Aufgaben zu lösen. Sie singt und bewegt sich gern. Im Sportunterricht sind ihre Bemühungen anzuerkennen. Ihr Einsatz ist aber noch wechselhaft.

Bettina nahm an der LRS- und der Mathematik-Förderung in der Schule teil. Da sie eine stärkere Kontrolle und Hilfe bei der Arbeit brauchte, befand sich ihr Arbeitsplatz in der Nähe des Lehrertisches. Im Februar 2006 untersuchten außerschulische Fachkräfte Bettina im Hinblick auf eine Rechenschwäche und eine Lese-Rechtschreibschwäche. Im DRT ergab sich ein PR-Band von 5 bis 20. Eine LRS wurde nicht diagnostiziert, weil der Bildertest 2-3 auf einen eindeutigen Förderbedarf im Bereich des Lernens hingewiesen habe (PR-Band 4-11). Aus dem Grund eines „extrem niedrigen kognitiven Fähigkeitsniveaus“ (Bericht aus der Dyskalkulie-Überprüfung) wurde auch eine Leistungsminderung im Sinne einer Rechenschwäche ausgeschlossen. Regelmäßig fanden Gespräche mit der Mutter und der Sozialpädagogin, die als Erziehungshilfefachkraft Bettina betreut, statt. Bettinas Lernschwierigkeiten konnten

trotz Förderung nicht abgebaut werden. Im Schuljahr 2006/07 wird Bettina das 2. Schuljahr wiederholen.

3.2.3 Entwicklungsstand am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Das Kompetenzprofil (siehe Abbildung 12, siehe auch Tabelle 1) gibt einen Grobüberblick über den Lern- und Entwicklungsstand, den Bettina im Vergleich mit der Bezugspopulation des 2. Schuljahres im Januar 2007 erreicht hatte. Die gepunkteten Säulen stellen den Stand zum Zeitpunkt des ersten Interviews dar. Die gerasterten Säulen spiegeln die Einschätzung nach sechs Wochen wieder.

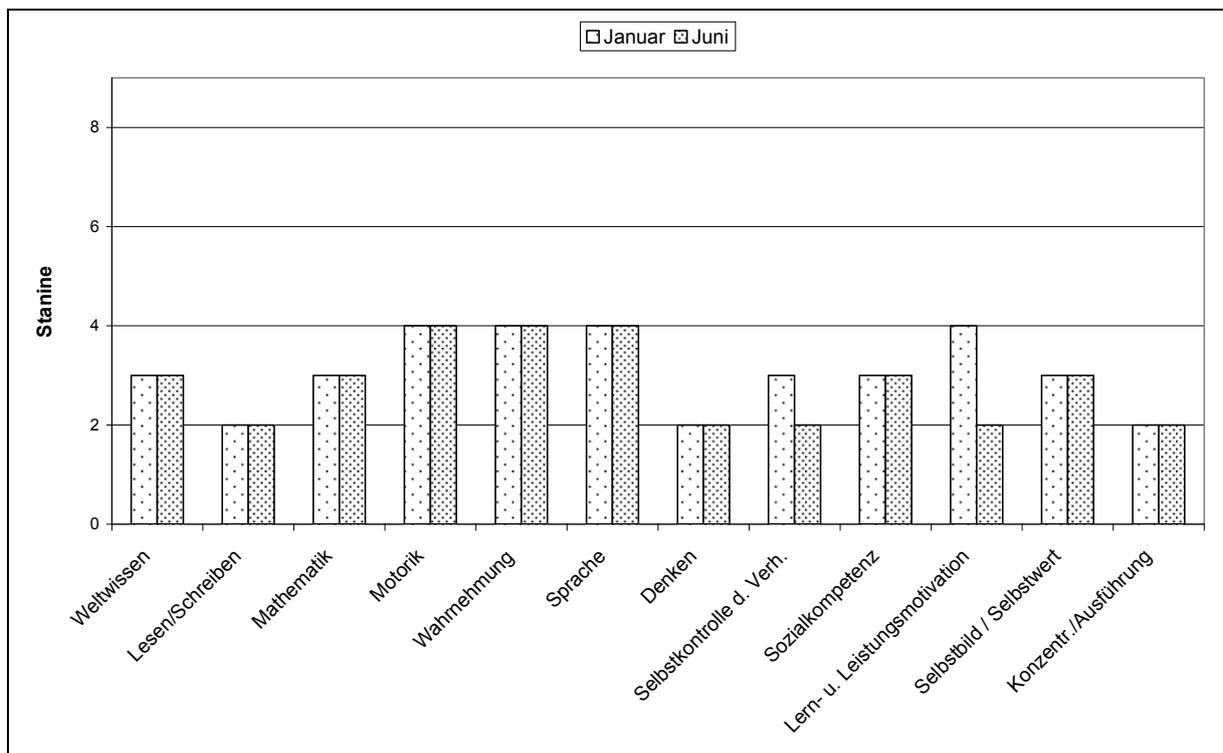


Abbildung 12: Kompetenzprofile Bettina: Beginn und Ende der Lernbeobachtung

Im Januar schätzen die Lehrerinnen den Entwicklungsstand wie folgt ein (unter Nutzung der förderdiagnostischen Kriterien):

Weltwissen: Im Bewältigen von täglichen Anforderungen ist Bettina gut trainiert. Im Umweltwissen (Jahreszeiten, Ober- und Unterbegriffe) liegt sie weit unter dem Durchschnitt (Bezugsgröße 2. Klassenstufe).

Lesen und Schreiben: Die Leistungen sind unterdurchschnittlich. Bettina kann sich einfache Texte lesen, aber den Inhalt erfasst sie nur unzureichend. Schriftliche Übungen weisen eine hohe Fehlerzahl auf und sind teilweise sehr unsauber.

Mengenauffassung: Zählen und Vergleichen im Bereich bis 20: Das Verständnis der Mengenkonzanz ist vorhanden. Die Strategie des Vergleichens bei anschaulichen Mengendarstellungen bereitet im Zahlenraum bis 20 keine Probleme. Im Raum bis 100 hat Bettina Schwierigkeiten, Mengen darzustellen. Beispiel: Wenn Bettina „58“ in die Hundertertafel eintragen soll, neigt sie dazu, immer wieder von vorn abzuzählen (teils in Zehner- und Einerschritten). Wenn mehrere Male wiederholt wird, dass es 10 in einer Reihe sind, dann berücksichtigt sie das. Nach einiger Zeit müsste man aber wieder von vorn anfangen. Selbst bei den Zehnerstäben begann sie abzuzählen. Die mit vier Zehnerstäben und zehn Einzelwürfeln gelegte Menge „50“ zählte Bettina zunächst in vier Zehnerschritten ab und zählte dann 8

(!) Einzelwürfel, so dass sie „48“ angab. Zur Unterstützung der Orientierung auf dem Hunderterblatt wird oft mit unterschiedlichen Farben gearbeitet. Damit keine mechanischen Rechenwege entstehen, werden ausgefüllte Hunderterblätter nur am Anfang verwendet. Auch der Zahlenstrahl wird herangezogen. Bettina würde, wenn sie 8 legen soll, nicht auf die Idee kommen, ein Fünfer-Stäbchen und drei Einer-Stäbchen zu nehmen, sondern 8 einzeln abzählen. Sie kann nur schwer bündeln. Nach einer Übungsphase kann sie es, aber bald fällt das Gelernte wieder ins Vergessen. Das Vergleichen ist noch nicht sicher. Es kann passieren, dass sie die folgende Subtraktionsaufgabe formuliert: 22-43. Bettina tauscht Zahlen. Das Ergänzen bereitet besondere Schwierigkeiten, z.B. beim Vergleich 63 mit 56. Auch hier tauchen Zahlendreher auf. Der Zahlenraum bis 20 ist für Bettina überschaubar, der darüber hinausgehende noch nicht. Bis 20 ist auch das Addieren und Subtrahieren von drei Zahlen möglich. Nach einer Übungsphase und bei ausreichender Konzentration kann sie z.B. lösen: $53+20$. Textaufgaben lösen sofort Blockaden aus. Das, was Bettina sonst kann, wendet sie hier nicht an. Fachbegriffe, wie Addieren und Subtrahieren, beherrscht sie nicht. Für das Schätzen fehlt ihr das Vorstellungsvermögen. Multiplikation wird in der Klasse jetzt erst begonnen.

Motorik und Wahrnehmung: In den motorischen Entwicklungsdimensionen wird ein guter Entwicklungsstand konstatiert. In der akustischen und visuellen Differenzierung bestehen Schwierigkeiten, was aber auch von der jeweiligen Konzentration abhängt. Probleme in den Raum-Lage-Beziehungen existieren nach wie vor. Im melodischen Bereich ist ein guter Stand erreicht. Bettina liebt Musik.

Sprache: Bettina spricht sehr verwaschen (Spontansprache), auch bedingt durch den Dialekt.

Aufgabenverständnis: Häufig müssen Arbeitsaufträge kleinschrittig erläutert werden. Bettina versucht sich an ihren Mitschülern zu orientieren bzw. löst einzelne Aufgaben gar nicht. Sie träumt sehr viel oder wirkt abwesend. Eine mündliche Mitarbeit war selten zu beobachten.

Denken: Voraussetzung für das Erkennen von Zusammenhängen ist die konkrete Anschauung. Um Aufgaben zu verstehen, benötigt Bettina Stützen und Hilfen. Bei genau eingeübten Schrittfolgen ist Bettina in der Lage, die Schritte abzuarbeiten, kann aber keine eigenen Lösungsansätze entwickeln. Denkprozesse laufen langsam ab und sind an das Gegenständliche gebunden oder scheitern wegen fehlender Grundkenntnisse. Einfache, überschaubare, erarbeitete Aufgaben beherrscht Bettina. Bei Übertragungsanforderungen treten Schwierigkeiten auf. Der Umfang des Kurzzeitgedächtnisses ist gering. Bettina kann relativ wenige Informationen gleichzeitig behalten und verarbeiten. Sie kann z.B. Umweltwissen schlecht in die Sinnzusammenhänge eines Lesetextes einordnen. Probleme sind auch dadurch bedingt, dass Bettina oft die erforderliche Konzentration nicht erreicht. Ein Intelligenztest wurde im zweiten Schuljahr noch nicht durchgeführt.

Selbstkontrolle des Verhaltens und Frustrationstoleranz: Bettina benötigt viel Hilfe beim Verarbeiten von Enttäuschungen. Sie neigt sonst dazu auszurasen und Dinge von sich zu werfen. In diesen Momenten sollte jemand bei ihr sein.

Sozialkompetenz: Es gelingt Bettina nicht, in der Klasse Kontakte aufzubauen. Durch die Art ihrer Kontaktsuche wird sie abgelehnt. Manchmal ist sie in sich gekehrt, so dass niemand an sie herankommt. Sie findet wenig Kontakt zu gleichaltrigen Kindern (auch außerschulisch in der Kita-Einrichtung am Nachmittag) und sucht immer körperlichen Kontakt zu Erwachsenen (will individuelle Zuwendung) und fühlt sich stark zu Männern hingezogen. Bettina neigt dazu, am Nachmittag nur mit älteren Kindern unterwegs zu sein. Teilweise erkaufte sie sich Freunde durch Geschenke. Die zeitweise Unterbringung Bettinas bei einem Mann (wegen Urlaub der Mutter) wurde durch das Jugendamt unterbunden. Bettina ist hier gefährdet.

Lern- und Leistungsmotivation: In der Einzel- oder Gruppen-Fördersituation arbeitet Bettina besser als in der Klasse. Bei mangelnder Lust klagt sie über Beschwerden. Die Mutter lässt sie dann auch zu Hau-

se. Bettina merkt sehr wohl, was sie kann oder nicht kann. Sie gibt teilweise auf. Bettina malt und zeichnet sehr gern. Auf diese Weise kann man sie beschäftigen, wenn sie nicht mehr in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden kann.

Selbstbild und Selbstwert: Bettina überschätzt sich teilweise. In ihrem Selbstwerterleben ist sie labil. Sie hat es gelernt, Misserfolge gut zu überspielen. Manchmal gibt sie dazu das „coole, fesche“ Mädchen; in anderen Situationen gibt sie auf, ist todunglücklich und weint heftig.

Konzentration und Ausführung: Bettina schaltet schnell ab und lässt sich von anderen ablenken. Sie träumt gern und ist dann nicht in der Lage, die nächsten Aufgaben zu bewältigen. Das Lern- und Arbeitsverhalten ist tagesformabhängig und unterliegt großen Schwankungen. Das ist mit den häuslichen Bedingungen in Verbindung zu bringen. Kleine Ärgernisse auf dem Schulweg reichen, um Bettina aus dem Gleichgewicht zu bringen, so dass sie nicht konzentriert lernen kann. Hat sie ausgeschlafen und ist ausgeglichen, dann kann sie in den ersten beiden Unterrichtsstunden ruhig und konstant lernen. Schriftliche Arbeiten führt sie teilweise oberflächlich aus. Hat sie Ruhe und fühlt sich wohl, kann das Schriftbild sehr sauber sein. Mit den Schulsachen geht Bettina teilweise sehr unordentlich um, vergisst sie auch. Sie verlässt sich hier auf die Mutter und schiebt ihr die Schuld zu. Lösungen werden oftmals sehr spontan angeboten. Schnell wird Unterstützung vom Lehrer eingefordert. Bettina kann ein hektisches Durcheinander erzeugen. Sie ist kognitiv impulsiv und zu einem inneren „Stopp“ und „Überlegungsphasen“ selbstständig kaum in der Lage. Manchmal kann das auch Desinteresse sein. Alles muss möglichst schnell gehen. Bettina ist oft nicht ausgeschlafen. Es mangelt oft an Ausdauer. Bettina ist relativ leicht ablenkbar oder lenkt sich selbst ab. Bettina handelt, ohne sich Gedanken über die Konsequenzen zu machen. Es besteht eine deutliche Impulsivität und motorische Hyperaktivität. Bettina hat gerne etwas in der Hand, um damit zu spielen, zappelt häufig mit Händen und Füßen, kann nur schwer still sitzen bleiben.

3.2.4 Ziele und Schwerpunkte der Förderung und Beobachtungsreihen

Gemeinsam mit der Klassenlehrerin wurden am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung im Oktober 2006 folgende längerfristige Förderschwerpunkte festgelegt:

- Sinnentsprechendes Lesen von längeren Texten, selbstständige Erarbeitung des Inhaltes
- Sichere Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 100 (mit Überschreiten des Zehners)
- Lösen von Sachaufgaben nach einem Algorithmus
- Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit

In Etappen erfolgte eine Konkretisierung. Die Zielstellungen in Mathematik konzentrieren sich zunächst auf den Aspekt der Operationen. Es sollte aber auch daran gedacht werden, den Orientierungsaspekt zu verbessern (Hundertertafel, Zehnerstäbe, Schätzen u.a.m.). Dem untergeordnet waren der Umgang mit Geld und das Lösen einfacher Sachaufgaben. Ein besonderer Arbeitsschwerpunkt, der das Zahlverständnis erfordert, sollte das handlungsorientierte Verstehen des Ergänzens und Zerlegens sein. Wichtig waren differenzierte Anregungen für die aufgabenbezogene Selbsteinschätzung. Als notwendig erwies sich ein Training des Lern- und Arbeitsverhaltens. Bei Sachaufgaben soll versucht werden, die Komplexität zu verringern und von der einseitigen Orientierung an Signalwörtern wegzukommen (Sinnerfassung). Von Oktober bis März „pendelten“ die Förderschwerpunkte relativ stark. Deshalb entschlossen sich die Lehrerinnen im März dazu, die individuelle Förderung stärker zu konzentrieren und akzentuiert Ziele zu verfolgen, die in drei Zielerreichungsbögen fixiert waren.

Am 20.03. wurde folgendes mittelfristige Förderziel festgelegt: *Entwicklung des Aufgabenverständnisses in Mathematik* (Realisierung durch die Sonderpädagogin in Kooperation mit der Klassenlehre-

rin). Hier sollte der überhastete Aufgabenbeginn zurückgedrängt und dafür reflexive Strategien geübt werden. Der Verlauf der Arbeit an diesem Ziel wird in der Abbildung 13 gezeigt. Die Einschätzungen der Beobachtungsreihe orientierten sich, wie überall, an den Unterrichtswochen. Die entsprechende Intervention begann nach der dritten Einschätzung. Die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin nahmen getrennte Einschätzungen vor, indem die Klassenlehrerin die Lerntätigkeit im Klassenunterricht und die Sonderpädagogin die Lerntätigkeit im Förderunterricht einschätzten.

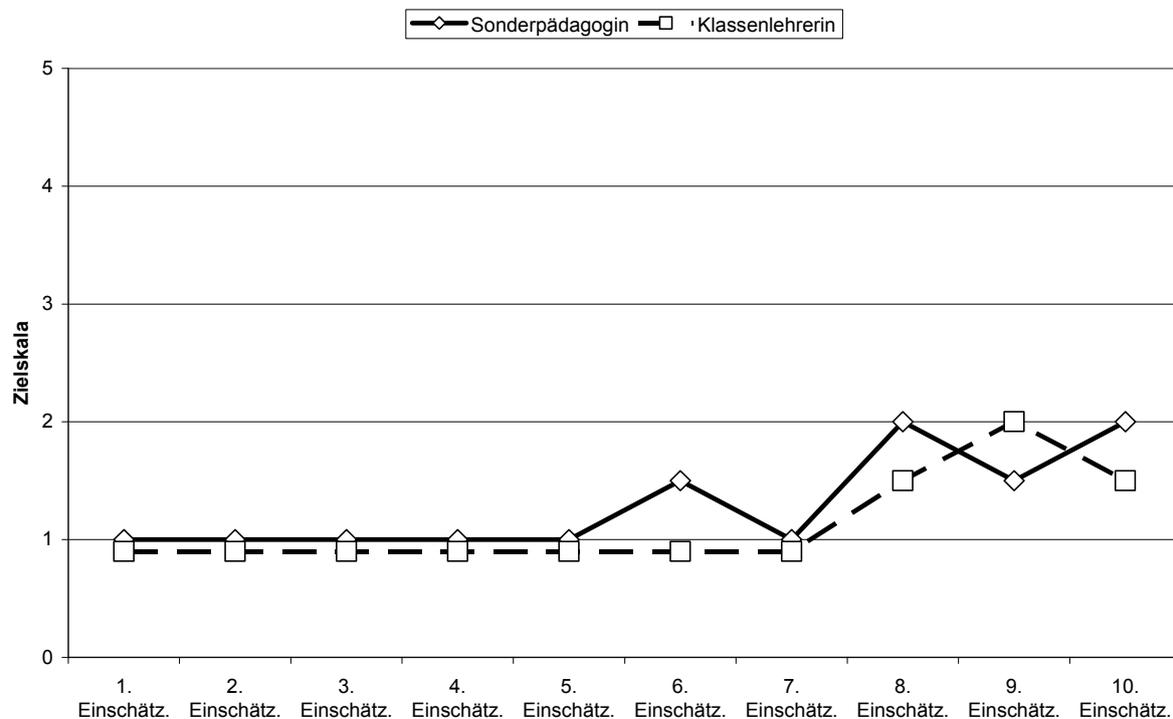


Abbildung 13: Beobachtungsreihen Bettina: Verbesserung des Aufgabenverständnisses in Mathematik

Wie die Abbildung 13 zeigt, konnten ansatzweise Fortschritte erreicht werden. Das wird auch durch die verbalen Notizen deutlich, die die Sonderpädagogin an verschiedenen Tagen auf dem Zielerreichungsbogen eintrug und die unter anderem das Folgende aussagen:

Leseschwierigkeiten behindern das Erfassen des Aufgabeninhaltes – Bettina orientiert sich vor allem an Stützwörtern bzw. Hilfwörtern – Orientierungskärtchen zum schrittweisen Vorgehen wurde gut angenommen – Arbeitsmittel häufig nicht vorhanden – keine erkennbaren Fortschritte wegen Fehltagen – Arbeit mit Signalwörtern erweist sich als effektiv – Durch die Ferien weniger Fortschritte – Bettina gewinnt jetzt etwas mehr Sicherheit.

Mitte April 2007 wurde ein weiteres mittelfristiges Förderziel festgelegt (Eintragungen in einen Zielerreichungsbogen, gekürzt): *Verbesserung der Konzentration und Mitarbeit im Unterricht der 1. bis 3. Stunde*. Hier wurde ein Programm zur Verhaltensmodifikation durchgeführt, in dem das Zuhören und die mündliche und die schriftliche Mitarbeit als Zielverhalten definiert waren. Begleitend fand eine Elternberatung statt. Die Abbildung 14 zeigt den Verlauf der Arbeit an diesem Ziel:

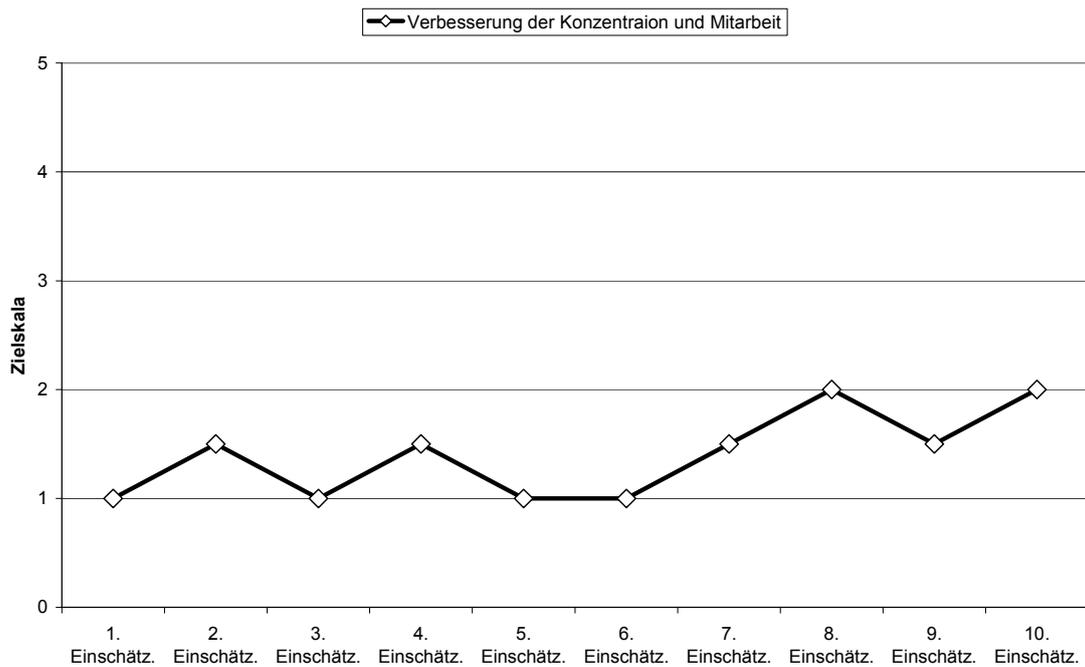


Abbildung 14: Beobachtungsreihe Bettina: Verbesserung der Konzentration und Mitarbeit

Auch hier konnten ansatzweise Erfolge beobachtet werden, jedoch keine beständige Tendenz. Die schriftlichen Notizen der Klassenlehrerin auf dem Zielerreichungsbogen würdigten die Bemühungen Bettinas, verwiesen aber auch auf die teilweise große motorische Unruhe und auf die gegenwärtigen häuslichen Probleme. Bettina war unausgeschlafen, fahrig, lustlos und hatte wenig Interesse an den Förderstunden.

Die oben genannte Zielstellung „Verbesserung des Aufgabenverständnisses in Mathematik“ wurde im Mai konkretisiert. Das Ziel lautete: „Selbstständiges Lösen einfach strukturierter mehrteiliger Sachaufgaben in Mathematik“. Die Interventionsstrategie wurde fortgesetzt. Die Ergebnisse der Beobachtungen zeigt die Abbildung 15.

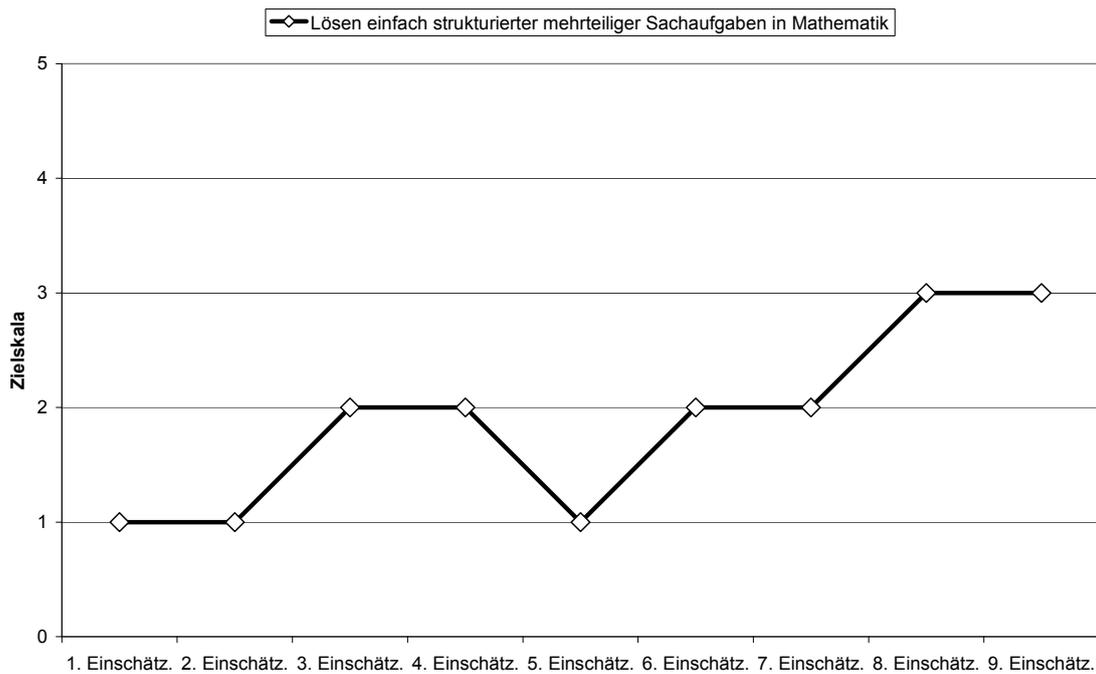


Abbildung 15: Beobachtungsreihen Bettina: Mehrteilige Sachaufgaben in Mathematik

Die Arbeit an diesem Ziel konnte zum Erfolg geführt werden. Da das Schuljahr zu Ende war, müsste die entsprechende Arbeit im neuen Schuljahr fortgesetzt werden. Auszüge aus den Beobachtungsnotizen (Eintragungen von verschiedenen Tagen):

Absprache mit der Klassenlehrerin: Es wurde geübt, sich Zeit für das Lesen der Aufgabe zu nehmen, bis sie verstanden wurde; ... Arbeitet teilweise überhastet, unvollständige Ergebnisse: kleine Hinweise sind notwendig; ... Kontrolle ist wichtig; ... Geübt wurde das Vergleichen mit Vorlagen; ... Gibt zurzeit schnell auf und ist lustlos.

3.2.5 Lernfortschritte in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Die Entwicklungsstände am Beginn und am Ende des Beobachtungszeitraumes wurden im Kompetenzprofil verglichen (siehe Abbildung 12). Gemessen am Lernniveau des 2. Schuljahres sind keine wesentlichen Veränderungen zu erkennen. Trotz der Lernfortschritte hat sich die Schere zum Anforderungsniveau des 2. Schuljahres nicht verringert. Das zeigen auch die Einschätzungen anhand der Lernfortschrittsskala (Abbildung 16, siehe auch Tabelle 4):

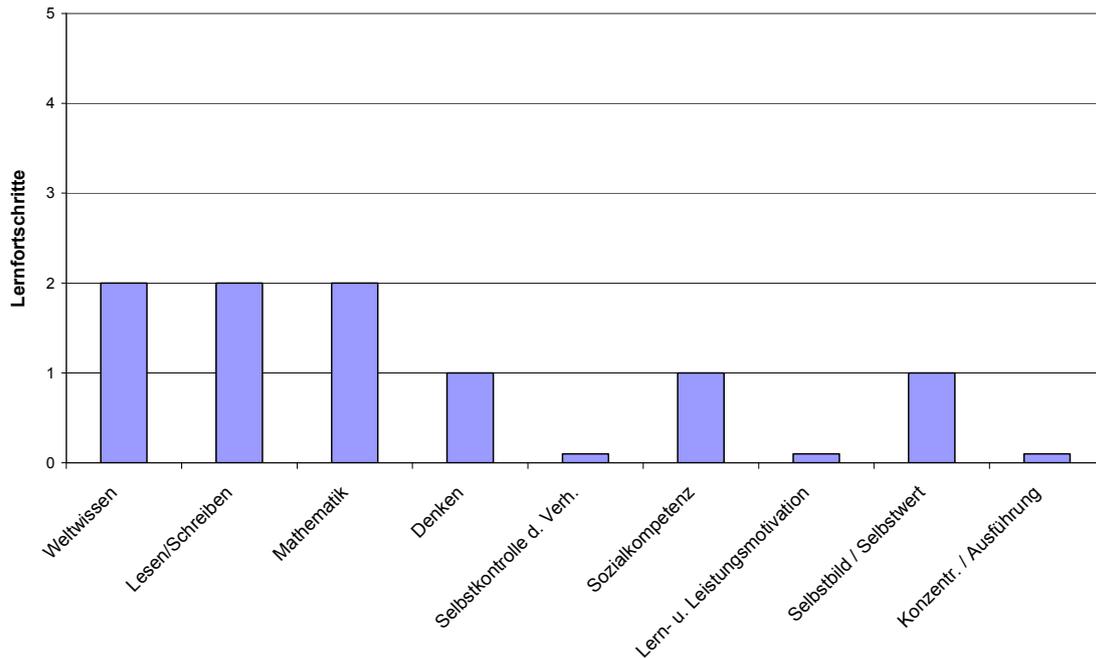


Abbildung 16: Lernfortschritte während der Lernbeobachtung: Bettina

3.2.6 Formen und Bedingungen der Förderung

Es fand nach Möglichkeit wöchentlich eine sonderpädagogische Förderstunde statt. Die Sonderpädagogin übernahm die Rolle einer Lernberaterin und arbeitete auch mit lerntherapeutischen Elementen. Beratungen der Sonderpädagogin und der Klassenlehrerin betrafen die psychosoziale Situation und die konkreten Fragen der Förderung.

Die Mutter war kaum in der Lage, selbst Unterstützung zu geben (wenig Zeit, wechselnde Partner) und überließ die Förderung allein der Schule. Den Rat, Bettina im Sozialpädiatrischem Zentrum vorzustellen, befolgte sie nicht. Von ihrer Ausstrahlung her wirkte die Mutter sehr unruhig. Ihr fehlte die Geduld, sich mit Bettina zu beschäftigen. Bettina ist wahrscheinlich unsicher-ambivalent gebunden. Die Kleidung entsprach nicht immer der Jahreszeit, so dass Hilfen notwendig waren, die von der Mutter für bestimmte Zeitabschnitte auch angenommen wurden. Ein Kontakt zum leiblichen Vater bestand nicht mehr. Bettinas Erzieherin in der Kita (gleichzeitig Mitarbeiterin der Jugendhilfe) organisierte eine Reihe von Hilfen und arbeitete intensiv direkt an der Förderung mit.

3.2.7 Abschließende Einschätzung im Förderausschuss

Die Lebenssituation wurde in den letzten Monaten immer schwieriger und Bettina dadurch noch unausgeglichener. Es wurden immer neue Möglichkeiten und Varianten probiert, aber Bettina kam nur wenig voran. Daher wird befürchtet, dass die Schülerin auch bei der jetzt laufenden Klassenwiederholung das Ziel nicht erreichen wird. Bettinas Mutter meinte, sie sehe nur den Weg des Wechsels zur Förderschule. Bei der Entscheidung muss auch bedacht werden, dass Bettina im nächsten Jahr nicht mehr in der Kita betreut werden kann und in den Hort gehen müsste, wo ihr die vertraute Erzieherin fehlen wird. In der sonderpädagogischen Stellungnahme am Ende der förderdiagnostischen Lernbeobachtung schätzt die Sonderpädagogin Bettina wie folgt ein (Auszüge):

Bettina fiel es sehr schwer, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Auch in der Einzelarbeit wurde die Belastbarkeit zunehmend geringer. Im Unterricht zeigte sie wenig Interesse am Lernstoff, arbeitete

kaum mit und ermüdet sehr schnell. Oft lag sie mit dem Kopf auf der Bank, wirkte abwesend und reagierte teilweise bockig auf Hinweise. Häufig fehlende Arbeitsmittel erschwerten ihren Wissenserwerb.

Stand sie im Unterricht vor einem Problem, forderte sie die Unterstützung des Lehrers ein; ihr zur Verfügung stehende Hilfsmittel nutzte sie nicht. Im Vergleich zu ihren zwei Jahre jüngeren Mitschülern war ihre Auffassungsfähigkeit geringer entwickelt. Sie benötigte zusätzliche Erläuterungen, um vor allem mehrteilige Arbeitsaufträge zu erledigen. Dabei arbeitete sie sehr langsam, verschaffte sich selbst kleine Pausen. Häufig orientierte sie sich an ihrer Banknachbarin. Bei der Ausführung von Lernhandlungen fehlte oft die notwendige Genauigkeit. Bettina war kaum in der Lage, Arbeitsaufträge mit eigenen Worten wiederzugeben.

Bettina benötigte für die Aneignung und Festigung des Lernstoffes die unmittelbare Anschauung und immer wiederkehrende Handlungsmuster. Beim Vergleichen, Ordnen und beim Einordnen in neue Sachverhalte fehlte ihr das notwendige Grundwissen. Einmal Gelerntes konnte sie sich nur für eine kurze Zeit einprägen. Ihre Merkfähigkeit war eingeschränkt.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt hat man den Eindruck, dass Bettinas Leistungsfähigkeit insgesamt stagniert, auch durch ihre zunehmende Misserfolgsorientierung und Verunsicherung.

Die sonderpädagogischen Förderstunden und die individuelle Förderung im Klassenunterricht gaben Bettina wichtige Stützen, die sie auch weiterhin benötigt. Im Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 100 erreichte sie Fortschritte, war jedoch noch immer unsicher. Beim Rechnen mit dem langen Lösungsweg war ihre Fehlerzahl gering, aber beim Kopfrechnen wird ihre Unflexibilität im Denken deutlich. Bei Rechenspielen gab sie daher schnell auf. Gemeinsam wurde mit Bettina eine Schrittfolge (Karteikarten) zum Lösen von Sachaufgaben erarbeitet. Diese nutzte sie nur, wenn sie an diese Hilfe erinnert wird. Eine Verinnerlichung wurde noch nicht erreicht. Beim Arbeiten im Klassenverband geraten pädagogische Stützen in den Hintergrund. Inzwischen wurden die Malfolgen erarbeitet. Der Zusammenhang zwischen Addition und Multiplikation ist für sie schwer verständlich.

Bettina kann eine Geschichte oder eine Erzählung vorlesen. Für die vollständige Erschließung des Inhaltes benötigt sie noch Unterstützung. Dabei sind Fortschritte in der Bild-Satz-Zuordnung erkennbar. Beim zusammenhängenden Darstellen bzw. beim Nacherzählen sind sprachliche Muster erforderlich. Bettina neigt in der Spontansprache zu „gassen-sprachlichen“ Äußerungen. Aufgrund ihres nicht altersgerechten Umweltwissens stellen Sachtexte sie vor einige Probleme.

Insgesamt muss eingeschätzt werden, dass Bettina sich in einer schwierigen Lern- und Lebenssituation befindet. Trotz zusätzlicher Förderung wurden nur partielle Erfolge erzielt. Die Leistungseinschränkungen sind zu einem erheblichen Anteil Ausdruck einer Lern- und Leistungsstörung. Bettina benötigt eine intensive sonderpädagogische Betreuung im Förderschwerpunkt Lernen, möglichst im Rahmen ihrer Heimatschule. Die sichere und schützende, helfende und fordernde Lehrer-Schüler-Beziehung muss gewährleistet sein. Bettina braucht eine konsequente Einstellung auf das ihr mögliche Lernniveau. In diesem Sinn besteht zurzeit sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Eine längerfristige Prognose kann nicht abgegeben werden.

3.2.8 Anlagen zur Falldarstellung Bettina

Beobachtungsnotizen aus einer Förderstunde im März:

Es wurde in einer Förderstunde bei der Sonderpädagogin hospitiert. Bettina erzählte zu Beginn, dass die Mutter von ihrer Arbeit „rausgeschmissen“ wurde. Die Mutti sei aber nicht traurig, weil sie jetzt in die Schule gehe.

In der Förderstunde wurde, anknüpfend an vorhergehende Stunden, themenorientiert gearbeitet (Geld und Einkauf). Dazu wurden Bildgeschichten herangezogen. Ein von der Lehrerin und der Schülerin vorbereiteter Einkaufszettel, an dem bereits in der vergangenen Stunde gearbeitet worden war, wurde gelesen. Er enthielt Stichworte wie „Getränkecenter“, „Erdbeer-

torte“, „Getränkemarkt“. Übungen zur Klassifikation wurden durchgeführt („In welche Abteilung des Supermarktes gehen wir, um ... zu holen?“). Auch das Wort „Drogeriemarkt“ konnte Bettina mit einer gewissen Segmentierungshilfe entziffern. Leichtere Wörter wurden flüssig gelesen. Bei einer Leseübung, in der Satzteile in passender Weise einander zugeordnet werden sollten, arbeitete Bettina impulsiv und konstruierte Sätze, wie: „Der Wagen steht / zwischen den Dosen“. „Die Frau bezahlt / neben der Verkäuferin.“ Die Lesefertigkeit bereitete bei dieser Übung keine Probleme.

Aufforderungen bzw. Arbeitsanweisungen mussten teils noch einmal kurz erläutert werden. War Bettina konzentriert, verstand sie auch mehrgliedrige Arbeitsanweisungen.

Einen breiten Raum nahm die Arbeit mit eingekleideten Aufgaben zum genannten Thema ein. So wurde errechnet, wie viel z.B. zwei eingekaufte Artikel kosten. Zum Verständnis der Aufgabenstellung mussten die Stützwörter herangezogen werden (Hilfskarten: Wegnehmen / bezahlen → steht für „minus“). Das inhaltliche Erfassen der eingekleideten Aufgabenstellungen fiel schwer. Bettina reagierte nach „Versuch und Irrtum“; mit Hilfe nutzte sie präsentierte Stützwörter. Es gelang ihr nicht, den ganzheitlichen Inhalt der Problemstellung zu erfassen. Bei Subtraktions- bzw. Ergänzungsaufgaben wurden weitere Hilfen notwendig, z.B. bei der Aufgabe: „Die Tasche kostet 28 Euro. Wie viel Geld erhält die Frau zurück, wenn sie 50 Euro hingibt?“ Bettina setzte an: 28-50, wusste dann nicht weiter und musste daran erinnert werden, was sie ausrechnen sollte. Die nun gegebene Hilfe: „Die kleinere Zahl schreibt man nach dem Minus“, trug mehr technischen Charakter und förderte das Verstehen wahrscheinlich weniger.

Ein weiteres Aufgabenbeispiel: Freitags mussten Friseur und Handyrechnung bezahlt werden. 16 Euro + 25 Euro = 41 Euro. Bettina rechnete 25+16 und sagte: „Sie muss 41 Euro bezahlen.“ Die Lehrerin stellte nun die Aufgabe: „Sie gibt einen 100-Euro-Schein hin.“ Bettina rechnete Bettina: 41-16, 41-25, 41-41, und nach starker Hilfe: 100-41 „Das rechne ich auf dem langen Weg. Den kann ich aber nicht.“ Die Lehrerin wollte durch den Rückgriff auf Grundaufgaben helfen: Bettina rechnete: 10-4= 6. Nach der Aufforderung: „Übertrage das auf die Zehner!“ wollte Bettina rechnen: 100-4. Nun wurde hilfsweise auf die Arbeit mit Zehnerstäben und Einerwürfeln übergegangen und die Aufgabe schließlich gelöst.

Bettina teilte mit: „Ich bin müde!“, war aber bereit, eine weitere Aufgabe zu versuchen (bemerkenswert auch aufgrund des in diesem Moment vorhandenen Misserfolgserlebens). Bettina bemühte sich auch bei dieser neuen Aufgabe um eine Lösung. Die Förderstunde endete harmonisch mit einer Selbsteinschätzung. Von drei möglichen Punkten gab Bettina sich zwei und belohnte damit ihre Anstrengung. Der Lehrerin gelang ein Ausklang, der mögliche Misserfolgsnachwirkungen auffing.

Allgemeiner Kommentar: Intensiv und methodisch differenziert wurde an der Verminderung der vorhandenen Defizite, bezogen auf die aktuellen Anforderungen in Mathematik, gearbeitet. Dabei können offenbar bestimmte Fortschritte erreicht werden. Ganz allgemein (nicht nur bezogen auf diesen Fall) stellt sich aber die Frage, ob auch bei ausgezeichneter methodisch-didaktischer Arbeit der *Anschluss* überhaupt hergestellt werden kann, wenn das Lerntempo des Kindes geringer ist als das der meisten anderen Kinder. Die Wahrscheinlichkeit dazu ist relativ klein. Das allein kann aber die Diagnose „Lernbehinderung“ rechtfertigen.

Beobachtungsnotizen aus einer Förderstunde im Juni:

In der Klasse lernen 30 Schüler. Auszüge aus der Beobachtung:

1.) Tägliche Übung: Die Aufgaben werden in Päckchenform gegeben.

- Erstes Päckchen: $7 \cdot 5 = 35$, $9 \cdot 4 = 36$, $8 \cdot 3 = 24$, $7 \cdot 8 = 56$, $6 = 18$.
- Zweites Päckchen: $3 \cdot 7 = 21$, $7 \cdot 4 = 28$, $9 \cdot 5 = 45$, $6 \cdot 4 = 26$, $9 = 90$.
- Die Einmaleinstafel befindet sich neben der Tafel.
- Bettina rechnet mit Hilfe der Finger. Das erste Päckchen hat sie nach 80% der Zeit, die den Kindern gegeben wurde, richtig gelöst. Das zweite begann sie nicht. Vor vielen Kindern liegt die Einmaleinstafel mit den bereits behandelten Aufgaben. (Außer Sechser-, Siebener- und Neunerfolge wurden alle Malfolgen behandelt).
- Kontrolle: Die Ergebnisse werden von den Kindern angesagt und an die Tafel geschrieben. Bettina schreibt unter ihr Päckchen: „1 Fehler“. Falsch sind die beiden letzte Aufgaben des ersten Päckchens.

2.) Schlüsselaufgabe zur Malfolge der 6.

- Die Lehrerin fragt: Was sind Schlüsselaufgaben? Bettina: „Schlüsselaufgaben sind Aufgaben, die verschlüsselt sind.“ Andere Schüler helfen: „Schlüsselaufgaben helfen uns beim Rechnen.“
- Zusammentragen von Beispielen: $1 \cdot 6$, $10 \cdot 6$, $5 \cdot 6$. Bettina kann die Schlüsselaufgabe „ $5 \cdot 6$ “ nennen.
- Im Anschluss daran entsteht ein Tafelbild mit der 6er-Folge. Die Schlüsselaufgaben werden eingerahmt. Anschließend sollen die Aufgaben der 6er-Folge im Heft erarbeitet werden. was Bettina ohne Schwierigkeiten gelingt.

3.) Übungen zur Malfolge der 6.

- Es wird im Mathematikbuch gearbeitet. Bettina hat keine Schwierigkeiten. Aufgaben in denen festgestellt werden soll, ob verschiedene Kinder richtig gerechnet haben, bearbeitet Bettina impulsiv. Sie arbeitet weiterhin gut mit und ist in dieser Stunde völlig unauffällig.
- Die nächste Aufgabe lautet: Suche Malaufgaben mit dem Ergebnis 18, 24 und 12.
- Die 18 wird angeschrieben und es entsteht ein Tafelbild. Neben der 18 stehen nun die Aufgaben: $3 \cdot 6$, $6 \cdot 3$, $2 \cdot 9$. Bettina trägt nun bei: „ $6 \cdot 5$ “. Zuvor hineingerufen hatte sie die Umkehraufgabe zu $2 \cdot 9$. Bei Aufgaben, die das Ergebnis 16 haben sollen, korrigierte Bettina die falsche Lösung eines anderen Schülers.

4 Metaanalyse

Diese Metaanalyse fasst die 28 Fallstudien zusammen, von denen jede eine eigenständige Untersuchung ist, deren Ergebnisse aber für sich genommen noch nicht verallgemeinerungsfähig sind. Diese Primäruntersuchungen sind homogen aufgebaut. In jedem Abschnitt der analog gegliederten Falldarstellungen werden bestimmte Inhalte dargestellt, zum Beispiel die Entwicklung und Förderung des Kindes im Zeitraum von der Einschulung bis zum Beginn der FDL, die Lernausgangslage, die Förderplanung, die Ergebnisse des Feststellungsverfahrens. Zu diesen und allen weiteren Gegenständen der Falldarstellungen formulierten wir Leitfragen, die in der Metaanalyse beantwortet werden sollen. Hier realisierten wir den Prozess der Kategorisierung, der aus der Literatur zur qualitativen Analyse bekannt ist (Mayring 2007). Die Leitfragen zur Untersuchung aller Fälle wurden aus den Inhalten der Falldarstellungen abgeleitet und beinhalten viele theoretisch mögliche Fragen zu den jeweiligen Gegenständen. Der Beantwortung dienen qualitative und quantitative Methoden. Im Verlauf der Synthese der Fallstudien ergaben sich noch Veränderungen in den Leitfragen, ein Prozess der aus der quantitativen Inhaltsanalyse in der Sozialforschung bekannt ist (Mayring, 2007, S. 43ff.). Damit nachvollzogen werden kann, wie die Antworten auf die Leitfragen gefunden wurden, nehmen wir Belegstellen aus den Falldarstellungen in den Text auf.

Übersicht über die Leitfragen:

Kopfdaten

- Wie war die Stichprobe zusammengesetzt?

Grundfeststellung

- Welche Förderschwerpunkte wurden im Ergebnis der Grundfeststellung angenommen?

Bisherige Entwicklung und Förderung

Familiendaten

- Von welcher Variabilität der familiären Bedingungen muss ausgegangen werden?

Entwicklung und Förderung vor der Einschulung

- Gab es Maßnahmen zur Frühförderung sowie weitere Hilfen und Betreuungsmaßnahmen?
- Waren die Schwerpunkte der Frühförderung angemessen?
- Wie wurden die zurückgestellten Kinder vor der Einschulung gefördert?

Bisheriger Verlauf des Schulbesuchs

- Wie gestaltete sich der bisherige Verlauf des Schulbesuchs bei den Kindern in der FDL?

Entwicklung und Förderung nach der Einschulung (bis zur FDL)

- Wie wurden die altersgerecht eingeschulten Erstklässler bis zum Beginn der FDL gefördert?
- Wie wurden die zurückgestellten Erstklässler zwischen Einschulung und Beginn der FDL gefördert?
- Wie wurden die Zweitklässler zwischen Einschulung und Beginn der FDL gefördert?
- Gab es Maßnahmen der Logopädie, Ergotherapie, Familienhilfe u.a.m.?

Entwicklungsstand zum Zeitpunkt des I. Interviews (Beginn der FDL)

Kompetenzprofil

- Welche Meinung hatten die Lehrerinnen zur Erarbeitung eines Kompetenzprofils?
- Konnte ein Kompetenzprofil der weiteren Diagnostik dienen?

- Welcher Stellenwert wurde einem Populationsbezug zuerkannt?

Entwicklungsstand in den Bereichen

- War die Diagnostik auf die Aneignungsstruktur des Kindes gerichtet?
- Dienten die förderdiagnostischen Kriterien dem Abrufen des Diagnosewissens?
- Wie analysierten die Lehrerinnen auftretende Lernschwierigkeiten?
- Welche Diagnoseverfahren und -hilfen wurden eingesetzt?

Zusammenfassende Einschätzung zum Zeitpunkt des Erstinterviews

- Können im Ergebnis des Interviews Aussagen zu Förderschwerpunkten getroffen werden?

Förderziele und Förderergebnisse in der FDL-Phase

Förderschwerpunkte und Förderplanung

- Wie wurde mit Förderplänen gearbeitet? Waren sie flexibel?
- Welchen Charakter trugen die in den Förderplänen festgelegten Förderschwerpunkte?

Konkrete Förderziele

- Wie viele konkrete Förderziele wurden angegeben?
- Worauf richteten sich diese Förderziele (inhaltliche Analyse)?
- Waren die Förderziele wichtig und prägnant?
- Wie kann der Lernfortschritt zielbezogen eingeschätzt werden?
- Wurden die Ziele im Verlaufe der Arbeit verändert?
- Strebten die Lehrerinnen die Ausbildung des Lernhandelns an?
- Welchen Effekt hatten die Zielerreichungsbögen für die Erarbeitung von Zielen?

Individuelle Lernfortschritte

- Wie wurden die Lernfortschritte dokumentiert?
- Eigneten sich die Beobachtungsreihen für eine Abbildung der Entwicklung?
- Zeigten sich Lernfortschritte in den Zielerreichungsskalen?
- Eignete sich das Kompetenzprofil für eine Abbildung der Lern- und Verhaltensentwicklung?
- Welche Lern- und Verhaltensentwicklungen konnten durch den zweimaligen Einsatz des Kompetenzprofils abgebildet werden?
- Ist die Lernfortschrittsskala geeignet, Lernfortschritte abzubilden?
- Welche Lern- und Entwicklungsfortschritte zeigten sich mittels Lernfortschrittsskalen?
- In welchen Bereichen zeigten sich Fördererfolge?

Förderung

Quantität und Formen der Förderung und Beratung in der FDL

- Wie wurde der Regelunterricht individuell angepasst?
- Wie beteiligte sich die Sonderpädagogin an der Förderung?
- Mit welchen Lernaufgaben arbeitete die Sonderpädagogin?
- Dienten die Förderstunden der Analyse von Lernprozessen?
- Konnten ermutigende Lern-Erfahrungen vermittelt werden?
- Nutzten die Schüler ihre Lernzeit?

Zusammenarbeit der Sonderpädagogin mit der Klassenlehrerin und den Fachlehrerinnen

- Wurden Förderpläne und gemeinsame Zielsetzungen genutzt?
- Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit im Team?

Zusammenarbeit mit dem Elternhaus

- Fanden Beratungen mit den Eltern statt und zu welchen Themen?
- Wurden außerunterrichtliche Fördermaßnahmen durchgeführt?

Abschließende Diagnostik / Einschätzung im Förderausschussverfahren / Empfehlung

- Führt die FDL zu neuen diagnostischen Ergebnissen?
- Konnte gegenüber leichteren Formen des Förderbedarfs abgegrenzt werden?
- Welcher Grad der Förderung wurde empfohlen?
- Blieb es bei den ursprünglichen Annahmen zum Förderschwerpunkt?
- Welcher Förderschwerpunkt wurde am Ende festgestellt?
- Bei welchen Schülern wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?
- Welche Kinder verblieben nicht in der eigenen Klasse?
- Wie oft wich der Elternwille von der Empfehlung ab?
- Wurde der Förderbedarf status- oder entwicklungsbezogen diagnostiziert?
- Welche pädagogischen Empfehlungen wurden am Ende gegeben?
- Wie wurden die Empfehlungen zum Bildungsweg begründet?

Übergreifende Fragen

- War der Zeitraum der FDL angemessen?
- Kann die FDL einen sonderpädagogischen Förderbedarf noch verhindern?
- Welche Bedingungen unterstützten den Erfolg der FDL wesentlich?
- Welche Bedingungen beeinträchtigten den Erfolg der FDL?
- Welche Meinungen wurden zum Ressourcenproblem geäußert?
- Welche Vorschläge gab es zur Verbesserung der Realisierungsbedingungen?
- Welche Meinungen gab es zur Konzentration der FDL auf die Jahrgänge 1 und 2?
- Welche besonderen Anforderungen stellte die FDL im Förderschwerpunkt „Lernen“?
- Welche Anforderungen stellte die FDL im Förderschwerpunkt „Sprache“?
- Welche Anforderungen stellte die FDL im Förderschwerpunkt „emotional-soziales Verhalten“?
- Wurden aufgrund des neuen Feststellungsverfahrens weniger Kinder gemeldet?
- Welchen Einfluss hatte die wissenschaftliche Untersuchung auf den Ablauf der FDL?
- Wie repräsentativ war die Untersuchung?

4.1 Kopfdaten

Wie war die Stichprobe zusammengesetzt?

In die Untersuchung wurden 28 Kinder, je 14 Jungen und Mädchen, einbezogen. 15 von ihnen standen im ersten Schuljahrgang und 13 im zweiten. Die Schüler befanden sich zwischen 4 und 14 Monate in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Der Median lag bei 7 Monaten. Die Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Schuljahrgänge der Probanden und die Dauer der FDL.

Tabelle 5: Schuljahrgänge und Dauer der FDL

Klasse	N	Probanden-Nummer	Dauer der FDL (Monate)	N	Probanden-Nummer
1	15	3-2; 4-1; 7-1; 8-1; 8-2; 9-1; 10-1; 10-2; 12-1; 12-2; 14-1; 14-2; 16-1; 16-2; 17-1	4	3	5-1; 9-1; 10-2; 16-2,
			5	6	2-1; 2-2; 2-3; 3-2; 9-1, 17-1
			6	4	3-1; 13-1; 13-2; 15-1
2	13	1-1; 2-1; 2-2; 2-3; 3-1; 5-1; 7-2; 9-2; 11-1; 13-1; 13-2; 15-1; 18-1	7	5	4-1; 7-1; 10-1; 12-2; 14-2
			8	3	1-1; 8-1; 11-1
			9	2	7-2; 8-2
			11	1	12-1
			13	1	18-1
		14*	3	16-1; 14-1; 9-2	
			Summe = 28		

* Diese Verfahren wurden bis Ende November des Folgeschuljahres nicht beendet (Verrechnung mit 14 Monaten)

4.2 Grundfeststellung

Welche Förderschwerpunkte wurden im Ergebnis der Grundfeststellung angenommen?

Im Ergebnis der Grundfeststellung wurde bei 14 Kindern der Förderschwerpunkt „Lernen“ angegeben, bei vier Kindern der Förderschwerpunkt „emotional-soziale Entwicklung“ und bei einem Kind der Förderschwerpunkt „Sprache“ (siehe Tabelle 6). Darüber hinaus wurden die Kombinationen „Sprache und emotional-soziale Entwicklung“ und „Lernen und Sprache“ je dreimal angegeben und die Kombination „emotional-soziale Entwicklung“ und „Lernen“ zweimal. Einmal wurde angegeben: „Lernprobleme und Aufmerksamkeitsdefizite“.

Tabelle 6: Im Ergebnis der Grundfeststellung vermutete Förderschwerpunkte

Förderschwerpunkt	N	Probanden-Nummer
„Lernen“	14	2-1; 2-2; 2-3; 7-2; 8-1; 8-2; 9-2; 10-2; 11-1; 13-1; 14-1; 16-2; 17-1; 18-1
„emotionale und soziale Entwicklung“	4	1-1; 5-1; 13-2; 16-1
„Sprache“	1	7-1;
„Sprache“ / „emotionale und soziale Entwicklung“	3	9-1; 14-2; 15-1
„emotionale und soziale Entwicklung“ / Lernen	2	3-1; 12-1
„Lernen“ / „Sprache“	3	3-2; 4-1; 12-2
„Lernen“ und Aufmerksamkeit	1	10-1
Summe	28	

4.3 Bisherige Entwicklung und Förderung

4.3.1 Familiendaten

Von welcher Variabilität der familiären Bedingungen muss ausgegangen werden?

Zu den Bedingungsfaktoren des Lernens und der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz gehören die Bedingungen im privaten Umfeld der Person, d.h. unter anderem die Familienverhältnisse, die materiellen Bedingungen, das Wohnumfeld, die Erziehungspraktiken und die Belastungsfaktoren, denen eine Familie unterliegt. In modernen Determinationsmodellen werden einerseits Unterstützungs- und Schutzfaktoren und andererseits Gefährdungs- oder Risikofaktoren genannt. In unserer Studie wurden diese Faktoren nicht systematisch „abgefragt“. Jedoch wurden die häuslichen Lebensbedingungen in allen Interviews thematisiert.

Acht der 28 Fälle ordneten wir als solche ein, in denen eine im Großen und Ganzen stabile äußere Entwicklungssituation gegeben war.

01-1: Das Kind lebt bei den Eltern, hat einen jüngeren Bruder; sehr enge Bindung zur Mutter.

02-1: Das Kind lebt bei den Eltern, gemeinsam mit 19jährigem Bruder und Großmutter.

02-2: Der Junge wohnt bei seinen relativ jungen Eltern. Der Vater war selbst Förderschüler; er arbeitet. Die Mutter ist Hausfrau. Es gibt zwei Geschwister. Die Eltern sind sehr engagiert.

05-1: Die allein stehende Mutter ist sehr besorgt und bemüht.

07-2: Das Kind lebt bei den Eltern, hat zwei Geschwister. Die größere Schwester lernt schwer (Förderschule).

09-2: Der Junge wohnt zusammen mit einem 1 Jahr älteren Bruder bei den Eltern, die berufstätig sind.

18-1: Das Kind lebt mit einem jüngeren Bruder bei seinen Eltern, die sich sehr engagieren (Kontakt zur Schule, logopädische Betreuung im Vorschulalter).

In 20 der 28 Fälle wurden ausdrücklich Bedingungen genannt, in denen erschwerende bzw. belastende Faktoren (Gefährdungsfaktoren) ein wesentliches Gewicht haben.

02-3: Das Mädchen wohnt als Einzelkind bei ihrer Mutter und dessen Lebenspartner; sie leben erst seit kurzem in einer gemeinsamen Wohnung; ein loser Kontakt zum Vater besteht; enger Kontakt zur Oma. Die Mutter und Oma führen einen inkonsequenten Erziehungsstil; Oma verwöhnt das Kind sehr stark.

03-1: Der Junge wohnt zusammen mit 5 Geschwistern (5, 10, 17, 20, 21 Jahre) bei seinen Eltern (Vater 50 Jahre und arbeitet 13 Stunden außer Haus; Mutter 40 Jahre, Hausfrau); die Mutter führt einen eher inkonsequenten Erziehungsstil. Die Eltern sehen keine Lernbeeinträchtigung, sondern wollen, dass der Junge das Abitur macht.

03-2: Der Junge wohnt zusammen mit seinen beiden Geschwistern bzw. Halbgeschwistern (Mädchen, 8. Klasse, Junge, 5 Jahre) bei seiner Mutter und deren Lebenspartner; die familiäre und soziale Situation ist eher schwierig. Es war schwierig, einen Kontakt herzustellen.

07-1: Soziale Bedingungen sind deutlich eingeschränkt; das Kind war in einer Pflegefamilie und ist jetzt wieder bei der Mutter und deren Lebensgefährten; ein Familienhelfer ist eingeschaltet.

08-1: Kinderreiche Familie; der Vater ist Immigrant. Die Mutter ist bemüht, aber mit begrenzten Möglichkeiten (war Förderschülerin).

08-2: Die Mutter hielt von sich aus Kontakt und war sehr bemüht. Der jüngere Bruder weist erhebliche Verhaltensauffälligkeiten auf, die das Familienleben stark belasten.

09-1: Der Junge wohnt als Einzelkind bei seiner allein erziehenden Mutter, die arbeitslos ist. Ein regelmäßiger Kontakt zum Vater findet statt, der ihn vom Fußballspielen überzeugt hat, was dem wenig ausgeprägten Sozialverhalten gut tut. Die Mutter ist generell negativ gegenüber allen Behörden, Ärzten und außerschulischen Organisationen eingestellt.

10-1: Älterer Bruder besucht Förderschule, ältere Schwester besucht Oberschule, Familie wird von Familienhilfe betreut, im Haushalt leben vier Kinder.

10-2: Vater, Mutter, drei weitere Geschwister; Mutter erschien nicht zur Beratung des Förderausschusses.

11-1: Mutter allein erziehend, zwei ältere Geschwister. Es besteht eine soziale Gefährdung, ein Familienhelfer unterstützt die Familie bei der Bewältigung des Haushalts und bei der Betreuung der Schülerin.

12-1: Die Eltern sind getrennt; Vater erzieht die beiden Kinder; Eltern arbeiten im Förderausschuss mit; Vater sehr bemüht und hilfreich. Die in der Vorschulzeit des Jungen erfolgte Trennung der Eltern wird als belastendes Lebensereignis hervorgehoben. In der Anamnese wird die Bindungsstörung zur Mutter hervorgehoben.

12-2: Die Schülerin ist das vierte von sechs Kindern, ein weiteres Kind ist unterwegs, Vater und Mutter leben zusammen. Die Eltern benötigen Unterstützung. Zwei ältere Geschwister (unmittelbar vor ihr geboren) besuchen die Allgemeine Förderschule.

13-1: Das Kind lebt bei seinen Eltern. Ein jüngerer Bruder (2 Jahre) hat schwere ADHS, steht seit seiner Geburt im Mittelpunkt der Familie und erhält Therapien.

13-2: Das Kind lebt bei seiner Mutter und dem Lebensgefährten, der ältere Bruder ist sehr schwierig. Es gab anfängliche Probleme zwischen dem neuen Lebensgefährten, der Mutter und dem Kind. Regelmäßiger guter Kontakt zum leiblichen Vater.

14-1: Das Kind lebt bei der Großmutter, nachdem es eine Fehlgeburt der Mutter miterlebt hatte. Die Mutter wohnt mit den beiden Halbbrüdern in unmittelbarer Nähe. Die Mutter bringt das Kind zur Schule und hält somit Kontakt; der Erziehungsstil ist inkonsequent und überbehütend.

14-2: Das Kind lebt mit der älteren Halbschwester bei der Mutter, die psychisch sehr labil ist (Suizidversuch). Die Lebensverhältnisse sind sehr instabil (wechselnde Partner, häufiger Wohnungswechsel). Das Kind hat Kontakt zum leiblichen Partner, der aber kein Sorgerecht hat; Kontakt zur Großmutter, die häufig in Schulprojekten mitarbeitet, wurde von der Mutter verboten.

15-1: Das Mädchen wohnt mit einem 1 Jahr jüngeren Bruder (ADS und Einnässen diagnostiziert) bei den Eltern und der Großmutter, häufige Beziehungsprobleme der Eltern.

16-1: Der Junge wurde von seiner Mutter zur Adoption freigegeben und von seinen Großeltern adoptiert, wächst mit seinem Onkel (9. Klasse an gleicher Schule) als „Bruder“ auf, der Junge hat noch Kontakt zu seiner Mutter und zwei älteren Schwestern (eine ein Jahr älter als er). Die Großmutter zeigt inkonsequenten Erziehungsstil, der Großvater arbeitet ganztags, beide leugneten anfangs problematisches Verhalten.

16-2: Das Mädchen ist ein „Nachkömmling“ (20 Jahre alte Schwester), wohnt bei ihren Eltern. Der Vater arbeite als Fernfahrer, ist höchstens alle 14 Tage zu Hause, die Mutter ist arbeitslos, psychisch eher instabil. Sie schimpft viel und setzt keine Grenzen. Das Mädchen ist adipös.

17-1: Das Mädchen wohnt mit der jüngeren Stiefschwester (4 Jahre) bei der Mutter und deren Lebensgefährten; Mutter (selbst Förderschülerin gewesen) ist hochschwanger und zeigt unsicheres und ambivalentes Erziehungsverhalten. Beim Jugendamt ist die Familie bekannt; es herrschen Streit und Gewalt zwischen dem leiblichem Vater und der Mutter, der sein Umgangsrecht gegen den Willen der Mutter durchsetzen will.

Bei den erschwerenden bzw. belastenden Faktoren wird deutlich, dass die Lebensverhältnisse und auch der Erziehungsstil eher instabil sind. In mehreren Fällen weist der Elternteil, bei dem das Kind lebt, oder weisen die Eltern bestimmte soziale oder auch kognitive Einschränkungen auf, die die Unterstützung und Förderung des Kindes erschweren. In anderen Fällen ist die Familie mit wesentlichen Belastungen konfrontiert, wozu auch häufige Beziehungsprobleme gehören, die sich negativ auf die Lern- und Lebenssituation des Kindes auswirken dürften (siehe z.B. Probanden 08-2, 13-1, 13-2, 14-1, 14-2). In einigen Fällen sind diese beiden Aspekte (vergleichsweise begrenzte Möglichkeiten der Eltern und Belastungsfaktoren) auch gekoppelt.

Natürlich muss man sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern die Faktoren eine ursächliche Bedeutung für die Entstehung eines besonderen Förderbedarfs haben. Richtig ist erstens, dass die genannten Bedingungen die bestehenden Probleme nicht auf direktem Weg verursachten und zweitens, dass die Probleme ohne die genannten Bedingungen so nicht existiert hätten. In diesem Sinne sind die problematischen, erschwerenden familiären Lebensbedingungen Determinanten des möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs, denen Rechnung zu tragen wäre. Sie gehören zum relativ stabilen Bedingungsgefüge des Förderbedarfs. Es wäre aber eine unzulässige Vereinfachung, würde man die Beeinträchtigung auf die sozial bedingte Benachteiligung reduzieren.

Lehrer, die mit den Kindern in der FDL arbeiten, müssen die oft schwierigen familiären Bedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, berücksichtigen. Den Möglichkeiten, die Eltern in direkter Weise mit einzubeziehen, sind enge Grenzen gesetzt. Vielfach lassen die Bedingungen kaum Spielraum für das Befolgen von Ratschlägen. Notwendig ist, dass die Lehrer die häuslichen Lebensbedingungen des Kindes kennen und sich darauf einstellen. Manchmal muss eine direkte Unterstützung auf den Weg gebracht werden (z.B. Familienhelfer). Eine direktive Beratungsstrategie ist kontraindiziert. In den beobachteten Fällen kannten die Lehrerinnen die häusliche Situation der Kinder sehr gut und waren bestrebt, die positiven Faktoren zu stärken, indem sie z.B. ihre Anerkennung für das Bemühen einer sehr belasteten Mutter aussprachen.

4.3.2 Entwicklung und Förderung vor der Einschulung

Gab es Maßnahmen zur Frühförderung, Hilfen und Betreuungsmaßnahmen?

Es ist davon auszugehen, dass eine gezielte Förderung im vorschulischen Bereich Entwicklungsrückstände frühzeitig kompensieren kann. Deshalb wurde anhand der Unterlagen herausgearbeitet, ob und welche Fördermaßnahmen durchgeführt worden waren. Von den 28 Probanden erhielten folgende 14 eine in der Regel mehrjährige heilpädagogische Frühförderung oder in der Kita eine besondere Frühförderung:

03-1: Es traten sprachliche, motorische und Auffälligkeiten beim Hören und Sehen auf. Seit dem Kindergartenalter geht der Junge einmal wöchentlich zur Ergotherapie und einmal wöchentlich zum Logopäden. Der Junge ist ein Brillenträger, der jedoch seine Brille nicht trägt. Insgesamt reichten Ausmaß bzw. Qualität und Richtung der Frühförderung nicht aus.

04-1: Das Kind besuchte seit dem 3. Lebensjahr den Kindergarten. Wegen allgemeiner Entwicklungsverzögerungen, insbesondere im sprachlichen Bereich, wurde ein Förderausschuss einberufen. Das Kind erhielt einmal wöchentlich eine

Sprachförderung in der Kita und ging zusätzlich zwei Jahre in eine logopädische Behandlung. In der schulärztlichen Stellungnahme wurde empfohlen, das Kind vor der Einschulung der sonderpädagogischen Beratungsstelle vorzustellen.

07-1: Das Kind befand sich mindestens zwei Jahre in der Frühförderung, angeregt auch bereits durch die Ärztin. Die Frühförderung war komplex angelegt (Ergotherapie, visumotorische Förderung, motorische Förderung).

08-1: Das Kind erhielt drei Jahre Frühförderung (wöchentlich einmal mobile und ambulante Frühförderstelle) und besuchte die Vorschulgruppe. Förderung in den Bereichen Feinmotorik, Wahrnehmung, Spielaufbau, Kontaktverhalten, Sprache / Sprachverständnis. In allen Förderzeiträumen konnten Fortschritte erzielt werden. Auch die Sonderpädagogin betonte die kontinuierliche Betreuung und Unterstützung durch die Frühförderung.

08-2: Das Kind (geb. 1998) wird seit 2000 wöchentlich einmal in der Frühförderstelle betreut. Förderung in den Bereichen Psychomotorik, Wahrnehmung, Sprache u.a. Es liegt eine aussagefähige Berichterstattung vor. Frühförderung und Erzieherinnen der Kita arbeiteten gut zusammen.

09-1: Das Kind besuchte ab dem 9. Lebensmonat die Kita; es traten erste Probleme im Sprachbereich auf. Der Junge erhielt ab dem 3. Lebensjahr einmal die Woche Frühförderung im Sprachbereich, außerdem wurde der Mutter dringend zusätzlich eine Ergo- und logopädische Therapie empfohlen. Beidem stand die Mutter negativ gegenüber. Der Junge wurde ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt und einmal wöchentlich Frühförderung. Ein Entwicklungsbericht der Kita über das Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Sprache, Leistungsmotivation, Motorik, Selbstständigkeit, Wahrnehmung, Denk- und Gedächtnisleistungen, Mengen, Orientierung im Raum liegt in tabellarischer Form zum Zeitpunkt der 1. und 2. Einschulungsuntersuchung vor.

10-1: Das Kind erhielt ca. zwei Jahre Frühförderung. Gleichzeitig besuchte es den Kindergarten.

12-1: Es bestanden massive Defizite unter anderen in der visumotorischen und der feinmotorischen Entwicklung. Das Kind war in seinem sozialen Auftreten sehr unsicher. Es erhielt mehrjährige Frühförderung, Ergotherapie und Logopädie.

12-2: Kind erhielt ca. drei Jahre heilpädagogische Frühförderung durch die Frühförder- und Beratungsstelle, besonders intensiv auch im Zurückstellungsjahr. Der Bericht der Frühförderung zeichnet sich durch eine konkrete Beschreibung der Lernfortschritte aus.

13-1: Das Kind besucht den Kindergarten seit dem 2. Lebensjahr. Er erhielt logopädische Förderung und heilpädagogische Frühförderung.

14-2: Das Kind kam mit sechs Monaten in den Kindergarten und wechselte mit drei Jahren in einen Integrationskindergarten. Von 11/2004 bis 1/2005 erfolgte stationäre Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (hyperkinetische Störung und depressive Reaktion). Die Förderung im Integrationskindergarten umfasste zwei- bis dreimal wöchentlich Sprachförderung, zwei- bis dreimal wöchentlich Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining, einmal wöchentlich Vorschule.

15-1: Während der Schwangerschaft traten dem Bericht der Mutter zufolge Beziehungsprobleme zwischen den Eltern auf. Es kam zu einer Frühgeburt und häufigen Erkrankungen im Säuglings- und Kleinkindalter, die zu Krankenhausaufenthalten mit räumlicher Trennung führten (Neugeborenenengelbsucht, Lungenentzündung, Essstörungen). Auffällig war schon im Säuglingsalter, dass nur Vater oder Mutter das Kind auf den Arm nehmen durften, ansonsten schrie es, ebenso, wenn andere Leute auch Verwandte in den Kinderwagen sahen. Die körperliche und sprachliche Entwicklung verlief nach Aussagen der Eltern normal, die Sprache wohl etwas verzögert. Im Kindergarten fiel das Kind im sprachlichen und im sozialen Bereich auf; es unterhielt sich nur mit zwei Mädchen in seinem Alter. Das Mädchen wurde seit September 2002 in der Frühförderstelle des Kreises gefördert. Ab dem vierten Lebensjahr erhielt das Kind ein bis zwei Stunden Frühförderung wöchentlich und eine logopädische Therapiestunde. Diagnostiziert wurde eine verzögerte Sprachentwicklung und eine Neigung zum Mutismus. Inhalt der Frühförderung waren: Sprache, ganzzzeitliche geistige Anregung, Stärkung der Selbstsicherheit, Grob- und Feinmotorik. Das Kind fiel durch anfängliche Lustlosigkeit und geringe Ausdauer bzw. Durchhaltevermögen auf, insbesondere bei etwas schwierigeren Aufgaben. Spaß hatte es bei musikalischen und rhythmischen Angeboten, weniger bei sportlichen Aktivitäten.

17-1: Im Kindergarten fiel das Mädchen das erste Mal im Bereich der Sprachentwicklung, Konzentration, Ausdauer und im Sozialverhalten auf. Sie wurde hier als sehr schüchtern und mit einem geringen Selbstwertgefühl eingeschätzt. Von Januar 2006 bis zum Schuleintritt im August 2006 erhielt sie heilpädagogische Frühförderung (zwei Fördereinheiten pro Woche). Von März bis August 06 kam zusätzlich unregelmäßig eine logopädische ambulante Behandlung hinzu. Befunde bzw. ein Entwicklungsbericht der Frühförderung liegen nicht vor.

18-1: Der Junge besuchte den Kindergarten. Während dieser Zeit zeigte er insbesondere Probleme in der Konzentration, Ausdauer und im sprachlichen Bereich. Wegen der sprachlichen Auffälligkeiten wurde er logopädisch betreut.

Bei vielen Probanden lagen Berichte vor, die sich durch klar anforderungsbezogene Entwicklungs- und Förderinformationen auszeichneten.

Bei den Kindern, die sich nicht in der Frühförderung befanden und auch in der Kita nicht besonders gefördert wurden, zeichnet sich ein unterschiedliches Bild ab. Bei einigen von ihnen verlief die frühkindliche Entwicklung unauffällig (zum Beispiel 02-2, 02-3, 09-2, 16-1) bzw. es sind keine Auffälligkeiten bekannt (z.B. 02-2, 05-1, 07-2, 10-2, 11-1, 13-2, 16-1). Bei mindestens drei Kindern wurde trotz Auffälligkeiten in der Kita nicht mit einer Frühförderung begonnen:

Bei **03-2** verlief die Sprachentwicklung etwas verzögert. In die Kita ging er sehr unregelmäßig, dort riet man zu einer Förderung im Sprachbereich, der Rat wurde nicht befolgt.

Bei der Probandin **14-1** wird aus den Unterlagen deutlich, dass sie entwicklungsverzögert war, durch kleinkindhaftes Verhalten und extreme Langsamkeit auffiel, wenig Kontakt zu anderen Kindern hatte. In der Vorschuluntersuchung wurde festgestellt, dass das Kind Probleme im Aufgabenverständnis, im Alltagswissen, Mengen- und Zahlenverständnis, im logischen Denken und im Sprachbereich aufwies. Der Empfehlung, das Kind ein Jahr vom Schulbesuch zurückzustellen, kam die Mutter nicht nach.

16-2 fiel in der Kita durch eine allgemein langsame Herangehensweise, insbesondere bei Lernangeboten auf, außerdem sei sie schwer lenkbar und solle viel kaputt gemacht haben. Diese Auffälligkeiten wurden erst bei Nachfragen der Sonderpädagogin bekannt, es erfolgte keine Förderung.

Etwa fünfzig Prozent der untersuchten Kinder befanden sich bereits vor der Einschulung in dem Fördersystem. Es kann aber nicht eingeschätzt werden, ob diese Förderung zum richtigen Zeitpunkt eingeleitet worden war. Bei weiteren etwa 20 Prozent der Kinder wäre die Notwendigkeit einer frühen Förderung vom Erscheinungsbild her ebenfalls erkennbar gewesen, wurde aber nicht realisiert. Für die Aufnahme in die Frühförderung dürfte die oft erkennbare soziale Problematik (Familienanamnese) eine Rolle gespielt haben. Da die Untersuchungsberichte aussagekräftig waren, können sie im Feststellungsverfahren herangezogen werden.

Waren die Schwerpunkte der Frühförderung angemessen?

Die Angemessenheit der Förderung muss immer vom Einzelfall ausgehend analysiert werden. Aus allgemeiner Sicht können folgende Aussagen getroffen werden: *Oft erfolgte eine mehrdimensionale Förderung (Ergotherapie, Wahrnehmungsförderung, motorische Förderung, Spielförderung, logopädische Förderung u.a.m.). Der sprachliche Bereich fand meist eine besondere Berücksichtigung, in früheren Altersstufen auch der motorische Bereich. Das Heranführen des Kindes an zielgerichtete Tätigkeiten, die Stärkung von Vollendungsinteresse und Ausdauer, die Förderung sozialer Kompetenzen wurden in den Berichten selten oder nicht erwähnt. Die Berichte konzentrierten sich mehr auf die Beschreibung der Förderung in den oben genannten Funktionsbereichen.*

Wie wurden die zurückgestellten Kinder vor der Einschulung gefördert?

Die von der Einschulung zurückgestellten Kinder (neun von 28 Kindern) erhielten bis auf eine Ausnahme eine besondere Förderung.

Bei der Probandin **11-1** wurden Entwicklungsauffälligkeiten erst bei der ärztlichen Einschulungsuntersuchung festgestellt. Neben der Zurückstellungsempfehlung gab es bestimmte Empfehlungen für die Förderung, die aber wahrscheinlich nicht realisiert wurden. Erst nach der Einschulung wurde man durch auftretende Lernschwierigkeiten wieder auf den Förderbedarf des Mädchens aufmerksam. Sie rückte nach dem ersten Schulbesuchsjahr in die Klasse 2 auf. Am Ende des 2. Schuljahres wurde entschieden, dass sie den 2. Schuljahrgang wiederholen sollte. Im Oktober des Wiederholungsjahres wurde ein Feststellungsverfahren eingeleitet.

4.3.3 Bisheriger Verlauf des Schulbesuchs

Wie gestaltete sich der bisherige Verlauf des Schulbesuchs bei den Kindern in der FDL?

Von den 15 Kindern, die sich im ersten Schuljahrgang in der FDL befanden, waren sieben altersgerecht eingeschult worden und absolvierten den ersten Schuljahrgang in ihrem ersten Schuljahr. Acht Kinder waren zurückgestellt worden und absolvierten den ersten Schuljahrgang in ihrem ersten

Schuljahr (Tabelle 7, oberer Teil). Von den 13 Kindern, die sich im zweiten Schuljahrgang in der FDL befanden, wiesen acht keine Besonderheiten im Verlauf des Schulbesuchs auf. Ein Schüler war zurückgestellt worden (Tabelle 7, unterer Teil). Eine weitere Schülerin war ebenfalls zurückgestellt worden und besuchte den zweiten Schuljahrgang zum zweiten Mal. Zwei Schüler hatten den ersten Schuljahrgang wiederholt. Ein Schüler war im Alter von 5 Jahren eingeschult worden (keine weiteren Besonderheiten).

Tabelle 7: Bisheriger Verlauf des Schulbesuchs der Kinder

		N	Probanden-Nummer
Klasse 1	Keine Besonderheiten	7	3-2; 4-1; 10-2; 14-1; 16-1; 16-2; 17-1
	Zurückstellung von der Einschulung / dabei keine Klassenwiederholung	8	7-1; 8-1; 8-2; 9-1; 10-1; 12-1; 12-2; 14-2
	Summe	15	
Klasse 2	Keine Besonderheiten	8	2-1; 2-2; 2-3; 3-1; 5-1; 7-2; 13-1; 15-1
	Zurückstellung von der Einschulung / dabei keine Klassenwiederholung	1	18-1
	Wiederholung des 1. Schuljahres, jetzt Besuch der Klasse 2	2	13-2, 9-2
	Mit 5 Jahren eingeschult	1	1-1
	Zurückgestellt und 2. Schuljahr wiederholt	1	11-1
	Summe	43	

4.3.4 Entwicklung und Förderung nach der Einschulung (bis zur FDL)

Wie wurden die altersgerecht eingeschulten Erstklässler bis zum Beginn der FDL gefördert?

Im ersten Schuljahrgang befanden sich 15 Kinder, von denen keines den ersten Schuljahrgang zum zweiten Mal absolvierte. Von der Einschulung waren acht der 15 Kinder zurückgestellt worden. Wir untersuchen zuerst, wie die sieben nicht zurückgestellten Kinder gefördert wurden;

03-2: Die Schwierigkeiten im Sprachbereich, in der Motorik, im Aufgabenverständnis und im sozialen Bereich wurden zu Beginn der ersten Klasse deutlich. Der Schüler war sehr ruhig und nahm keinen Kontakt zu anderen Kindern auf. Der erste Eindruck war, dass er sich nichts zutraute und mit dem Zusammenleben in einem Klassenverband überfordert war. Es war sehr schwierig, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen. Die Sonderpädagogin und die Eltern berieten über die zusätzliche Förderung. Der Junge erhielt binnendifferenzierten Unterricht und sonderpädagogischer Einzelförderung, insbesondere in Deutsch.

04-1: Auch bei diesem Kind wurde im Ergebnis der schulärztlichen Untersuchung vorgeschlagen, das Kind in der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle vorzustellen. Ein Feststellungsverfahren wurde zu dieser Zeit noch nicht eingeleitet. Schwierigkeiten beim Lernen in allen Bereichen wurden schon nach den ersten Schulwochen und der Lernstandsanalyse deutlich. Neben den sprachlichen Auffälligkeiten zeigte das Kind große Schwierigkeiten in der Konzentrationsfähigkeit und beim Aufgabenverständnis. Der Junge erhielt seit Beginn des Schuljahres separate Aufgabenstellungen und wurde zusätzlich in einer Kleingruppe einmal die Woche im Bereich der Wahrnehmung gefördert. Generell nahm er individuelle Hilfestellung und Zuwendung gern an und war auch um gute Leistungen bemüht. Diese Einzelförderungen forderte er auch regelrecht ein, so dass die Referendarin oder auch die Klassenlehrerin täglich individuelle Aufgaben mit ihm besprachen und beim Durchführen Hilfestellung gaben.

10-2: Die Schülerin wurde altersgemäß eingeschult und befand sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im ersten Schulbesuchsjahr. Sie erhielt keine Frühförderung und die FDL begann im März 2007. Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde bereits im November 2006 gestellt. Das Mädchen ist also eine Schülerin, bei der sich

im Verlauf der ersten Schulmonate heraus kristallisierte, dass sie sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen haben könnte. Die beobachteten Schwierigkeiten hinsichtlich des allgemeinen Entwicklungsstandes bezogen sich auf das langsame Arbeitstempo, die verkrampfte Handhabung von Schreibwerkzeugen und Schwierigkeiten beim Umgang mit der Schere, die Notwendigkeit einer ständigen persönlichen Zuwendung, die geringe Beteiligung an Unterrichtsgesprächen, die große Mühe, sich verständlich in einfachen Sätzen zu äußern. Da die Mutter seit einiger Zeit wieder berufstätig sei, fehle dem Mädchen die notwendige Unterstützung und Hilfe bei zusätzlichen Übungen, um Lernerfolge zu ermöglichen. Der Bericht über den schulischen Leistungsstand (Schriftsprache, Mathematik) bezeichnet bestehende Defizite näher. Der Bericht über bisher durchgeführte Fördermaßnahmen der Schule beschränkt sich auf die Aussage: „N. erhält die ständige Unterstützung und Hilfe durch den Lehrer in allen Unterrichtsfächern und zusätzlich einmal in der Woche im Förderunterricht.“ Die ILeA wurde durchgeführt. Daraus sind zum Beispiel zum Schriftspracherwerb individuelle Förderziele ableitbar, die vom vorhandenen Niveau des Schriftspracherwerbs ausgehen. Inwiefern das geschah, wird nicht mitgeteilt bzw. kann aus den Unterlagen nicht entnommen werden, auch nicht die Inhalte der einen Wochenstunde Förderunterricht. Den Unterlagen ist ein ausführlicher tabellarisch aufgebauter Bericht über durchgeführte Fördermaßnahmen in Deutsch und Mathematik beigelegt. Der Bericht erstreckt sich über das gesamte erste Schulhalbjahr. Allerdings werden hier in der 1. Spalte ausschließlich Förderinhalte aufgeführt, die eine weitgehende Parallelität von Förderschwerpunkten und Fortschreiten in den Rahmenplaninhalten beinhalten. In der letzten Spalte wird - bis auf eine Ausnahme: „kann bis 10 zählen“ – ausschließlich auf Probleme und Schwierigkeiten hingewiesen. Die in den Rubriken „Förderschwerpunkte“ und „Förderinhalte“ in den einzelnen Monaten genannten Ziele sind in keinem einzigen Fall erfüllt worden.

Kommentar zur Schülerin 10-2: Erstens muss eingeschätzt werden, dass die altersgerecht eingeschulte Schülerin vor ihrer Einschulung keine gezielte Förderung erhielt. Sie wuchs in einem Elternhaus auf, das zu einer gezielten Förderung kaum in der Lage war. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die individuellen Möglichkeiten und Chancen für eine optimale Persönlichkeitsentwicklung höchst ungleich verteilt sind, so muss damit gerechnet werden, dass die Schülerin 10-2 zu denen gehört, deren Chancen bereits in der Vorschulzeit verringert wurden. Soziale Benachteiligungen erhöhten ihre Entwicklungsrisiken. Zweitens muss eingeschätzt werden, dass die „ständige Unterstützung und Hilfe durch den Lehrer in allen Unterrichtsfächern“ und auch eine Parallelität von „Förderung“ und „Voranschreiten gemäß Rahmenplan“ in diesem Fall nicht ausreichten. Notwendig gewesen wäre eine diagnosegeleitete, methodisch sorgfältig aufgebaute Lernförderung. Unserer Meinung nach müssten auch bei einem in der ILeA festgestellten niederen Lernniveau noch zusätzliche lernprozessbegleitende Verfahren eingesetzt und die Fördermaßnahmen auf den Lernstand abgestimmt werden. Im vorliegenden Fall sind wahrscheinlich selbst die in der ILeA liegenden Möglichkeiten nicht ausgeschöpft worden. Drittens waren der Schülerin auch wegen des geringen Zeitraumes, in dem sie in der Schule zielgerichtet gefördert wurde, nur geringe Möglichkeiten gegeben, sich ausreichend vorwärts zu entwickeln (Einleitung der FDL im März 2007).

14-1: Obwohl bereits im Mai 2006, also während des Kindergartenbesuchs, durch das Schulamt die Beauftragung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgte, begann die FDL erst im Oktober 2006. Während der ersten Schulwochen erfolgte keine systematische Förderung. Das Kind war in dieser Zeit sehr häufig krank. Unterstützungspotentiale sah die Lehrerin vorrangig in einer guten Zusammenarbeit mit der Kinderärztin und dem Hort. Die bereits vor dem Schuleintritt aufgetretenen Probleme und Schwierigkeiten zeigten sich auch jetzt. Besonders deutlich wurde die überdurchschnittliche Angst, sehr langsames und unorganisiertes Arbeiten und Defizite in verschiedenen Wahrnehmungsbereichen.

16-1: Auf emotionaler Ebene und im sozialen Verhalten zeigten sich schon zu Beginn des Schuljahres große Auffälligkeiten, die die Aufmerksamkeit und somit das Lernen beeinträchtigten. Regeln wurden generell nicht befolgt und Grenzen ausgetestet. Unerlaubt verließ der Schüler den Klassenraum häufig nach der ersten oder zweiten Stunde, ging die Lehrerin und Mitschüler körperlich und verbal aggressiv an. Unruhe und ein Aufmerksamkeitsdefizit im Sinne eines hyperkinetischen Syndroms wurden deutlich. In der Schule wurden aufgrund des auffälligen Verhaltens mit positiven Verstärkern (Tokenprogramm und Lob) gearbeitet, differenzierte Arbeitsaufträge im Unterricht erteilt, die Konzentration in Einzelsituationen gefördert und in Zusammenarbeit mit den Großeltern an Regeln und Zielsetzungen gearbeitet. Versäumter Unterrichtsstoff wurde nachgearbeitet. Individuelle Betreuung durch die Sonderpädagogin oder die Grundschullehrerin erfolgte bei massiven Wutausbrüchen. Die FDL begann im Januar 2007.

16-2: Das Mädchen zeigte schon nach der Einschulung in allen Lernbereichen und bei vielen Lernvoraussetzungen erhebliche Entwicklungsverzögerungen (im Wahrnehmungs- und Gedächtnisbereich, in der Sprache, beim logischen Denken, in der Grob- und Feinmotorik und im emotionalen sozialen Bereich). Es wurde von Anfang an mit differenzierten und kleinschrittigen individuellen Aufgabenstellungen im Unterricht gearbeitet. Anschauung und gegenständliches Handeln wurden verstärkt eingesetzt. Wenn sich das Mädchen überfordert fühlte, zeigte sie auffälliges Vermeidungsverhalten. Die sonderpädagogische Förderung begann mit der Einschulung und beinhaltete Körperwahrnehmungs- und Rhythmus-

übungen, Arbeit an Mengenvorstellungen (bis zu 5), Übungen zur Förderung der Konzentration und Merkfähigkeit, Raum-Lage-Wahrnehmung, visuellen und akustischen Differenzierung, Grob- und Feinmotorik.

17-1: Das Mädchen lernte fünfmal wöchentlich in einer kleinen Fördergruppe (schon seit Schuljahresbeginn, vor Einleitung der FDL) und arbeitete im Unterricht nach einem individuellen Wochenplan, welcher nach ihrem Leistungsvermögen aufgebaut und von der Sonderpädagogin erstellt wurde

Bei allen sieben altersgerecht eingeschulerten Erstklässlern wurden umfassende Schwierigkeiten von Schuljahresbeginn an deutlich. Bei zwei Kindern war bereits vor der Einschulung vorgeschlagen worden, das Kind in der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle vorzustellen, was aber nicht geschah.

Zwischen Antragstellung und FDL lagen häufig mehrere Monate. In diesem Zeitraum wurden die Kinder durch binnendifferenzierten Unterricht und in der Einzelförderung (ein- bis mehrmals wöchentlich) zusätzlich gefördert. Diese Förderung war häufig nicht systematisch und offensichtlich nicht effizient genug, um die Probleme kompensieren zu können.

Wie wurden die zurückgestellten Erstklässler zwischen Einschulung und Beginn der FDL gefördert?

Acht Erstklässler waren von der Einschulung zurückgestellt worden. Bei fünf von ihnen begann die FDL-Phase mit der Einschulung, da der Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs bereits während des Jahres der Zurückstellung erfolgte.

08-1: Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde bereits im Mai vor der Einschulung gestellt. So konnte die FDL praktisch mit dem Schuleintritt beginnen. Am Ende des 1. Schuljahres konnte eingeschätzt werden, dass die Einschulung in die Grundschulklasse sich als entwicklungsförderlich erwiesen hatte.

08-2: Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde im September 2006, also kurz nach der Einschulung gestellt. Die FDL begann im Oktober 2006, so dass eine Förderphase vor Beginn der FDL eigentlich kaum abgegrenzt werden konnte. Der Schule war die Problematik des Kindes weitgehend bekannt, so dass vieles dafür getan wurde, dem Jungen mit seinen Problemen in der Impulssteuerung und seiner Tendenz zu ängstlich-zurückgezogenem Verhalten den Übergang zur Schule zu erleichtern. Überforderungen sollten vermieden werden. Die Klassenlehrerin brachte dafür große Mühe und Sensibilität auf. In dem fachpsychologischen Befund (Juni 2006, vor der Einschulung) war vermerkt worden: „... besteht bei [dem Jungen] ein deutlich erhöhter sonderpädagogischer Förderbedarf, der aus unserer Sicht derzeit auch nicht mit den im regulären Flex-Unterricht gegebenen sonderpädagogischen Förderstunden abgedeckt werden kann.“ Der Junge wurde in eine Nicht-Flex-Klasse eingeschult. Von psychologischer Seite wurde somit zu einer Einschulung in die Klasse 1 der Förderschule geraten. Deshalb mussten wir darauf schauen, wie sich die Einschulung in die Regelklasse bei dem Schüler auswirken würde.

12-1: Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde im Februar 2006 gestellt, also ein halbes Jahr vor der Einschulung. Bei dem Jungen waren frühzeitig Entwicklungsrückstände sichtbar geworden, die zu einer mehrjährigen heilpädagogischen Frühförderung, Ergotherapie und Logopädie führten. Die Grundfeststellung, bei der die FDL festgelegt wurde, fand bereits im Mai vor der Einschulung statt. Die FDL begann mit der Einschulung.

12-2: Die Schülerin hatte seit 2003 heilpädagogische Frühförderung erhalten und wurde aufgrund der auch nach dem Zurückstellungsjahr noch vorhandenen Defizite mit Schuljahresbeginn in die FDL übernommen. Der Antrag auf Einleitung des Feststellungsverfahrens wurde im April 2006 gestellt.

14-2: Das Kind wurde ein Jahr zurückgestellt und besuchte in dieser Zeit einen Integrationskindergarten, zu welchem ein enger Kontakt von Seiten der Sonderpädagogin bestand. In den ersten Schulmonaten bemühte sich die Sonderpädagogin vorrangig um das Steuern der Verhaltensauffälligkeiten des Kindes. Diesbezüglich wurden klare Regeln aufgestellt, die es dem Kind ermöglichen sollen, sein unruhiges und unkontrolliertes Verhalten zu steuern.

Bei diesen fünf Schülern konnte ein relativ problemloser sozial-ökologischer Übergang gewährleistet werden. Die in der vorschulischen Förderung durchgeführten Maßnahmen konnten von Beginn des Schulbesuchs an aufgegriffen werden. In vier der fünf Fälle kannte die Sonderpädagogin das Kind bereits aus der Vorschulzeit.

Bei drei der acht zurückgestellten Schüler begann die FDL nicht gleich am Beginn des 1. Schuljahres, sondern erst im November bzw. im Dezember:

07-1: Die Schülerin befand sich nach Zurückstellung im 1. Schulbesuchsjahr. Aus der Frühförderung und durch die Zurückstellung war die Entwicklungsproblematik des Kindes in der Schule bekannt, so dass es nicht überraschte, dass das Kind in der individuellen Lernstandsanalyse als förderbedürftig in Erscheinung trat. Eher war es eine positive Überraschung, dass das Mädchen einen relativ guten Schulstart hatte und Lesen, Schreiben und Rechnen ohne Probleme lernte. Das Umweltwissen war, ausgehend vom Alter, lückenhaft; die Aufmerksamkeit und Mitarbeit in Abhängigkeit von den Interessen sehr wechselhaft und sporadisch. Feinmotorische Schwierigkeiten waren deutlich. Eine besondere Förderung müsste sich auf die Sprache konzentrieren. Neben dem individuellen Eingehen im Unterricht, zum Beispiel durch die Anleitung zu einer sauberen und ordentlichen Arbeit im Heft, entschloss man sich zu einer wöchentlichen Förderung durch die Sprachheilpädagogin. Diese sonderpädagogische Begleitung begann bereits vor der Einleitung des Feststellungsverfahrens. Von großer Bedeutung war auch, dass die Schülerin in die Tagesgruppe ging und dort große Unterstützung erfuhr. Einmal wöchentlich förderte die Sprachheilpädagogin die Schülerin systematisch, mit klaren Zielstellungen zur Verbesserung der Mundmotorik und Lautbildung. In der sprachheilpädagogischen Förderstunde konnte neben der Sprache auch das Lern- und Arbeitsverhalten, die Feinmotorik bei Schreiben und das Umweltwissen gefördert werden. Im Dezember gab es einen fließenden Übergang zur FDL, die zu diesem Zeitpunkt eingeleitet wurde.

09-1: Nach der Zurückstellung vom Schulbesuch wurde bei der 2. Einschulungsuntersuchung eine Verbesserung der Konzentration und Motorik festgestellt. Sprache und auditive Wahrnehmung waren dagegen immer noch wenig entwickelt. Trotzdem beendete die Mutter alle ambulanten Therapien. Insbesondere in Deutsch wurden immer größere Probleme, trotz Teilungsunterricht (2x die Woche mit drei anderen Kindern) und sonderpädagogischer Förderung in einer 2er Gruppe (2x wöchentlich), sichtbar. Schwierig war es in diesem Fall die Mutter mit „ins Boot“ zu holen.

10-1: Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde im November 2006 gestellt. Bekannt war, dass eine mehrjährige Frühförderung durch die Frühförder- und Beratungsstelle (ab 2004 bis zur Einschulung 2006) durchgeführt und der Junge im Kindergarten gefördert worden war. Im Bericht der Schule über den Leistungsstand (Ende Oktober) wird über Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung berichtet (Desinteresse, Gleichgültigkeit, Ausweichverhalten) und es werden erhebliche Lernschwierigkeiten in Deutsch und Mathematik genannt. Im Oktober 2006 nannte die Klassenlehrerin in ihrem Bericht über die bisherige Förderung folgende Maßnahmen: individuelle Förderung, Übungen mit dem Leselernkasten zu Hause (nach besonderer Absprache mit der Mutter), differenzierte Aufgabenstellungen im Unterricht (z.B. übte er Ende Oktober das Schreiben von Wörtern und Buchstaben aus den ersten drei Unterrichtswochen). Auch in Mathematik wurde auf das Zuordnen von Mengen und Zahlen zurückgegangen, wobei der Junge beständige Hilfe benötigte. Die Sonderpädagogin betonte, der Junge habe in seiner Grundschule (12 Schüler) für ihn günstige Lernbedingungen vorgefunden. „Die Grundschule ist einzügig. In der Klasse erfolgt ein häufiger Methodenwechsel in Frontal-, Gruppen-, Frei- und Partnerarbeit. Die Lernatmosphäre ist freudbetont bei gleichzeitiger Konsequenz.“ Bei dem Schüler kann trotz aller Bemühungen der Lehrerinnen von einer solchen Qualität der pädagogischen Arbeit bis zur Einleitung der FDL nicht gesprochen werden. Allerdings wurde hier, anders als in den Fällen 07-1 und 09-1, keine Sonderpädagogin einbezogen. Bei diesem Schüler wurden Anstrengungen unternommen, um am vorhandenen Niveau anzuknüpfen. Der Schüler geriet aber vom ersten Schultag an ins Hintertreffen und die in Vorschule und Frühförderung genannte positive Entwicklung der Lernbereitschaft („Er hat gelernt, sich teilweise unterzuordnen, wurde selbstständiger und nimmt Hilfe an.“) konnte wahrscheinlich nicht ohne Bruch fortgesetzt werden. Die Unterstützung war breit angelegt. Der Schüler erhielt „viel Hilfe und Aufgaben“, die ihm ein aufholendes Lernen ermöglichen sollten. Wahrscheinlich geringen Raum hatte bei dem wenig lernbereiten Schüler eine Nutzung der Kompetenzmotivation (Üben bereits vorhandener Fertigkeiten). Ob die Übertragung von Übungsaufgaben in den häuslichen Bereich von Erfolg war, wird nicht mitgeteilt. Leicht könnte das eine Überforderung der durch eine Familienhilfe betreuten Familie gewesen sein.

Vor der Einschulung war bei diesen Probanden die Notwendigkeit einer förderdiagnostischen Betreuung nicht ganz so offenkundig wie bei den erstgenannten fünf zurückgestellten Schülern. Die Einleitung eines Feststellungsverfahrens noch in der Vorschulzeit wurde nicht für notwendig gehalten. Bei zwei der drei Probanden konnte die Phase vom Schuleintritt bis zum Beginn der FDL im Dezember optimal gestaltet werden (sofortiges Einstellen auf den Förderbedarf des Kindes – Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten im Klassenunterricht, Einbeziehung der pädagogischen Betreuung in der Tagesgruppe, fachgerechte Betreuung durch die Sprachheilpädagogin von einem frühen Zeitpunkt an, wobei auch ein Beitrag zur Förderung der Lerneinstellung, der Feinmotorik und des Umweltwis-

sens geleistet werden konnte). Ein Schüler erhielt in den ersten Schulmonaten differenzierte Unterrichtsmaterialien und Aufgaben, konnte aber nicht erfolgreich gefördert werden.

Wie wurden die Zweitklässler zwischen Einschulung und Beginn der FDL gefördert?

Den zweiten Schuljahrgang besuchten 13 Kinder, neun davon altersgerecht. Einer ihnen wurde mit 5 Jahren eingeschult. Wir stellen zuerst die Angaben zur Förderung der Schüler dar, die den 2. Schuljahrgang altersgerecht besuchten.

01-1: Der mit 5 Jahren eingeschulte Schüler besucht die 2. Klasse und wurde wegen seines sozialen und emotionalen Verhaltens im 1. Schuljahr auffällig. Vor der FDL gab es eine regelmäßige Zusammenarbeit mit den Eltern und hierbei insbesondere Gespräche über die Verhaltensproblematik und erbrachte schulische Leistungen. Es wurden mit den Eltern, Fachlehrern und der Klassenlehrerin Übungsschwerpunkte, speziell für den Deutschunterricht festgelegt.

K. erhielt individuelle Hilfestellungen während des Unterrichts. Bei nachlassender Konzentration bzw. Motivation erhielt er individuelle Aufgaben. Sequenzen aus Konzentrations- und Wahrnehmungstrainings wurden in den Unterricht eingebaut. Um sein Regelbewusstsein zu stärken, wurden individuelle Regeln aufgestellt, die mit K. und den Eltern besprochen und in einem „Vertrag“ festgehalten wurden.

02-1: Das Mädchen zeigte während des 1. Schuljahres im Mathematik- und Deutschunterricht eine nicht altersgerechte Entwicklung. Nach der ILeA wurde ein individueller Förderplan erarbeitet (didaktische Differenzierung) und einmal wöchentlich wurde das Kind in einer Kleingruppe sonderpädagogisch gefördert. Die enge Zusammenarbeit mit den Horterzieherinnen ermöglichte auch im Nachmittagsbereich individuelle Hilfestellung und Zuwendung.

02-2: Schwierigkeiten wurden erst während der Einschulungsuntersuchung deutlich. Seit der 1. Klasse erhielt der Junge einmal in der Woche Förderung (einzeln oder in der Kleingruppe), seit Beginn der 2. Klasse wurde er einmal wöchentlich durch den Teilungslehrer und einmal wöchentlich durch die Sonderpädagogin gefördert. Effektiver lernte er in der Einzelsituation. Gefördert wurde: „Zuordnung Laut- Buchstabe, Buchstabensichtung, Arbeit mit Silben- Wortbildung, Einsetzübungen, Rechnen mit Anschauungsmaterial.“ Zusätzlich erhielt er im Unterricht differenzierte Aufgabenstellungen.

02-3: Das Mädchen wurde altersgerecht eingeschult. Ab der 1. Klasse gab es zunehmende Auffälligkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten. Die Förderung in der 1. Jahrgangsstufe kann mit folgenden Stichwörtern charakterisiert werden: Klasse mit 15 Schülern, Platz am Lehrertisch, viel individuelle Hilfe, Bereitstellung von zusätzlichem Arbeitsmaterial (z.B. Zahlenstrahl, Stäbchen) und Anleitung zum Umgang damit, differenzierte Aufgabenstellung, Überprüfung des Aufgabenverständnisses, Arbeit mit einem Lernpartner, Übungsaufgaben in den Ferien, Elterngespräche zur häuslichen Förderung, viel Lob, um Selbstvertrauen zu stärken, sonderpädagogische Förderung in einer Kleinstgruppe.

03-1: Am Ende der 1. Klasse kannte der Junge alle Buchstaben, konnte sie jedoch im Text nur schwer wieder erkennen. Schulische Förderung erfolgte in der 1. Jahrgangsstufe im Wahrnehmungsbereich, in der Sprache, im sozialem Bereich und hinsichtlich der Lernstrategien.

05-1: Nach der altersgerechten Einschulung besucht die Schülerin ihrem zweiten Schulbesuchsjahr den 2. Schuljahrgang. Die FDL begann im März. Die von der Klassenlehrerin in ihrem Bericht für das Feststellungsverfahren genannten Maßnahmen waren im Allgemeinen auf die Besonderheiten des Kindes zugeschnitten (Differenzierungs- und Konzentrationsübungen, zusätzliche Leseübungen, häufigere Motivation). Der Bericht über den allgemeinen Entwicklungsstand zeigt, dass die Klassenlehrerin die wesentlichen Probleme des Kindes kannte und auch adäquat agiert hatte. Eine dramatische Entwicklungsgefährdung oder erhebliche Lernschwierigkeiten lagen bei dieser Schülerin nicht vor.

Kommentar zu 05-1: Die FDL wurde auf den Wunsch der besorgten Mutter hin eingeleitet, während die Schule die individuellen Schwierigkeiten der Schülerin als normale Variation ansah, die bei vielen Schülern vorkommt. Tatsächlich zeigte sich in der Untersuchung, dass die Probleme nicht besonders schwerwiegend und umfassend waren.

07-2: Die FDL begann mit dem 2. Schuljahr. In ihrem zweiten Schulbesuchsjahr besucht die Schülerin den 2. Schuljahrgang. Allerdings fiel dem Mädchen die Umstellung vom Kindergarten zur Schule sehr schwer. Es fand sich nur langsam in der neuen Umgebung zurecht. Es traten bereits in der 1. Klasse erhebliche Lernschwierigkeiten auf, so dass die Klassenlehrerin dafür plädierte, dass das Mädchen die 1. Klasse wiederholt, um den grundlegenden Lese-, Schreib- und Rechenlehrgang noch einmal durchlaufen zu können. Damit waren die Eltern nicht einverstanden und das Mädchen rückte in die zweite Klasse auf. Das Förderausschussverfahren, das im Ergebnis der Grundfeststellung zur Festlegung der FDL führte, fand gegen Ende des 1. Schulbesuchsjahres statt. Es kann eingeschätzt werden, dass im Bericht der Klassenlehrerin treffende und wesentliche Feststellungen zu den Lernbesonderheiten des Kindes getroffen wurden. Es erfolgt eine sehr anforderungsnahe Beschreibung des Lernens und des Lernerfolgs.

Kommentar zu 07-2: In der Beschreibung der Entwicklung und Förderung der Schülerin werden beträchtliche Schwierigkeiten deutlich, wobei sich die folgende ‚Lerngeschichte‘ zeigt: Die Schülerin „erhielt wie alle Kinder der Klasse 1 die zu lösenden Aufgaben“. Zur Lösung war sie mit Hilfe in der Lage. Sie erhielt individuelle Hilfen in unterschiedlicher Art und

Weise. Die Klassenlehrerin führte einen differenzierenden Unterricht durch (siehe zum Beispiel die in der Anlage beige-fügten Beobachtungsnotizen aus Hospitationen). Jedoch wurde der erforderliche Festigungs- und Automatisierungsgrad nicht erreicht. Das jeweilige Fundament konnte nicht gesichert werden und blieb brüchig. In Lerngebieten, die auf einem Fundament bzw. wie eine Stufenfolge aufgebaut sind (z.B. Schriftsprache und Mathematik), kumulieren die Schwierigkeiten zwangsläufig, wenn keine Automatisierung erreicht wird. Von einem optimalen pädagogisch-psychologischen Verlauf konnte in dem Fall 07-2 leider nicht gesprochen werden. Allerdings ist die Stelle, an der etwas „schief gelaufen ist“, schwer zu lokalisieren. Im ersten Schuljahr wurde eine Lernanalyse durchgeführt und zumindest ansatzweise auf die Schwierigkeiten eingegangen. Dass die Eltern mit dem Vorschlag einer Wiederholung der Klasse 1 nicht glücklich waren, wird auf Verständnis stoßen, weil das Mädchen zu diesem Zeitpunkt das Lernniveau des Schulanfangs überschritten hatte. So liegt der Gedanke nahe, dass eine flexible Organisationsform der Schuleingangsphase für das Mädchen angemessen wäre. Wenn wir den Förderprozess betrachten, so gab es einige Parallelen zum Fall 10-2 (Überforderung im 1. Schuljahr), allerdings im Fall 07-2 in einer weniger deutlichen Form.

13-1: Der Schüler besuchte die Klasse 2, ohne vorher von der Einschulung zurückgestellt worden zu sein oder die Klasse 1 wiederholen zu haben. Eine weitere Parallele zur Schülerin 07-2 bestand darin, dass die Klassenlehrerin auch hier eine Wiederholung der Klasse 1 empfohlen hatte, was aber von den Eltern abgelehnt worden war. Eine Zurückstellung war ebenfalls empfohlen worden. Ein Feststellungsverfahren wurde bei dem Jungen erst im Dezember 2006 eingeleitet. Die Schwierigkeiten wurden in der Schule von Anfang an deutlich. Der Junge erhielt von Beginn an eine intensive Förderung. Eine Sprachheilpädagogin hatte einen anderen Jungen in der Klasse zu fördern und nahm S. einfach mit dazu, weil sie die Schwierigkeiten sah. Das Kind erhielt also eine Förderstunde wöchentlich in der Sprache, Erstleselehrgang und sprachgebundene Wahrnehmungsbereiche. Außerdem war häufig eine Zweitlehrerin in der Klasse. So ergaben sich ein bis zwei Stunden zusätzliche Förderung in der 1. Klasse. Der Unterricht wurde in ausgezeichneter Weise differenziert nach Leistungsgruppen (z.B. verschiedene Arbeitsblätter). Im gesamten 1. Schuljahr nutzte der Schüler zusätzliche Hilfen und Angebote beim Lernen durch die Zweitlehrerin. Entweder lernte er in der Kleingruppe mit intensiver Hilfestellung und Anschauung oder die Zweitlehrerin betreute ihn während des Unterrichts und half ihm beim Lernen bzw. beim zusätzlichen anschaulichen Erläutern der Aufgabenstellungen. Dadurch schaffte der Junge die bisher erreichten Leistungen, außerdem nahm er am individuellen Förderunterricht der Klasse teil. Auch diesen führte die Zweitlehrerin durch. Er übte die Festigung der Buchstaben und Laute bzw. das Zuordnen der Ziffern zu Mengen bzw. Zahlen. Trotz intensiver Übung verwechselte er bis Februar die Zahlen 7 und 10. Hier wurde also durchaus am vorher erfassten Lernniveau angeknüpft. Zusätzlich erhielt S. die Hilfe der Referendarin. In ihren Freistunden bzw. zusätzlichen Hospitationsstunden setzte sie sich neben ihn, um ihm beim Lernen zu helfen.

Seit Beginn der 2. Klasse fielen diese zusätzlichen Hilfen weg. Der Junge konnte nicht an die erreichten Leistungen der 1. Klasse anknüpfen. Er hatte große Mühe, verschiedene Laute zu unterscheiden. Viel zusätzliche Hilfe wurden benötigt, um Buchstaben und dazugehörige Laute zu erfassen und einfache kleine Wörter zu erlesen. Er brauchte noch intensiven Zuspruch im Unterricht durch den Lehrer. Nach Einschätzung der Klassenlehrerin konnte er diesen Zuspruch, diese Hilfe nun nicht mehr in dem von ihm individuell benötigten sehr hohem Umfang erhalten. Demzufolge konnte er viele Aufgaben nicht lösen oder nicht damit beginnen. Der Umfang seiner Aufgaben wurde deshalb verringert. Der Schüler saß neben leistungsstarken Kindern, die ihm oft beim Lösen der Aufgaben halfen.

Kommentar zum Schüler 13-1: Der Junge erhielt im 1. Schuljahr eine besonders intensive und auch diagnostisch fundierte Hilfe. Wenngleich ein direkter Vergleich im Nachhinein nicht gut möglich ist, ist es doch wahrscheinlich, dass die Schwierigkeitsanpassung der Anforderungen und die Spezifik der Hilfen noch besser gelangen. Die Bemühungen führten zu Lernfortschritten, ohne dass der Junge die Ziele der Jahrgangsstufe erreichen konnte. Im zweiten Schuljahr konnte die Intensität der Hilfe nicht aufrechterhalten werden und es kam in der emotional-motivationalen Situation zu Blockierungen. Die Lernentwicklung stockte teilweise. Nach Kräften versuchten die Lehrer, wieder eine positive Entwicklung einzuleiten, unter anderem durch die Anpassung des individuellen Anforderungsniveaus und immanente Hilfe. Bilanzierend wurde schließlich der Antrag auf Feststellung des Förderbedarfs gestellt. Das von der Schule Geleistete verdient Anerkennung. Sonderpädagogische Hilfe war jetzt dringend erforderlich.

15-1: Trotz sonderpädagogischer Bildungsempfehlung und des schulpsychologischen Gutachtens erhielt das Mädchen nur ½ Unterrichtsstunde wöchentlich Sprachförderung zuerkannt.

Von den neun Schülern, die den 2. Schuljahrgang altersgerecht besuchten, war ein Kind verhaltensauffällig, alle anderen Kinder hatten vorrangig Schwierigkeiten im Bereich des Lernens. Das verhaltensauffällige Kind erhielt bis zum Beginn der FDL manchmal individuelle Aufgaben. In Absprache mit den Eltern wurden mit dem Kind Verhaltensregeln aufgestellt und in einem „Vertrag“ festgehalten. Alle Kinder erhielten in Kleingruppen oder auch allein besondere Unterstützung und individuelle Hilfen. Die zusätzliche Förderung umfasste in der Regel ein bis zwei Stunden wöchentlich, was in eini-

gen Fällen als nicht ausreichend bezeichnet wurde. Bei zwei Kindern schlugen die Lehrerinnen eine Klassenwiederholung vor, was von den Eltern abgelehnt wurde.

Zu den vier Schülern des zweiten Schuljahrgangs, die „überaltert“ waren (09-2; 13-2; 11-1; 18-1):

09-2: Der Junge wiederholte die 1. Jahrgangsstufe und erhielt einmal wöchentlich sonderpädagogische Förderung. Die Konzentration und Belastbarkeit konnte deutlich gebessert werden. Beim Lesen und Schreiben konnten nur sehr geringe Fortschritte erzielt werden. Anfang der 2. Klasse erhielt er Förderung klassenintern vom jeweiligen Lehrer und einmal wöchentlich eine Sprachförderstunde bis zum Beginn der FDL im Februar 2007.

11-1: Die Schülerin wurde von der Einschulung zurückgestellt und wiederholte jetzt die 2. Klasse (Schuljahrgang). Sie war also zwei Jahre überaltert. Als im Mai geborenes Kind hätte sie bei altersgemäßer Einschulung zu den Jüngeren gehört. Die FDL begann im Oktober 2006, also etwa sechs bis acht Wochen nach Beginn des Schuljahres. Das Feststellungsverfahren wurde gegen Ende des 2. Schuljahres eingeleitet, also bevor über die Klassenwiederholung entschieden wurde. Von Anfang an wurde davon ausgegangen, dass B. Unterstützung in der Entwicklung des Lern- und Arbeitsverhaltens benötigen würde. So heißt es im Bericht der Schule, B. lasse sich leicht von anderen Kindern beeinflussen. Manchmal gebe ihr Verhalten Anlass zu Streitereien. Dann suche sie oft Hilfe beim Lehrer. Darüber hinaus möchte sie auffallen, ringe um Aufmerksamkeit, wolle sich zum Beispiel im Unterricht mit Kaugummi Freundschaften „erkaufen“. Sie sei leicht ablenkbar und folge dem Unterricht nur phasenweise. Viele Aufgaben würden unkonzentriert und nicht sauber und sorgfältig erledigt (geringe Anstrengungsbereitschaft). Das geht einher mit großen Lernschwierigkeiten in Mathematik und in Deutsch. Für eine mögliche Unterstützung fehlt der Mutter die nötige Geduld und Ruhe (unsicher-ambivalentes Bindungsmuster). Die Schülerin erhielt bereits in der 1. Klasse viel individuelle Hilfe und Einzelförderung durch den Klassenlehrer, dabei wurden hilfreiche Arbeitsmittel eingesetzt und differenzierte Aufgaben erteilt. Sie erhielt Hilfen für den Umgang mit Misserfolgen. Sie nahm in der 1. Klasse am Förderunterricht teil. Im Ergebnis konnte am Ende der 1. Klasse eine positive Entwicklung der Leistungen verzeichnet werden. Zu Beginn der 2. Klasse wurden die Lernprobleme zunehmend stärker, auch deshalb weil die Anforderungen an die Lern- und Arbeitsverfahren und an das Lerntempo wuchsen. Nun nahm das Mädchen an der LRS- Förderung und an der Matheförderung in der Schule teil. Da B. eine stärkere Kontrolle und Hilfe bei der Arbeit brauchte, befand sich ihr Arbeitsplatz in der Nähe des Lehrertisches. Da die Lern- und Verhaltensentwicklung zunehmend ins Stocken geriet, wurde im Oktober 2006 ein Feststellungsverfahren beantragt. Kommentar zur Schülerin 11-1: Für das Mädchen war charakteristisch, dass LRS und Dyskalkulie mit Schwächen in der Handlungssteuerung (Aufmerksamkeit, Konzentration, planmäßiges Handeln, „commitment“) kombiniert waren. Hier musste die Kombination von Lern- und Verhaltensproblemen konzeptionell berücksichtigt werden. Während der Förderplan für die erste dieser beiden Seiten ausgezeichnete Maßnahmen vorsah, die auch realisiert wurden, waren für die zweite Seite weniger Förderansätze und Überlegung zu erkennen.

13-2: Die Schülerin befand sich in ihrem dritten Schulbesuchsjahr in der 2. Klasse. Die Einschulung erfolgte altersgerecht. Sie wiederholte die Klasse 1, um aufgetretene Lernrückstände schließen und allgemeine Lernschwierigkeiten überwinden zu können. Das geschah auf Elternwunsch. Bei einem vermuteten Förderschwerpunkt der sozial-emotionalen Entwicklung begann die FDL im Februar 2007. Sie zeigte sich als freundliche und zugängliche Schülerin, die sich dennoch mit ihren früheren und neuen Mitschülern nicht arrangieren konnte. Sie kam nicht gern zur Schule. Die Mitschüler lehnten sie meist ab, weil sie gern andere dirigieren wollte und diese verpetzte. Im Elternhaus wurde nicht wirklich gefördert. Viele Arbeiten wurden dem Mädchen hier abgenommen und sie verbrachte sehr viel Zeit mit Fernsehen. Mangelnder Fleiß, fehlende Arbeitsmittel und Hausaufgaben, eine lustlose, langsame und wenig planvolle Erledigung der schulischen Aufgaben erschienen typisch. Die Schülerin erhielt differenzierte Aufgabenstellungen besonders im Lernbereich Lesen. Täglich wurden Konzentrationsübungen, Gedächtnistraining und Silbenübungen durchgeführt. Wöchentlich wurde eine Förderstunde durchgeführt. Die Lehrerin nutzte die Analysemöglichkeiten der ILeA. Sie bestimmt das konkrete Lernniveau im Lesen und Mathematik und leitete daraus Förderschwerpunkte ab, die im Förderplan ersichtlich sind. Die Interessen des Kindes (Malen, Musik) wurden erkannt und gefördert. Darüber hinaus wurden auch aufmerksamkeits- und verhaltensbezogene Ziele abgeleitet und Veränderungen in den Basiskomponenten und in den emotionalen Reaktionen angestrebt. Dabei fällt auf, dass die letztgenannten Ziele im Förderplan pauschal blieben. Es hieß zum Beispiel: „Aufmerksamkeitsfähigkeit (Basisfähigkeit), Speicherung, Figur-Hintergrund-Unterscheidung, Links- und Rechtsorientierung, Emotionen“. Im Plan finden sich nur allgemeine Maßnahmen (z.B.: „Im Sportunterricht muss M. zum Umziehen und zu sportlichen Betätigungen ermutigt werden“). Hier erfolgte offenbar eine mehr situationsbezogene Arbeit. Vor der Einleitung des Feststellungsverfahrens war erkannt worden, dass der Förderbedarf zum wesentlichen Teil im Bereich der Handlungsregulation lag.

Kommentar zur Schülerin 13-2: Die Schule unternahm viele Förderbemühungen, die sicherlich auch erfolgreich waren, aber nicht dazu führten, dass die Lernschwierigkeiten und die Demotivation überwunden werden konnten. Die Schülerin hatte keine Frühförderung und gehörte zu den Schülerinnen, die durch die sozio-ökologischen Bedingungen benachtei-

ligt sind. Die dokumentierte Förderplanung ist wenig aussagefähig. Die Beschreibungen der Schülerin, sei es in den Berichten oder in den Zeugnissen, erfüllten die heute notwendigen Standards in relativ hohem Maße (vom Positiven ausgehen, konkreter Anforderungsbezug, Handlungsbezug).

18-1: Die bereits im Vorschulalter aufgetretenen Schwierigkeiten zeigten sich auch im 1. Schuljahr (Konzentrations-schwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten). Während des 1. Schuljahres erfolgte eine Binnendifferenzierung „nach Qualität und Quantität in allen Lernbereichen“. Seit dem 2. Schulhalbjahr nahm der Junge einmal wöchentlich eine Stunde am Förderunterricht in einer Gruppe mit fünf Schülern teil. Es wurde vorrangig am Leselernprozess gearbeitet (opt./akk. Differenzierung, Sinnentnahme) und das lautgetreue Schreiben geübt. Im mathematischen Bereich wurden die Grundaufgaben der Addition und Subtraktion und das zweischrittige Rechnen bei Aufgaben mit Zehnerübergang trainiert.

Auch diese vier Schüler erhielten wöchentlich eine Förderstunde und zusätzliche Förder- und Differenzierungsangebote. Diese reichten nicht aus, um die Kinder an das Klassenniveau heranzuführen. Trotz Rückstellung und Wiederholung wurde eine differenzierte Überprüfung und Förderung im Verlauf des 2. Schuljahres nötig.

Gab es Maßnahmen der Logopädie, Ergotherapie, Familienhilfe u.a.m.?

In knapp der Hälfte der Fälle sind derartige Maßnahmen durchgeführt worden, wobei die Qualität nicht eingeschätzt werden kann.

07-1; 10-1; 11-1: Die Familien dieser Kinder wurden durch Familienhelfer unterstützt.

01-1: Aufgrund seiner Verhaltensproblematik erhielt das Kind eine Förderung durch den Psychologischen Dienst der Universität Potsdam.

03-1: Das Kind erhielt zweimal pro Woche LRS –Training und je einmal wöchentlich Ergotherapie, Hypotherapie (Reiten-Gleichgewicht) und Logopädie. Am Anfang der 2. Klasse gingen die Eltern mit dem Jungen zum Psychologen, der eine ADS diagnostizierte. Einsicht in die Gutachten hatte die Schule bisher nicht.

03-2: Das Kind war nach der Einschulungsuntersuchung einmal wöchentlich beim Logopäden (Befunde der Schule nicht bekannt).

09-2: Die Mutter wendet sich an das SPZ (SPZ-Diagnose: HAWIK leicht unterdurchschnittliche Werte, LRS-Diagnostik stehe noch aus). Seit März 2007 erhält das Kind einmal wöchentlich logopädische Förderung.

14-1: Es gab eine gute Zusammenarbeit mit der Kinderärztin.

15-1: Das Kind erhält einmal wöchentlich logopädische Förderung.

17-1: Die Sonderpädagogin steht in engem Kontakt mit der Zahnärztin, der Logopädin (nach Zahnwechsel weiter einmal wöchentlich Logopädie) und Kinderärztin (diagnostizierte ADS). Die außerschulischen Einrichtungen sind in der Bearbeitung der Gutachten involviert.

18-1: Es gab eine Untersuchung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in deren Ergebnis eine medikamentöse Behandlung mit Medikinet (zur Aufmerksamkeitssteuerung) erfolgte. Ergotherapie und logopädische Behandlung wurde durchgeführt.

In vielen weiteren Fällen wären derartige Maßnahmen eindeutig wünschenswert gewesen, sind aber nicht realisiert worden:

05-1: Entsprechende Maßnahmen oder Vorschläge werden nicht erwähnt. Eine verständnisvolle Erziehungsberatung wäre wahrscheinlich angebracht gewesen und seitens der Mutter auch auf Bereitschaft gestoßen.

08-1: Die Mutter wurde insbesondere durch die Sonderpädagogin auch sozial-emotional unterstützt.

08-2: Eine Familienberatung wäre wünschenswert (jüngerer Bruder weist erhebliche Verhaltensauffälligkeiten auf), erfolgte aber sehr wahrscheinlich nicht.

09-1: Die Mutter beendete trotz anderer Empfehlungen ambulante Therapien (Ergo- und Logopädie) nach der Einschulung.

10-2: Die soziale Situation ist schwierig. Hilfe ist wünschenswert, fehlt aber.

12-1: Trennung der Eltern, Bindungsstörung zur Mutter, Geschwisterkind stellt besondere Anforderungen. Keine dauerhafte psychologische oder psychosoziale Betreuung erkennbar.

12-2: Die Eltern benötigen Unterstützung, diese wird aber wahrscheinlich nicht gewünscht.

16-1: Auf Anraten der Schule wurde eine Untersuchung zum hyperkinetischen Syndrom vom Hausarzt durchgeführt. Das Gutachten lag zum Zeitpunkt des Erstinterviews der Schule noch nicht vor. Die Großeltern erhielten vom Hausarzt homöopathische Medikamente.

Besonders in den Fällen, in denen außerschulische Unterstützung notwendig war, wird die Komplexität des sonderpädagogischen Handlungsfeldes deutlich. Sonderpädagogen müssen neben der diagnostischen und fördernden Tätigkeit auch im psychosozialen Bereich beraten. Ergänzend dazu müsste die schulpсихologische (Erziehungs-) Beratung ausgebaut werden.

4.4 Entwicklungsstand zum Zeitpunkt des 1. Interviews (Beginn der FDL)

4.4.1 Kompetenzprofil

Welche Meinung hatten die Lehrerinnen zur Erarbeitung eines Kompetenzprofils?

Die Arbeit mit dem Kompetenzprofil stieß auf Interesse und wurde als Ausgangspunkt für differenziertere Einschätzungen betrachtet. Für die weitere förderdiagnostische Arbeit empfanden die Lehrerinnen das Profil sehr hilfreich. Häufig konnte die Sonderpädagogin das Kind noch nicht gut einschätzen, da sie zu wenig Kontakt zu dem Kind hatte. Sonderpädagoginnen, die das Kind bereits in ihren Förderstunden förderten, fiel die Einschätzung leichter. Fast alle hielten Rücksprache mit der Grundschullehrerin. Als günstig erwies es sich, wenn die Grundschullehrerin und die Sonderpädagogin das Profil gemeinsam besprochen und erstellt haben. Die Bezugssysteme der einzelnen Lehrerinnen waren nicht deckungsgleich. Einige gaben den Stärken höhere Wertigkeiten, andere den Auffälligkeiten. In einem Fall füllten drei Lehrerinnen unabhängig voneinander das Diagramm aus. Dabei stimmten die Grundschullehrerinnen in ihren Aussagen im Wesentlichen überein, während die Einschätzung der Sonderpädagogin deutlich davon abwich.

Zusammenfassung: Die Arbeitsvorlage „Kompetenzprofil“ ist kein Diagnoseverfahren. Generell empfanden die Lehrerinnen es aber als hilfreich, solch ein Profil zu erstellen. Auf diese Weise wurden die wichtigsten Entwicklungsbereiche im Überblick dargestellt und verglichen. Das Kompetenzprofil konnte dabei unterstützen, bereits bekannte Informationen über den Schüler (aus Beobachtungen, aus der Auswertung von Lernergebnissen, Fehleranalysen usw.) zu sichten, einzuordnen und zu bewerten. Es diente dazu, wichtige Informationen (Erinnerungsspuren) zu aktualisieren und wurde von mehreren Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen als Hilfe und notwendiger Schritt zur Erarbeitung von Förderschwerpunkten bezeichnet.

Kann ein Kompetenzprofil der weiteren Diagnostik dienen?

Das Kompetenzprofil sah folgende Einschätzungsbereiche vor, die weiter differenziert werden konnten: Weltwissen; Lesen und Schreiben; Mathematik; Motorik; Wahrnehmung; Sprache; Denken; Selbstkontrolle des Verhaltens; Sozialkompetenz; Lern- und Leistungsmotivation; Selbstbild und Selbstwert; Konzentration und Ausführung. Die Vorgabe der Bereiche sollte nicht als Schema aufgefasst werden. Die Lehrerinnen waren in allen Bereichen aussagefähig, wenngleich sichtbar wurde, dass Erläuterungen zu den erfragten Bereichen notwendig waren. Die Bereiche „Lesen und Schreiben“, „Motorik“, „Wahrnehmung“ und „Konzentration und Ausführung“ (auch im Sinne von Handlungsplanung und Handlungsausführung) wurden oft einzeln bzw. differenzierter betrachtet.

Viele Lehrerinnen (z.B. 05-1; 07-1; 07-2; 08-1; 08-2; 11-1; 12-1; 13-1) verwendeten diesen Vorschlag unverändert, das heißt, sie schätzten den Stand in diesen Bereichen ein. Im Allgemeinen waren die Lehrerinnen gut aussagefähig. Sie gaben zum Teil „Von-Bis-Bereiche“ an, um die Situationsspezifität auszudrücken, und sparten die Einschätzung bestimmter Bereiche aus oder splitteten sie in Teilbereiche. Der Bereich Weltwissen wurde von etlichen Lehrerinnen als „schwierig zu bewerten“ angesehen. Entweder ließen sie ihn weg, ordneten ihn dem Sachkundeunterricht zu oder stellten Aussagen zum Allgemeinwissen auf. Im Bereich Lesen / Schreiben und Mathematik gingen die Sonderpädagoginnen meist von ihren Erfahrungen aus dem Förderunterricht aus. So kam es dann in einigen Fällen zu unterschiedlichen Meinungen von Sonderpädagoginnen und Grundschullehrerinnen. Der Bereich Motorik wurde in den vielen Fällen in Grob- und Feinmo-

torik untergliedert und zwei Werte (oft unterschiedlich) wurden eingetragen. Insbesondere Kinder mit Wahrnehmungsproblemen wurden in diesen Bereichen noch einmal differenzierter bewertet und somit der Bereich Wahrnehmung in akustische, visuelle und manchmal auch noch taktile Wahrnehmung aufgesplittet. So gliederte die Lehrerin der Probandin 10-1 den Bereich der Wahrnehmung auf (Sprachbezogene Wahrnehmung – visuelle Wahrnehmung). Die Lehrerinnen der Probandin 12-2 gliederten den Wahrnehmungsbereich hingegen wie folgt auf (optische Wahrnehmung- akustische Wahrnehmung). Die Lehrerinnen der Probandin 13-2 beschränkten sich im Wahrnehmungsbereich auf die Einschätzung der akustischen Wahrnehmung. Die Bereiche „Denken“ und „Selbstkontrolle des eigenen Verhaltens“, sowie „Konzentration und Ausführung“ mussten häufig näher erläutert werden. Im Bereich „Selbstbild/ Selbstwert“ waren Sonderpädagogin und Grundschullehrerin entweder unsicher oder wussten, dass das Kind einen geringen Selbstwert besitzt. Auch dieser Bereich wurde häufig in einem nächsten Schritt genauer exploriert.

Das Kompetenzprofil ist eine Diagnosehilfe, die als Zwischenschritt Dienste leisten kann, vor allem auch in Teambesprechungen bzw. bei der Förderplanung. Die Bereiche sollten noch mit Erläuterungen versehen werden und die Vorlage Raum für eine individuelle Anpassung bieten. In die Vorlage sollte ein Einschätzungsbereich zur psychischen und körperlichen Verfassung (Wohlbefinden, Ängste, psychosomatische Beschwerden) einbezogen werden.

Welcher Stellenwert wurde einem Populationsbezug zuerkannt?

Das Kompetenzprofil wurde für die Grobeinschätzung des Lernstandes im Hinblick auf die Mitschüler des Schuljahrganges herangezogen. Ein solcher Bezug ist zunächst einmal „spontan“ immer vorhanden, indem man einschätzt, ein Kind habe in bestimmter Hinsicht größere Schwierigkeiten als andere. Ein Bezug zur Altersgruppe wurde erst bei der Bewertung und Interpretation der Ergebnisse hergestellt, also nicht im Kompetenzprofil (eine sinnvolle Strategie, namentlich bei den „überalterten Schülern“). Vielen Sonderpädagoginnen fiel es schwerer als den Grundschullehrerinnen, hinsichtlich der Klassen- bzw. Altersgruppe Aussagen über das Kind zu treffen. Meist hatten die Sonderpädagoginnen eher die Fördergruppe / Kleingruppe als Bezug. Hier treffen Grundschullehrer eher populationsbezogene Aussagen. Insbesondere bei Kindern aus der 1. Jahrgangsstufe können wenig zutreffende Vergleiche zu gleichaltrigen Kindern getroffen werden (Zeitspanne zu kurz; außerdem bei leistungsstarken Jahrgangsstufen eher niedrigere Bewertungen vorherrschend). Als Orientierung für den Bezug der Einschätzung auf den Jahrgang bevorzugten die Lehrerinnen die PR-Skala. Jedoch würde eine entfaltete PR-Skala eine Über- oder Scheinpräzision verlangen. Eine Möglichkeit bestünde in der Zusammenfassung von jeweils 10 Prozenträngen (PR 0 bis 10, PR 11 bis 20 usw.). Die Transformation nach Tabelle 1 ist sinnvoll, denn objektiv sind die Leistungsabstände zwischen gleichen PR-Intervallen umso geringer, je näher die Intervalle am Mittelwert liegen. Die psychologische Bedeutung der Abstände vom Mittelwert wächst nicht linear, sondern proportional. Das wird durch die Stanine-Skala annähernd widerspiegelt, die von 1 bis 9 reicht.

Als Einschätzung der Stellung des Kindes in der Gruppe ist die Anlage des Profils hilfreich, aber nicht zu Beginn des ersten Schuljahres einsetzbar. Das Kompetenzprofil ist geeignet, individuelle Stärken und Schwächen abzubilden. Sehr wichtig ist der Gesichtspunkt, herauszuarbeiten, was das Kind besonders gut kann, weil hier eventuell Ansätze für die Förderung gefunden werden können.

4.4.2 Entwicklungsstand in den Bereichen

War die Diagnostik auf die Aneignungsstruktur des Kindes gerichtet?

Für die Lehrerinnen war typisch, dass sie ihre Analyse primär darauf richteten, wo das Kind in den konkreten Lernprozessen steht. Modellvorstellungen über Stufen und Probleme des Lesen- und Schreibenlernens, die Entstehung von Mengenvorstellungen und die Herausbildung des Zahlbegriffs waren wichtige Grundlagen der Diagnostik (implizit oder explizit). Die Lehrerinnen kannten die Kinder durch die Beobachtung des Lernens und ihre Einschätzungen bezogen sich daher primär auf die An-

eignungsstruktur. Dadurch wurden viele Arbeitsergebnisse des Schülers zu diagnostischen Daten, die analysiert werden können. In den Falldarstellungen entstanden relativ differenzierte Bilder des Lernstandes in Deutsch und Mathematik, aber auch in den anderen angesprochenen Bereichen. Diese Denk- und Analyserichtung kam in den Interviews klar zum Ausdruck. In Auszügen aus der Analyse des Interviews zum Probanden 10-1 folgt ein typisches Beispiel zur Schriftsprache:

Jonas besitzt ansatzweise Wissen über Schriftsprache. Das Abschreiben von Wörtern ist für ihn noch weitgehend ein Abmalen, jedoch ist Schreiben kein bewusstes Überführen des Lautwertes in den Buchstaben. Die Schreibrichtung kennt er und kann einige Buchstaben erkennen (A und M relativ sicher).

Artikulatorische und akustisch-phonematische Gliederung: Die Einzellaute werden weitgehend korrekt gebildet. Bei den Lautverbindungen bestehen noch einige Schwierigkeiten, z.B. „grei“ statt „drei“. An der Lautbildung wurde in der Förderung gearbeitet, auch bereits in der Frühförderung, so dass die wesentlichen Schwierigkeiten bereits überwunden worden sind.

In der akustischen Durchgliederung besteht ein sehr deutlicher Förderbedarf. Einerseits ist Jonas schwer zu einem konzentrierten Hinhören zu bewegen, wenn er sagen soll, ob in einem Wort ein „A“ klingt (z.B. bei Hut, Affe, Ball, Boot), andererseits fällt ihm dieses Heraushören tatsächlich sehr schwer. Die Aufforderung, einzelne Wörter, in denen ein „A“ klingt, zu nennen, konnte Jonas nicht erfüllen und ging innerlich schnell „von dieser Aufgabe weg“.

Mit viel Mühe und großem Zeitaufwand könnte am trennscharfen Erkennen ähnlich klingender Laute (akustische Differenzierung) gearbeitet werden, jedoch ist das ebenso wie die Analyse von Lautfolgen noch keine aktuelle Aufgabe. Das liegt noch nicht in der Zone der nächsten Entwicklung!

Die rhythmische und Silbengliederung (Silbentanz, Silbenklatschen u.a.) gelingt bei klar aufgebauten Wörtern bis zu 2 Silben.

Synthetisieren von Wörtern aus Lauten: Eine Synthese von Worten aus gesprochenen Lauten (Schwierigkeitsgrad etwa wie bei l-o-s) könnte bei sorgfältiger Aufbereitung und Hilfe gelingen.

Schreibmotorik, Links-Rechts-Orientierung, Raumlagesicherheit: Die Sitzhaltung beim Schreiben beherrscht Jonas, jedoch ermüdet er bei den entsprechenden Anforderungen sehr schnell und verschafft sich dann Erleichterung durch eine bequeme Sitzhaltung, indem er die Arme in den Nacken legt usw.

Auf viele Anforderungen wirkt sich eine mangelnde Raumlagesicherheit aus. An dieser Funktion wurde gearbeitet und es wurden Fortschritte erreicht. Auch beim Hinlegen von Buchstabenplättchen zeigte sich die mangelnde Raumlagesicherheit. Für Jonas ist es gleichgültig, ob sich der senkrechte Strich beim kleinen „a“ auf der rechten oder auf der linken Seite ist.

In der feinmotorischen Steuerung besteht Förderbedarf, jedoch können keine eigentlichen motorischen Auffälligkeiten beobachtet werden. So war Jonas gut in der Lage, die unterbrochene Umrisslinie eines Affen nachzuzeichnen. Es fällt ihm aber schwer, sich den feinmotorischen Ablauf z.B. beim kleinen „a“ einzuprägen und nachzuvollziehen. Hier und auch beim Schreiben der „4“ wirkt sich die ungefestigte Raumlagesicherheit aus.

Optische Differenzierung, Erkennen von Buchstaben: Förderbedarf besteht auch in der *optischen Differenzierung*, z.B. im Nachzeichnen von gezeigten Zeichen. Beim Abzeichnen von Zeichen können Richtung und Größenverhältnisse grob bzw. zum Teil bei Hilfestellung beachtet werden. Hier sei jedoch betont, dass dies kein Problem der „eigentlichen optischen Wahrnehmung“ ist. Bei relativ schwierigen Differenzierungsaufgaben schaute Jonas recht genau hin und konnte differenzieren. Die Reproduktion von „buchstabenähnlichen“ Zeichen aus dem Gedächtnis stellt noch eine zusätzliche Schwierigkeitsstufe dar.

Laut-Buchstabe-Zuordnung: Ein Buchstabendiktat ist ggf. bei wenigen großen Buchstaben möglich (A und M). In der hohlierten Übungsstunde malte Jonas aber unter das Bild des Affen zuerst ein „S“. Insgesamt befindet sich Jonas auf den ersten Stufen der Laut-Buchstabe-Zuordnung als Phase des Schriftspracherwerbs.

Teilprozesse der Lesefertigkeit: Schrittweise könnte daran gearbeitet werden, dass Jonas häufige kleine Wörter, wie „an“ und „in“, sicher erkennt und abspeichert. In komplexeren Wörtern werden Morpheme (Silben u.a.) noch nicht erkannt. Die Stufe des synthetisierendes Erlesen unbekannter einfacher Wörter ist noch nicht erreicht. Eine einfache Analyse von Wortbildern, z.B. „Befindet sich in diesem Wort ein a?“, ist bei entsprechend kleinschrittiger Arbeit möglich.

Dieses hier gezeichnete Bild des Lernstandes ist sehr konkret, wobei ein Vergleich mit dem Stand anderer Schüler (zunächst) nicht interessiert. Die Lernprozesse wurden in Prozesskomponenten aufgelöst, die bei dem erreichten Stand von Bedeutung sind. Lehrerinnen, die derartige Einschätzungen produzieren können, wenden bestimmte Modelle des Schriftspracherwerbs an. Typisch für die Herangehensweise ist, dass prozessnahe und nicht abstrakte Komponenten ausgewählt werden. Das macht den förderdiagnostischen Charakter aus. Die bezeichneten Prozesskomponenten können gefördert werden, wobei ein „Komponenten-isolierendes“ Training fern liegt und eine Übung der Komponenten in ihrer Vernetzung mit anderen erfolgen kann.

Diese Art der konkreten Einschätzung galt nicht nur für den Lernstoff in den Fächern, sondern auch für die anderen Entwicklungs- und Einschätzungsbereiche. Bevorzugt wurde eine an der Problematik orientierte Einschätzungsstrategie. Die Einschätzung richtete sich demzufolge auf Komponenten, die nach Meinung der Lehrerinnen individuell besonders relevant waren. Dabei weisen die einzelnen Falldarstellungen verschiedene Stärken auf:

05-1: sehr gute Kenntnis der Problemlage des Kindes; 07-1: Sprache und Arbeitsverhalten sehr differenziert eingeschätzt, andere Bereiche eher global; 07-2: differenzierte Einschätzung in allen relevanten Einschätzungsbereichen; 08-1: besonders gute Einschätzung auch in den Verhaltensbereichen; 08-2: hohe, Problem angemessene Differenziertheit; 10-1: differenzierte Einschätzung in allen relevanten Einschätzungsbereichen; 11-1: Mathematik und Konzentration / Ausführung, teils auch Denken recht differenziert eingeschätzt, sonst eher kurz; 12-1: in Schriftsprache und Mathe weniger differenziert, dafür aber differenzierte Einschätzung der Komponenten der sozialen Kompetenz, der Verhaltenssteuerung und des Selbstbildes, weil diese Probleme hier im Mittelpunkt standen; 12-2: im Wesentlichen angemessen differenzierte Einschätzung; 13-1: hohe, Problem angemessene Differenziertheit; Niveau etwa wie bei 13-2: im Wesentlichen angemessen differenzierte Einschätzung.

Für einen *interindividuellen* Vergleich von Lernständen sind die anforderungsbezogenen Einschätzungen nicht geeignet, denn sie sind auf die Analyse des individuellen Lernprozesses angelegt. Hier begegnen wir dem viel diskutierten Problem, ob alle Lerner anhand derselben Kriterien gemessen werden können. Diese Problematik wurde im Zusammenhang mit dem Stellenwert lehrzielorientierter Diagnoseverfahren diskutiert. Unserer Meinung nach ist ein „Sowohl-als-auch“ notwendig.

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass die förderdiagnostischen Kriterien eine Hilfe dafür darstellten, die gegebenen Lernvoraussetzungen konkret zu analysieren und eine eventuelle anfängliche Fokussierung darauf, was das Kind noch nicht kann, zu überwinden.

Dienen die förderdiagnostischen Kriterien dem Abruf des Diagnosewissens?

Bei den Einschätzungen des Entwicklungsstandes in den einzelnen Bereichen konnten die Interviewpartner die förderdiagnostischen Kriterien nutzen. Im Anschluss an die Erarbeitung eines ersten hypothetischen Kompetenzprofils entschieden sie sich für Lern- und Entwicklungsbereiche, die sie differenzierter analysieren wollten. Sie schlugen die entsprechenden Seiten der förderdiagnostischen Kriterien auf, z.B. die Seiten mit den Anhaltspunkten für „Mathematik“ oder „Selbstbild / Selbstwert“. Gestützt auf diese Anhaltspunkte stellten sie ihre Beobachtungen und Einschätzungen dar. Dabei wurden meist diejenigen Kriterien ausgewählt, bei denen eine Analyse und Darstellung sinnvoll erschien. Die Interviewpartner(innen) lehnten sich mehr oder weniger eng an die Kriterien an. Sie nutzen sie als Systematisierungshilfe bei der Produktion ihrer Einschätzung. Ob eine Einschätzungshilfe genutzt werden kann oder nicht, hängt davon ab, inwiefern sie mit den subjektiven pädagogisch-psychologisch-didaktischen Konzepten der Lehrerinnen übereinstimmen. Ein weiteres Güte Merkmal besteht darin, inwiefern die Einschätzungshilfen durch strukturelle oder Entwicklungsmodelle begründet sind. Nur wenn diese beiden Güte merkmale erfüllt sind, ist eine Einschätzungshilfe

valide und nützlich. Hinsichtlich beider Gütemerkmale erhielten wir von den Lehrerinnen positive Rückmeldungen.

Die förderdiagnostischen Kriterien boten gute Anhaltspunkte für eine auf die Förderung bezogene Einschätzung der Kinder, wobei die Staffelung der Schwierigkeitsstufen wichtig war. Den förderdiagnostischen Kriterien liegen keine konkreten Bezüge zu den Rahmenlehrplänen zugrunde. Solch eine Relation wurde bewusst nicht hergestellt. Unabhängig vom Schuljahrgang und Rahmenplan sollte eine Einschätzung des Lernstandes ermöglicht werden, die weder auf eine Population (z.B. 2. Jahrgang Grundschule) noch auf normative Lehrziele bezogen ist. Das Auseinanderhalten dieser Ebenen wurde von den Lehrerinnen für sinnvoll gehalten. Die Kriterien wurden als Diagnostizierungs- und Systematisierungshilfe betrachtet. Insbesondere die Staffelung nach Schwierigkeiten unterstützte die Erarbeitung von Förderzielen in der Zone der nächsten Entwicklung.

Wie analysieren die Lehrerinnen auftretende Lernschwierigkeiten?

In den Interviews wurden explizit keine konkreten Modelle zur Analyse der Schwierigkeiten benannt. Dem vermuteten Förderbedarf entsprechend, konzentrierten sich die Sonderpädagoginnen auf Modelle zur Diagnostik und Förderung der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zu begutachtenden Bereichen (z.B.: Förderschwerpunkt Verhalten – Prozesse der Handlungssteuerung standen im Fokus der Betrachtungen; Förderschwerpunkt „Lernen“ – kognitive Förderung stand im Mittelpunkt). Wenn familiäre belastende Lebensumstände vorherrschend waren, bezogen die Lehrerinnen familär-soziologische Erklärungsmuster ein. Ein empfehlenswertes Modell für die Analyse der Bedingtheit konkreter Schwierigkeiten besteht darin, einerseits zu fragen, ob die konkreten Voraussetzungen der lernbereichsspezifischen oder basalen Informationsverarbeitung gegeben sind, und andererseits zu beachten, inwiefern die Probleme auf eine ungenügende Lernaktivität zurückzuführen sind (Motivation, Lern- und Arbeitsfertigkeiten und –gewohnheiten) (vgl. Lauth, Brunstein, Grünke, 2004; Matthes, 2008). In den Interviews stützten die Lehrerinnen sich vor allem implizit auf dieses Modell. Auch andere konkrete Analysemodelle sind zu vermuten. Zum Beispiel stellte sich die Sonderpädagogin der Probandin 17-1 immer wieder die Frage, ob das Mädchen im Bereich Schreiben (speziell Abschreiben von Wörtern) nur aus dem Grunde lediglich 30 Prozent dessen schafft, was andere Kinder in ihrem Alter schaffen, weil sie Wahrnehmungsprobleme hat (Buchstabenverwechslungen und –verdrehungen), oder ob die Konzentrationsprobleme verantwortlich sind. An manchen Tagen schreibt sie richtig und locker; an Tage nachdem das Mädchen mit J. und dem leiblichem Vater zusammen war, „ging gar nichts“.

Welche Diagnoseverfahren und –hilfen wurden eingesetzt?

Als Diagnosehilfe wurde die ILeA eingesetzt und daraufhin der Förderplan erstellt bzw. weitere diagnostische Schritte eingeleitet. Die in der ILeA zusammengestellten Aufgaben wurden als gutes Material für die Analysen bewertet und dabei wurde die Bilderliste mehrfach erwähnt. In einigen Absprachen zur Förderplanung wurde vereinbart, dass sich die Sonderpädagogen an der ILeA beteiligen (teils sehr umfangreich). Sonderpädagoginnen brachten zum Ausdruck, dass die ILeA-Vorschläge für die sonderpädagogische Diagnostik nicht ausreichen. Im Rahmen der FDL müssen vertiefende Fragen gestellt werden und weitere Bereiche einbezogen werden.

Mit Beginn der FDL wurden von den Sonderpädagogen Tests eingesetzt (Tabelle 8). Parallel dazu wurden Untersuchungsergebnisse des Schulpsychologen bzw. anderer medizinischer und therapeutischer Einrichtungen hinzugezogen. Diese Aussagen differenzierend, können folgende Gruppen des Einsatzes von Tests unterschieden werden.

Tabelle 8: Testeinsatz in der FDL

Eigener Einsatz von Tests	Bezug auf Tests, die von anderen eingesetzt wurden	Bemerkungen und Beispiele
Nein	Nein	zwei Probanden (Begründung: Unzuverlässigkeit von Tests)
Nein	Ja	acht Probanden: Fachdiagnostik Sprache, Fachdiagnostik LRS; HAWIK III (Klinik), CFT (LRS-Diagnostik)
Ja	Nein	18 Probanden: CFT 1, CMM, Teile des HAWIK-R, Sprachtests, Bielefelder Screening zur Früherkennung von LRS, KFT, FEW, BT 1-2, BT 2-3, Mottier-Test, Bremer Laut-Diskriminations-Test

In etwa zwei Dritteln der Fälle spielte der eigene Einsatz von Tests eine Rolle. Intelligenztests wurden in etwas mehr als der Hälfte der Fälle herangezogen (davon mehrfach nur am oder vor Beginn der FDL).

Die Objektivierung von diagnostischen Einschätzungen ist durchaus erforderlich. Die Berichte zeigen, dass standardisierte Verfahren eher zu wenig als zu viel verwendet werden. Es deutet sich die Tendenz an, die standardisierte Diagnostik auf den klinischen Bereich, das SPZ, die LRS- oder Sprachdiagnostik zu verlagern. Das ist als sehr problematisch anzusehen, denn gerade in „Zweifelsfällen“ wurde auf die Testergebnisse aus dem SPZ oder die Intelligenztestergebnisse aus der LRS-Diagnostik geschaut und diese Daten dann herangezogen, um die diagnostische Entscheidung zu treffen.

4.4.3 Zusammenfassende Einschätzung zum Zeitpunkt des Erstinterviews

Können im Ergebnis des Interviews Aussagen zu Förderschwerpunkten getroffen werden?

Die Sonderpädagoginnen tendierten in 65 Prozent der Fälle bereits an dieser Stelle dazu, sonderpädagogischen Förderbedarf anzuerkennen. Unsicherheiten gab es hinsichtlich des Schwerpunktes des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In 25 Prozent der Fälle waren die Lehrerinnen nicht sicher, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder andere Fördermöglichkeiten ausreichen würden, um die Schwierigkeiten zu überwinden. In 10 Prozent der Fälle waren die Lehrerinnen weitgehend sicher, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf bestand. Hier wollten sie die FDL weiterführen, um für das Kind Stunden für eine weitere, notwendige Förderung zu nutzen.

4.5 Förderziele und Förderergebnisse in der FDL-Phase

4.5.1 Förderschwerpunkte und Förderplanung

Wie wurde mit Förderplänen gearbeitet? Waren sie flexibel?

Bereits vor Beginn der FDL wurden die Kinder individuell gefördert. Die Schwerpunktbereiche waren weit gefasst und die Kinder bekamen im Wesentlichen differenzierte Aufgabenstellungen. Förderpläne wurden erst im Zusammenhang mit der FDL erstellt und als Form der Zusammenarbeit von Sonderpädagogin und Klassenlehrerin betrachtet. Nachfolgend zeigen wir das breite Spektrum der Praxis der Förderplanung anhand einer großen Zahl von Beispielen.

- Zwei Sonderpädagoginnen sagten, sie hätten den aktuellen Förderplan im Kopf und würden ihn erst noch schreiben.

- Die Förderpläne **03-1**, **16-1** und **16-2** waren in folgende Spalten eingeteilt: Schwerpunktbereiche / Fächer - Hauptinhalte der Förderung bzw. Förderschwerpunkte – Ergebnisse. Zusätzlich enthielten sie „Allgemeine Festlegungen für die gesamte Arbeit mit dem Kind“ und „weitere Maßnahmen mit dem Elternhaus“.
- Bei einem Förderplan (**03-2**) war eine Spalte: „Ziel überarbeitet und neu festgelegt“ angelegt, aber nicht ausgefüllt.
- Das Lehrerinnenpaar **08-2** schätzte ein: „Sechs Wochen lassen sich für die Förderplanung überschauen, eine längere Zeit nicht. Wir müssen es schaffen, eine prozessbezogene Förderplanung zu erreichen. Der erste Förderplan war viel zu umfangreich. Da haben wir uns so viel vorgenommen. Im zweiten Halbjahr sind wir realistisch vorgegangen.“
- Einen Auszug aus dem Förderplan **07-1** zeigt die Tabelle 9.

Tabelle 9: Auszug aus dem Förderplan 07-1

Zeitraumen	Ziele	Maßnahmen	Einschätzungen
Regelmäßig	Verbesserung der Mundmotorik, Lautbildung	Übungen am Sprechspiegel (Vor- u. Nachsprechen)	
Bis Dezember 06	Anbildung des CH-Lautes	Arbeit am Wort (In- u. Auslaut); Sprechen von Wortgruppen, in denen die Übungswörter enthalten sind; Arbeit am Satz - Übergang zur richtigen Lautbildung in der Umgangssprache	3.11.06 ch-1; 10.11.06 ch-2; 17.11.06 ch-3; 15.12.06 ch-4; dem Kind gelingt es, das Gelernte in der Umgangssprache anzuwenden.

- Der Förderplan **09-2** war so gestaltet, dass nach dem „IST- Zustand“ und der „Fördermaßnahmen-Spalte“ eine dritte Spalte mit „Bemerkungen zum Entwicklungsstand/Ergebnisse“ angelegt wurde. Zusätzlich gab es ein Blatt „Analyse der Lernsituation und fächerübergreifende Förderung“ mit folgenden Punkten: Bedingungshintergrund (z.B. Wiederholung der 1. Klasse, IQ unterer Durchschnitt) - Zentrale/wesentlich festgehaltene Probleme - Aufgaben und Maßnahmen zur Verbesserung der Lern- und Lebenssituation (z.B. Lese- und Wahrnehmungstraining, Hortbegleitung oder Freizeitgestaltung im Verein) - Nähere Angaben zur Organisation der Förderung (1-2x wö. FDL, zusätzl. Logopädie, Ergotherapie)
- Der Förderplan der Sonderpädagogin **10-1** bestand aus dem Deckblatt und der tabellenartigen konkreteren Planung (Auszug siehe Tabelle 10). Das Deckblatt enthielt folgende Angaben: „kann sich Laute und Buchstaben nicht merken - Schwierigkeiten in Analyse und Synthese sind erheblich - benötigt immer wieder Impulse - große Orientierungs- und Wahrnehmungsprobleme - kann ein Bild nicht erfassen und beschreiben - Verhaltensprobleme zu Hause und in der Schule.“ In der tabellenartigen konkreteren Planung vermerkte die Sonderpädagogin in der Spalte „Ist-Zustand“: „Sprachprobleme - Notwendigkeit der Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit - der Verbesserung der Aufgabenerfassung - Schwierigkeiten in der Mengenzuordnung, Notwendigkeit der Arbeit mit Mengen“. In der darauf folgenden Spalte „Aufgaben und Maßnahmen zur Verbesserung der Lern- und Lebenssituation des Schülers“ notierte sie: „Arbeit nach Förderplan - Fibellehrgang verlangsamt - Einprägen der ersten Laute und Buchstaben - enger Kontakt zwischen Schule und Elternhaus“. In der Spalte „Nähere Angaben zur Organisation der Förderung“ fanden sich die folgenden Angaben: „wöchentliche Förderung in FDL (2h) - günstig in Bündelung mit Konstantin (Name geändert).“

Tabelle 10: Auszug aus dem Förderplan 10-1

Datum	IST-Zustand	Fördermaßnahmen	Bemerkungen zum Entwicklungsstand/Ergebnisse
27.11.2006	- kann sich Laute und Buchstaben nicht merken, - keine Lesefähigkeit, - Verhaltensprobleme, - Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit, - Verbesserung der Aufgabenerfassung, - Mengenzuordnung / Arbeit mit Mengen,	Übung zur phonematischen Bewusstheit und phonematischen Differenzierungsfähigkeit, vielfältige Schreib- und Formübungen, Übungen zur Auge-Hand-Koordination, Analyse-Synthese-Übungen, Lesenlernen mit Hand u. Fuß, Konsequenz, problematisches Verhalten verbalisieren und auswerten, Konzentrationsübungen, Spiele,	

	- Sprachförderung	Arbeit mit allen Sinnen, vermehrte Impulsgebung, Kontrolle der Handlungstätigkeit, Arbeit mit Anschauungsmitteln	
--	-------------------	--	--

- 12-2: Tabelle 11 nennt die Förderschwerpunkte für das 1. Halbjahr.

Tabelle 11: Auszug aus dem Förderplan 12-2

Problembereiche	Fördermaßnahmen
Orientierungsschwierigkeiten	Lagebeziehungen üben
oberflächliche, überhastete Arbeitsweise	Stoppschild auf dem Tisch, erst überlegen, dann handeln
Konzentrationsprobleme	Arbeitsblätter des Konzentration-Trainingsprogramms
Verwaschene Aussprache, leichter Dysgrammatismus	Förderung erfolgte bereits in der Beratungsstelle bei der Sonderpädagogin
Probleme in Mathematik	Förderung mit Würfelheft
Synthese beim Lesen gelingt kaum	Silbentraining

- Die Sonderpädagogin 13-1 wählte eine Form der Förderplanung, die nach Schwierigkeitsstufen aufgebaut ist. Dafür verwendete sie ihre Materialien, da diese einen Leitfaden boten.
- 13-2: Förderplanung wurde auch als mündlich zu treffende Vereinbarung verstanden: „Der Förderplan wurde von mir zusammen mit der Klassenlehrerin für den Zeitraum der Beobachtung angefertigt. Beraten wurden Möglichkeiten der Erarbeitung, Wiederholung, Festigung von Kenntnissen in allen Unterrichtsfächern. Übungen sollten Konzentration und Aufmerksamkeit schulen. Ein Schwerpunkt ist die Weiterentwicklung des sprachlichen Niveaus, sowie des aktiven und passiven Wortschatzes.“

Folgende Tendenzen wurden deutlich:

- Erarbeitet wurden Förderpläne für längere Zeiträume, meist für ein halbes oder ein Jahr.
- Bei vielen Plänen wurde zuerst der Ist-Zustand beschrieben.
- Außerdem enthielten Pläne neben den Grobzielen oft auch Feinziele und Ergebnisse.
- Die Funktion der Pläne wurde vor allem darin gesehen, Förderschwerpunkte zu vereinbaren.
- Förderpläne sollten auch dazu dienen, die Förderschwerpunkte zu aktualisieren, was in vielen Fällen auch geschehen ist. In die Pläne wurden neue Schwerpunkte und weitere Notizen eingetragen.
- Trotzdem waren die Förderpläne relativ starr. Meist waren die Bereiche und Fördermaßnahmen im Plan ausgedruckt worden und die Ergebnisse wurden handschriftlich eingetragen. Es zeigten sich in keinem Fall flexible Ziele oder überarbeitete Fördermaßnahmen, die die Arbeit mit dem Kind im Laufe der Förderung ausdrücken.
- Im Plan wurde festgelegt, welche Fördermaßnahmen die Sonderpädagogin übernehmen sollte und welche Maßnahmen im Unterricht und im Elternhaus umzusetzen sind.
- Meist wurden die Förderpläne in tabellarischer Form erstellt, um das Erfüllte dann „abhaken“ zu können. Das erwies sich oft als schwierig, z.B. wenn zu den genannten Bereichen Auffälligkeiten im Verhalten hinzukamen, die eine Förderung in den kognitiven Bereichen beispielsweise unmöglich machten. Entsprechend flexible Förderpläne gab es nicht.
- Eine Kollegin drückte eine häufig vorgefundene Meinung aus, indem sie sagte, dass es einen sehr umfangreichen Förderplan gebe, dieser aber (wegen des Umfangs) im Alltag nicht direkt zur Anwendung kommt. Dadurch werde eher an allgemeinen Zielen gearbeitet.

- Im Hinblick auf die notierten Förderschwerpunkte und Maßnahmen erschienen manche Förderpläne recht mager. Ihr Niveau fiel oft weit hinter das Niveau der Einschätzung des Lernstandes zurück. Manchmal konnte beim Leser die Frage aufkommen, ob hier einzelne Funktionen isoliert trainiert werden sollten (was jedoch tatsächlich in keinem Fall beobachtet wurde).
- Etwas Freiraum bot die Spalte „Bemerkungen zum Entwicklungsstand“. Hier wurden in einigen Fällen Ideen und weitere Fördermaßnahmen eingetragen.
- Die meisten Sonderpädagoginnen empfanden die Erstellung des Förderplanes zu Beginn als gute Richtlinie für Ideen zur Förderung, im Laufe der FDL aber eher als Last.
- Der Aufbau von Förderplänen (nicht die konkrete pädagogische Arbeit) entspricht zum Teil einer sehr simplen, naiven pädagogischen Logik, wenn z.B. neben der Zielspalte eine Maßnahmespalte erscheint, die wie eine lineare Zuordnung anmutet (was von den Pädagoginnen wiederum keine so denkt, aber offenbar in der „Empfehlungsliteratur“ fest etabliert ist, z.B. bei Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007, und bei Bundschuh, Scholz & Reiter, 2007).
- Die vorgesehenen Schwerpunktziele wurden oft nicht erreicht.

Die längerfristige Form der Förderplanung kann allgemeine Förderschwerpunkte festlegen. Darüber hinaus kann sie Rahmenbedingungen für Förderstunden, zur Koordination von Maßnahmen sowie Ergebnisse von Absprachen fixieren. Andererseits muss auch mittelfristig, d.h. konkretisiert über einige Wochen, geplant werden, wofür die Förderpläne weniger geeignet erschienen. Es war nicht vorausehbar, wie schnell es voranging und wie sich die konkreten Schwerpunkte verschoben. Notwendig ist eine mittelfristige flexiblere Form der Planung, die den sich ändernden Problemlagen entgegenkommt und die Förderung evaluiert und steuert.

Welchen Charakter tragen die in den Förderplänen festgelegten Förderschwerpunkte?

Wir analysierten die in den Förderplänen enthaltenen Förderziele und Schwerpunkte. Die Interviews dienten einer zusätzlichen Erläuterung. Am häufigsten wurden Förderschwerpunkte für die Bereiche Deutsch, Mathematik, Wahrnehmung und Motorik formuliert. Beim vermuteten Förderbedarf „Sprache“ kam dieser Bereich hinzu. War der Förderschwerpunkt „Verhalten“ gegeben, wurde wegen der entstandenen Lernlücken meist auch in den Bereichen Deutsch und Mathematik gefördert. Zusätzlich erschienen hier die Bereiche „Sozialverhalten“ und „Arbeitsverhalten“ oder „Selbstwahrnehmung“ und „Einschätzung und Steuerung des eigenen Verhaltens“. Einige Sonderpädagoginnen arbeiteten auch kurzzeitig im Bereich Entspannung. Als Schwerpunkte oder Ziele wurden genannt: Probleme (10-1: Sprachprobleme, die Notwendigkeit der Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit, der Verbesserung der Aufgabenerfassung), Defizite (10-1: Schwierigkeiten in der Mengenzuordnung, Notwendigkeit der Arbeit mit Mengen), Ziele (07-1: Verbesserung der Mundmotorik, Lautbildung Anbildung des CH-Lautes) und zu fördernde Fähigkeiten und Fertigkeiten (10-2: Entwicklung der Sprache, Entwicklung der Feinmotorik u.a.). In den Interviews erläuterten die Lehrerinnen die Planung. Dadurch ergab sich häufig ein differenzierteres Bild. Ein Beispiel:

05-1: „Sabrina benötigt unbedingt Hilfe beim Planen, wenn mehrere Arbeitsschritte auf sie zukommen. Sie kann zu Fragen des Allgemeinwissens Auskunft geben, aber selbstständig kaum Verknüpfungen herstellen. Hilfestellungen kann sie aufgreifen. Sie ist sehr sparsam im Ausdruck. Beispiel: Auf die Frage: ‚Woran erkennst du den Frühling?‘ antwortet sie mit einer kleinen Wortgruppe – und muss dann weitergeführt werden. ... Sie benötigt viel Zeit zum Erledigen ihrer Aufgaben. Das resultiert wahrscheinlich daraus, dass ihre Denkvorgänge etwas langsamer ablaufen. ... Sabrina kann sich auch nicht viel im Kopf behalten (Problem des Kurzzeitgedächtnisses, Mangel an Automatisierung, die den flüssigen

Handlungsablauf ermöglicht. Zu selbständigen Zwischenschritten ist sie nicht fähig). Es wirkt sich auch aus, dass Sabrina von der Sechsermenge an mit den Fingern rechnet. Sie muss noch vieles zu bewusst tun, um zum Ergebnis zu kommen.“

Als Förderschwerpunkte wurden in den Förderplänen Probleme bzw. „Defizite“ und allgemeine oder konkrete Ziele genannt. Häufig waren diese Schwerpunkte sehr umfassend und breit angelegt. Das hatte zur Folge, dass nicht alle Ziele mit gleicher Intensität verfolgt werden konnten. Die in den Plänen genannten Ziele oder Schwerpunkte bildeten noch keine Förderkonzeption. Gedanken dazu wurden durch die mündlichen Ausführungen in den Interviews transparenter als in den stichwortartigen Förderplänen.

4.5.2 Konkrete Förderziele

Wie viele konkrete Förderziele wurden angegeben?

Weil die Förderpläne oft nur allgemeine Richtziele enthielten, wurden die Lehrerinnen in den ersten Interviews gebeten, konkrete Förderziele zu nennen, die sie im nächsten Zeitabschnitt (etwa sechs oder acht Wochen) verfolgen wollten. Sie gaben zwischen zwei und sechs solcher Ziele an, die sie im Team abgesprochen hatten und in den Unterlagen festhielten.

Worauf richteten sich diese Förderziele (inhaltliche Analyse)?

Diese konkreteren Ziele analysierten wir mit inhaltsanalytischen Verfahren und verschiedenen Formen der Clusteranalyse. Die dafür formulierten Analysefragen lauteten:

- Worauf richteten sich die Förderziele?
- Waren die Förderziele wichtig und prägnant?
- Wie kann der Lernfortschritt zielbezogen eingeschätzt werden?
- Wurden die Ziele im Verlauf der Arbeit verändert?
- Strebten die Lehrerinnen die Ausbildung des Lernhandelns an?
- Welche Meinung hatten die Lehrerinnen zur Arbeit mit den Zielerreichungsbögen?

Die Tabelle 12 nennt die für die Schüler genannten Förderziele in einer Kurzform (Zeitraum zwischen Erst- und Zweitinterview). Die Begründung der Zielstellung wurde erst aus einer ausführlichen Erläuterung der Entwicklung des Kindes deutlich. Zum Teil befanden sich diese Förderziele in den Förderplänen, zum Teil waren sie nicht schriftlich formuliert worden. So sagte die Sonderpädagogin 12-1 zu der hier gemeinten Form der mittelfristigen, konkretisierten Förderziele: „Ich schreibe keine kleinen Ziele. Ich habe längerfristige Förderschwerpunkte. Die kleinen Ziele formuliere ich innerlich, wenn ich vor Ort bin, in den Absprachen mit der Klassenlehrerin, was machen wir jetzt.“

Tabelle 12: Konkretisierte Förderziele

Pb.	Förderschwerpunkt	Konkrete Ziele (Zeitraum zwischen Erst- und Zweitinterview)
01-1	„emotionale und soziale Entwicklung“	Handlungssteuerung: Störungen im Unterricht verringern. Handlungssteuerung: Aktivitätspegel senken. Sozialkompetenz: gemeinsames Lernen mit anderen Kindern fördern.
02-1	„Lernen“	Lesen 1: Sichere Zuordnung Laut-Buchstabe. Lesen 2: Verbesserung der Lesefertigkeit beim Silbenlesen (2 Silben). Lesen 3: Verbesserung der An-, In- und Auslautdifferenzierung. Lernverhalten: selbständiger Umgang mit Anschauungsmaterial als Hilfsmittel bei der Multiplikation.
02-2	„Lernen“	Schreiben (z.B. Denke an den Punkt am Satzende! oder Schreibe silbenweise von der Tafel ab!). Denken (Merke dir 2 kurze Arbeitsanweisungen! Wiederhole sie, formuliere, was du machen sollst!).

02-3	„Lernen“	Mathematik (z.B. Rechnen von Grundaufgaben bis 10 ohne Abzählen, Zahlenraum bis 20 Überschreiten des Zehners ohne Abzählen). Förderziel im Bereich Lernhandeln/Ausführung (zügiges Arbeiten, kein Verzögern, wenig korrigieren).
03-1	„Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Lesen (sicheres Verschleifen). Lernverhalten/Selbstkontrolle (keine Verweigerung).
03-2	„Lernen“ und/oder „Sprache“	Lesen/Schreiben (richtige Zuordnung von Artikeln und Nomen). Lernhandeln/Ausführung (handlungsorientiertes Arbeiten - Umsetzung mehrgliedriger Arbeitsanweisungen). Selbstbild/Selbstwert (realistische Einschätzung der eigenen Befindlichkeiten und Gefühle).
04-1	„Lernen“	Lesen/Schreiben: Sicherung der Laut-Buchstabe-Zuordnung; Entwicklung alphabetischer Strategien. Mathematik: Zahlenraum bis 20 erarbeiten. Sprache: Förderung der Sprache. Wahrnehmung: Training zur Verbesserung der sensomotorischen Wahrnehmungsintegration.
07-1	„Sprache“	Übungen zur grammatischen Kompetenz. Anwendung des Gelernten in der Umgangssprache. Arbeit an der Satzbildung. Erweiterung des Wortschatzes. Immanente Ziele zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens.
07-2	„Lernen“	Selbständiges Erlesen mehrsilbiger Wörter. Sinnerfassung bei einfachen, kurzen Texten. Verstehen der einfachen Satzinhalte. Selbständiges Signalisieren bei Hilfebedarf. Addieren und Subtrahieren von einstelligen Zahlen mit Über-/Unterschreiten des Zehners.
08-1	„Lernen“	Addieren und Subtrahieren bis 10 mit Anschauungsmaterial. Festigung von Buchstaben und Lauten (Buchstaben-Laut-Beziehung) am Viererfenster. Buchstabe-Bild-Zuordnung im Sinne der Lauttabelle, Buchstaben R und andere (nicht alle Buchstaben, Reduktion gegenüber den anderen Schülern). Erlesen einfach strukturierter Wörter mit bekannten Buchstaben durch Dehnen. Abschreiben von Wörtern (kein zentrales Ziel).
08-2	„Lernen“	Sicheres Erkennen der Laute, z.B. Heraushören von K aus Wörtern Schreiben: Nachmalen von Buchstaben usw. Silbenlesen (Übung war im Klassenunterricht nicht möglich, da intensive Zuwendung erforderlich, deshalb nur in Förderstunde). T. verabschiedet sich von seiner Mutter, ohne dass sie mit ins Klassenzimmer kommt. Schreiben der Buchstaben in die vorgegebene Lineatur / genaues Beachten der einzelnen Linien.
09-1	„Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Lesen (z.B. Lesen von zwei- und dreisilbigen lautgetreuen Wörtern, entsprechend dem Kieler Leseaufbau, phonematische Differenzierung von b-p, f-w und k-g im Anlaut).
09-2	„Lernen“	Schreiben (z.B. zweisilbige lautgetreue Wörter aufschreiben, Schreibschrift üben „wg, fb, k, ao“).
10-1	„Lernrückstände und Aufmerksamkeitsdefizite“	Erhöhung / Erweiterung der Simultanerfassung bis 5. Wecken der phonologischen Bewusstheit – Schreiben des eigenen Namens. Kritik angemessen und altersgerecht ertragen.
10-2	„Lernen“	Räumliche Orientierung (rechts, links, oben, unten). Lautliche Analyse einfach strukturierter Wörter, z.B. Oma, Mama, Mimi. Additionsaufgaben im Zahlenraum bis 6 mit Anschauung lösen.
11-1	„Lernen“	Entwicklung des Aufgabenverständnisses. Mathematik. Lösung von Sachaufgaben (Algorithmen erarbeiten). Konzentration und Belastbarkeit (im Unterricht 1. bis 3. Stunde). Selbständiges Lösen mehrteiliger Aufgaben (mit praktischer Tätigkeit verbunden) unter Anwendung von Hilfsmitteln.
12-1	„emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“	Ein Ziel war: Wenn der Klassenleiterwechsel eintritt, muss ich ihn begleiten, damit er den Persönlichkeitswechsel verkraftet. K. sollte auch lernen, Hilfe anzunehmen. Größere Selbstständigkeit beim Lösen von Aufgaben (Versuch, es selbst zu schaffen). Mathematik: Mitarbeit bei der täglichen Übung. K. sollte lernen, seine Ergebnisse zu vergleichen.

		Verbesserung des sinnerfassenden Lesens.
12-2	„Lernen“ und „Sprache“	„Verschleifen von Silben bei wechselndem Anlaut“. Dabei sollte bei wechselndem Anlaut mit der Lautgebärde gearbeitet werden (erarbeitete die Klassenlehrerin mit allen Kindern). Emotionale Stabilisierung, Umgang mit kleinen Misserfolgen, noch besseres Annehmen von Kritik. Förderung der Reflexivität (weniger oberflächlich-überhastetes Vorgehen). Training des Lernverhaltens. Weitere Übungen zum Verschleifen (Lok und Anhänger), jetzt verstärkt mit „T“ u.a. Weiteres Silbentraining. Mengenvorstellung im Bereich bis 6 soll sich festigen (vom Zählen wegkommen). Sichere Beherrschung der jetzt noch unsicheren Buchstaben. Auch das Hörtraining könnte fortgesetzt werden.
13-1	„Lernen“	Von großem Aussagewert sind zunächst die Ziele, die auf der Basis der ILeA im September und im November für das Lernen in Lesen und im Schreiben erarbeitet wurden. Diese Unterlagen bilden eine Grundlage für den individuellen Lernplan und wurden als Anlage beigelegt. Silbenorientiertes Lese-Schreibtraining weitgehend lautgetreuer Wörter: Wörter in Silben zerlegen - Bestimmen der Selbstlaute (Weiterentwicklung der phonemischen Bewusstheit) – anschließendes lautgetreues Schreiben. In Mathematik soll an der Absicherung des Zahlenraumes bis 10 und am Erfassen der „Partnerzahlen“ ($8+2=10$, $2+8=10$) gearbeitet werden. Gleichzeitig soll immer ein Sprachziel verfolgt werden (gemeinsam mit dem zweiten Kind soll an der Pluralbildung und an „Artikel + Nomen“ gearbeitet werden.) Als sinnvolle weitere mögliche Ziele wurden im 1. Interview angegeben: Abbau der Sprech-Ängstlichkeit, Förderung des Sprechens in Sätzen, Arbeit an der Rechts-Links-Sicherheit.
13-2	„emotionale und soziale Entwicklung“	Schreibmotorische Förderung. Lateralität. Lesen, z.B. Segmentieren von längeren Wörtern. Lern- und Arbeitsverhalten / Arbeitsrhythmus: Wie fange ich an? Ich warte ab, bis die Aufgabe vollständig angesagt wurde und fange dann an. Arbeitstechniken: Anlegen von Tabellen.
14-1	„Lernen“	Schreiben: Richtungssicherheit fördern (Ziel zum Untersuchungsbeginn). Wahrnehmung: Förderung der auditiven Merkfähigkeit (Ziel zum Untersuchungsbeginn). Lesen: Lautanalyse (Ziel zum Untersuchungsbeginn). Lernverhalten: „Ich bin unter den ersten zehn, die ihr Heft herausnehmen.“ (Ziel zum Untersuchungsbeginn). Lesen: Synthese von zwei- und mehrsilbigen Wörtern. Lernverhalten und Sprache: „WAS muss ich tun? Genau hinschauen! Aufgabenstellung mit eigenen Worten formulieren! Lernverhalten: Genaues Kontrollieren der eigenen geschriebenen Wörter!
14-2	„Lernen“	Lesen/Schreiben: akustische Durchgliederung. Selbstwert: Selbstwertstabilisierung. Was kann ich? Selbstkontrolle: Selbstkontrolle entwickeln (vor Eskalation Vertrauensperson aufsuchen).
15-1	„Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Es wurden keine konkreten Förderziele formuliert.
16-1	„emotionale und soziale Entwicklung“	Selbstbild/Selbstwert (Entspannungsübung annehmen, abschalten, Beruhigung, Vorstellungskraft entwickeln). Selbstkontrolle des eigenen Verhaltens (Selbstwahrnehmung fördern, Einschätzung des eigenen Verhaltens anhand eines grünen Verhaltensheftes mit + und -). Wahrnehmung und Lernverhalten (z.B. Orientierung im Raum rechts/links, Auspacken der Arbeitsmaterialien).
16-2	„Lernen“	Wahrnehmung (z.B. Beobachtungsfähigkeit verbessern, Gegenstände verstecken, fühlen, benennen). Mathematik (Mengenvorstellung und rechnerisches Denken entwickeln z.B. beim Vergleichen im Zahlenraum bis 10 mit Anschauung). soziale Kompetenz (Vermeidung von Aggressionen durch Gespräche über gezeigtes Verhalten gegenüber Mitschülern). Lernverhalten (Selbstständigkeit bei mündlichen und schriftlichen Aufgabenstellungen entwickeln).
17-1	„Lernen“	Lesen (Erweiterung der Buchstabenkenntnisse, Lesen von dreisilbigen Wörtern). Selbstkontrolle des eigenen Verhaltens (Impulsivität einschränken, nicht dazwischen rufen, ablenken, abwarten usw.).
18-1	„Lernen“	Handlungssteuerung: Selbstkontrolle beim Arbeiten.

	Handlungssteuerung: Durchhaltevermögen stärken. Sozialkompetenz: Selbstkontrolle entwickeln, Verhalten steuern, Abwarten lernen.
--	---

Wir analysierten die Ziele inhaltlich und klassifizierten sie mittels einer Clusteranalyse (Agglomerations-: Durchschnittsmethode) (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Clusteranalyse der Ziele nach inhaltliche Kriterien

Cluster-Nummer	Inhalt	f in %
Cluster 1	Schwerpunkt Deutsch, mit Beteiligung von Komponenten der Verbosenso-motorik, der Sprache und der Motivation.	32
Cluster 2	Schwerpunkt Mathematik, hohe Anteile „Strategien“, aber auch Beteiligung sprachlicher Komponenten und der Motivation	16
Cluster 3	Strategien stehen im Vordergrund und sind dabei domänenspezifisch ge-bunden (Schriftsprache oder Mathematik)	13
Cluster 4	Lernbereichsübergreifende Strategien stehen im Vordergrund	4
Cluster 5	Ziele der sprachlichen Entwicklung, an denen andere Komponenten weniger beteiligt sind	9
Cluster 6, 7 und 8	Soziale Komponente steht im Vordergrund, kombiniert mit anderen Zielen.	13
Cluster 9 und 10	Förderung von Wahrnehmung und Motorik stehen im Vordergrund.	11
Cluster 11 und 12	Kann nicht eingeordnet werden.	3
		101

Der Clusteranalyse zufolge bezogen sich 32% der Förderziele schwerpunktmäßig auf Schriftsprache und 16% auf Mathematik, oft in Verbindung mit der Förderung weiterer Kompetenzbereiche. Bei 13% stand die meist domänenbezogene Förderung von Strategien im Vordergrund, bei 4% die lernbereichsübergreifenden Strategien. 9% der Förderziele bezogen sich schwerpunktmäßig auf Sprache, oft in Verbindung mit weiteren Kompetenzen. Bei 13% der Förderziele standen soziale Komponenten und bei 11% die Wahrnehmung und die Motorik im Vordergrund.

Zusammenfassung:

- *Die von den Lehrerinnen abgeleiteten Förderziele waren keine „Sonderziele“, die generell nur für Kinder mit einem zusätzlichen Förderbedarf in Betracht kommen. Das heißt, diese Ziele können bei anderen Kindern, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ebenfalls verfolgt worden sein, vielleicht zu einem früheren Zeitpunkt oder bei speziellen Problemlagen. Diese Strategie der Zielplanung ist positiv zu werten, denn die sonderpädagogische Qualität ergab sich nicht aus einem besonderen (speziellen, selten anzutreffenden) Inhalt der Ziele, sondern daraus, dass sie genau auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Schwierigkeiten zugeschnitten waren. Im Einzelnen zeigte sich diese konzeptionell richtige Anlage der Zielplanung in folgenden Punkten:*
- *Die für Lesen und Schreiben sowie Mathematik formulierten Ziele entsprachen Lernstufen, die von den meisten anderen Kindern zu einem früheren Zeitpunkt durchlaufen werden.*

- *Viele Ziele waren auf die Verbesserung von Lernstrategien und des Lern- und Arbeitsverhalten gerichtet, dabei aber meist in enger Verbindung mit den Lerngegenständen, also nicht isoliert.*
- *Die für einzelne Schüler genannten Ziele wurden meist nicht gleichzeitig verfolgt. In Abhängigkeit vom Lernverlauf veränderten sich die Ziele, d.h. die Lehrerinnen lernten das Kind in der Förderung besser kennen und passten die Zielstellungen an.*
- *Zielstellungen waren nicht „typisch für bestimmte sonderpädagogische Förderschwerpunkte“. Das heißt, im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen fanden wir (neben den Zielen für Schriftsprache und Mathematik) oft Ziele, die auf das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten gerichtet waren. Bei Schülern mit vermutetem Förderschwerpunkt in der emotional-sozialen Entwicklung oder in der Sprache gab es auch Ziele, die auf das Vorankommen in Mathematik oder Schriftsprache gerichtet waren.*
- *Ziele zum Sozialverhalten wurden aus der konkreten Verhaltensproblematik abgeleitet.*
- *Eine Reihe von Zielen stellen eher „allgemeine Leitlinien“ dar, insbesondere im Sozialverhalten und im Lern- und Arbeitsverhalten. Es handelt sich dann eher um heuristische Zielbilder, die in verschiedenen Situationen angestrebt werden können. Für solche Ziele ist eine Operationalisierung (als Konkretisierung, was erreicht werden soll) sicherlich nicht sehr sinnvoll.*

Waren die Förderziele wichtig und prägnant?

Der strukturelle Untersuchungsaspekt betrachtet die Stellung der Ziele im Lernaufbau. Wir unterscheiden die Valenz und die Prägnanz der Ziele.

Zur Valenz: Unterschiedliche Ziele haben eine mehr oder weniger große Bedeutung, sind mehr oder weniger wichtig für den Lernaufbau, also für das Weiterlernen. Die folgenden beiden Ziele unterscheiden sich in ihrer Valenz. Ein Ziel lautete: „Der Schüler sollte das Abschreiben von Wörtern lernen (Ausbildung geeigneter Strategien usw.)“. Es ist an der Erreichung weiterer Förderziele beteiligt, dafür aber nicht unbedingt von grundlegender Bedeutung. Dagegen ist das Ziel „Selbständiges Erlesen mehrsilbiger Wörter“ für das Weiterlernen von zentraler Bedeutung. Auf dem Erreichen dieses Ziels bauen weitere Ziele unmittelbar auf und könnten sonst nicht in Angriff genommen werden.

Zur Prägnanz: Ziele können mehr oder weniger prägnant (eindeutig, genau, exakt) formuliert sein. Das Ziel „Anwendung sinnvoller Strategien beim Multiplizieren (Beispiel: Kind weiß: $5 \times 6 = 30$ und kann 4×6 daraus ableiten)“ ist viel prägnanter formuliert als das Ziel „Erweiterung des Wortschatzes“. Die Prägnanz der Formulierung des Ziels ist kaum zu trennen von der prinzipiellen Erreichbarkeit dieses Ziels in einem überschaubaren Zeitraum. Die Arbeit an einem wenig prägnant formulierten Ziel erstreckt sich in der Regel über einen langen Zeitraum, einfach deshalb, weil für dieses Ziel sehr viele Teilziele, die ebenfalls noch sehr umfangreich sein werden, erreicht werden müssen. Prägnant formulierte Ziele sind in einem überschaubaren Zeitraum erreichbar, vorausgesetzt die Bedingungen für die Arbeit an diesem Ziel sind bei dem betreffenden Kind gegeben.

Wie valent (wichtig) ein Ziel für den weiteren Lernaufbau ist und ob es prägnant gefasst ist, hängt natürlich vom konkreten Fall ab. Ein wichtiges und prägnantes Ziel, das den Lernvoraussetzungen des Schülers nicht entspricht, wäre wertlos. An dieser Stelle können nur die Fragen beantwortet werden,

ob die gewählten Ziele im Allgemeinen als wichtig und grundlegend gelten konnten (Valenzaspekt) und Prägnanz aufwiesen. Zur Einschätzung verwendeten wir die Skalen der Tabelle 14.

Tabelle 14: Valenz- und Prägnanzstufen und ihre Auftretenshäufigkeiten in %

			Häufigkeiten in %	
Valenz:	4	Ziel besitzt grundlegende Bedeutung für zentrale weitere Lernziele	28	Summe = 100 %
	3	Ziel ist für viele weitere Lernziele sehr wichtig	37	
	2	Ziel ist an der Erreichung vieler weiterer Lernziele beteiligt, aber in der Regel nicht von grundlegender Bedeutung	33	
	1	Ziel ist in gewissem Maße an der Erreichung weiterer Förderziele beteiligt	2	
Prägnanz:	4	hohe Prägnanz bzw. Klarheit des Ziels	27	Summe = 100 %
	3	mittlere Prägnanz, aber mehr zu Stufe 4 tendierend	28	
	2	mittlere Prägnanz, aber mehr zu Stufe 1 tendierend	36	
	1	geringe Prägnanz des Ziels	9	

Wie die rechte Seite der Tabelle 14 zeigt, wurden Ziele gewählt, die in der Regel wesentliche Bedeutung für das weitere Lernen und die weitere Entwicklung hatten. Etwa ein Drittel der Ziele besaß grundlegende Bedeutung für zentrale weitere Lernziele. Ein weiteres Drittel der Ziele war für viele weitere Ziele sehr wichtig und ein letztes Drittel an der Erreichung vieler weiterer Ziele beteiligt, aber nicht von grundlegender Bedeutung. Die Ziele wurden mehr oder weniger prägnant formuliert. Etwa je 30% der Ziele besaßen eine hohe oder relative Prägnanz und Klarheit. Den anderen Zielen kam in Abstufungen eine eingeschränkte oder geringe Prägnanz und Klarheit zu.

Der Prägnanzaspekt betrifft besonders die Kontrollierbarkeit. Deshalb ist folgende Ergänzung notwendig. Einige Förderziele waren zwar schriftlich kaum kontrollierbar formuliert, wurden jedoch in der praktischen Tätigkeit differenziert (wie sich im 2. Interview erwies). Beispiele:

16-2: Das Ziel im Bereich Wahrnehmung lautete „Beobachtungsfähigkeit und Wahrnehmung verbessern“. Dieses Ziel wurde in der Förderung differenziert (auditive Wahrnehmung: Geräusche erkennen und wiedergeben; visuelle Wahrnehmung: Dinge im Raum oder auf Bildern verändern und erkennen; Gedächtnistraining: Spiel „Ich packe meinen Koffer“).

03-1: Ziele zum Lernen und Verhalten lauteten: „Lesen (sicheres Verschleifen)“ und „Lernverhalten/Selbstkontrolle (keine Verweigerung)“. Beim ersten Ziel stellt sich die Frage, ob es nicht besser in Teilziele aufzugliedern wäre. Beim zweiten Ziel „keine Verweigerung“ stellt sich wiederum die Frage, was statt der Verweigerung geschehen solle. Das zweite Ziel ist eher negativ formuliert. Generell sollten Zielsetzungen positiv formuliert werden (Lernfortschritte).

Im Rahmen der Analyse des strukturellen Aspekts wurden zunächst die Ziele einer Teilstichprobe von 12 Probanden einer Clusteranalyse unterzogen (Agglomerationsmethode: Durchschnittsverbindung). Die Tabelle 15 zeigt die 6-Cluster-Lösung. Sie erwies sich als geeignet für die Klassifikation der Ziele der weiteren Probanden.

Tabelle 15: 6-Cluster-Lösung der Zielanalyse

	%			Valenz	Prägnanz		
Cl. 1	31	1 ²	Überschreiten des ersten Zehners. Fingerrechnen im Bereich über die 6 hinaus sollte überflüssig werden.	4	4		
		2	Anwendung sinnvoller Strategien beim Multiplizieren	4	4		
		3	Stärkung des Selbstvertrauens beim Erlesen mehrsilbiger unbekannter Wörter durch das Erlernen des optischen Segmentierens eines Wortes nach Silben	4	4		
		11	Selbständiges Erlesen mehrsilbiger Wörter	4	4		
		15	Addieren und Subtrahieren bis 10 mit Anschauungsmaterial	4	3		
		18	Erlesen einfach strukturierter Wörter mit bekannten Buchstaben durch Dehnen	4	4		
		22	Silbenlesen (Übung war im Klassenunterricht nicht möglich, da intensive Zuwendung erforderlich (nur in Förderstunde)	4	4		
		25	Erhöhung / Erweiterung der Simultanerfassung bis 5	4	4		
		26	Wecken der phonologischen Bewusstheit – Schreiben des eigenen Namens	4	3		
		29	Lautliche Analyse einfach strukturierter Wörter, z.B. Oma, Mama, Mimi	4	4		
		30	Additionsaufgaben im Zahlenraum bis 6 mit Anschauung lösen	4	4		
		41	„Verschleifen von Silben bei wechselndem Anlaut“. Dabei sollte bei wechselndem Anlaut mit der Lautgebärde gearbeitet werden (erarbeitete die Klassenlehrerin mit allen Kindern).	4	4		
		44	Weitere Übungen zum Verschleifen (Lok und Anhänger), jetzt verstärkt mit „T“ u.a.	4	4		
		46	Mengenvorstellung im Bereich bis 6 soll sich festigen (vom Zählen wegkommen).	4	4		
		Cl. 2	8	16	Festigung von Buchstaben und Lauten (Buchstaben-Laut-Beziehung) am Viererfenster	3	4
17	Buchstabe-Bild-Zuordnung im Sinne der Lauttabelle, Buchstaben R und andere (nicht alle Buchstaben, Reduktion gegenüber den anderen Schülern)			3	4		
23	T. verabschiedet sich von seiner Mutter, ohne dass sie mit ins Klassenzimmer kommt.			3	4		
35	Ein Ziel war: Wenn der Klassenleiterwechsel eintritt, muss ich ihn begleiten, damit er den Persönlichkeitswechsel verkraftet.			3	4		
39	K. sollte lernen, seine Ergebnisse zu vergleichen.			3	4		
Cl. 3	27			4	Reflexives Vorgehen	3	2
				5	Erarbeitung von Zwischenschritten und Stärkung des Selbstzutrauens beim Gehen dieser Zwischenschritte (durch Übung und Automatisierung) (vorrangig auch in Mathematik)	3	2
		10	immanente Ziele zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens	3	2		
		12	Sinnerfassung bei einfachen, kurzen Texten. Verstehen der einfachen Satzhalte	3	3		
		14	Addieren und Subtrahieren von einstelligen Zahlen mit Über-/Unterschreiten des Zehners	3	3		
		28	Räumliche Orientierung (rechts, links, oben, unten)	3	3		
		32	Lösung von Sachaufgaben (Algorithmen erarbeiten)	3	2		
		36	K. sollte auch lernen, Hilfe anzunehmen.	3	2		
37	Größere Selbstständigkeit beim Lösen von Aufgaben (Versuch, es selbst zu schaffen)	3	2				

² Registriernummer des Ziels

		40	Verbesserung des sinnerfassenden Lesens	3	2
		45	Weiteres Silbentraining	3	3
		48	Auch das Hörtraining könnte fortgesetzt werden.	3	2
		51	In Mathematik soll an der Absicherung des Zahlenraumes bis 10 und am Erfassen der „Partnerzahlen“ ($8+2=10$, $2+8=10$) gearbeitet werden.	3	2
		54	Arbeit an der Rechts-Links-Sicherheit	3	3
		55	Schreibmotorische Förderung	3	2
		58	Lern- und Arbeitsverhalten / Arbeitsrhythmus': Wie fange ich an? Ich warte ab, bis die Aufgabe vollständig angesagt wurde und fange dann an.	3	2
Cl. 4	10	13	Selbständiges Signalisieren bei Hilfebedarf	2	3
		19	Abschreiben von Wörtern	2	4
		21	Schreiben: Nachmalen von Buchstaben usw.	2	4
		24	Schreiben der Buchstaben in die vorgegebene Lineatur / genaues Beachten der einzelnen Linien	2	3
		38	Mathematik: Mitarbeit bei der täglichen Übung	2	3
		59	Arbeitstechniken: Anlegen von Tabellen	2	4
Cl. 5	17	6	Übungen zur grammatischen Kompetenz	2	2
		7	Anwendung des Gelernten in der Umgangssprache	2	2
		8	Arbeit an der Satzbildung	2	2
		9	Erweiterung des Wortschatzes	2	1
		27	Kritik angemessen und altersgerecht ertragen	2	1
		34	Selbständiges Lösen mehrteiliger Aufgaben (mit praktischer Tätigkeit verbunden) unter Anwendung von Hilfsmitteln	2	1
		42	Emotionale Stabilisierung, Umgang mit kleinen Misserfolgen, noch besseres Annehmen von Kritik	2	2
		43	Förderung der Reflexivität (weniger oberflächlich-überhastetes Vorgehen). Training des Lernverhaltens	2	2
		53	Als sinnvolle weitere mögliche Ziele wurden im 1. Interview angegeben: Abbau der Sprech-Ängstlichkeit, Förderung des Sprechens in Sätzen.	2	1
		56	Lateralität	2	2
Cl. 6	7	20	Sicheres Erkennen der Laute. z.B. Heraushören von K aus Wörtern	4	2
		31	Entwicklung des Aufgabenverständnisses in Mathematik	3	1
		33	Konzentration und Belastbarkeit (im Unterricht 1. bis 3. Stunde)	3	1
		52	Gleichzeitig soll immer ein Sprachziel verfolgt werden (gemeinsam mit dem zweiten Kind soll an der Pluralbildung und an „Artikel +Nomen“ gearbeitet werden.).	1	2
	100				

Zusammenfassung:

- Cluster 1 enthält Ziele mit hoher Valenz (jeweils Wert 4) und Prägnanz (Wert 3 oder 4) (31%).
- Cluster 2 enthält Lernziele, die für viele weitere Lernziele wichtig sind (Wert 3) und sehr prägnant formuliert wurden (Wert 4) (8%).

Die Ziele der Cluster 1 und 2 sind aus förderpädagogischer Sicht besonders gut gelungen. Wir fassen sie zu einem Cluster A zusammen, das prägnant formulierte Ziele mit hoher Valenz enthält (39%).

- Cluster 3 enthält Ziele mit relativ hoher Valenz (Wert 3) und mittlerer Prägnanz (Wert 2 oder 3) (27%).
- Cluster 4 enthält Ziele, die an der Erreichung vieler weiterer Lernziele beteiligt, aber in der Regel nicht von grundlegender Bedeutung sind (Wert 2) und prägnant formuliert wurden (Wert 3 oder 4) (10%).

Auch die Ziele der Cluster 3 und 4 entsprechen wesentlichen förderpädagogischen Anforderungen, könnten aber wahrscheinlich noch zentraler oder prägnanter gefasst werden. Wir fassen sie zu einem

Cluster B zusammen, das förderpädagogisch wichtige Ziele umfasst, die oft noch zentraler oder prägnanter gefasst werden sollten (37%).

- Cluster 5 enthält Ziele, die an der Erreichung vieler weiterer Lernziele beteiligt, aber in der Regel nicht von grundlegender Bedeutung sind (Einschätzungswert 2) und wenig prägnant formuliert wurden (Einschätzungswert 1 oder 2) (17%).
- Cluster 6 enthält Ziele, die wenig prägnant formuliert wurden, aber dabei eine hohe Valenz besitzen, oder aber bei hoher Prägnanz eine geringe Valenz besitzen (7%).

Bei Zielen, die in den Clustern 5 und 6 bis 8 klassifiziert wurden, wäre eine höhere Prägnanz erforderlich oder es müssten Ziele mit größerer Valenz formuliert werden. Wir fassen diese Gruppen zu einem Cluster C zusammen, das förderpädagogisch weniger prägnante oder bedeutsame Ziele umfasst (24%).

Gut operationalisierbar waren domänenspezifische Förderziele (Schriftsprache, Mathematik) mit einer ansteigenden Schwierigkeit. Schwierig fanden es die Sonderpädagoginnen, konkrete Ziele in den Bereichen Selbstbild/Selbstwert, Selbstkontrolle oder zum Lernhandeln zu formulieren. Hier arbeiteten sie stärker mit heuristischen Zielvorstellungen.

Wie kann der Lernfortschritt zielbezogen eingeschätzt werden?

Die Umsetzung der Ziele in überprüfbare Aufgaben ist aufwändig und kann prinzipiell nicht für alle Ziele geschehen. Wie wir bereits sahen, formulierten die Lehrerinnen die Ziele zum großen Teil recht prägnant, ohne sie in konkrete Prüfaufgaben und beobachtbare Verhaltensweisen zu transformieren. *Die Lehrerinnen waren in der Lage, das Erreichen prägnant formulierter Ziele einzuschätzen, auch ohne vorher formulierte Prüfaufgaben. Das war allerdings an die Voraussetzung gebunden, dass das Kind in förderdiagnostischen Unterstützungsdialogen gefördert und beobachtet wurde.* Der Unterstützungsdialog besteht aus der exakten Aufnahme der Schüleräußerungen, der Interpretation und angepassten Reaktionen. Hier erkennt die Lehrerin, ob der Schüler vorangekommen ist. Im Ergebnis kann sie eine komplexe Einschätzung mit Hilfe der Zielerreichungsskala vornehmen. Die Validität entsteht im Prozess der Arbeit mit dem Schüler, denn die Lehrerin gestaltet die neuen Angebote auf der Basis der Einschätzung, kann eventuelle Über- und Unterforderungen beobachten und entsprechend reagieren. Die eben dargestellten Positionen sind eine Grundlage für die Arbeit mit den von uns vorgeschlagenen Zielerreichungsskalen. Die sehr technologische Diagnosestrategie über die Operationalisierung in Form von Aufgaben ist unter diesen Bedingungen nicht notwendig.

Wurden die Ziele im Verlaufe der Arbeit verändert?

Die Ziele wurden während des Untersuchungszeitraums in den meisten Fällen verändert. Wir analysierten diese Veränderungen mit folgenden Fragen: Zeigte sich ein Voranschreiten von leichteren zu anspruchsvolleren Zielen? Kamen neue Ziel dazu, nachdem die erfüllten abgehakt werden konnten? Waren die Ziele zu schwer und mussten durch leichtere ersetzt werden? Nachfolgend schildern wir die Veränderungen von Zielstellungen anhand einiger Beispiele:

Differenzierung in Teilziele:

8-2: Ziel: Sicheres Erkennen der Buchstaben und Laute. Dieses Ziel wurde später in Teilziele eingeteilt: z.B. Buchstaben A, L, M, T, K, S, E, I sollen sicher erkannt und auch die Laute richtig gebildet werden.

13-2: Arbeitsverhalten: „Das Ziel ‚Ordnungsgewohnheiten‘ wurde in erreichbare Teilziele unterteilt. Deshalb hatten wir für Deutsch einen roten Ablagekasten und für Mathe einen blauen. Weil sie ja alles irgendwohin steckte. Es war selbst

mit dieser Unterstützung manchmal sehr schwierig. Da füllte sich dann auch alles. Wir hatten kleine Erfolge, aber keine Kontinuität. Christin fiel immer wieder in alte Muster, auch im Hinblick auf das Einteilen des Platzes. Wenn man sagt, ‚Christin, leg’ das Lineal so hin’ usw., dann macht sie das schon, aber wenn man sie alleine lässt, dann unterbleibt es sofort. Sie vergisst es sofort wieder.

Andere Teilziele, auf die man sich konzentrieren könnte, wären zum Beispiel, dass sie richtig auspackt, die Dinge auf dem Platz zurecht legt.

Gearbeitet haben wir auch mit einem Punktesystem. Christin bekam von der Klassenlehrerin ein Blatt und klebte Smilies darauf, die sie für gute Mitarbeit und aktive Beteiligung im Unterricht erhielt. Eine befriedigende Mitarbeit im Unterricht kommt einmal vor. Meist aber lenkt sie sich ab, beschäftigt sich mit ihren Federtaschen und allem, was sie noch so finden kann. [...] Wir haben sie eigentlich so ein bisschen vorangebracht, aber keine Kontinuität erreicht. Vielleicht aber ist das „Halten auf diesem Stand“ bereits ein gewisser Erfolg.“

Konkretisierung:

01-1: Die Zielerreichungsbögen wurden von der Sonderpädagogin und der Grundschullehrerin gemeinsam ausgefüllt. Die Umsetzung der Zielstellungen wurde durchgängig mit konkreten Maßnahmen begleitet. Um das Ziel „Störungen im Unterricht vermeiden“ zu erreichen, wurde mit dem Kind über die Störungen gesprochen und es wurden konkrete Vereinbarungen zur Umsetzung getroffen (z.B. Stempelheft, Belohnungen).

Zur Umsetzung der Zielstellung „gemeinsames Lernen mit anderen Kindern fördern“ wurde zunächst herausgearbeitet, wann das Kind gut mit anderen Kindern arbeiten kann. Daraus wurden Maßnahmen abgeleitet.

Um das Ziel „Aktivitätspegel im Unterricht senken“ erreichen zu können, erarbeitete die Sonderpädagogin mit dem Kind Strategien, die zur Beruhigung führen.

04-1: Da die Ziele sehr global formuliert waren, wurden sie nach 6 Wochen noch einmal verändert und konkretisiert. Da die Ziele so allgemein formuliert wurden, war es schwierig, konkrete Beobachtungsaussagen zu treffen, da nicht festgelegt war, was zu beobachten sei. So konnten im Bereich des Lesens nur allgemeine Lernfortschritte in den Skalen festgehalten werden. Im mathematischen Bereich sind in den gesamten 12 Wochen keine ersten Lernfortschritte abgebildet, da an vielen unterschiedlichen Zielen gearbeitet wurde. Das im Bereich der Wahrnehmung konkretisierte Ziel konnte auf die Zone der nächsten Entwicklung abgestimmt werden.

09-1: Die Sonderpädagogin formulierte und beobachtete Ziele allein, sie präziserte die Ziele je nach Anforderungsniveau des Kindes. Als der Junge gut lautgetreue zweisilbige Wörter lesen konnte, erhöhte sie die Schwierigkeit auf dreisilbige; wenn er am Fördertag nicht mit dreisilbigen klar kam, reduzierte sie auf zweisilbige Wörter; auch das 2. Ziel präziserte sie.

14-1: Bei diesem Kind wurden die Ziele während des Untersuchungszeitraumes geändert, da sie zu global formuliert waren. Die Ziele 1 und 4, die das Schreiben und Lesen betrafen, wurden dreimal wöchentlich in den Förderstunden verfolgt und einmal wöchentlich in einem gemeinsamen Gespräch zwischen FDL- und Grundschullehrerin eingeschätzt.

Da sich herausstellte, dass die Fortschritte im Lesen und Schreiben maßgeblich vom Lernverhalten des Kindes abhängig waren, wurden entsprechend neue Ziele formuliert, in deren Mittelpunkt nun konkrete Anregungen für lernstrategisches Verhalten standen (z.B. „Was muss ich tun? Genau hinschauen! Aufgabenstellung mit eigenen Worten formulieren!).

14-2: Bei diesem Probanden wurden im Verlauf der Untersuchung die zunächst recht allgemein gehaltenen Zielstellungen konkretisiert. Durch die Operationalisierung konnte wesentlich besser und letztendlich auch erfolgreicher gearbeitet werden. Das Ziel „Selbstkontrolle entwickeln“ war für den Jungen unerreichbar, so dass nach der 2. Woche das Ziel umbenannt wurde in „nach einer Eskalation Strategien zur Bewältigung ergreifen“. Daraufhin wurden für das Kind mehrere Bewältigungsmöglichkeiten fest installiert.

Reduktion von Schwierigkeiten:

03-2: Beim ersten Ziel wurden die Förderstunden genutzt, um Substantiven Artikel zuzuordnen. Dabei wurden Bildkarten benutzt. Selbst bei immer wieder gleichem Wortmaterial waren kaum Fortschritte zu erkennen. Auch nach der dritten Trainingswoche war T. noch in der Lernausgangslage. Die Sonderpädagogin formulierte das Ziel nicht um. Im Gespräch beschrieb sie die Schwierigkeit, dieses Ziel noch kleiner zu machen. In ihren Augen war es schon so klein: „richtiges Zuordnung von Artikeln und Nomen“. Beim zweiten Ziel machte die Schülerin in der zweiten und dritten Woche erste Lernfortschritte, seine Aufgabe war hier, Ostern nach Vorgabe zu verstecken bzw. zu finden (oben, unten, dahinter, davor) und dieses nach ein- bis zweigliedrigen Arbeitsanweisungen auszuführen. In der vierten Woche begann die Sonderpädagogin ihm kurze Geschichten vorzulesen. Diese sollten eigentlich die Gefühle anstoßen und Gesprächsstoff liefern. Es zeigten sich massive Schwierigkeiten beim Zuhören und Erfassen von Geschichten. Einfachste Inhalte

konnten mit Hilfe von gezielten Fragestellungen nicht wiedergegeben werden (Verarbeitungsschwächen?). Die Sonderpädagogin änderte das zweite Ziel und nahm sich als nächsten Arbeitsschritt vor, gerichtetes Zuhören zu fördern (Gliederung von Geschichten in kleinere Absätze).

08-1: Das Ziel lautete zunächst „Addieren und Subtrahieren bis 10 mit Anschauungsmaterial“. Daraus ergab sich das reduzierte Ziel „Addieren und Subtrahieren bis 8 mit Anschauungsmaterial“. Auch dieses Ziel musste modifiziert werden und lautete jetzt: „Übung elementarer Mengenvorstellungen und Seriation, z.B. 10 – 11 - ... -13“.

Das Ziel „Erlesen einfach strukturierter Wörter mit bekannten Buchstaben durch Dehnlesen“ erwies sich als zu schwierig und wurde reduziert: „Dehnlesen einfachster Silben“. Später erfolgte eine weitere Reduzierung, indem das Ziel „Lesen häufiger Wörter: Oma, Mama, Nina, Ina“ formuliert wurde.

8-2: Das Ziel lautete: „... sich von seiner Mutti zu verabschieden, ohne dass sie mit ins Klassenzimmer kommt.“ Es wurde später wie folgt verändert: „Verbesserung der Situation vor Unterrichtsbeginn: Mutti bringt ihn an seinen Platz, verabschiedet sich und geht sofort wieder“. Hierbei weinte er nicht mehr. Arbeitsmittel packte er selbständig aus. Das Erreichen dieser Ziele konnte abgebildet werden.

16-2: Die Ziele wurden von der Sonderpädagogin vorgeschlagen und gemeinsam mit der Grundschullehrerin in den Zielerreichungsbögen eingetragen. Das erste Ziel wurde als „erreicht“ beschrieben und ein zweites Ziel präzisiert, indem eine Hilfestellung angeboten wurde. Die Lehrerin notierte am Ende unter „Bemerkungen“, dass das Mädchen keinen erkennbaren Lernzuwachs erhalten habe. Dem widersprach jedoch die Markierung auf der Beobachtungsskala.

17-1: Sonderpädagogin und Grundschullehrerin entwickelten gemeinsam Förderziele, die sowohl im Unterricht als auch im Förderunterricht beobachtet wurden. Die Sonderpädagogin präzisierte das erste Ziel, als sich das Mädchen nach drei Wochen noch immer in der Lernausgangslage befand. Von Lesen von dreisilbigen Wörtern ging es zurück zum „Silbenteppich“ (= zweisilbige Wörter). Durch familiäre Belastungssituationen und häufiges Fehlen mussten auch weitere Ziele immer wieder revidiert werden.

Ergänzung durch weitere Ziele:

02-2: Die Grundschullehrerin übernahm die Beobachtung der Ziele (da Sonderpädagogin krank wurde) und formulierte ein drittes Ziel dazu. Es werden keine Fortschritte beschrieben, eher generalisiert, was das Kind noch nicht kann z.B. schreibt die Grundschullehrerin: „K. kann seine Erkenntnisse aus der Förderstunde im Unterricht kaum umsetzen“. Ziele werden hier nicht präzisiert. Nach sechs Wochen wurde jeweils ein neues Ziel formuliert.

02-3: Die Sonderpädagogin formulierte die Ziele und entwickelte neben den beiden Mathezielen ein zusätzliches Ziel zur Ausführung (Lernhandeln), da sie merkte dass das Mädchen dies zurzeit benötigte.

Erhöhung von Schwierigkeiten:

09-2: Die Sonderpädagogin und die Grundschullehrerin entwickelten das Ziel gemeinsam. Realisiert wurde es von der Grundschullehrerin allein. Sie formulierte aufgrund der Erfolge nach den ersten sechs Förderwochen das nächste Ziel etwas schwerer (bisher zwei, jetzt mehrsilbige lautgetreue Wörter aufschreiben).

Kein neues Ziel bzw. kein Verfolgen des Ziels:

02-1: Die Umsetzung der Zielstellungen konnte nicht kontinuierlich erfolgen, weil das Kind sehr häufig aus gesundheitlichen Gründen fehlte. Die Sonderpädagogin arbeitete ein bis zweimal in vier Wochen (von acht) an den Zielstellungen. Nach vier Wochen wurde das allgemeine Ziel „Zuordnung von Laut-Buchstabe fördern“ konkretisiert, indem auf ganz spezielle Lautverwechslungen eingegangen wurde. Das Ziel „Selbständiger Umgang mit Lernmaterialien“ war offensichtlich zu hoch angesetzt. Durch das Ausfüllen der Skalen wurden die Zielstellungen wöchentlich kontrolliert, was sich als sehr hilfreich erwies.

03-1: Beide Ziele wurden nicht präzisiert. Die Grundschullehrerin und FDL beobachteten die Umsetzung.

05-1: Das Zerlegen des Einers (bis zum nächsten Zehner) sollte auch beim Überschreiten der Zehner im Bereich bis 100 angewendet werden (Übertragen vom ersten Zehner auf die weiteren). Fingerrechnen im Bereich über die 6 hinaus sollte überflüssig werden. Die Aufgaben sollten in Teilschritte zerlegt werden. S. sollte sich die Grundaufgabe in Erinnerung rufen, überlegen, was der Zehner und was der Einer ist usw. Die Arbeit an diesem Ziel wurde angebahnt; eine kontinuierliche Arbeit konnte noch nicht realisiert werden. In den Absprachen mit der Mathematik-Lehrerin gab es bestimmte terminliche Engpässe. Darüber hinaus berichtete die Mathematik-Lehrerin von ihren Schwierigkeiten, in der abgesprochenen Weise am Überschreiten des ersten Zehners zu arbeiten. Das Mädchen habe vergleichsweise keine besonderen Lernprobleme. Die Lehrerin arbeitete demzufolge auch nicht an diesem gesonderten Ziel. Weil jetzt die Malfolgen dran

seien, könne das spezielle Förderziel nicht in den Vordergrund gestellt werden. Von der Sonderpädagogin vorgeschlagene Arbeitsblätter konnten nur ansatzweise im allgemeinen Unterricht verwendet werden.

18-1: Die Sonderpädagogin und die Grundschullehrerin besprachen wöchentlich, inwieweit die Ziele erreicht wurden. Dabei füllten sie die Zielerreichungsskalen aus und besprachen, welche Interventionsmaßnahmen im Rahmen des Unterrichts möglich sind. Da die Sonderpädagogin nur in einer Stunde in der Woche in der Klasse war, gab es wenige gemeinsame Absprachen.

Die häufig allgemein gehaltenen Ziele wurden während des Untersuchungszeitraumes konkretisiert und handhabbarer gestaltet; Erfolge konnten dadurch besser aufgezeigt werden. Das konnte vor allem dort beobachtet, erfasst und beschrieben werden, wo die Sonderpädagogin kontinuierlich mit den Kindern arbeitete.

Die hauptsächlichen Richtungen der Zielveränderung waren: „Differenzierung eines Ziels in Teilziele“, „Überführung des allgemeinen in ein konkreteres, präziseres Ziel“ und „Reduktion von Schwierigkeiten“. All das sind Formen der Verminderung von Anforderungen. Diese Formen herrschen vor. Selten wurde eine „Ergänzung eines Ziels durch ein oder mehrere andere Ziele“ und eine „Erhöhung der Schwierigkeit“ vorgenommen. Bei der Anpassung von Zielen handelte es sich in der überwiegenden Zahl der Fälle um eine Reduzierung der Komplexität von Anforderungen. Das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von Zielen gewann diagnostische Bedeutung! Die Arbeit mit den Zielen erwies sich als wichtigstes Diagnostizierungsmittel. Auf diese Weise wurden Fasslichkeitsniveau und Zone der nächsten Entwicklung festgestellt.

Manchmal wurde verzögert auf das offenkundig gewordene Verfehlen von Zielen reagiert. In etlichen Fällen blieb es bei der Feststellung, dass ein Ziel nicht befriedigend erreicht werden konnte. Schlussfolgerungen unterblieben, weil eine kontinuierliche Arbeit nicht realisiert werden konnte.

Strebten die Lehrerinnen die Ausbildung des Lernhandelns an?

Hier wurde untersucht, ob kognitive, emotionale und motivationale Förderaspekte verbunden wurden. Bevor wir eine zusammenfassende Antwort auf diese Frage zu geben versuchen, soll ein Beispiel gezeigt werden, in dem die Verbindung dieser Ziele deutlich wird:

10-1: Für ihre sonderpädagogischen Förderstunden plante die Sonderpädagogin Einheiten mit den in der Abbildung 17 genannten Förderzielen. An den Förderstunden nahm auch ein weiterer Schüler teil. Sie arbeitete nicht isoliert erst an dem einen Ziel und dann am nächsten, sondern gestaltete die Stunden als Folgen von Lernaufgaben, durch die die Schüler vorankommen konnten. Beide Schüler realisierten die vollständigen Lernhandlungen (von der Zielstellung über die Planung und Ausführung bis zur Reflexion).

Schriftsprache	Bemerkung
Differenzieren von Buchstaben, die sich durch ihre Lage voneinander unterscheiden (d/b, u/n)	
Buchstabensicherheit und Graphem-Phonem-Zuordnung	
Alphabetische Strategie als grundlegende Zugriffsweise sichern (Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und schriftlich festzuhalten. Diese Zugriffsweise basiert also auf der Analyse des eigenen Sprechens ("Verschriftlichen der eigenen Artikulation").	
<p>Lernverhalten (konzentriertes Lernen, zielgerichtetes Arbeiten) → Signalkärtchen, Verhaltensmodifikation)</p>	
Legt einzelne Materialien und Hilfsmittel vorher zurecht.	
Versuchen, die Aufgabe richtig zu verstehen.	
Bei Schwierigkeiten das Tempo verlangsamen, genauer sein u.ä.	
Bringt mehr Geduld und Beharrlichkeit auf	
<p>Motivation und Selbstbild (Ermutigung, Überwinden der Anstrengungsvermeid.) → Gespräche, Zielsetzungsübungen, Erfolge zeigen, für Anstrengung bekräftigen</p>	
Versucht auch schwerer erscheinende Aufgaben.	
Lässt sich durch Fehler nicht gleich entmutigen.	
Nicht immer auf Hilfe warten.	

Abbildung 17: Förderziele einer Fördereinheit der Sonderpädagogin 10-1

In unseren Hospitationen konnten wir beobachten, wie die Lehrerinnen versuchten, die Schüler zum eigenen Handeln anzuregen. Die Schüler sollten eigene Lernziele bilden, die Aufgabenlösungen selbst kontrollieren, Lernmethoden anwenden usw. Diese pädagogischen Zielstellungen waren überall klar zu erkennen. In vielen Interviews wurde das Lernhandeln der Schüler analysiert. Die Lehrerinnen sprachen darüber, ob das Anforderungsniveau passte, wie das Kind ein Lernziel gebildet hatte, ob es anstrengungsbereit war, ob es die notwendigen Lösungsschritte kannte und über eine ausreichende Konzentration, Lern- und Arbeitstechniken verfügte. Groß ist aber auch die Zahl der Beobachtungen, in denen das nicht gelang und nur rudimentäre Lernhandlungen zu sehen waren.

Im Projekt gab es sehr gute Beispiele dafür, dass die Schüler zum Lernhandeln gelangten (auf jedem Lernniveau). Das gelang, indem Anforderungen und Hilfen so gestaltet wurden, dass die Schüler eigene Lernziele bildeten, die Lernaufgaben übernahmen, ihre Aufgabenlösungen kontrollierten und Lernmethoden anwendeten. Es zeigte sich auch, dass dafür eine sehr hohe Kompetenz (förderdiagnostisch, methodisch-didaktisch) notwendig war. Wenn Lernvoraussetzungen verfehlt wurden, was bei den beeinträchtigten Kindern leicht geschehen konnte, kam es nur zu rudimentären Lernhandlungen (mechanisches Nachvollziehen, kein eigenes Lernziel, keine Metakognition, keine Selbstkontrolle und Reflexion).

Welchen Effekt hatten die Zielerreichungsbögen für die Erarbeitung von Zielen?

Die Zielerreichungsbögen sollten abbilden, welche Lern-Lehrziele die Lehrerinnen konkret verfolgten und welche Fortschritte sie dabei erreichten. Dabei erörterten die Teams (Sonderpädagogin und Klassenlehrerin) mehr oder weniger intensiv, welche Förderziele bei dem Kind besonders wichtig wären und wie sie erreicht werden könnten. Die Lehrerinnen einigten sich auf Ziele. Im Allgemeinen überwog eine positive Einschätzung der Arbeit mit Zielerreichungsbögen:

03-2: Sonderpädagogin: „Für die Zielerreichungsskalen einen Punkt aus dem Förderplan herauszunehmen, genauer zu strukturieren und dann einzuschätzen, war sehr hilfreich.“

08-1: Sonderpädagogin: „Am Anfang steht man nämlich vor dem Problem: Eigentlich müsste überall etwas geschehen. Dann merkt man, dass einem Grenzen gesetzt sind. Es muss einerseits langfristig geplant werden, andererseits auch kurzfristig. Es müssen Förderschwerpunkte für Fördereinheiten festgelegt werden, vielleicht mit drei bis fünf Zielbögen. Das ist überschaubar. Ziel-Maßnahme-Zuordnung ist oft eine Sache der täglichen Vorbereitungen. [...] Die Arbeit mit den Zielbögen ist auf alle Fälle ein richtig guter Ansatzpunkt.“

17-1: Sonderpädagogin: „Die Zielerreichungsbögen sind günstiger als der riesige Förderplan, Ziele werden konkreter gemacht; Zielerreichungsbögen sind schneller zur Hand als der Förderplan, sie eignen sich zur Dokumentation besser.“

Schwierigkeiten werden in folgenden Äußerungen thematisiert:

02-3: Sonderpädagogin: „Die Zielformulierungen sind schwierig, man ist unsicher, ob das Wesentliche erhoben ist. [...] Variables Denken ist ungewohnt und aufwendig zu verschriftlichen.“

09-1: Die Sonderpädagogin schreibt sich nächste Stundenziele immer auf und hält Zielerreichungsbögen für zu arbeitsaufwendig.

16-1: Die Sonderpädagogin berichtete vom Problem mit den Zielerreichungsbögen. Die Ziele insbesondere im Verhaltensbereich zu formulieren fand sie schwierig, weil viel spontan gearbeitet werde, man habe viele **variable** Ziele im Hinterkopf und gehe verschiedene an. Ihr Ziel formulierte sie global.

12-1: Beide Lehrerinnen: Die Bögen müssten mehr Raum für Notizen bieten.

Fast 90% der Teams arbeiteten mit den Zielerreichungsbögen, ohne sie schematisch anzuwenden. Dabei war die Anwendung durch das Forschungsprojekt veranlasst worden. Die Lehrerinnen hoben hervor, dass die Arbeit mit Zielerreichungsbögen hilfreich für das Finden geeigneter Förderstrukturen sein kann. Sonderpädagogin und Grundschullehrerin nutzen ihre Beratungszeiten effektiver, indem sie über Lernziele berieten (vorher eher über allgemeines Verhalten). In Elterngesprächen wurden die Beobachtungsreihen dargestellt.

Die Zielerreichungsbögen regten dazu an, wohlüberlegte Förderziele zu entwickeln, sich im Team auf diese Ziele zu einigen und in abgestimmter Weise daran zu arbeiten. Die Zielbögen können eine erste Richtungshilfe für weitere konkrete Förderzielformulierungen sein und mit im Mittelpunkt der Gespräche zwischen der Sonderpädagogin und der Grundschullehrerin stehen. Die Gespräche werden dadurch sehr zielorientiert und unmittelbar auf den Lerngegenstand bezogen. Dabei ist das Erstellen bzw. das Formulieren der Förderziele oft ein längerer Prozess, in dem auch flexibel reagiert werden muss. Das trifft in besonderer Weise auf den Förderschwerpunkt Verhalten zu. Von Empfehlungen, ganz bestimmte Formulare für Zielerreichungsbögen anzuwenden, sollte abgesehen werden. Wichtig sind die Intentionen, die den Zielerreichungsbögen zugrunde liegen (Diskussionsprozesse zur Einigung auf wesentliche und erreichbare Förderziele und Beobachtung der Fortschritte). Die konkreten Wege können unterschiedlich sein.

4.5.3 Individuelle Lernfortschritte

Wie wurden die Lernfortschritte dokumentiert?

Dokumentiert wurden die Fortschritte durch qualitative Beschreibungen, die sich an Anforderungskriterien anlehnten, so dass ein Fortschritt deutlich werden konnte, Beobachtungsreihen zu den Zielen (Zielerreichungsbögen), Arbeit mit Kompetenzprofilen, skalierte Einschätzungen des individuellen Lernfortschritts mittels Lernfortschrittsskala.

Eignen sich die Beobachtungsreihen für eine Abbildung der Entwicklung?

Für wichtige Förderziele wurden Beobachtungsreihen angefertigt (siehe die Beispiele in Abbildung 10, Abbildung 13 u.a.). Von den 28 Kindern lagen insgesamt 108 Beobachtungsreihen zur Zielerreichung vor.

Inhaltsvalidierungen und informellen Einschätzungen der Zuverlässigkeit zufolge können Zielerreichungsskalen zu zuverlässigen und gültigen Einschätzungen des Lern- und Entwicklungsfortschritts führen, wenn die Ziele prägnant formuliert sind und Beobachtung und Förderung eine Einheit bilden (förderdiagnostische Unterstützungsdialoge). Die Zielerreichungsskalen sind für die Forschung geeignet. Ihre praktische Nützlichkeit muss gesondert eingeschätzt werden.

Zeigten sich in den Zielerreichungsskalen Lernfortschritte?

Wir ordnen die Beobachtungsreihen nach dem Ausmaß des Fortschritts in folgende Gruppen ein (siehe Tabelle 16):

- In der Beobachtungsreihe werden keine Fortschritte deutlich (Spaltenüberschrift in Tabelle: „keine Fortschritte“).
- In der Beobachtungsreihe werden ansatzweise Fortschritte deutlich, die das Zielniveau nicht erreichen (Spaltenüberschrift: „ansatzweise“).
- In der Beobachtungsreihe werden Fortschritte deutlich, die das Zielniveau erreichen, wobei eine Nachhaltigkeit noch nicht deutlich wird (bzw. noch nicht deutlich werden konnte, weil das Ende der Beobachtungsreihe erreicht war) (Spaltenüberschrift: „gut“).
- In der Beobachtungsreihe werden Fortschritte deutlich, die das Zielniveau erreichen, wobei das Zielniveau bereits als „relativ stabil erreicht“ betrachtet werden kann (Spaltenüberschrift: „gut und stabil“).

Erläuterung anhand eines Beispiels aus der Tabelle 16: Vom Probanden 01-1 lagen drei Beobachtungsreihen vor. Ihre Kurzbezeichnungen sind: „Aktivitätspegel senken“, „Störungen im Unterricht verringern“, „Gemeinsames Lernen mit anderen Kindern fördern“. Beim ersten Ziel waren keine Fortschritte sichtbar; beim zweiten Ziel konnten ansatzweise Fortschritte erkannt werden, während beim dritten Ziel gute und stabile Fortschritte erzielt wurden.

Wir unterscheiden unabhängige und abhängige Beobachtungsreihen. Abhängige Beobachtungsreihen sind solche, bei denen die ursprüngliche Zielstellung des Förderplans reduziert wurde. Bei diesen erscheint in der Tabelle 16 die Klammerbemerkung (*reduz.*). Das betrifft zum Beispiel das Ziel „Mathematik 2“ des Probanden 04-1. Dieses Ziel ist durch Schwierigkeitsreduktion aus dem Ziel „Mathematik 1“ hervorgegangen. Die Tabelle 16 enthält nur Kurzbezeichnungen der Ziele. Für die Probanden 12-1 und 13-1, bei denen die Lehrerinnen nicht mit skalierten Einschätzungen arbeiteten, wurde eine Übertragung der wichtigsten Ziele in Skalenwerte vorgenommen (inhaltsanalytische Skalierung).

Tabelle 16: Auswertung der Beobachtungsreihen (28 Probanden mit 108 Beobachtungsreihen)

Prob.	Keine Fortschritte	Ansatzweise Fortschritte	Gute Fortschritte	Gute, stabile Fortschritte	Zahl der Beob.reihen
01-1	Aktivitätspegel senken	Störungen im Unterricht verringern		Gemeinsames Lernen mit anderen Kindern fördern	3
02-1			Lernverhalten	Sichere Zuordnung von Laut und Buchstabe (Lesen 1) Verbesserung Silbenlesen (Lesen 2) An-, In- u. Auslautdifferenzierung (Lesen 3)	4
02-2	Schreiben 2	Arbeitsanweisung	Schreiben 1		4

		merken (Denken 1)	Schreiben 3		
02-3		Schreiben Mathe			2
03-1		Lesen Lernverhalten			2
03-2		Umsetzung von Arbeitsanweisungen Lesen Selbstbild/Selbstwert			3
04-1	Mathe 1 Mathematik 2 (reduz.) Lesen Wahrnehmung 1 Lesen	Sprache Wahrnehmung 2 (reduz.)			7
05-1	Mathe 2		Lesen	Mathe 1	3
07-1		Ziel 04/06		Ziel 02/03 Ziel 06	3
07-2	Lesen 2 Lesen 3 (reduz.)	Lesen 1 Lernverh.			4
08-1	Mathe 1 Deutsch 2 Deutsch 2b (reduz.) Deutsch 3	Mathe 2 (reduz.)	Mathe 3 (reduz.) Deutsch 2a (reduz.) Deutsch 3a (reduz.)	Deutsch 1	9
08-2	Lernverh. 1	Deutsch 1	Deutsch 2 Lernverh. 2 (reduz.) Schreiben		6
09-1			Sprache 1 Sprache 2	Lesen 1 (reduz.)	3
09-2		Schreiben 1 Schreiben 2 Schreiben 4	Schreiben 3		4
10-1	Lernverh.		Mathe 1 Lesen 1		3
10-2	räuml. Orient. Addieren	Lautanalyse			3
11-1		Mathematik Konzentr. Mathe./Selbstst.			3
12-1			emot. Stabil.	Hilfe annehmen Mathe Mitarbeit, tägliche Übungen Nach Lösung vergleichen sinnerf. Lesen	5
12-2		Lesen 1	Lesen 2 (reduz.)		2
13-1		Re-Li-Sicherheit	Mathe bis 10 Sprechen 1 Sprechen 2	Silbenlesen	5
13-2	Schreibmotorik Struktur Tag Mitarbeit aktivieren	Silbenlesen Ordnungsgewohnh. Lesen Lat.trainer			6
14-1	Lernverhalten	Wahrnehmung- auditive Merkfähigkeit		Schreiben – Richtungssicherheit u. Zeilenbewusstsein; Lesen – Anlaute heraushören	4
14-2	Selbstwertstabilisierung			Lesen – akustische Durchgliederung Selbstkontrolle	3
15-1		Sprache Mathe			2
16-1	Entspannungsübung	Lernverhalten	Selbstwahrnehmung Selbstkontrolle	Wahrnehmung – rechts - links	5
16-2	Verhaltensmodifikation-	Mathe (reduz.)	Wahrnehmung-		4

	Sozialkompetenz	Lernverhalten	visuell und auditiv		
17-1			Lernverhalten (reduz.)	Mathe (reduz.) Lesen (reduz.)	3
18-1	Durchhaltevermögen stärken	Selbstkontrolle beim Arbeiten Selbstkontrolle des Verhaltens in der Gruppe			3
	26	36	24	22	108

Die 108 Beobachtungsreihen beziehen sich auf individuelle Förderziele, die teils sehr klein sind.

- In 24% der Beobachtungsreihen wurde das Ziel nicht erreicht.
- In 33% der Beobachtungsreihen waren Ansätze für eine Zielerreichung zu erkennen.
- In 22% der Beobachtungsreihen konnte von guter Zielerreichung gesprochen werden, die aber noch nicht abgeschlossen war.
- In 20% der Beobachtungsreihen konnte von guten und stabilen Erfolgen gesprochen werden.

Unter den 108 Beobachtungsreihen befinden sich 17 Beobachtungsreihen (16%), deren Ziele durch Reduzierung aus vorhergehenden Beobachtungsreihen hervorgegangen sind. So war beim Probanden 04-1 das Ziel „Mathe 1“ nicht erreicht worden und deshalb das reduzierte Ziel „Mathe 2“ formuliert worden. Die Ergebnisse werden in der Abbildung 18 zusammengefasst.

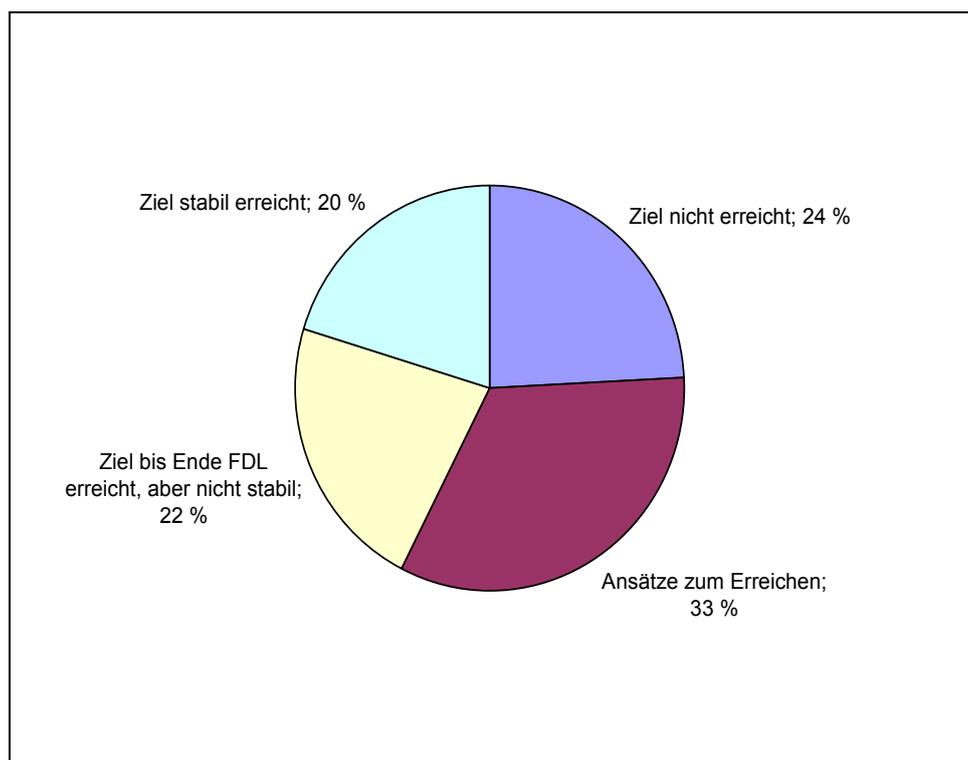


Abbildung 18: Erreichen der Ziele (108 Beobachtungsreihen bei 28 Probanden)

In mehr als der Hälfte der Beobachtungsreihen (57%) wurden die Zielstellungen nicht erreicht oder es sind nur Ansätze zu erkennen. Dabei beziehen sich fast alle Beobachtungsreihen auf individuelle Förderziele, die in vorherigen Fallberatungen aus höheren Zielen entwickelt wurden, also vergleichsweise begrenzt waren. Unter den Zielen, bei denen ein besserer Erfolg beobachtet wurde, befinden sich ei-

nige, die aus ursprünglich anspruchsvolleren Zielen hervorgingen, bei denen kein Erfolg zu erkennen war.

Eignete sich das Kompetenzprofil für eine Abbildung der Lern- und Verhaltensentwicklung?

Sonderpädagogischer Förderbedarf heißt, dass die Schülerin oder der Schüler einer sonderpädagogischen Förderung bedarf, die die anderen Schülerinnen und Schüler nicht benötigen. Diese sehr verkürzte Formulierung zeigt, dass die Bestimmung des Förderbedarfs immer auch eine populationsbezogene Komponente beinhaltet. Bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils kann dieser Populationsbezug hergestellt werden. Während wir im Abschnitt 4.4.1 die Erarbeitung eines Kompetenzprofils zu einem Einschätzungszeitpunkt betrachtet haben, geht es jetzt um den Vergleich der Einschätzung zum Zeitpunkt des Erstinterviews mit der Einschätzung zum Zeitpunkt des Zweitinterviews, wofür die Abbildung 7 (Abschnitt 3.1.3) und die Abbildung 12 (Abschnitt 3.2.3) als Beispiele dienen mögen.

Wird das Kompetenzprofil zu Beginn und am Ende der FDL eingesetzt, so kann es den individuellen Fortschritt des Kindes im Bezug auf seine Mitschüler, die ebenfalls Fortschritte gemacht haben, nur grob und zudem subjektiv-populationsbezogen abbilden. Die Aussagen orientierten sich an dem Niveau der Klasse, in welchem das zu untersuchende Kind lernt. Das Bezugssystem Schulklasse und das Anspruchsniveau der Lehrerinnen haben somit Einfluss auf die Einschätzung des Kindes in dem Kompetenzprofil. Die Lehrerinnen waren von der Komplexität der darin enthaltenen Fragestellungen überrascht.

Welche Lern- und Verhaltensentwicklungen konnten durch den zweimaligen Einsatz des Kompetenzprofils abgebildet werden?

Eine Sichtung der „Kompetenzprofile“ zu den Zeitpunkten des Erst- und des Zweitinterviews kann allgemeine Tendenzen zeigen. Die Tabelle 17 zeigt die Verbesserungen und Verschlechterungen der einzelnen Probanden zwischen Erst- und Zweitinterview im Hinblick auf die Bezugsgruppe, das heißt die Schulklasse. Sie werden in Staninewerten ausgedrückt. In der Regel lagen zwischen dem ersten und dem zweiten Interview etwas mehr als drei Monate. „Verbesserung“ heißt, dass Rückstände aufgeholt wurden. Der Schüler oder die Schülerin näherte sich an das mittlere Niveau an. „Verschlechterungen“ bedeuten ein weiteres Zurückfallen im Vergleich mit dem für die Bezugsgruppe typischen Niveau.

Tabelle 17: Verbesserungen und Verschlechterungen (in Staninewerten) (Stichprobe von 28 Probanden)

Prob.	Verbesserung	Verschlechterung	+	-	=
01-1	Weltwissen 5 → 6 Lesen und Schreiben 2 → 6 Wahrnehmung 2 → 4 Sozialkompetenz 2 → 4 Selbstbild 2 → 4 Konzentration und Ausführung 2 → 4 Motorik 5 → 6	Mathematik 8 → 6 Motivation 6 → 4	7	2	2
02-1	Lesen/Schreiben 1,2 → 2 Sprache 4 → 6 Selbstkontrolle 5 → 7 Sozialkompetenz 5 → 7 Selbstbild 5 → 6 Konzentration 3 → 5		6	0	6
02-2	Lesen und Schreiben 3 → 5 Mathematik 4 → 5 Wahrnehmung 4 → 5		7		4

	Selbstbild 4 → 5 Konzentration und Ausführung 4 → 5 Motorik 4 → 5 Denken 3 → 4				
02-3	Lesen/Schreiben 3 → 4 Mathematik 1 → 6 Motorik 4 → 5 Wahrnehmung 4 → 5 Sprache 3 → 5 Denken: 2 → 5 Lern- und Leistungsmotivation 3 → 5 Selbstbild 4 → 5		8		4
03-1	Lesen und Schreiben 2 → 3,5 Mathematik 4 → 5 Selbstkontrolle 2 → 4 Sozialkompetenz 3 → 4 Konzentration und Ausführung 2 → 4 Motorik 4 → 5		6		6
03-2	Lesen und Schreiben 3 → 4 Sprache 2 → 3	Weltwissen 4 → 3 Mathematik 4 → 3 Sozialkompetenz 5 → 4 Konzentration / Ausführung 5 → 4	2	4	6
04-1	Wahrnehmung 2 → 3 Selbstkontrolle 3 → 4 Sozialkompetenz 3 → 4 Lern- und Leistungsmotivation 2 → 3 Selbstbild 2 → 3 Konzentration 2 → 3		6	0	6
05-1		Denken 4 → 3	0	1	11
07-1	Lesen/Schreiben 5 → 6 Sprache 4 → 5	Mathematik 6 → 5 Selbstkontrolle des Verhaltens 6 → 4 Sozialkompetenz 6 → 4 Lern- und Leistungsmotivation 5 → 4 Selbstbild / Selbstwert 4 → 3 Konzentration / Ausführung 5 → 4	2	6	4
07-2	keine Veränderungen	keine Veränderungen	0	0	12
08-1	Weltwissen 2 → 3	Lesen / Schreiben 2,5 → 1 Mathematik 2,5 → 1 Motorik 4 → 3 Denken 4 → 3	1	4	7
08-2	keine Veränderungen	keine Veränderungen	0	0	12
09-1	Lesen / Schreiben 2 → 3 Wahrnehmung 2 → 3 Lern- und Leistungsmotivation 4 → 5	Mathematik 5 → 4 Konzentration / Ausführung 5 → 4	3	2	7
09-2	Mathematik 4 → 4,5 Wahrnehmung 3 → 4 Sozialkompetenz 4 → 5 Selbstbild / Selbstwert 4 → 5	Weltwissen 4 → 3 Lern- und Leistungsmotivation 4 → 2	4	2	6
10-1		Weltwissen 5 → 4 Mathematik 2 → 1,5 Selbstkontrolle des Verhaltens 3,5 → 3 Selbstbild / Selbstwert 4 → 3	0	4	9
10-2	Lesen / Schreiben 1,5 → 2 Mathematik 1,5 → 2 Wahrnehmung 1,5 → 2 Sprache 1 → 2 Sozialkompetenz 2,5 → 3		3	0	10
11-1		Selbstkontrolle des Verhaltens 3 → 2 Lern- und Leistungsmotivation 4 → 2	0	2	10
12-1	Weltwissen 5 → 6 Motorik 3 → 4,5 Selbstkontrolle des Verhaltens 3 → 4,5 Sozialkompetenz 2,5 → 4,5		5	0	7

	Selbstbild / Selbstwert 3 → 4,5				
12-2	akustische Wahrnehmung 3 → 4	Mathematik 4 → 3 Leistungsmotivation 4 → 3	1	2	10
13-1	Motorik 1 → 3 Konzentration / Ausführung 1 → 3	Sprache 2 → 1 Denken 2 → 1 Selbstkontrolle des Verhaltens 4 → 1 Sozialkompetenz 4 → 1	2	4	6
13-2		Motorik 4 → 2 Sozialkompetenz 5 → 4 Selbstbild / Selbstwert 5 → 4 Konzentration / Ausführung 3 → 2	0	4	7
14-1	Motorik 4 → 5	Wahrnehmung 3 → 2 Sprache 3 → 2 Sozialkompetenz 3 → 2 Lern- u. Leistungsmotivation 5 → 4 Konzentration 3 → 2	1	5	5
14-2	Sozialkompetenz 3 → 4 Selbstbild 2 → 3 Konzentration 3 → 4		3	0	9
15-1	Sozialkompetenz 3 → 4	Mathematik 4 → 3 Leistungsmotivation 4 → 3 Selbstbild 5 → 4	1	3	7
16-1	Wahrnehmung 4 → 5 Motorik 4 → 5 Sprache 4 → 5 Sozialkompetenz 3 → 4 Selbstkontrolle 2 → 3 Selbstbild 3 → 4 Konzentration 2 → 4	Lesen / Schreiben 6 → 5 Mathematik 6 → 5	7	2	2
16-2	Mathematik 2 → 3 Wahrnehmung 3 → 4 Sozialkompetenz 2 → 3 Konzentration 2 → 3		4		7
17-1	Lesen / Schreiben 2 → 3 Mathematik 4 → 4,5 Sprache 3 → 4 Selbstkontrolle 2 → 5 Sozialkompetenz 4 → 5 Konzentration 2 → 4		6		6
18-1	Mathematik 3 → 4 Konzentration 2 → 4		2	0	9
			87	47	193

- In zwei der 28 Fälle (07-2 und 08-2) gibt es keine Verschiebungen im Bezug auf die Vergleichsgruppe.
- In elf Fällen gibt es Verbesserungen und auch Verschlechterungen (01-1, 03-2, 07-1, 08-1, 09-1, 09-2, 12-2, 13-1, 14-1, 15-1, 16-1).
- Ausschließlich Verbesserungen gab es in elf Fällen (02-1, 02-2, 02-3, 03-1, 04-1, 10-2, 12-1, 14-2, 16-2, 17-1, 18-1).
- Ausschließlich Verschlechterungen traten in vier Fällen auf (05-1, 10-1, 11-1 und 13-2).

Tendenziell gab es bei den Probanden fast doppelt so viele Verbesserungen wie Verschlechterungen. Die Zahl der Verbesserungen könnte den Anschein erwecken, dass viele Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Bezugsgruppen „aufgeholt“ hätten. Die genaueren Zahlenwerte in der Tabelle 17 zeigen jedoch, dass in vielen Fällen eine geringe Verbesserung (z.B. von 1,5 auf 2) stattgefunden hat und somit die Annahme, die förderdiagnostische Lernbeobachtung könne tendenziell eine Verringerung des Abstandes zum mittleren Niveau bewirken, unrealistisch wäre. In 66 von 87 Verbesserungen gab es Verbesserungen von einem Wert zwischen 0,5 und 1. Andererseits kann auch von Lernerfolgen ge-

sprochen werden, wenn geringe Verbesserungen beobachtet werden konnten oder die Abstände sich nicht vergrößerten. Diese Aussagen tragen gruppenstatistischen Charakter. Relevant sind eigentlich immer nur die Einzelfälle – und hier zeigt sich eine erstaunliche Unterschiedlichkeit der Verläufe.

War die Lernfortschrittsskala geeignet, Lernfortschritte abzubilden?

Bezogen auf wichtige Förderbereiche wurde in den Lernfortschrittsskalen eingeschätzt, welche Lernfortschritte es zwischen dem Erstinterview und der abschließenden Beratung des Förderausschusses gegeben hat. Die Abstufungen wurden in der Tabelle 4 beschrieben und für Beispiele kann wieder auf die Falldarstellungen verwiesen werden (Abbildung 11 in Abschnitt 3.1.5; Abbildung 16 in Abschnitt 3.2.5). Bei unterschiedlichen Probanden beinhaltete diese Einschätzung unterschiedliche Kompetenzbereiche.

Die Skala des individuellen Lernfortschritts differenziert besser als der Prä-Post-Vergleich des individuellen Kompetenzprofils, das heißt Lernfortschritte werden hier differenzierter eingeschätzt. Jedoch steckt auch in dieser Skala ein Populationsbezug, denn die Skalenstufen 2 bis 5 beinhalten einen Vergleich mit den Lernfortschritten, den „die meisten anderen Kinder“ gemacht haben. Dieser Bezug ist nicht normiert, sondern vollzieht sich auf der Grundlage der subjektiven Bezugssysteme. Eine andere Anlage haben die in den Lernfortschrittsskalen nicht sichtbaren Aussagen zu Lernfortschritten, die sich an der Aneignungsstruktur orientieren. Diese haben grundlegende Bedeutung, die durch Lernfortschrittsskalen nur ergänzt werden kann.

Welche Lern- und Entwicklungsfortschritte zeigten sich mittels Lernfortschrittsskalen?

Um die Ergebnisse aller Fälle in den Lernfortschrittsskalen zu synthetisieren, wurden die Lernfortschrittsskalen dahingehend ausgewertet, für wie viele Kompetenzbereiche die einzelnen Stufen des individuellen Lerngewinns angegeben wurden.

Tabelle 18: Veränderungen in den individuellen Lernfortschrittsskalen

Pbn.	0	1	2	3	4	5	Pbn.	0	1	2	3	4	5
01-1	4	2	4		1		10-1			6	5		
02-1			3	3	4	1	10-2		6	4			
02-2				7	2	1	11-1	3	3	2			
02-3			1	3	5	2	12-1			3	4	2	
03-1				6	3	1	12-2		1	1	6	4	
03-2			5	3		2	13-1		1	5	3		
04-1			4	4	2		13-2		1	5			
05-1			2	3			14-1			2	6	2	
07-1	5				5		14-2			2	5	3	
07-2			3	3	6		15-1			3	5	2	
08-1		3	6	2	1		16-1				3	5	2
08-2		5	4	2			16-2			5	5		
09-1			2	2	5	1	17-1			2	1	5	2
09-2		1	3	6	1		18-1	9	1			1	

Lernfortschritte wurden allen einbezogenen Kindern bescheinigt. Am häufigsten (in 23 von 28 Fällen) wurden – bezogen auf die Kompetenzbereiche – „einige individuelle Lernfortschritte, die vergleichsweise gering bleiben“ (Stufe 2) und „Lernfortschritte, die etwas geringer sind als diejenigen der meisten anderen Kindern“ (Stufe 3) bescheinigt. Fast ebenso häufig (in 17 Fällen) wurden „Lernfortschritte, die denen der meisten anderen Kinder entsprechen“ (Stufe 4) angegeben. Relativ wenig (in 8 von 26

Fällen) wurden „Ausgezeichnete Lernfortschritte, die über denen der meisten anderen Kinder liegen“ bescheinigt. Bei 7 Probanden wurden „kleine Ansätze für Fortschritte“ und nur in 2 Fällen wurden „keine Ansätze für Fortschritte“ (Stufe 0) in einzelnen Bereichen angegeben.

In welchen Bereichen zeigten sich Fördererfolge?

Aus forschungsmethodischen Gründen untersuchten wir diese Frage getrennt für drei Teilstichproben.

Erste Teilstichprobe (N = 12): In den Prä-Post-Vergleichen der Kompetenzprofile drückten sich Verbesserungen und Verschlechterungen der einzelnen Probanden zwischen Erst- und Zweitinterview aus. In den Kompetenzbereichen des Lesens und Schreibens, der Mathematik, der Sprache, des Weltwissens und der Wahrnehmung und Motorik umfassen die Veränderungen nahezu ausschließlich höchstens einen Staninewert. Dagegen sind Veränderungen (Verbesserungen und Verschlechterungen) in der Selbstkontrolle des Verhaltens, der Sozialkompetenz, der Lern- und Leistungsmotivation, des Selbstbilds und Selbstwerterlebens und der Konzentration und Ausführung oft größer. Das führt zu der Hypothese, dass die letztgenannten Bereiche gegenüber den erstgenannten einer größeren Variabilität unterliegen, möglicherweise weil sie stärker situativ bedingt, d.h. von Beziehungen abhängig sind und die Performanz-Komponente daher größer ist. Diese Hypothese prüften wir anhand der Einschätzung der individuellen Lerngewinne mit Hilfe einer Kreuztabelle (Tabelle 19). Sie wurde verifiziert.

Tabelle 19: Höhe individueller Lerngewinne in zusammengefassten Kompetenzbereichen (N=12)

	Stufen 0 bis 2	Stufen 3 bis 4
Lesen und Schreiben, Mathematik, Sprache, Weltwissens, Wahrnehmung und Motorik	35	16
Selbstkontrolle, Sozialkompetenz, Lern- und Leistungsmotivation, Selbstbild und Selbstwerterleben, Konzentration und Ausführung	21	32

Chi-Quadrat = 0,79 P = 0,00 Kontingenz-Koeffizient = 0,28 Cramer's V = 0,29

Zweite Teilstichprobe (N = 6): Es wurden 25 Ziele formuliert. Von ihnen bezogen sich

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 5 Ziele auf den Bereich Lesen, | 4 Ziele auf Handlungssteuerung, |
| 3 Ziele auf Lesen und Schreiben, | 5 Ziele auf Lernverhalten, |
| 1 Ziel auf Mathematik, | 1 Ziel auf den Selbstwert, |
| 1 Ziel auf Sprache, | 1 Ziel auf Selbstkontrolle, |
| 2 Ziele auf Wahrnehmung, | 2 Ziele auf Sozialkompetenz. |

Verbesserungen wurden dominant in den Bereichen markiert, die nicht direkt mit schulischen Inhalten verbunden sind (Wahrnehmung, Selbstkontrolle, Sozialkompetenz, Selbstbild und Konzentration). Das entspricht den Ergebnissen aus der 1. Teilstichprobe.

Dritte Teilstichprobe (N = 10): Je differenzierter und kleinschrittiger die Ziele waren, umso deutlicher zeigten sich Fördererfolge. Es muss aber konstatiert werden, dass der Untersuchungszeitraum von

sechs Wochen für Fördererfolge zu kurz war. Insbesondere bei dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ ist eine längere Interventionszeit nötig. Erfolge in den Kulturtechniken konnten schneller erreicht werden. In 4 der 10 Fälle sind große Fortschritte in Konzentration und Ausführung zu verzeichnen (03-1, 09-1, 16-1, 17-1). Bei zwei Kindern zeigten sich große Lernfortschritte in der Lern- und Leistungsmotivation (02-2, 03-2).

Zusammenfassung:

Bei differenzierten und kleinschrittigen Zielen zeigten sich die Fördererfolge gut. Für nachhaltige Erfolge reicht ein kurzer Interventionszeitraum nicht aus. Das gilt insbesondere auch für den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“. Die FDL führte bei vielen Kindern zu einer Verbesserung ihrer Lern- und Entwicklungssituation in ihrer Kindergemeinschaft der Schule („sozial-emotionale und motivationale Lage“). In den performanzbezogenen, situationsabhängigen Komponenten (Lern- und Leistungsmotivation, aktuelles Selbstbild und Selbstwerterleben, Konzentration und Ausführung) konnten größere Verbesserungen erreicht werden als in den Kompetenzbereichen des Lesens und Schreibens, der Mathematik, der Sprache, des Weltwissens und der Wahrnehmung und Motorik. Für die Verbesserung der Kompetenzen (auch im emotionalen und sozialen Bereich), die längere Zeit beanspruchen, ist das eine günstige Voraussetzung.

4.6 Förderung

4.6.1 Quantität und Formen der Förderung und Beratung in der FDL

Wie wurde der Regelunterricht individuell angepasst?

Die Frage bezieht sich auf die individuelle Anpassung von Schwierigkeitsniveau, Inhalten und Methoden. In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung musste die Förderung vor allem im regulären Unterricht geschehen. Um differenziertere Aussagen treffen zu können, führten wir eine aufwändige qualitativ-quantitative Analyse durch. Das Verfahren bestand aus folgenden Schritten. Die Schritte 1 bis 3 wurden mit dem Datenmaterial von zwölf Probanden realisiert. Im vierten Schritt erfolgte eine Erweiterung auf die Gesamtheit der Probanden.

1. Anhand von differenzierten Fragen zur Analyse der Lern-Lehrsituation wurde eingeschätzt, wie gut im Regelunterricht eine Anpassung an die Lernvoraussetzungen des Kindes gelang. Dabei wurden die folgenden Items mittels Rating eingeschätzt:

- Wird auf den individuell geeigneten Schwierigkeitsstufen gearbeitet?
- Wird an den Lerninhalten gearbeitet, die für das Weiterlernen besonders wichtig sind?
- Werden dem Kind seine Lernfortschritte verdeutlicht (für das Kind sichtbarer Lernerfolg in jeder Lerneinheit)?
- Hat das Kind ausreichende Möglichkeiten, zur Gruppenarbeit beizutragen?
- Werden die individuell notwendigen Lernanreize gegeben (Aufforderungscharakter der Lerninhalte und Übungsformen)?
- Gibt es förderliche und schützende Lehrer-Schüler-Beziehungen?

Auf dieser Grundlage wurde eine Clusteranalyse durchgeführt (Agglomerationsmethode der einfachen Verbindungen).

2. Danach erfolgte eine Einschätzung der Ansprüche, die das Kind an die Differenzierung im Unterricht stellt. Hier unterschieden wir nur die Gruppen „hohe Differenzierungsanforderungen“ und „sehr hohe Differenzierungsanforderungen“.

3. Anhand der beiden Dimensionen, also der „tatsächlich erfolgten Anpassung des Regelunterrichts an die Lernvoraussetzungen des Kindes“ und der „Ansprüche, die das Kind in dieser Hinsicht stellte“ erfolgte eine erneute Clusterung (2. Stufe).

4. Anschließend wurden weitere Kinder in die auf diese Weise erreichte Clusterung eingeordnet, was sich als gut möglich erwies.

Nachfolgend werden die entstandenen Cluster erläutert (siehe auch Abbildung 19)

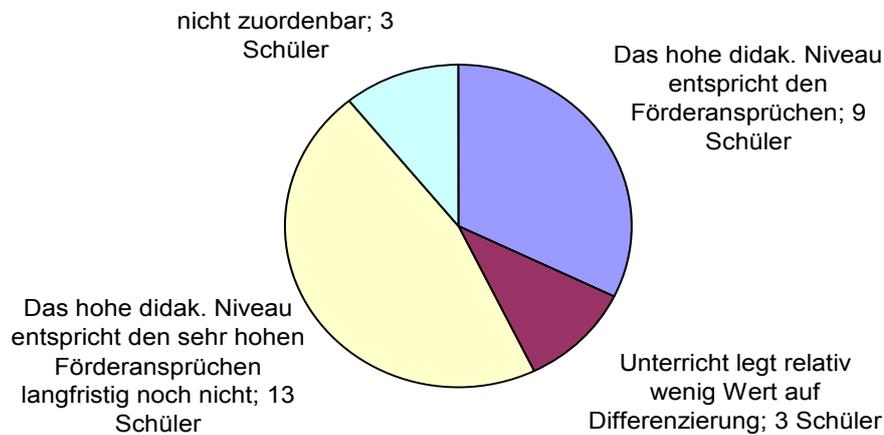


Abbildung 19: Cluster der Anpassung des Unterrichts

Cluster 1: Die Kinder dieses Clusters stellten hohe Differenzierungsanforderungen, die bei einem guten didaktisch-methodischem Niveau zu bewältigen waren und auch bewältigt wurden. Förderungsschwerpunkte wurden im differenzierten Unterricht in der Klasse berücksichtigt (z.B. phonologische Förderung, Unterstützung des Lern- und Arbeitsverhaltens) und besonderes Augenmerk auf Festigung und Wiederholung gelegt. Als Unterstützung wurde ein spezieller Förderunterricht durchgeführt. Bei den gegebenen Lernvoraussetzungen und dem Entwicklungsstand des Kindes reichte diese Strategie im Prinzip aus, so dass die Anforderungen weitgehend adäquat waren. In dieses Cluster fielen Kinder mit speziellem Förderbedarf primär in der Sprache und im Verhalten, Kinder mit speziellem Förderbedarf im Lernen (jedoch kein sonderpädagogischer Förderbedarf), ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, das jedoch zwei Jahre „überaltert“ war. In zwei Fällen wurde die FDL von vornherein als Möglichkeit zusätzlicher Förderung gesehen, wobei weitgehend klar war, dass diese Kinder keine dauerhafte sonderpädagogische Förderung benötigen würden.

Beispiele:

- 02-2:** Die Schulleitung zeigte sich sehr engagiert im Hinblick auf die sonderpädagogische Arbeit. Anfängliche Arbeit in kleinen Lerngruppen (8 Schüler) wich dem gemeinsamen Unterricht, vor allem in den ersten Jahrgangsstufen. In der 2. Regelklasse, die das Kind besuchte, lernten 21 Kinder, von denen sich zwei weitere in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befanden. Die anderen Kinder waren leistungsstark. Diese Klassenstruktur ermöglichte der Grundschullehrerin kontinuierlich auf die Lernprobleme von K. einzugehen. Binnendifferenzierter Unterricht, Einzelförderung und die Zuwendung der Grundschullehrerin ermöglichten K. Lernfortschritte. In enger Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin führte die Grundschullehrerin Zielerreichungsbögen, Förderung und Elterngespräche durch. Sie war eine eher emotionale, ruhige und engagierte Lehrerin, die das Beste für das Kind wollte und gute differenzierte Lernangebote geben konnte.
- 02-3:** Passende Lernangebote konnten aufgrund der Klassenstruktur gemacht werden. In der Klasse lernten 15 Kinder, von denen sich ein weiteres Kind in der FDL befand und ein Kind als Integrationskind gefördert wurde.

03-2: Im Zeitraum zwischen Erstinterview und der FDL fanden regelmäßig Absprachen zwischen der Sonderpädagogin, der Grundschullehrerin und der Referendarin statt, die seit einigen Wochen in der Klasse zu arbeitete. Seitdem die Referendarin da war, saß das Kind neben ihr, sie half ihm. Er bekam eine andere Aufgabenstellung oder Anschauungsmaterial zur Verfügung gestellt. Er war noch sehr unselbstständig und forderte nichts ein. Die Grundschullehrerin war sehr offen und für Eltern eine gute und engagierte Ansprechpartnerin. Alle Grundschullehrer dieser Schule pendelten zwischen zwei Gebäuden hin und her. Die Grundschule hatte fünf erste Klassen, die in einem Gebäude waren, auch die weiteren Klassenstufen waren überwiegend fünfzünftig.

07-1: In der Klasse wurde besonderes Augenmerk auf die sprachliche Förderung gelegt (Schwerpunktklasse für sprachauffällige Kinder), die auch der Probandin zugute kamen. Die Sonderpädagogin hielt viele Vertretungsstunden, wodurch Fortschritte bei der Schülerin (Satzbildung in der Umgangssprache) erreicht werden konnten.

09-1: Im Zeitraum zwischen Erstinterview und der FDL fanden regelmäßig Absprachen (wöchentlich) zwischen der Sonderpädagogin und der Grundschullehrerin statt. In der 1. Regelklasse, die der Junge besuchte, lernten 24 Kinder, von denen zwei weitere Kinder FDL- bzw. Lernförderung erhielten. Die Sonderpädagogin arbeitete transparent und empfahl den Grundschullehrerinnen Lernaufgaben für diese Kinder, die diese dann in den Teilungsstunden (drei Stunden in der Woche) nutzen konnten. Die Grundschullehrerin arbeitete sehr engagiert und baute das Lernen methodisch und didaktisch schrittweise auf. Sie war für Eltern eine gute Ansprechpartnerin und unterrichtet immer die 1. und 2. Jahrgangsstufen.

12-1: Infolge der langen Erkrankung der Klassenlehrerin führte die Sonderpädagogin die Klasse in Zusammenarbeit mit einer anderen Kollegin, die Mittwoch und Donnerstag die Vertretung hatte.

Cluster 2: Diese Kinder stellten hohe und sehr hohe Differenzierungsanforderungen, die unter den gegebenen Bedingungen nicht oder nur lückenhaft realisiert wurden. Die Gruppe umfasst die wenigen Fälle, in denen im Unterricht weniger Wert auf Differenzierung gelegt wurde.

Cluster 3: Die Schülerinnen und Schüler des Clusters 3 stellten in der Regel sehr hohe Differenzierungs- und Individualisierungsanforderungen. Es wurden umfangreiche Maßnahmen zur Individualisierung realisiert. Dazu gehörte in der Regel ein spezieller Förderunterricht. Voraussetzung war eine intensive Zusammenarbeit im Team. Aufgrund der „schwierigen“ Lernvoraussetzungen konnte ein kontinuierlicher, systematischer und langfristiger Lern-Lehraufbau jedoch nicht erreicht werden. Diese Gruppe war die umfangreichste. Die Kinder wurden in Deutsch und Mathematik methodisch und inhaltlich in vielfältiger Weise individuell gefördert. Die Lehrerinnen gingen in den Anforderungen im Rahmen des Notwendigen so weit wie möglich zurück und gestalteten spezielle Hilfen. Teils wurde die Aufgabenmenge reduziert, teils auch andere Aufgaben gegeben. Eigentlich wäre eine Unterrichtung nach dem Plan für den Förderschwerpunkt „Lernen“ notwendig gewesen. Deutlich ist auch in diesen hervorragenden Fällen: Ein kontinuierlicher, systematischer und langfristiger Lern-Lehraufbau, der von den jeweils vorhandenen Bedingungen ausgeht, konnte nicht erreicht werden. Jedoch könnte eine nicht zu lange FDL als Zwischenphase angemessen sein. Beispiele aus Cluster 3:

03-1: Einmal wöchentlich trafen sich die Sonderpädagogin und Grundschullehrerin, um Zielerreichungsbögen zu besprechen und gemeinsam die Förderungsschwerpunkte auszuwerten. Von den 29 Kindern dieser zweiten Regelklasse befanden sich drei weitere Kinder in der FDL. Ein Kind ist autistisch (Asperger) und zwei Kinder wiederholen die Klasse. Der Junge erhält ständig differenzierte Zuwendung im Unterricht. Die Lehrerin nutzt auch ein Tokenprogramm, persönliche Zuteilungen von Arbeitsmitteln für jeden Unterrichtsabschnitt werden durchgeführt. Bei Gruppenarbeiten verweigert der Junge sich immer noch. Die Partnerarbeit gelingt nur dann, wenn er bestimmten kann, „wie es lang läuft“. Im Unterricht wird der Junge manchmal überfordert, weil er selbst ein sehr hohes Anspruchsniveau hat. Er sieht wie andere Kinder die Aufgaben lösen und Aufmerksamkeit erhalten und möchte auch die gleichen Aufgaben und Aufmerksamkeit bekommen. Die Grundschullehrerin ist pädagogisch offen und kreativ sowie und an der Elternarbeit interessiert. Sie strahlt eine angenehme Ruhe aus, was auch für den Jungen wichtig ist.

08-1: Die Klassenlehrerin berichtete: „Eine Orientierung am Rahmenplan der AFS erfolgte nicht. Ich bin von meinem Empfinden ausgegangen. Man musste die Anforderungen in den Lernbereichen zurückschrauben. Auch die Anforderungen an die Konzentration mussten stark zurückgesetzt werden. Die Anforderungen mussten sehr stark vermindert werden, mehr als ich gedacht hatte. Ich bin immer wieder ein Stück zurückgegangen, habe die Anforderungen angepasst, bin in kleinen Schritten vorwärts gegangen - und habe dann gemerkt: Es ist immer noch nicht genug.“ [...] „Caroline ist

bereits ein Jahr zurückgestellt. Sie hat immer noch die Motivation. Sie bemüht sich. Aber man bemerkt sehr deutlich die Grenzen, an denen Caroline nicht mehr mitkommt. Sie freut sich über die Bekräftigungen, die sie individuell bekommt, weiß aber auch, dass sie mit den Anforderungen an die anderen nicht im Geringsten hinterher kommt. Sie ist auch traurig darüber, wenn ich die Kinder bereits von der Fibel Seiten vorlesen lasse. Sie bemerkt, dass sie dort sehr weit zurück ist, nicht ein Wort lesen kann. Mit Differenzieren wäre jetzt nichts mehr zu machen. Der Rückstand ist zu groß.“

16-1: Die Sonderpädagogin war an zwei Tagen in der Woche an dieser Schule. Im Zeitraum der FDL fanden regelmäßig Absprachen (meist in den Pausen) zwischen der Sonderpädagogin und der Grundschullehrerin statt. Förderschwerpunkte wurden sowohl in den Förderstunden als auch im Unterricht in der Jahrgangsstufe berücksichtigt. Der Junge besuchte die 1. Klasse einer Oberschule mit Grundschulteil, die Integration, offenen Unterricht und Ganztagsunterricht praktiziert. In seiner Klasse waren 24 Kinder, u. a. ein sehbehindertes Kind, welches zweimal die Woche eine Einzelbetreuung erhielt; ein Kind, bei dem schon FDL lief und ein weiteres Kind, welches nach der Grundfeststellung ab Februar 2007 mit der förderdiagnostischen Lernbeobachtung begann. An der Zielumsetzung konnte leider nicht konsequent und kontinuierlich gearbeitet werden, da die Sonderpädagogin häufig in andere Schulen zur Diagnostik fahren musste. Außerdem gab es Förderstunden, in denen Konzentrations- bzw. Entspannungsübungen mit dem Kind nicht möglich waren. Die Ursachen dafür lagen häufig in der schwankenden Tagesform des Kindes.

16-2: Mit der sehr stark engagierten Grundschullehrerin fand ein regelmäßiger reger Austausch statt. Es wurde transparent gearbeitet, gemeinsame Ziele besprochen und ausgewertet, der Lernstand eingeschätzt und Entwicklungsverläufe dokumentiert und besprochen. Ein Teamgeist war spürbar. In ihrer Klasse waren 24 Kinder, u. a. ein sehbehindertes Kind, welches 2x die Woche eine Einzelfallhilfe erhielt und zwei Kinder, bei denen Förderdiagnostische Lernbeobachtung lief. Die Sonderpädagogin hatte einmal je Woche drei Stunden für zwei Schüler in der Jahrgangsstufe. Trotzdem war die Anpassung des Schwierigkeitsniveaus bei dem Mädchen, das ständig Zuwendung und individuelle Hilfe benötigte und dennoch nur geringe Lernfortschritte erreichte, sehr schwer. Die Grundschullehrerin hatte schon aufgrund der Klassensituation wenig Zeit (z.B. noch ein sehr verhaltensauffälliges Kind, welches auch ständig Zeit in Anspruch nahm). Außerdem zeigte sich S. sehr unglücklich bei individuell angepassten Aufgaben, sie verweigerte diese oft und wollte stets die Aufgaben machen, die die anderen Kinder in der Jahrgangsstufe lösten.

17-1: Die Sonderpädagogin war von Montag bis Freitag an der Schule. Absprachen waren immer möglich. Jeden Montag trafen sich die Sonderpädagogin und Grundschullehrerin, um die Zielerreichungsbögen auszuwerten. Die Förderschwerpunkte wurden sowohl in den Förderstunden, als auch im Unterricht in der Klasse berücksichtigt. Die Kinder hatten einen eigenen Wochenplan, dieser wurde ständig überarbeitet und wenn das Mädchen z.B. zur Einführungsstunde nicht da war, wurde der Unterrichtsstoff noch einmal extra mit ihr besprochen. Somit war der Wochenplan flexibel. Das Kind hatte auch im Unterricht angepasste Lernangebote. Die Eltern hatten Einsicht in den Wochenplan, jede Woche wurde in einer Spalte bei „Bemerkung“ der Lernstand / Ist-Stand eingetragen und die Eltern sollten das nach Ansicht gegenzeichnen. In der Regelklasse, die das Mädchen besuchte, lernten 21 Kinder. Drei weitere befanden sich ebenfalls in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Es gab neben dieser Regelklasse auch zwei Flexklassen, die aber „überfüllt“ waren. Die Grundschullehrerin wurde als sehr engagiert und motiviert beschrieben. Eine ihrer Stärken bestand in der Einbeziehung der Eltern. Probleme gab es bei der Gestaltung passender Lernangebote, da bei der Schülerin viele Fehlzeiten (auch unentschuldigte) auftraten (aufgrund belastender familiärer Ereignisse).

Eine erste wichtige Schlussfolgerung sehen wir darin, dass das Gelingen der Anpassung von Schwierigkeitsniveau, Inhalten und Methoden des regulären Unterrichts an die individuellen Lernvoraussetzungen kontinuierlich unter Kontrolle gehalten werden muss. Weitere Schlussfolgerungen beziehen sich auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die FDL im Cluster 3 und die Erhöhung der Qualität der pädagogischen Arbeit im Cluster 2.

Wie beteiligte sich die Sonderpädagogin an der Förderung?

Sonderpädagogische Förderstunden sind Unterrichtsstunden, in denen die Sonderpädagogin Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf unterrichtet (im regulären Unterricht oder in der Einzel- oder Kleingruppenförderung außerhalb dieses Unterrichts). Tabelle 20 zeigt eine Übersicht. Über die Zahl der sonderpädagogischen Förderstunden informiert die Tabelle 21. Typische Beispiele sind:

01-1: Die Förderung im Bereich der Verhaltenssteuerung erfolgte primär während des regulären Unterrichts. Die Sonderpädagogin war wöchentlich zwei Stunden in der Klasse und hat sich während dieser Zeit vorrangig der gesamten Gruppe zugewandt (Rhythmisch-musikalische Übungen, Spiele, Gesprächsrunden etc.). An diesen Aktivitäten nahm der Junge selten teil, so dass eine individuelle Verhaltensmodifikation außerhalb der Gruppe stattfand.

02-1: Im Zeitraum zwischen Erstinterview und der Beendigung der FDL fanden regelmäßige Absprachen zwischen den Lehrerinnen statt. Die Förderung erfolgte durch die Sonderpädagogin und wurde stets mit der Klassenlehrerin abgestimmt. Die Sonderpädagogin arbeitete ein- bis zweimal wöchentlich mit dem Kind allein oder mit zwei Kindern, die in der FDL waren. Das kontinuierliche Arbeiten gestaltete sich schwierig, da das Kind im Untersuchungszeitraum häufig krank war.

04-1: Im Zeitraum zwischen Erstinterview und der Beendigung der FDL fanden regelmäßige Absprachen zwischen den Lehrerinnen statt (Sonderpädagogin, Klassenlehrerin, Referendarin). Die Förderschwerpunkte wurden sowohl im Teilungsunterricht als auch in den Förderstunden berücksichtigt. Die Sonderpädagogin arbeitete ca. dreimal wöchentlich in den Teilungsstunden mit 4 bis 10 Kindern an den genannten Förderschwerpunkten.

07-1: Die FDL wurde als Ressourcenquelle benutzt, um die vorschulische Sprachförderung weiter zu führen. Später übernahm die Sonderpädagogin die Vertretung in der Klasse, konnte aber die Förderstunden weiterführen.

08-1: Die Klassenlehrerin hatte für C. eine Förderstunde aus dem Pool der Förderstunden der Grundschule erhalten (über einen bestimmten Zeitraum etwa seit Oktober bis Dezember oder Januar). Die Stunde wurde mehrfach für Vertretungsunterricht verwendet, nur zweimal kam sie tatsächlich dazu, die Stunde als Förderstunde einzusetzen.

14-1: Die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin werteten einmal wöchentlich die Zielerreichungsbögen aus und sprachen über Fördermöglichkeiten. Das Kind wurde sowohl im normalen Unterricht als auch in einer Kleingruppe (3x wöchentlich) gefördert.

14-2: Im Zeitraum zwischen Erstinterview und der Beendigung der FDL fanden regelmäßige Absprachen zwischen den Lehrerinnen statt. Die Förderschwerpunkte wurden sowohl in den Förderstunden als auch im regulären Unterricht berücksichtigt. Im Untersuchungszeitraum arbeitete die Sonderpädagogin einmal wöchentlich mit dem Kind in der Einzelförderung. In der Klasse lernen 25 Kinder, wovon einige Verhaltensauffälligkeiten zeigen und, neben 14-2, zwei weitere Kinder in der FDL sind. Weiterhin lernen ein körperbehindertes Kind und ein sprachbehindertes Kind in der Klasse.

18-1: Die Förderung erfolgte während des regulären Unterrichts. Die Sonderpädagogin war eine Stunde in der Woche in der Klasse und kümmerte sich dann besonders um die beiden Kinder, die in der FDL waren.

Tabelle 20: Übersicht über den sonderpädagogischen Förderunterricht

	Förderstunden pro Woche
01-1: Die Förderung im Bereich der Verhaltenssteuerung erfolgte vorrangig während des regulären Unterrichts.	zwei
02-1: Das kontinuierliche Arbeiten gestaltete sich schwierig, da das Kind im Untersuchungszeitraum häufig krank war.	ein bis zwei
02-2: Wegen Vertretungsstunden und Krankheit des Kindes und der Lehrerin war ein kontinuierliches Arbeiten nicht möglich. Die Sonderpädagogin stand in engem Austausch mit der Grundschullehrerin.	keine
02-3: Die Sonderpädagogin arbeitete mit dem Mädchen ein- bis zweimal in der Woche in Einzel- bzw. Kleinstgruppe (2 Kinder) und führte differenzierte Förderung durch. Zusätzlich ging sie vertretungsweise in den Unterricht (ist 4 Tage in der Woche an der Schule).	zwei
03-1: Die Sonderpädagogin arbeitete ein- bis zweimal wöchentlich mit P. allein oder einem zweiten Kind in der FDL. Sie arbeitete an zwei Tagen sechs Stunden in der Woche an der Schule.	zwei
03-2: Die Sonderpädagogin ist einmal (4 Stunden) an der Schule. Das Kind wird einmal wöchentlich in einer Einzel- bzw. Zweiergruppe gefördert.	eine
04-1: Die Förderschwerpunkte wurden sowohl im Teilungsunterricht als auch in den Förderstunden berücksichtigt. Die Sonderpädagogin arbeitet ca. dreimal wöchentlich in den Teilungsstunden mit 4 bis 10 Kindern an den genannten Förderschwerpunkten.	drei, für mehrere Kinder
05-1: Die Sonderpädagogin strebte an, einmal in der Woche mit der Schülerin zu arbeiten. Dieses Vorhaben konnte jedoch nicht realisiert werden.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
07-1: Es wurden wöchentliche Förderstunden (Schwerpunkt: „Sprache“) vorgesehen. Allerdings kam es zu Ausfällen, in deren Folge sofortige Rückschläge eintraten.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
07-2: Zwischen Erstinterview und Ende der FDL arbeitete die Sonderpädagogin sechs Wochen mit E. Sie führte ca. 4 bis 6 Förderstunden durch.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
08-1: Eine intensive direkte Beteiligung der Sonderpädagogin an der Förderung war nicht möglich. Rein rechnerisch bleiben ihr für jedes Kind nur wenige Minuten wöchentlich.	keine
08-2: Wöchentlich wurde nach Möglichkeit eine sonderpädagogische Förderstunde durchgeführt.	eine (z.T. Ausfall)
09-1: Die Sonderpädagogin arbeitete mit P. anfangs in einer Einzelförderstunde, dann in zwei aufeinander folgenden Unterrichtsstunden zusammen mit einem weiteren Kind in der Woche.	ein bis zwei
09-2: Eine Einzelförderung fand einmal wöchentlich bis Ende des 2. Schuljahres statt (Sonderpädagogin arbeitet an 2 Tagen an dieser Schule).	eine

10-1: Wöchentlich wurden ein bis zwei sonderpädagogische Förderstunden realisiert.	ein bis zwei (in Kleingruppe)
10-2: Keine Förderstunden, aber gemeinsame Erarbeitung des Förderplans.	keine
11-1: Es fand nach Möglichkeit wöchentlich eine sonderpädagogische Förderstunde statt.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
12-1: K. befindet sich seit August 2006 in einer Förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Wöchentlich war die Sonderpädagogin mindestens 2 Stunden in der Klasse. Später übernahm sie einen Teil des Unterrichts in der Klasse (Vertretung) und führte keine speziellen Förderstunden durch.	keine
12-2: Vom September 2006 bis Dezember 2006 fand die FDL 14-tägig statt, da die Sonderpädagogin noch andere Fälle in zwei weiteren Grundschulen zu betreuen hatte. Seit Januar 2007 fand Förderung durch die Sonderpädagogin wöchentlich mit 2 Stunden in einer Kleingruppe mit einem weiteren Kind statt. Nach Abschluss der Grundfeststellung eines weiteren Kindes war auch dieses Kind im vorhandenen Zeitrahmen zu betreuen.	zwei (in Kleingruppe)
13-1: Die Sonderpädagogin führte in der Regel eine Förderstunde wöchentlich durch und war intensiv beratend tätig.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
13-2: Die Sonderpädagogin führte in der Regel eine Förderstunde wöchentlich durch und war intensiv beratend tätig.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
14-1: Das Kind wurde sowohl im normalen Unterricht als auch in einer Kleingruppe (drei Mal wöchentlich) gefördert.	mehr als zwei
15-1: Die Sonderpädagogin hatte eigentlich 2 Stunden wöchentlich für J. Einzelförderung, aber nur 6-7 Mal Einzelförderung und 6-7 Mal in Zweiergruppe mit einem verhaltensauffälligen Jungen (der immer wieder aus seiner Jahrgangsstufe entflohen) konnten realisiert werden. Die Sonderpädagogin (an 2 Tagen in der Woche an dieser Schule) und das Kind waren häufiger krank.	eine (z.T. aber auch Ausfall)
16-1: Die Sonderpädagogin arbeitete 2 Mal wöchentlich 45 Minuten in Einzel- später in Zweiergruppe mit dem Jungen, sie war selten im Unterricht bzw. Morgenkreis mit dabei (Sonderpädagogin an 2 Tagen in der Woche an dieser Schule).	zwei
16-2: Die Sonderpädagogin arbeitete 1 Mal wöchentlich 2-3 Stunden in Einzelförderung oder Zweiergruppe (mit einem anderem Kind), im Unterricht oder Morgenkreis der Jahrgangsstufe mit dem Mädchen (Sonderpädagogin einmal wöchentlich an der Schule).	zwei
17-1: Die Sonderpädagogin arbeitete 5x wöchentlich mit Mädchen in einer Kleingruppe binnendifferenziert und zusätzlich im Unterricht, wenn das Mädchen da war (Sonderpädagogin ganztags von Mo- Fr an der Schule).	mehr als 2
14-2: Das Kind erhielt einmal wöchentlich eine Einzelförderung.	eine
18-1: Die Förderung erfolgt während des regulären Unterrichts.	eine Stunde für zwei Kinder

Tabelle 21: Zahl der sonderpädagogischen Förderstunden

Zahl der Fö.stunden	Zahl der Pbn.	Bemerkung	Spalte 1 mal Spalte 2
0	4	keine sonderpädagogische Förderstunde	0
0,5	1	Bündelung mit Stunden eines anderen Schülers (dadurch mehr Kontaktstunden)	0,5
0,75	8	Eingeplant worden war eine Stunde. Aus verschiedenen Gründen wurde diese aber öfter nicht realisiert, so dass wir eine Verrechnung mit 0,75 durchführen.	6
1	5	Bei 3 Schülern wurden die Stunden gebündelt (dadurch mehr Kontaktstunden)	5
1,5	3	Wöchentlich ein bis zwei Stunden	4,5
2	5		10
3	2	mehr als zwei	6
	28	Summe	32

Wie die Tabelle 21 zeigt, wurden wöchentlich zwischen null und drei und in einem Fall zeitweise 5 Förderstunden durchgeführt. Real standen für die 28 Probanden wöchentlich insgesamt 32 sonderpädagogische Förderstunden zur Verfügung. Der Median liegt bei 0,8. In einigen Fällen erfolgte eine

Bündelung dieser Ressourcen. Wenn z.B. zwei Schüler einer Schule je eine Stunde erhielten, konnte die Sonderpädagogin auch zwei Stunden mit beiden Schülern gemeinsam arbeiten. Dadurch erhöhte sich der Median der real erteilten Förderstunden. Da wir keine Vergleichszahlen zur Verfügung haben, lässt sich keine Aussage dazu treffen, wie diese Zahlen im Vergleich zum Landesdurchschnitt einzuordnen sind.

Mit welchen Lernaufgaben arbeitete die Sonderpädagogin?

Beispiele:

01-1: In Einzelsituationen, die es im Untersuchungszeitraum dreimal gab, wurde am PC ein Lesetraining durchgeführt und ein Konzentrationstrainingsprogramm eingesetzt.

02-1: Differenzierende Arbeitsblätter wurden eingesetzt.

04-1: Zusätzlich zu den in der Klasse verwendeten Unterrichtsmaterialien wurden die Lautgebärden aus dem Kieler Leseprogramm, die Klick-Fibel und der Klick-Schreiblehrgang-Druckschrift eingesetzt. Im mathematischen Bereich wurden der Rechenwürfel, die Rechenmaschine und die Rechenkette eingesetzt. Zusätzlich wurde der Brain-Boy eingesetzt. Zur Förderung der sprachlichen Kompetenz wurden Partner-Interviews, Rollen- und Gruppenspiele durchgeführt.

14-2: Zur Förderung der akustischen Durchgliederung kamen Kartenspiele zum Einsatz.

Die Lehrerinnen arbeiteten dominant mit selbst zusammengestellten Materialien, nutzten aber auch vielfältige weitere Förderprogramme, die sie auf die Bedingungen zuschnitten. Für die Förderung von Lernfähigkeit und Konzentration nutzten sie keine speziellen Förderprogramme.

Dienten die Förderstunden der Analyse von Lernprozessen?

In den hospitierten Förderstunden stand die planmäßige Förderung des Kindes im Vordergrund. Eine systematische Variation von Anforderungen konnte in Teilstrecken von Übungsphasen beobachtet werden. Die Analyse von Lernvoraussetzungen geschah in den Förderstunden explizit, indem bestimmte Probeaufgaben eingesetzt und Anforderungen bewusst variiert wurden, und implizit, indem die Fasslichkeit der Anforderungen und die Motivation und Mitarbeit beobachtet wurden (Wird das passende Anforderungsniveau gewählt? Werden basale Schwierigkeiten deutlich, an denen gegebenenfalls gearbeitet werden müsste? War das Kind motiviert und anstrengungsbereit? War eine den Anforderungen entsprechende Handlungssteuerung gegeben?). Auf diese Weise erfüllten viele Förderstunden neben der Förderfunktion gleichzeitig eine diagnostische Funktion zur Anpassung der Lernangebote.

Konnten ermutigende Lern-Erfahrungen vermittelt werden?

In den Interviews sprachen die Lehrerinnen darüber, wie sie eine emotionale und Selbstwertstabilisierung des Kindes anstrebten und welche lerntherapeutischen Maßnahmen realisiert wurden (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Überblick über lerntherapeutische Maßnahmen (typische Beispiele)

Maßnahmen (schwerpunktmäßig)	Wirkungen	Grenzen
02-2: Aufarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, Ermutigung im Unterricht.	Zur Grundschullehrerin entwickelte der Schüler sehr gutes Verhältnis; Beziehung zur Grundschullehrerin sicherlich auch durch übernommene Einzelförderung so gut geworden.	Zur Sonderpädagogin wenig Beziehungsaufbau, da kaum Zeit.
03-1: Anfangs sehr schwierig, Gratwanderung der Sonderpädagogin zwischen Fordern	Nach langer Anlaufphase gute Beziehung zur Sonderpädagogin.	Familiäre Belastungssituationen.

und Struktur vorgeben und Abblocken durch den Jungen.	Beziehung zur Grundschullehrerin war stabil.	
05-1: Die Sonderpädagogin arbeitet bewusst an einer stärkeren Erfolgsorientierung und an Lernstrategien. In Gesprächen mit der Mutter und der Klassenlehrerin wurden dazu Überlegungen angestellt.	Modifikation von Einstellungen der Mutter, stärkeres Aufzeigen von Erfolgen im Unterricht.	Diskontinuität der durchgeführten Förderstunden ließ eine Vermittlung ermutigender Lern-Erfahrungen nur beschränkt zu. Der Prozess konnte nicht abgeschlossen werden.
07-1: Aufarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen in den Förderstunden, Sicherung von Lern- und Arbeitsgewohnheiten. Beratungen mit der Klassenlehrerin. Organisation der Zusammenarbeit mit Jugendhilfe.	Zunächst konnte eine Stabilisierung der Lern- und Lebenssituation des Kindes erreicht werden. Die Situation verschlechterte sich in den letzten Monaten der FDL wesentlich.	Grenzen wurden durch die häusliche Betreuungssituation gesetzt. Lehrerinnen kritisierten Unterstützung seitens der Jugendhilfe.
07-2: Zielstellung wurde gesehen, konnte aber nicht kontinuierlich realisiert werden. Arbeit an Lernstrategien im Regelunterricht.	Konfliktsituation des Kindes (Unzufriedenheit der Eltern mit der Lernentwicklung) verstärkte sich.	Geringer Zeitraum der FDL. Misserfolgssituation konnte nicht aufgehoben werden.
08-1: Beratungen von Sonderpädagogin und Klassenlehrerin, Beratungen mit der Mutter, Ermutigung im Unterricht.	Misserfolgssituation konnte etwas gemindert, aber nicht aufgehoben werden. Kind empfand Misserfolge zunehmend klarer.	Keine Förderstunden.
08-2: Beratungen von Sonderpädagogin und Klassenlehrerin, Beratungen mit der Mutter, Ermutigung im Unterricht.	Misserfolgssituation konnte etwas gemindert, aber nicht aufgehoben werden.	Keine Kontinuität in den Förderstunden.
10-1: Arbeit an Lernstrategien im Förderunterricht, Bewusstmachen von Fortschritten.	Emotionale Stabilisierung, ansatzweise Erfolge in der Vermittlung von Lernstrategien.	Misserfolgssituation im Unterricht konnte nur unwesentlich gemindert werden.
10-2: Beratungen mit der Klassenlehrerin.		Misserfolgssituation im Unterricht konnte nicht gemindert werden.
11-1: Sehr klare lerntherapeutische Akzente in den Förderstunden.	Ermutigung und bessere Lernstrategien wurden erreicht, aber noch nicht stabilisiert.	
12-1: Sehr klare lerntherapeutische Akzente im Unterricht (der durch die Sonderpädagogin vertreten wurde), Elternberatung.	Ermutigung und bessere Lernstrategien wurden erreicht.	Förderstunden in der Kleingruppe fehlten.
12-2: Arbeit an Lernstrategien.	Teilweise Festigung von Lernstrategien.	
13-2: Sehr klare lerntherapeutische Akzente in den Förderstunden und teils im allgemeinen Unterricht.	Ermutigung und bessere Lernstrategien wurden erreicht und bedürfen einer ständigen weiteren Festigung.	Zusammenarbeit mit den Eltern.

Gute Ergebnisse wurden in den Fällen 02-2, 03-1, 05-1, 12-1, 13-1, und 13-2 erzielt (43%). Befriedigende Ergebnisse fanden wir auch in den Fällen 08-1, 08-2. Dem Misserfolgserleben wurde durch die Förderung und individuelle Ermutigung im Unterricht in der Klasse entgegen gewirkt. Förderstunden, in denen lerntherapeutische Maßnahmen systematisch durchgeführt werden könnten, fehlten oder wurden nicht kontinuierlich durchgeführt (14%). Teils gute Ergebnisse wurden auch in den Fällen 10-1, 07-1 (aber Verschlechterung der häuslichen Situation) und 11-1 (aber auch hier Verschlechterung der häuslichen Situation) erzielt (21%). In den anderen Fällen (10-2, 12-2) waren die Ergebnisse aufgrund der genannten Grenzen weniger befriedigend, was besonders für den Fall 07-2 gilt (vorzeitige Beendigung der FDL) (21%).

Viele Kinder, die sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befinden, sind entmutigte Kinder. Die lerntherapeutisch-ermutigenden und befähigenden Maßnahmen zentrierten sich in den einzelnen Fällen auf die Förderstunden und / oder auf den Unterricht in der Klasse. Elternarbeit wurde überall einbezogen. Der Erfolg war unterschiedlich. Meist entwickelten die Sonderpädagoginnen ein großes Problembewusstsein. Jedoch muss betont werden, dass lerntherapeutische Maßnahmen sehr komplex sein müssen und an bestimmte Bedingungen gebunden sind. In den speziellen Förderstunden gelang häufig eine Vermittlung ermutigender Lern-Erfahrungen, ohne den Prozess abschließen zu können. Auch viele Klassenlehrerinnen zeichneten sich durch große konkrete Bemühungen um Ermutigung aus. In der Fortbildung sollte dem Gebiet der Lerntherapie zukünftig besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Nutzen die Schüler ihre Lernzeit?

Die vom Schüler wirklich genutzte Lernzeit ist ein wichtiger Indikator (vgl. Carroll, 1973). Die folgenden Beispiele charakterisierten, welche Probleme in dieser Hinsicht bestehen.

02-2: Der Junge zeigte ein sehr langsames Arbeitsverhalten, das später einer oberflächlichen Ausführung wich. In der Einzelförderung lernte er etwas besser. Der Unterricht war zu komplex. Der Schüler konnte Erlerntes nicht umsetzen.

02-3: Das Mädchen verweigerte oft im Unterricht und anfangs in der Einzelförderung durch Weinen oder nicht Anfangen insbesondere bei Überforderung; „tut gleichgültig“, Lernzeiten sind somit reduziert.

03-1: Der Junge nahm Anweisungen nicht auf, zeigte impulsives Verhalten, motorische Unruhe, bei Überforderung reagierte er mit Verweigerung und musste häufig in die Förderstunde gebracht werden (insbesondere bei familiärer Belastungssituation). Bei kleinen Fehlern reagierte er mit Verweigern, somit sind effektive Lernzeiten reduziert.

03-2: Der sehr ängstliche und schüchterne Junge mit großem Sprachdefizit lernte in der Einzelsituation besser. Im Unterricht war er überfordert und verstand Aufgabenstellungen nicht, nur bei individueller Hilfestellung, somit sind Lernzeiten reduziert.

09-1: Der Junge nutzt die Einzelförderung einmal in der Woche (2 Stunden) und schaffte es, sich hier zu konzentrieren, entlud sich aber im Anschluss daran. Konzentration und Aufmerksamkeit nahmen im Tagesverlauf rapide ab, motorische Unruhe nahm zu und er verstand nur kurze Teilanweisungen, die Lernzeiten sind somit reduziert.

09-2: In Einzelförderung lernte der Schüler effektiver, ansonsten war Lernen nur mit Hilfe und in Teilschritten möglich.

15-1: Das Mädchen benötigte individuelle Lernzeiten, diese konnten aber nicht bereitgestellt werden, da Sonderpädagogin krank war und andere Aufgaben zu erledigen hatte. Die wenigen FDL-Stunden konnten zum Lernen nicht genutzt werden, da ein verhaltensauffälliger Junge im Mittelpunkt stand.

16-1: Der Junge benötigte viel individuelle Aufmerksamkeit und feste Rituale. Veränderungen verunsicherten ihn stark. Er besaß wenige Strategien, um sein Verhalten zu steuern. Das wirkte sich stark auf seine Anstrengungsbereitschaft aus. Er war leicht ablenkbar, arbeitete oberflächlich und ungenau. Hektisches Durcheinander, innere Hektik und mangelnde Übersicht verhinderten ein effizientes Arbeiten.

16-2: Es waren nur sehr kurze Arbeitsreprise möglich, ansonsten zeigte das Mädchen Überforderungstendenzen und Verweigerung und zusätzlich wenig Verhaltenssteuerung. Die effektiven Lernzeiten waren sehr gering.

17-1: Effektive Lernzeiten waren beschränkt, da das Mädchen oft irritiert durch familiäre Belastungen und häufige Fehlzeiten war. Sie reagierte mit Krankheiten und Konzentrationsschwierigkeiten, vergaß schnell erlernte Kompetenzen, es musste immer wieder bei „Null“ angefangen werden.

Bei fast allen Kindern wurde deutlich, dass die Lernzeit nicht effektiv genutzt wurde. Ursachen bestanden in großen Rückständen im Wissen und den fachspezifischen Fertigkeiten, Problemen in der Konzentration und Ausdauer, aber auch in der Fähigkeit, strukturiert zu arbeiten und sich über einen längeren Zeitraum anzustrengen.

4.6.2 Zusammenarbeit der Sonderpädagogin mit der Klassenlehrerin und den Fachlehrerinnen

Wurden Förderpläne und gemeinsame Zielsetzungen genutzt?

Die Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen waren in allen Fällen um eine intensive Zusammenarbeit bemüht. Förderpläne wurden von den Sonderpädagoginnen entworfen und als ein Mittel der gemeinsamen Arbeit betrachtet. Die Arbeit an hervorgehobenen Zielen wirkte koordinierend. Wichtige Inhalte der Beratungen mit der Klassenlehrerin oder Fachlehrern waren: Diagnose und Einschätzung des Schülers, Erwartungshaltungen, Förderziele, Absprachen zu den Fördermöglichkeiten, Erörterung der nächsten Schritte und Methoden, Abstimmung zu Fördermaßnahmen, Zusammenarbeit mit den Eltern.

Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit im Team?

Die Tabelle 23 beschreibt die Zusammenarbeit der Pädagoginnen (Auswertung der Interviews).

Tabelle 23: Zusammenarbeit Sonderpädagogin – Klassenlehrerin (typische Beispiele)

Allgemeine Charakterisierung	Stärken	Schwächen / Probleme
01-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch		
02-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Hervorzuheben ist auch die Zusammenarbeit mit dem Hort	
02-2: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Grundschullehrerin übernahm Förderung	Sonderpädagogin hatte geringe zeitliche Möglichkeiten. Sie musste Lehrervertretung übernehmen.
02-3: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Kontakte bei der Anwesenheit der Sonderpädagogin an der Grundschule; gemeinsame Elternarbeit	Erkrankung von Kind und Grundschullehrerin
03-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch (1x pro Wo)	Kontakte bei der Anwesenheit der Sonderpädagogin an der Grundschule	Sehr geringe zeitliche Möglichkeiten, Grundschullehrerin hat sich erst ab diesem Schuljahr binnendifferenzierten Unterricht angeeignet.
03-2: Bemühungen um enge Zusammenarbeit	Im letzten Drittel der Förderung gute Zusammenarbeit mit Referendarin	häufige Erkrankung, keine Räumlichkeiten, wenig zeitliche Möglichkeiten, da alle Grundschullehrerinnen Pendler sind.
04-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch		
05-1: Bemühungen um enge Zusammenarbeit	Kontakte bei der Anwesenheit der Sonderpädagogin an der Grundschule	Es ließen sich zu wenig Beratungstermine finden.
07-1: Enge Zusammenarbeit	Sonderpädagogin in Grundschulteam einbezogen	
07-2: Bemühungen um enge Zusammenarbeit	Kontakte bei der Anwesenheit der Sonderpädagogin an der Grundschule	
08-1: Kontinuierlicher Austausch	Sonderpädagogin in Grundschulteam einbezogen	Sehr geringe zeitliche Möglichkeiten
08-2: Regelmäßiger Austausch		Sehr geringe zeitliche Möglichkeiten
09-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Sonderpädagogin in Grundschulteam einbezogen	
09-2: Regelmäßiger Austausch		Sehr geringe zeitliche Möglichkeiten
10-1: Regelmäßiger Austausch		
10-2: Beratungen mit der Klassenlehrerin		Geringe zeitliche Möglichkeiten
11-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch		

Austausch		
12-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch mit den anderen Fachlehrern	Sonderpädagogin in Grundschulteam einbezogen	Klassenlehrerin längere Zeit erkrankt
12-2: Beratungen mit der Klassenlehrerin		
13-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch		
13-2: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch		
14-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch		
14-2: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Regelmäßige Beratungen fanden statt, um gemeinsam an den festgelegten Zielen zu arbeiten. Die Grundschullehrerin war sehr engagiert.	
15-1: Regelmäßiger Austausch (14-tägig), Sonderpädagogin als Vermittlerin zwischen Mutter und Grundschullehrerin		Sehr geringe zeitliche Möglichkeiten
16-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Regelmäßige Beratungen fanden statt, um gemeinsam an den festgelegten Zielen zu arbeiten. Die Grundschullehrerin war sehr engagiert.	
16-2: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Regelmäßige Beratungen fanden statt, um gemeinsam an den festgelegten Zielen zu arbeiten. Die Grundschullehrerin war sehr engagiert.	
17-1: Regelmäßiger, zielgerichteter Austausch	Regelmäßige Beratungen fanden statt, um gemeinsam an den festgelegten Zielen zu arbeiten.	
18-1: Verbesserung der Zusammenarbeit im Laufe der FDL	Die Zusammenarbeit war nicht sehr intensiv, verbesserte sich aber durch das Erörtern möglicher Ziele. Die Ziele wurden überschaubarer. Das war bei dem vorher ausgearbeiteten Förderplan nicht der Fall.	

Die folgenden Zitate zeigen einige allgemeine Erfahrungen von Sonderpädagoginnen in der Zusammenarbeit mit den Grundschullehrerinnen:

„Wenn man mit den Grundschullehrern richtig arbeitet (Beratung), kommt es nicht unbedingt zur Mehrarbeit bei den Grundschullehrern. Eine Hilfe bei der Erarbeitung des Förderplans hat sich bewährt.“ Drei Monate später äußerte dieselbe Lehrerin: „Ich war ursprünglich der Meinung, dass die Mehrbelastung vertretbar ist. Jetzt habe ich jedoch festgestellt, dass die Belastung gerade im zweiten Halbjahr, wenn die Zeit knapp ist, sehr hoch ist, besonders wenn ich als Sonderpädagogin dann nicht mehr die notwendige Zeit finde.[...]. Oft kommen Aufgaben an anderen Schulen dazu. Feiertage und Ferien (Ostern, Himmelfahrt usw.) begrenzen die zur Verfügung stehende Zeit. Auch die Grundschullehrer selbst müssen wegen der vielen Aufgaben stärker mit ihrer Zeit haushalten. Das erhöht die Belastung. ... Man hat kaum Zeit für die Beratung weniger Zeit – dadurch ist die Arbeit weniger effektiv.“

„Viele Kollegen der Grundschule wissen auch nicht, was FDL bedeutet. Der Gedanke einer monatelangen Diagnose und Förderung des Kindes wird nicht ohne weiteres übernommen und in manchen Fällen erwartet, dass die Diagnose und die sonderpädagogische Betreuung (etwa an der Förderschule) umgehend realisiert werden. Hier besteht noch Aufklärungsbedarf, vor allem an den Oberschulen. Die Grundschulen sind hier bereits recht gut informiert, sie kennen die Zielstellung.“

„Die Kollegen, mit denen ich bisher zusammengearbeitet habe, stehen der FDL recht aufgeschlossen gegenüber. Sie arbeiten bereitwillig mit und nehmen Hilfe an. Einige Kollegen des Oberschulbereichs fühlen sich beobachtet. Die Grundschulen sind bereits mehr an Teamarbeit gewöhnt. Wenn ich z.B. außer mit der Schülerin, die sich in der FDL befindet, noch mit zwei anderen Kindern arbeite, so ist das der Klassenleiterin sehr willkommen.“

„Es gibt auch Grundschullehrerinnen, die sich sehr stark auf die Kinder, die sich in der FDL befinden, konzentrieren. Zum Beispiel arbeitete eine Lehrerin im vergangenen Jahr in ihrer Klasse mit vier Kindern, die sich in der FDL befanden. Dabei gingen die Leistungsstärkeren fast unter.“

Wir konnten viele Beispiele einer vertrauensvollen Zusammenarbeit beobachten. Sonderpädagoginnen berichteten aber auch darüber, dass ihnen enge zeitliche und organisatorische Grenzen gesetzt waren und die Zusammenarbeit dadurch für sie eigentlich nicht befriedigend war. In den meisten Fällen gab es eine relativ gute Zusammenarbeit, wenn die Zeit dies zuließ. Gefördert wurde die Zusammenarbeit, wenn feste Zeiten für Absprachen vorhanden waren bzw. organisiert wurden und die Sonderpädagogin häufiger an der entsprechenden Schule war. Beeinträchtigt war die Zusammenarbeit, wenn die Sonderpädagogen an der Schule häufig wechselten, nur selten da waren oder keine Zeit für Beratungen blieb.

4.6.3 Zusammenarbeit mit dem Elternhaus

Fanden Beratungen mit den Eltern statt und zu welchen Themen?

Mit dem Eintritt der Kinder in das Feststellungsverfahren beginnt für das Kind und seine Eltern eine Phase, die zwischen der Antragstellung (als Konsequenz aus den Lern-, Sprach- oder Verhaltensschwierigkeiten des Kindes) und der Entscheidung über das Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs liegt. In dieser Phase wird die Sonderpädagogin zu einer wichtigen Bezugsperson, der die Eltern unterschiedliche Rollenerwartungen entgegen bringen. Die Eltern sehen die Sonderpädagogin

- als Expertin, an die sie sich vertrauensvoll wenden, um Fragen zum Feststellungsverfahren zu stellen,
- als Vertrauensperson, mit der sie Ängste im Hinblick auf den künftigen schulischen Weg ihres Kindes besprechen können,
- als Ratgeberin für mögliche Lernhilfen und Unterstützungen des Kindes,
- als Vorbild (Modell) für eine ermutigende Haltung und Optimismus,
- als Vorbild und Modell für das Erkennen von Lernwegen und –schwierigkeiten und für das Einfühlen in Konfliktslagen des Kindes,
- als einen Menschen, der sich in Lebenslagen einfühlen kann und keine unrealistischen Forderungen zur Veränderung elterlichen Verhaltens stellt.

Die sehr hohen Ansprüche konnten in unterschiedlichem Grade erfüllt werden. Beispiele:

01-1: Mit der Mutter wurde über die Ziele gesprochen. Da die Mutter das Kind sehr häufig in die Schule brachte, konnten regelmäßig Gespräche stattfinden.

02-1: Die Grundschullehrerin hatte durch Nachbarschaft fast täglich Kontakt zu den Eltern von K. Beratungen wurden kontinuierlich durchgeführt. Die Eltern waren dankbar für pädagogische Interventionen, wirkten aber hilflos bezüglich deren Umsetzung.

02-2: Die Eltern fühlten sich anfangs nicht verstanden von Schule und Grundschullehrerin. Schon in der ersten Förderausschusssitzung waren beide Elternteile mit der Einschätzung ihres Sohnes von Grundschullehrerin und Sonderpädagogin nicht einverstanden. Die Eltern berichteten, dass die Schwester ebenfalls zuerst langsamer lernte und dann „der Knoten geplatzt“ sei. Die Zusammenarbeit besserte sich im Verlaufe der FDL. K. wurde zu Hause beim Lernen unterstützt und zeigte „häuslichen“ Fleiß.

02-3: Die Eltern kamen nicht zum Förderausschusstermin, auch der Termin beim Schulpsychologen wurde nicht eingehalten, erst nach einem intensiven Elterngespräch mit der Sonderpädagogin und der Grundschullehrerin, in dem die Alternative „Lernbehinderung“ oder „Klassenwiederholung“ erörtert wurde, veränderte sich das Verhalten des Kindes. Die Eltern begannen mit dem häuslichen Üben, das Kind wurde leistungsbereiter und zeigte nicht mehr so viel Verweigerung in Schule („Knoten geplatzt“).

03-1: Den Kontakt zum Elternhaus aufzubauen war generell schwierig. In der ersten Klasse haben sich – trotz vielfältiger Bemühungen der Klassenlehrerin – die Eltern von P. stark zurückgehalten und Kontakte zur Schule und zur Grundschullehrerin gemieden. In der zweiten Klasse wurden die Eltern offener und begannen von sich aus neben der Ergotherapie mit P. zum Psychologen zu gehen und der Schule auch davon zu berichten. Es fanden innerhalb der FDL zwei längere El-

terngespräche statt. Thema des einen war „der Lernstand von P.“ (speziell lesen und schreiben). Die Mutter schaffte es auch nach mehreren Vereinbarungen mit der FDL- und der Grundschullehrerin nicht, einen Lesetext zu Hause mit dem Kind zu üben. Die Frage stellte sich u.a. auch, ob der ältere Bruder dies übernehmen könnte, was aber nicht geklärt werden konnte.

04-1: In der FDL-Phase wurden 3-4 Elterngespräche geführt, bei denen es um den Lernstand und die Lernentwicklung von F. ging. Zusätzlich gab es Gespräche bei Bedarf (z.B. beim Bringen in die Schule) und regelmäßigen Kontakt durch das Hausaufgabenheft. Hier wurden Hilfen zum Üben mit F. gegeben, da beide Eltern sehr engagiert waren und dazu neigten, ihren Sohn zu überfordern. Beide ließen sich trotz kritischer Betrachtung auch nicht von der Inanspruchnahme einer Schülerhilfe abbringen. Der Schwerpunkt beim häuslichen Üben wurde auf das Lesen mit der Lesefibel gelegt.

09-1: In der FDL-Phase wurden zwei Elterngespräche mit der Mutter geführt. Themen: Entwicklungs- und Lernstand, Vermutung einer Hörbeeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten (insbesondere die motorische Unruhe), häusliches Üben, Aufklärungsarbeit über sonderpädagogische Arbeit, organisatorische Aspekte in der FDL. Der Mutter waren Zusammenhänge zwischen den Leistungen im Lesen und Schreiben und den Leistungen in der Sprache anfangs nicht klar. Sie war der sonderpädagogischen Förderung gegenüber sehr skeptisch eingestellt und lehnte immer noch jede außerschulische Hilfe strikt ab. So verweigerte sie z.B. einen Hörtest, eine ärztliche Untersuchung zur motorischen Hyperaktivität und eine logopädische Therapie. Die Zusammenarbeit mit der Schule und dem Sonderpädagogen hat sich nach einer intensiven Aussprache stark verbessert. Die Mutter begann, sich um die Hausaufgaben zu kümmern, ging von sich aus auf die Klassenlehrerin zu und fragte nach den Leistungen und der Entwicklung ihres Kindes.

09-2: Die Eltern arbeiteten im Rahmen ihrer Möglichkeiten bei der Förderung mit, das tägliche Üben vergaßen sie jedoch oft schon nach ein zwei Wochen nach dem Elterngespräch. Die Sonderpädagogin und die Grundschullehrerin führten mit den Eltern zwei Einzelgespräche. Themen waren der Leistungsstand, diagnostische Ereignisse und Ergebnisse aus dem SPZ, generell die Aufklärung über sonderpädagogische Arbeit, der Lehrplan und Wochenplan von T. und organisatorische Termine.

14-1: Mutter und Oma kamen regelmäßig zu allen kontinuierlich geführten Elterngesprächen, in denen es um den Lern- und Entwicklungsstand, Arbeits- und Sozialverhalten und die Lernbereiche ging. So konnte auf Anraten der Sonderpädagogin die Vereinbarung getroffen werden, dass J. wegen ihrer Sprachauffälligkeiten zu einem Logopäden und wegen einer guten Hausaufgabenbetreuung in den Hort geht.

15-1: Die Mutter brachte J. täglich in die Schule und erschien zu Elterngesprächen. Das gute Verhältnis verschlechterte sich bald. Als die Sonderpädagogin nach längerer Krankheit im Mai wieder in die Schule kam, waren die Fronten zwischen Grundschullehrerin und Mutter schon verhärtet. Die Mutter hatte beim Schulrat eine Beschwerde eingereicht, weil J. der Klasse verwiesen wurde und im Flur sitzen musste. Später wurde der Mutter der Zutritt in die Schule verweigert, weil sie andere Kinder gegen die Grundschullehrerin aufwiegelte. Die verhärteten Fronten konnten von der Sonderpädagogin etwas aufgeweicht werden.

16-2: Die Mutter kam zu den regelmäßig und kontinuierlich geführten Elterngesprächen. Themen waren der Entwicklungsstand des Kindes, Organisatorisches zur FDL, Aufklärung über sonderpädagogische Arbeit. Seit einiger Zeit war der Vater wieder zu Hause. S. war trotzdem sich selbst überlassen und die Phasen der Anstrengungsbereitschaft wurden geringer. Die Mutter beschloss, mit S. nach Hamburg zu einer bekannten Psychologin zu fahren und dort noch einmal eine diagnostische Überprüfung durchführen zu lassen.

17-1: Der Kontakt mit der Mutter war schwierig, sie wirkte offen, freundlich und zugänglich, sprach aber meistens über eigene Belange. Ein Üben im häuslichen Bereich war nicht möglich. Die Mutter fand „tausend Ausreden“. Themen der kontinuierlichen Elterngespräche waren Lern- und Leistungsstand und eine eventuelle Zurückstellung. Diese lehnte die Mutter ab, indem sie meinte, sie möchte nicht, dass das Kind die Klasse wechselt, weil sie sich im sozialen Umfeld wohl fühlt. Sauberkeit und Ordnung in den Schulsachen funktionierten sehr gut. Die Mutter hatte einen sehr guten Kontakt zur Kinderärztin, besser als zur Schule.

18-1: Vor der FDL gab es in Vorbereitung auf die Grundfeststellung Gespräche mit den Eltern. Im Untersuchungszeitraum fanden keine Gespräche statt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es in fast allen Fällen einen regelmäßigen Kontakt zu den Eltern gab. Die Lehrerinnen-Paare widmeten der Beratung mit den Eltern große Aufmerksamkeit und sahen wichtige Ziele ihrer Arbeit darin, für die Verbesserung der Lern- und Lebenssituation des Kindes zu wirken. Sie bemühten sich meist sehr bewusst um eine Umsetzung der oben genannten Rollendefinition als Expertin, Vertrauensperson, Ratgeberin und Verhaltensmodell. Die Realisierung hing davon ab, ob ein kontinuierlicher und konfliktfreier Kontakt gestaltet werden konnte, was nicht immer der Fall war.

Wurden außerunterrichtliche Fördermaßnahmen durchgeführt?

Typische Beispiele für weitere Fördermaßnahmen sind:

- 01-1:** Es fand eine Psychologische Betreuung an der Universität statt; fand aber keine Berücksichtigung in der schulischen Arbeit.
- 02-1:** Eine Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie diagnostiziert eine Teilleistungsschwäche in Mathematik und LRS.
- 02-2:** Es lag ein schulpsychologisches Gutachten vor, aber die Eltern verweigerten der Schule die Einsichtnahme. Es fand keine außerschulische Förderung statt.
- 02-3:** Keine außerschulische Förderung.
- 03-1:** Zweimal pro Woche LRS –Training, einmal wöchentlich Ergotherapie, einmal wöchentlich Hypotherapie (Reiten-Gleichgewicht) und einmal pro Woche Logopädie; Anfang der 2. Klasse gingen Eltern zum Psychologen, der eine ADS diagnostizierte, seit 10 /2006 wurde „Stratega“ verordnet. Einsicht in die Gutachten hatte die Schule bisher nicht. Das Kind erschien übertherapiert.
- 03-2:** Nach der Einschulungsuntersuchung folgten einmal wöchentlich Übungen beim Logopäden. Befunde bzw. Lernentwicklungen waren der Schule nicht bekannt.
- 04-1:** Logopädische Therapie, individuelle Hausaufgabenbetreuung (wird von den Eltern bezahlt).
- 09-1:** Die Mutter lehnte trotz Empfehlungen der Schule (Sonderpädagogin und Grundschullehrerin) jegliche ambulante Therapien (Ergo- und Logopädie) ab. Keine außerschulische Förderung.
- 14-1:** Besuch beim Logopäden (auf Anraten der Sonderpädagogin).
- 14-2:** Nachmittagsbetreuung in der Tagesstätte, logopädische Behandlung, ADS diagnostiziert
- 16-1:** Auf Anraten der Schule wurde eine Untersuchung zum hyperkinetischen Syndrom vom Hausarzt durchgeführt. Das Gutachten lag zum Zeitpunkt des Erstinterviews der Schule noch nicht vor. Die Großeltern erhielten vom Hausarzt homöopathische Medikamente, Sonderpädagogin und Grundschullehrerin empfahlen Verhaltenstherapie. Keine außerschulische Förderung.
- 17-1:** Die Sonderpädagogin ist in Kontakt mit der Zahnärztin, dem Logopäden (nach Zahnwechsel weiter einmal wöchentlich Logopädie) und der Kinderärztin (diagnostizierte ADS und verschrieb 20 mg „Equasym retard“), diese sind auch in der Bearbeitung der Gutachten involviert.
- 18-1:** Logopädische Betreuung; Untersuchung, ob LRS zu diagnostizieren sei; psychologisches Gutachten einer Klinik, was zur Verabreichung von „Medikinet“ führte.

Die Sonderpädagoginnen hatten die Zusammenarbeit mit dem Unterstützungssystem stets im Blick und waren aktiv, um solche Maßnahmen anzuregen. In etwa der Hälfte der Fälle waren die Kinder zusätzlich in logopädischer Behandlung. Fünf Kinder erhielten keine außerschulische Förderung, obwohl weitere Fördermaßnahmen wünschenswert erschienen. Eltern bzw. Großeltern lehnten dies ab bzw. schafften es organisatorisch nicht. Die Schule beklagte zum Teil eine ungenügende Information. Ein bis zwei Kinder erhielten so viele Therapien, dass sie wahrscheinlich keine Freizeit mehr hatten.

4.7 Abschließende Diagnostik und Entscheidung

Führte die FDL zu neuen diagnostischen Ergebnissen?

In der sonderpädagogischen Diagnostik werden drei grundlegende Aufgabenfelder unterschieden: Lerndiagnosen: Sie dienen der unmittelbaren Lernsteuerung und Lernhilfe und beinhalten die Einschätzung, wo das Kind bei bestimmten Anforderungen steht und was die nächsten Schritte sein können. Diagnosen für die Förderplanung (bei Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf): Sie beinhalten die Einschätzungen über den Stand und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes und beziehen sich auf längere Zeitabschnitte und mehrere Lernbereiche. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Diese Diagnosen beziehen sich auf die gesamte Entwicklung des Kindes und beinhalten die Aussage, ob und in welcher Hinsicht das Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Diese Unterscheidung muss im Umsetzungsprozess auf bereichsspezifische Unterschiede – im Sinne der verschiedenen Förderschwerpunkte – eingehen. Hinsichtlich der ersten bei-

den Aufgabenfelder konnten durch die förderdiagnostische Lernbeobachtung in allen Fällen wichtige neue diagnostische Einsichten gewonnen werden. Im Hinblick auf die dritte Aufgabenstellung lautete die Frage, ob die FDL erforderlich war, um die Entscheidung über das Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu treffen. Diese Frage können wir mit Hilfe der Tabelle 24 beantworten.

Tabelle 24: Entscheidungsfindung zum sonderpädagogischen Förderbedarf

01-1	In diesem Fall war die Wahrscheinlichkeit gering, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Die FDL war jedoch für die Förderung unabdingbar (Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung).
02-1	Die förderbegleitende und -unterstützende Lernbeobachtung war notwendig, um eine Entscheidung treffen zu können. Die FDL führte zu wichtigen diagnostischen Informationen. Es wäre vermutlich noch besser gewesen, die FDL ein Jahr früher durchzuführen (Schülerin besuchte Kl. 2 und hatte seit der Einschulung Schwierigkeiten). Die Lehrerin schwankte bis zum Ende der FDL zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und Teilleistungsstörung in Mathe und Deutsch (LRS). Die getroffene Entscheidung konnte sicher vertreten werden, jedoch hängt dies auch davon ab, wie hoch man die Schwelle für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt (Förderschwerpunkt „Lernen“).
02-2	In diesem Fall war die förderbegleitende und -unterstützende Langzeitbeobachtung notwendig, um eine Entscheidung treffen zu können. Die FDL führte zu der Entscheidung, dass eine differenzierte pädagogische Förderung in der Grundschule ausreicht und kein längerfristiger sonderpädagogischer Förderbedarf in Anspruch genommen werden musste. Eine Fortsetzung der binnendifferenzierten Förderung und eine spezifische Förderung im Lesen sind langfristig.
02-3	Dieses Kind befand sich im Grenzbereich zwischen „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und „keinem sonderpädagogischen Förderbedarf“. Eine förderdiagnostische Lernbeobachtung war notwendig, um eine Entscheidung treffen zu können. Zum Ende der FDL konnte die Entscheidung „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ gefällt werden. Die Sonderpädagogin wies darauf hin, dass weiterhin besonderes die Motivation gefördert werden muss, um massive Verweigerungen nicht erneut aufkommen zu lassen.
03-1	Eine förderbegleitende und –unterstützende Langzeitbeobachtung war erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können, welcher Förderschwerpunkt im Feststellungsverfahren präferiert werden soll (Lernen oder sozial-emotionale Entwicklung). Die FDL führte zu einem viel besseren Kennenlernen des Kindes und wichtigen diagnostischen Informationen. Letztendlich wurde für den Förderschwerpunkt „Lernen“ entschieden, obwohl eine Förderung im Lernen ohne entsprechende Verhaltensmodifikation bei diesem Kind nicht möglich ist und somit immer in beiden Bereichen gefördert werden muss.
03-2	Bei diesem Kind war eine förderbegleitende und –unterstützende Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können, welcher Förderschwerpunkt präferiert werden soll (Sprache oder Lernen). Die FDL führte zu wichtigen diagnostischen Informationen. Bei diesem Kind wurde Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen und im sozialen Bereich deutlich. Es wurde für den Förderschwerpunkt „Sprache“ entschieden und die Empfehlung einer Klassenwiederholung gegeben.
04-1	Im Prinzip lagen die Verhältnisse wie bei 03-2. Durch die förderbegleitende und –unterstützende Lernbeobachtung wurde jedoch deutlich, dass bei diesem Kind der Förderschwerpunkt „Lernen“ in den Vordergrund zu rücken ist.
05-1	Es bestand in diesem Fall kein sonderpädagogischer Förderbedarf (emotional-sozialer Förderschwerpunkt). Das war nach der Grundfeststellung auch nicht anzunehmen. Das Kind erhielt aber durch die FDL eine rechtzeitige und wirksame Hilfe.
07-1	Die förderdiagnostische Lernbeobachtung bot eine Möglichkeit, bei dem Kind die in der Vorschulzeit gegebene Förderung (Förderschwerpunkt „Sprache“) in der erforderlichen Weise fortzusetzen.
07-2	Dieses Kind war nach der Grundfeststellung als „Zweifelsfall“ einzuordnen, der im Überschneidungsbereich von „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ liegen würde. Die FDL führte zu einem besseren Kennenlernen des Kindes (siehe oben genannte erste und zweite diagnostische Fragestellung). Die Sonderpädagogin unterstützte die Förderung. Letztlich aber blieb die Frage mit Zweifeln behaftet, ob sonderpädagogischer Förderbedarf bescheinigt werden sollte oder nicht. Die Antwort hing auch davon ab, wie hoch die Schwelle für den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ gesetzt wird. Die Sonderpädagogin entschied sich für ein „Ja“. Die Eltern waren damit nicht einverstanden. Das Schulamt entschied nun auf „Klassenwiederholung“. Auch diese Entscheidung musste hinterfragt werden. Resümee: Die FDL führte zu wichtigen diagnostischen Informationen auch hinsichtlich der Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf.

08-1	In diesem Fall war eine förderbegleitende und –unterstützende Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können. Die FDL führte dafür zu wichtigen diagnostischen Informationen. Wäre ein klassisches Feststellungsverfahren durchgeführt worden, hätte man den Antrag entweder später stellen müssen oder wäre nur zu einer sehr unsicheren Diagnose gelangt (Förderschwerpunkt „Lernen“).
08-2	Wie 08-1 (Förderschwerpunkt „Lernen“).
09-1	Bei diesem Kind war eine förderbegleitende und –unterstützende Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können, welcher Förderschwerpunkt im Feststellungsverfahren präferiert werden soll (Sprache oder Verhalten). Die FDL führte zu einem viel besseren Kennenlernen des Kindes und wichtigen diagnostischen Informationen. Man entschied sich für den Förderschwerpunkt „Sprache“ und gab die Empfehlung einer Klassenwiederholung. Die Sonderpädagogin verwies darauf, dass die sprachlichen Auffälligkeiten und die Probleme im Wahrnehmungsbereich im Zusammenhang mit den sozial-emotionalen Auffälligkeiten den Förderbereich „Sprache“ über- bzw. verlagern können in den Förderschwerpunkt „Lernen“. Diesem gilt es entgegenzuwirken.
09-2	Dieses Kind befand sich im Grenzbereich zwischen „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und „keinem sonderpädagogischem Förderbedarf“. Eine förderdiagnostische Langzeitbeobachtung war notwendig, um eine Entscheidung treffen zu können. Diese konnte trotz vielfältiger diagnostischer Verfahren (auch außerschulischen) und Förderung nicht getroffen werden. Testwerte und Noten zeigten nicht die Leistungsfähigkeit. Das Kind hatte seit dem neuen Schuljahr eine Sonderpädagogin als Klassenlehrerin. Die Sonderpädagogin und Klassenlehrerin tendieren eher zu „Sonderpädagogischem Förderbedarf“, die Eltern wünschen sich das nicht. Deshalb wurde der Antrag um Aussetzung des Verfahrens gestellt, und in einem halben Jahr soll neu entschieden werden.
10-1	Wie 08-1 (Förderschwerpunkt „Lernen“).
10-2	Im Prinzip wie 08-1, jedoch konnte eine effektive FDL-Förderung in diesem Fall nicht durchgeführt werden, was hier auch nicht durch eine besonders gute Arbeit im Regelunterricht abgefangen wurde. Die getroffene Entscheidung kann sicher vertreten werden, jedoch hängt dies auch davon ab, wie hoch man die Schwelle für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt (Förderschwerpunkt „Lernen“).
11-1	In diesem Fall war eine Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können. Die FDL führte dafür zu wichtigen diagnostischen Informationen. Es wäre vermutlich noch besser gewesen, die FDL wenigstens ein Jahr früher durchzuführen. Die Schülerin besuchte den zweiten Schuljahrgang und war zwei Jahre „überaltert“. Die getroffene Entscheidung (Sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen“) kann sicher vertreten werden, jedoch hängt dies auch davon ab, wie hoch man die Schwelle für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt.
12-1	In diesem Fall war eine förderbegleitende und -unterstützende Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können. Die FDL führte dafür zu wichtigen diagnostischen Informationen (Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung).
12-2	Die Sonderpädagogin vertrat die Meinung, eine gründliche Statusdiagnostik (einschließlich der Analyse der bisherigen Förderung und der Lernentwicklung) hätte ebenfalls eine richtige Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglicht (Förderschwerpunkt „Lernen“).
13-1	Die Sonderpädagogin vertrat die Meinung, eine kürzere FDL-Phase (einschließlich der Analyse der bisherigen Förderung und der Lernentwicklung) hätte ebenfalls eine richtige Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglicht (Förderschwerpunkt „Lernen“).
13-2	In diesem Fall war die Wahrscheinlichkeit gering, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Die FDL war jedoch für die Förderung unabdingbar (Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung).
14-1	Dieses Kind befand sich im Grenzbereich zwischen „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und „keinem sonderpädagogischem Förderbedarf“. Eine förderdiagnostische Langzeitbeobachtung war notwendig, um eine Entscheidung treffen zu können. Aufgrund der Entwicklungsgeschichte, den Ergebnissen der förderbegleitenden Lernbeobachtungen, dem Lernzuwachs und familiären Bedingungen schwankte die Sonderpädagogin zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und massiver Entwicklungsverzögerung. Die FDL ist noch nicht beendet.
14-2	Bei diesem Kind war eine förderbegleitende und –unterstützende Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können, welcher Förderschwerpunkt im Feststellungsverfahren präferiert werden sollte (Sprache oder Verhalten). Die FDL führte zu wichtigen diagnostischen Informationen. Man entschied sich für den Förderschwerpunkt „Verhalten“ und empfahl eine Klassenwiederholung.

15-1	Wie 14-2.
16-1	In diesem Fall war die Wahrscheinlichkeit gering, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestand. Die FDL war jedoch für die Förderung unabdingbar (Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung).
16-2	Die Sonderpädagogin vertrat die Meinung, dass bei diesem Kind eine kürzere FDL-Phase ebenfalls die Diagnose ergeben hätte, die FDL jedoch für eine Entscheidung „AFS“ oder Verbleib in der Integrationsklasse wichtig war.
17-1	Dieses Kind befand sich im Grenzbereich zwischen „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und „keinem sonderpädagogischem Förderbedarf“. Die FDL führte dafür zu wichtigen diagnostischen Informationen und war erforderlich (Förderschwerpunkt „Lernen“).
18-1	In diesem Fall war eine förderbegleitende und –unterstützende Langzeitbeobachtung erforderlich, um eine Entscheidung treffen zu können. Die FDL führte dafür zu wichtigen diagnostischen Informationen. Obwohl kein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen festgestellt wurde, verwies die Sonderpädagogin darauf, dass eine Fortsetzung der logopädischen Betreuung, aber auch eine gezielte Unterstützung im Schriftspracherwerb und im mathematischen Bereich weiterhin notwendig waren, um das Kind an die bestehende Altersnorm heranzuführen.

In der Stichprobe befanden sich fünf Probanden (01-1, 05-1, 12-1, 13-2, 16-1), bei denen *nach der Grundfeststellung der Förderschwerpunkt „emotional-soziale Entwicklung“* im Vordergrund stand. In allen Fällen diente die FDL einer Förderung der Kinder. In drei Fällen wurde entschieden, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht (01-1, 12-1, 13-2). Bei 05-1 wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, was nach der Grundfeststellung allerdings auch nicht erwartet worden war. Bei einem Kind (16-1) ist das Verfahren noch nicht abgeschlossen.

Bei einer Probandin (07-1) stellte die Grundfeststellung den *Förderschwerpunkt „Sprache“* in den Mittelpunkt und die einjährige FDL bot den Raum für die Förderung.

Bei acht Schülern und Schülerinnen (08-1, 08-2, 10-1, 10-2, 12-2, 14-1, 16-2, 17-1), die im *1. Schuljahrgang* standen, stellte die Grundfeststellung des *Förderschwerpunkt „Lernen“* in den Vordergrund. Vier dieser Kinder (08-1, 08-2, 10-1, 12-2) sind von der Einschulung zurückgestellt worden. Drei weitere Kinder waren schon in der Kita auffällig (14-1, 16-2, 17-1). Bei 10-2 ist derartiges nicht bekannt. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu diesem frühen Zeitpunkt stellte höchste Anforderungen und war mit einem hohen Risiko für Fehlentscheidungen verbunden.

Bei acht Schülern und Schülerinnen (02-1, 02-2, 02-3, 07-2, 09-2, 11-1, 13-1, 18-1), die im *2. Schuljahrgang* standen, stellte die Grundfeststellung den *Förderschwerpunkt „Lernen“* in den Vordergrund. In allen Fällen führte die FDL zu wichtigen entscheidungsrelevanten Informationen. Im Fall 13-1 hätte nach Meinung der Sonderpädagogin eine kürzere FDL-Phase für die Entscheidung gereicht, jedoch leisteten die Sonderpädagogin und die Klassenlehrerin in der FDL eine sehr gute Förderarbeit.

Bei sechs Schülern und Schülerinnen (03-1, 03-2, 04-1, 09-1, 14-2, 15-1) wurden nach der Grundfeststellung jeweils zwei Förderschwerpunkte genannt: *„Sprache“ und „sozial-emotionale Entwicklung“, „Lernen“ und „Sprache“ und „Lernen“ und „sozial-emotionale Entwicklung“*. In allen Fällen führte die FDL zu wichtigen entscheidungsrelevanten Informationen, um gegebenenfalls sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen und einen Förderschwerpunkt präferieren zu können.

Wo war die FDL für die Entscheidungsfindung notwendig (wobei die Frage hier von der Förderfunktion absieht)?

Sie war *notwendig* bei acht Kindern (08-1, 08-2, 10-1, 10-2, 12-2, 14-1, 16-2, 17-1), die mit der Fragestellung „Förderschwerpunkt ‚Lernen‘?“ im *1. Schuljahrgang* standen. Bei diesen Kindern war unklar, ob sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Deshalb war eine FDL unbedingt erforderlich, um eine Entscheidung zum Förderbedarf treffen zu können. Die Entscheidung blieb hier auch bei der FDL sehr schwierig. Die FDL war ebenso im Interesse der Durchführung von Fördermaßnahmen sehr wichtig. Bei einem Kind (16-2) war relativ schnell klar, dass es Förderbedarf im Bereich Lernen hat, jedoch war hier die FDL notwendig, um den geeigneten Förderort zu bestimmen, da das Kind schon in einer Integrationsklasse unterrichtet wurde.

Sie war *ebenfalls notwendig* bei den acht Kindern (02-1, 02-2, 02-3, 07-2, 09-2, 11-1, 13-1, 18-1), die mit der Fragestellung „Förderschwerpunkt ‚Lernen‘?“ im *2. Schuljahrgang* standen. In allen Fällen führte die FDL zu wichtigen entschei-

dungsrelevanten Informationen. Im Fall 13-1 hätte nach Meinung der Sonderpädagogin eine kürzere FDL-Phase für die Entscheidung gereicht. Zum Nachteil gereichte das dem Schüler 13-1 nicht, weil die Sonderpädagogin und die Klassenlehrerin in der FDL eine sehr gute Förderarbeit leisteten.

Sie war *ebenfalls notwendig* bei den sechs Kindern (03-1, 03-2, 04-1, 09-1, 14-2, 15-1), bei denen nach der Grundfeststellung zwei Förderschwerpunkte in Betracht gezogen worden waren. In allen Fällen führte die FDL zu wichtigen entscheidungsrelevanten Informationen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich herausstellen würde, dass diese Kinder keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, war in diesen Fällen sehr gering. Es ging hier vielmehr um die Frage des Förderschwerpunktes, für den die Pädagoginnen sich entscheiden mussten.

Sie war *bedingt notwendig* für die Entscheidungsfindung bei den Kindern 01-1, 12-1, 13-2 und 16-1, die mit der Fragestellung „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ im ersten bzw. im zweiten Schulbesuchsjahr standen. Allerdings war die Wahrscheinlichkeit, dass sich herausstellen würde, dass diese Kinder keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, hier gering. Die FDL bot die Möglichkeit der sonderpädagogisch akzentuierten Förderung. Guten Gewissens hätte man hier auch bereits nach der Grundfeststellung sonderpädagogischen Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung bescheinigen können, zumal der Fortbestand des Förderbedarfs den neuen Verwaltungsvorschriften zufolge alle zwei Jahre zu überprüfen ist.

Sie war *nicht notwendig für die Entscheidungsfindung* bei den beiden Kindern 5-1 („emotional-soziale Entwicklung“) und 07-1 („Sprache“). Hier bot die FDL die Möglichkeit für eine sonderpädagogisch unterstützte Förderung. Ein langfristiger sonderpädagogischer Förderbedarf war eigentlich nicht erwartet worden. Beim alten Feststellungsverfahren wären diese Kinder wahrscheinlich nicht für ein Feststellungsverfahren in Betracht gekommen (was in der Vorklärung festgestellt worden wäre).

Die Untersuchung mit den 28 Probanden führte zu folgenden Ergebnissen (siehe auch Abbildung 20):

- *Bei den 16 Kindern, bei denen der Förderschwerpunkt „Lernen“ im Vordergrund stand, war die FDL für eine Entscheidungsfindung über den sonderpädagogischen Förderbedarf erforderlich.*
- *Bei vier Kindern, bei denen der Förderschwerpunkt „emotional-soziale Entwicklung“ im Vordergrund stand, war die Wahrscheinlichkeit gering, dass sich das Ergebnis „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ ergeben könnte. Die FDL bot die Möglichkeit einer gezielten Förderung. Man hätte hier auf die FDL verzichten können, wenn gleich nach der Grundfeststellung eine sonderpädagogische Betreuung im Sinne des gemeinsamen Unterrichts stattgefunden hätte.*
- *Bei sechs Kindern, bei denen der Förderschwerpunkt nicht eindeutig festlag, war die Wahrscheinlichkeit gering, dass das Ergebnis „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ lauten könnte. Die FDL bot hier die Möglichkeit einer differenzierten diagnostischen Analyse, welcher Bereich als Förderschwerpunkt zu benennen wäre.*
- *In zwei Fällen (einmal „Sprache“, einmal „emotional-soziale Entwicklung“) war die FDL das Mittel, um den Kindern eine notwendige sonderpädagogische Förderung zukommen zu lassen. Es war jedoch von Beginn an kein langfristiger sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet worden.*

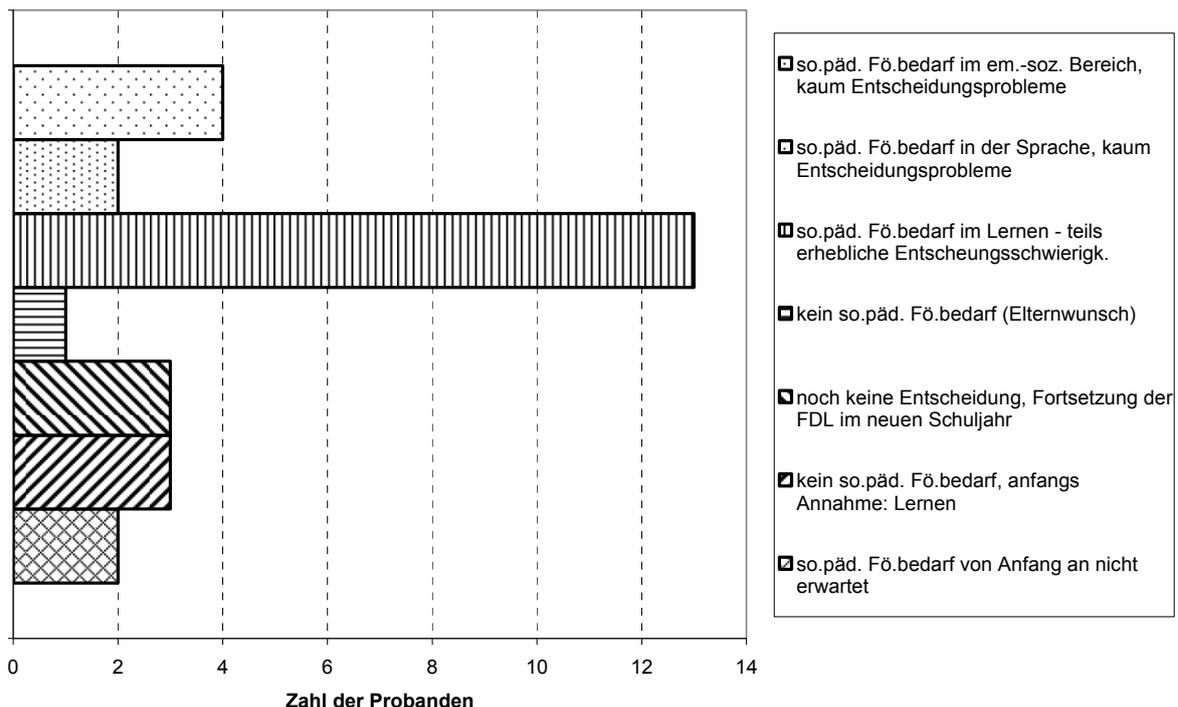


Abbildung 20: War die FDL für die Entscheidungsbildung notwendig?

Konnte gegenüber leichteren Formen des Förderbedarfs abgegrenzt werden?

Sonderpädagogischer Förderbedarf umfasst tief greifende, umfängliche, schwer überwindbare Schwierigkeiten. Wann jedoch treffen diese Attribute zu? Wie hoch ist die Schwelle anzusetzen? Wo endet das „einfache Zurückbleiben hinter Rahmenplananforderungen“, so dass „sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen“ angenommen werden muss? Wo enden situations-, interaktions- und altersbedingte Verhaltensschwierigkeiten, so dass von „sonderpädagogischem Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung“ zu sprechen ist? Wo enden Sprachauffälligkeiten, die durch ungenügende Förderung oder Persönlichkeitsbesonderheiten bedingt sind, und von einem „sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sprache“ auszugehen wäre? Die folgenden Interview-Äußerungen weisen auf einige dieser Problemaspekte hin:

- „Manche Grundschullehrer sind jetzt geneigt, jede Art von Schwäche in den Sonderbereich einzuordnen. Sie sind dann nicht genügend bereit, sich auf diese Kinder einzulassen und eine hinreichende Binnendifferenzierung durchzuführen. Kinder werden dann leicht abgestempelt, auch als faul und nicht wollend. Das ist nach wie vor zu beobachten. Manche Lehrer lassen sich zu wenig einfallen, um Schwächere heranzuführen, sich auf alle Kinder einzustellen, mit allen ihren Leistungsstärken oder –schwächen. [...] Durch die Anwesenheit der Sonderpädagogin und die Zusammenarbeit geht die Zahl der Meldungen leicht in die Höhe. [...] Es ist auch wichtig, dass die Grundschule die Differenziertheit sieht und nicht unzufrieden ist, wenn ein Kind mal nicht so gute Leistungen hat. Es gibt eine ganz normale Leistungsdifferenzierung. Diese schwächeren Kinder gehen aber leicht unter. Der Wechsel an den Oberschulbereich gelingt nicht. Das ist ein großes Problem.“
- „Es ist gut, wenn eine Sonderpädagogin an der Grundschule ist. Man kann im prophylaktischen Bereich die Arbeit mit den schwierigen Fällen beeinflussen, wird um Rat gefragt, kann einschätzen, wo sonderpädagogische Hilfe erforderlich ist. Auch das Vorbild der Sonderpädagogin ist von Bedeutung (Zeithorizont für Entwicklungen, Geduld, Kleinschrittigkeit, Impulse für die Differenzierung auch für die ‚Normalintelligenten‘). Manchmal nützen Hinweise auf notwendige Zwischenschritte in den methodischen Folgen. Es ist ein Austausch über Kinder, Methoden, Organisationsformen, Arbeitsmittel. Das ist sehr wichtig.“

- „Im alten Feststellungsverfahren sind Fälle vorgekommen, in denen die zur Verfügung stehende Zeit für eine sichere Diagnostik fast unverantwortlich knapp war. Gegenüber dem alten Feststellungsverfahren können in der FDL Fehldiagnosen eher vermieden werden.“

In mehreren Fällen (07-2, 10-2, 11-1, 18-1) war eine völlig eindeutige Entscheidung hinsichtlich des Förderschwerpunktes „Lernen“ kaum möglich. Die Entscheidung hing hier auch von der Höhe der Schwelle für sonderpädagogischen Förderbedarf und damit von den individuellen Konzepten ab. Da sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen oder einem anderen Schwerpunkt keine ätiologische Einheit darstellt, kann eine Operationalisierung dieser Schwelle, eine Vermeidung jeglichen Überschneidungsbereichs nicht erreicht werden. So kann es Fälle geben, in denen sowohl die Empfehlung einer sonderpädagogischen Förderung als auch eine anders lautende Empfehlung vertreten werden kann. Noch häufiger werden solche Fälle auftreten, wenn zunehmend eine frühe Diagnostik angestrebt wird.

Eine eindeutige Abgrenzung zwischen sonderpädagogischem und zusätzlichem (aber nicht sonderpädagogischem) Förderbedarf ist in manchen Fällen gar nicht möglich. Dieses Problem verlangt eine große Bewusstheit in der Entscheidungsfindung und eine förderdiagnostische Beobachtungsstrategie. Besonders im Hinblick auf einen „sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt 'Lernen'“ im ersten, aber auch noch im zweiten Schulbesuchsjahr ist in diesen Fällen eine langzeitige und intensive Förderung notwendig. Die Erarbeitung eines Vorschlags erfordert ein komplexes Denken. Sowohl die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als auch die Feststellung „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ könnte u. U. richtig sein. Es kommt dann darauf an zu berücksichtigen, in welcher Qualität nach der Empfehlung eine weitere Förderung in der einen oder anderen Form realisiert werden kann. Wenn Unsicherheiten bezüglich der Diagnose des Schweregrades der Lernbeeinträchtigung nicht auflösbar sind, können zwei Wege der Förderung eingeschlagen werden:

- *sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt „Lernen“ mit dem eindeutigen Ziel einer intensiven Förderung, die die Ressourcen des Kindes ausschöpft und den Anschluss möglichst bald wieder herstellt, oder*
- *intensive Förderung (auch sonderpädagogisch unterstützt) nach dem Rahmenplan der Grundschule).*

Das Ziel und mögliche Ergebnis besteht bei beiden Entscheidungen in der „Rehabilitation“ des Kindes. Wichtig dafür ist die Regelung zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach zwei Jahren (gemäß Sonderpädagogik-Verordnung § 6 (2): „Der sonderpädagogische Förderbedarf ist alle zwei Jahre in geeigneter Weise zu überprüfen.“).

Welcher Grad der Förderung wurde empfohlen?

Von den 28 Probanden bekamen 19 am Ende der FDL einen sonderpädagogischen Förderbedarf bescheinigt. Bei drei Probanden war das Verfahren noch offen (Ende November). Bei sechs Probanden wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt.

Blieb es bei den ursprünglichen Annahmen zum Förderschwerpunkt?

Die ausführliche Frage lautet: Blieb es bei der ursprünglichen Vermutung (Grundfeststellung) hinsichtlich des Förderschwerpunktes? Hierzu gibt Tabelle 25 einen Überblick.

Tabelle 25: Förderschwerpunkt (Grundfeststellung / Ergebnis des Feststellungsverfahrens)

Pro-band	vermuteter Fö.schwerpunkt nach der Grundfeststellung	Ergebnis des Feststellungsverfahrens	Sopäd. Fö.bed.	Schwerp. bestätigt
01-1	„emotionale und soziale Entwicklung“	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“, gleiche Grundschule, gleiche Klasse	Ja	ja
02-1	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, gleiche Schule, gleiche Klasse, nach Rahmenplan der AFS	Ja	ja
02-2	„Lernen“	kein sonderpädagogischer Förderbedarf	Nein	
02-3	„Lernen“	kein sonderpädagogischer Förderbedarf	Nein	
03-1	„Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Förderschwerpunkt „Lernen“, gleiche Grundschule, gleiche Klasse und Kleingruppenförderung	Ja	Eingrenzung auf „Lernen“
03-2	„Sprache“ und „Lernen“	Förderschwerpunkt „Sprache“, andere Grundschule; Wiederholung der Jahrgangsstufe	ja	Eingrenzung auf „Sprache“
04-1	„Sprache“ und „Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, bleibt in Integrationsklasse	ja	Eingrenzung auf „Lernen“
05-1	„Emotionale und soziale Entwicklung“	kein sonderpädagogischer Förderbedarf	nein	
07-1	„Sprache“	kein sonderpädagogischer Förderbedarf	nein	
07-2	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“ aus sonderpädagogischer Sicht, Eltern dagegen, Schulamt lehnt sonderpädagogischen Antrag ab.	nein	
08-1	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, auf Förderschule	ja	ja
08-2	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, gleiche Grundschule, gleiche Klasse	ja	ja
09-1	„Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Förderschwerpunkt „Sprache“, gleiche Schule, andere Klasse (Wiederholung der Jahrgangsstufe)	ja	Eingrenzung auf „Sprache“
09-2	„Lernen“ vs. LRS	Grenzfall, Verfahren ruht für 1 Jahr; Kind besucht seine Klasse weiterhin	offen	
10-1	„Lernrückstände und Aufmerksamkeitsdefizite“	Förderschwerpunkt „Lernen“, auf Förderschule	ja	ja
10-2	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, Kind bleibt in seiner Grundschulklasse	ja	ja
11-1	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, Förderschule	ja	ja
12-1	„Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“, Kind bleibt in seiner Grundschulklasse	ja	Eingrenzung auf „emotionale und soziale Entwicklung“
12-2	„Lernen“ und „Sprache“	Förderschwerpunkt „Lernen“, Kind verbleibt in der Grundschule, beginnt das neue Schuljahr jedoch in Klasse 1.	ja	Eingrenzung auf „Lernen“
13-1	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, Kind bleibt in seiner Grundschulklasse und wird im Schulj. 07/08 nach Rahmenplan für den Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichtet.	ja	ja
13-2	„Emotionale und soziale Entwicklung“	Fördervorschlag: „emotionale und soziale Entwicklung“, Kind bleibt in seiner Grundschulklasse	ja	ja
14-1	„Lernen“	Förderschwerpunkt: „Lernen“ vs. Entwicklungsverzögerung, zzt. gleiche	offen	

		Schule, Wiederholung der Jahrgangsstufe		
14-2	„Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“, Integrationsklasse an anderer Grundschule	ja	Eingrenzung auf „emotionale und soziale Entwicklung“
15-1	„Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“, gleiche Schule, andere Klasse (Wiederholung der Jahrgangsstufe)	ja	Eingrenzung auf „emotionale und soziale Entwicklung“
16-1	„Emotionale und soziale Entwicklung“	Wahrscheinlich Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“, (FDL-Ende: 1/2008) zzt. gleiche Schule, gleiche Integrationsklasse	offen	
16-2	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, Umschulung in AFS	ja	ja
17-1	„Lernen“	Förderschwerpunkt „Lernen“, gleiche Schule, gleiche Klasse	ja	ja
18-1	„Lernen“	Kein sonderpädagogischer Förderbedarf	nein	

Bei den 19 Probanden, die sonderpädagogischen Förderbedarf erhielten, bestätigte sich die Vermutungsdiagnose aus der Grundfeststellung. In acht Fällen wurde die nach der Grundfeststellung aufgemachte Alternative (z.B. 3-1: Lernen und emotionale und soziale Entw.) eingegrenzt. Möglicherweise spielen dafür auch formale Gründe eine Rolle.

Welcher Förderschwerpunkt wurde am Ende festgestellt?

19 der 28 Kinder erhielten sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt. Die Förderschwerpunkte verteilen sich nach Tabelle 26:

Tabelle 26: Verteilung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“	5 Kinder
Förderschwerpunkt „Lernen“	12 Kinder
Förderschwerpunkt „Sprache“	2 Kinder

Bei vielen Kindern wurden zusätzlich zu den Auffälligkeiten im Bereich des Lernens oder Verhaltens Probleme im Bereich der Sprache festgestellt. Eine eindeutige Zuordnung ist in den Förderbereichen „Sprache“, „Lernen“ und „emotional-soziale Entwicklung“ häufig nur im Sinne von Akzentuierung möglich.

Bei welchen Schülern wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?

Bei den neun Schülern, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder das Verfahren Ende November 2007 noch offen war, können mehrere Gruppen unterschieden werden (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Kinder, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde (N=9)

„Fallgruppe“	N
Längerer sonderpädagogischer Förderbedarf war nicht erwartet worden (FDL als Mittel für Ressourcengewinnung)	2
FDL leistete differenzialdiagnostische Abgrenzung vom „sonderpädagogischem Förderbedarf im	3

Lernen“ und führte zur Feststellung, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf bestand	
FDL wurde bis November 2007 nicht beendet (erstreckte sich mehr als 13 Monate, incl. Ferien)	3
Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs scheiterte am Elterneinspruch	1
Summe	9

- Bei zwei Schülern - einmal „Sprache“ (07-1); einmal „emotional-soziale Entwicklung“ (05-1)- war ein sonderpädagogischer Förderbedarf von Anfang an nicht erwartet worden und die FDL das Mittel, fachkompetente Ressourcen für die Förderung zu erhalten.
- Bei drei Schülern (02-2, 02-3, 18-1) leistete die FDL eine differenzialdiagnostische Abgrenzung vom „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und führte zur Feststellung, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorhanden war.
- In den drei Fällen, in denen die förderdiagnostische Lernbeobachtung bis Ende November 2007 nicht beendet wurde, geschah dies, weil die betreffenden Sonderpädagoginnen noch keine Entscheidung treffen wollten. Bei ihren Schülern waren nämlich solche Fortschritte erzielt worden, dass eine sichere Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht möglich war. Die Sonderpädagoginnen befürchteten, die positiven Entwicklungen können in dem Moment abbrechen, in dem die FDL dieser Schüler beendet würde, ohne den sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen. Dann könne ja das Förderniveau der FDL nicht weiter erhalten werden. Einen sonderpädagogischen Förderbedarf wollten sie aber noch nicht feststellen, weil dies mit einer Stigmatisierung verbunden sein könnte. So suchten sie nach „Konstruktionen“ für eine Fortsetzung der FDL auch im neuen Schuljahr. Mit einer analogen Problemlage setzte sich das Team der Schülerin 18-1 auseinander (im vorhergehenden Punkt eingeordnet), entschied sich dann aber für eine Beendigung der FDL.
- Bei einer Schülerin scheiterte die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen am Einspruch der Eltern (07-2).

Unter den neun Schülern, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder das Verfahren im November 2007 noch offen war, befanden sich also sechs „schwierige Zweifelsfälle“, in denen die Entscheidung sehr stark vom Fördererfolg abhing.

Welche Kinder verbleiben nicht in der eigenen Klasse?

Eine differenzierte Auskunft über den *zukünftigen Förderort* gibt die Tabelle 28.

Tabelle 28: Ergebnisse des Feststellungsverfahrens

Kinder, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt erhielten, oder bei denen das Verfahren noch offen ist		9
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in der eigenen Klasse verbleiben	Förderschwerpunkt „Lernen“	7
	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“	3
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine Förderschule besuchen werden	Förderschwerpunkt „Lernen“	4

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die gegenwärtige Schuljahrgangsstufe wiederholen werden	Wiederholen an der bisherigen Grundschule	Förderschwerpunkt „Lernen“	2
		Förderschwerpunkt „Sprache“	1
	Wiederholen an einer anderen Grundschule (mit Integration)	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“	1
		Förderschwerpunkt „Sprache“	1
Summe			28

Nicht in der eigenen Klasse verblieben insgesamt neun der 19 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (47%). Vier dieser neun Kinder werden zukünftig die Förderschule im Förderschwerpunkt „Lernen“ besuchen. Fünf werden die gegenwärtige Jahrgangsstufe wiederholen, zwei davon an einer anderen Grundschule.

Wie oft wich der Elternwille von der Empfehlung ab?

07-2: Sonderpädagogischer Vorschlag: Förderschwerpunkt „Lernen“. Die Eltern waren nicht einverstanden. Die Schülerin wird die Klassenstufe wiederholen.

12-2: Die Eltern stimmten der Diagnose „Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt ‚Lernen‘“ zu, waren aber mit der Überweisung an die Förderschule nicht einverstanden. Entschieden wurde, dass die Schülerin (1. Schuljahrgang) an ihrer Grundschule verbleibt und den ersten Schuljahrgang wiederholt.

14-1: Die Mutter wollte nicht, dass ihrer Tochter der Förderschwerpunkt „Lernen“ zugeschrieben wurde, deshalb bestand sie darauf, dass ihre Tochter die 1. Klasse wiederholt. Das Verfahren ist offen.

In drei Fällen waren die Eltern mit den Entscheidungsvorschlägen der Pädagoginnen nicht einverstanden.

Wurde der Förderbedarf status- oder entwicklungsbezogen diagnostiziert?

In den Interviews und sonderpädagogischen Stellungnahmen nahmen Aussagen über die Lern- und Entwicklungsfortschritte und notwendige Lernbedingungen einen zentralen Platz ein. Sie fanden sich unter anderem als Hinweise auf lösungsverhindernde Denkmuster, Feststellung von Grundproblemen in der Handlungssteuerung oder Äußerungen über Bedingungen, unter denen Fortschritte erreicht werden konnten. Hinweise auf lösungsverhindernde Denkmuster waren zum Beispiel: das „Kippen“ in der Rechenrichtung (7-2); abzählendes Rechnen (7-2); Lesen wird nicht als Sinnentnahme verstanden, sondern als mechanischer Vorgang (12-1); Überhören von Selbstlauten (10-1). Grundprobleme in der Handlungssteuerung waren zum Beispiel ein geringer Umfang des Arbeitsspeichers (12-2); Verletzungen der Grundbedürfnisse nach Sicherheit (08-2); mangelnde Impulskontrolle (11-1); geringe phonemische Bewusstheit (8-1); Rechts-Links-Unsicherheit (13-2).

Aussagen über Bedingungen, unter denen Fortschritte erreicht werden konnten, wurden in fast allen sonderpädagogischen Stellungnahmen herangezogen, um über den sonderpädagogischen Förderbedarf entscheiden zu können. Alle Stellungnahmen entwickelten (mehr oder weniger differenziert), welche Förderbedingungen die Schüler benötigten. Beispiele, in denen das besonders deutlich zum Ausdruck kam:

01-1: Trotz intensiver Förderung konnten die umfangreichen Probleme im Bereich des emotionalen und sozialen Verhaltens nicht kompensiert werden. Es wurden Fortschritte gemacht, die aber eine Eingliederung in das Klassenleben ohne zusätzliche Unterstützung nicht ermöglichen. Es sind immer wieder Rückschritte zu verzeichnen, die offensichtlich sehr abhängig von der familiären Situation sind.

04-1: Obwohl das Kind auch während der FDL schon nach dem Rahmenplan der Förderschule unterrichtet wurde und zusätzlich zahlreiche Fördermaßnahmen erfolgten, konnte der Lern- und Entwicklungsrückstand nicht aufgeholt werden,

so dass das Kind im integrativen Unterricht auf der Grundlage des Rahmenlehrplans der allgemeinen Förderschule weiter beschult wird. Es wurde vereinbart, dass das nur solange geschieht, wie das Kind sich in der Klasse wohl fühlt.

08-2: Aus der sonderpädagogischen Stellungnahme: „Zusammenfassend kann man einschätzen, dass sich die umfangreichen Fördermaßnahmen durch die Lehrkräfte der Grundschule und der Sonderpädagogin auf T.s schulische Entwicklung positiv auswirken. Es ist ein äußerst geringer Lernzuwachs zu verzeichnen. Der Junge ist aber nicht in der Lage, den Anforderungen der Grundschule gerecht zu werden. T. hat einen erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens.“

10-1: Aus der sonderpädagogischen Stellungnahme: „J. wurde bereits mit Entwicklungsdefiziten gegenüber seiner Altersgruppe in die Grundschule eingeschult. Trotz mehrjähriger Frühförderung und einjähriger Schulzurückstellung war es nicht gelungen, Entwicklungsdefizite so zu kompensieren, um ihm einen besseren Schulstart zu gewähren. Auch unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung konnten zwar unterstützende Maßnahmen angeboten werden. Diese reichten jedoch insgesamt nicht aus, um sonderpädagogischen Förderbedarf zu vermeiden. J. hat sonderpädagogischen Förderbedarf. Sein schulisches Lernen, seine Sprache und sein Verhalten sind schwerwiegend, massiv und relativ dauerhaft beeinträchtigt. Er benötigt eine kontinuierliche sonderpädagogische Förderung.“

Auf der anderen Seite stehen zwei sonderpädagogische Stellungnahmen, in denen sich die zusammenfassende Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mehr auf die dispositionellen Gegebenheiten bei dem Kind bezieht, z.B.

12-2: „Es besteht aufgrund der mangelnden kognitiven Fähigkeiten, des herabgesetzten Aufgabenverständnisses und gravierender Lernprobleme sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘.“

Gegenüber der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik dominierte ein eindeutiger Paradigmenwechsel. In den Interviews und den sonderpädagogischen Gutachten analysierten die Lehrerinnen, wie Lernfortschritte erreicht wurden und wo Ursachen für Schwierigkeiten lagen. Dabei beachteten sie die domänenspezifischen (Lesen, Schreiben, Zahlbegriff u.a.) und basalen Lernvoraussetzungen (Sprache, Motorik u.a.) ebenso wie die konkrete Motivation und die Handlungssteuerung und zogen diese Befunde für die Entscheidungsbildung heran.

Welche pädagogischen Empfehlungen wurden am Ende gegeben?

Die Besonderheiten des Lernens und Verhaltens der Kinder wurden in der Regel so konkret beschrieben, dass sich daraus Schlussfolgerungen für die Förderung ergaben. Zum Teil wurden konkrete Maßnahmen empfohlen. Alle Darstellungen zeigten Begründungszusammenhänge für die Schlussfolgerungen auf. In den sonderpädagogischen Stellungnahmen wurde ein deutlich konkreteres und höheres Niveau erreicht, als Langfeld (1998) es in seiner Untersuchung ermittelte. Dort enthielten die Gutachten oft zu allgemeine und triviale Schlussfolgerungen. Im Resultat der FDL werden die pädagogischen Bedingungen, die das Kind benötigt, konkret dargestellt. Wir sehen darin ein wesentliches positives Ergebnis der FDL.

Wie wurden die Empfehlungen zum Bildungsweg begründet?

Die Pädagoginnen bemühten sich um eine komplexe Ableitung und Begründung ihrer Empfehlungen, indem sie die vorschulische Entwicklung betrachteten, die Lern- und Lebenssituation aus ökosystemischer Sicht einbezogen, die Fördermaßnahmen vor der FDL analysierten, die Förderung in der FDL und ihren Erfolg speziell analysierten und bewerteten, den Entwicklungsstand in allen wichtigen Kompetenzbereichen längsschnittlich und im Querschnitt einbezogen, diagnostische Ergebnisse kritisch analysierten und nächste Entwicklungsaufgaben aufzeigten.

Dieses Bemühen gelang in unterschiedlicher Weise, häufig aber sehr gut. Selten und nur aspekthaft begegnete uns eine „defizitorientierte Ableitung und Begründung des Förderbedarfs“. Die von Mahnke & Valtin (2006) im Ergebnis der ersten FDL-Evaluation geäußerte Feststellung, die Sonderpädago-

gen tendierten zu einer defizitorientierten Herangehensweise, ist für unsere Stichprobe zurückzuweisen. Zum Beispiel konnten wir eine Anwendung traditionell-statischer Intelligenzkonzepte kaum feststellen. Um vermeintlich wenig effektive Schreibebeit zu vermeiden, waren einige Stellungnahmen sehr kurz gehalten und sparten demzufolge auch viele Aspekte aus. In einigen Stellungnahmen dominierte die sprachheilpädagogische Diktion (stark bedingt durch die Fragestellung). In der mündlich gegebenen Einschätzung der Schüler und ihrer Förderarbeit bezogen die Sonderpädagoginnen weitere Bereiche differenziert ein.

4.8 Übergreifende Fragen

War der Zeitraum der FDL angemessen?

Diese Fragen müssen vom Einzelfall her, also flexibel, beantwortet werden. Im Allgemeinen hatte die FDL eine angemessene Länge. Viele Pädagoginnen plädieren für eine relativ lange FDL mit zuverlässigen Förderangeboten. In manchen Fällen wären vorherige Entscheidungen über den sonderpädagogischen Förderbedarf möglich gewesen. Dass diese frühere Diagnostik nicht geschah, war in den Fällen vertretbar, in denen die FDL-Phase mit ausreichenden Förderangeboten verbunden war. Die Beantwortung dieser Frage ist also abhängig von der Qualität der Förderung. Diese Feststellungen werden durch folgende Zitate belegt:

01-1: Nach Aussagen der Lehrerinnen konnte der lange Zeitraum von einem Jahr genutzt werden, um das Kind mit Hilfe von Verhaltensmodifikationen gezielt zu fördern und dann wirklich sicherzugehen, ob das Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat.

02-1: Bei diesem Kind empfand die Sonderpädagogin die Länge der FDL als angemessen. Insbesondere bei „Grenzfällen“ benötigt man längere Zeit für eine vertretbare Entscheidung. Bei einigen Kindern wäre eine Entscheidung schon nach 14 Tagen nach Beendigung der Grundfeststellung möglich.

05-1: „Die FDL ist eher zu kurz, denn das 2. Halbjahr ist schnell vorüber. Die wenigen Wochen reichen nicht aus, um ein ordentliches Bild zu bekommen. Dann kann man gleich ein kurzes Verfahren durchführen, wie es früher der Fall war.“

07-2: Die FDL endete mit einer wenig befriedigenden Entscheidung (Vorschlag: sonderpädagogische Förderung, Elternanspruch). Die Sonderpädagogin führte mit gutem Grund an, dass eine weitere sonderpädagogische Betreuung nötig wäre. Am besten aber wäre es ihrer Meinung nach gewesen, die FDL weiterzuführen, bis sie bei der Schülerin nicht mehr erforderlich wäre.

„Solange ich da bin und die Hilfe geben kann, kommt die Schülerin relativ gut klar. Was passiert, wenn ich nicht mehr da bin, wenn ich die beiden Stunden nicht mehr habe, um bestimmte Sachen aufzuarbeiten, um ursachenorientiert vorzugehen? Das ist die große Frage. Bis zum Ende der FDL kann ich es nicht schaffen, dass die Schülerin „unabhängig von der Hilfe wird“. Der Konflikt ist: Ich gehe zu einem bestimmten Zeitpunkt weg. Das Verfahren muss abgeschlossen werden. Die große Frage ist: Ist die Schülerin zu diesem Zeitpunkt so weit „in der Spur“, dass es erfolgreich weiter gehen kann, dass die Klassenlehrerin die Arbeit, die ich bisher getan habe, übernehmen kann?“

08-2: „Man hätte auch nach einem halben Jahr eine Entscheidung treffen können, da stand praktisch fest, dass sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Das war abzusehen. Nach einem halben Jahr hätte sich allerdings nicht viel geändert. Optimal soll es so sein, dass der FDLer dann weiter fördert. Das wäre aber aufgrund der vielen Kinder nicht möglich gewesen.“

14-2: Die FDL erstreckte sich über sieben Monate und wurde früher als geplant beendet (wegen Umzugs). Das Kind wird die Klasse wiederholen, weil noch keine eindeutige Aussage gemacht werden kann.

12-1: „Zum Verhältnis von Diagnostik und Förderung in der FDL-Phase sage ich: Es kommt darauf an, wie viel Zeit ich für das Kind habe. Wenn ich wenig Zeit habe, hat die FDL wirklich mehr diagnostische Funktion. Aber es ist eine Diagnostik in der alten Form, die nicht mehr sein soll.“

16-1: „Eine flexible FDL-Zeit bis zu 12 Monaten empfiehlt sich bei unsicher diagnostizierbaren Kindern. Oft ist eine Entscheidung eher möglich. Bei Kindern mit starken Lernbehinderung bringt Integration nicht viel (Beispiel: Sieben Integrationskinder und drei Kinder, die sich in der FDL befanden, in einer Klasse).“

18-1: Die FDL erstreckte sich über ein Jahr. Nach Aussagen der Lehrerinnen war dieser lange Zeitraum angemessen, um wirklich sicherzugehen, ob das Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Nach einem Jahr wurde festgestellt, dass

kein eindeutiger sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Das Kind verbleibt in der Klasse und wird im Klassenverband gefördert (ohne sonderpädagogische Stunden). Die Sonderpädagogin hätte die FDL gern noch weitergeführt.

Kann die FDL einen sonderpädagogischen Förderbedarf noch verhindern?

Als zweite Stufe des Feststellungsverfahrens konnte die förderdiagnostische Lernbeobachtung wirksam dazu beitragen, dass die Lücken nicht noch wesentlich größer wurden und die soziale Integration unterstützt wurde. Eine vorhandene Beeinträchtigung konnte bei den 19 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht überwunden werden (siehe Tabelle 29). Bei den sechs der neun Kinder, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder das Verfahren Ende November 2007 noch offen war, umfasste die FDL ein Maß der Förderung, das dem Ausmaß der Beeinträchtigung angemessen war. Die Förderung musste aber in dem vorhandenen Ausmaß im neuen Schuljahr fortgesetzt werden. Sie hatte Erfolg, durfte aber nicht vermindert werden. Im echten Sinne „prophylaktisch“ wirkte die FDL bei den beiden Kindern, bei denen nach der Grundfeststellung kein längerfristiger sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet worden war (vgl. 3.4 a, letzter Punkt). Im Sinne der Verwaltungsvorschriften gehörten diese Kinder eigentlich nicht in die FDL.

Tabelle 29: Konnte die FDL die Beeinträchtigung überwinden?

Ergebnis des FV	N	Konnte die FDL die Beeinträchtigung überwinden?	Was leistete die FDL?
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	19	Nein	Mehr oder weniger wirksame Förderung in einem umgrenzten Zeitraum
Kind, bei dem die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs am Elterneinspruch scheiterte.	1		
Kinder, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt oder das Verfahren ausgesetzt wurde.	6	Nein	FDL umfasste ein Maß eine Förderung, das der Beeinträchtigung angemessen war. Sie müsste nach der FDL intensiv fortgesetzt werden.
Bereits nach Stufe 1 kein längerer sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet	2	Frage ist hier irrelevant.	FDL leistete die notwendige zusätzliche Förderung.
Summe	28		

Welche Bedingungen unterstützten den Erfolg der FDL wesentlich?

Die folgenden Auszüge aus den Falldarstellungen verdeutlichen bereits durch die Häufigkeit der Nennungen, welche Bedingungen besonders wichtig sind:

02-2: Die Sonderpädagogin war **fest in die Grundschule eingebunden** und arbeitete an drei Tagen in der Woche an der Schule (16 Stunden). Es gab eine **gute Zusammenarbeit mit der Grundschullehrerin**. Die **Vernetzungen mit Schulpsychologen** waren wichtig. Es war erforderlich, ausreichende Zeit für den Aufbau von Kontakten und die Herstellung von Beziehungen zu haben (zu Eltern und Grundschullehrerinnen). Als ideal betrachtet wurden Teilungsräume und gemeinsamer Unterricht.

02-3: Günstig war, dass die Sonderpädagogin an vier Wochentagen 22 Stunden in der Woche an der Schule arbeitete und sich oft mit der Grundschullehrerin austauschen konnte. Der Sonderpädagogin stand ein **eigener kleiner Förderraum mit Materialien zur Verfügung**. Ein **Meinungsaustausch mit anderen Sonderpädagogen an dieser Schule war möglich**. (An der Schule arbeiten mehrere Sonderpädagoginnen.) Die Schulleitung unterstützte ein flexibles Arbeiten.

09-2: Unterstützend ist, dass die **Grundschullehrerin jetzt Sonderpädagogin ist**. Sie steht der FDL sehr offen gegenüber und arbeitet intensiv mit individuellen Wochenplänen.

08-1: Hier fehlten viele Voraussetzungen, aber ein Scheitern der FDL wurde abgefangen, weil zwischen Klassenlehrerin und Sonderpädagogin ein sehr vertrauensvoller Kontakt bestand und die **Klassenlehrerin außerordentlich engagiert** war. Für die Sonderpädagogin war die Schülerin eines von 12 Kindern, die sie in der FDL zu betreuen hatte.

09-1: Die Lehrerinnen arbeiteten sehr **transparent und intensiv mit ambulanten Diensten und Institutionen** zusammen (langjährige Kontakte zu Kitas, Logopäden, Kinderärzten, Ergotherapie usw.). Die **Schulleitung** war **sehr engagiert**, stellte Materialien und Raum zur Verfügung und war offen für sonderpädagogische Konzepte (Schule mit alter Tradition in beschaulicher Wohngegend, Einbahnstraße, Rollstuhlrampen, Körperbehinderte und Hörgeschädigte).

12-1: Die Sonderpädagogin führte aus (erstes Interview): „Ich habe im vergangenen Jahr mit der FDL angefangen. Wir wussten nicht so recht, wie wir diese Aufgabe bewältigen sollen. Die Grundschullehrer kamen sich überfordert vor. Es gab auch Hemmungen, jemanden mit im Unterricht zu haben. Besonders am Anfang ist man zur Diagnostik viel im Unterricht mit drin. Ich war unzufrieden – aufgrund der Stundenfrage. Ich hatte im vergangenen Jahr nur sechs Abminderungsstunden. Ein Tag in der Woche stand für Beratungsstellen- und FDL-Arbeit zur Verfügung. Die Anforderungen waren zeitlich nicht zu bewältigen. Es ging dann so weit, dass FDL nicht mehr stattgefunden hat, sondern alle Stunden für die Diagnostik gebraucht wurden. Letzten Endes habe ich mit den Kindern überhaupt nicht mehr direkt gearbeitet. [...] In diesem Jahr sind wir großzügiger **mit Stunden ausgestattet**. Bei anderen Kollegen sieht es anders aus. Ich habe für diese Schule die Diagnostik, die FDL und den GU. Ich bin also variabel und kann die Schwerpunkte entsprechend setzen. Dadurch klappt es in diesem Jahr besser und ich sehe die Kinder wenigstens eine Stunde in der Woche. Ein Vorteil besteht darin, dass mir **alles, was an dieser Schule mit Diagnostik und Sonderpädagogik zu tun hat**, übertragen wurde (von der Schulleiterin, was auch für diese eine notwendige Entlastung ist). **Inzwischen kennen die Lehrer mich und die Kinder auch**. All das wird recht gut angenommen.“

15-1: Die Sonderpädagogin möchte alles richtig machen und ist offen für eine **Weiterbildung**.

16-1: Es gab eine sehr gute transparente und engagierte **Zusammenarbeit von Grundschullehrerin und Sonderpädagogin**, beide waren **offen für Ideen**. Die Schule stand unterstützend hinter sonderpädagogischer Förderung und ließ Freiraum und Ideen der Sonderpädagogen zu. Da die Sonderpädagogin zweimal in der Woche förderte, waren Absprachen möglich.

17-1: Die Sonderpädagogin war **sehr engagiert und offen** für neue Ideen. Sie arbeitete förderdiagnostisch und gut strukturiert mit **vielfältigen Programmen**. Die **Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrerin und Sonderpädagogin** war sehr gut. Die Sonderpädagogin war **fest an der Schule eingestellt** und fünf Tage in der Woche anwesend. Ihr stand ein **Förderraum mit guter Ausstattung** (z.B. Lerncomputern) zur Verfügung.

Zu den Bedingungen, welche die FDL unterstützen, gehörten:

- *eine gute Teamarbeit zwischen allen an der FDL beteiligten Lehrkräften,*
- *die feste Einbindung der Sonderpädagogin in die Grundschule, was deren Bekanntheitsgrad erhöhte,*
- *ein fundiertes Grundwissen für die einzelnen Förderschwerpunkte,*
- *ausreichende zeitliche Ressourcen,*
- *ein intensiver Erfahrungsaustausch und regelmäßiger Kontakt zu anderen Sonderpädagogen,*
- *gut ausgestattete Räume, in denen Förderunterricht stattfinden konnte,*
- *gute materielle Bedingungen (Ausstattung mit Tests und Materialien für Diagnostik und Förderung),*
- *eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern,*
- *die Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen (Logopädie, Pädiater, Jugendamt usw.),*
- *die Unterstützung durch die Schulleitungen und anderes mehr.*

Die wichtigste Rahmenbedingung bestand darin, dass die Sonderpädagoginnen über einen ausreichend langen Zeitraum regelmäßige Förderstunden durchführen und das auch mit Beratungstätigkeit verknüpfen konnten. Dies versetzte sie in die Lage, für die Verbesserung der Bedingungen wirksam zu werden. Durch eine gute Anbindung an die Grundschule konnte die Sonderpädagogin die Situation in der Schule und in der Klasse des zu fördernden Kindes besser kennen lernen.

Welche Bedingungen beeinträchtigen den Erfolg der FDL?

Die ausführliche Frage lautet: Welche zeitlichen, räumlichen, organisatorischen, materiellen und kooperativen Bedingungen beeinträchtigen den Erfolg der FDL wesentlich? Folgende Beispiele verdeutlichen das Spektrum von Faktoren, die den Erfolg der FDL beeinträchtigen:

02-2: Krankheit und Zeitmangel der Sonderpädagogin. Sie musste z.B. fünf Wochen **Klassenlehrerververtretung** übernehmen und kam deshalb nicht zur FDL-Arbeit. Oft blockieren Grundschullehrerinnen bei FDL und gemeinsamem Unterricht. Sie **denken, man nehme das Kind in der FDL aus dem Unterricht heraus**. Alle müssen lernen, wie sie diese Kinder annehmen können und mit der Sonderpädagogin an Förderplänen zusammenarbeiten. Es gibt noch zu wenige Arbeitsmaterialien für Grundschullehrer. Erst der Anfang ist gemacht, oftmals wird ein Sonderpädagoge als „Feuerwehr“ oder „Zauberer“ gesehen.

03-1: Die Sonderpädagogin war an zwei Tagen sechs Stunden in der Woche an der Schule, in dieser Zeit waren 15 Kinder zu fördern. Ein **Förderraum** stand nicht zur Verfügung. Die Sonderpädagogin konnte einen Beratungsraum nutzen, kam jedoch nicht an ihren Materialschränk, wenn der Beratungsraum besetzt war.

03-2: Die Sonderpädagogin war nur vier Stunden an einem Tag an der Grundschule und musste auch **zwischen zwei räumlich weit getrennten Gebäuden hin und her pendeln. Ein Förderraum stand nicht zur Verfügung**. Die Sonderpädagogin musste warten, ob ein Klassenraum frei war. Beim Kind gab es häufige Fehlzeiten. Die Eltern waren sehr schwer mit einzubeziehen.

07-1: „Die **Fahrerei von Schule zu Schule** ist ein ganz großes Problem.“

08-1: Fehlende Stunden für die Förderung. Die Sonderpädagogin führte aus (Auszug aus dem ersten Interview): „Die notwendige Förderung, wie sie auch in den Zielerreichungsbögen angelegt ist, kann nicht ‚nebenbei‘ erledigt werden. Die Bedingungen dafür sind nicht nur schlecht, sie sind gar nicht gegeben. Im Oktober hat die Schule aus dem Fonds der allgemeinen Förderstunden Stunden zur Verfügung gestellt, die aber nur teils realisiert wurden. Diese Stunde musste oft für Vertretung verwendet werden. Sie konnte nur zweimal realisiert werden. Die Stunden waren sorgfältig vorbereitet worden – und konnten meist nicht realisiert werden. Der Wille war da, aber die **Organisation lässt es einfach nicht zu**. Auch eine Förderbündelung war versucht worden. [...] Nach den Winterferien sollen aus dem Förderplan der Stufe 1 wieder drei Schwerpunkte gesetzt werden und eine Individualisierung im Sinne der Schwerpunkte vorgenommen werden. Aber die gewünschte intensive, systematische individuelle Förderung wird nicht möglich sein.“

08-2: Die Sonderpädagogin führte aus (Auszug aus dem ersten Interview): „Ich habe zwei Stunden für FDL und dabei zwei Schulen zu betreuen. [...] **Für neun Kinder stehen zwei Stunden zur Verfügung**. Unter diesen Bedingungen hat eine Sonderpädagogin normalerweise keine Möglichkeit, die Förderung einzelner Kinder intensiv zu unterstützen. [...] Ich bin an 40 Förderausschüssen, vor allem im Team 1, beteiligt.“

09-1: Wenn die FDL bis Juni 2007 durchgeführt wird, bekommt das Kind nächstes Jahr keine Förderstunden. Der Stundenpool war bis März/April 2008 schon abgeschlossen. Die Einschulungsuntersuchung ist noch nicht abgeschlossen, aber die Grundschullehrerin muss bereits beim Schulamt angeben, wie viel auffällige Kinder in die 1. Klasse kommen. Die **Nahtstelle zwischen sonderpädagogischer Frühförderung in Kita und Schule** fehlt. Die Schule weiß oft nichts über Frühförderung und beantragt ein Feststellungsverfahren. Die Schule wünscht sich, dass das Kind durch die FDL schneller Förderung erhält. Die Sonderpädagoginnen müssen eine Ausbildung in bestimmten Fachrichtungen und Erfahrungen haben, sonst kann es leicht zu Fehlentscheidungen kommen. Die Sonderpädagoginnen müssten einer Grundschule zugeordnet werden. Wichtig sind **Vernetzungen zu Kitas, Ärzten und Logopäden**, so dass viele Probleme noch verhindert werden können. Ein Problem wird darin gesehen, dass es keine Richtlinien für die FDL gibt (Diagnostik, Elternarbeit, Förderung, Zusammenarbeit mit Klassenlehrern). Die Sonderpädagogin ist verunsichert. Was ist eine FDL-Stunde? Reine Förderung?

09-2: Die Sonderpädagogin sagte, es müsste die Möglichkeit geben (wie in Flex-Klassen), FDL ein bis zwei Jahre durchzuführen, insbesondere bei Hauskindern bzw. Kindern, die keine Kita besuchten. Krankheit und Zeitmangel der Sonderpädagogin beeinträchtigen die FDL-Arbeit. Am Kind arbeiteten viele unterschiedliche Förderlehrer, die sich nicht abstimmen.

15-1: An der Schule fand FDL-Arbeit erst seit diesem Schuljahr statt. Es bestand noch Unsicherheit. **Sonderpädagogen wechselten ständig. Sie sollten Nothelfer für verhaltensauffällige Kinder sein**. Die Grundschullehrerin brachte der Sonderpädagogin diese Kinder. Es war keine richtige kontinuierliche Arbeit an Förderzielen möglich. Als Förderraum diente eine winzige **Abstellkammer** im Nebengebäude. Die Sonderpädagogin war häufiger **krank**.

16-1: An den Zielen konnte nicht konsequent gearbeitet werden (**Zeitmangel**). Die Sonderpädagogin musste an andere Schulen gehen, um dort die Diagnostik durchzuführen.

16-2: Die Sonderpädagogin weilte nur einmal in der Woche für **drei Stunden** an der Schule. Sie hatte **mehrere Schüler** zu betreuen.

17-1: Es gab häufige **Fehlzeiten des Kindes** (unentschuldig und Krankheit, Krankenhausaufenthalt) und familiäre Probleme.

Die erschwerenden Faktoren stellten sich in vielen Fällen als zeitweilige „Entwicklungsprobleme“ dar. Folgende „Problemgruppen“, die unterschiedliches Gewicht hatten und sich auf die Aussagen der Lehrerinnen bezogen, konnten unterschieden werden:

1. Zeitmangel, Mangel an Förderstunden (Krankheit der Sonderpädagogin, Zeitmangel der Sonderpädagogin, Klassenlehrervertretung durch Sonderpädagogin, Kind hat im kommenden Jahr keine Förderstunden).

2. Mangelhafte räumliche und materielle Bedingungen an der Grundschule (kein Förderraum, Materialien zur Diagnostik müssen selbst mitgebracht werden).

3. Geringe Verankerung der Sonderpädagogin an der Grundschule (keine feste Anbindung an Grundschule, ständiger Wechsel der Sonderpädagoginnen, keine Anerkennung durch die Lehrkräfte der Grundschule, „Nothelfer“ für verhaltensauffällige Kinder).

4. Sonderpädagogen sind „Pendel-Lehrer“, die zwischen mehreren Schulen hin und her reisen.

5. Unzureichende Qualifikation bezüglich der Durchführung der FDL wurde mehrfach genannt. Häufig wurde darauf hingewiesen, dass die Sonderpädagoginnen nicht in allen sonderpädagogischen Fachrichtungen ausgebildet und deshalb z.B. unsicher bei der Förderung im Bereich „Sprache“ oder „Verhalten“ sind.

6. Probleme beim Kind und seiner Familie (häufige Fehlzeiten des Kindes; Eltern unterstützen FDL nicht).

Welche Meinungen wurden zum Ressourcenproblem geäußert?

In vielen Diskussionen über die FDL kam das so genannte Ressourcenproblem zur Sprache. Die folgenden Äußerungen (dokumentiert anhand der durchgeführten Interviews) zeigen, dass dieses Problem auch in unserer Stichprobe bestand.

„Die Lage ist zurzeit nicht befriedigend. Man entwickelt viel Einsatzbereitschaft, aber es gibt keine sicheren Arbeitsbedingungen. Hier laufen alle auf dem Zahnfleisch. Es gibt keine Reserven. Ich habe jetzt schon FDL-Stunden eingesetzt für Vertretungen.“

Besondere Probleme gegen Ende des Schuljahres (als Teil des Ressourcenproblems): „Zudem wird die Zeit bis zum Ende des Schuljahres jetzt sehr knapp. Ich musste jetzt eine Reihe von Fällen übernehmen, die noch bearbeitet werden mussten, die sich sozusagen in einem ‚Überhang‘ befanden, der wegen der geringen Stundenressourcen entstanden war. Im Prinzip reicht das noch zur Verfügung stehende Vierteljahr nicht für eine FDL. Dafür sollte mindestens effektiv ein halbes Jahr zur Verfügung stehen. Allerdings gäbe es bei einer solchen offiziellen Festlegung wiederum das Problem, was mit den Kindern weiter geschieht, wenn die FDL mitten im Schuljahr beendet wird. Die Ressourcen für die weitere Betreuung fehlen dann.“

„Die Idee der FDL ist gut. Aber meiner Meinung nach ist der Zeitfaktor ein großes Problem. Es sind viele Kinder da, die Hilfe benötigen, die nach der Antragstellung unter die FDL fallen. Aber man hat nicht genügend Zeit – von Stundenpool her, um sich mit der erforderlichen Intensität mit den Kindern zu beschäftigen, wie ich es mir eigentlich vorstelle. Zur FDL-Arbeit gehört die Arbeit mit den Kollegen, die Beratung und Förderplanung, die unterschiedlichen Formen der Arbeit mit dem Kind.“

„Im Moment geht es recht gut, weil ich nur die drei Kinder in der FDL habe, das funktioniert relativ ordentlich. In der nächsten Woche bekomme ich noch zwei andere Kinder dazu. Die Stunden ändern sich nicht. Es bleibt bei der Stunden-

zahl, wobei dann fünf Kinder zu betreuen sind. Die Zeit muss aufgesplittet werden – so dass man nicht ganz zufrieden sein kann.“

„Zu den wichtigsten Forderungen für die Weiterentwicklung der FDL gehört die Forderung nach einer Sicherung der Ressourcen. Das Modell ist darauf angewiesen, dass die notwendigen zeitlichen Möglichkeiten gegeben sind. Falls Kollegen in der FDL ausfallen, müssen diese Stunden vollwertig vertreten werden. Das ist nicht der Fall. Zum Beispiel fallen durch eine Erkrankung einer Kollegin sechs FDL-Stunden für ein halbes Jahr aus. Jetzt ist gesagt worden: ‚Übernehmt die Kinder mit.‘ Wir haben diese Arbeit mit übernommen. Eine Kollegin hat über 30 Stunden mehr gemacht, ich über 20 Stunden. Hier müssten flexiblere Möglichkeiten geschaffen werden.“

„Die Bedingungen reichen für die FDL nicht aus. Ich besitze einen hohen Anspruch, die Kinder zu fördern. Ich möchte mehr fördern und beraten. Das ist aber nicht möglich, weil rein rechnerisch für jedes Kind in der FDL nur wenige Minuten wöchentlich bleiben. Zurzeit habe ich in vier Wochenstunden sieben Kinder zu betreuen.

„Wenn ich einen Beratungstag habe und mich vier Schulen zuwenden muss, muss ich mir die Zeit gut einteilen – und habe Schwierigkeiten damit, die notwendige Zeit für die Arbeit mit den Kindern zu finden.“

„Es müssten mehr Stunden für FDL da sein. Die Sonderpädagogin hat nur zwei Stunden für die ganze Schule. Das ist zu wenig.“

„Es gibt ein großes Ressourcenproblem. Bei uns geht es relativ gut, weil ich regelmäßig an der Schule sein und zwei Förderstunden geben kann. Viele Kollegen haben jedoch wesentlich ungünstigere Bedingungen.“

„Wenn die FDL-Idee relativ gut umgesetzt werden sollte, müsste dafür ein weiteres größeres Zeitbudget zur Verfügung stehen, das wäre das vorrangige Problem.“

Vom überwiegenden Teil der Lehrkräfte wurde darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Stunden, die für die FDL zur Verfügung stehen, nicht ausreicht, um Diagnostik und Förderung entsprechend der individuellen Bedürfnisse des Kindes umzusetzen.

Welche Vorschläge gab es zur Verbesserung der Realisierungsbedingungen?

Wichtige Vorschläge bezogen sich auf die Koppelung von FDL- und Beratungsstunden, die Bündelung von Aufgaben und die feste Einbindung der Sonderpädagogin an der Grundschule bzw. die Fokussierung der Arbeit auf wenige Orte. Die Schulkonzepte sollten die Aufgaben der FDL noch stärker unterstützen. Hierzu wurde auch eine Spezialisierung von Schulen für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülern oder jahrgangsübergreifende Förderformen vorgeschlagen. Die Vorschläge verdeutlichten, wie wichtig es ist, ein einheitliches grundschul- und sonderpädagogisches Konzept der FDL zu entwickeln. Dieses müsste auch Aspekte der sonderpädagogischen Gegenstandsspezifität enthalten. Viele Interviewpartnerinnen waren der Meinung, die FDL komme im Rahmen der 2. Stufe des Feststellungsverfahrens eigentlich zu spät. Oft sei sie bereits im Vorschulalter notwendig.

„Gut ist es, wenn Beratungs- mit FDL-Stunden gekoppelt werden können, weil man da ‚besser schieben kann‘.“

„Dadurch, dass ich auch in FLEX tätig bin, stehe ich noch mehr in der Förderung drin.“

„Der Arbeitsumfang ist für die Kolleginnen, die in der FDL sind, zu hoch. Wunschbedingung wäre, dass man häufig vor Ort sein kann.“

„Teilweise sind mehrere Sonderpädagogen an einer Grundschule (FDL, FLEX, GU, Beratung). Besser wäre es mit einer Sonderpädagogin an einer Grundschule. Dann besteht aber das Problem der fachspezifischen Kompetenz.“

„Ein weitere entscheidender Punkt ist, dass man nur für eine Schule verantwortlich ist und nicht für mehrere, wo man praktisch diese Diagnostik macht.“

„Ansonsten denke ich, man sollte, wenn man weiß, es ist ein eindeutiger Fall, auch die Möglichkeit haben, keine Grundfeststellung zu machen, sondern gleich in die FDL zu gehen. [...] Das ist zusätzlicher Zeitaufwand. Denn die Grundfeststellung haben wir eigentlich schon getroffen, indem wir uns das Kind angesehen haben.“

„Was die Eltern eigentlich bis jetzt immer bemängelt haben, ist dass man sich extra noch mal treffen muss zur Grundfeststellung und danach dann noch einmal. Denn wenn man die Grundfeststellung abschließt, muss man ja mit den Eltern gesprochen haben, über den weiteren Schritt und um eine Kurzeinschätzung zu geben für die FDL. Die Fahrwege für die Eltern sind sehr aufwändig. Sie lehnen es eigentlich ab, zur Grundfeststellung zu kommen.“

Welche Meinungen gab es zur Konzentration der FDL auf die Jahrgänge 1 und 2?

In der Praxis wurde die Frage diskutiert, ob das Missverhältnis zwischen den sonderpädagogischen Stunden und der Anzahl der Kinder in der FDL (Ressourcenproblem) dadurch entschärft werden kann, dass die FDL vor allem in den Klassen 1 und 2 stattfinden soll. Diese Debatte war gerade zur Zeit der Untersuchung aktuell. Es wurde auch bereits davon gesprochen, „das FDL-Eingangstor nach Klasse 2 zu schließen“. *Die vielen argumentativen Äußerungen können nicht als repräsentativ betrachtet werden, beinhalten aber in einem beträchtlichen Umfang eher warnende Überlegungen, die sich auf zwei Gesichtspunkte beziehen:*

1. Spätere ökologische Übergänge (z.B. nach der flexiblen Schuleingangsphase oder nach dem 4. Schuljahr) und Krisensituationen können latente Beeinträchtigungen hervortreten lassen.

2. Eine zu starke Orientierung auf die Schuljahrgänge 1 und 2 rückt die der Sonderpädagogik zugeschriebene Rolle in die Nähe eines biologischen Behinderungsmodells.

„Eine Lösung, nach der die FDL vor allem in den Klassen 1 und 2 stattfinden soll, in den späteren Jahrgangsstufen aber wesentlich reduziert wird, muss mit Vorsicht betrachtet werden. Die Fälle, in denen der sonderpädagogische Förderbedarf in den späteren Klassen sichtbar wird, wird es auch weiterhin geben.“

„Die später auftretenden Fälle sind oft solche, in denen die Eltern zunächst nicht damit einverstanden waren, ein Verfahren durchzuführen. Die Eltern merken dann erst später: ‚Ich benötige Hilfe für mein Kind.‘“

„In der Grundschule sind die Kinder noch behütet. Es kann individualisiert werden. Die Kinder fallen dann in der Sek. 1 auf. Bei manchen Schülern wird erst dann sichtbar, welche großen Schwierigkeiten sie haben, z.B. im Denken. In den unteren Klassen ist der Schüler noch gut mitgekommen.“

„Die früher gebräuchliche enge Definition der Lernbehinderung als kognitive Minderleistung ist überwunden worden. Das führt dazu, dass auch die Fälle, in denen die Probleme erst später in dem wahren Umfang deutlich werden, als Fälle für die Sonderpädagogik anerkannt werden müssen.“

„Hier wird unter anderem die Frage berührt, was man als Lernbehinderung definiert. Bis zur 2. Klasse können die Kinder als ‚lernbehindert‘ erkannt werden, bei denen eine ‚Intelligenzminderung‘ besteht. Das bedeutet ein ‚Zurück‘ zur alten Definition der Lernbehinderung.“

Welche besonderen Anforderungen stellte die FDL im Förderschwerpunkt „Lernen“?

Die besonderen Anforderungen ergeben sich daraus, dass meist sehr große Rückstände in vielen Bereichen der Lernentwicklung entstanden waren und somit ein umfassendes sonderpädagogisches Handeln erforderlich war.

Welche Anforderungen stellte die FDL im Förderschwerpunkt „Sprache“?

Beim Förderschwerpunkt „Sprache“ stand die Frage der Funktion der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in besonderer Weise auf der Tagesordnung. In mindestens einem Fall diente die FDL von vornherein der Fortsetzung der vorschulischen sprachlichen Rehabilitation, um diese abschließen zu können. Bei dem betreffenden Kind ging man davon aus, dass die FDL-Phase reichen würde, um die noch notwendige Sprachförderung zu geben. FDL war hier das Mittel für eine begrenzte zielgerichtete sonderpädagogische Förderung. Die Überlegungen zur Funktion der FDL im Förderbereich „Sprache“ werden auch in den folgenden Zitaten aus den Interviews deutlich.

„In der Tätigkeit haben sich Strukturen herausgebildet, die eine ausgedehnte Diagnostikphase häufig überflüssig erscheinen lassen. [...] Bereits nach der Grundfeststellung ist bei den Kindern mit Sprachauffälligkeiten meist eine volle sonderpädagogische Betreuung erforderlich, nicht eigentlich eine Diagnostikphase (im Sinne der Einheit von Diagnose und Förderung).“

„Die Diagnose steht mit der Grundfeststellung (oder eigentlich bereits vorher) fest. Deshalb stellen die Eltern ja den Antrag. Die Sonderpädagogin hat sich das Kind bereits angesehen, wenn die Eltern den Antrag stellen. Dies ist eine Art Vorklärung. Die Eltern benötigen die Beratung, ob es sich empfiehlt, einen Antrag zu stellen. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten ebenso wichtig.“

„Ich habe ein Kind im Vorschuljahr, dessen Sprache unverständlich ist. Dieses Kind geht in einer normalen 1. Klasse unter, auch wenn ich vier Stunden in dieser Klasse sein könnte. Bei diesem Kind ist der sofortige Besuch einer Sprachheilklasse notwendig. Es braucht keine Diagnostikphase in der FDL.“

„Die Sprachheilschule hat nicht so sehr stigmatisierend gewirkt. Es kam auch auf die Vorklassen an.“

Die Diagnostik sprachlicher Störungen erforderte keinen so komplexen Diagnostikaufwand, wie er der FDL zugeschrieben wird. Die Kinder benötigten eine sofortige intensive und spezielle fachkompetente Förderung (in die die sprachheilpädagogische Diagnostik integriert ist).

Welche Anforderungen stellte die FDL im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“?

Zur Arbeit im Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung ist eine besondere Qualifikation erforderlich, die nicht immer gegeben war. Das lässt sich zum Beispiel daran erkennen, dass Verfahren zur Analyse der psychischen Funktion, des psychologischen Sinns eines bestimmten Problemverhaltens nicht systematisch realisiert wurden. Versuche einer Verhaltensmodifikation erfolgten eher spontan als systematisch. Attributionstheoretisch müssten die konkreten Interaktionen analysiert werden, unter denen sich die Zuschreibung der Verhaltensstörung herausgebildet hat. Eine weitere besondere Anforderung bestand in der Zuverlässigkeit der Ressourcenzuweisung. Im vermuteten Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung war eine relativ intensive Förderung durchzuführen (in mehreren Fällen mit gutem Erfolg), die ein Ausmaß von Ressourcen erforderte, das nicht unter den Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht liegen darf. *Für den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ wurde eine förderdiagnostische Lernbeobachtung für sinnvoll gehalten, die möglichst nicht erst nach der Grundfeststellung einsetzt und flexibel in ein abgestuftes Fördersystem eingeordnet ist.*

Werden aufgrund des neuen Feststellungsverfahrens weniger Kinder gemeldet?

Hier gingen die Meinungen auseinander. Es dominierte die Auffassung, dass sich die Zahl der für das Feststellungsverfahren gemeldeten Kinder durch die FDL nicht reduzieren lässt. FDL begünstigte die flexible Handhabung des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Schwelle zur FDL ist niedriger als die Schwelle für das klassische Feststellungsverfahren (Möglichkeit der Förderung in der FDL und im gemeinsamen Unterricht, Vertrauen in die Kompetenzen der Sonderpädagogin). Hinsichtlich der Frage, ob tatsächlich mehr Kinder gemeldet werden, können wir jedoch keine sichere Aussage treffen.

Welchen Einfluss hatte die wissenschaftliche Untersuchung auf den Ablauf der FDL?

Alle Beteiligten sagten, dass von der Untersuchung keine störenden und verzerrenden Einflüsse ausgingen. Sie setzten sich aber mit den in dem Forschungsprojekt gegebenen Anregungen zur Arbeit mit förderzielbezogenen Beobachtungen, mit den förderdiagnostischen Kriterien und mit „Kompetenzprofilen“ auseinander. Diese Anregungen gingen zum großen Teil nicht nur auf die Untersuchung zurück, sondern auch auf Fortbildungsveranstaltungen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen hatten.

Wie repräsentativ war die Untersuchung?

Die Untersuchung bezog eine Stichprobe von 28 Probanden ein. *Hinsichtlich der Verteilung auf die Landkreise und kreisfreien Städte, die Schuljahrgänge, die Geschlechter und die Förderschwerpunkte wurde eine Variabilität erzielt, die es ermöglichte, die Untersuchungsfragen im Sinne des einzelfallanalytischen Forschungsparadigmas zu beantworten.* Die Hauptziele der Untersuchung waren darauf

zentriert, Bedingungen zu definieren, unter denen die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich sein konnte. Dieses Untersuchungsziel konnte mit der Stichprobe erreicht werden. Die Untersuchung hatte aber nicht das Ziel, landesbezogene Statistiken abzubilden, zum Beispiel, wie häufig und bei welchen Graden von Auffälligkeiten eine FDL eingeleitet wurde. Solche Statistiken hätten einen massenstatistischen Versuchsplan erfordert, der im Untersuchungsauftrag nicht enthalten und in der Konzeption nicht angelegt war. Eventuelle Tendenzaussagen müssen berücksichtigen, dass sich eher solche Sonderpädagoginnen und Klassenlehrkräfte zur Mitarbeit in der Untersuchung bereit erklärten, die bereits Erfahrungen in der FDL besaßen.

5 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Dem Projekt lagen sechs zentrale Fragestellungen zugrunde, auf die in der Metaanalyse umfassend eingegangen wurde. An dieser Stelle sollen diese Fragen noch einmal aufgegriffen und pointiert beantwortet werden.

5.1 Wie gelingt es der Schule, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu fördern?

Wir haben bereits gezeigt, dass die förderdiagnostische Lernbeobachtung zur Förderung beitragen und die soziale Integration unterstützen konnte. Diese allgemeine Aussage können wir für unsere Untersuchungskinder konkretisieren.

- Bei den 19 Kindern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, leistete die FDL einen Beitrag zur Förderung. Das Maß dieser Förderung erwies sich hier als *perspektivisch nicht ausreichend. Eine längerfristige sonderpädagogische Förderung wurde als notwendig erkannt.*
- Bei neun Kindern wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt oder die förderdiagnostische Lernbeobachtung bis November 2007 nicht beendet. Bei sieben dieser neun Kinder war *das Maß der Förderung in der FDL den Problemen angemessen*, die bei diesen Kindern bestanden. *Die Förderung müsste aber im neuen Schuljahr in intensiver Weise fortgesetzt werden, um einen Rückschlag zu vermeiden.*
Bei den beiden Kindern, bei denen bereits nach der Grundfeststellung kein sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet worden war, *führte die FDL zur weitgehenden Überwindung der Schwierigkeiten*, so dass diese Kinder sich zukünftig im Rahmen der Fördermöglichkeiten der Grundschule gut entwickeln können.

In den Bereichen Deutsch und Mathematik entsprachen die Ziele entwicklungsstrukturellen Lernstufen. Interessant war auch, dass sich die Förderung oft auf die Vermittlung lernstrategischen Wissens bzw. die Prozesse der Handlungssteuerung konzentrierte. Das ist durchaus folgerichtig, da nur in Wechselwirkung damit bzw. auf der Grundlage positiver Lernaktivitäten kognitive Leistungen erbracht werden können. Informationsverarbeitung und Lernaktivität interagieren miteinander (Mattes 2008). Diese Erkenntnis wurde berücksichtigt. Nach dem Festlegen der Ziele wurden die Kinder in „förderdiagnostischen Unterstützungsdialogen“ gefördert und beobachtet. Die Lehrerinnen können in diesem Prozess sehr schnell einschätzen, ob das Angebot dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen des Kindes entspricht. Die in den Abschnitten 3.4 und 3.5 dargestellten Ergebnisse zeigen aber auch, dass das Erreichte noch nicht ausreicht. Die im Prozess der FDL gesetzten individuellen Förderziele wurden in zu geringem Umfang bzw. nicht in ausreichender Breite erreicht, selbst wenn sie im Förderprozess hinreichend an die Lernvoraussetzungen angepasst wurden. Der Anspruch ist höher. Er besteht darin, eine frühzeitige und umfangreiche Förderung in der Grundschule mit einer effizienten sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden.

Eine hohe Qualität der Förderung in der FDL konnte nur dann realisiert werden, wenn die *Förderung eine differenzierte, in sich geschlossene und vielschichtige didaktische Struktur aufwies, die auf das Kind zugeschnitten* war. Dabei mussten die Klassenlehrkräfte und die Sonderpädagoginnen gemein-

sam, planvoll und kontinuierlich an individuell adäquaten Zielen arbeiten. Den Erfolg sahen sie daran, dass die Lernzeit effektiv genutzt wurde und die Kinder motiviert, konfliktfrei und relativ selbständig lernten.

Wesentliche objektive Realisierungsprobleme bestanden dort, wo es den Sonderpädagoginnen *nicht* möglich war, sich wöchentlich zwei Stunden, mindestens aber ohne jegliche Abstriche eine Stunde, direkt an der Förderung zu beteiligen *und* regelmäßige kooperative Beratungen im Team durchzuführen. Erschwert wurde die Realisierung durch ein gravierendes Ausmaß der Beeinträchtigungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern. Bei ihnen waren objektive Realisierungsprobleme selbst durch einen außerordentlich hohen persönlichen Einsatz der Beteiligten nicht zu kompensieren. Die zur Verfügung stehenden Stunden für Sonderpädagogen, zeitliche Ressourcen und flexible Organisationsformen zur Gestaltung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung waren in vielen Fällen noch nicht ausreichend.

5.2 Welche Anforderungen stellen die unterschiedlichen Problemgruppen?

In den Kapiteln 4 und 5 werden Anforderungen abgeleitet, die für *alle Problemgruppen* gleichermaßen gelten. Wenn der Abschnitt 4.2 auf spezifische Punkte hinweist, darf er demzufolge nicht „für sich allein“ betrachtet werden.

Nach der Grundfeststellung wurde in 20 der 28 Fälle der **Förderschwerpunkt „Lernen“** in Betracht gezogen, davon sechs Mal in Kombination mit anderen Förderschwerpunkten. Die besonderen Anforderungen ergaben sich daraus, dass meist sehr große Rückstände in vielen Bereichen der Lernentwicklung entstanden waren und somit ein umfassendes sonderpädagogisches Handeln erforderlich war, wozu die Anpassung der Anforderungen im regulären Unterricht gehören musste.

Insbesondere bei dem Förderschwerpunkt „Lernen“ war es nicht in allen Fällen möglich, eine klare Abgrenzung zwischen vorhandenem oder nicht vorhandenem sonderpädagogischen Förderbedarf zu treffen. Dieses Problem erforderte eine große Bewusstheit in der Entscheidungsfindung und eine förderdiagnostische Beobachtungsstrategie mit einer längeren und intensiven Förderung, die manchmal auch über das Schuljahresende hinausgehen musste. Ein Entscheidungsvorschlag hatte zu berücksichtigen, in welcher Qualität eine weitere Förderung in der Zeit nach der FDL realisiert werden könnte. In manchen Fällen kann die Überwindung des *sonderpädagogischen* Förderbedarfs ein reales Ziel sein. Wichtig *dafür* ist die Regelung zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach zwei Jahren (gemäß Sonderpädagogik-Verordnung § 6 (2): „Der sonderpädagogische Förderbedarf ist alle zwei Jahre in geeigneter Weise zu überprüfen“ (Ministerium, 2007a).

Bei den untersuchten Schülern mit dem **Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“** wurde deutlich, dass eine erfolgreiche Intervention sehr wesentlich von den Rahmenbedingungen in der Gruppe und von den Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig ist. Einige Sonderpädagoginnen meinten, es mangle ihnen an der notwendigen Qualifikation. Verfahren zur Analyse der Funktion bzw. des psychologischen Sinns eines bestimmten Problemverhaltens wurden nicht systematisch genug realisiert und Versuche einer Verhaltensmodifikation erfolgten eher spontan als systematisch. Im Sinne einer Attributionstheorie müssten die konkreten Interaktionen analysiert werden, unter denen sich die Zuschreibung der Verhaltensstörung herausgebildet hat. Eine weitere besondere Anforderung bestand in der Zuverlässigkeit der Ressourcenzuweisung. Im vermuteten Förderschwer-

punkt „emotionale und soziale Entwicklung“ war eine relativ intensive Förderung durchzuführen, die nachweislich meist einen guten Erfolg hatte und Ressourcen erforderte, wie sie auch für den gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen. Für sinnvoll gehalten wurde eine förderdiagnostische Lernbeobachtung, die möglichst nicht erst nach der Grundfeststellung einsetzt und flexibel in ein abgestuftes Fördersystem eingeordnet ist.

Beim **Förderschwerpunkt „Sprache“** stand die Funktion der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in besonderer Weise auf der Tagesordnung. Die Diagnostik sprachlicher Störungen erforderte, wenn sie nicht mit anderen Beeinträchtigungen gekoppelt war, keinen so komplexen Aufwand in der Diagnostik. Hier ist es eher wichtig, vom ersten Schultag an eine sprachheilpädagogische Förderung vorzunehmen. Diese kann in der Regel im schulischen Kontext nur von ausgebildeten Sprachheilpädagogen vorgenommen werden.

5.3 Wie kann die Entwicklung der Kinder abgebildet werden (Evaluation des Fördererfolgs)?

Die hinreichend bekannte Tatsache, dass umfangreiche Förderpläne kaum in der täglichen pädagogischen Arbeit zum Einsatz kommen (Sander 2007, S. 14ff.; Mutzeck 2007), hat sich auch in unserem Projekt bestätigt. In der Schulpraxis muss den Lehrerinnen ein handhabbares Manual zur Verfügung stehen, mit dem Ziele entwickelt und Erfolge der durchgeführten Förderung in überschaubaren Zeiträumen abgebildet werden können. Solch ein Material sahen die Lehrerinnen in den Kompetenzprofilen und den „Förderdiagnostischen Kriterien“ (siehe Anlagenband dieses Forschungsberichts). Mit ihrer Hilfe konnte festgelegt werden, in welchen Bereichen schwerpunktmäßig mit dem Kind gearbeitet werden sollte. Daraus wurden konkrete Zielstellungen für die Förderung zum Beispiel in den kommenden sechs Wochen abgeleitet. Das Erreichen der Ziele schätzten die Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen kontinuierlich ein. Oft nutzten sie dafür Zielerreichungsbögen, so dass sehr schnell sichtbar wurde, ob die Maßnahmen erfolgreich sind. In Abhängigkeit vom Lernverlauf wurden die Ziele angepasst. Damit erlangte das Erreichen der Zielstellungen diagnostische Bedeutung. Das ist eine methodologisch wichtige und für die Diagnostik innovative Tendenz.

Eine gelingende Förderplanung besteht geradezu im Aufsteigen von zunächst relativ groben Zielvorstellungen, die den Rahmen abstecken, zu konkreten, individuell angemessenen Förderzielen und ihrer Weiterentwicklung im Prozess der Förderung. Von Empfehlungen für verbindliche Formulare für Zielerreichungsbögen sollte abgesehen werden. Wichtig sind die Intentionen, die den Zielerreichungsbögen zugrunde liegen (Diskussionsprozesse zur Einigung auf wesentliche und erreichbare Förderziele und Beobachtung der Fortschritte). Die konkreten Wege können unterschiedlich sein.

5.4 Wie können die Beobachtungen für die Feststellung des Förderbedarfs genutzt werden?

In sieben der neun Fälle, in denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, gab es hohe Entscheidungsschwierigkeiten, die von der Sache her nur geklärt werden können, *indem das Rubinsteinsche Prinzip „Das Kind diagnostizieren, indem es gefördert wird“ über einen Zeitraum von mehreren Monaten zielgerichtet realisiert wird.* Unter den 19 Kindern, bei denen sonderpädagogi-

scher Förderbedarf festgestellt wurde, befanden sich 13, bei denen die FDL nicht nur für die Förderung, sondern auch für die Entscheidungsfindung unentbehrlich war.

Das bedeutet: *Eine Förderdiagnostik, wie sie die FDL leisten kann, war absolute Voraussetzung einer richtigen diagnostischen Entscheidung.* Statusdiagnostische Verfahren verdecken solche objektiven Entscheidungsschwierigkeiten leicht und können zur Pseudosicherheit falscher Diagnosen führen.

Am Ende der FDL mussten die Entwicklungsfortschritte des Kindes, das sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befand, eingeschätzt werden. Das sollte im Sinne eines Prä-Post-Vergleichs geschehen. Den primären Maßstab bildeten dabei die Schwierigkeitsstufen, die durch das Kind bewältigt wurden. Zum Beispiel: Welche Aufgaben löste das Kind am Beginn der FDL in Mathematik selbständig und welche Aufgaben beherrschte es an deren Abschluss? Welche Lösungsstrategien nutzte das Kind am Anfang und zu welchen war es später in der Lage? Die auf diese Weise erzielten Aussagen über Fortschritte waren zudem mit den Lernfortschritten zu vergleichen, die andere Schüler in dieser Zeit erzielten. Die Bewertung dieser Ergebnisse hatte zu berücksichtigen, wie intensiv und gut die Förderung war, die das Kind erhalten hatte.

Bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurde eingeschätzt, dass sie gegenüber der Bezugsgruppe trotz individueller Förderung nicht aufholen konnten. Das rechtfertigte die Entscheidung, auch weiterhin zusätzliche Ressourcen für diese Kinder zur Verfügung zu stellen. Analog wurde bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gewürdigt, dass sie nur bei relativ dauerhafter sonderpädagogischer Förderung hinreichend vorankommen konnten.

Um aus den Entwicklungsfortschritten auf den Förderbedarf zu schließen, waren also sehr komplexe Erwägungen notwendig. Natürlich stellten sie die Lehrerinnen vor Schwierigkeiten. Mittels gründlicher Analysen und in kooperativen Beratungen fanden sie Lösungen und gelangten zu Entscheidungsvorschlägen. Hilfestellungen (Lernfortschrittsskalen und Kompetenzprofile), die im Forschungsprojekt angeboten wurden, gewährten einige Anhaltspunkte. Die Probleme können aber nicht umgangen werden, denn eine Rückkehr zum bloßen Statustest ist keine vertretbare Alternative. Auch hinsichtlich dieser Fragestellung hat die pädagogisch-diagnostische Forschung noch wichtige Aufgaben zu bewältigen.

Bei den Kindern, bei denen eine eindeutige Diagnostik nicht zu leisten ist, sollte der Zeitraum der Förderung eher lang bemessen sein. Viele Lehrerinnen plädierten in diesen Fällen dafür, die FDL über ein ganzes Schuljahr laufen zu lassen. Einige waren selbst nach diesem einen Jahr noch nicht sicher in ihrer Entscheidungsfindung.

Gegenüber der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik hat sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung ein eindeutiger Paradigmenwechsel vollzogen. Der Förderbedarf wurde entwicklungsbezogen diagnostiziert. Das diagnostische Interesse galt der Frage, *wie* Fortschritte erreicht werden konnten. Diese Herangehensweise ist sehr positiv zu werten. Mit der förderdiagnostischen Lernbeobachtung konnten die Grenzen und Fehlerquellen der traditionellen Statusdiagnostik überwunden werden. Allein diese Tatsache rechtfertigt die neue Strategie. Unzulänglichkeiten und Probleme, die insbesondere beim Erarbeiten konkreter Förderziele und deren Umsetzung auftauchten, sind vor dem Hintergrund der Umsetzung einer neuen Herangehensweise nicht zu vermeiden. Darüber hinaus erfordert diese Art der Diagnostik und Förderung größere zeitliche Ressourcen. Die Statusdiagnostik nähme weniger Zeit in Anspruch, läge aber nicht im Interesse der betroffenen Kinder.

5.5 Wie kann die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden (Modell)?

Das von Matthes (2007) vorgelegte Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zeigte die Wechselwirkung von vier Prozesskomponenten auf: „Orientierung über die Lernausgangslage“, „Planung wichtiger Förderziele und Maßnahmen“, „förderdiagnostische Unterstützung“ und „immanente Sondierung der individuellen Lehr-Lernsituation“. Die Untersuchung bestätigte die Tragfähigkeit dieses Modells und führte zu einer Differenzierung. Demzufolge zeichnen sich die Komponenten durch folgende Qualitäten aus:

Orientierung über die Lernausgangslage:

- Anknüpfen an Lern- und Entwicklungsmodellen
- Hypothesengeleitete Analyse der Lern- und Entwicklungsprobleme
- Nutzung von Kompetenzprofilen oder ähnliche Methoden für eine Stärken-Schwächen-Analyse
- Einordnung populationsbezogener Vergleiche
- Variation von Anforderungen und Diagnoseverfahren im Sinne von „Lerntests“

Planung von Förderzielen und Maßnahmen:

- Konzipierung der sonderpädagogisch relevanten Ziele im Rahmen der allgemeinen Lern-Lehrziele
- Entwicklung der individuellen Förderschwerpunkte für eine längerfristige Perspektive
- Flexible Konkretisierung der Förderziele für überschaubare Fördereinheiten
- Ableitung diagnostischer Erkenntnisse aus dem Erreichen der Ziele

Förderdiagnostische Unterstützung:

- Individuelle Anpassung des Schwierigkeitsniveaus, der Inhalte und der Methoden des regulären Unterrichts
- Durchführung eines sonderpädagogischen Förderunterrichts
- Variation von Anforderungen
- Gestaltung von Bedingungen für Lernhandlungen und Nutzung der Tätigkeitsmotive
- Nachhaltige Ermutigung

Sondierung der Lern-Lehrsituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs:

- Draufsicht auf die Förderbedingungen und das Fördergeschehen (Supervision)
- Berücksichtigung und Stärkung der Unterstützungspotentiale im Umfeld
- Abbildung der Fortschritte in den Lern- und Entwicklungsbereichen
- Erkennen, wie Fortschritte erreicht werden können
- Gestaltung der sonderpädagogischen Stellungnahme als Bilanz der Förderung

5.6 Welche Rahmenbedingungen und Faktoren dienen dem Anliegen?

Die Untersuchung führte zu einer Vielzahl von Erkenntnissen über die schulischen Erfolgsvoraussetzungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung.

1. Kompetenzen der sonderpädagogischen Fachkraft (Förderdiagnostik, Förderung, Beratung): Die Untersuchungsergebnisse zeigten die hohen Ansprüche, die an die Sonderpädagogin gestellt werden. Viele Kinder, die sich in der FDL befanden, kamen aus Familien, in denen erschwerende bzw. belastende Faktoren wesentliches Gewicht haben. Notwendig war ein Beratungskonzept, das auf die behutsame Stärkung der Unterstützungsfaktoren in diesem Umfeld gerichtet war. Die Sonderpädagogin hatte eine Rolle als Expertin, aber auch als Vertrauensperson und Ratgeberin zu übernehmen. Von großer Bedeutung war das Konzept der Sonderpädagoginnen vom „sonderpädagogischen Förderbedarf“. Eine dominant defizitorientierte Denk- und Förderstrategie fanden wir nicht vor. Entwicklungs- und Handlungsorientierung sowie ein systemisches Denken kamen in allen Gesprächen zum Ausdruck, oft auch in Form eines Suchens nach noch besseren Möglichkeiten der Umsetzung. Die dabei sichtbar gewordenen Unterschiede im Herangehen an die Förderdiagnostik, Förderplanung, Durchführung der Förderung und abschließende Diagnostik und Einschätzung sind auch Ausdruck von individuellen Erfahrungshintergründen und Stärken der agierenden Sonderpädagoginnen. Hinsichtlich der Gestaltung ermutigender Beziehungen sahen wir viele gute Beispiele, meinen aber auch, dass die Lehrerfort- und Weiterbildung die lerntherapeutischen Schwerpunkte noch stärker beachten sollte.

2. Kompetenzen der Klassenlehrkraft (Förderdiagnostik, Förderung, Beratung): Die Bedeutung der Kompetenzen der Klassenlehrkraft wurde in den Einzelfalldarstellungen überaus deutlich. Wichtig und überwiegend auf einem guten Niveau gegeben waren die Aufgeschlossenheit für das Anliegen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung, die Bereitschaft zur Teamarbeit, die schülerzentrierte und handlungsorientierte Didaktik, die Achtsamkeit hinsichtlich einer möglichen psychischen und kognitiven Überforderung des Schülers, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung der methodischen Vorgehensweisen. Im Punkt 4.5 haben wir uns damit beschäftigt, wie es gelang, den regulären Unterricht an die beim Kind bestehenden Lernvoraussetzungen anzupassen. Wir unterschieden mehrere Cluster, in denen bei einem meist hohen Differenzierungsniveau auch didaktisch-methodische Grenzen zum Ausdruck kamen.

3. Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Klassenlehrkraft: Die Zusammenarbeit von Sonderpädagogin und Klassenlehrerin, ihr kontinuierlicher Kontakt erwies sich als eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der FDL. Vielfach wurde betont, dass sich die Zusammenarbeit von Sonder- und Grundschulpädagogen bewährt hat. Grundschulpädagogen lobten die Unterstützung durch die Sonderpädagoginnen und unterstrichen, dass die Zusammenarbeit die Sensibilität für das Verstehen von Schwierigkeiten und Reaktionsweisen verbesserte. Auf der anderen Seite anerkannten die Sonderpädagoginnen häufig ausdrücklich die fachdidaktische Kompetenz der Grundschullehrerinnen und ihre Fähigkeiten zur Differenzierung des Unterrichts. An gemeinsam entwickelten Zielen wurde koordiniert gearbeitet.

Wenn die Zeit für kooperative Beratungen ausreichte, gab es in den meisten Fällen eine gute Zusammenarbeit. Andererseits zeigte die Untersuchung eine Reihe von Stressfaktoren, die die Effektivität der Zusammenarbeit entscheidend minderte (Pendeln von Schule zu Schule; ungenügende Einbeziehung in das Team der Grundschule).

4. Situation und Arbeitsbedingungen in der Klasse: Wie geborgen fühlt sich das Kind in seiner Klasse? Erhält es Unterstützung von seinen Mitschülern? Ist die Klasse ein differenziertes Arbeiten gewohnt und entwickelt sie die dazu wichtigen Rituale und Arbeitsformen? Kann jedes Kind seine Stärken zeigen? Für unsere Untersuchungskinder wurden diese Fragen in den Falldarstellungen beantwortet. Die Situation und die in der Klasse gegebenen Bedingungen für das Lernen und die Kommunikation

der Kinder erwiesen sich als wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. In unserer Untersuchung zeigte sich hier eine hohe Differenziertheit.

5. Zeitliche Ressourcen für die Förderdiagnostik, Förderung und Beratung in der FDL (Höhe, Zuverlässigkeit, zeitliche Verteilung): Eine *planvolle* und *kontinuierliche* sonderpädagogisch unterstützte Förderung gelang dort, wo sich die Sonderpädagogin wöchentlich regelmäßig mindestens ein bis zwei Stunden an der Förderung beteiligen konnte und eine regelmäßige kooperative Beratung erfolgte. Eine so anspruchsvolle Strategie, wie es die förderdiagnostische Lernbeobachtung darstellt, lässt sich nur realisieren, wenn die zeitlichen Ressourcen gegeben sind und nicht ständig dadurch Stressoren entstehen, weil Zeit und subjektiv verinnerlichter Anspruch weit auseinander fallen. In unserer Stichprobe waren diese Voraussetzungen in einer beträchtlichen Zahl von Fällen nicht ausreichend und fehlten im mehreren Fällen ganz.

6. Räumliche und sächliche Ressourcen für die Förderdiagnostik, Förderung und Beratung in der FDL: Für das Gelingen der FDL ist es von Vorteil, wenn den Sonderpädagoginnen in der Grundschule ein Arbeitsraum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie die diagnostischen und anderen Materialien zur individuellen Förderung der Kinder aufbewahren können. An den Schulen, die solche Bedingungen bieten konnten, war es für die Sonderpädagoginnen leichter, Prozesse von Diagnostik und Förderung zu koordinieren, förderdiagnostische Unterstützungsdialoge zu realisieren und Teamgespräche zu organisieren.

7. Unterstützung der FDL an der Grundschule: Alle Teams der FDL betonten, dass die Unterstützung durch die Schulleitung wichtig war, damit ihre Arbeit wertgeschätzt wurde und bei günstigen Arbeitsbedingungen reibungslos verlaufen konnte. Eine Reserve besteht darin, den Blick der Grundschule noch stärker auf die Zeit zwischen der Einschulung und dem Beginn der FDL zu richten. Zwar konnte bei vielen Kindern eine Abflachung des ökosystemischen Übergangs von der Vorschulzeit zur Schule erreicht werden, aber es gab auch einige Kinder, bei denen sich der Übergang schwierig gestaltete.

8. Zusammenarbeit mit anderen Förder- und Unterstützungseinrichtungen: Die Übergänge zur Schule konnten dort relativ reibungslos gestaltet werden, wo eine enge Zusammenarbeit mit den Kitas und den Einrichtungen der vorschulischen Förderung eingerichtet werden konnte. Die Sonderpädagoginnen müssen im psychosozialen Bereich beratende Aufgaben übernehmen. In der Zusammenarbeit mit anderen Fördereinrichtungen kommt es oft auf ihre Initiative an.

9. Kooperation mit der sonderpädagogischen Beratungsstelle: In den Interviews berichteten die Sonderpädagoginnen darüber, dass die koordinierenden Lehrkräfte der Beratungsstellen ihnen große Unterstützung gaben und dass sie sich zu bestimmten Problemen mit anderen Sonderpädagoginnen berieten, die spezielle Erfahrungen hatten.

6 Allgemeine Schlussfolgerungen

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung ist eine *Strategie der Verknüpfung von Förderung und Diagnose*, betrifft also Fragen, die sich im Mittelpunkt aktueller Entwicklungen der sonderpädagogischen Diagnostik befinden (vgl. Schuck, 2000, 2004, 2007). Die Untersuchung führte zu Prozess- und Bedingungsmodellen (siehe Abschnitt 1.4; insbesondere Abbildung 2 und Abbildung 4). Als Strategie ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung elaboriert und verifiziert worden. Ihre Anwendung erfordert bestimmte Voraussetzungen, die wir definiert haben. Mögliche *Anwendungsbereiche* sind die flexible Schuleingangsphase und das Feststellungsverfahren, eventuell auch der gemeinsame Unterricht. Von ihren modellhaften Grundlagen her ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung nicht an das Feststellungsverfahren gebunden. Viele Interviewpartnerinnen waren der Meinung, die FDL komme im Rahmen der 2. Stufe des Feststellungsverfahrens eigentlich zu spät.

In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung leisten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eigenständige und notwendige Beiträge zur Förderung der Kinder, die sich in der FDL befinden. Sonderpädagogische Handlungsformen in der FDL sind Diagnostik, Förderplanung, Förderung, Beratung und Evaluation. *Erst in der Verbindung dieser Handlungsformen können die Aufgaben der förderdiagnostischen Lernbeobachtung erfüllt werden.*

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung setzt beträchtliche zeitliche und räumliche Ressourcen und spezifische Kompetenzen voraus. Notwendige Bedingung ist die enge Einbindung der Sonderpädagogin in das Team der Grundschule. Die kontinuierliche und zeitlich gut abgesicherte Teamarbeit und kooperative Beratung von Sonderpädagogin und Klassenleiterin sind Erfolgsvoraussetzungen, deren Bedeutung kaum überschätzt werden kann. Die Förderung muss eine differenzierte, in sich geschlossene und vielschichtige didaktische Struktur aufweisen, die Lern- und Lebenssituation des Kindes positiv beeinflussen und seine Persönlichkeitsentwicklung fördern.

Aus unserer Untersuchung ist zu schlussfolgern, dass dieser Anspruch, eine frühzeitige und umfangreiche Förderung in der Grundschule mit einer effizienten sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden, noch nicht ausreichend umgesetzt werden konnte. Das liegt vorrangig daran, dass die Rahmenbedingungen, die zum Erfolg führen können, noch verbessert werden müssen. Als Teil des Feststellungsverfahrens stand die förderdiagnostische Lernbeobachtung erst in ihrem zweiten Jahr. Die förderdiagnostischen Unterstützungsdialoge, die enge Verknüpfung von Förderung und Evaluation, die neuen Formen der Entscheidungsbildung, die Teamarbeit von Sonderpädagoginnen und Klassenlehrkräften bei solchen Kindern, die sich noch in der Diagnostik befinden – dies sind nur einige der neuen Herausforderungen, deren Bewältigung einen theoretischen und praktischen Erfahrungshintergrund erfordern, der sich nicht unverzüglich herstellen lässt.

Um das Konzept der förderdiagnostischen Lernbeobachtung im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik und Förderung in Brandenburger Schulen etablieren zu können, sollten die folgenden **Empfehlungen** berücksichtigt werden:

1. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung wurde als eine Strategie der Verknüpfung von Förderung und Diagnose charakterisiert, zu der auch Handlungsformen der prozessbegleitenden Evaluation, Beratung und Förderplanung gehören. Im Rahmen einer sonderpädagogischen Grundversorgung kommt einer solchen Strategie ein fester Platz zu, nicht bloß und

nicht erst in der zweiten Stufe des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

2. Diskutiert werden sollten die Zielerwartungen, die in die förderdiagnostische Lernbeobachtung als zweite Stufe des Feststellungsverfahrens gesetzt werden können. Deutlich wurde, dass sie keine primär prophylaktische Funktion erfüllen kann oder durch sie eine bestehende Beeinträchtigung in wenigen Monaten überwunden wird.
3. Eine wichtige Aufgabe besteht darin, die Qualitätsstandards für die FDL inhaltlich weiter zu konkretisieren. Prozessbezogene inhaltliche Qualitätskriterien müssen erarbeitet und zur Grundlage des Konzepts werden.
4. Für die unterschiedlichen Problemgruppen (Förderschwerpunkte) muss das allgemeine Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung inhaltlich differenziert und angereichert werden. In den Verfahren der Diagnose, Förderplanung, Förderung, Beratung und Evaluation überwiegt die gemeinsame Schnittmenge.
5. In der zweiten Stufe des Feststellungsverfahrens muss die sonderpädagogische Fachkompetenz zuverlässig zur Verfügung gestellt werden (Lehrerstunden). Das ist für eine planvolle und kontinuierliche sonderpädagogisch unterstützte Förderung und kooperative Beratung eine notwendige Bedingung.
6. Die Rahmenbedingungen des Feststellungsverfahrens sollten zeitlich und organisatorisch so verändert werden, dass insbesondere bei unklaren Fällen der Zeitraum der Diagnostik und Förderung verlängert werden kann.
7. Das gängige Förderplankonzept sollte weiter entwickelt werden, insbesondere um die Methoden der Planung, Kontrolle und Anpassung von Schwerpunkten und Zielen der Förderung zu verbessern. Dabei kann an den Erfahrungen angeknüpft werden, die im vorliegenden Projekt entwickelt wurden (siehe Punkt 4.5).
8. Sonderpädagoginnen müssen sich konkret an der Förderung beteiligen. Dafür können die Bereitstellung und Weiterentwicklung von Förder- und Trainingsprogrammen und –hinweisen hilfreich sein, zum Beispiel für das Training der phonologischen Bewusstheit, für ein an Sprechsilben orientiertes Lesetraining, für die Ausbildung von Lern- und Arbeitsfertigkeiten.
9. Um die Teamarbeit von Sonderpädagogen und Grundschulpädagogen zu optimieren, wäre es sinnvoll, die Kompetenzen der Gesprächsführung und der kooperativen Beratung weiter zu entwickeln. Dafür wäre die Entwicklung eines inhaltlichen Konzepts für Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Sonderpädagogen und Grundschulpädagogen nötig. In Fortbildungsveranstaltungen sollten lerntherapeutische Aspekte thematisiert werden.
10. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten müssen sich der Diagnostik von Lern-Lehrprozessen zuwenden und hier insbesondere das Kettenglied der Lern-Lehrziele untersuchen. Vorschläge für förderdiagnostische Unterstützungsdialoge und Aneignungsprozessanalysen sind auszuarbeiten. Dabei kann man am Aufbau der Individuellen Lernstandsanalyse (ILeA) anknüpfen.

7 Anhang

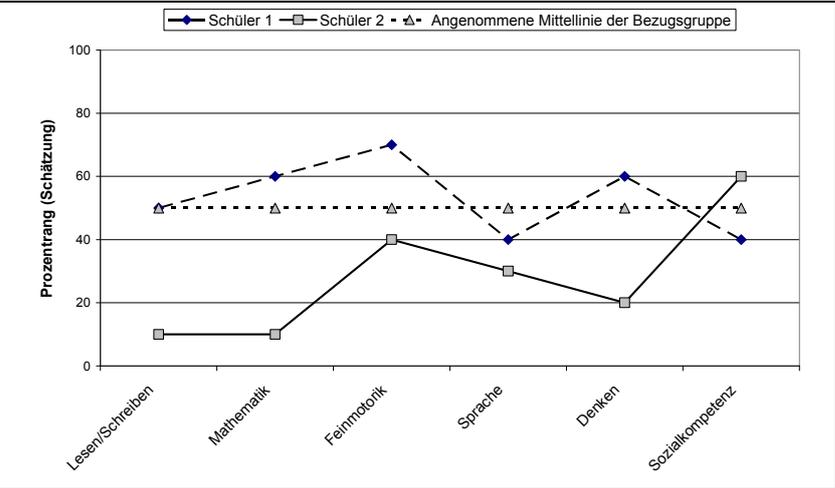
7.1 Kompetenzprofil

Schüler:

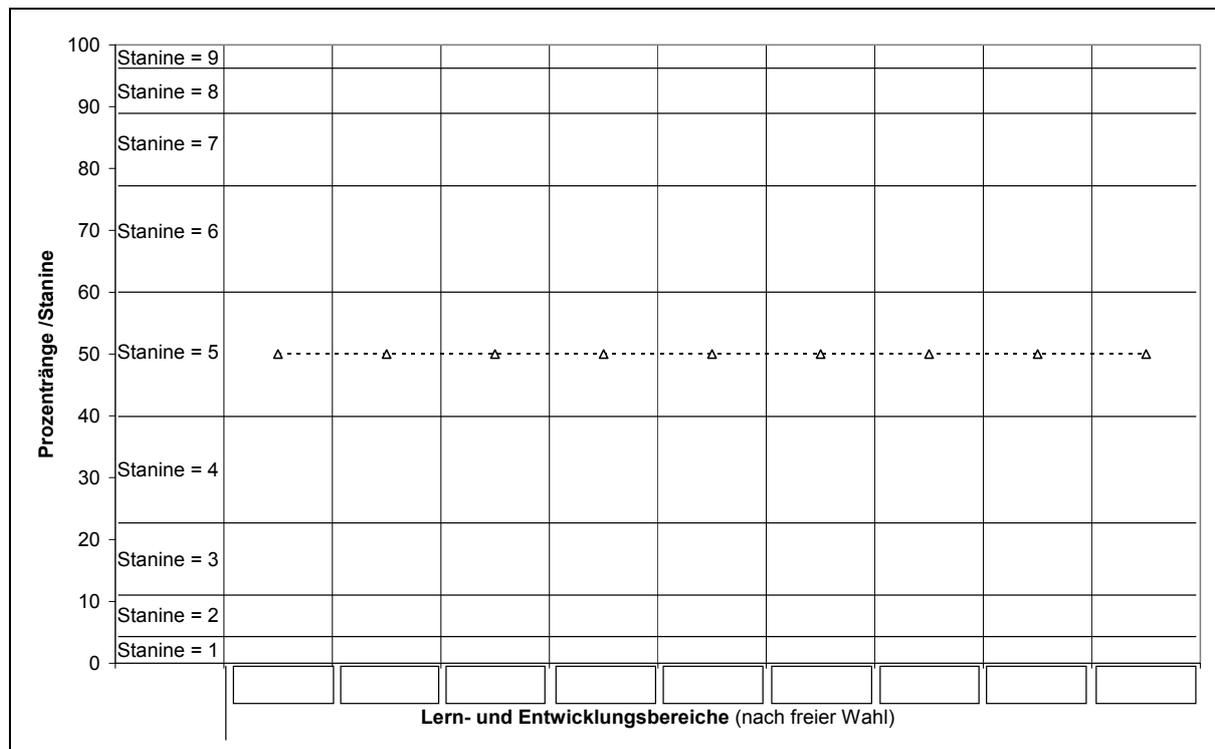
Profil erstellt am:

von:

In der Abbildung rechts wurde der Stand von zwei fiktiven Schülern in mehreren Lern- und Entwicklungsbereichen eingeschätzt, so dass ihre Kompetenzprofile zu erkennen sind. Ein Schüler weist eine insgesamt relativ gute Lernausgangslage auf, der andere in mehreren Bereichen Schwierigkeiten, so dass bei ihm eine differenziertere Untersuchung notwendig ist. Beide Schüler besitzen individuelle Stärken und Schwächen. Die angenommene Mittellinie drückt das Durchschnittsniveau der Bezugsgruppe aus.



Mit Hilfe der Abbildung unten können der Stand des Schülers mit dem durchschnittlichen Niveau in einer Bezugsgruppe verglichen und individuelle Stärken und Schwächen veranschaulicht werden. Die gestrichelte Linie markiert den 50. Prozentrang. Die Einschätzung soll zeigen, wo eine differenziertere Analyse notwendig ist. Die Eintragungen können sich an der Stanine- oder der Prozentrang-Skala orientieren und in der Form von Punkten oder Kreuzen u.ä. erfolgen (wie in der obigen Abbildung) oder es können Säulen eingezeichnet werden. Zur Kennzeichnung des Einschätzungs-Spielraums empfiehlt es sich, eine „Von-Bis-Spanne“ zu markieren.



Raum für zusätzliche Eintragungen: Bitte Rückseite nutzen!

7.3 Förderdiagnostische Kriterien (Beispiel)

Übersicht über die Bereiche: 0. Vorgeschichte; A: Weltwissen und praktische Kompetenzen; B: Lesen und Schreiben; C: Mathematik; D: Motorik; E: Wahrnehmung; F: Sprache; G: Denken; H: Selbstkontrolle des Verhaltens in sozialen Situationen mit Bewältigungsanforderungen; I: Soziale Kompetenz; J: Lern- und Leistungsmotivation; K: Selbstbild und Selbstwerterleben (einschließlich Ängstlichkeit / Angst); L: Lern- und Arbeitsverhalten, Konzentration, Handlungsausführung

A Bereich: Weltwissen und praktische Kompetenzen

1 Farben und Formen

- a *Umgang mit Farbe und Kenntnis der Farben*
- b *Kenntnis geometrischer Formen (erkennen, benennen)*

2 Zeit

- a *Verstehen und Umsetzen einfacher Reihenfolgen, in denen etwas zu tun ist (z.B. Tisch decken)*
- b *Umgang mit Zeitbegriffen (Abschnitte des Tages, Stunden, Monate, Jahreszeit)?*
- c *Unterscheiden und Angabe der Wochentage, Orientieren anhand der Wochentage*
- d *Angabe des eigenen Geburtstages*
- e *Die Zeit von der Uhr ablesen (z.B. volle Stunde bis minutengenau)*
- f *Mit Hilfe eines Kalenders ein bestimmtes Datum zeigen können*

3 Orientierung im Raum / in der Schule / in Institutionen

- a *Orientierung in der Schule*
- b *Orientierung in der näheren Umgebung*
- c *Orientierung im Wohnort (wichtige Gebäude, Straßen, Einrichtungen)*

4 Menschen / Gesellschaft

- a *Unterschiede zwischen Mann und Frau nennen*
- b *Wissen zu den Aufgaben der Polizei*
- c *Wissen zu den Aufgaben des Arztes*
- d *Wissen, wofür Geld notwendig ist, und Umsetzung dieses Wissen (z.B. im Spiel oder bei der Vorbereitung eines Einkaufs)*
- e *Fähigkeit zum Umgang mit dem Geldwert einiger Münzen und Scheine*
- f *Kennen und Berücksichtigen des ungefähren Preises einiger Gegenstände und Nahrungsmittel*
- g *Kennen und Berücksichtigen von Gewohnheiten anderer Menschen*
- h *Wissen über Gefühle und den Gefühlswert von Dingen*
- i *Wissen, dass es andere Kulturen und Sprachen gibt, Wissen über einige Unterschiede zwischen der eigenen und anderen Kulturen*
- j *Nennen von Lieblingsorten (Bootssteg, Fenster, eine bestimmte Bank, auf dem Spielplatz ...)*
- k *Nennen unterschiedlicher Sprachen*
- l *Wissen, wofür Gesetze wichtig sind*
- m *Nennen mehrerer Länder und Städte*
- n *Wissen, wo Eltern oder andere Personen arbeiten und was sie dabei tun*
- o *Kenntnis wichtiger Feste und Wissen über deren Rituale*
- p *Kenntnis von Unterschieden zwischen „arm“ und „reich“ und Wunsch, den in Not und Armut lebenden Menschen zu helfen*

5 Natur

- a Fähigkeit, Dinge und Erscheinungen genau zu beobachten und seine Beobachtungen zu zeigen*
- b Begriffliche Kenntnis einiger Tiere, Fähigkeit, über Tiere zu sprechen*
- c Oberbegriffsbildung bei Tieren (Vögel, Haustiere ...)*
- d Fähigkeit, zur Pflege von Tieren beizutragen*
- e Kenntnis einiger Baumarten*
- f Kenntnis einiger Blattformen*
- g Wissen über das Wetter in den Jahreszeiten*
- h Wissen über das Verhalten, das dem Wetter entspricht*
- i Eine Wettertabelle führen können*
- i Wissen über Gemüsearten, Obstsorten*
- k Wissen darüber, was man in der Natur essen kann und was nicht*
- l Wissen, wofür Wasser wichtig ist*
- m Interesse an kleinen Versuchen (Experimenten) (z.B., welche Gegenstände schwimmen)*

6 Eigener Körper / Ich / Selbstbedienung

- a Kenntnis der Gewohnheiten und Fertigkeiten der Körperpflege, darüber reflektieren können*
- b Wissen über Ernährung, gesunde Ernährung*
- c Kenntnis von Organen und Körperfunktionen*
- d Kenntnis einiger Krankheiten*
- e Wissen über angemessenes Verhalten bei Krankheiten und Verletzungen (z.B. Hilfe holen)*
- f Kenntnis der Farbe der eigenen Augen und der eigenen Haarfarbe*
- g Wissen, weshalb es wichtig ist, Sport zu treiben*
- h Wissen über eigene Eigenschaften (z.B. ich singe gern, ich habe meine Geschwister lieb, ich spiele gern Theater)*
- l Wissen über die Pflege von Bekleidung und Wäsche*

7 Technik, Computer und Werkzeuggebrauch

- a Fähigkeiten, am Computer zu spielen oder zu lernen*
- b Wissen über den Computer (z.B., dass es Drucker, Bildschirm, Tastatur gibt)*
- c Wissen darüber, dass es unterschiedliche Programme gibt (Schreiben, Spielen, Lernen)*
- d Fähigkeit, mit einer Säge umzugehen*
- e Fähigkeit, Werkzeuge zu benutzen, ohne sich zu verletzen*
- f Kenntnis von Regeln des Arbeitsschutzes*
- g Wissen über den Umgang mit dem Kühlschrank und Haushaltgeräten*
- h Fähigkeit, eine Nachricht am Telefon entgegenzunehmen*
- i Fähigkeit, sorgfältig mit dem Material umzugehen*

8 Straßenverkehr

- a Fähigkeit, sich an Verkehrsregeln zu orientieren*
- b Wissen, weshalb Verkehrsregeln wichtig sind*
- c Fähigkeit, als Radfahrer am Straßenverkehr teilzunehmen*
- d Fähigkeit, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen*

7.4 Hinweise zum zweiten Interview

Dauer: ca. 90 Minuten

1. Analyse der Lernentwicklung des Kindes (Vergleich von Lernausgangslage zu Beginn und Lernstand zum Ende der FDL):

1. Zielerreichungsbögen auswerten (Kopien oder Originale mitnehmen!). Waren die Zielstellungen angemessen?
2. Analyse der Lernentwicklung anhand des Individualprofils (eventuell Punkte in anderer Farbe eintragen).
3. Ausgewählte Bereiche noch einmal näher betrachten (gleich geblieben, verbessert, verschlechtert).

2. Realisierungsbedingung der Diagnostik und Förderung des Kindes in der FDL

1. **Organisatorische Bedingungen:** zeitlich, räumlich, materiell, Unterstützung durch die Schulleitung.
2. **Störfaktoren der FDL:** Krankheit, Umzug, besondere Vorkommnisse u.a.
3. **Förderung in Förderstunden:** Wie oft? Einzeln oder in Kleingruppe? Inhalte der Förderung.
4. **Individuelle Förderung im Regelunterricht:** Inhaltliche Fragen können dem Material "Sondierung der Lernsituation" entnommen werden.
5. **Beratung** der Eltern und insbesondere **Zusammenarbeit** von Klassenlehrerin und Sonderpädagogin: Hat sich durch die gemeinsame Zielsetzungen und die Lernbeobachtung in der Zusammenarbeit etwas verändert? Was waren wichtige Inhalte der Beratungen mit der Klassenlehrerin bzw. den Eltern (Erörterung der Situation unter besonderer Berücksichtigung der offen gebliebenen Möglichkeiten und der vermuteten Entstehungsbedingungen, Korrektur unzureichender Erwartungshaltungen, Erörterung des Förderbedarfs und der nächsten Schritte und Methoden, Information über die Möglichkeiten und Angebote, notwendige Änderungen der Entwicklungsbedingungen, Hilfe angesichts psychischer Notlagen, Erörterung zum weiteren Entwicklungsweg des Kindes)?
6. **Diagnostik:** Konnten neue oder präzisiertere diagnostische Einsichten gewonnen werden? Welche? Wodurch?
7. **Länge der FDL:** War die FDL zu lang? Zu kurz? Zeitlich richtig bemessen? Im Hinblick auf welche Ziele war sie zu lang / zu kurz / richtig bemessen? Was konnte also erreicht werden und was nicht?
8. In welchen Stunden oder Stundenabschnitten und bei welchen Lerninhalten konnten **passende Lernangebote (inhaltlich und methodisch)** gestaltet werden? In welchen Stunden oder Stundenabschnitten und bei welchen Lerninhalten gab es Schwierigkeiten, solche passende Lernangebote gestaltet werden?
9. **Voraussetzungen für passende Lernangebote:** Was war für die Anpassung der Lernangebote wichtig? Wie gelang eine solche Anpassung? Was wirkte sich hinderlich aus?
9. Wurde mit **Förderplänen** gearbeitet und konnten sie umgesetzt werden? War - angesichts der sich ständig ändernden Bedingungen und der immer neuen Problemlagen - eine Planbarkeit überhaupt zu erreichen? Konnte die Förderplanung die notwendige Flexibilität und neue Ideen fördern oder hat sie diese eher gehemmt? Wie hat sich die Arbeit mit **den Zielerreichungsbögen bewährt?**
10. Welche anderen Fördermaßnahmen wurden (zusätzlich) durchgeführt (Logopäde, Ergotherapie, Tagesstätte, Hort, Hausaufgabenhilfe, Familienhilfe ...) ?

3. Zu welcher Empfehlung führte die FDL?

Welche Förderung benötigt das Kind in der Zukunft? Hat das Kind sonderpädagogischen Förderbedarf in dem Bereich, indem er vermutet wurde? Ist ein anderer Bereich erst einmal vorrangig geworden? Förderort. Konkrete Empfehlungen.

4. Allgemeine Bemerkungen zur Anlage und zu den Erfolgsbedingungen der FDL

Es werden folgende offene Fragen gestellt: Wie lange sollte FDL generell dauern? Was kann FDL leisten? Was ist mit FDL erreichbar? Welche Bedingungen benötigt eine gute förderdiagnostische Lernbeobachtung? Welche Hinweise gibt es für die förderdiagnostische Lernbeobachtung bei einzelnen Problemgruppen (Lernen, sozial-emotionale Entwicklung, Sprache)?

5. Einfluss der wissenschaftlichen Untersuchung auf den Ablauf der FDL.

Inwiefern hat die Untersuchung die reale FDL verfälscht?

8 Literaturverzeichnis

- Ballstaedt, S.-P., Mandl, H., Schnotz, W. & Tergan, S.-O. (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.) (2004). *Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Jahresheft XXII, Seelze.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *Ökologische Sozialisationsforschung*. In: Kruse, L., Graumann, C.F. & Lautermann, E.D. (Hrsg.), *Ökologische Psychologie*. Stuttgart: Enke.
- Büeler, X. (1994). *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern, Stuttgart, Wien.: Paul Haupt
- Bundschuh, K., Scholz, M. & Reiter, M. (2007). *Konzeptualisierung einer praxisnahen und kompetenzorientierten Förderplanung*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 430 – 438.
- Carroll, J.B. (1973). *Ein Modell des schulischen Lernens*. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses* (S. 235–250). Stuttgart: Klett.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln: DIMDI.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Lücking, C. (2007). *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik*. Dortmund: Verlag neues Lernen.
- GEW (2005). *Eine Schule für alle. Eckpunkte und Leitlinien zur Umsetzung*. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 17./18. Juni 2005.
- Ettrich, K.-U. & Dietrich, L. (1989). *Das Goal-Attainment Scaling und seine Anwendung für die Erfolgsbewertung in der Kinderpsychotherapie*. In: *Psychologie für die Praxis*, 7, 4, 363-371.
- Flick, U. (Hrsg., 2000). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Forschungskonzept (2006). *Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (Gemeinsame Konzeption Uni Potsdam, LISUM, VdS)*. Potsdam: Universität.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (1997). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse* (6. Auflage). Weinheim: Beltz UTB.
- Grünke, M. (2004). *Lernbehinderung*. In: Lauth, G./ Grünke, M./ Brunstein, J. C. (Hrsg.) *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S.65-77.
- Günther, K.B. (1986). *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz: Libelle.
- Haeberlin, U. & Amrein, Ch. (Hrsg.) (1987). *Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis*, Bern/Stuttgart: Haupt.
- Haeberlin, U. (2003). *Wissenschaftstheorie für die Heil- und Sonderpädagogik*. In: Leonhardt, A. & Wember, F. (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz, S. 58 – 81.
- Helmke, A. (1997). *Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt*. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 203–216), Weinheim: Beltz/PVU.
- Julius, H., Schlosser, R.W. & Goetze, H. (2000). *Kontrollierte Einzelfallstudien*. Göttingen: Hogrefe.
- Kern, H.J. (1997). *Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Beltz.

- Kiresuk, T.J. Smith, A. & Cardillo, J.E. (1994). *Goal Attainment Scaling: Applications, Theory, and Measurement*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Kornmann, R. u. a. (Hrsg.) (1986). *Förderungsdiagnostik*. Schindele: Heidelberg.
- Kretschmann, R. & Mertens, A. (1990). Beispiele gleichzeitiger Förderung von Lernhandeln und Schriftsprachkompetenz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41 (H. 9). 601-621.
- Kretschmann, R. & Rose, M.-A. (2000). *Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation*. Horneburg: Persen.
- Kretschmann, R., Dobrindt, Y. & Behring, K. (1998). *Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2*. Horneburg: Persen.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2007). *Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006*. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.) (2003). *FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien*. 9 Handbücher. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.) (2005). *IleA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Leitfaden und Reader*. <http://www.bildung-brandenburg.de/ilea0.html>.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.) (2006). *IleA 2 – Individuelle Lernstandsanalyse Jahrgangsstufe 2*. <http://www.bildung-brandenburg.de/ilea0.html>.
- Langfeldt, H.-P. (1998). *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der diagnostischen Praxis an Sonderschulen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition Schindele.
- Lauth, G.W., Brunstein, C.J. & Grünke, M. (2004). Lernstörungen im Überblick. In G.W. Lauth, M. Grünke und J.C. Brunstein (Eds.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 13 - 23). Göttingen.: Hogrefe.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1987). *Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit*. 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1989). *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mahnke, U. & Valtin, R. (2006) *Programmfortschritt und Umsetzung der 1. Phase der Implementierung der „Förderdiagnostischen Lernbeobachtung“ im Land Brandenburg*. Humboldt-Universität zu Berlin: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Matthes, G. (2007). *Das OPUS-Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung*. In K. Salzberg-Ludwig & E. Grüning, *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen* (S. 183–200). Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthes, G. (2008). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2000, Juni). *Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [Datum des Zugriffs: 12.10.2007].
- Mayring, Ph. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2005 a). *Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 24. Juni 1997 (GVBl.II/97 S. 504), zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 21. Juli 2005 (GVBl.II/05, [Nr. 24] , S.443; ABl. MBS Nr. 9 S. 302)*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2005 a). *Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 24. Juni 1997 (GVBl.II/97 S. 504), zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 21. Juli 2005 (GVBl.II/05, [Nr. 24] , S.443; ABl. MBS Nr. 9 S. 302)*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2005 b). *Verwaltungsvorschriften über die Tätigkeit der Förderausschüsse und das Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf (VV-Feststellungsverfahren – VVFestst) vom 12. Juni 2005*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2007 a). *Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung- SopV) vom 02.*

- August 2007. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg, Teil II. Verordnungen, 18. Jahrgang, Potsdam, den 16. August 2007, Nummer 16, S. 223.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2007 b). Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) vom 2. August 2007.
- Moog, W. (1990). Aneignungsprozessanalyse. Eine notwendige Ergänzung zum standardisierten Schulleistungstest. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 41, 73-87.
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (2007). Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen: Weinheim, Basel. Beltz.
- Prenzel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (1. Auflage 1993). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A., Geiling, U. & Carle, U. (2001). Schulen für Kinder: flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reich, K. (2000). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktiven Pädagogik. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Rinck, M. (2000). Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. Psychologische Rundschau, 3, 115-122.
- Rittel, D. u. a. (2004). Begleituntersuchung zum FLEX-Modellprojekt zur diagnostischen Klärung der Schülerpopulation 2002 - Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung. In: Schulversuch Flex 20: Optimierung des Schulanfangs fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Schuleingangsphase unter Berücksichtigung einer förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Wiss. Begleituntersuchungen, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Ludwigsfelde 2004, S. 85 – 119.
- SALAMANCA-ERKLÄRUNG: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität!“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch herausgegeben von der Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz 1996.
- Sander, A. (2002). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.), Förderdiagnostik. 3. überarbeitete. Auflage. S. 12-21. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (2002). Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (gesammelte Beiträge). Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, H. 29. Potsdam: Universitätsverlag.
- Scheerer-Neumann, G., Schnitzler, C.D. & Ritter, Ch. (2006). ILeA-Leseanalysen zur individuellen Analyse der basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene in Jahrgangsstufe 2. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Schlee, J. (1988). Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts (S.24-30). Tübingen: Francke.
- Schuck, K.D. (2000). Diagnostische Konzepte. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie (S. 233–249). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schuck, K.D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 350–360.
- Schuck, K.D. (2007). Wegmarken der Entwicklung diagnostischer Konzepte. In J. Walter & F.B. Wember, Sonderpädagogik des Lernens (S. 147–166). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Wember, F.B. (1994). Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation sonderpädagogischer Interventionen in quasi-experimentellen Einzelfallstudien. Heilpädagogische Forschung, 22, 99 – 117.
- Werning, R. (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Becker, G. u.a. (Hrsg.), Diagnostizieren und Fördern. Jahresheft 2006, Friedrich-Verlag, Seelze.
- Widlack, C. & Witt, H. (2000). Förderplan(ung). In: Verband Sonderpädagogik. Landesverband NRW. Fördern planen. Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen.