

FALLSTUDIEN ZUR FÖRDERDIAGNOSTIK BEI LERNBEHINDERUNGEN

Zum Reichtum pädagogischer Ideen
in förderungsdiagnostischen Gutachten
für Kinder mit schulischen Lernproblemen

Hrsg. von Reimer Kornmann
und Wolf Rüdiger Wilms

Band 1:

Einführende Texte
und eine Fallstudie mit komplexer
Problematik

Fallstudien zur Förderdiagnostik bei Lernbehinderungen

Zum Reichtum pädagogischer Ideen
in förderungsdiagnostischen Gutachten
für Kinder mit schulischen Lernproblemen

herausgegeben von
Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms

unter Mitarbeit von André Liebald und Judith Steiner,
unterstützt durch die Max-Traeger-Stiftung und die Pädagogische Hochschule Heidelberg

Band 1

Einführende Texte und eine Fallstudie mit komplexer Problematik

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms (Hrsg.)

**Einführende Texte und eine
Fallstudie mit komplexer Problematik**

Heidelberg 2023

Inhalt

Ilka Hoffmann (Max-Traeger-Stiftung): Vorwort	5
Einführende Texte und eine Fallstudie mit komplexer Problematik	9
Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms: Zwei Texte zur Einführung: 1. Gutachten als Grundlage von Förderplänen: ein sonderpädagogischer Aufgabenbereich mit Chancen für inklusive Entwicklungen 2. Arbeitsprinzipien und Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung	
Kerstin Mödinger: Punktuell positive Erfahrungen sind besser als nur negative Erfahrungen! - Fallstudie „Melanie“	71
Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms: Kommentar zur Fallstudie „Melanie“	131

Vorwort

Während meiner Tätigkeit im Vorstand der Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft kam Reimer Kornmann mit der Anfrage auf mich zu, eine Veröffentlichung von ausgewählten und kommentierten Fördergutachten zu fördern. Diese Fördergutachten sind im Rahmen der diagnostischen Ausbildung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik unter Anleitung der beiden Herausgeber dieser Schrift an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entstanden. Die ausgewählten Fördergutachten hatten alle zum Ziel, im jeweiligen Lern- und Lebensumfeld eine entwicklungsfördernde Pädagogik zu entfalten. Die pädagogische Arbeit mit den Kindern war höchst subjektbezogen und darauf ausgerichtet, lernfördernde Ressourcen im schulischen und weiteren Umfeld zu erschließen. Gerne schlug ich dieses umfangreiche Vorhaben dem Kuratorium der Max-Traeger-Stiftung zur Förderung vor. Das Kuratorium konnte überzeugt werden und stimmte zu.

Im Folgenden möchte ich begründen, warum dieses Vorhaben mir gerade in der heutigen schulpolitischen Situation besonders wichtig und sinnvoll erscheint:

Der so genannte PISA-Schock vor mehr als zwanzig Jahren hat auch die Politik alarmiert. Die Ausrichtung der schulischen Pädagogik auf Input, Abfrage und Auslese schien allenfalls zu mittelmäßigen Lernergebnissen und zudem auch noch zu einer Verstärkung der sozialen Bildungsungleichheit zu führen. In der Analyse der Ergebnisse durch die WissenschaftlerInnen der OECD wurde immer wieder auch auf die Probleme eines selektierenden, gegliederten Schulsystems hingewiesen. Wer nun geglaubt hat, dass unser letztendlich auf dem Ständesystem beruhendes Schulsystem in Frage gestellt würde, sah sich schnell getäuscht. Ebenso gab es kaum Einflüsse auf die gängigen Lehr-Lernformen oder die Leistungsbewertung an den Schulen. Zwar sind in den letzten Jahren in den meisten Bundesländern integrierte Schulformen ausgeweitet worden, aber dies war eher der demografischen Entwicklung zu verdanken. Was haben die

Schulpolitik und die Schulpädagogik also aus PISA gelernt? Die Kritik Andreas Schleichers, des Direktors des OECD-Direktorats für Bildung, an den Strukturen blieb unerhört und führte eher zu Abwehrreaktionen aus der deutschen Bildungspolitik. Sein Satz „Man kann nur verändern, was man auch messen kann“ brannte sich dagegen in die Hirne der Verantwortlichen ein. Seitdem wird in schöner Regelmäßigkeit gemessen, was wir ohnehin schon seit Jahrzehnten wissen: Das deutsche Schulsystem benachteiligt Kinder und Jugendliche aus ökonomisch und /oder psychosozial benachteiligten Familien. Wir begegnen weiterhin Lern- und Entwicklungsproblemen mit Stigmatisierungen und sozialen Ausschlüssen.

Das System darf offensichtlich in seinen Grundfesten nicht erschüttert werden. Stattdessen soll die Pädagogik „effizienter“ werden und das System „durchgängiger“. Ziel ist es auf alle Fälle, den Output an nützlichem „Humankapital“ zu erhöhen. Dem entspricht auch ein Abbau kritischer Erziehungswissenschaften und die Entwicklung hin zu datengestützten und testorientierten Bildungswissenschaften. Was dabei häufig auf der Strecke bleibt, ist der subjektorientierte Blick auf die Lernenden und ihre Lebens- und Lernumstände. Die gesellschaftlichen Verhältnisse und die konkreten Heranwachsenden geraten bei all den Durchschnittswerten viel zu oft aus dem Blick. Die Digitalisierung verstärkt diese Ausrichtung noch. Testen und „individualisiertes“ Training werden noch effektiver und leichter durchführbar. Konstruktive und dialogische Auseinandersetzungen mit Lerninhalten und mit der eigenen Umwelt werden erschwert. Aber auch eine Pädagogik, die die ganzheitliche Entwicklung des einzelnen Kindes zum Schwerpunkt hat, gerät im Rahmen einer einseitigen „evidenzbasierten“ Outputsteuerung von Lehr-Lernprozessen in den Hintergrund. Dies bleibt auch nicht ohne Auswirkung auf die Diagnostik. Die ab den 70er Jahren entwickelte Förderdiagnostik und die Kind-Umfeld-Analyse mit ihrem systemischen Blick auf Lernschwierigkeiten ist

nur noch selten die Grundlage diagnostischer Arbeit in den Schulen. Wir können ein gewisses Rollback in die Defizitorientierung und eine an medizinischen Modellvorstellungen ausgerichtete sonderpädagogische Diagnostik beobachten.

Dabei müssten genau jetzt wieder die Förderdiagnostik sowie der systemische Blick auf das schulische Lernen Grundlage der pädagogischen Diagnostik sein. Denn: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat zu einer Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts geführt. In vielen Bundesländern werden nun Förderpläne verlangt. Diese sollen die pädagogischen Interventionen transparent, nachhaltig und nachvollziehbar machen. Allzu oft sind sie aber nur ein Papier zum Abheften. Die allgegenwärtige Outputsteuerung und der technokratische Umgang mit Lernproblemen hilft in keiner Weise mit komplexen Entwicklungsfragen umzugehen. Viele Lehrkräfte fühlen sich deshalb überfordert und haben in der schönen neuen Welt „effizienter“ Programme das Zutrauen in die eigenen pädagogischen Fähigkeiten verloren bzw. entwickeln es erst gar nicht. Hier können die kommentierten und unter bestimmten Problemkonstellationen zusammengestellten Fördergutachten neue Perspektiven eröffnen. Die im Rahmen der Lehrkräfteausbildung angefertigten Fördergutachten ermöglichen den Studierenden einen umfassenden Zugang zu den Barrieren und Chancen für das Lernen. Gemeinsam mit den Lernenden erweiterten sie die Möglichkeiten. Die Sammlung verschiedenster pädagogischer Ansätze und Ideen kann eine gute Anregung für die eigene pädagogische Praxis sein. Sie ist darüber hinaus sehr nützlich für die diagnostische Ausbildung von Lehrkräften.

Auch wenn die meisten Texte im Rahmen einer separierenden Beschulung entstanden sind, bieten sie eine Fülle von Ideen für die Förderplanung im gemeinsamen Unterricht. Inklusion kann nämlich nur gelingen, wenn Zuschreibungen und Etikettierungen unterbleiben und die jeweiligen Lernsubjekte im Mittelpunkt stehen. In der Welt der Evidenzbasierung und

wachsender Technologisierung von Lernprozessen braucht es dringend wieder ein Korrektiv: Die Wiedergewinnung eines ganzheitlichen, subjektbezogenen und systemischen Blickes auf Lern- und Entwicklungsprozesse sowie die Ermunterung der Lehrkräfte, auch mal ungewöhnliche pädagogische Wege zu gehen.

Ich erhoffe mir von dieser Veröffentlichung, dass sie einen Beitrag dazu leistet, die Pädagogik wieder reicher, vielfältiger und letztendlich humaner zu machen und wünsche ihr viele neugierige und interessierte LeserInnen.

Saarbrücken, im Sommer 2022

Dr. Ilka Hoffmann

Zwei Texte zur Einführung –

1. Gutachten als Grundlage von Förderplänen: ein sonderpädagogischer Aufgabenbereich mit Chancen für inklusive Entwicklungen¹

Seit einigen Jahren – und verstärkt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahre 2009 – sehen die bildungspolitisch verantwortlichen und administrativ zuständigen Stellen vor, dass insbesondere für Kinder und Jugendliche, die den üblichen schulischen Erwartungen nicht entsprechen, Förderpläne zu erstellen, durchzuführen und zu evaluieren sind (Popp, Melzer & Methner, 2013). Neu ist diese Forderung jedoch nicht. Sie wurde schon seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts im fachlichen Diskurs der Sonderpädagogik deutlich artikuliert und entstand aus der Kritik, die sich gegen eine ausschließlich auf Selektion und Separation ausgerichtete Diagnostik im Sonderschulüberweisungsverfahren richtete. Daher wurden unter dem Stichwort „Förderungsdiagnostik“ (oder „Förderdiagnostik“) alternative Konzepte für die Diagnostik in der Sonderpädagogik entworfen und auch exemplarisch umgesetzt (siehe Kornmann, 1982). Hieraus entwickelte sich die Vorstellung, dass die Erarbeitung individueller Förderpläne einschließlich ihrer Durchführung und Evaluation ein wesentlicher Bestandteil sonderpädagogischer Tätigkeit sei und somit zum professionellen Profil der Sonderpädagogik gehören sollte.

¹ Die Zielgruppe der hier beschriebenen Gutachten sind Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter und werden im Text als Kinder bzw. Kinder und Jugendliche, bisweilen auch als „Lernende“, bezeichnet. Dabei wird nicht ausgeschlossen, dass in anderen Zusammenhängen auch Erwachsene mit Förderbedarf gemeint sein können. Ebenso haben wir auf Bemühungen um eine konsequent und durchgehend gendergerechte Sprachform insbesondere dann verzichtet, wenn wir uns auf fachgeschichtlich eindeutig festgelegte Inhalte, z. B. Schülerverhalten oder Lehrerverhalten, beziehen oder wenn aus dem inhaltlichen Zusammenhang hervorgeht, dass eine geschlechtsspezifische Differenzierung nicht gemeint sein kann.

An diesem Gedanken orientierte sich dann auch unsere langjährige Lehrtätigkeit am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die schwerpunktmäßig auf die Ausbildung angehender Lehrkräfte für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ausgerichtet war. Gemäß der seit 1993 für das Land Baden-Württemberg geltenden Prüfungsordnung hatten die Studierenden im Fach Diagnostik ein Gutachten über ein von ihnen betreutes Kind zu erstellen. Diese Vorschrift hat sich als recht sinnvoll erwiesen, weil sie auch für konzeptionelle Weiterentwicklungen des Fachs Diagnostik genutzt werden konnte und inhaltlich parallele Entwicklungen an den beiden damaligen sonderpädagogischen Studienstätten des Landes Baden-Württemberg in Heidelberg und Reutlingen zuließ.

In der Regel haben die Studierenden solche Kinder betreut, die sie in einem ihrer obligatorischen Schulpraktika in Förderschulen kennengelernt hatten.² Einige dieser Kinder besuchten zwar Grundschulen, wurden aber im Rahmen von Kooperationsvorhaben von Lehrkräften aus Förderschulen zusätzlich unterstützt. Vereinzelt ergaben sich weitere Betreuungsmöglichkeiten aus der Mitarbeit der Studierenden in sozialpädagogischen Einrichtungen, in denen sie sich vor allem bei der Hausaufgabenbetreuung oder im Freizeitbereich engagierten. Dabei kam es bisweilen auch vor, dass die Studierenden mit Kindern im Vorschulalter oder mit Jugendlichen und Erwachsenen zu tun hatten – letzteres beispielsweise, als eine Studentin, die ehrenamtlich in einem Frauenhaus arbeitete, auf eine Bewohnerin aufmerksam wurde, die die Schriftsprache erlernen wollte. Somit konnten die Gutachten durchaus auch über solche Menschen erstellt werden, die noch keine Schulkinder waren oder als „Kinder“ nur insofern gelten konnten, als

² In der Regel war es das sogenannte Blockpraktikum SP6, also das 6. Praktikum im Bereich der Sonderpädagogik, das in einer Förderschule zu absolvieren war. Eine nähere Spezifizierung dieser Sonderschulform wurde in den Gutachten nicht vorgenommen. Es war im Hinblick auf die zu erbringende Studienleistung klar, dass es sich dabei um Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (vormals Sonderschule für Lernbehinderte) handelte.

sie eben Kinder ihrer Eltern waren. Mit einer so weiten Auslegung der Prüfungsordnung hat es übrigens nie Probleme gegeben!

Die Dauer der Betreuung der einzelnen Kinder war nicht verbindlich geregelt. Wichtig war jedoch, dass den Kindern ein Zeitrahmen genannt wurde, innerhalb dessen die Betreuung beendet sein würde. Die meisten Betreuungen erfolgten ein- bis zweimal wöchentlich etwa eine Stunde lang über einen Zeitraum von drei Monaten hinweg; aber es kam auch bisweilen zu etwas kürzeren und auch längeren Betreuungszeiten. Deren Dauer hing oft von dem jeweiligen Betreuungsanlass ab. Betreuungsanlässe waren in der Regel pädagogische Situationen der Kinder, die von den verantwortlichen Personen – also meistens von ihren Lehrerinnen und Lehrern, manchmal auch von anderen pädagogischen oder therapeutischen Fachkräften oder ihren Eltern – als wenig günstig für die weitere individuelle Entwicklung eingeschätzt wurden. In dem von uns (und weiteren Kollegen) vertretenen Bereich der Pädagogik der Lernförderung (damals offiziell als „Lernbehindertenpädagogik“ bezeichnet) zeigten sich solche als problematisch wahrgenommene Situationen vor allem darin, dass die Kinder den schulischen Lern- und Leistungsanforderungen nicht gerecht wurden oder die Erwartungen an das erforderliche Arbeits- und Sozialverhalten nicht erfüllten. Oft schienen die verantwortlichen Lehrpersonen daran zu zweifeln, dass ihre pädagogischen Bemühungen den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der zur Förderung vorgeschlagenen Kinder gerecht werden könnten. Daher erhofften sie sich durch die Betreuung neue und wichtige Entwicklungsimpulse für das betreffende Kind. Zugleich sollten ihnen die Erfahrungen, die bei der Betreuung zusätzlich gewonnen wurden, Anregungen und neue Perspektiven für ihre weitere pädagogische Arbeit bieten. Die Betreuung wurde in der Regel dann beendet, wenn sich solche Perspektiven erkennen ließen. Während der Betreuung wurde also versucht, neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erkunden, um die Entwicklung des Kindes im

Rahmen der gegebenen Lern- und Lebensbedingungen so gut wie möglich zu unterstützen. Nur in Ausnahmefällen – vor allem bei Kindern, die sich in sehr desaströsen Lebenslagen befanden – entstanden Pläne für radikale Eingriffe in die Struktur des pädagogischen Umfeldes, um eine Befreiung aus bestehenden zerstörerischen Verhältnissen zu erreichen. Prinzipiell sollte aber vermieden werden, dass sich die in den Gutachten formulierten Erkenntnisse als Argumente für separierende schulorganisatorische Maßnahmen verwenden ließen. Insofern trugen sie schon von Anfang an dem Gedanken der nicht aussondernden Pädagogik Rechnung, rührten aber nicht direkt an den separierenden Strukturen des vertikal gegliederten Schulsystems. Auf jeden Fall sollten im Rahmen der Betreuung Erkenntnisse gewonnen werden, die sich für eine verbesserte Gestaltung der pädagogischen Situation nutzen ließen. Solche Erkenntnisse waren dann auch wesentliche Inhalte der erstellten Gutachten.

Bei der Planung und Durchführung der erforderlichen Untersuchungen und Betreuungen sowie bei der Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse standen die Lehrkräfte der betroffenen Kinder den Studierenden oft beratend zur Seite. Auf jeden Fall aber wurden die Studierenden sehr intensiv im Rahmen der von uns gemeinsam geleiteten Hauptseminare im zeitlichen Umfang von vier Semesterwochenstunden unterstützt. Im Rahmen dieser Hauptseminare wurden auch Fragen bezüglich der inhaltlichen und formalen Gestaltung der Gutachten besprochen. Diese Hauptseminare fanden in jedem Semester statt und wurden von etwa 30 Studierenden mit dem Hauptfach „Pädagogik der Lernförderung“ besucht, die kurz vor Abschluss ihres Studiums standen.

Was ist nun unter einer verbesserten Gestaltung der pädagogischen Situation als Zielsetzung für die Gutachtenerstellung zu verstehen?

Als eine grundlegende Orientierung zur Klärung dieser Frage dienten einige Grundsätze für die pädagogische und diagnostische Arbeit, die im Laufe der

Jahre bei der Planung, Durchführung und theoretischen Reflexion der Gutachten gewonnen werden konnten.

- 1) Alle am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten – die Kinder ebenso wie ihre pädagogischen Bezugspersonen – bemühen sich, vorhandene und verfügbare Ressourcen aufzuspüren, die sich für eine positive Veränderung der aktuellen Lern- und Lebenssituation nutzen lassen. Der Blick ist also nicht auf die Defizite der Kinder oder auf das Unvermögen ihrer Bezugspersonen gerichtet, sondern auf deren gemeinsame Entwicklungsmöglichkeiten.
- 2) Die Gutachten zielen also darauf ab, oftmals schon festgeschriebene Etikettierungen, Kategorisierungen und Stigmatisierungen der Kinder zu relativieren oder – wenn möglich – zu widerlegen. Jene Diagnosen mögen zwar für administrative Entscheidungen und insbesondere für die Kostenträger therapeutischer Hilfen notwendig sein, aber für pädagogisches Denken und Handeln sind sie als eher hinderlich denn als hilfreich einzuschätzen.
- 3) Um solche Dekategorisierungen oder Entstigmatisierungen zu erreichen, wird erkundet, ob sich im schulischen und außerschulischen Leben der Kinder auch Situationen finden lassen, für die die pädagogisch ungünstigen Einschätzungen gerade nicht zutreffen. Es wird also versucht, unzulässige Verallgemeinerungen von einzelnen situationsspezifischen Beobachtungen und Informationen sowie deren stigmatisierende und pathologisierende Wirkung aufzudecken. Dies geschieht durch die Sammlung und Dokumentation konkreter Gegenbeispiele.
- 4) Damit richtet sich der Blick vor allem auf die Interaktionen der Lernenden mit den Merkmalen solcher konkreten Situationen, durch die ihre individuelle Entwicklung beeinflusst wird. Das bedeutet, dass die

Schülerinnen und Schüler nicht als Träger bestimmter, mehr oder weniger stabiler Merkmale oder Eigenschaften aufgefasst werden, und es wird auch nicht davon ausgegangen, dass ihr Tun und Denken allein von inneren oder äußeren Bedingungen determiniert sei, vielmehr wird angenommen, dass es für sie – also aus jeweils eigener, persönlicher Sicht – gute Gründe für ihr jeweiliges Verhalten gibt. Daher wird im Rahmen der Betreuung versucht, solche subjektiven Begründungen für lern- und entwicklungsbehindernde Verhaltensweisen der Kinder zu erkunden und diese Gründe allen Beteiligten bewusst zu machen und zu vermitteln.

- 5) Um die lern- und entwicklungsbehindernden Verhaltensweisen der Kinder als subjektiv sinnvolle Tätigkeiten verstehen zu können, ist eine Rekonstruktion ihrer individuellen Lern- und Lebensgeschichte notwendig. Selbst wenn die Aufarbeitung der Biografie unter den jeweils konkret gegebenen Bedingungen nur ansatzweise und hypothetisch gelingen kann, so tragen entsprechende Bemühungen dennoch dazu bei, die Erfahrungen der Kinder ernst zu nehmen und zu respektieren. Bildet eine solche Haltung die Grundlage für die pädagogische und diagnostische Arbeit, dann lassen sich die vorhandenen Entwicklungspotenziale der Kinder besser erkennen und nutzen.

Diese Zielsetzungen sollten die Studierenden bei der Planung, bei den handlungsbegleitenden Überlegungen sowie bei der abschließenden Evaluation ihrer Gutachten in den Hauptseminaren erkennen und berücksichtigen. Die entsprechenden Studieninhalte bezogen sich auf konkrete Lebenssituationen einzelner Menschen, also auf „Fälle“, und sollten dabei lehrreiches, erkenntnisförderliches Material bieten. Dieser Anspruch soll auch für die jetzt vorliegende Sammlung gelten. Daher können die hier vorgelegten Gutachten auch als Fallstudien bezeichnet werden.

In der Zeit zwischen 1993 und 2006 sind insgesamt 340 solcher förderungsorientierten Gutachten von einzelnen Studierenden erstellt worden. Die Mehrzahl von ihnen konzentrierte sich auf vier Problembereiche:

- Die häufigsten Betreuungsanlässe ergaben sich aus Problemen beim Erwerb bzw. bei der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen; manche Kinder hatten – oft trotz intensiver Unterstützung durch Schule und Elternhaus sowie eigener Bemühungen – noch überhaupt keinen Zugang zur Schriftsprache gefunden, andere konnten zwar lesen und schreiben, dies jedoch sehr mühsam und fehlerhaft, wiederum andere hatten sich – meistens nach jahrelangen erfolglosen schulischen Bemühungen – bereits mit ihrer Identität als Illiteraten abgefunden.
- Ähnlich ist die zweite, in den letzten Jahren zunehmend größer gewordene Gruppe solcher Kinder zu charakterisieren, die Probleme mit den Anforderungen des Mathematikunterrichts hatten. Einige von ihnen zeigten deutliche Anzeichen schon verfestigter Resignation und lehnten alle entsprechenden Anforderungen total ab, während andere sich noch darum bemühten, ihre Schwächen zu kaschieren.
- In immer wieder neuen Erscheinungsformen – bedingt durch veränderte politische Verhältnisse – traten schwierige Problemlagen von Kindern auf, deren Muttersprache nicht deutsch ist. Vielen von ihnen fehlten die sprachlichen Voraussetzungen, um den schulischen Anforderungen zu entsprechen, und manche waren durch ihre Lebensumstände daran gehindert, die schulischen Lernimpulse aufzunehmen.
- Neben diesen Beeinträchtigungen im Leistungsbereich fielen auch gravierende Störungen des Sozial- und Arbeitsverhaltens auf, deren Bedingungen sich erst im Rahmen einer intensiven pädagogischen Betreuung

genauer erkennen und so beschreiben ließen, dass man auf dieser Grundlage über Ansatzpunkte für pädagogische Hilfen nachdenken konnte.

Die erstellten Gutachten beruhten auf zwei aufeinander aufbauenden Arbeitsphasen:

- (1) Zunächst wurde auf der Grundlage einer umfassend konzipierten Diagnostik ein individueller Förderplan erstellt.
- (2) Dieser Förderplan wurde dann in einer zweiten Phase von den Studierenden praktisch umgesetzt. Das Vorgehen und die Ergebnisse der Umsetzung sowie die Diskussion der hierbei gewonnenen Erfahrungen – einschließlich der aufgetretenen und nicht gelösten Probleme – wurden ebenfalls dokumentiert und flossen mit in die Endfassung der Gutachten ein.

Für die Gutachten wurden also zwei Informationsquellen genutzt: zum einen die Ergebnisse der diagnostischen Untersuchung, die zu dem Förderplan geführt haben, zum anderen die Erfahrungen, die bei der Umsetzung des Förderplans gewonnen wurden.

Oft stießen die Studierenden bei der praktischen Umsetzung ihrer Förderpläne auch auf neue, pädagogisch wichtige Erkenntnisse, die sie im Zuge der vorangegangenen diagnostischen Phase zur Erstellung des Förderplans nicht hatten gewinnen können.

Auf die mit der Gutachtenerstellung verbundenen Aufgaben hatten sich die Studierenden in den Semestern zuvor durch den Besuch thematisch einschlägiger Lehrveranstaltungen vorbereiten können, und sie hatten dabei zum Teil auch recht beachtliche Kompetenzen erworben. Diese Kompetenzen wurden durch die Inhalte der Hauptseminare theoretisch und praktisch vertieft und konzentrierten sich auf die Diskussion grundlegender Zielsetzungen und

Arbeitsprinzipien für die pädagogische Förderung. Als Grundlage dafür dienten zum einen theoretisch reflektierte praktische Erfahrungsberichte, die der Zweitautor, Wolf Rüdiger Wilms, bei seiner ehrenamtlichen Arbeit in dem von ihm mit gegründeten „Institut für Heilpädagogik und Erziehungshilfe e. V.“ in Heidelberg-Schlierbach gewonnen hatte. Zum anderen wurden ausgewählte Texte gemeinsam besprochen. Richtungsweisend in der letzten Zeit der gemeinsamen pädagogischen Arbeit waren Überlegungen des Erstautors über „Aktuelle Konzeptionen für Erziehung und Bildung und ihre Implikationen für die Pädagogische Diagnostik“ (Kornmann, 1998a) und ein Aufsatz von Kautter (1998) „Das >Außen< wahrnehmen, das >Innen< verstehen – Aspekte einer ganzheitlichen sonderpädagogischen Diagnostik“. Daneben wurde mit den Studierenden eine Grundstruktur diagnostischen Vorgehens erarbeitet, deren grundlegende Fragestellungen sich auf die Analyse der Unterrichtsqualität bezogen (siehe Kornmann, 1998b).

Ein großer Teil der Arbeiten in den Hauptseminaren war den Planungen der diagnostischen Untersuchungen und der darauf aufbauenden pädagogischen Hilfen gewidmet. Zu dieser Thematik brachten einzelne Studierende bestimmte Fragen oder Probleme in die Lehrveranstaltungen ein, die sich ihnen bei ihren Kontakten mit dem jeweiligen Kind und seinen pädagogischen Bezugspersonen gestellt hatten. Die entsprechenden Beratungen im Hauptseminar führten dann zu praktischen Vorschlägen für das weitere förderungsdiagnostische Vorgehen. In späteren Sitzungen konnten die Studierenden dann über die Ergebnisse der Umsetzung dieser Vorschläge erneut berichten. Auf diese Weise waren die Studierenden in die laufenden Erkenntnisprozesse zur pädagogischen Förderung einbezogen und konnten hieraus wiederum Impulse für ihr eigenes Vorgehen gewinnen.

Zur Verdeutlichung der Grundideen wurden den Studierenden die theoretisch und praktisch ergiebigsten Fallstudien aus den jeweils vorangegangenen

Semestern als Beispiele zugänglich gemacht und in den Hauptseminaren diskutiert. Hierdurch ergab sich ein von Semester zu Semester zunehmender Erfahrungsgewinn, der sich in einer verbesserten Qualität der Fallstudien niederschlug. Der so wahrgenommene Erkenntnisprozess hat schließlich auch zu der Idee geführt, eine Auswahl besonders lehrreicher Fallstudien zu veröffentlichen. Ursprünglich war daran gedacht, hierfür etwa 20 einzelne Gutachten in vier thematisch getrennten Bänden, gegliedert nach den oben skizzierten Problembereichen – Schriftsprache, Mathematik, Deutsch als Zweitsprache sowie Sozial- und Arbeitsverhalten – weitgehend unverändert und gekennzeichnet mit den Namen der Studierenden wiederzugeben und zusammen mit einem einleitenden Band in Buchform herauszugeben. Für diese Ideen konnte die Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung, vertreten von Frau Dr. Ilka Hoffmann, gewonnen werden.

Welche Kriterien haben nun zur Auswahl der Fallstudien für diese Sammlung geführt?

Ein recht banales Kriterium sei als erstes genannt: Angesichts der großen Zahl inhaltlich guter Arbeiten kamen nur solche Gutachten in Betracht, die gut zu lesen waren und daher keiner umfangreichen redaktionellen Bearbeitung mehr bedurften.

Auf jeden Fall sollten – zweites Kriterium – die ausgewählten Gutachten trotz des inzwischen verstrichenen Zeitraumes von mehr als zehn Jahren dem noch weitgehend gültigen fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand zur Beschreibung, Erklärung und pädagogischen Beeinflussung der jeweiligen Problemlagen entsprechen, und sie sollten eine große Souveränität und Kreativität bei der pädagogischen Umsetzung der Konzepte erkennen lassen.

Das dritte Kriterium bezog sich auf die Struktur des förderungsdiagnostischen Ansatzes, wie sie im nachfolgenden Text über „Arbeitsprinzipien und

Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung“ in kompakter Form dargestellt worden ist. Diesem Ansatz sollten die Fallstudien entsprechen, und sie sollten ihn auch zusätzlich noch exemplarisch verdeutlichen. Insbesondere kam es darauf an, solche Urteile zu revidieren oder zumindest zu relativieren, die den Anlass zu der Förderung gegeben haben. Darüber hinaus sollten die Gutachten auch weitere Aspekte aufzeigen, die inhaltlich und methodisch über diesen orientierenden Rahmen hinausweisen und neue Entwicklungsperspektiven für pädagogisches Denken und diagnostisches Handeln eröffnen.

Ein viertes Kriterium der Auswahl sollte gewährleisten, dass sich die pädagogischen Situationen der Kinder deutlich voneinander unterscheiden und somit ein breites Spektrum unterschiedlicher Probleme und Ausgangsbedingungen vorlag. Diese Unterschiede ließen sich insbesondere an der Dauer der schulischen Erfahrungen bis zum Zeitpunkt der Intervention, und somit auch an dem Lebensalter der Kinder, festmachen.

Jeweils vier Fallstudien sind einem der vier eingangs erwähnten Problemkreise zugeordnet und in separaten Bänden zusammengefasst.

Jeder dieser Bände enthält eine kurze Einführung in den jeweiligen Themenbereich und kurze Kommentare zu jeder der vier ausgewählten Fallstudien. Ursprünglich war daran gedacht, in den einleitenden Kommentaren auf besonders lehrreiche Aspekte aufmerksam zu machen und auf zwischenzeitlich erfolgte konzeptionelle Weiterentwicklungen des methodischen Vorgehens oder der Interpretationsansätze hinzuweisen und diese unter pädagogischen, diagnostischen sowie bildungspolitischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Doch nach erneuter Lektüre der Fallstudien haben wir diesen Plan wieder fallen gelassen, weil wir meinen, dass die Texte der Fallstudien für sich selbst sprechen. Insbesondere werden alle entscheidenden

Handlungsschritte in ihren jeweiligen sozialen Kontexten pädagogisch sinnvoll begründet und nachvollziehbar beschrieben. Auf zwei notwendig gewordene Ausnahmen von dieser Vorgehensweise muss allerdings hingewiesen werden.

Aus urheberrechtlichen Gründen durften nur solche Arbeiten veröffentlicht werden, deren Verfasserinnen und Verfasser mit der Wiedergabe einverstanden waren. In einem Fall fehlte das ausdrückliche Einverständnis, und in zwei weiteren Fällen konnten die Verfasserinnen nicht gefragt werden, weil kein Kontakt mehr zu ihnen bestand. In diesen beiden Fällen sind wir nach dem Plan vorgegangen, den wir für die oben beschriebene Kürzungsmöglichkeit zwischenzeitlich vorgesehen hatten: Die beiden Originalfassungen wurden in deutlich gekürzter Form referiert und dienten so als Grundlage für deren kritische Kommentierung. Es ist daran gedacht, auch die übrigen Fallstudien in dieser Form erneut zu publizieren.

Den vier thematisch geordneten Abschnitten gehen eine allgemein gehaltene ausführliche Erläuterung des diagnostischen Vorgehens sowie eine ungekürzte ausführliche Fallstudie mit komplexer Problematik voran, die einen repräsentativen Eindruck von den Fragestellungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen aller übrigen Fallstudien vermittelt.

Die Idee, Studierende der Pädagogik nach gründlicher Vorbereitung und bei sorgsamer Begleitung durch die Hochschule mit Aufgaben der Förderung einzelner Kinder zu betrauen und diese Aufgabe mit dem Lehrangebot zu verbinden, ist auch schon in früheren Buchveröffentlichungen anderer Autorinnen und Autoren dargestellt worden (Dietrich & Selke, 2007; Bernhardt, Rinck-Muhler & Schroeder 2014), und so soll die hier vorliegende Sammlung die Bedeutung dieses pädagogisch hilfreichen und zugleich hochschuldidaktisch sinnvollen Ansatzes deutlich unterstreichen und zu weiteren ähnlichen Vorhaben anregen. In den beiden erwähnten Schriften finden sich Beschreibungen der

Lernimpulse durch die Studierenden, Darstellungen der Lerntätigkeiten der Kinder und Jugendlichen, Beschreibungen der damit einhergehenden Entwicklungen sowie Ansätze zur pädagogischen Interpretation dieser Prozesse. Verweist das Buch von Bernhardt u. a. (2014) auf ein breites Feld pädagogisch relevanter Aufgabenbereiche und methodischer Möglichkeiten zur Diagnostik und Förderung, so konzentriert sich die Schrift von Dietrich & Selke (2007) auf entsprechende Fallstudien für die spezielle Zielgruppe von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen. Beide Schriften – ebenso wie die vorliegende Sammlung – betonen den Erkenntniswert von Fallstudien, bei dem ein differenziertes und umfassendes Verständnis von individuellen Problemlagen angestrebt wird. Eine solche Zielsetzung erfordert jedoch ihre Zeit – Zeit zum Planen und Reflektieren der diagnostischen Tätigkeiten und der pädagogischen Hilfen, Zeit zum sorgfältigen Erheben von Daten und zur genauen Beobachtung von Entwicklungen und auch Zeit zum nachvollziehbaren Formulieren der gewonnenen Erkenntnisse. Ihre Darstellung soll erkennen lassen, dass ein solcher Zeitaufwand pädagogisch gerechtfertigt und als notwendiger Standard für das Erstellen von Förderplänen einzufordern ist – selbst wenn vielleicht manche der hier dargestellten Handlungsschritte im Laufe zunehmender beruflicher Routine auch ohne Qualitätseinbußen abgekürzt werden können. Auf jeden Fall aber widersetzen sich die hier beschriebenen und argumentativ vertretenen Handlungsschritte dem zunehmend um sich greifenden gedankenlosen Schematismus, der mit sicherlich gut gemeinten Vorschlägen und Ratgebern der zunehmenden Zeitnot und Aufgabenfülle von pädagogisch verantwortlichen Fachleuten begegnen will. Die hier beschriebenen förderungsdiagnostischen Tätigkeiten sollen hingegen im Sinne von Rosa (2013) auf die Notwendigkeit der Entschleunigung pädagogischer Prozesse hinweisen und sind somit auch als Widerstand gegen schematisierende und damit entfremdende Prozesse im pädagogischen Handlungsfeld zu begreifen. Sie verstehen sich als allgemeine pädagogische Denkansätze, die dem Gedanken der

Bildung verpflichtet sind und über die Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen hinausweisen sollen.

Die von der Max-Traeger-Stiftung zur Verfügung gestellten Mittel wurden für redaktionelle Arbeiten im Zusammenhang mit der Auswahl der Texte und zu ihrer druckfertigen Aufbereitung verwendet. Frau Judith Steiner und Herr André Liebald leisteten die dafür erforderlichen Arbeiten mit viel Umsicht, großem Engagement sowie mit hoher fachlicher und technischer Kompetenz. Sie werden daher auch als Koautoren bei den einleitenden Kommentaren zu den vier weiteren Bänden berücksichtigt. Ihnen sowie der Max-Traeger-Stiftung sei herzlich gedankt!

2. Arbeitsprinzipien und Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung

In dem einleitenden Text haben wir Anlässe, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen für die Untersuchungen und die daraus abgeleiteten Begründungen für die individuellen Förderungen beschrieben. Hier sollen nun grundlegende theoretische Orientierungen, wesentliche Arbeitsprinzipien und die praktische Vorgehensweise bei der Diagnostik und der Gestaltung der pädagogischen Hilfen dargestellt und begründet werden. Zunächst erläutern wir rein formal, wie pädagogische Probleme so verstanden werden können, dass sie sich empirisch erfassen lassen und somit auch zum Gegenstand diagnostischer Bemühungen werden können. Die so konzipierte Diagnostik bietet zugleich auch praktikable Ansatzpunkte zur Behebung der Probleme, also zur Förderung. Diese inhaltliche Ausrichtung wird mit Blick auf die beiden wesentlichen sonderpädagogischen Handlungsfelder, Pädagogik in Förderschulen und im Rahmen inklusiver Pädagogik, dargestellt. Bei den praktischen Tätigkeiten zur

Diagnostik und Förderung, insbesondere bei der Umsetzung der Förderpläne, konnten wir mit den Studierenden Erkenntnisse gewinnen, die zur Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen und praktischen Konzepte beitragen. Gang und Struktur dieser Erkenntnisprozesse beschreiben wir zunächst in einem formalen Modell, um anschließend einige Aspekte der Tätigkeitstheorie zu skizzieren, die uns für die Diagnostik und Förderung wichtig geworden waren. Einen besonderen Schwerpunkt bildete dabei das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung. Dieses verweist auf die Notwendigkeit, die diagnostischen Aussagen auf der Grundlage individueller Bezugsnormen zu treffen. Das Vorgehen zur Planung, Erstellung und Umsetzung von Förderplänen wurde als kooperativer Beratungsprozess verstanden, und dieses Verständnis schlägt sich auch so im weiteren Text nieder. Dieser schließt mit der Darstellung der verschiedenen Informationsquellen ab, die in den Beratungsprozessen genutzt wurden.

2.1 Zur Diagnostik pädagogischer Probleme und Ansatzpunkte zu ihrer Minderung und Überwindung – ein Handlungsmodell

In dem von uns vertretenen Ansatz gehen alle diagnostischen und pädagogischen Aktivitäten von der Hypothese aus, dass ein pädagogisches Problem vorliegt, das nach Möglichkeit gemindert oder überwunden werden soll. Jedoch: Pädagogische Probleme selbst lassen sich nicht unmittelbar erkennen und diagnostizieren. Es handelt sich vielmehr um hypothetische Konstrukte. Diese werden aus zwei Merkmalsbereichen erschlossen (oder „konstruiert“):

- zum einen aus pädagogischen Anforderungen oder Erwartungen und
- zum anderen aus Besonderheiten der betroffenen Individuen.

Beide Merkmalsbereiche sind – zumindest teilweise und jeweils für sich genommen – der direkten Wahrnehmung zugänglich. An ihnen kann die Diagnostik, ebenso wie die Förderung, ansetzen. Pädagogische Probleme, um die es ja in unserem Zusammenhang geht, werden dabei als Diskrepanzen interpretiert, die zwischen Anforderungen und Erwartungen auf der einen Seite, und individuellen Voraussetzungen auf der anderen Seite, bestehen. Pädagogische Probleme sind also in Pädagogik und Sonderpädagogik als *relationale* Merkmale zu verstehen und können nicht als absolute, direkt messbare Größen aufgefasst werden. Zu ihrer Analyse müssen die beiden oben genannten Ebenen der Betrachtung aufeinander bezogen werden.

Eine formale Darstellung dieser Relationen, aus denen sich pädagogische Probleme, ebenso wie die Ansatzpunkte zu ihrer Behebung, erschließen lassen, zeigt die nachfolgende Abbildung 1.

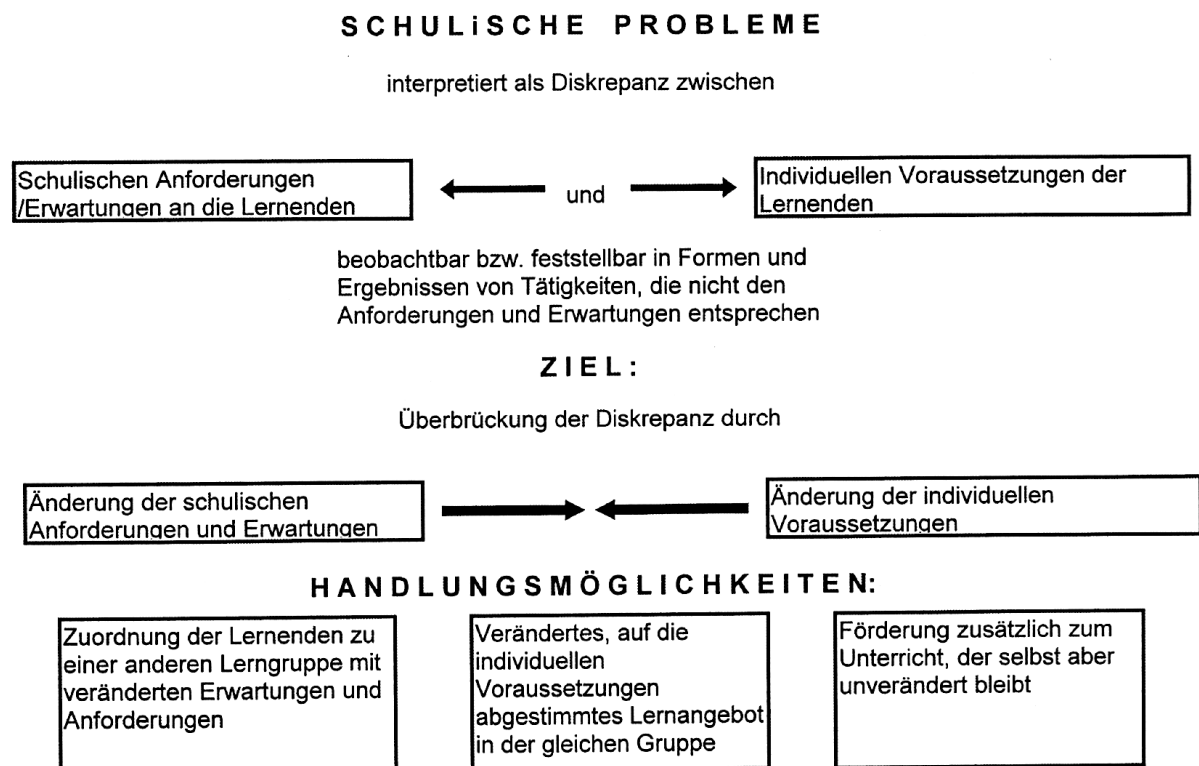


Abbildung 1: Allgemeines Handlungsmodell zur Behebung schulischer Lernprobleme

Die Einsicht in diesen Zusammenhang stellte für die Studierenden eine erste Hürde im diagnostischen und pädagogischen Erkenntnisprozess dar. Nicht allen fiel es leicht, die Vorstellung aufzugeben, wonach pädagogische Probleme allein auf individuelle Merkmale der Lernenden zurückzuführen seien. Daher war in den Hauptseminaren immer wieder eine intensive Auseinandersetzung mit den Komponenten schulischer Probleme und ihren Wechselwirkungen erforderlich.

Eine der ersten Arbeiten, die in der deutschen Sonderpädagogik zur Erweiterung der Perspektive für die Diagnostik und Förderung geführt haben, stammt von Tücke und Masendorf (1974) und verweist auf wesentliche inhaltliche Aspekte der Relationen zwischen den schulischen Anforderungen einerseits und den individuellen Voraussetzungen andererseits (siehe Abbildung 2).

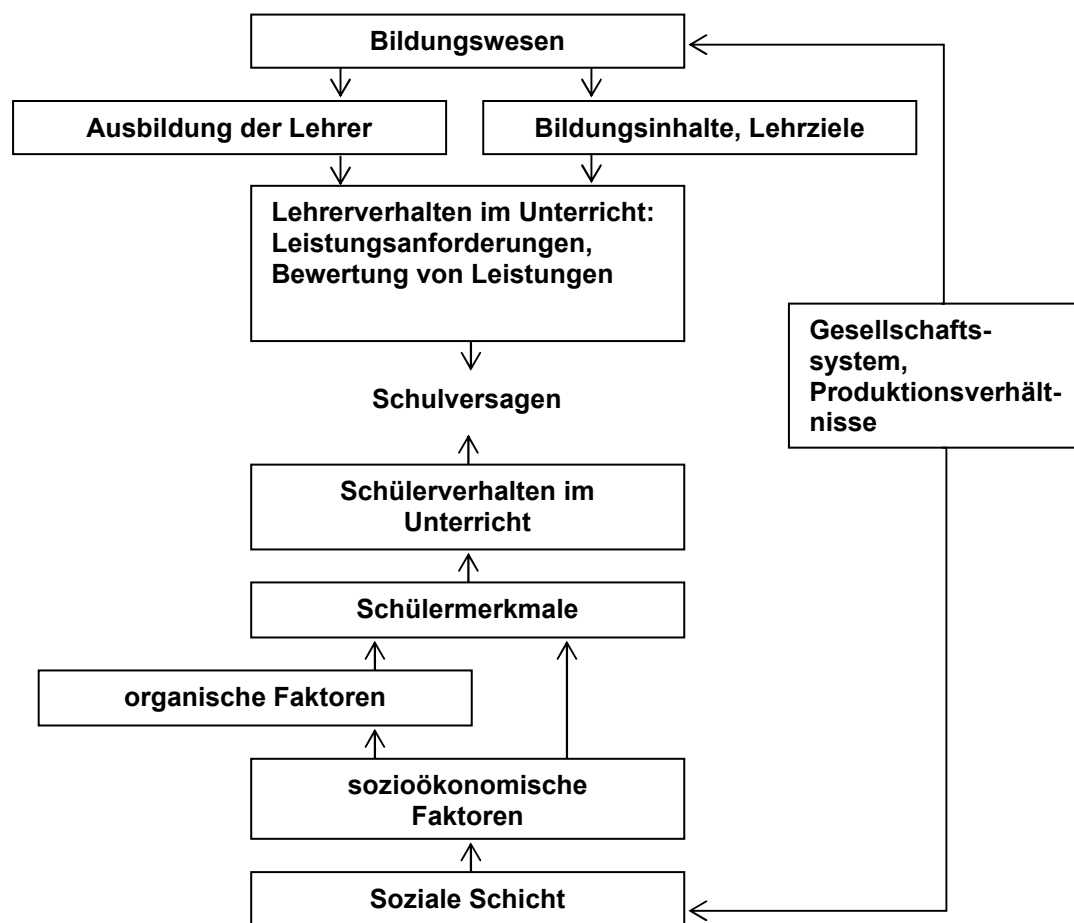


Abbildung 2: Bedingungen des Schulversagens (nach Tücke und Masendorf, 1974).

Die individuellen Voraussetzungen lassen sich dabei aus direkt beobachtbaren Äußerungen und Tätigkeiten der Lernenden im Unterricht erschließen. Sie fallen besonders auf, wenn sie den pädagogischen Anforderungen und Erwartungen nicht entsprechen, also erwartungswidrig sind.

Solche erwartungswidrigen Auffälligkeiten lassen sich auf zwei etwas unterschiedliche, aber doch ähnliche Bedingungskomplexe zurückführen.

- 1) Den Lernenden werden explizite Anforderungen gestellt, denen sie nicht entsprechen. Solche expliziten Anforderungen ergeben sich insbesondere aus eindeutig formulierten Arbeitsaufträgen, aus Lern- und Übungsaufgaben, aus Bitten oder direkten Fragen. Diese Anforderungen lassen sich im Sinne der oben dargestellten Abbildung 2 dem Lehrerverhalten im Unterricht zuordnen und sind in der Regel direkt beobachtbar. Dies gilt auch für Tätigkeiten und Äußerungen der Lernenden, die den gestellten Anforderungen nicht entsprechen.
- 2) Neben den direkt gestellten Anforderungen sind dem Unterrichtsgeschehen laufend implizite Erwartungen immanent. Auf diese wird man in der Regel nur dann aufmerksam, wenn gegen sie verstoßen wird oder wenn sie nicht erfüllt werden. Sie leiten sich im Allgemeinen aus allgemein akzeptierten Regeln für den sozialen Umgang miteinander her (bisweilen fixiert in Schul- und Klassenordnungen), oder sie beruhen auf allgemein verbindlichen Vorstellungen von normaler, altersgemäßer Entwicklung. Auffälligkeiten werden als solche nur dann registriert, wenn sie bestimmten impliziten Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, die man von Kindern der jeweils entsprechenden Altersgruppe in ihrem Kulturkreis erwarten würde. Solche erwartungswidrigen Tätigkeiten und Äußerungen lassen sich also direkt beobachten und beschreiben, während die ihnen zugrundeliegenden Erwartungen als gegeben vorausgesetzt werden, also nicht direkt beobachtbar

sind. Dennoch lassen sie sich aber als hypothetischer Bedingungs-hintergrund beschreiben.

Werden nun Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Erwartungen (als Soll-Vorstellungen) auf der einen Seite und gezeigten Verhaltensweisen (als Ist-Zustände) auf der anderen Seite wahrgenommen und als änderungsbedürftiger Zustand bewertet, dann ergibt sich hieraus das pädagogisch relevante Ziel: die Überbrückung dieser Diskrepanzen. Dies kann als eine logische Konsequenz oder Schlussfolgerung der beschriebenen Wahrnehmungen angesehen werden und wird erkenntnistheoretisch als „praktischer Syllogismus“ bezeichnet (von Wright 1974).

Um die wahrgenommenen Diskrepanzen zu überbrücken oder zu beseitigen, kommen zwei praktische Ansatzpunkte für gezielte Änderungen in Betracht: zum einen die gestellten Anforderungen und Erwartungen und zum anderen die individuellen Voraussetzungen oder Merkmale der Lernenden. Berücksichtigt man, dass sich beide Ansatzpunkte auch miteinander verbinden lassen, dann ergeben sich drei verschiedene Handlungsmöglichkeiten:

1) Das Kind, bei dem die Auffälligkeiten wahrgenommen worden sind, wird einer anderen Lerngruppe mit veränderten Erwartungen und Anforderungen zugeordnet und aus seiner aktuellen Lerngruppe entfernt. Dies ist eine rein institutionelle Selektionsentscheidung. Auf solchen Selektionsentscheidungen beruht das hierarchisch strukturierte Schulsystem, das auch weitgehend den Erfahrungen der Studierenden entspricht. Selektionsentscheidungen enthalten keinerlei pädagogische Überlegungen zur Verbesserung der Situation, in der die Auffälligkeiten beobachtet wurden. Das wahrgenommene Problem wird einseitig und gedanklich verkürzt lediglich nur als ein Problem des betreffenden Kindes interpretiert. Mit seiner Selektionsentscheidung und der Separation (Repetition, Umschulung in eine Schulform mit niedrigerem

Anforderungsniveau) scheint die Situation „bereinigt“ zu sein. Für das betroffene Kind jedoch zieht die Aussonderung eine Reihe einschneidender Veränderungen nach sich, deren Wirkung schwer vorhersehbar ist. Eine solche aussondernde Maßnahme wäre allenfalls in konkreten Einzelfällen vertretbar, etwa, wenn bekannt ist, dass die Anforderungen und Erwartungen, denen das Kind nicht entsprechen konnte, massiv gegen elementare Grundsätze einer humanen Pädagogik verstoßen, wobei auch keine Aussicht besteht, diesem behindernden Zustand wirkungsvoll zu begegnen. Im Rahmen der pädagogischen und diagnostischen Studienanteile wurde dieser separierende Ansatz als eine strukturell bedingte Fehllösung eingeordnet und bei der Vermittlung praktischer diagnostischer Kompetenzen nicht weiterverfolgt.

2) Die zweite Handlungsmöglichkeit besteht in einer individuellen Förderung zusätzlich zum Unterricht, der aber weitgehend unverändert bleibt. Immerhin kann dieser Ansatz bewirken, dass die betreffenden Kinder Voraussetzungen erwerben, durch die sie den Erwartungen und Anforderungen des Unterrichts besser entsprechen. Insofern mindern diese Interventionen das Risiko aussondernder Maßnahmen, ohne jedoch an den separierenden Mechanismen und Strukturen des Schulsystems zu rühren.

Im Zuge der durchweg gut kontrollierbaren Förderungsprozesse stellte sich wiederholt die Frage nach den besten Erfolgsaussichten der verschiedenen in Betracht kommenden Fördermaßnahmen. Hinweise zur Klärung dieser Frage waren im Förderungsprozess selbst zu erhalten. Diese Idee erforderte jedoch einen diagnostischen Ansatz, der darauf ausgerichtet ist, die Wirkungen der eingesetzten Interventionen zu erfassen. Zeigen sich dabei Veränderungen im Sinne der pädagogischen Erwartung, also Fortschritte im Lern- und Entwicklungsprozess, dann werden die Interventionen beibehalten, bis die gesetzten Ziele erreicht worden sind und inhaltlich neue Zielsetzungen formuliert werden. Bleiben die erwarteten Fortschritte aus, dann müssen

entweder veränderte Methoden eingesetzt oder realistischere Zielsetzungen gewählt werden. Diese zweite Handlungsmöglichkeit konnte im Rahmen des sonderpädagogischen Studiums auf breiter Grundlage als obligatorischer Inhalt von Lehre und Forschung praktisch erprobt werden, und sie bildet auch die Grundlage für die hier präsentierten Fallstudien.

3) Eine praktisch und theoretisch sehr anspruchsvolle Ideallösung besteht darin, die Lernbedingungen und die pädagogischen Anforderungen und Erwartungen im Unterricht so zu verändern, dass sie optimal auf die individuellen Lernvoraussetzungen abgestimmt sind und sich daher bei allen Kindern günstige Entwicklungen zeigen. Diese würden dann auch den pädagogischen Erwartungen entsprechen. Handlungen, die an dieser Zielsetzung orientiert sind, enthalten ein großes pädagogisches Potenzial, weil damit zugleich auch lernförderliche Bedingungen für alle Kinder angestrebt werden. Ziel ist es also, die Anforderungen und Erwartungen im Zuge der Unterrichtsgestaltung so zu ändern, dass sie von allen Kindern besser erfüllt werden können. Dies würde zugleich dazu führen, dass erwartungswidrige Auffälligkeiten seltener oder gar nicht mehr wahrgenommen werden. Die Kinder erleben sich dann als normal, als akzeptiert und entwicklungsfähig und verhalten sich unauffällig im Sinne der pädagogischen Erwartungen. Dieser Ansatz entspricht weitgehend den Vorstellungen einer inklusiven Pädagogik. Er wurde in den Lehrveranstaltungen als grundlegende Orientierung für pädagogisches Denken und Handeln eingehend thematisiert. Eine konsequente Anbindung dieser Lehrinhalte an schulpraktische Vorhaben ließ sich jedoch im Rahmen der vorherrschenden und auf Separation ausgerichteten schulischen Strukturen nicht durchgängig realisieren. Nur im Rahmen weniger ausgewählter Projekte konnten einzelne Studierende praktische Ansätze inklusiven pädagogischen Denkens und Handelns kennenlernen und hierbei Kompetenzen für eine inklusive orientierte Gestaltung des Unterrichts erwerben.

2.2 Zum Erkenntniswert der Fallstudien für sonderpädagogische Handlungsfelder

Die oben beschriebenen Rahmenbedingungen bei der Erstellung der förderungsorientierten Fallstudien sollten den Studierenden zugleich auch ein Modell bieten, wie der Gedanke der Inklusion in ihrer späteren pädagogischen Praxis zu realisieren sei. Für die Studierenden kamen dabei zwei sehr unterschiedlichen Szenarien in Betracht:

- 1) Als künftige Sonderschullehrer hatten sie mit einem Einsatz in Sonderschulen zu rechnen, wo sie in ihrer Klasse sehr häufig allein unterrichten und nur selten Rückmeldungen oder Hilfen erhalten. Ein solches Szenario widerspricht total den Vorstellungen von Inklusion, wenn man diese unter organisatorischem Aspekt sieht. Dennoch können förderungsdiagnostisch qualifizierte Sonderschullehrer ihre Kompetenzen dafür einsetzen, dass zumindest in ihrem eigenen pädagogischen Einflussbereich Diskriminierungen und pädagogische Vernachlässigungen einzelner Kinder mit all ihren negativen Folgen weitgehend vermieden werden. Auch können und müssen sie versuchen, für jedes Kind die besten der realisierbaren Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten – und dies trotz der häufig stark einschränkenden und behindernden Lernbedingungen in einer Förderschule, mit denen sie sich – bei aller Anerkennung ihrer jeweiligen Bemühungen – nicht abfinden dürfen.
- 2) Als ideal für Inklusion gilt dagegen die Kooperation von Sonderschullehrern und Regelschullehrern. Im Hinblick auf diese Möglichkeit sollen die angehenden sonderpädagogischen Lehrkräfte förderungsdiagnostische Kompetenzen erwerben und einbringen, um Kinder und Jugendliche mit wahrgenommenen (oder vermuteten) Lernschwierigkeiten in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Sie übernehmen damit Aufgaben der Beratung

und kollegialen Unterstützung mit dem Ziel, separierende Maßnahmen zu verhindern.

Auf beide Aufgabenbereiche wurden die Studierenden in den von uns geleiteten Lehrveranstaltungen vorbereitet. Ein besonderer Akzent lag dabei auf der Gestaltung von kollegialen Beratungen, die sich auf Förderpläne gründen sollten. Die Studierenden sollten also schon auf diese Weise in ihre zukünftige Rolle als Beraterin oder Berater eingeführt werden.

2.3 Strukturierung der Erkenntnisprozesse

Die nachstehende Abbildung 3 (nach Kornmann, 1988c) zeigt ein heuristisches Modell der angestrebten Erkenntnisprozesse, die sich aus der Dynamik von theoretischer Position und praktischer Vorgehensweise ergeben sollten.

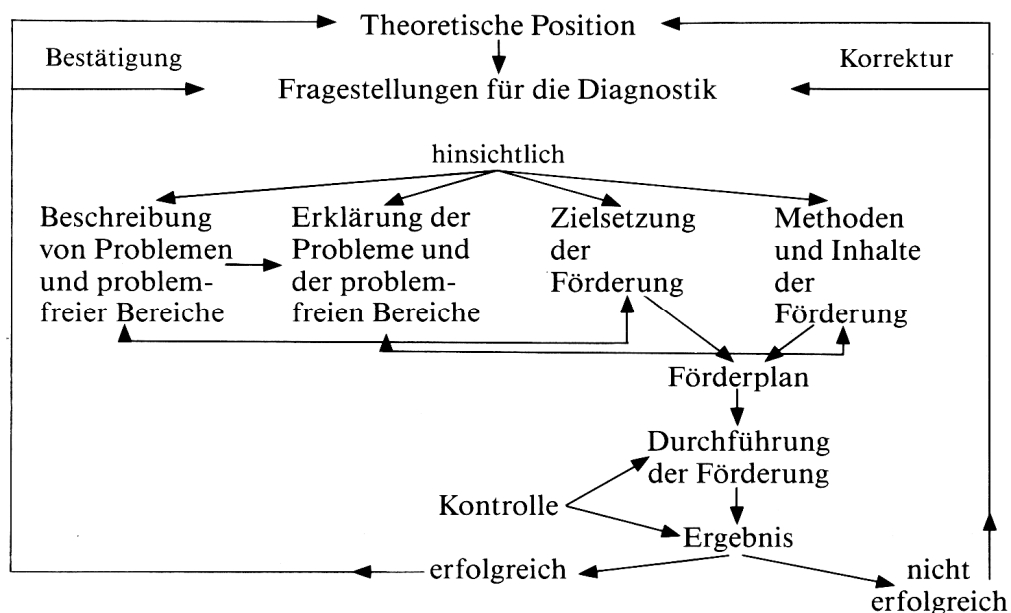


Abbildung 3: Heuristisches Modell der durch die Förderung angestrebten Erkenntnisprozesse

Die Darstellung enthält die wesentlichen Komponenten des angestrebten Förderplans, die sich auf die diagnostischen Fragestellungen beziehen. Aus dem ersten Fragenkomplex zur Beschreibung von Problemen und problemfreien Bereichen ergeben sich die drei weiteren Fragestellungen:

- Welche Ziele soll die Förderung anstreben, wie ist der erwünschte Soll-Zustand zu beschreiben?
- Wie ist der wahrgenommene Ist-Zustand zu erklären?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den drei ersten Fragekomplexen für die Gestaltung der Interventionen, also für die Inhalte, Ziele und Methoden der Förderung?

Der Klärung dieser Fragestellungen dient der Förderplan, der dann auch umgesetzt werden muss. Im Zuge seiner Umsetzung lässt sich beobachten, ob sich eine Annäherung an die angestrebten Ziele ergibt oder nicht. Allein schon unter praktischen pädagogischen Gesichtspunkten ist die Klärung dieser Frage wichtig für die Entwicklung der betreffenden Kinder. Ihre Untersuchung liefert aber auch wichtige Hinweise, die für die theoretische Weiterentwicklung des zugrundeliegenden pädagogischen Konzepts zu nutzen sind. Die dafür erforderlichen Kontrollen sind ein weiterer wichtiger Bestandteil des förderungsdiagnostischen Vorgehens. Bei Hinweisen auf eine positive Entwicklung kann die Förderung als erfolgreich eingeschätzt, daher beibehalten und weitergeführt oder auch beendet werden. Aus solchen positiven Ergebnissen lässt sich schließen, dass sich die diagnostischen Fragestellungen als geeignet (wissenschaftlich korrekt formuliert: als nicht falsch!) zur Begründung der Vorgehensweise erwiesen haben. Zugleich werden damit auch die theoretischen Argumente für die Ableitung der in Abbildung 3 dargestellten Fragestellungen und praktischen Vorgehensweise gestützt (Prinzip der Handlungsvalidierung).

Komplizierter stellt sich die Situation jedoch dann dar, wenn die Förderung nicht zu den pädagogisch angestrebten Zielen geführt hat. In solchen Fällen sind Revisionen des Vorgehens notwendig. Dazu müssen die kooperierenden Personen zunächst herausfinden, an welchen Punkten die notwendige Revision anzusetzen hat, und welche Änderungen des Förderplans dafür notwendig sind.

Die Klärung der damit verbundenen Fragestellungen ist anspruchsvoll. Daher kann eine intensive kollegiale Beratung hilfreich sein. Durch diese können neue Ideen in den förderungsdiagnostischen Prozess eingebracht werden. Allerdings werden sich durch eine zusätzliche Beratung nicht immer alle offenen Fragen klären lassen. Sinnvoll und erfolgversprechend wäre es daher, wenn sich die beteiligten Personen – in unserem Falle die Studierenden und Ihre Mentoren³ – von vorne herein als kooperierende Partner verstehen, die ein Arbeitsbündnis zur gemeinsamen Klärung der offenen Fragen eingehen und sich bei Bedarf zusätzlich um Hilfen von dritter Seite bemühen. Ein solches als partnerschaftlich verstandenes Arbeitsbündnis kann es erleichtern, Irrtümer, Versäumnisse und Fehler bei der bisherigen Vorgehensweise aufzudecken. Hilfreich kann es dabei sein, wenn die Kooperationspartner ihre Kompetenzen wechselseitig anerkennen und die erhaltenen Anregungen für ihre eigene professionelle Entwicklung nutzen. Dieser Anspruch erfordert eine bewusste pädagogische Haltung, die auf zwei *Grundprinzipien* beruht:

- zum einen auf dem Selbstverständnis, ein Mensch zu sein, der sich in einem nie abgeschlossenen, offenen Entwicklungsprozess befindet, und
- zum anderen auf der Anerkennung und Wertschätzung anderer Menschen, deren Anregungen und Beispiele die eigene Entwicklung unterstützen.

³ Im Interesse besserer Lesbarkeit verzichten wir bewusst auf gendergerechte sprachliche Formulierungen.

Auf diese pädagogischen Grundprinzipien sollten die Studierenden im Rahmen der Hauptseminare hingeführt werden. Diese Hinführung erfolgte auch bei der gemeinsamen Klärung von Fragen, die bei der Umsetzung der Förderpläne auftraten – beispielsweise:

- Waren die Erwartungen und Vorstellungen bezüglich unauffälligen und angemessenen Lern-, Leistungs- und Sozialverhaltens realistisch? Konnten sie pädagogisch sinnvoll begründet werden? Oder war das wahrgenommene Problem gar ein Artefakt, das aus einer speziell ausgerichteten Wahrnehmung resultierte – etwa im Sinne eines Vorurteils?
- Was wurde bisher dafür getan, dass das betreffende Kind die pädagogisch erwünschten Verhaltensweisen zeigen konnte? Wurden dafür die in Betracht kommenden Möglichkeiten ausgeschöpft?
- Sind bei den Erklärungsmöglichkeiten alle wesentlichen Faktoren, an denen die Förderung ansetzen müsste, berücksichtigt worden? Oder kommen weitere Aspekte in Betracht, deren Bedeutung zuvor noch gar nicht bekannt war?
- Wurde die Förderung an realistischen, erreichbaren Zielsetzungen ausgerichtet? Konnte sich das betreute Kind mit den Zielsetzungen der Förderung identifizieren und daher mitarbeiten?
- Ist die praktische Umsetzung des Förderplans gelungen? Gab es Probleme, die künftig zu vermeiden sind? Entsprachen die Inhalte und Methoden der Förderung den Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen des Kindes?

Fragen dieser Art wurden in den Hauptseminaren, immer bezogen auf die jeweils konkret bearbeiteten Fälle, ausführlich diskutiert und führten bisweilen

zu erfolgreichen Korrekturen des Vorgehens und zur Erweiterung der diagnostischen und pädagogischen Denk- und Handlungsmöglichkeiten und auch zu Veränderungen und Modifikationen der handlungsleitenden Theorie bzw. der theoretischen Position (siehe Abbildung 3). Entsprechende Erkenntnisse ergaben sich aber auch aus der Analyse positiver Entwicklungen einzelner Kinder. Zugleich waren die Studierenden vorab schon – quasi „probeweise“ – in ihre spätere Rolle als Sonderschullehrer versetzt worden, in der sie förderungsdiagnostische Gutachten und Förderpläne mit inklusiver Zielsetzung erstellen sollten. Zugleich konnten sie ihre Mitstudierenden, besonders aber uns Hochschullehrer, in den Rollen als kollegiale Berater im oben beschriebenen Sinne erleben.

2.4 Bilanz zur Theorieentwicklung

Die praktische Arbeit zur Planung, Umsetzung und Evaluation der Förderpläne orientierte sich an tätigkeitstheoretischen Ansätzen der sogenannten Kulturhistorischen Schule sowjetischer Psychologen. Diese wurde von L. S. Wygotski (1896-1904) und seinen Schülern (insbesondere A. N. Leontjew, A. R. Luria) gegründet und in der westdeutschen Behindertenpädagogik insbesondere von Wolfgang Jantzen und Georg Feuser bekannt gemacht. Die von uns gegebene theoretische Orientierung erfolgte jedoch nicht einseitig, quasi „ex cathedra von oben herab zu den Niederungen der praktischen Arbeit“, sondern auch in umgekehrter Richtung, indem die theoretischen Aussagen durch Erkenntnisse, die bei der praktischen Arbeit gewonnen wurden, gestützt, differenziert und mit den eigenen Handlungskonzepten verbunden wurden. So wurde zunehmend erkannt, dass sich menschliche Fähigkeiten durch die tätige Auseinandersetzung mit den realen Lebensbedingungen entfalten und dadurch die Möglichkeit bieten, zunehmend Einfluss auf die Gestaltung der eigenen Arbeit und der eigenen Lebensbedingungen zu nehmen. Diese Erkenntnisse bestätigen die im einleitenden Abschnitt dargestellten Grundsätze zur Gestaltung

günstiger pädagogischer Situationen und lassen sich in fünf Postulaten zusammenfassen.

1) Diagnostik und Förderung erfolgen nach Möglichkeit im Rahmen kooperativer und produktiver Tätigkeiten, und so werden keine Aktionen gegen den Willen des Kindes durchgeführt. Auch wird versucht, das Kind möglichst vollständig über Zielsetzungen, Vorgehensweisen und Ergebnisse des Förderungsprozesses aufzuklären; Geheimhaltungen von Hypothesen und Interpretationen sollten vermieden werden. Nicht selten verweigerten die Kinder die Mitarbeit, wenn sie erkannt oder vermutet hatten, dass die Förderung gerade an ihren Schwächen ansetzen sollte. In solchen Fällen einigten sich Kinder und Studierende auf gemeinsame Tätigkeiten, die den Interessen des Kindes entsprachen. Diese Tätigkeiten sollten produktiv sein und sich auf Inhalte beziehen, die für das Kind bedeutsam waren, so dass auch die Tätigkeiten als subjektiv sinnvoll erkennbar waren. Unproduktive, konsumtive Tätigkeiten (z. B. Musikhören, Computerspiele) kamen aus pädagogischen Gründen nicht in Betracht, da sie wenig Impulse zur Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten bieten. Das Angebot gemeinsamer produktiver Tätigkeiten wurde von den Kindern gern angenommen und führte durchweg zu Ergebnissen, mit denen sich die Kinder gern identifizieren mochten. Ihre Aktivitäten führten sie dann meistens und nicht selten „ganz unversehens“ genau zu den Anforderungsbereichen hin, mit denen sie Probleme hatten und die sie ursprünglich meiden wollten.

2) Durch die gemeinsame förderungsdiagnostische Tätigkeit soll das Kind zu größerer Eigenständigkeit und Einflussnahme auf seine Lebensbedingungen, also zu zunehmender Realitätskontrolle, gelangen. Dies bedeutet, dass das Kind, wo immer möglich, den Verlauf des förderungsdiagnostischen Prozesses mitbestimmen kann und immer stärker an der gemeinsamen Erkenntnistätigkeit beteiligt wird. Diese wird als eine gemeinsame Aufgabe aufgefasst. Durch die

zunehmende Verlagerung der Erkenntnistätigkeit auf die Seite des Kindes erhält dieses auch mehr Verantwortung für seine eigene Entwicklung. Eben diese soll ihm durch die laufende Dokumentation und Analyse der Ergebnisse, vor allem der Entwicklungsfortschritte, als eine eigene Leistung nähergebracht werden.

3) Gerade die problematischen Verhaltensweisen des Kindes sind als eine sinnvolle und zweckmäßige Form der Auseinandersetzung mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt verstehen – dies allerdings auf dem Hintergrund der persönlichen Lebensgeschichte, aber nicht unbedingt im Hinblick auf die künftige Entwicklung. Ein solches Verständnis förderungsdiagnostischen Arbeitens verlangt also den Verzicht auf objektivierende, distanzierende und etikettierende Diagnosen und erfordert stattdessen den Nachvollzug und Verständnis der individuellen Entwicklungslogik durch Aufarbeitung der Biografie.

4) Schwerpunkt der diagnostischen Analyse sind konkrete Tätigkeiten des Kindes unter der Fragestellung, welche subjektive Bedeutung sie für das Kind haben und welche Kompetenzen es erwerben muss, um sie zu beherrschen. Unter diesen Gesichtspunkten sind die Lerninhalte, insbesondere die damit verbundenen objektiven Anforderungen und die subjektiven Voraussetzungen so zu analysieren, dass sie sich in eine Struktur der Vermittlung überführen lassen, die dem Kind und dem Lerngegenstand angemessen ist.

5) Dabei sind alle gebotenen Lern- und Handlungsmöglichkeiten voll auszuschöpfen und nach Möglichkeit zu erweitern. Dies erfordert eine gründliche und permanente Analyse und ggf. Änderung der Lernumgebungen sowie der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, aber auch eine ständige Selbstanalyse und ggf. Änderung des Förderdiagnostikers.

2.5 Erfolgskriterien

Nach unserem Eindruck zeigten sich im Laufe der Zeit drei formale Indikatoren für die Qualitätsverbesserung der förderungsdiagnostischen Arbeit, die sicherlich auch auf die Umsetzung der dargestellten programmatischen Forderungen zurückgeführt werden können:

- Die anfänglich recht hohe Quote von Schülern, die ihre Mitarbeit aufkündigten, ging auf ein Minimum zurück.
- Probleme der Kooperation mit Lehrern und Eltern wurden seltener.
- Die Ziele der Förderung konnten schneller und sicherer erreicht werden.

Sicherlich haben wir die Ziele der Förderung mit zunehmender Erfahrung realistischer angesetzt, was zu der verbesserten „Erfolgsquote“ führte. Hinzu kam auch die schon erwähnte Tatsache, dass zunehmend mehr Erfahrungen gewonnen, weitergegeben und erneut genutzt werden konnten. Schließlich ist aber auch daran zu denken, dass sich der Kreis der Lehrkräfte, die mit uns zusammenarbeiteten, immer stärker auf solche Kolleginnen und Kollegen konzentrierte, die mit unserem Arbeitskonzept positive Erfahrungen gemacht hatten und es daher durch ihre verbesserte Arbeit unterstützten.

2.6 Verbindungen zum Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“

Als besonders hilfreich für pädagogisches Denken und Handeln erwies sich für uns ist das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“, das auf L. S. Wygotski zurückgeht (siehe beispielsweise Oerter, 1996).

Was ist darunter zu verstehen?

Gut verständlich wird dieses Konzept in Verbindung mit dem korrespondierenden Begriff der „Zone der aktuellen Leistung“. Beide Begriffe beziehen sich auf den Lern- oder Entwicklungsstand von lernenden Subjekten, wobei die verschiedensten Lerninhalte in Betracht kommen können. Die „Zone der aktuellen Leistung“ wird bei jedem lernenden Menschen definiert durch solche Anforderungen oder Aufgaben, die dieser ohne Hilfe, also völlig selbstständig, erfolgreich bewältigen kann. Ausgehend von den schwersten oder anspruchsvollsten Aufgaben oder Anforderungen aus der „Zone der aktuellen Leistung“ kann dann im pädagogischen Prozess die „Zone der nächsten Entwicklung“ angesteuert werden: Sie wird bestimmt durch Aufgaben mit einem leicht erhöhten Schwierigkeitsgrad gegenüber den korrespondierenden Aufgaben der „Zone der aktuellen Leistung“. Die entsprechenden Anforderungen oder Aufgaben werden daher zunächst nur in Kooperation mit einem kompetenteren Partner gelöst, wechseln dann aber bald in den Bestand der selbstständig zu lösenden Aufgaben, also in die „Zone der aktuellen Leistung“, von wo aus wiederum eine neue „Zone der nächsten Entwicklung“ bestimmt werden kann. Dieser Prozess korrespondiert mit wichtigen entwicklungs- und bildungstheoretischen Grundannahmen: Der sich entwickelnde Mensch strebt im Allgemeinen bei der Erweiterung seiner Möglichkeiten des Erlebens, Handelns und Denkens nach Unabhängigkeit, nach Selbstständigkeit und nach Kontrolle seiner Lebensbedingungen, und so hat er das Bedürfnis, alles das selbstständig zu tun, was er ohne Hilfe tun kann. Diese Entwicklungsdynamik können Pädagogen unterstützen, indem sie die in der Zone der aktuellen Leistung enthaltenen Entwicklungsmöglichkeiten erkunden, aufgreifen und so lenken, dass die Zone der nächsten Entwicklung erreicht wird. Hinweise auf dafür geeignete diagnostische Methoden finden sich in Abschnitt 2.9.4.

2.7 Maßstäbe, Bezugsnormen

Auch das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung beruht, wie alle diagnostischen und pädagogischen Aussagen, auf Vergleichen. Solche Vergleiche sind wiederum an bestimmte Maßstäbe oder Bezugsnormen gebunden, die jeweils unterschiedlich Implikationen für die Diagnostik im Bereich der Pädagogik haben.

In der Pädagogik werden im Allgemeinen drei verschiedene Arten von Vergleichen und somit drei verschiedene Bezugsnormen unterschieden, – und zwar die

- soziale
- kriteriale (lernzielorientierte oder curriculare) und
- individuelle

Bezugsnorm. Diese Bezugsnormen stehen in engem Zusammenhang mit bestimmten Arten von Entscheidungen oder Handlungskonzepten, die bei der Behebung wahrgenommener Probleme angewendet werden (siehe Abbildung 1). Sie unterscheiden sich darin, worauf bei den Vergleichen der Blick gerichtet ist, und welche Ziele dabei verfolgt werden.

1) Die *soziale* Bezugsnorm bezieht sich auf individuelle Merkmalsausprägungen. Im Allgemeinen werden dabei die diagnostischen Ergebnisse verschiedener Personen bei gleichen Arten von Anforderungen miteinander verglichen und bewertet. Wie bei physikalischen Messungen wird davon ausgegangen, dass die für den Vergleich ermittelten Werte zeitlich relativ konstant bleiben, sich interindividuell unterscheiden und auf einer metrischen Skala abbilden lassen. Aufgrund der damit möglichen Vergleiche lassen sich in der Pädagogik Klassifikationsentscheidungen begründen. Wahrgenommene

Probleme werden dabei dadurch beseitigt, dass das betreffende Individuum einer anderen Lerngruppe zugewiesen wird, in der veränderte, meist geringere Lern- und Leistungsanforderungen gestellt werden. Diese als Selektion bezeichnete Maßnahme wird mit der Annahme gerechtfertigt, dass das Lern- und Leistungspotenzial des betreffenden Menschen Kindes relativ schwach ausgebildet sei und sich mit pädagogischen Hilfen nicht entscheidend verbessern lasse.

2) Die *kriteriale, curriculare oder lernzielorientierte* Bezugsnorm zielt auf den Vergleich eines individuellen Wertes (Ist-Wert) mit einem anzustrebenden, oftmals durch den Lehrplan (das Curriculum) vorgegebenen Lehr-Lern-Ziel (Soll-Wert). Dieser Vergleich wirft die Frage nach der Differenz zwischen dem Ist- und dem Soll-Wert auf. Bei erfolgreicher Förderung besteht keine Differenz mehr. Die Förderung kann entweder als beendet gelten oder an neuen Zielsetzungen orientiert werden Solange hingegen keine Übereinstimmung zwischen Ist- und Sollwerten erzielt worden ist, kann durch gezielte Interventionen versucht werden, die individuellen Lernvoraussetzungen so zu verändern, dass die betreffenden Kinder die Zielkriterien der schulischen Erwartungen und Anforderungen erfüllen. Zeigen sich hierbei keine entscheidenden Annäherungen an die erwarteten Zielkriterien, dann muss das Vorgehen neu überdacht werden – am besten im Sinne der zweiten in Abbildung 1 dargestellten Handlungsmöglichkeiten.

3) Die *individuelle* Bezugsnorm wird für intraindividuelle Vergleiche zwischen aktuellen und früheren Leistungen der gleichen Person oder für Vergleiche verschiedener Leistungsaspekte der gleichen Person benötigt: Hat sich die lernende Person gegenüber früheren Lernstandserhebungen verbessert, und wenn ja: Wie ist dieser Lernfortschritt zu bewerten und zu beschreiben? Oder – auf einer anderen inhaltlichen Ebene: Welche inhaltlichen Stärken und Schwächen zeigen sich im individuellen Leistungsprofil? Im Sinne der eingangs

beschriebenen zweiten Handlungsmöglichkeiten beziehen sich die Vergleiche also auf Veränderungsprozesse, die nicht an feststehenden, für alle Lernenden gleichen Zielkriterien, sondern an den individuellen Möglichkeiten bewertet werden. Diese Vorstellungen, die auch für eine inklusive Pädagogik erfüllt sein sollten, waren auch leitend für die Einschätzung der Ergebnisse der förderungsdiagnostischen Fallstudien.

2.8 Strukturelemente, Inhalte und Ablauf von Beratungsprozessen

Der gesamte Ablauf der diagnostischen Vorgehensweise und der pädagogischen Interventionen lässt sich anhand des in Abbildung 4 dargestellten Modells beschreiben.

Der in diesem Ablaufschema dargestellte förderungsdiagnostische Prozess geht von einer sozialen Konstellation aus, die oben schon als kollegiale Beratung bezeichnet und beschrieben worden ist. In diesem Setting – so die Annahme – ist mindestens eine Person, meistens eine Lehrkraft und in diesem Text durchgehend als solche bezeichnet, für die pädagogische Förderung der Kinder einer bestimmten Lerngruppe verantwortlich. Diese Lehrkraft ist im Zweifel, ob sie ihrer pädagogischen Aufgabe bei einem bestimmten Kind gerecht wird; sie nimmt dies als ein Problem wahr und geht dabei von der Vermutung aus, dass bei diesem Kind eine „besondere Förderungsbedürftigkeit“ vorliege. Dies wäre der Anlass für die gewünschte Beratung.

Eine Lösung des wahrgenommenen Problems – so die weitere Annahme – erhofft sich die Lehrkraft von der Unterstützung durch eine Person mit angenommener „Expertise“ im Bereich der sonderpädagogischen Förderung. Daher nimmt sie das Angebot einer kollegialen Beratung wahr und geht ein Arbeitsbündnis ein (siehe nachfolgende Darstellung).

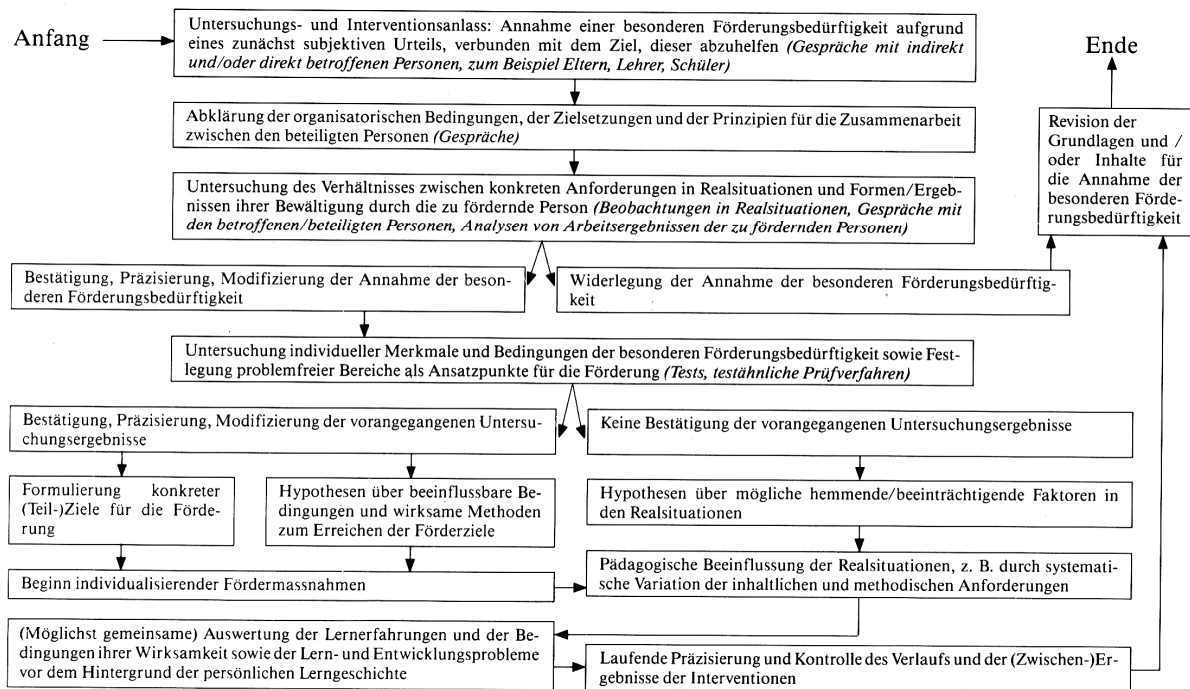


Abbildung 4: Förderungsdiagnostische Handlungsstruktur (Kornmann 1988, S. 263)

Die hier beschriebene Voraussetzung für die Kooperation und die Darstellung des Handlungsmodells mag zwar idealtypisch überzeichnet sein, kennzeichnet aber in etwa die Situation, auf die die Studierenden in den Hauptseminaren vorbereitet werden sollten. Dabei wurde angenommen, dass in der schulischen Realität viele „echte“ Beratungssituationen im Zusammenhang mit Inklusion von ähnlichen Voraussetzungen ausgehen.

Im Hinblick auf ihre Rolle als Berater hatten die Studierenden eine ganze Reihe wichtiger Regeln zu beachten und Aufgaben zu erfüllen, die nachfolgend aufgeführt werden.

- 1) *Die Struktur des Vorgehens, einschließlich ihrer Logik, muss der kooperierenden Lehrkraft beschrieben und erläutert werden.*

Die Handlungslogik (siehe Abbildung 4) ist nicht ganz selbstverständlich. Sie besteht darin, etwas dafür zu tun, dass die Lehrkraft das von ihr wahrgenommene Problem revidieren oder zumindest relativieren kann. Diese Logik impliziert also, dass wahrgenommene Probleme zunächst als Inhalte subjektiver Wahrnehmung zu verstehen sind, und dass es darauf ankommt, diese Wahrnehmungsinhalte zu ändern.

Den Studierenden wurde also vermittelt, dass das Ziel der Förderung in der Veränderung der Wahrnehmungsinhalte der pädagogisch verantwortlichen Lehrkraft besteht, und dass dieses Ziel der Förderung – je nach gegebener Situation – auf verschiedenen Wegen zu erreichen ist:

- a) Das wahrgenommene Problem wird durch eine diagnostische Untersuchung weitgehend bestätigt. Daher erfolgt eine Intervention mit dem Ziel, die erkannte Problematik zu mindern oder zu überwinden. Ist die Intervention erfolgreich, dann bietet sich der Lehrkraft logischerweise ein anderes Bild: Sie nimmt die ursprüngliche Problematik entweder gar nicht mehr oder als nicht mehr so gravierend wahr wie zu Beginn der Intervention.
- b) Das von der Lehrkraft wahrgenommene Problem wird durch die diagnostische Untersuchung mehr oder weniger stark relativiert, und dadurch werden der Lehrkraft neue Perspektiven vermittelt. Dies führt dazu, dass sie das Problem als nicht mehr so gravierend ansehen muss. Häufig genügt in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und inwieweit das wahrgenommene Problem überhaupt einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und auf das Lerngeschehen in der Klasse hat.
- c) Bisweilen gelingt auch ein Umdeuten der Wahrnehmungsinhalte, in der Fachsprache als Reframing bezeichnet. Hierbei werden die durchaus richtigen Beobachtungen der Lehrkraft in einem anderen, neuen Rahmen

gesehen, der die ursprünglich als problematisch bewerteten Inhalte als weniger gravierend, vielleicht sogar als positiv erscheinen lässt.

- d) Gemeinsam zu klären wäre auch, ob und inwieweit die wahrgenommene Problematik eine Funktion des verwendeten Bezugssystems ist, und ob sie bei einem anderen Bezugssystem, das pädagogisch auch in Frage käme, überwunden oder gemindert wäre.

Wenn auf einem dieser dargestellten Wege eine pädagogisch erwünschte Veränderung der Wahrnehmungsinhalte erzielt worden ist, dann kann der förderungsdiagnostisch gestützte Beratungsprozess als abgeschlossen gelten (siehe die Komponente oben rechts in Abbildung 4: „ENDE“).

2) Der geplante Ablauf des Beratungsprozesses muss transparent dargestellt und begründet werden.

Bei diesem Postulat kommt es insbesondere darauf an, die kooperierende Lehrkraft darüber zu informieren, welche Informationen aus welchen Gründen benötigt werden. Gemeinsam kann man dann beraten, wie diese Informationen gewonnen werden. In Abbildung 4 sind diese Informationsquellen durch kursive Schrift gekennzeichnet. Es sind:

- a) Gespräche,
- b) Analyse von Dokumenten,
- c) Beobachtungen in Realsituationen,
- d) Tests und testähnliche Prüfverfahren,
- e) Analysen von Arbeitsergebnissen, insbesondere Fehleranalysen.

Die klärungsbedürftigen Fragestellungen, für die diese Informationsquellen benötigt werden, finden sich ebenfalls in dem Ablaufschema. Sie werden später aufgegriffen.

3) Die Regeln für die Kooperation, an die sich die Studierenden halten wollen, müssen dargestellt und diskutiert werden.

Besonderer Wert sollte auf die Einhaltung der nachfolgend aufgeführten Regeln gelegt werden.

- a) Alle erhobenen Informationen, insbesondere Gesprächsprotokolle und schriftlich fixierte Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen, sollen der Lehrkraft im Anschluss an das Gespräch oder die Beobachtungsphase vorgelegt werden mit der Bitte, anzugeben, ob ihre Angaben korrekt wiedergegeben worden sind und im weiteren förderungsdiagnostischen Prozess verwendet werden können, oder ob bestimmte Änderungen erfolgen sollten.
- b) Die Lehrkraft wird vorab über die Inhalte der Gespräche und Unterrichtsbeobachtungen informiert. Sofern geeignete Gesprächsleitfäden vorhanden sind, werden diese der Lehrkraft vorab gegeben und erläutert, so dass sie sich auf die Inhalte des Gesprächs einstellen und gegebenenfalls noch erforderliche Informationen einholen kann. Mit der gleichen Intention werden die Kategorien für die Unterrichtsbeobachtungen erläutert. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass nur solche Beobachtungen notiert werden, über die zu späteren Zeitpunkten bei Bedarf noch gesprochen werden kann.
- c) Die Lehrkraft wird, wenn sie es wünscht, über alle wichtigen Erkenntnisse, die im förderungsdiagnostischen Prozess gewonnen werden, regelmäßig informiert.

Vor Beginn der Zusammenarbeit sollten sich die Berater darüber klar geworden sein, welche Bedingungen zu der Beratungssituation geführt haben.

Abbildung 5 zeigt ein Modell, dessen Komponenten es erlauben, einen solchen Prozess nachzuvollziehen. Das Modell knüpft an die Darstellung von Tücke und Masendorf (1974) an, differenziert und konkretisiert diese aber. Auch die von Tücke und Masendorf (1974) verwendeten Kategorien finden sich hier erneut.

Im Blickpunkt (durch den dunklen Druck hervorgehoben) stehen die im Unterricht beobachtbaren Tätigkeiten der Kinder. Diese werden in einen Bedingungs-zusammenhang gebracht mit solchen außerschulischen Erfahrungen, die zur Ausbildung der individuellen Bereitschaften und Kompetenzen beitragen. Diese individuellen Merkmale zeigen sich dann auch in den Tätigkeiten, die im Unterrichtsgeschehen beobachtet werden und führen zu Erfahrungen, die sich in bestimmten Bereitschaften und Kompetenzen der Lernenden niederschlagen (angedeutet durch die nach links laufende, unterbrochene Linie). Die meisten Studien zu pädagogischen Problemen beschränken sich jedoch darauf, allein die Wirkungskette zu untersuchen, die von den Lernenden ausgeht und deren individuelle Merkmale betrifft. Dagegen werden die Einflussfaktoren der Unterrichtsgestaltung nur selten beachtet, wenn Probleme, die im Unterricht auftreten, analysiert werden sollen.

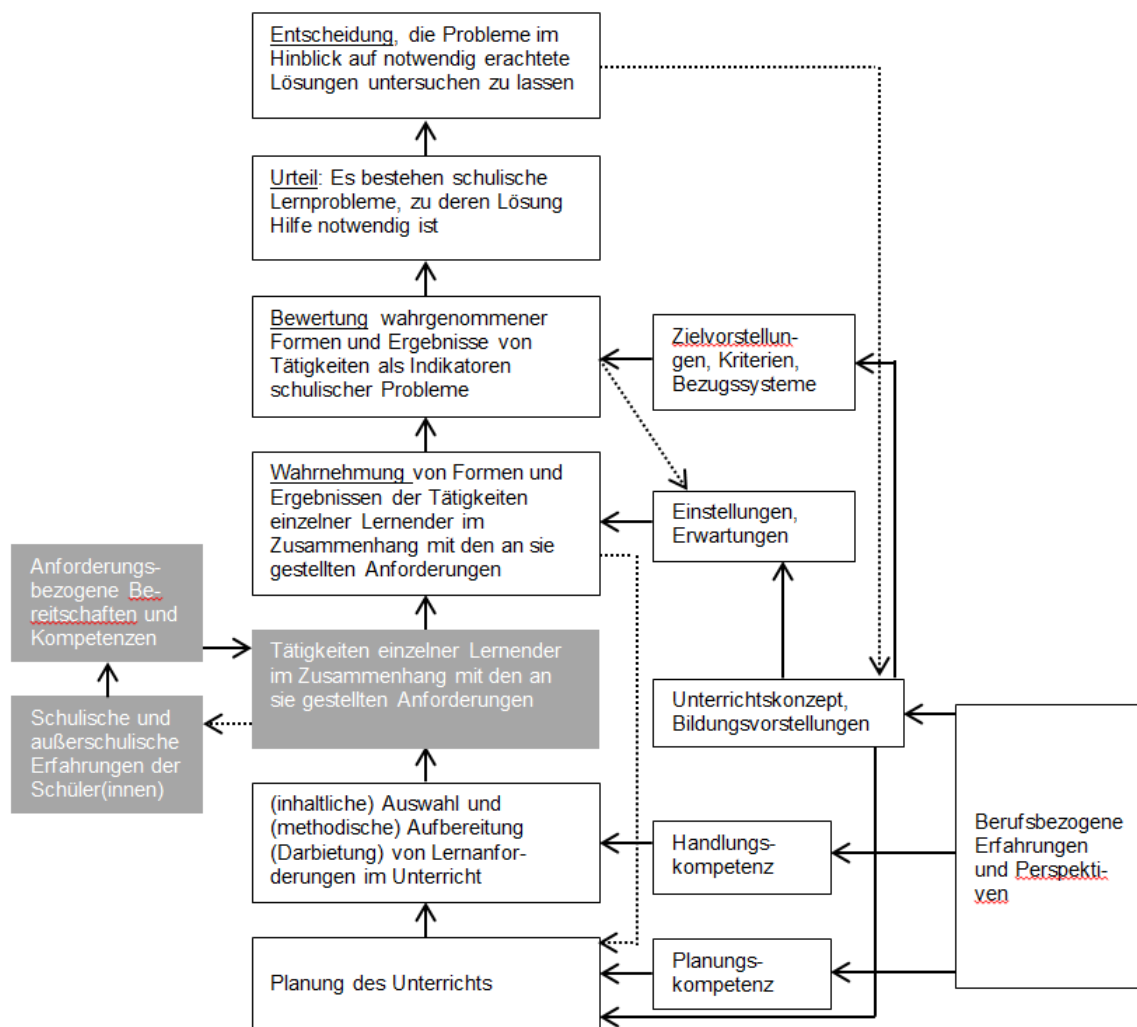


Abbildung 5: Prozesskomponenten, die zur Untersuchung führen (aus Kornmann 2002, S. 77)

Bei solchen, auf den Unterricht bezogenen Analysen ist bisweilen mit Widerständen der Lehrkräfte zu rechnen. Immerhin wird ja von ihnen verlangt, sich mit der Möglichkeit auseinanderzusetzen und sich vielleicht sogar einzugestehen, dass die wahrgenommenen Probleme auch ihrer eigenen unzureichenden Planungs- und Handlungskompetenz, ihren pädagogisch unangemessenen Einstellungen und Erwartungen sowie den von ihnen angelegten Bewertungsmaßstäben geschuldet sind. Eine solche, durchaus naheliegende Kritik verweist auf die Hypothese, dass viele Merkmale der Unterrichtsgestaltung, die die Lernprozesse behindern können, sich

funktionsgerecht in das selektionsorientierte Schulsystem einfügen, deshalb oft gar nicht bewusst sind und nicht hinterfragt werden. Grundsätzlich vermeidbar wären solche wahrgenommenen Probleme nur in einem inklusiv orientierten Schulsystem. *Deshalb soll und kann auch nicht genügend betont werden, dass die Erfolge, die sich im Rahmen der Förderung durch die Studierenden zeigten, in einem notenfreien Raum ohne behindernden Leistungsdruck gewonnen wurden!*

2.9 Informationsquellen im Beratungsprozess

Die nachfolgend dargestellten Ausführungen zu verschiedenen diagnostischen Verfahren sind an zwei Zielvorstellungen orientiert: Zum einen sollen die Ergebnisse zu individuellen Förderplänen führen, in denen sich die unterschiedlichen, individualisierenden Vorgehensweisen der Studierenden wiederfinden. Zum anderen soll dabei aber auch ein in sich stimmiges, verallgemeinerbares Konzept diagnostischen Vorgehens erkennbar werden.

2.9.1 Das einleitende Gespräch

Im Allgemeinen beginnt der förderungsdiagnostische Beratungsprozess mit einem Gespräch. In diesem wird die Lehrkraft gebeten, die aktuelle Problemlage und die pädagogische Situation aus ihrer Sicht darzustellen, während der Berater in diesem Gespräch den geplanten Ablauf des Beratungsprozesses beschreibt und begründet.

Bewusst wird hierfür der Begriff des Gesprächs verwendet, um das kollegiale Selbstverständnis des Arbeitsbündnisses zu unterstreichen. Szientifische, also wissenschaftlich anmutende Bezeichnungen für diagnostische Gespräche wie Anamnese, Exploration oder Interview werden vermieden, weil sie eine ungleiche Verteilung der Rollen zwischen dem Diagnostiker als „Experten“ und der Lehrkraft nahelegen. Ein solches asymmetrisches Verhältnis würde auch

nicht dem Gedanken der Inklusion in einem gemeinsamen pädagogischen Arbeitsfeld entsprechen.

Von beiden Seiten sollte das Gespräch gut vorbereitet werden: Die Lehrkraft sollte vorab schon darauf eingerichtet ein, dem Berater die gewünschten Informationen zu liefern, müsste also wissen, welche Informationen der Berater benötigt, und der Berater sollte sich im Klaren sein, welche Inhalte er auf jeden Fall ansprechen möchte. Im Gesprächsverlauf können diese Inhalte durchaus um weitere Aspekte ergänzt werden. Für diese gemeinsame Aufgabe haben sich Gesprächsleitfäden als hilfreich erwiesen. Diese sollten der Lehrkraft schon vor dem Gespräch gegeben, kurz vorgestellt und erläutert werden. So erhält die Lehrkraft Gelegenheit Rückfragen zu stellen, sie kann sich vorab schon auf die Inhalte des Gesprächs einstellen, ihre Antworten vorbereiten und eventuell auch Materialien (beispielsweise Arbeiten der Schüler und Dokumente) bereit halten.

Allein schon die Vorbereitung auf dieses Gespräch mittels Leitfäden kann bei der Lehrkraft pädagogisch erwünschte Veränderungen bewirken. So wurde uns rückgemeldet, dass die Fragen des Inventars bei einigen Lehrkräften neue Perspektiven eröffnet haben: So wurde Ihnen erstmals bewusst, dass sie auf bestimmte, pädagogisch wichtige Unterrichtsaspekte bisher nicht geachtet hatten und daher die damit verbundene pädagogische Situation nicht bewusst gestalten konnten. Daher haben sie sich vorgenommen, im weiteren Unterrichtsgeschehen ihre Wahrnehmung gerade auch an diesen Aspekten der Unterrichtsgestaltung auszurichten und die Chance wahrzunehmen, den Unterricht auf die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten einzelner Kinder besser abzustimmen.

Auch die verschiedenen Fragen zu den Möglichkeiten der Dokumentation, zum Unterrichtskonzept und zu den eingesetzten Hilfen können dazu anregen, neue Möglichkeiten zu erproben. Hinweise auf die Zone der aktuellen Leistung und

der nächsten Entwicklung ergeben sich, wenn das Gespräch auf den Vergleich der leichtesten, aber nicht mehr bewältigten Anforderungen mit den schwersten noch gerade bewältigten Anforderungen gelenkt wird. In diesem Zusammenhang können auch Fragen, die die Ausschöpfung des individuellen Leistungspotenzials betreffen, angesprochen und vertieft werden.

2.9.2 Analyse von Dokumenten

In dem einleitenden Gespräch sollte auch danach gefragt werden, ob und wie einzelne Aussagen der Lehrkraft dokumentiert sind. Dieser Gesprächsinhalt leitet über zu der nächsten Informationsquelle, die im Beratungsprozess zu nutzen wäre, der Analyse von Dokumenten. Hierbei lassen sich zwei unterschiedliche Quellen unterscheiden:

- a) Dokumente über das Kind selbst und gegebenenfalls auch über seine äußeren Lernbedingungen im schulischen und außerschulischen Umfeld,
- b) Dokumente, die von dem Kind selbst stammen, die es also in Form von Zeichnungen, Werkstücken, schriftlichen Arbeiten, Notizen usw. erstellt hat.

Diese Informationsquellen können sehr aufschlussreich sein; ein leider nicht selten auftretendes Problem besteht jedoch darin, dass angelegte Sammlungen von Dokumenten nicht vollständig sind. Dies wiederum hängt oft davon ab, ob und mit welchem Engagement die Lehrkräfte eine entsprechende Kultur der Dokumentation pflegen und welche Gesichtspunkte sie dabei bevorzugen. Die Vielfalt der Möglichkeiten haben Wiederhorn, Janssen und Scholz (2015) in ihrem Handbuchartikel über „Portfolio und Diagnostik unter inklusiven Gesichtspunkten“ angedeutet. Grundsätzlich scheint es ein Indikator für günstige schulische Lernbedingungen zu sein, wenn sich Lehrkräfte um eine systematische Dokumentation der zugänglichen Unterlagen bemühen.

Auf die Analyse der von dem Kind selbst erstellten Produkte wird in dem gesonderten Abschnitt über Analyse von Arbeitsergebnissen, insbesondere Fehleranalysen, eingegangen.

Relativ selten findet man in der Fachliteratur Auseinandersetzungen mit der Frage, inwieweit dokumentierte Aussagen über das Kind und seine Lebensbedingungen diagnostisch verwertbar sind. Solche Aussagen sind in der Regel in den Schulakten enthalten. Manche Lehrkräfte und Berater neigen dazu, Schulakten als Informationsquelle zu ignorieren. Sie begründen ihren Verzicht auf eine Aktenanalyse damit, dass sie sich ein eigenes, unbeeinflusstes Urteil über das Kind bilden möchten.

Diese Einstellung haben wir kritisch in Frage gestellt. So können Aussagen über ein Kind, die sich in den Akten finden, behindernde Entwicklungsbedingungen, etwa im Sinne einer Stigmatisierung, bewirkt haben, und diese Wirkungen müssten dann auch bei der Erstellung des Förderplans bedacht und berücksichtigt werden. Bevor also die in den Akten vorfindbaren Aussagen über ein Kind unkritisch übernommen werden, sollte der Berater darüber nachdenken und sich kritisch mit der Frage auseinandersetzen, welche Wirkungen Diagnosen haben können, die auf testpsychologischen Untersuchungen oder Verhaltensbeobachtungen beruhen, und in ein vorgegebenes Diagnoseschema der internationalen medizinischen und psychiatrischen Klassifikationsinstrumente eingepasst werden. Auf jeden Fall halten wir es für unverzichtbar, solche vorliegenden und leicht zugänglichen Informationen über ein Kind zur Kenntnis zu nehmen, über mögliche Wirkungen der dokumentierten Maßnahmen, Lebensumstände und Diagnosen nachzudenken und bei der Rekonstruktion der Lern- und Lebensgeschichte des Kindes zu berücksichtigen.

2.9.3 Beobachtungen in Realsituationen

Im Anschluss an das einleitende Gespräch bietet es sich für den Berater an, mit der Lehrkraft über die Planungen zur Beobachtung ihres Unterrichts zu sprechen. Unterrichtsbeobachtungen werden deswegen als sinnvoll und notwendig empfohlen, weil die in Betracht kommenden Interventionen an den Problemen ansetzen sollten, die die Lehrkraft in ihrem Unterricht wahrgenommen hat. Ein wichtiger Aspekt bei der Vorbereitung der geplanten Unterrichtsbeobachtungen betrifft die Frage, welche Aspekte des Unterrichts in den Fokus genommen werden sollen. Hierüber sollte die Lehrkraft voll aufgeklärt sein, und sie sollte auch die Gelegenheit erhalten, Einfluss auf die Wahl der Beobachtungskategorien zu nehmen. Wichtig ist dieser Aspekt auch im Interesse einer transparenten störungsfreien Kooperation, weil bei Unterrichtsbeobachtungen mit Ängsten und Unsicherheiten bei den beobachteten Lehrkräften dann zu rechnen ist, wenn diese nicht wissen, auf welche Aspekte ihrer Unterrichtsgestaltung geachtet wird.

Dabei macht es Sinn, die schon dargestellten Wahrnehmungen der Lehrkraft zum Ausgangspunkt der weiteren Beobachtungen zu nehmen und zu fragen, ob sie durch weitere Beobachtungen, nun auch aus der Perspektive des Beraters, bestätigt, modifiziert, erweitert oder in Frage gestellt werden können. Diese Möglichkeiten wurden schon im Zusammenhang mit der Struktur des Vorgehens dargestellt. Angestrebt wird, dass die Beobachtungen zu einem Konsens zwischen dem Berater und der Lehrkraft hinsichtlich der wahrgenommenen Problematik und der sich daraus ergebenden Ziele, Inhalte und Methoden der Intervention führen.

Von der jeweiligen Problemlage sollte es abhängen, wie viele Unterrichtseinheiten beobachtet werden sollen und welche inhaltlichen Aspekte dabei zu beachten sind. Im Idealfall sollten die Beobachtungen dann beendet

werden, wenn sich die Ergebnisse als eine sinnvolle Komponente in das Handlungskonzept einfügen lassen. Das wahrgenommene Problem sollte dann bereits eingegrenzt sein, so dass die Lehrkraft ihren eigenen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung sowie auf die Problementstehung und Problemwahrnehmung erkennen kann. Dabei sollte es ihr möglich sein, die gewonnenen Erkenntnisse für die Planung und Durchführung ihrer weiteren Unterrichtseinheiten so zu nutzen, dass das wahrgenommene Problem reduziert wird.

Noch ergiebiger für die Intervention können Beobachtungssituationen sein, in denen die Lehrkraft – praktisch im Kontrast zu ihrer ursprünglichen Problemwahrnehmung – solche Unterrichtseinheiten gestaltet, in denen pädagogisch erwünschte Verhaltensweisen des betreffenden Kindes zu erwarten sind.

Bei der diagnostischen Arbeit für die Gutachten hat es sich als praktikabel und theoretisch plausibel erwiesen, die Beobachtungen auf drei eng aufeinander bezogene Inhaltsbereiche oder Phasen im Unterrichtsgeschehen zu konzentrieren. Diese laufen im Sinne eines dialogischen Geschehens nacheinander ab und berücksichtigen sowohl die Tätigkeiten der Lehrkräfte als auch die Äußerungen der Schüler (siehe Abbildung 6).

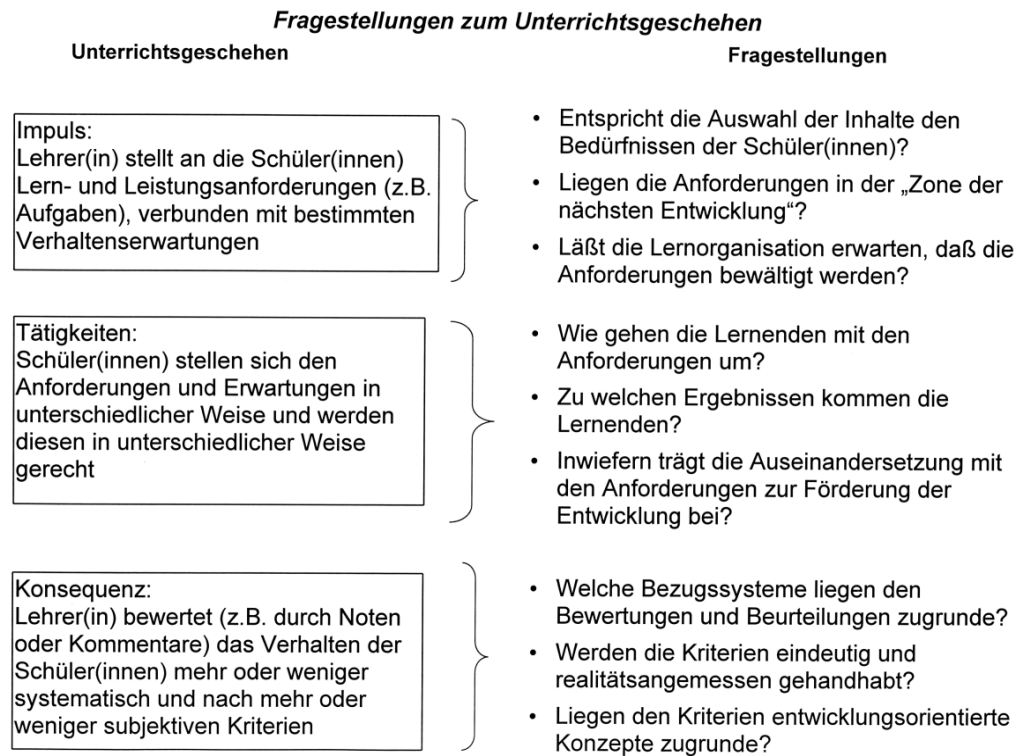


Abbildung 6: Fragestellungen zum Unterrichtsgeschehen (Kornmann, 2002, S. 89)

- 1) Die Lehrkraft gibt bestimmte Impulse – etwa in Form von Fragen, Aufforderungen, Arbeitsaufträgen, Präsentation von Bildern oder Materialien –, die die Schüler aufgreifen sollen, um sich damit in pädagogisch erwünschter Weise auseinander zu setzen. Diese Impulse lassen sich direkt beobachten oder aus dem Kontext erschließen und als Anforderungen beschreiben.

- 2) Die Schüler werden sodann im Zusammenhang mit den vorgegebenen Impulsen in irgendeiner Weise tätig. Sofern sich diese Tätigkeiten auf der Ebene des äußeren Verhaltens zeigen, lassen sie sich ebenfalls beobachten und konkret beschreiben. Erfolgen diese Tätigkeiten allein als geistige Prozesse auf abstrakter gedanklicher Ebene, dann sind sie nur aus dem Sinnzusammenhang der Interaktion hypothetisch zu erschließen und entsprechend zu beschreiben.

3) In der Regel führen die so erfassten Tätigkeiten zu bestimmten Konsequenzen, die sich ebenfalls direkt beobachten und beschreiben lassen, sofern sie sich in körperlichen Bewegungen, konkreten Produkten oder in sprachlichen Äußerungen niederschlagen.

In der Regel schließt sich an die dritte Phase wieder ein neuer Impuls an, der dem der ersten Phase entspricht und zu einem erneuten Durchlauf der drei beschriebenen Phasen führt. Nicht auszuschließen ist aber auch, dass bestimmte Interaktionsketten ihren Anfang mit der zweiten oder dritten Phase des Interaktionsprozesses nehmen. Innerhalb einer Unterrichtsstunde können die einzelnen Phasen länger oder kürzer ablaufen bzw. in geringerer oder häufigerer Anzahl auftreten. Grundsätzlich ist die Beschreibung der drei Phasen sowie die Darstellung derselben mit den darauf bezogenen Fragestellungen nur als ein formales Gerüst zu betrachten, das je nach Anlass und praktischer Problemstellung erheblich variieren kann. Für die Darstellung der Ergebnisse genügt es, wenn bei der Beschreibung des Unterrichts die Orientierung an diesen drei Kategorien deutlich wird.

Die Darstellung in Abbildung 6 ist so gehalten, dass sich die Beobachtung der Konsequenzen auf die kommentierenden und bewertenden Tätigkeiten der Lehrkraft beschränkt. Je nach Unterrichtsablauf kann es sich bei den Konsequenzen auch um Kommentare des Schülers selbst oder seiner Mitschüler handeln, die sich in unterschiedlichen Formen (z. B. Mimik und Gestik) äußern können. Gerade die Inhalte und Formen von Kommentaren und anderen Konsequenzen können sowohl entwicklungsförderliche und inklusive als auch isolierende und diskriminierende Wirkungen haben und sollten unter eben dieser Perspektive beobachtet und eingeschätzt werden.

Die so protokollierten Beobachtungen bilden die Grundlage für weitere Analysen, die unter pädagogischen Fragestellungen vorgenommen werden.

Einzelne Studierende wussten übrigens zu berichten, dass sich bei ihren Unterrichtsbeobachtungen die ursprünglich wahrgenommenen Probleme nicht mehr zeigten, und dass die Lehrkräfte, auf diese Beobachtung angesprochen, angaben, sie hätten jetzt ja gewusst, worauf in der Unterrichtsbeobachtung geachtet werden sollte, und genau darauf hätten sie nun ihren Unterricht ausgerichtet.

2.9.4 Tests und testähnliche Prüfverfahren

Bei den von uns angeleiteten förderungsdiagnostischen Untersuchungen unterschied sich der Einsatz von Tests zum Teil deutlich von der sonst üblichen Vorgehensweise der sonderpädagogischen Diagnostik (vgl. etwa Bundschuh, 2010). So gehörten Tests nicht zum quasi unhinterfragten diagnostischen Standard-Repertoire, um pädagogische Probleme diagnostisch abzuklären. Vielmehr wurde an ihren Einsatz nur dann gedacht, wenn sich aufgrund der Angaben der Lehrkraft und aufgrund der Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen Hinweise auf Probleme mit den Anforderungen im Bereich der Schulleistungen ergeben hatten. Für diese Fälle sah unser Konzept die Klärung der Frage vor, ob sich die im Unterricht wahrgenommenen Probleme auch dann zeigten, wenn die gleichen inhaltlichen Anforderungen unter veränderten äußeren Bedingungen, also nicht im Unterricht, sondern auch in der Einzelsituation, zu bearbeiten sind. Zur Prüfung dieser Fragestellung wurden daher Aufgaben gewählt und zusammengestellt, die bezüglich ihrer Inhalte und Schwierigkeitsgrade mit den Anforderungen des Unterrichts vergleichbar waren. Um auch leistungsschwächeren Kindern Gelegenheit zu geben, ihr Können zu zeigen, sollten solche Sammlungen noch um einige leichtere Aufgaben ergänzt werden. Auf jeden Fall sollten die Stärken des Kindes erfasst werden, um die Zone der nächsten Entwicklung bestimmen zu können.

Nach Möglichkeit sollten dem Kind die später gestellten Aufgaben vorab gezeigt werden, damit es die Reihenfolge der Bearbeitung auswählen konnte und Gelegenheit bekam, den Erfolg seiner Versuche vorherzusagen. Ein solches Arrangement kann diagnostisch sehr aufschlussreich sein: So lässt die Auswahl der Aufgaben und die Vorhersage des Erfolgs oder Misserfolgs erkennen, ob das Kind seine Fähigkeiten realistisch einschätzen kann und wie zuversichtlich es dabei ist. Oft neigen Kinder, die als misserfolgsmotiviert gelten, dazu, vor allem solche Aufgaben zur Bearbeitung auszuwählen, die für sie entweder zu schwer oder zu leicht sind. Beim Scheitern (an den schweren Aufgaben) erklären sie ihren Erfolg mit mangelnden Fähigkeiten, während sie ihre Erfolge grundsätzlich mit dem geringen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben oder dem Zufall begründen. Auf diese Weise verhindern sie selbst eine lernförderliche Erfolgsszuversicht. Zeigen sich Ergebnisse dieser Art, dann müssen sie auch in dem Förderplan berücksichtigt werden (Zielsetzung: Entwicklung eines realistischen und optimistischen Selbstkonzepts.)

Zeigt nun ein Kind in der Einzelsituation verbesserte Leistungen, dann sind störende und behindernde Einflüsse im Klassenunterricht anzunehmen. Den entsprechenden Vermutungen muss dann in Gesprächen mit der Lehrkraft und in weiteren Unterrichtsbeobachtungen nachgegangen werden.

Eine recht häufige Beobachtung in diesem Zusammenhang legt die Vermutung nahe, dass bestimmte Kinder zunächst persönlich angesprochen werden müssen, bevor sie sich den gestellten Aufgaben zuwenden. So kann vermutet werden, dass sich solche Kinder nicht als zugehörig zu ihrer Lerngruppe fühlen. Sofern diese Erklärung plausibel belegt werden kann, sollte ein Ziel des Förderplans darauf ausgerichtet werden, das Kind zu befähigen, sich auch als Mitglied der ganzen Klasse zu verstehen. Oft helfen dabei ganz einfache Impulse, etwa die an das Kind gerichtete Aufforderung, die gestellte Aufgabe noch einmal "für Alle" zu wiederholen, oder die Lehrkraft sucht die räumliche Nähe zu dem Kind auf,

wenn sie die Aufgabe stellt. Erste beobachtete Veränderungen im pädagogisch erwünschten Sinne sollten dann diskret rückgemeldet werden (z. B.: “Ich sehe, dass fast alle Kinder mit dem Arbeiten angefangen haben!”). Oft reichen solche einfachen Instruktionen aus, um die gewünschten Veränderungen herbeizuführen. Bei weniger erfolgreichen Versuchen müsste weiteren Fragen nachgegangen werden – etwa, ob das beobachtete Verhalten im Zusammenhang mit einer insgesamt gering ausgeprägten Selbstständigkeit zu sehen ist und – falls diese Vermutung beibehalten werden kann – mit welchen pädagogischen Mitteln, eventuell auch unter Einbezug familiärer Hilfen, die Selbstständigkeit des Kindes gefördert werden kann.

Die vorangegangenen Ausführungen zum diagnostischen Prozess sind zwar von einer Leistungsproblematik ausgegangen, haben aber quasi “unversehens” zu Überlegungen geführt, die auf Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten verweisen. Zur Klärung solcher Auffälligkeiten sind meistens Informationen erforderlich, die biografische Aspekte betreffen und nicht mittels Tests zu erhalten sind.

Ohnehin eignen sich die üblichen Testverfahren kaum dazu, förderungsdiagnostische Fragestellungen zu klären, die sich auf inklusiv orientierte pädagogische Entscheidungen beziehen. Die konkreten Anforderungen, mit denen sich die Kinder im Unterricht auseinandersetzen müssen, werden von solchen Testaufgaben nur indirekt repräsentiert. Schon Barkey (1975) hat darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse herkömmlicher psychometrischer Tests über den aktuellen Ist-Zustand und die weiteren Komponenten des Förderplans – also Erklärungsansatz, Methoden und Zielsetzung (siehe Abbildung 3) – nur auf indirekten, hypothetischen Schlussfolgerungen beruhen und lediglich abstrakte Aussagen liefern, die nur selten und eher zufällig mit der Realität übereinstimmen oder aber, was häufiger zu vermuten ist, eine eigene künstliche Realität konstituieren.

Dieser Hinweis führt wieder auf den diagnostischen Prozess zurück. Zunächst soll die Möglichkeit durchgespielt werden, wonach das Ergebnis der Unterrichtsbeobachtung durch die Einzeluntersuchung bestätigt wird: Das Kind zeigt also sowohl im Unterricht als auch in der Einzelsituation bei inhaltlich gleichen Anforderungen die gleichen Probleme.

Bedeutet nun das zweimal beobachtete Scheitern an den gleichen Aufgaben, dass dem Kind die Kompetenzen fehlen, die für eine erfolgreiche Bearbeitung erforderlich sind?

Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage ist von einem grundsätzlichen “testdiagnostischen Credo” ausgehen. Dieses lautet: Je günstiger ein Testergebnis ausfällt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es auch die zur Lösung erforderlichen Kompetenzen repräsentiert und dass das Ergebnis somit inhaltlich valide ist. Umgekehrt aber lässt ein schwaches Testergebnis nicht zwangsläufig darauf schließen, dass dem untersuchten Individuum die Kompetenzen fehlen, die für ein besseres Ergebnis erforderlich wären. Beispielsweise lässt ein sehr gutes Ergebnis in einem Rechtschreibtest auf eine sehr gute Beherrschung der Rechtschreibregeln schließen, während ein sehr schwaches Ergebnis nicht unbedingt auf fehlende Kenntnis der Rechtschreibregeln verweist, sondern auch auf viele andere Faktoren zurückzuführen ist.

In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird dieser plausible Grundsatz kaum beachtet, und in der sonderpädagogischen Diagnostik wird er sogar systematisch ignoriert, wenn dort zumindest aus administrativer und institutioneller Sicht ein erhebliches Interesse daran besteht, stark etikettierende, pathologisierende Diagnosen zu erhalten, um damit einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu begründen. Eine pädagogisch begründete Förderungsdiagnostik mit inklusiv

orientierter Zielsetzung müsste hingegen entschieden darauf hinarbeiten, die vorhandenen individuellen Entwicklungspotenziale zu erkennen und zu nutzen.

Ein dafür geeigneter diagnostischer Ansatz wurde bereits in Abschnitt 2.6 unter Verweis auf die Verbindung mit dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ erwähnt. Für die damit verbundene diagnostische Vorgehensweise finden sich verschiedene Bezeichnungen wie „Lernfähigkeitsdiagnostik“ „Dynamisches Testen“, „Testing the Limits“, „Variation der Testbedingungen“ oder „Scaffolding“ (siehe Guthke und Wiedl, 1996). Dieser Ansatz geht von der oberen selbstständig erreichten Leistungsgrenze eines Individuums, also der „Zone der aktuellen Leistung“, aus und prüft, welche Hilfen erforderlich sind, um die nächst schwierigeren Aufgaben in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu bewältigen.). Diese Hilfen, metaphorisch auch als „Gerüst“ (scaffold) bezeichnet, werden im Verlauf der Förderung schrittweise wieder abgebaut.

Viele Erfahrungen, die zu diesem Ansatz vorliegen, gingen von der Frage nach allgemeinen und differenziellen Effekten aus, die durch Variationen in den Bereichen der Testanweisungen, des Testmaterials, der Untersuchungssituation und der Lösungsformen bedingt waren. Dabei zeigte sich u.a., dass insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten ihre Leistungen erheblich verbessern, wenn

- sie allein statt in der Gruppensituation arbeiten,
- sie mit Material und Situation besser vertraut sind,
- die Anweisungen ihren sprachlichen Voraussetzungen angepasst werden,
- sie gehalten sind, Aufgabenstellung und ihre Vorgehensweise zu verbalisieren,
- sie Probleme anhand konkreten anstatt grafischen Materials lösen dürfen,
- sie über erfolgreiche Lösungen informiert werden,

- ihnen Anreize für erfolgreiches Arbeiten gegeben werden.

Zur Überwindung von schulischen Vermittlungs- und Lernschwierigkeiten muss also durch systematische Variationen der Anforderungen erkundet werden, ob sich Bedingungen finden lassen, unter denen die Lernenden solche Aufgaben erfolgreich bearbeiten können, an denen sie zuvor gescheitert waren. Nach Wygotski wäre damit die "Zone der aktuellen Leistung" bestimmt, von der die weiteren Lern- und Vermittlungsprozesse auszugehen haben.

2.9.5 Analysen von Arbeitsergebnissen, insbesondere Fehleranalysen

Im üblichen Unterricht, der den gerade beschriebenen Beobachtungen zugänglich ist, und ebenso bei Tests und testähnlichen Prüfverfahren, deren Aufgaben und Anforderungen auf den Unterricht bezogen sind, fallen häufig Arbeitsergebnisse oder Produkte der Schüler an. Es kann sich dabei um schriftliche oder grafische Produkte, um Werkstücke, Falt- und Klebearbeiten, aber auch um verbale und motorische Äußerungen handeln. Für die Wahl der Inhalte und Ziele der Förderung können sie sehr aufschlussreich sein. Damit diese Arbeitsergebnisse in intersubjektiv übereinstimmender Form beschrieben und analysiert werden können, müssen ihre Manifestationen objektiviert werden. Bei den meisten Produkten sowie in Dialogformen mit computergestützten Expertensystemen ist diese Forderung ohnehin erfüllt: Sie sind stets in unveränderlicher Form zugänglich. Aber auch verbalsprachliche Äußerungen können dokumentiert und analysiert werden, wenn sie auf Tonträger aufgezeichnet und transkribiert worden sind. Den Analysen motorischer Handlungen sollten Film- oder Videoaufzeichnungen zugrunde liegen. Bei allen diesen Objektivierungen müssen sich auch die spezifischen Situationen, in denen die entsprechenden Anforderungen gestellt worden sind, so weit rekonstruieren lassen, dass deren Einflüsse auf die zu analysierenden Äußerungen und Ergebnisse erkennbar sind.

Im Allgemeinen lassen sich die so objektivierten Produkte danach einteilen, ob sich in ihnen Ergebnisse erfolgreicher Tätigkeiten widerspiegeln oder nicht. In etwas vereinfachender Form werden sie dann nach dem Merkmalspaar „richtig vs. falsch“ klassifiziert. Ergebnisse erfolgreicher Tätigkeiten verweisen darauf, dass das Individuum über alle erforderlichen Kompetenzen verfügt, die für die gezeigte Leistung notwendig sind. Die Feststellung solcher Kompetenzen ist für die Unterstützung der individuellen Entwicklung deshalb pädagogisch bedeutsam, weil hieran die Förderung von Kompetenzen in der Zone der nächsten Entwicklung ansetzen kann. Daher sollten diese Entwicklungsbedingungen im Interesse einer inklusiven Pädagogik bewusst wahrgenommen und genutzt werden.

Fehleranalysen

Im Zusammenhang mit Schule und Unterricht werden Fehler in der Regel als vermeidbare Minderleistungen der Lernenden angesehen und gelten als Indikatoren dafür, dass die Lernenden die an sie gestellten Anforderungen nicht oder nur unzureichend erfüllt haben. Fehler sind zugleich auch Ergebnisse von Bewertungen und beziehen sich auf konkrete Anforderungen, an deren Bearbeitung sich die Maßstäbe für "richtig" oder "falsch" anlegen lassen. Die angelegten Maßstäbe beruhen also auf Vorstellungen, Erwartungen oder Normen derjenigen Personen, welche die Bewertungen vornehmen.

Mit solchen Bewertungen sind im Allgemeinen bestimmte Handlungsorientierungen oder Intentionen verbunden. Im Bereich von Schule und Unterricht werden - je nach pädagogischem Konzept - Anzahl und Art der Fehler für verschiedene entscheidungsrelevante Anlässe verwendet:

- a) Fehler sind häufig Grundlage für die schulische Leistungsbeurteilung, die in der Regel durch Noten in Ziffernform ausgedrückt wird. Von solchen Urteilen hängt die weitere schulische Laufbahn der Lernenden oft

entscheidend ab. Lassen sich die Fehlerhäufigkeiten nicht durch zusätzliche schulische oder außerschulische Maßnahmen deutlich reduzieren, wird eine Überweisung in eine andere Schulform, zumindest aber in eine andere Lerngruppe mit niedrigerem Anforderungsniveau, in Betracht gezogen. Dieser selektionsdiagnostische Anlass, sich mit Fehlern zu befassen, kommt für eine förderungsorientierte Diagnostik selbstverständlich nicht in Betracht.

- b) Fehler gelten häufig als Kriterien dafür, dass die Lernenden bestimmte Lernvoraussetzungen (noch) nicht erfüllen bzw. bestimmte Lehr-Lern-Ziele (noch) nicht erreicht haben. Entsprechende Hinweise erhält man dadurch, dass man innerhalb der gleichen Aufgabenklasse die richtig gelösten und die fehlerhaft bearbeiteten Aufgaben einander gegenüberstellt und miteinander vergleicht. Bei solchen Vergleichen werden die Zonen der aktuellen Leistung und der nächsten Entwicklung oft direkt erkennbar.
- c) Fehler verweisen auf Besonderheiten individueller Lernprozesse und der zugrundeliegenden Lernbedingungen und Vermittlungsformen. Diese Besonderheiten gehen nicht selten auf besonders originelle Auseinandersetzungen mit den Anforderungen zurück, und bestimmte Formen können sogar als Indikatoren für Lernfortschritte interpretiert werden. Eine hierauf ausgerichtete Analyse von Fehlern entspricht dem Gedanken einer inklusiv ausgerichteten Förderdiagnostik in hohem Maße, weil auf diese Weise das Individuum als lernender Mensch ernst genommen wird.

Zur Verdeutlichung der Erkenntnis, dass sich in Fehlern Lernfortschritte zeigen, haben wir ein ebenso eindrucksvolles wie lehrreiches Beispiel zur Diskussion gestellt:

Der Schüler M. hatte trotz mehrjähriger Bemühungen der Förderschule so gut wie keinen Zugang zur Schriftsprache finden können und wurde daher

förderungsdiagnostisch von einer Studentin betreut. M. konnte lediglich einzelne Wörter korrekt von einer Vorlage abschreiben, konnte die Wörter aber nicht lesen. Nach mehreren Sitzungen mit der Studentin hatte M. jedoch gelernt, kurze, ihm unbekannte Sätze sinnentnehmend zu lesen. Geprüft wurde dies anhand kurzer Sätze, die entweder richtige oder falsche Aussagen enthielten und jeweils durch Ankreuzen als richtig (+) oder falsch (-) zu kennzeichnen waren – z. B.: „M. ist ein Junge“ (+) / „M. ist 3 Jahre alt“ (-). Als die Studentin den Lehrer über diesen Lernfortschritt informieren wollte, konfrontierte sie dieser mit folgendem, hier sinngemäß wiedergegebenen Kommentar: *„Ihre Förderung hat ja gar nichts gebracht – ganz im Gegenteil: Als Sie mit der Förderung begonnen hatten, konnte M. wenigstens noch richtig abschreiben; jetzt kann er nicht einmal das mehr. Kürzlich hat er beim Abschreiben statt >VOGEL< >FOGEL< geschrieben!“*

Ganz offensichtlich hat der Lehrer nicht erkannt oder nicht erkennen und wahrhaben wollen, dass M. inzwischen eine neue und kompetente Strategie für das Abschreiben erworben hat und diese nun anwendet. Er liest nun zunächst einzelne Wörter oder Silben, spricht diese dabei mehr oder weniger leise vor sich hin, um die Lautfolge sodann in eine Graphemfolge zu bringen. Bei dem Wort „Vogel“ hat M. für das Phonem /f/ das häufiger verwendete Graphem <f> verwendet, hat also nicht auf die die seltenere Realisierung durch das Graphem <v> wie in „Vater“, „voll“, „Verstand“ zurückgegriffen.

Einleitend haben wir schon darauf hingewiesen, dass für die Analyse von Arbeitsergebnissen oft kein zusätzlicher Erhebungsaufwand nötig ist, weil es sich um ohnehin anfallendes Material handelt. Es muss lediglich gesammelt und dokumentiert werden. Notwendig ist allerdings eine gewisse Aufmerksamkeit für ergiebige Befunde. Ein weiterer Vorteil anfallenden Materials ist die gegebene inhaltliche Validität, weil die zugrundeliegenden Anforderungen direkt in realen Lern-, Übungs- oder Kontrollphasen des Unterrichts bearbeitet

worden sind. Häufig liegen auch Arbeitsergebnisse bei inhaltlich vergleichbaren Anforderungen vor, die sich über einen größeren Zeitraum erstrecken und in unterschiedlichen Situationen entstanden sind. Sie lassen diagnostisch höchst aufschlussreiche intraindividuelle Vergleiche zu – nämlich hinsichtlich Veränderungen von Quantität und Qualität der Fehler im Verlaufe des Lernprozesses oder in Abhängigkeit von bestimmten Situationsmerkmalen, z. B. bei freien Niederschriften oder bei Diktaten, bei denen die gleichen Wörter verwendet wurden.

2.10 Ausblick

Nach dem hier dargestellten Abriss über theoretische Orientierungen, Arbeitsprinzipien und praktische Vorgehensweise bei der Erstellung förderungsorientierter Fallstudien folgen nun in diesem Band ein Gutachten mit komplexer Problematik und in den vier nachfolgenden Bänden jeweils vier Gutachten zu den Problembereichen Schrift, Mathematik, Unterrichtssprache Deutsch sowie Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. In einem pädagogischen Sinne ist jedes der ausgewählten Gutachten als Beispiel aufzufassen, das „andere zu besserem Verstehen und Erkennen führen kann“ (Lutz, 2003, S. 116). Lutz (2003) bezieht sich dabei auf Buck (1967), der diesen Prozess erläutert: „Wer dem andern ein Beispiel anführt, der teilt ihm nicht direkt etwas mit, das insofern einfach erlernt und vielleicht auch bloß angelernt werden könnte. Die verständigung durch Beispiele ist eine Weise der indirekten Mitteilung. Der Mitteilende beschränkt sich darauf, dem anderen eine – nämlich seine, des anderen – Verstehenssituation zu vergegenwärtigen und ihm so eine Orientierungshilfe zu geben. Er mutet ihm zu, sich selbst über das zu verständigen, was er schon mitbringt“ (S. 134).

Literatur

Barkey, P. (1975):

Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In Eggert, D.(Hrsg.): Beiträge zur Sonderpädagogischen Forschung. Referate der 10. Arbeitstagung der Dozenten an Sonderpädagogischen Studienstätten in Hannover (S. 14-29). Berlin: Marhold.

Bernhardt, R., Rinck-Muhler, S. & Schroeder, J. (Hrsg.) (2014):

Fördern will gelernt sein. Pädagogische Praxisprojekte – ein innovatives Element universitärer Ausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buck, G. (1967):

Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Instruktion. Stuttgart: Kohlhammer.

Bundschuh, K. (2010, 7. Aufl.):

Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München: Reinhardt/UTB.

Dietrich, I. & Selke, S. (2007):

Begleiten statt ausgrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen. Hohengehren: Schneider.

Guthke, J. & Wiedl, K.-H. (1996):

Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität. Göttingen: Hogrefe.

Kautter, H. (1998):

Das „Außen“ wahrnehmen, das „Innen“ verstehen – Aspekte einer ganzheitlichen sonderpädagogischen Diagnostik. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden (S. 194-204). Weinheim: Beltz.

Kornmann, R. (1982):

Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. Behindertenpädagogik 21, 293-309. (Nachgedruckt in: F. J. Müller (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – Wegbereiter der Inklusion Band 1 (S. 207-225). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kornmann, R. (1998a):

Aktuelle Konzeptionen für Erziehung und Bildung und ihre Implikationen für die Pädagogische Diagnostik. In: Strittmatter-Haubold, V. & Häcker, T. (Hrsg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend (S. 125-142). Weinheim: Beltz.

Kornmann, R. (1998b):

Gutachten als Grundlage von Förderplänen. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen (S. 45-54). Weinheim: Beltz.

Kornmann, R. (1988c):

Erkenntnisse aus förderungsbezogenen Fallstudien. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 57, 255-268.

Kornmann, R. (2002):

Lernbehindernder Unterricht? Vorschläge zur förderungsorientierten Analyse der Lernfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler in der konkreten Unterrichtspraxis. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Konzepte und Methoden (S. 75-102). Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag 3. Auflage.

Lutz, C. (2003):

Eine Zusammenführung von Praxis und Theorie in der Pädagogik – konkretisiert anhand einer Fallstudie zur Förderung des Schriftsprachgebrauchs eines hörgeschädigten Mädchens unter besonderer Berücksichtigung allgemeiner Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Dissertation. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, unveröffentlicht.

Oerter, R. (1996):

Die Zone nächster Entwicklung – neu besehen. In: Lompscher, J. (Hrsg.) Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie Bd. 4/2 (S. 254-269). Marburg: BdWi-Verlag.

Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2013, 2. Aufl.):

Förderpläne entwickeln und umsetzen. München: Reinhardt.

Rosa, H. (2013):

Beschleunigung und Entfremdung. Berlin: Suhrkamp.

Tücke, M. & Masendorf, F. (1974):

Zur Analyse der Lernbehinderung und ihrer Rahmenbedingungen. Sonderpädagogik 4, 38-40.

Wiederhorn, Th., Janssen, M. & Scholz, M. (2015):
Portfolio und Diagnostik unter inklusiven Gesichtspunkten. In: Schäfer, H. &
Rittmeyer, Ch. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik (S. 346-354).
Weinheim: Beltz.

Von Wright, G. H. (1974):
Erklären und Verstehen. Königstein/Ts.: Athenäum.

Kerstin Mödinger

**“Punktuell positive Erfahrungen
sind besser als nur negative Erfahrungen!”**

Fallstudie „Melanie“

Inhaltsverzeichnis

1. Überblick
2. Untersuchungsanlass
3. Zur diagnostischen Fragestellung
4. Beschreibung des Vorgehens
5. Datensammlung
 - 5.1 Unterrichtsbeobachtung
 - 5.2 Gespräch mit der Klassenlehrerin
 - 5.3 Gespräch mit dem Mathematiklehrer
 - 5.4 Gespräch mit der Mutter
 - 5.5 Informationen aus der Schulakte
 - 5.6 Produkte von Melanie
 - 5.7 Gespräch mit Melanie
6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse
7. Vorläufiger Förderansatz
8. Durchführung und Verlauf der Förderung
 - 8.1 Gespräch mit den Lehrern
 - 8.2 Verlauf der Einzelförderung
9. Veränderung in Melanies Lebenssituation
 - 9.1 Gespräch mit der Großmutter
 - 9.2 Gespräch mit dem Jugendamt
10. Förderansatz nach Melanies veränderter Lebenssituation
11. Durchführung und Verlauf der Förderstunden
 - 11.1 Ergebnisse aus den Förderstunden
 - 11.1.1 Abschließendes Gespräch mit der Klassenlehrerin
 - 11.1.2 Abschließendes Gespräch mit der Großmutter
12. Resümee und weiterführende Fördervorschläge
13. Literaturverzeichnis
14. Anlagen

1. Überblick

Das vorliegende förderdiagnostische Gutachten beschäftigt sich mit der elfjährigen Melanie, welche die 4. Klasse einer Förderschule im ländlichen Raum besucht. Die Dauer der Datenerhebung, der Unterrichtsbeobachtungen und der Betreuung erstreckte sich über einen Zeitraum von etwa drei Monaten.

Den Ausgangspunkt für meine Arbeit mit Melanie bildeten ihre Probleme in Mathematik, für die sich ihre Lehrerin eine besondere Förderung wünschte. Auf Grund meiner gewonnenen Informationen erwies sich die schwierige Lebenssituation Melanies als ursächlich für eine Vielzahl weiterer Probleme, deren Summe meiner Ansicht nach Melanies Schwierigkeiten in Mathematik begründeten. Daher erschien es mir sinnvoll, bei der Förderung nicht primär bei den Mathematikproblemen anzusetzen, sondern die lernbehindernden Faktoren als Ausgangspunkt für die Förderung zu nehmen (siehe Kapitel 5).

Im Laufe meiner Arbeit kam es zu einschneidenden Veränderungen in Melanies familiärer Situation (siehe Kapitel 9), was dazu führte, dass ich den Schwerpunkt meiner Arbeit nun doch auf den Bereich Mathematik verlagerte (siehe Kapitel 10).

2. Untersuchungsanlass

Ich lernte Melanie im Rahmen eines Blockpraktikums kennen. Im Verlauf dieses Praktikums fiel sie mir aus verschiedenen Gründen besonders auf: Melanie roch sehr unangenehm und sah ungepflegt und müde aus. Der unangenehme Geruch erklärte sich später dadurch, dass sie einnässt. Häufig erzähle sie „*abenteuerliche*“ Geschichten, die offensichtlich erfunden waren. Besonders im Fach Mathematik hatte sie große Schwierigkeiten.

Ich unterhielt mich darüber mit der Klassenlehrerin Frau E., welche die Klasse mit acht Mädchen und vier Jungen seit einem Schuljahr unterrichtete. Sie

erklärte mir, dass sie sich für Melanie eine besondere Begutachtung und Förderung wünsche, vor allem mit dem Ziel herauszufinden, wie diese in Mathematik bestmöglich zu fördern sei. Daraufhin einigten wir uns, dass ich ein Gutachten über Melanie schreiben würde.

3. Zur diagnostischen Fragestellung

Mathematik ist das Fach, in dem Melanie die größten schulischen Probleme hat. Zu der von der Klassenlehrerin gewünschten Fragestellung nach der bestmöglichen Förderung Melanies in diesem Fach, ergaben sich für mich folgende Fragestellungen:

- Wie kommt es, dass Melanie gerade im Fach Mathematik Schwierigkeiten hat, während ihr andere Fächer (z.B. Deutsch) weniger Probleme bereiten?
- Welche Faktoren wirken sich bei Melanie lern- und entwicklungsbehindernd aus? In welcher Weise wirken sich die von mir beobachteten Auffälligkeiten, wie das Einnässen, auf Melanies Lernsituation aus? Stehen diese Auffälligkeiten in irgendeiner Weise mit den Mathematikproblemen in Verbindung? Und wie?
- Welchen Einfluss hat Melanies familiäre Situation auf ihre Lernsituation?
- Wo liegen Melanies Entwicklungsmöglichkeiten? Welche pädagogischen Prinzipien und Bedingungen erweisen sich als günstig, um ihre Lernfähigkeit zu steigern?

4. Beschreibung des Vorgehens

Während des Praktikums hatte ich schon einige Eindrücke von Melanie gewonnen, die ich in dieses Gutachten mit einfließen lassen will. Diese

Eindrücke wollte ich jetzt durch eingehende Unterrichtsbeobachtungen vertiefen. Im Gegensatz zu meiner Zeit als Praktikantin konnte ich mich nun ganz auf Melanie konzentrieren.

Frau E. und ich verständigten uns darauf, dass sie mir erst später Informationen zu Melanie geben und ich auch die Schulakte erst nach den Unterrichtsbeobachtungen einsehen würde, um beeinflussende Vorinformationen auszuschließen.

Die Unterrichtsbeobachtung sollte dazu dienen, Melanies Lern- und Arbeitsverhalten im Zusammenhang mit den an sie gestellten Anforderungen festzuhalten. Dazu wählten wir einen Schultag mit folgendem Stundenplan aus: zwei Stunden Deutsch, wovon eine für den Morgenkreis genutzt wird, eine Stunde Mathematik und zwei Stunden Sport. Dadurch hatte ich die Möglichkeit, Melanie in den verschiedensten Situationen zu beobachten.

Nach der Unterrichtsbeobachtung erhielt ich Informationen von Frau E. sowie dem Mathematiklehrer Herrn V. und konnte Einblick in die Schulakte nehmen. Ich erhoffte mir, dadurch Informationen über Melanies bisherige Schullaufbahn zu erhalten. Ich beschloss, auch Melanies Familie mit einzubeziehen und einen Gesprächstermin mit ihrer Mutter zu vereinbaren, um Informationen über ihre außerschulischen Lern- und Lebensbedingungen zu erhalten. Mein weiteres Vorgehen, d.h. weitere Beobachtungen und Fördermaßnahmen sollten sich an der Situation und den vorläufigen Ergebnissen orientieren. Für die Einzelförderung planten wir den Zeitraum bis zu den Sommerferien. In dieser Zeit sollte ich einmal in der Woche für zwei Stunden mit Melanie in der Schule arbeiten.

5. Datensammlung

5.1 Unterrichtsbeobachtung

Morgenkreis

Im Morgenkreis dürfen die Kinder erzählen, wie es ihnen zu Hause und in der Schule geht. Melanie ist dabei sehr unruhig, wippt mit ihrem Stuhl und flüstert mit ihrer Sitznachbarin. Sie sieht müde aus. Ihre Blicke schweifen im Zimmer umher und ich habe den Eindruck, dass sie nicht zuhört. Zweimal ruft sie laut „*Mach' endlich!*“ und „*Das interessiert mich nicht*“. Sie wartet darauf, endlich selbst an der Reihe zu sein. Als es soweit ist, sitzt sie ruhig auf ihrem Stuhl und erzählt eine lange Geschichte über den Zoobesuch der Familie am Wochenende, die sich später als unwahr herausstellt. (Eine Lehrerin erzählt später im Lehrerzimmer, dass sie Melanie an diesem Wochenende mehrmals in der Stadt gesehen hätte, wo diese weinend herumgelaufen sei.) Lachend beendet Melanie ihren Bericht damit, dass sie mit ihrer Mutter bis nachts in der Wirtschaft gewesen sei und die Mutter auf dem Heimweg „*echt getorkelt*“ sei. Weder die Lehrerin noch die anderen Schülerinnen reagieren darauf. Im Gegensatz zu den anderen Kindern darf Melanie so lange erzählen, wie sie möchte und wird nicht von der Lehrerin unterbrochen. Als das nächste Kind an der Reihe ist, wird Melanie wieder sehr unruhig.

Bei der Auflösung des Sitzkreises ruft Melanie einen Streit hervor, da sie darauf besteht, dass Christine sich zu ihr setzen solle. Diese lehnt aber mit der Begründung ab, nicht neben dem „*Stinktief*“ sitzen zu wollen.

Deutschunterricht

In den vorangegangenen Deutschstunden hatte die Klasse das Gedicht „Das Wasser“ von James Krüss durchgenommen, das die Schülerinnen zur heutigen Stunde auswendig lernen sollten. Zunächst fordert die Lehrerin die Schülerinnen auf, das Gedicht hervor zu holen, um es noch einmal zusammen zu lesen. Melanie kramt eine Weile in ihrer Schultasche, kann ihren Deutschordner aber

nicht finden. Frau E. fordert sie daher dazu auf, bei ihrer Sitznachbarin hinein zu schauen. Diese zieht ihr Blatt aber sofort weg. Frau E. bittet also Christine, Melanie ihr Blatt zu geben, denn dies sei ihre Aufgabe als Klassensprecherin. Widerwillig gibt Christine Melanie ihr Blatt.

Als Melanie vorlesen soll, liest sie flüssig und hebt die Reimwörter besonders hervor. Dies tut sie auch bei ihrem anschließenden auswendigen Vortrag des Gedichtes. Sie unterstreicht den Inhalt des Gedichtes durch Gesten. Nach ihrem Vortrag fragt sie zuerst die Klassenlehrerin und danach noch mich, ob ihr Vortrag nicht toll gewesen sei.

Mathematikunterricht

Vor der Mathematikstunde äußert Melanie, dass sie „*überhaupt keinen Bock*“ auf Mathe habe, weil „*Mathe echt blöd*“ sei.

Im Unterricht verhält sie sich sehr zurückhaltend und unselbständig. Sie wirkt unsicher und teilnahmslos. Mehrmals verweigert sie ihre Mitarbeit. Es geht um den Größenvergleich von Zahlen im Hunderterraum. Dabei wird deutlich, dass Melanie damit große Schwierigkeiten hat. Zunächst sollen sich die Schülerinnen der Reihe nach, geordnet nach ihrer Schuhgröße, aufstellen. Melanie weigert sich. Als alle anderen Schülerinnen bereits stehen, läuft sie unschlüssig vor der Reihe auf und ab. Dann stellt sie sich neben Christine, die von Melanie sehr bewundert wird. Als der Lehrer ihr erklärt, dass sie dort nicht richtig stehe, tauscht sie ihren Platz wahllos. Der Lehrer verbessert sie nicht mehr, sondern lässt die Schülerinnen ihre Schuhgröße nennen. Obwohl Melanie (Schuhgröße 36) zwischen den Schuhgrößen 39 und 42 steht, bleibt sie stehen. Ihr wird nicht klar, dass ihre Schuhgröße kleiner als 39 ist. Danach sollen die Schülerinnen Gruppen bilden. Keine Gruppe will Melanie dabei haben. Der Lehrer teilt sie einer Gruppe zu. Jede Gruppe hat die Aufgabe, Kärtchen mit Zahlen darauf der Größe nach so schnell wie möglich zu ordnen. Melanie hat keine Chance sich zu beteiligen, da die anderen die Aufgabe sehr schnell bewältigen. Bei der

anschließenden Arbeit mit einem Arbeitsblatt – dessen Bearbeitung sie zunächst mit einem „*Das will ich nicht machen. Das kann ich nicht*“ verweigert – schreibt sie von ihrer Banknachbarin ab, obwohl sie weiß, dass diese nicht gut in Mathe ist. Nach jeder Aufgabe rennt sie zu ihrem Lehrer und möchte gelobt werden. Ist eine Aufgabe falsch, geht sie zurück zu ihrem Platz, verbessert die Aufgabe und rennt wieder zu ihrem Lehrer. Kurz vor Ende der Stunde verlässt sie plötzlich den Raum. Der Lehrer reagiert nicht darauf. Eine ihrer Mitschülerinnen ruft ihr „*Stinktief*“ hinterher. Melanie hat eingenässt.

Sportunterricht

Melanie ist das einzige Kind in der Klasse, das zum Sportunterricht keine Sportschuhe mitbringt, da sie – wie sie mir erzählt – keine besitzt. Am Sportunterricht beteiligt sich Melanie mit großer Freude. Mit dem Ball geht sie sehr geschickt um. Sie kann ihn ihrer Partnerin gezielt zuwerfen, so dass diese keine Probleme hat, diesen aufzufangen. Melanie ärgert sich allerdings, dass ihre Partnerin ihr den Ball nicht gezielt zuwerfen kann und schreit diese an. Als sie beim anschließenden Völkerballspiel in eine Mannschaft gewählt wird, freut sie sich sichtlich. Dass ihre Mannschaft das Spiel gewinnt, ist auch ihr zu verdanken. Sie ist sehr wendig und kann dem Ball geschickt ausweichen. Sie steht als Letzte auf dem Spielfeld. Nach Spielende rennt sie zu ihrer Lehrerin und möchte für ihre Leistung gelobt werden.

Anschließend werden die Kinder zum Duschen geschickt. Mir fällt auf, dass Melanie zwar in den Duschaum geht, sich dort aber an den Rand stellt, also nicht duscht. Sie hat – wie immer – keine Duschutensilien dabei.

5.2 Gespräch mit der Klassenlehrerin

Die Klassenlehrerin kennt Melanie seit diesem Schuljahr und bezeichnet sie als ihr „*Sorgenkind*“. Von ihr erhalte ich in einem ausführlichen Gespräch folgende Informationen:

Die elfjährige Melanie stammt wie ihr 15-jähriger Bruder aus der ersten Ehe der

Mutter, die geschieden wurde. Sie hat noch einen kleinen Bruder aus der zweiten Ehe ihrer Mutter, die ebenfalls geschieden wurde. Melanie lebt jetzt mit ihrem älteren Bruder bei ihrer Mutter, während der kleinere Bruder bei seinem Vater lebt. Die Mutter wechselt häufig ihre Partner, was jedes Mal mit einem Wohnungswechsel verbunden ist. Momentan leben Melanie, ihre Mutter und deren neuer Partner sowie ihr Bruder zusammen in einem Zimmer im Haus der Eltern des neuen Partners. Die Mutter ist Alkoholikerin und mit der Erziehung ihrer beiden bei ihr lebenden Kinder offensichtlich überfordert. Zu Hause hat Melanie keinen geregelten Rhythmus: Wenn sie von der Schule nach Hause kommt, liegt die Mutter meist noch im Bett, und Melanie muss selbst für ihr Essen sorgen. Oft sind schriftliche Aufforderungen oder Telefonate mit der Mutter nötig, um den Schulbesuch Melanies zu garantieren. Zu Elternabenden erscheint die Mutter nicht.

Melanie nässt fast jede Nacht ein. In der Schule kommt dies durchschnittlich einmal in der Woche vor. Dies wurde – trotz mehrmaliger Aufforderung der Schule – von medizinischer Seite noch nicht abgeklärt. Frau E. hat die Mutter einige Male telefonisch dazu aufgefordert, sich verstärkt um die Hygiene ihrer Tochter zu kümmern. Diese verspricht das jedes Mal, ändert jedoch nichts.

Als Melanie eines Tages blutend zur Schule kommt, informiert Frau E. das Jugendamt, da sie vermutet, dass Melanie geschlagen wurde. Das Jugendamt war zum damaligen Zeitpunkt bereits länger mit Melanies Fall betraut.

In der Schule fällt Melanie vor allem durch ihr ungünstiges Sozialverhalten auf. Während sie sich den Lehrerinnen gegenüber freundlich und einschmeichelnd verhält, ist sie zu ihren Mitschülern häufig gemein. Zwar sucht sie zu diesen Kontakt, es fällt ihr aber schwer, ihre eigenen Bedürfnisse zurück zu stellen und die Wünsche anderer zu respektieren. Sie drängt sich ihren Mitschülern oft auf und will gemeinsame Vorhaben bestimmen. Dadurch ist Melanie bei ihren Mitschülern nicht sehr beliebt.

Im Fach Deutsch ist Melanie außerordentlich fleißig und motiviert. Sie hat ihre Hausaufgaben immer ordentlich, obwohl sie von zu Hause keine Unterstützung erhält. Ihre Leistungen liegen hier sogar über dem Klassendurchschnitt: Sie kann sehr gut lesen, auch unbekannte Texte. Geübte Diktate kann sie mit wenigen Fehlern schreiben. Besonders gut ist sie im mündlichen Erzählen, da sie sehr fantasievoll ist. Große Freude machen ihr Gedichte im Deutschunterricht.

In den anderen Lernbereichen ist ihre Mitarbeit sehr wechselhaft. Besonders in den sachkundlichen Fächern kann sie kaum auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Die größten Schwierigkeiten hat Melanie im Fach Mathematik. Dieses wird von einem anderen Lehrer unterrichtet. Frau E. vermutet, dass Melanie Probleme mit unvertrauten Personen hat. Ihr Verhalten ist besonders bei den Fachlehrern sehr auffällig. Bei diesen „*blockt*“ sie teilweise sehr stark und verweigert ihre Mitarbeit. Dies kommt im Unterricht der Klassenlehrerin selten vor.

Frau E. sagt, dass Melanie „*trotz allem ein liebes Kind*“ sei und führt ihre Schwierigkeiten auf die „*extreme Belastung mit der häuslichen Situation*“ zurück.

5.3 Gespräch mit dem Mathematiklehrer

Herr V. ist der Mathematiklehrer der Klasse. Von ihm erhalte ich in einem Gespräch die folgenden Informationen:

Melanie ist in Mathematik die schwächste Schülerin der Klasse. Unabhängig vom Leistungsstand der Klasse und den Anforderungen des Lehrplans erzielt sie keine erkennbaren Lernfortschritte.

Die schwersten Anforderungen, die sie bewältigen kann, sind:

- Addition und Subtraktion von Einern im Hunderterbereich
- die Multiplikation der 5er- und 10er-Reihe (auswendig gelernt)
- Benennen von Zahlen im Hunderterfeld

Anforderungen, die sie nicht bewältigen kann, sind:

- Aufgaben mit Zehnerüberschreitung
- Einordnung von Zahlen im Tausenderfeld (Bsp.: Zahlenstrahl, Vorgänger/ Nachfolger)
- Multiplikation.

Melanie kann ihre Konzentration nicht länger als 15 Minuten aufrecht erhalten. Sie lässt sich sehr leicht ablenken und muss immer wieder neu ermuntert und motiviert werden. Herr V. hält häufig Aufgaben bereit, welche die Kinder in Gruppen bearbeiten sollen. Allerdings hat Melanie Schwierigkeiten damit, in der Gruppe zu arbeiten.

Teilweise fehlt Melanie das Aufgabenverständnis. Auffallend ist allerdings, dass sie Aufgaben manchmal erstaunlich schnell versteht, manchmal überhaupt nicht.

Wenn sich Melanie etwas nicht zutraut, blockiert sie sehr schnell. Dann verweigert sie alles und „*es geht überhaupt nichts mehr*“. Dieses Verhalten zeigt sie auch nach Ermahnungen und bei Misserfolgen, die sie sehr schlecht verkraften kann.

Herr V. vermutet, dass Melanie auf Grund ihrer „*psychischen Verfassung*“ nicht in der Lage ist, die Anforderungen in Mathematik zu erfüllen.

5.4 Gespräch mit der Mutter

Als ich mit der Mutter telefonierte, um sie um ein Gespräch zu bitten, erklärte sie sich sofort dazu bereit, und wir vereinbarten einen Termin bei ihr zu Hause. Zum vereinbarten Termin wurde mir allerdings nicht geöffnet. Bei meinem erneuten Anruf sagte sie mir, dass sie den Termin leider vergessen habe, wir aber gerne einen neuen Termin verabreden könnten. Bei diesem zweiten Termin öffnete mir ihr Lebensgefährte, der mich wieder weg schickte, da es Melanies Mutter nicht gut ginge. Ich rief also ein weiteres Mal an. Bei diesem Gespräch teilte mir die Mutter mit, dass es bei ihr momentan schlecht sei, einen Termin zu

finden. Daraufhin beschloss ich, nicht weiter auf ein Gespräch zu drängen.

5.5 Informationen aus der Schulakte

Melanies Schulakte ist nicht sehr umfangreich (!). Über eine Kooperation mit dem Jugendamt finden sich keine Berichte.

Wie aus den Schulberichten der Grundschule und dem Schulbericht der Klasse 2 hervorgeht, wurde Melanie zum Schuljahr 1998/99 in die erste Klasse der Grundschule eingeschult. Nach dem ersten Schulhalbjahr der Klasse 2 (Schuljahr 99/00) wurde sie trotz intensiven Förderunterrichts im Fach Mathematik auf Grund mangelnder Schulleistungen in die erste Klasse zurück versetzt. Diese Zurückstellung erbrachte aber nicht den erhofften Erfolg, und sie wurde im Schuljahr 2000/01 über die Kooperation der Grundschule mit der Förderschule auf Wunsch der Eltern probeweise in die Klasse 2 der Förderschule aufgenommen. Im Schuljahr 2001/02 wurde sie direkt von Klasse 2 in Klasse 4 versetzt, um eine altersgemäße Beschulung zu garantieren.

Weitere Informationen aus der Akte deckten sich weitgehend mit meinen Ergebnissen: Während Melanies Leistungen in Deutsch in der 2. Klasse der Förderschule über den Klassendurchschnitt herausragten, wurden vor allem ihre Leistungen in Mathematik, ihr Sozialverhalten (häufige Raufereien in der Pause, Aufdrängen bei den Mitschülern) und ihre familiäre Situation als problematisch beschrieben.

Neu für mich war die Information, dass Melanie eine Brille braucht. Bei einer Sehprüfung mit der Visustafel war festgestellt worden, dass Melanie schlecht sieht. Auf Anraten der Schule wurde Melanie augenärztlich untersucht. Der Augenarzt verordnete eine Brille, die Melanie bis heute noch nicht hat. Eine Hörprüfung wies keine Auffälligkeiten auf.

5.6 Produkte von Melanie

Beim Einsehen der Schularbeitshefte konnte ich feststellen, dass diese sehr unvollständig waren. In ihrem Mathematikheft waren kaum Arbeitsblätter

vorhanden. Die wenigen vorhandenen Arbeitsblätter, die von den vorangegangenen Stunden stammten, lagen lose in ihrem Schnellhefter. Mehrere Arbeitsblätter konnte ich später zerknüllt in ihrem Schulranzen finden. Dies zeigt, dass Melanie wenig sorgfältig und unordentlich mit ihren Schulmaterialien umgeht.

Bei einer Überprüfung der Ergebnisse auf den Arbeitsblättern entsteht der Eindruck, dass Melanie die Aufgaben gut versteht und richtig lösen kann. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass sie bei ihren Nachbarn abschreibt und nach jeder beantworteten Aufgabe zu ihrem Lehrer geht, um sich zu vergewissern, ob diese richtig ist.

5.7 Gespräch mit Melanie

Das Gespräch mit Melanie fand im Religionszimmer der Schule statt, welches zu dem Zeitpunkt gerade leer stand. Ich erklärte Melanie, dass ich sie gerne noch besser kennen lernen würde und mich deshalb ein bisschen mit ihr unterhalten wolle. Ich sagte ihr, dass auch sie mir Fragen stellen könne, um mehr über mich zu erfahren. Dadurch wollte ich vermeiden, dass sie sich wie in einer Prüfungssituation vorkommt. Aus diesem Grund schrieb ich ihre Antworten auch nicht auf, sondern erstellte nach dem Gespräch ein Gedächtnisprotokoll. Im Gespräch verhielt sich Melanie sehr aufgeschlossen und gab mir bereitwillig Auskunft.

Melanie erzählt, dass sie gerne in die Schule gehe. Ihre Lieblingsfächer sind Deutsch und Biologie. Mathe mache sie nicht so gerne. Sie sei zwar gut in Mathe, aber sie wisse nicht, wozu sie das machen soll. Dass man Lesen lernen muss, sei ja klar, aber Mathematik müsse man nicht unbedingt können. Später möchte sie Tierärztin werden, weil sie Tiere mag. Als Tierärztin müsse man die Tiere pflegen, ihnen in die Augen und in die Ohren gucken, den Bauch abtasten und Rezepte schreiben, rechnen müsse man da nicht.

Auf die Frage, ob sie denn zu Hause viel lese antwortet sie mit „ja“. Allerdings

habe sie nur ein Buch über Tiere, das sie mir gerne einmal mitbringen könne, um mir zu zeigen, wie gut sie schon lesen kann.

Auf die Frage, ob sie sich mit ihren Klassenkameraden gut verstehe, antwortet sie mit „*ja, am besten mit Christine*“. Mit ihr spiele sie auch nach der Schule sehr oft. Über ihre Klassenkameraden ärgere sie sich nie, dafür über ihren Bruder, weil dieser ihr ständig ihre Sachen wegnehme. In der Schule ärgere sie sich über „*Rumschlägerei auf dem Schulhof*“. Ich frage sie, ob sie bei diesen Schlägereien auch manchmal dabei sei, was sie grinsend mit „*ja, weil ich mich ärgere*“ beantwortet.

6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Melanies Schwierigkeiten im Mathematikunterricht bestehen meiner Ansicht nach nicht primär in der Bewältigung des Lernstoffes. Herr V. beschreibt bspw., dass Melanie Aufgaben teilweise erstaunlich schnell begreift (siehe Kapitel 5.3). Im Deutschunterricht ist sie die beste Schülerin. Ich vermute, dass sie auf Grund anderer Probleme und Belastungen nicht in der Lage ist, ihr Leistungspotential hinreichend auszuschöpfen. Ihre Lebensprobleme überlagern ihre Lernprobleme. Meine in Kapitel 4 beschriebenen Beobachtungen lassen mich darauf schließen, dass sich besonders folgende (Lebens-)Umstände behindernd auf Melanies Lernsituation auswirken:

- die familiäre Situation
- der Außenseiterstatus in der Klasse
- die besondere Behandlung durch die Lehrer
- das fehlende Verständnis für den Sinn und den Gebrauchswert von Mathematik
- Melanies Misserfolgserwartung und Vermeidungshaltung in Mathematik

Melanie kommt aus einem strukturschwachen familiären Gefüge, das gezeichnet ist von der Alkoholabhängigkeit der Mutter und deren häufigen Partnerwechseln. Diese Partnerwechsel sind jeweils verbunden mit Umzügen, von denen Melanie im Laufe ihrer Kindheit einige mitmachen musste. Dadurch hatte sie nie die Möglichkeit, Stabilität zu erfahren. Sie konnte kein Vertrauen in die Verlässlichkeit von Beziehungen aufbauen, da sie ihren Vater schon als kleines Kind durch die Scheidung verlor und seitdem miterlebt, wie die Mutter eine „serielle Monogamie“ lebt. Die häufigen Partnerwechsel der Mutter weisen darauf hin, dass diese – trotz des intensiven Wunsches nach Beziehung – ein Problem mit Bindungen hat. Auf ihre Mutter kann sich Melanie nicht verlassen. Dies konnte ich selbst feststellen (vgl. Kap. 5.4). Gerade in der Kindheit hat eine zuverlässig verfügbare positive Bezugsperson aber einen hohen Stellenwert, wenn es um die Selbstachtung und die Selbstwirksamkeit eines Kindes geht.

Melanie befindet sich mit ihren elf Jahren in der Vorphase der pubertären Entwicklung und damit in der Phase der Identitätsbildung. In dieser Phase orientieren sich Kinder sehr stark an der Mutter, die Eltern dienen als Vorbild. Dies wirkt sich bei Melanie destruktiv aus, da das familiäre Umfeld von Vernachlässigung und Verwahrlosung geprägt ist. Diese Verwahrlosung lässt sich an verschiedenen Punkten, wie z.B. der fehlenden Hygiene, der erschwerten Lebensverhältnisse durch die Wohnungssituation, der fehlenden Stabilität durch die Partnerwechsel der Mutter, dem Alkoholproblem der Mutter usw., festmachen und führt dazu, dass Melanie keine positive Identität und kein positives Selbstkonzept ausbilden kann. Gerade die Vermeidungsstrategien, die sie in Mathematik zeigt, weisen auf ein negatives Selbstkonzept hin. Nach Sylva (1994) bestehen enge Zusammenhänge zwischen niedrigem Selbstvertrauen und problematischer Leistungsmotivation: Kinder mit niedrigem Selbstvertrauen gehen an schulische Aufgaben mit einem Gefühl der Hilflosigkeit heran; mit jedem Misserfolg steht die gesamte Persönlichkeit auf dem Spiel. Umgekehrt können schulische Leistungsprobleme zu einer massiven Selbstwertbedrohung

führen.

Seit Beginn ihrer Schullaufbahn hat Melanie in Mathematik Misserfolge erlebt. Das Überspringen einer Klasse (siehe Kapitel 5.5) war für Melanie auf der einen Seite vermutlich ein Erfolgserlebnis, auf der anderen Seite fehlt ihr aber im Fach Mathematik, in dem sie schon vorher Defizite aufwies, der Stoff eines ganzen Schuljahres. Dies führte in der neuen Klasse dazu, dass sie stofflich hinter ihren Klassenkameraden zurück blieb. Dadurch hat sich bei ihr eine Misserfolgserwartung („*Ich kann das nicht*“) aufgebaut, die zu einer Vermeidungshaltung („*Ich mache das nicht*“) geführt hat. Diese Reaktion wirkt sich in hohem Maße lern- und entwicklungsbehindernd aus, da Melanie sich aus Angst vor erneuten Misserfolgen vor neuen Erfahrungen verschließt. In Mathematik besitzt Melanie keinerlei Erfolgszuversicht. Nach Kretschmann & Rose (2000) ist neben dem Anreiz, den ein Lerninhalt für den Schüler bietet, eine solche Erfolgszuversicht aber unbedingt notwendig, um einen Schüler zu motivieren.

Dem beschriebenen negativen Selbstwertgefühl Melanies stehen auf den ersten Blick zwei Aspekte gegensätzlich gegenüber:

1. Nach eigenen Aussagen hält sich Melanie selbst für gut in Mathematik und als beliebt bei ihren Mitschülerinnen. Objektiv gesehen ist dies aber eher eine Wunschvorstellung, ein Bild, das sie von sich selbst präsentieren will. Melanie flüchtet häufig in eine andere Welt. Wie ihre Mutter, die in die Welt des Alkohols flüchtet, flüchtet Melanie in ihre Fantasiewelt, erzählt Geschichten, die sie sich offensichtlich ausgedacht hat. Diese Fantasiewelt eröffnet ihr einen Möglichkeitsraum, der ihr eine Ahnung von einem erträglicheren Leben vermittelt. Aus ihrer Lebenssituation heraus sind ihre Fantasie und ihre Lügen sinnvoll, wenn nicht sogar überlebenswichtig – sie dienen als Selbstschutz. Andererseits führen sie aber zu mangelnder Konzentration und verstärken den Außenseiterstatus in der Klasse, weil

Melanie als Lügnerin verschrien ist.

2. Auch Melanies Verhalten in der Klasse lässt zunächst nicht auf ein negatives Selbstwertgefühl schließen. Sie möchte immer im Mittelpunkt stehen und versucht, ihre Wünsche durchzusetzen, ohne dabei auf die Wünsche anderer zu achten. Während sie Beleidigungen und Kritik nur sehr schwer einstecken kann, ist sie im Austeilen und Zurückschlagen hemmungslos. Nach Bittner (1994) bauen sich Kinder auf Grund ungünstiger Entwicklungsbedingungen häufig eine „übertriebene Ich-Betonung“ auf, die ihnen als „Schutz gegen Kränkung“ dient. Dies könnte durchaus eine Erklärung für die Diskrepanz in Melanies Verhalten sein.

Melanie ist stark auf der Suche nach Anerkennung, die vermutlich durch die mangelnde Anerkennung und Aufmerksamkeit zu Hause provoziert wird. Für jede Tätigkeit möchte sie von ihren Lehrern gelobt werden, und es ist ganz egal, um welchen Lehrer es sich gerade handelt. Die Vermutung der Klassenlehrerin, dass Melanie Probleme mit unvertrauten Personen habe, kann ich nicht teilen. Ganz im Gegenteil: Sie versucht immer, sowohl mit ihren Lehrern als auch mit ihren Mitschülern, in Kontakt zu treten. Erhält sie die gewünschte Aufmerksamkeit nicht, verweigert sie ihre Mitarbeit oder stört den Unterricht. Während sie von ihrer Klassenlehrerin die erwünschte Aufmerksamkeit erhält, wird sie von ihren Mitschülerinnen abgelehnt. Dies hat neben ihren „Lügendgeschichten“ und ihrem ungünstigen Verhalten in der Klasse noch andere Gründe:

- Melanies Einnässen und die mangelnde Hygiene
- Melanies Sonderstatus bei der Klassenlehrerin, für die Melanie das Sorgenkind ist, das besondere Behandlung erfährt. Frau E. schenkt Melanie besonders viel Aufmerksamkeit und lässt ihr häufig etwas mehr durchgehen als anderen Kindern, was diesen natürlich schon aufgefallen ist. Eine Mitschülerin äußerte mir gegenüber, dass Melanie immer bekomme, was sie

wolle und viel mehr dürfe als die anderen.

- Melanies Probleme in Mathematik. Hier befindet sich Melanie in einem Teufelskreis: auf der einen Seite wirkt sich ihre Außenseiterposition negativ auf ihr Selbstkonzept und damit auf die Leistungen in Mathematik aus, auf der anderen Seite verfestigt ihr Leistungsrückstand in Mathematik den Außenseiterstatus.

Wie in diesen Ausführungen deutlich wurde, führen sowohl Melanies familiäre Situation als auch ihre Situation in der Klasse zu einem unbewussten negativen Selbstkonzept, das wiederum zu Vermeidungsstrategien in Mathematik führt.

Bei mir entstand der Eindruck, dass in der Schule zwar alle besorgt um das „arme Kind“ Melanie sind, dass aber nichts Konkretes unternommen wird. Die Schulakte ist nicht ausführlich geführt, von einer möglichen Kooperation mit dem Jugendamt ist nichts zu finden. Außer der Benachrichtigung von Frau E. an das Jugendamt scheint in dieser Richtung auch nichts geschehen zu sein. Im Schulbericht wurde vorgeschlagen, Melanie eine Klasse überspringen zu lassen. Diese Entscheidung halte ich für fragwürdig. Melanies Probleme in Mathematik waren zu diesem Zeitpunkt schon erheblich und ein Überspringen der Klasse wäre meiner Meinung nach nur dann zu verantworten gewesen, wenn ihr ein besonderer Förderunterricht ermöglicht worden wäre. Dies war nicht der Fall.

Melanies Sonderrolle bei ihren Lehrern liegt in deren Mitleid begründet: Sie tut ihnen leid, sie betrachten sie als „das arme Kind“ und bevorzugen sie deshalb. Eine besondere Förderung ist in ihrem Unterricht aber nicht erkennbar. Im Mathematikunterricht wird Melanie mehr oder weniger mitgeschleppt. Der Unterricht ist nicht so konzipiert, dass er Melanie Erfolgserlebnisse vermitteln könnte (bspw. bei der Einteilung der Gruppen). Die Aufmerksamkeit, die sie von ihren Lehrern erhält, bezieht sich nicht auf schulische Erfolge, sondern auf das erwähnte Mitleid. Was ihren Schulerfolg angeht, entsteht der Eindruck, dass Melanie auf Grund ihrer außerschulischen Situation schon abgeschrieben ist.

Besonders im Gespräch mit Melanie (Kapitel 5.7) wird deutlich, dass sie keinerlei Sinn darin sieht, Mathematik zu erlernen und daher in diesem Fach keine Leistungsbereitschaft zeigt. Dem gegenüber misst sie dem Lernen von Lesen und Schreiben eine große Bedeutung zu, was dazu führt, dass sie in Deutsch sehr motiviert ist und in diesem Fach Erfolge aufweisen kann, auf die sie sehr stolz ist. Während sie also den Deutschunterricht als Chance für sich selbst begreift, ist der Mathematikunterricht eine lästige Pflicht für sie. Aber: „Bildung wird aber erst dann zur Chance, wenn sie vom sich bildenden Subjekt tatsächlich auch *als Chance begriffen* wird, d.h. als Möglichkeit der Veränderung der eigenen Person und der eigenen Lage und nicht bloß als tägliches Pensum, als selbstverständliche Routine, als Erfüllung elterlicher Erwartung, als lästige Pflicht, als Aufnahme unnützen Ballasts oder als Mittel zum Stuserwerb.“ (Göppel 2002, S. 249).

7. Vorläufiger Förderansatz

Wie in Kapitel 6 deutlich wurde, wirkt sich Melanies ungünstige familiäre Situation stark lern- und entwicklungsbehindernd aus. Bleibt die Situation weiterhin so bestehen, hat Melanie schlechte Perspektiven: da sie sich in der Phase der Identitätsbildung befindet, orientiert sie sich sehr stark an ihrer Mutter. Die Wahrscheinlichkeit, dass Melanie sich wie ihre Mutter entwickelt, ist sehr hoch, da sie sich von deren Lebenskonzept nicht ablösen können. In dieser Ablösung besteht aber Melanies einzige Chance.

Eine Veränderung von Melanies familiärer Situation entzieht sich meinem Einfluss. Dafür sind andere Stellen, wie das Jugendamt verantwortlich. Meine einzige Einflussmöglichkeit bestand in dieser Hinsicht also darin, die Sachbearbeiterin des Jugendamtes um ein Gespräch zu bitten, ihr meine Informationen zukommen zu lassen und dadurch das Amt ggf. zum Handeln zu bringen. Die Reaktion auf meinen Brief (Anlage 1), in dem ich um ein Gespräch

bat, bestand darin, dass die Sachbearbeiterin des Jugendamtes sich bei der Schule für Melanies Aufnahme in die Nachmittagsgruppe einsetzte, welche Melanie dann nach den Pfingstferien besuchen konnte. Ich erhielt einen persönlichen Gesprächstermin (siehe Kapitel 9.2).

In der Einzelförderung soll es zunächst darum gehen, Melanie einen geregelten Tagesablauf aufzuzeigen. Sie ist mehr oder weniger auf sich selbst gestellt und muss erst lernen, wie ein geregelter Tagesablauf funktioniert. Dadurch erhält sie auch eine Gelegenheit zur Erfahrung von Strukturierung.

Um Melanies Außenseiterstatus zu verringern, werde ich sie zur Hygiene anleiten, indem ich – eingebunden in ein Rollenspiel – gemeinsam mit ihr duschen werde. Sie soll Körperpflege als etwas Wichtiges, aber auch Schönes erleben.

Ein weiterer Förderungsaspekt ist die Stärkung von Melanies Selbstwertgefühl. Dazu habe ich ein Projekt geplant. Melanie hatte mir einmal erzählt, dass sie schon alles kochen könne. Da Melanies Fantasien häufig Wunschvorstellungen ausdrücken, vermute ich, dass sie gerne kochen können würde. Durch das Kochen kann sie ihre Selbständigkeit trainieren. Das selbständige Wählen eines Gerichtes, das Erstellen eines Einkaufszettels und das eigenständige Einkaufen sind Schritte in Richtung Autonomie. Gleichzeitig enthält das Kochen mathematische Elemente, durch die Melanie eine Einsicht in den Gebrauchswert von Mathematik gewinnen kann. Das Erstellen eines fertigen Produktes kann ein Erfolgserlebnis sein, das zur Verbesserung des Selbstwertgefühls dient.

Hinsichtlich dieses Selbstwertgefühls sollen auch Melanies Kompetenzen im Schreiben und in ihrer Fantasie weiter gefördert werden, da dies zur Verringerung ihrer Defizite führen kann. Denn gerade durch die Stärkung und Anerkennung ihrer Kompetenzen kann sie sich als erfolgreich erleben und die Erfolgsszuversicht aufbauen, die ihrer Motivation förderlich ist sowie ihrer Misserfolgserwartung und Vermeidungshaltung entgegenwirkt.

Da eine isolierte, vom Unterricht der Lehrer losgelöste Förderung auf Dauer gesehen wenig hilfreich ist, möchte ich die Lehrer in meinen Förderansatz mit einbeziehen. Zunächst werde ich meine Vermutungen über Melanie mit ihnen besprechen und Möglichkeiten anregen, wie sie Melanie fördern können. Besonders wichtig erscheint mir hierbei, die Lehrer auf ihre besondere Behandlung Melanies aufmerksam zu machen.

Sofern sich die hier beschriebenen Förderansätze als tauglich erweisen, sollen sie als Anregungen an die Lehrer weiter gegeben werden.

Eine genaue Beschreibung der eingesetzten Maßnahmen folgt im nachfolgenden Kapitel.

8. Durchführung und Verlauf der Förderung

8.1 Gespräch mit den Lehrern

In einem Gespräch mit der Klassenlehrerin Frau E. und dem Mathelehrer Herr V. wollte ich beiden meine Überlegungen zu Melanie nahe bringen und mit ihnen den Verlauf der Förderstunden abstimmen. In diesem Gespräch wollte ich auch auf meinen Eindruck zu sprechen kommen, dass sie durch ihre Bevorzugung Melanies zu deren Außenseiterstatus in der Klasse beitragen. Als Studentin erfahrene Lehrer zu „kritisieren“, erwies sich als sehr schwierig. Obwohl Frau E. mir darin zustimmte, dass Melanies Mathematikprobleme von deren Lebenssituation (die auch ihre schulische Situation mit einschließt) überlagert und verursacht werden, beharrte sie zunächst sehr auf einem „Mathematik-Förderunterricht“, da die Lebensumstände Melanies von mir nicht geändert werden könnten. Nachdem ich ihr jedoch meine Vorhaben genauer geschildert hatte, stimmte sie zu.

Als ich ihr von meinem Eindruck erzählte, sie bevorzuge Melanie vor anderen Schülern, zeigte sie sich zunächst erstaunt. Ihrer Meinung nach bevorzuge sie

Melanie nicht, sondern gäbe ihr in bestimmten Situationen verstärkte Aufmerksamkeit, die sie brauche, um nicht den Unterricht zu stören. Diese Aussage deutete eher darauf hin, dass Frau E. mehr daran gelegen ist, ihren Unterricht „*störungsfrei durchzuziehen*“, als Melanie fördern zu wollen. Ich versuchte zu bekräftigen, dass eine Bevorzugung Melanies wenig förderlich ist, da diese sich darin bestätigt sieht, ihren Willen immer durchsetzen zu können und sich vom Unterricht „*ausklinken*“ zu können. Dass Melanies besonderer Status bei Frau E. schon den anderen Schülern deutlich war, und dies zu Melanies Außenseiterstatus beitrug, war Frau E. nicht bewusst gewesen. Sie wolle Melanie lediglich die Aufmerksamkeit zukommen lassen, die sie Zuhause nicht erhalte. Ich erklärte ihr, dass Melanie dadurch eine Polarität zwischen Ablehnung (durch die Mutter und die Mitschüler) und Zuwendung (durch die Lehrerin) erfährt und ihr dadurch soziale Kontakte als sehr unzuverlässig erscheinen. Natürlich brauche Melanie auch Aufmerksamkeit und Lob, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken, aber Lob ist dann angebracht, wenn sie es sich verdient hat und nicht dadurch, dass sie ein „*armes, vernachlässigtes Kind*“ ist.

Mit dem Mathelehrer Herrn V. besprach ich in dieser Hinsicht, dass Melanie im Unterricht nicht selbst mitdenken müsse, da sie entweder abschreibt, oder nach jeder Aufgabe zu ihm kommt und eine Bestätigung will. Da er sie jedes Mal wieder nach vorne kommen lässt, sie verbessert und beim nächsten Mal trotzdem lobt, besteht für Melanie wenig Anlass, ihr Verhalten zu ändern. Sie hat gelernt, hilflos zu sein und diese Hilflosigkeit bringt ihr Vorteile. Warum sollte sie selber denken, wenn das auch andere für sie tun und sie dafür auch noch Lob erhält? Wie sollte sie auf den Gedanken kommen, sie sei schlecht in Mathematik und müsse sich anstrengen, wenn sie ständig Lob bekommt? Bei den Gruppenarbeiten klinkt sich Melanie gedanklich von vornherein aus, da die anderen ohnehin schneller sind und das Ergebnis schon liefern werden. Aus diesem Grund ist darauf zu achten, dass Melanie die Möglichkeit und die Zeit dazu erhält, selbst mitzudenken. Es ist wenig hilfreich für sie, Ergebnisse vom

Lehrer oder von Mitschülern auf dem „Silbertablett“ präsentiert zu bekommen. Melanie muss die Erfahrung machen, dass sie selbst etwas leisten kann. Deshalb schlug ich vor, ihr Verantwortung zu übertragen, z.B. in Form von Botengängen, Tafel wischen etc. und ihre Kompetenzen zu fördern, die im Bereich des Lesens und Schreibens und in ihrer Fantasie liegen. Auch wenn gerade diese Fantasie auf den ersten Blick von außen eher destruktiv erscheint (Melanie ist als Lügnerin verschrien), ist sie für Melanie selbst besonders wichtig. In ihrer Fantasie kann Melanie selbst etwas bewegen und Eindrücke nicht nur passiv aufnehmen, sondern ihre innere Welt aktiv selbst gestalten. Deshalb sollten die Lehrer Melanie die Möglichkeit geben, ihre Fantasie zum Ausdruck zu bringen, z.B. indem sie sie freie Texte darüber schreiben lassen, die unzensiert bleiben. Dadurch kann Melanie etwas schaffen, das nur ihr gehört. Gleichzeitig bietet sich ihr ein intermediärer Erfahrungsbereich (vgl. Schiffer, 1999, S. 36 ff.), der sie vom Druck der äußeren Realität, dem Schulstress befreit. Eine reiche, lebendige Fantasie könnte dazu führen, dass Melanie den Frust der Mathestunden besser aushalten kann.

Ein weiterer Punkt des Gesprächs war die Möglichkeit einer Nachmittagsbetreuung für Melanie. Frau E. versprach, diese Möglichkeit noch einmal mit dem Rektor und der Schulsozialarbeiterin zu besprechen.

Zusammenfassung der im Gespräch besprochenen Fördervorschläge:

- Bevorzugung Melanies vermeiden
- Melanie dann loben, wenn es angebracht ist
- Melanie die Möglichkeit und die Zeit geben, selbst mitzudenken, sie zurückweisen, wenn sie nach jeder Aufgabe Bestätigung und Lob erhalten will → gleiche Regeln, die auch für ihre Mitschüler gelten!
- Melanie soll vermehrt verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen (Botendienste innerhalb des Schulhauses, Aufgaben innerhalb des

Klassenzimmers)

- Kompetenzen fördern
- Freiheit und Identität durch Ausleben der Fantasie im intermediären Raum:
Melanie darf unzensurierte Fantasiertexte schreiben
- Nachmittagsbetreuung.

8.2 Verlauf der Einzelförderung

In der ersten Stunde bat ich Melanie mir zu erzählen, wie ihr Tag abläuft – vom Aufstehen bis zum Schlafengehen. Danach würde ich ihr von meinem Tag erzählen. Sie erzählte mir eine sehr schöne Geschichte, in der sie morgens von ihren Katzen geweckt wurde, diese fütterte, dann zur Schule ging, wo sie die ganze Zeit mit ihren Freunden spielen durfte, von einem Nachmittag im Schwimmbad und vom Fernsehen. Danach erzählte ich ihr von meinem Tagesablauf und fragte sie danach, was unsere Erzählungen unterschieden hatte. Sie erklärte mir sofort, dass ich auch Dinge tun würde, die sie nicht tut, z.B. frühstücken, mich waschen etc. Auf die Frage, warum sie diese Dinge denn nicht mache, sagte sie, dass sie dafür keine Zeit und keine Lust habe. Außerdem gäbe es bei ihr zu Hause kein Frühstück. Ich erzählte ihr, dass auch ich oftmals keine Lust dazu habe, aber dass Essen und Waschen sehr wichtig sind, woraufhin sie mir erklärte, dass sie das wisse.

Ich fragte Melanie, ob wir unseren Tag einmal zusammen spielen wollten. Dadurch erlebte ich ihren Tag mit und sie meinen. Bei diesem Spiel baute Melanie nun doch ein Frühstück und das Zähneputzen mit ein. Auch beim Spielen meines Tages zeigte sie sich besonders interessiert an diesen beiden Elementen.

Zum Ende der Stunde erzählte ich Melanie, dass ich abends immer in mein Tagebuch schreibe, was an einem Tag passiert ist, was mir besonders gut gefallen hat und was mich geärgert hat. Ich schenkte ihr ein (abschließbares)

Tagebuch und erklärte ihr, dass dieses nur ihr gehöre und etwas ganz Geheimes sei. Sie alleine habe das Recht darüber zu entscheiden, ob und wer darin lesen darf. Dieses Tagebuch sollte ihr die Möglichkeit geben, ihre Gedanken und Gefühle aufzuschreiben, und gleichzeitig bot es ihr einen persönlichen Raum, in dem sie ihre Fantasien ausleben konnte, ohne dass irgendjemand unerwünscht in diesen Raum eindringen könnte.

Zur nächsten Stunde gingen wir gemeinsam in die Turnhalle, da ich die dort vorhandenen sanitären Einrichtungen nutzen wollte. Auf dem Weg dorthin erzählte mir Melanie voller Stolz, dass sie jeden Tag in ihr Tagebuch geschrieben hatte. Als ich sie fragte, ob ich das denn mal sehen dürfe erklärte sie, dass ich selbst ihr gesagt hätte, dass das Tagebuch nur ihr gehöre. Später zeigte sie mir aber doch eine Seite, auf die sie ein Bild gemalt hatte.

In der Turnhalle spielten wir noch einmal ihren Tag. Als wir gemeinsam vom „Schwimmen“ nach Hause kamen, sagte ich ihr, dass eine Dusche jetzt angebracht sei. An meinen mitgebrachten Duschutensilien zeigte sie sich sehr interessiert, duschen wollte sie aber nicht. Als ich mich trotzdem zum Duschen fertig machte, schloss sie sich widerwillig an, stellte sich jedoch kaum unter das Wasser, sondern bespritzte sich nur mit ein paar Tropfen, beobachtete mich aber genau. Als ich ihr mein Duschbad und einen Schwamm anbot, duschte sie dann doch richtig und empfand offensichtlich Freude dabei, sich richtig einzuseifen. Erst als es ans Haarewaschen ging, sträubte sie sich wieder: *„Das will ich nicht“*. Ich überredete sie dazu und hatte den Eindruck, dass Melanie noch nie in ihrem Leben Shampoo benutzt habe. Ich machte es ihr wieder vor, und sie tat es mir nach. Nach dem Duschen sagte Melanie: *„Das hat eigentlich Spaß gemacht.“*

Die „Duschszene“ zeigte, dass Melanie das Duschen vorher nie als etwas Schönes erlebt hat. Offensichtlich fehlt es ihr an einem Vorbild, denn nachdem ich ihr etwas vorgemacht hatte, tat sie es mir nach und empfand Freude dabei.

Natürlich konnte ich nach diesem einen „Duscherlebnis“ nicht davon ausgehen, dass Melanie in Zukunft selbst mehr auf ihre Hygiene achtet. Möglicherweise wäre es aber hilfreich, wenn Melanies Sportlehrerin, die sie als Vorbild betrachtet, nach dem Sport gemeinsam mit der Klasse duscht und Melanie zum Duschen anhält oder zumindest die Klasse beim Duschen beaufsichtigt.

Um Melanie zu zeigen, dass Hygiene nicht nur etwas sehr Schönes sein kann, sondern auch sehr wichtig ist, brachte ich ihr in der nächsten Stunde das Gedicht vom Struwelpeter mit, da Melanie Gedichte gerne mag. Sie las mir das Gedicht flüssig vor und fragte mich danach, was der Ausdruck „garstig“ bedeute. Nachdem ich es ihr erklärt hatte, sagte sie, dass der Struwelpeter ja ganz eklig sei. Ich fragte sie, was er denn machen müsse, damit die Leute ihn nicht mehr garstig finden, und sie schrieb auf das Bild, dass er seine Haare waschen und kämmen müsse, sich das Gesicht waschen usw. (siehe Anlage 2). Offensichtlich hat Melanie schon erkannt, dass Hygiene wichtig ist, wurde aber nie selbst dazu angeleitet.

Später bat ich Melanie, sich einen Plan für den nächsten Tag zu überlegen und diesen aufzuschreiben. Sofort fing sie an, sehr konzentriert einen Plan für den nächsten Tag zu schreiben (Anlage 3), wobei sie sich stark an den Tagesabläufen orientierte, die wir zuvor gespielt hatten. Ich lobte Melanie für ihren guten Text und erzählte ihr, dass ich häufig durcheinander komme, wenn ich für den nächsten Tag viel vorhabe und mir deshalb oft Tagespläne mache. Ich zeigte ihr einen solchen Tagesplan und fragte sie, ob sie sich auch gerne einen für den nächsten Tag erstellen wolle. Wir erstellten also gemeinsam anhand ihres geschriebenen Textes einen Tagesplan für den nächsten Tag (siehe Anlage 4). Dabei wurde deutlich, dass Melanie Probleme mit Uhrzeiten hat und auch die Uhr nicht lesen kann. Zu Hause sollte sie dann für das, was sie schon erledigt hatte, einen Aufkleber als Belohnung in die letzte Spalte kleben. Solche Tagespläne wollte ich in den nächsten Wochen öfter mit Melanie erstellen, um

ihr eine Erfahrung von Strukturierung zu vermitteln und die Uhr mit ihr zu üben.

9. Veränderung in Melanies Lebenssituation

Als ich das nächste Mal in die Schule kam (13.06.02), erzählten mir Melanies Mitschüler, dass Melanie ab morgen in eine andere Schule müsse und von zu Hause ausziehe. Frau E. erklärte mir später, dass Melanies 15-jähriger Bruder von zu Hause abgehauen war und sich an das Jugendamt gewandt hatte. Daraufhin mussten Melanie und ihre Mutter am nächsten Tag zu einem Gespräch beim Jugendamt erscheinen.

Das ohnehin schon strukturschwache familiäre Gefüge, aus dem Melanie kommt, wurde durch das Davonlaufen des älteren Bruders nun noch zusätzlich geschwächt. Das Jugendamt, das sich bis dahin in Melanies Fall sehr zurückgehalten hatte, sah nun einen dringenden Handlungsbedarf. Die Lösung des Problems wurde vom Jugendamt darin gesehen, Melanie bei ihrer Großmutter (der Mutter von Melanies Mutter) unterzubringen, bis die Mutter eine Entziehungskur gemacht habe. Begründung: Da Melanie nicht ganz aus der Familie herausgenommen wird, kann sie den Kontakt zur Mutter halten und wieder zu ihr zurückkehren.

In einem Gespräch erzählte mir Melanie, dass sie sich auf die Zeit bei ihrer Oma freue, da diese einen Hund und eine Katze habe. Die Tragweite des Entschlusses hatte sie meiner Meinung nach nicht erkannt.

Die „Lösung“ des Jugendamtes kann als eine „großfamilien-bezogene Billiglösung“ bezeichnet werden. Die billigste Lösung wird als die beste Lösung getarnt. Diese beste Lösung zieht allerdings (sechs Wochen vor den Sommerferien) einen Schulwechsel und den Verlust der Nachmittagsbetreuung (die Melanie seit den Pfingstferien besuchen kann) nach sich und birgt einige Risiken für die weitere Entwicklung Melanies. Solche Risiken sind

beispielsweise:

- Schulwechsel und Verlust der Nachmittagsbetreuung.
- Melanie hat keine klare Perspektive. Sie weiß nicht, ob und wann sie zu ihrer Mutter zurück kommt. Sie ist der Meinung, sie komme zu ihrer Mutter zurück, wenn deren Kur zu Ende ist. Was eine Kur ist und wie lange sie dauert, kann sie sich nicht vorstellen. Möglicherweise kommt sie nie zu ihrer Mutter zurück. Ein Alkoholentzug dauert lange und birgt eine hohe Rückfallquote, da zunächst hauptsächlich eine Symptombehandlung durchgeführt wird und die Ursachen, die zur Alkoholabhängigkeit geführt haben, nicht berücksichtigt werden.
- Das Suchtverhalten der Mutter kann auch nach dem Entzug noch bestehen bleiben. Es ist fraglich, ob die Mutter nach dem Entzug die Kraft hat und in der Lage ist, sich um Melanie zu kümmern.
- Melanies Oma hat offensichtlich bei der Erziehung ihrer eigenen Tochter versagt. Jetzt wird ihr die Erziehung von Melanie übertragen. Es ist bedenklich, wenn Mütter schwacher Kinder die Erziehung von deren Kindern übernehmen.

Von einem Tag auf den anderen wird Melanie aus ihrem gewohnten Umfeld herausgerissen: Sie verliert ihre Mutter, muss die Schule verlassen und kann die Nachmittagsgruppe nicht mehr besuchen.

Durch den Schulwechsel hat Melanie aber die Chance, in der neuen Klasse integriert zu werden. Die Oma kann zumindest der äußeren Vernachlässigung entgegenwirken, indem sie dafür sorgt, dass Melanie angemessen gekleidet ist und gewaschen zur Schule kommt. Dadurch fällt Melanie wenigstens äußerlich nicht aus dem Rahmen.

Jedoch: Wenn ein Kind – wie Melanie – in einer Außenseiterposition ist, ist dieses Außenseiterdasein oft schon sehr verfestigt. Neben den äußeren

Bedingungen wie frische Kleidung und Sauberkeit, sind die inneren Bedingungen zu beachten. Melanie ist nicht nur körperlich, sondern auch psychisch vernachlässigt. Das Einnässen könnte die Nahtstelle zwischen körperlicher und psychischer Vernachlässigung sein. Die Oma wird kaum vermeiden können, dass Melanie weiterhin in der Schule einnässt, was sie schnell wieder in eine Außenseiterposition bringen könnte. Diesen Außenseiterstatus in der neuen Schule von Anfang an zu vermeiden, ist von großer Bedeutung.

9.1 Gespräch mit der Großmutter

Gleich nachdem wir vom Entschluss des Jugendamtes erfahren hatten, setzte ich mich – gemeinsam mit der Klassenlehrerin Frau E. – mit Frau F. (der Oma) telefonisch in Verbindung. Diese machte einen freundlichen und offenen Eindruck und erzählte, dass sie schon öfter mit ihrer Tochter darüber geredet habe, Melanie bei sich aufzunehmen, sich aber durch die nun so plötzlich veränderte Situation doch etwas überfordert fühle. Sie sei halbtags berufstätig, müsse Melanie noch in dieser Woche bei der Schule anmelden und kenne noch nicht einmal den Weg, den Melanie ab jetzt mit dem Bus zurücklegen müsse. Wir vereinbarten, dass ich am Samstag kommen und den Weg mit Melanie auskundschaften werde. Bei dieser Gelegenheit konnte ich die Oma gleich persönlich kennen lernen. Sie machte den Eindruck, als gäbe sie sich große Mühe mit Melanie und zeigte sich sehr kooperativ. Sie erzählte, dass sie schon seit längerem über die Alkoholabhängigkeit ihrer Tochter Bescheid wisse und Melanie deswegen schon früher zu sich nehmen wollte. Der Mut dazu habe aber bisher gefehlt. Durch den Entschluss des Jugendamtes sei ihr die Entscheidung nun abgenommen worden und sie werde versuchen, ihr Bestes für Melanie zu tun. Von sich aus sprach sie das Problem mit dem Einnässen an und versprach, verstärkt auf Melanies Hygiene zu achten.

Des Weiteren stellte ich ihr Ideen und Vorschläge vor, die sie zusammen mit

Melanie in den folgenden Wochen umsetzen könnte:

- Melanie braucht einen geregelten Tagesablauf. Eine Hilfe hierfür könnten die Tagespläne sein, die ich mit Melanie weiterhin erstellen würde (vgl. Kapitel 7.2). Sie könnte diese kontrollieren und Melanie dafür belohnen.
- Um Melanies Selbstwertgefühl zu stärken, sollte sie ihr Verantwortung übertragen. Eine verantwortungsvolle Aufgabe könnte z.B. die Versorgung der Katze sein, die Melanie sehr viel bedeutet.
- Melanie sollte ein kleines Taschengeld erhalten, über das sie selbst bestimmen kann. Dadurch kann sie Erfahrungen im Umgang mit Geld machen und Verantwortung für etwas übernehmen, das nur ihr gehört.
- Melanie soll Lob erhalten, wenn sie Lob verdient hat. Ihre Hausaufgaben soll sie alleine machen. Auf Melanies Bestätigungswünsche soll Frau F. dann eingehen, wenn sie Bestätigung verdient hat.
- Melanie braucht vermutlich eine Brille (vgl. Kapitel 5.5). Frau F. soll dies abklären lassen und dafür sorgen, dass Melanie ggf. eine Brille erhält.

Obwohl Frau F. sich sehr motiviert zeigte, machte das Gespräch deutlich, dass sie durch die plötzliche Situation überfordert war. Auch wenn sie sich schon vorher überlegt hatte, Melanie bei sich aufzunehmen, wurde ihr die Erziehung Melanies letztendlich doch vom Jugendamt aufgedrängt, denn bisher hatte ihr der Mut dazu gefehlt. Meine Ideen nahm sie aber gerne an und es schien, als wolle sie diese umsetzen oder zumindest es versuchen.

9.2 Gespräch mit dem Jugendamt

Melanies ehemalige Klassenlehrerin Frau E. begleitete mich zu diesem Gespräch, hielt sich aber im Hintergrund und ergänzte mich zeitweise. Das Gespräch war geprägt von der Machtdemonstration der Sachbearbeiterin. Diese gab mir sehr deutlich zu verstehen, dass ich als Studentin keine Ahnung habe.

Zunächst forderte sie mich auf, zu erzählen, was ich beobachtet hatte. Danach

erklärte sie mir, das alles sei ihr schon bekannt, habe aber bisher noch nicht ausgereicht, um Maßnahmen zu ergreifen. Melanie sei schließlich nicht verhungert gewesen und sei regelmäßig in die Schule gekommen. Wenn Melanies schulische Probleme auf die familiäre Situation zurückzuführen wären, sei dies eine Aufgabe der Sonderpädagogen. Immerhin habe sie aber erreicht, Melanie in die Nachmittagsbetreuung zu geben.

Auf die Frage, warum denn nun so plötzlich ein Handeln möglich war, erklärte sie mir, dass sich die Mutter bei dem letzten Gespräch, nachdem ihr Sohn abgehauen war und schwere Vorwürfe gegen sie erhoben hatte, sehr einsichtig gezeigt und ihre Einwilligung gegeben habe, Melanie bei ihrer Oma wohnen zu lassen. Dies wäre vielleicht nicht mehr der Fall gewesen, wenn man noch eine Weile gewartet hätte. Dann hätte man das Familiengericht einschalten müssen, was erstens ein großer Aufwand wäre und zweitens zu nichts geführt hätte. Dass Melanie jetzt ihre alte Schule nicht mehr besuchen könne, sei zwar ärgerlich, aber nicht zu ändern. Bedenklich fand sie allerdings, dass Melanie die Nachmittagsgruppe nicht mehr besuchen kann. In der neuen Schule gäbe es zwar auch eine solche Gruppe, diese sei aber momentan nicht passend für Melanie, da die anderen Schülerinnen alle älter seien. Frau E. regte an, Melanie im Schülerhort anzumelden, der direkt neben der neuen Schule sei. Die Sachbearbeiterin versprach, sich darum zu kümmern, sah aber wenig Chancen, dass dies noch vor den Sommerferien klappen könnte. Dies führte direkt zum nächsten Problem: Was geschieht mit Melanie in den Ferien, wenn die Oma arbeiten muss? Die Antwort: Melanie sei schon fast zwölf und daran gewöhnt, alleine zu sein. Es dürfte also kein Problem für sie sein, sich einen halben Tag alleine zu beschäftigen.

Ein weiteres Thema war Melanies „Einnässen“. Die Sachbearbeiterin erzählte, dass sie schon lange daran denke, Melanie in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie untersuchen zu lassen. Die Mutter könne dies aber alleine

nicht bewältigen, und die Kapazitäten des Jugendamtes reichen leider nicht aus, um ihr jemanden an die Seite zu stellen. Sie wolle das Problem aber mit Melanies Oma angehen, wenn diese sich an die neue Situation gewöhnt hätte.

Das Gespräch mit dem Jugendamt zeigte, dass eine schnelle Lösung für Melanie gesucht worden war, die Probleme, die sich dadurch ergaben, aber wenig bedacht oder abgetan wurden. Das Problem mit dem Einnässen sowie eine Unterbringung in einer Gruppe bleiben auf unbestimmte Zeit hin weiter bestehen.

→ Problem: Melanie könnte in ihrer neuen Klasse schnell wieder zur Außenseiterin werden.

10. Förderansatz nach Melanies veränderter

Lebenssituation

Auf die Risiken, die Melanies neue Lebenssituation beinhaltet, wurde in Kapitel 9 eingegangen. Die neue Situation gibt Melanie allerdings die Chance, in ihrer neuen Klasse integriert zu werden, wodurch der Faktor „Außenseiterdasein“ als lernbehindernder Faktor vermieden werden könnte. Hier stellt sich noch einmal die Frage, wodurch Melanie in ihrer alten Klasse zur Außenseiterin wurde (vgl. Kapitel 6):

- das Einnässen und die fehlende Hygiene
- Melanies Fantasiegeschichten, die ihr die Rolle der „Lügnerin“ einbrachten
- die Sonderbehandlung durch die Lehrer
- Melanies Leistungsrückstand in Mathematik

Wie könnten diese Punkte, die zu Melanies Außenseiterdasein geführt hatten, in der neuen Klasse vermieden werden?

Der fehlenden Hygiene würde in Zukunft hoffentlich die Großmutter Melanies entgegenwirken können. Mit ihr hatte ich besprochen, dass sie sich verstärkt um Melanies Hygiene kümmern und ihr täglich frische Kleidung mit in die Schule geben würde, damit sich Melanie, wenn sie eingenässt hatte, sofort waschen und umziehen könne.

Über diesen Punkt sprach ich auch mit Melanies neuer Klassenlehrerin, Frau H. Wir vereinbarten, dass sie Melanie regelmäßig „unauffällig“ zur Toilette schicken würde. Des Weiteren wollte sie versuchen, Melanie keine Sonderbehandlung zukommen zu lassen, obwohl sie das als sehr schwierig empfand, da Melanie neu in der Klasse war (und dadurch schon eine Sonderrolle hatte), und sie sie noch nicht gut kannte. Da Frau H. persönlich mit Melanies ehemaliger Klassenlehrerin Frau E. bekannt war, hatte sie von dieser schon erfahren, was wir in unserem Gespräch besprochen hatten (siehe Kapitel 8.1). Mit der Idee, Melanie häufig Fantasiertexte schreiben zu lassen, wollte sie fortfahren. Wir waren uns aber darüber im Klaren, dass diese Texte Melanie wohl kaum davon abhalten würden, ihren neuen Klassenkameraden weiterhin ihre Fantasien als Wahrheiten zu verkaufen und dass diese das sehr schnell durchschauen würden. Deshalb erschien es uns wichtig, dass Melanies Fantasiegeschichten nicht zusätzlich von Frau H. als „Lügenmärchen“ offengelegt werden würden.

In Melanies alter Klasse hatten ihre Probleme in Mathematik zu ihrer Außenseiterposition beigetragen. Andererseits wirkte sich diese Außenseiterposition lernbehindernd auf Melanies Fortschritte in Mathematik aus. Um diesen „Teufelskreis“ zu unterbrechen setzte ich mir jetzt als Aufgabenstellung, Melanies Lücken in Mathematik aufzuholen.

Bei einem vorangegangenen Schulausflug war mir aufgefallen, dass Melanie

nicht mit Geld umgehen kann. Sie hatte von ihrer Lehrerin 2 Euro in kleinen Münzen erhalten und wollte sich ein Eis für 1,50 Euro kaufen. Sie kam ohne Eis zurück, da sie dachte, sie hätte nicht genug Geld. Um Melanie einen Begriff vom Aufbau unseres Zahlensystems zu vermitteln, beschloss ich deshalb, mit dem Geld einzusteigen. Das Rechnen mit Geld ist ein zentrales Thema im Mathematikunterricht. Einerseits zählt der Umgang mit Geld zu den wichtigen Kulturtechniken, andererseits kann aus dem Umgang mit Geld auch ein arithmetisches Verständnis erschlossen werden. Außerdem scheint *„der Kontext Geld im Vergleich zu anderen Größenbereichen zu den Stärken lernschwacher oder lernbehinderter Schüler zu zählen.“* (vgl. Scherer, 1999, S. 38). Zusätzlich hatte das Rechnen mit Geld den Vorteil, dass Geld in Melanies „subjektivem Erfahrungsbereich“ eine Rolle spielte und sie durch das Rechnen mit Geld die Möglichkeit hatte, den Gebrauchswert von Mathematik zu erkennen, der ihr bis dahin nicht ersichtlich war.

Das Rechnen mit dem Geld wollte ich zusätzlich in einen größeren Handlungs- und Sinnzusammenhang einbinden und griff hierfür das „Koch-Projekt“ auf, das ich schon geplant hatte, bevor sich Melanies Lebenssituation verändert hatte (Kapitel 7). Für die Planung dieses gemeinsamen Koch-Projekts waren mathematische Verfahren ein unentbehrliches Hilfsmittel, z.B. beim Erstellen einer Einkaufsliste. Wenn das Rechnen für Melanie in einem bedeutungsvollen Handlungszusammenhang stünde, könnte sie die Mathematik als Mittel dafür begreifen, ihre Ziele zu verwirklichen.

Um Melanie keinen besonderen Status dadurch zu verschaffen, dass sie eine persönliche Lehrerin hat (worauf ihre ehemaligen Mitschüler neidisch reagiert hatten), hatte ich beschlossen, meine Einzelförderung auf den Nachmittag zu verlegen. Wichtig dabei war allerdings, mein Vorgehen mit Melanies neuer Klassenlehrerin abzusprechen, damit diese Melanies mathematische Fortschritte so überprüfen konnte, dass Melanie ihre Fortschritte bemerken und ihre Erfolge

erkennen konnte.

11. Durchführung und Verlauf der Förderstunden

Das nächste Mal traf ich mich nach Unterrichtsende mit Melanie in der Schule. Auf die Idee mit dem „Koch-Projekt“ reagierte sie sehr erfreut. Die Tatsache, dass sie *„. . . vorher noch ein bisschen mit Geld üben sollte, damit wir beim Kauf der Zutaten nicht zu viel Geld ausgeben“* (Zitat Gutachterin), schien sie nicht mit dem Fach Mathematik in Verbindung zu bringen. Dies hatte ich beabsichtigt, da Melanies emotionale Einstellung zu Mathematik sehr negativ war und die Gefahr bestand, dass sie von Anfang an abblocken könnte. Um die „Echtheit“ unserer Geldübungen zu verdeutlichen und zur Veranschaulichung, brachte ich zur nächsten Sitzung 20 Euro in den verschiedenen Münzsorten mit. Die Identifikation und das Bestimmen des Geldwertes der einzelnen Münzen bereitete Melanie keinerlei Schwierigkeiten. Auch das Bestimmen von Geldbeträgen, die ausschließlich aus 1-Euro- oder 2-Euro-Münzen bestanden, stellte keine besondere Aufgabe dar. Geldbeträge, die aus 1-Euro- und 2-Euro-Münzen kombiniert waren, machten ihr etwas Probleme, konnten aber unter Zuhilfenahme der Finger bestimmt werden. Große Schwierigkeiten bekam Melanie erst, als zu den Euro-Münzen die Cent-Münzen hinzukamen. Ihr war nicht klar, dass Cent kleinere Einheiten sind als Euro. Ein Cent hatte für sie den gleichen Wert wie ein Euro. Dies führte zu Schwierigkeiten bei der Addition und Subtraktion mit verschiedenen Münzen.

Um ihr den Unterschied zwischen Cent und Euro zu verdeutlichen, bat ich Melanie, die verschiedenen Münzen aus einem „Geldhaufen“ dem Wert nach zu sortieren. Nachdem sie diese Aufgabe mit meiner Hilfe und meinen Erklärungen bewältigt hatte, erstellten wir ein Plakat, auf dem Münzen und Scheine ihrem Wert nach angeordnet waren (siehe Fotodokumentation in Anlage 5).

In der nächsten Sitzung erschlossen wir uns den Hunderterraum anhand von 100 1-Cent-Stücken, die in Fünferpäckchen auf ein Plakat geklebt waren. Melanie zählte die Cent-Stücke und klebte an den entsprechenden Stellen eine gleichwertige Münze dazu, z.B. nach fünf 1-Cent-Stücken ein 5-Cent-Stück (siehe Fotodokumentation). Das Plakat wurde später als Veranschaulichungshilfe in Melanies Klassenzimmer gehängt. Durch systematische Münzzerlegungen (vgl. Scherer, 1999, S. 212) sollte Melanie die Wertgleichheit mehrerer durch unterschiedliche Münzen dargestellte Beträge erkennen. Dazu sollte sie einen bestimmten Geldbetrag durch Münzen zusammenstellen und dafür so viele Möglichkeiten wie möglich finden (siehe Fotodokumentation). Die darauf folgenden Additions- und Subtraktionsaufgaben konnte Melanie mit Blick auf die erstellten Plakate leichter bewältigen.

Beim nächsten Mal hatte ich eine Art Flohmarkt aufgebaut. Dafür hatte ich Gegenstände mitgebracht (Duschutensilien, Bücher, Schulmaterial) und mit Preisschildern versehen (siehe Fotodokumentation). Melanie sollte zunächst die Gegenstände und Preise benennen und durfte danach mit 5 Euro, die ich ihr zur Verfügung gestellt hatte, einkaufen. Dabei konnte sie entweder passend bezahlen oder musste ihr Rückgeld nachzählen. Das Bezahlen mit passenden Münzen bereitete ihr keine Schwierigkeiten, das Rückgeld beachtete sie aber nicht, sondern verließ sich auf meine Ehrlichkeit. Erst als ich ihr erklärte, dass ich sie schon ein paar Mal betrogen hätte, rechnete sie nach, was ihr zwar langsam, aber korrekt gelang. Später tauschten wir die Rollen, wobei Melanie als Verkäuferin nun das passende Rückgeld berechnen musste.

Nachdem Melanie zu mehr Sicherheit beim Rechnen mit dem Geld gelangt war, konnten wir unser Kochprojekt in Angriff nehmen. Ich hatte ein Pfannkuchenrezept für eine Person mitgebracht. Mit Hilfe der „paradoxen Intervention“ („Jetzt backen wir erst meine Portion und danach deine!“) wollte

ich Melanie deutlich machen, dass man das Rezept für zwei Portionen berechnen kann. Beim Backen der Pfannkuchen war ich modellierend tätig, indem ich Melanie zeigte, wie ich verschiedene Dinge beim Kochen tue (angefangen bei der Hygiene!). Dass sie selbst Pfannkuchen gebacken hatte, war für Melanie ein großes Erfolgserlebnis.

Die nächsten beiden Sitzungen verbrachten wir damit, gemeinsam das Kochen mit der ganzen Klasse zu planen. Dafür musste Melanie eigenständig ein Gericht auswählen, die Zutaten für zwölf Personen berechnen, einen Einkaufszettel schreiben und einkaufen gehen. Bei der Berechnung der Zutaten von zwei auf zwölf Personen erwies sich die Berechnung der Spaghetti als schwierig, da diese in Gramm berechnet werden mussten. Deshalb legte ich „Spaghetti-Päckchen“ zurecht, die jeweils 125g wogen (für eine Person). Melanie konnte dadurch für jede Person 125g Spaghetti in die Waage legen und den Wert ablesen (siehe Fotodokumentation). Nach der Berechnung der Zutaten schrieb Melanie den Einkaufszettel (siehe Anlage 6). Beim Einkaufen hielt ich mich im Hintergrund, und Melanie entdeckte, dass man zwölf Esslöffel Mehl nicht kaufen kann. Beim Bezahlen war Melanie zwar unsicher, zählte ihr Rückgeld aber sofort richtig nach.

Die Abschlusshandlung unserer gemeinsamen Arbeit bildete nun das Kochen mit der ganzen Klasse unter der Anleitung Melanies.

11.1 Ergebnisse aus den Förderstunden

In den Förderstunden wurde deutlich, dass Melanie Aufgaben besser bewältigen kann, wenn sie in einem für sie bedeutungsvollen Handlungszusammenhang stehen. Durch das Einbinden des Rechnens in einen größeren Zusammenhang konnte sie Mathematik als ein Mittel begreifen, durch das sie ihr Ziel erreichen kann, da ihr die Aufgaben Identifikationsmöglichkeiten boten und für sie weniger abstrakt waren. Obwohl wir in den Stunden Mathematik machten, hörte ich von Melanie kein einziges Mal „*Ich kann das nicht!*“ oder „*Das mache ich*

nicht!“. Die zu lösenden Aufgaben waren von einer übergeordneten Problemstellung – mit der sich Melanie identifizieren konnte – getragen (problemstrukturiert) und konnten Melanie dadurch motivieren. Gleichzeitig konnte sie den Gebrauchswert von Mathematik erkennen.

Durch das Rechnen mit Geld erhielt Melanie einen Einblick in den Aufbau unseres Zahlensystems. Sie konnte sich den Hunderterraum erschließen und in diesem Raum langsam aber fehlerfrei addieren und subtrahieren. Eine Hilfe dabei waren die erstellten Plakate sowie das echte Geld und das Rechengeld, die ihr als Veranschaulichungsmaterial dienen konnten.

Durch das Kochprojekt konnte Melanies Selbständigkeit trainiert werden. Sie musste selbständig ein Gericht auswählen, einen Einkaufszettel schreiben, einkaufen gehen usw. Dies könnte ein Schritt in Richtung Autonomie sein. Auch das Erstellen eines fertigen Produktes (z.B. Pfannkuchen) war für Melanie ein Erfolgserlebnis, das zu ihrem Selbstwertgefühl beitrug. Der größte Erfolg für Melanie war aber das gemeinsame Kochen mit der Klasse, bei dem sie die verantwortliche Person war. Dabei konnte sie ihren Klassenkameraden zeigen, dass sie etwas kann und sich als wichtigen Bestandteil der Klassengemeinschaft begreifen.

11.1.1 Abschließendes Gespräch mit der Klassenlehrerin

In einem abschließenden Gespräch mit Frau H. (22.07.02) wollte ich erfahren, wie sie Melanies Situation in der neuen Klasse einschätzte. Sie erzählte mir, dass ihr Melanie bis zu diesem Zeitpunkt nicht als Außenseiterin aufgefallen war, was allerdings auch daran liegen könnte, dass sie als „Neue“ für die anderen Kinder noch sehr interessant sei. Außerdem sei den Klassenkameraden bisher noch nicht aufgefallen, dass Melanie einnässt, da sie sie immer rechtzeitig zur Toilette geschickt habe. Besonders gut verstehe sich Melanie mit ihrem Sitznachbarn und mit einem geistigbehinderten Mädchen aus der Klasse, um das sie sehr bemüht sei.

Auch vom äußeren Erscheinungsbild fiel Melanie nicht auf. Sie sei sehr sauber und trage immer frische Kleidung (dies war auch mir schon bei der Einzelförderung aufgefallen).

Im Mathematikunterricht konnte sie Melanie ein Erfolgserlebnis vermitteln, da sie einen Test zum Thema Geld geschrieben hatte, in dem Melanie eine 1-2 bekam. Die Idee mit den Fantasiertexten hatte Frau H. mit der ganzen Klasse umgesetzt und wollte daraus ein Fantasiebuch erstellen. Das gemeinsame Kochen mit der Klasse hatte sie als für alle Schüler schön erlebt und wollte ein solches Projekt im nächsten Schuljahr von Anfang an noch einmal mit allen durchführen.

11.1.2 Abschließendes Gespräch mit der Großmutter

In diesem abschließenden Gespräch berichtete mir die Großmutter, dass Melanie und sie sich so langsam an die neue Situation gewöhnt hätten. Sie hätte versucht, meine Vorschläge in die Tat umzusetzen, besonders auf die Hygiene hätte sie geachtet, die Kontrolle der Tagespläne sei allerdings sehr kurz gekommen, da es ihr an Zeit gemangelt hätte. In den kommenden Sommerferien würde sie mit Melanie eine Brille kaufen. Wie lange Melanie noch bei ihr bleiben würde, sei nicht abzusehen, da Melanies Mutter noch keinen Therapieplatz habe. Melanie frage sehr oft, wann sie wieder nach Hause dürfe, gäbe sich aber mit der Antwort „*wenn Mama aus der Kur zurück ist*“ zufrieden.

12. Resümee und weiterführende Fördervorschläge

Die pädagogische Situation, in der sich Melanie befindet, ist nach wie vor problematisch. Obwohl sich ihre Lebensbedingungen durch eine (fragwürdige?) Entscheidung des Jugendamtes geändert haben, birgt gerade diese Veränderung neue Risiken für die weitere Entwicklung Melanies:

- In den Gesprächen mit Melanies Großmutter bekam ich den Eindruck, dass

diese zwar versuchen will, ihr Bestes zu geben, es aber fraglich ist, was ihr Bestes ist und wie lange ihre Motivation dazu anhält. Sie erschien mir trotz ihrer guten Vorsätze überfordert zu sein und verschob wichtige Maßnahmen (z.B. den Kauf der Brille) aus Mangel an Zeit (!) auf später. Die Großmutter hat anscheinend bei der Erziehung ihrer eigenen Tochter versagt, jetzt wird ihr die Erziehung von Melanie übertragen. Es ist bedenklich, wenn Mütter schwacher Kinder die Erziehung von deren Kindern übernehmen.

- Melanie hat nach wie vor keine klare Perspektive. Sie weiß nicht, wann sie zu ihrer Mutter zurück kommt und wird mit der Aussage „*wenn Mama aus der Kur zurück kommt*“ hingehalten, wobei die Mutter noch nicht einmal einen Therapieplatz hat.

Ich hoffe sehr, dass die Großmutter meine Fördervorschläge weiterhin umsetzt und nicht nur Melanies äußerer Vernachlässigung, sondern auch ihrer seelischen Vernachlässigung entgegenwirken kann. Es wäre wünschenswert, wenn ihr jemand an die Seite gestellt werden würde, um Melanies Einnässen medizinisch abklären zu lassen.

Aus schulischer Sicht bot Melanies veränderte Lebenssituation auch eine Chance: Der lernbehindernde Faktor Außenseiterstatus konnte (bisher) vermieden werden, da wir von Anfang an versuchten, die Ursachen, die dazu geführt hatten, zu vermeiden. Melanies neue Klassenlehrerin war sehr erfreut über meine Ideen und konnte folgende Fördervorschläge umsetzen:

- keine Bevorzugung Melanies
- Melanie dann loben, wenn sie Lob verdient hat
- Melanies Fortschritte so überprüfen, dass sie ihre Fortschritte erkennt und bemerkt, dass sie Erfolg hat
- Melanie die Möglichkeit geben, Fantasiertexte zu schreiben und ihre Fantasien dadurch in ihrem intermediären Raum ausleben zu können

- Melanies erzählte Fantasiegeschichten vor den Klassenkameraden nicht als „Lügendmärchen“ offenlegen, sondern ihre Wunschvorstellungen aufgreifen und später in Unterrichtsgesprächen thematisieren
- Melanie verantwortungsvolle Aufgaben übertragen (nachdem Melanie nun eine „Geld-Expertin“ ist, könnte ihr z.B. die Verwaltung der Klassenkasse übertragen werden)
- Melanie regelmäßig „unauffällig“ zur Toilette schicken
- nach dem Sportunterricht gemeinsames Duschen der Klasse mit der Lehrerin
- Melanies Kompetenzen in Deutsch fördern

Diese Fördervorschläge sollte die Lehrerin auf jeden Fall auch weiterhin umsetzen, um einer erneuten Außenseiterrolle vorzubeugen und Melanies Selbstwertgefühl zu verbessern. Bei längerer Förderung könnten diese Fördermaßnahmen zur Selbständigkeit und Autonomie Melanies beitragen. Hierbei wäre zu beachten, dass die Förderung möglichst innerhalb der Klasse durchgeführt werden sollte, um Melanie keine Sonderstellung zu gewähren und ihr kein „Bewusstsein“ einer speziellen Förderung zu vermitteln.

Zusätzlich zu diesen Fördervorschlägen konnte ich der Lehrerin nach Ablauf der Förderstunden folgende Fördermöglichkeiten im Fach Mathematik vorschlagen:

- Aufgaben in einen sinnvollen Handlungszusammenhang einbinden (z.B. fächerübergreifend anlegen):

So wurde in der Einzelförderung deutlich, dass Melanie Aufgaben besser bewältigen kann, wenn sie in einem für sie bedeutungsvollen Handlungszusammenhang stehen. Sind die Aufgaben weniger abstrakt und kann sie sich mit ihnen identifizieren, verweigert sie sich nicht.

- Aufgaben wählen, die sich mit dem „subjektiven Erfahrungsbereich“ Melanies in Verbindung bringen lassen:

Das Rechnen mit dem Geld spielte in Melanies „subjektivem Erfahrungsbereich“ eine Rolle, was zu einer hohen Motivation führte und sie den Gebrauchswert von Mathematik erkennen ließ.

- Mathematische Verfahren sind bei der Planung von Aktivitäten oft ein unentbehrliches Hilfsmittel:

Die Vorbereitung unseres Kochprojektes machte Berechnungen notwendig. Dadurch konnte Melanie mathematische Fähigkeiten in einem nützlichen Kontext erwerben. Melanie sollte soweit wie möglich an solchen Planungen und Aufgaben beteiligt werden und Aufgaben übernehmen.

- Strukturierte Übungen:

Diese ermöglichen Melanie den Rückgriff auf vorhandenes Wissen und Können damit das Rechnen erleichtern.

- Nutzen von Veranschaulichungen:

Melanie fiel das Rechnen leichter, wenn sie einen Blick auf ihre selbst erstellten Plakate werfen oder das Rechengeld benutzen konnte. Die Möglichkeit diese zu benutzen, gab ihr Sicherheit.

- Soziales Lernen:

spezielle Lernarrangements für Melanie halte ich mit Blick auf eine mögliche erneute Außenseiterposition Melanies für wenig effektiv. Das soziale Lernen sollte nicht vernachlässigt werden. Wenn Melanie immer an speziellen Aufgaben arbeitet, kann dies negative Folgen für ihr Selbstvertrauen haben.

Die gemeinsame Arbeit an weiteren Projekten könnte die Integration Melanies in ihrer neuen Klasse fördern, ihr Selbstwertgefühl stärken und ihre Autonomie fördern. Obwohl Melanie in ihrer neuen Klasse bisher akzeptiert wird, sollte ihre Integration weiterhin gefördert werden, da Melanie jahrelang in einer Außenseiterposition war und sich diese Position schon sehr verfestigt haben

könnte. Auch die Stärkung ihres Selbstwertgefühls sollte weiterhin eine zentrale Rolle bei Melanies Förderung spielen. Denn sowohl eine Vermeidung des Außenseiterstatus als auch ein gestärktes Selbstwertgefühl könnten zu einer Verbesserung im Fach Mathematik beitragen.

Ob meine Bemühungen, Melanie zu fördern, angesichts ihrer momentanen ausweglosen außerschulischen Situation sehr hilfreich waren, ist fraglich. Melanies familiäres Gefüge ist nach wie vor strukturschwach, und Melanie hat keine klare Perspektive. Ihre Probleme konnten durch meine Förderung nicht gelöst oder weggewischt werden, allenfalls verbessert. Allerdings war unsere gemeinsame Arbeit eine Phase für Melanie, die aus ihrem normalen Leben herausfällt. Sie hatte Erfolge, die ihr nachhaltig in Erinnerung bleiben. Punktuell positive Erfahrungen sind besser als nur negative Erfahrungen! Positive Ahnungen bleiben erhalten und können evtl. Material zur positiven Krisenbewältigung bieten. „Ich kann erfolgreich sein“ bleibt Teil ihrer Biographie.

13. Literaturverzeichnis

Bittner, G. (1994):

Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Göppel, R. (2002):

Bildung als Chance - „Resilienz“ in autobiographischer Perspektive. In: R. Göppel (Hrsg.): Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr. Donauwörth: Auer Verlag.

Kornmann, R. (1998):

Lernbehindernder Unterricht? - Vorschläge zur förderungsorientierten Analyse der Lerntätigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler in der konkreten Unterrichtspraxis. In: Mutzeck, W. (Hrsg.). Förderdiagnostik – Konzepte und Methoden (S. 75 – 102). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kretschmann, R. & Rose, M.-A. (2000):

Was tun bei Motivationsproblemen? Horneburg: Persen.

Scherer, P. (1999):

Produktives Lernen für Kinder mit Lemschwächen: Fördern durch Fordern. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag.

Schiffer, E. (1999):

Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz.

Schütte, S. (1994):

Mathematiklernen in Sinnzusammenhängen: Probleme und Perspektiven der Grundschulmathematik heute. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett-Schulbuchverlag.

Sylva, K. (1994):

School influences on children's development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 235-170.

14. Anlagen

Anlage 1: Brief an das Jugendamt (zur Wahrung der Anonymität leicht abgeändert)

Betreff: M. – Bitte um ein Gespräch

Heidelberg, den 29.05.02

Sehr geehrte Frau M.,

mein Name ist Kerstin Mödinger. Ich studiere Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. Im Rahmen dieses Studiums haben die Studierenden die Aufgabe, ein Gutachten und Förderplan für ein Kind zu erstellen. Bei meinem letzten Praktikum in der Förderschule in B. lernte ich M. kennen. Ihre Lehrerin Frau E. bat mich, mein Gutachten doch über sie zu schreiben. Melanies Mutter Frau E. gab mir dazu ihre Einwilligung.

Mir ist bekannt, dass M's Fall dem Jugendamt vorliegt. In der Zeit, in der ich nun mit M. gearbeitet habe und noch arbeite, habe ich einige Informationen über sie und ihre schulische und familiäre Situation gesammelt, die meiner Meinung nach dringendes Handeln erforderlich machen. Ich halte es deshalb für wichtig, Ihnen meine Informationen bekannt zu geben.

Daher möchte ich Sie um ein persönliches Gespräch bitten. Auf Grund meines engen Kontaktes mit M., liegt mir sehr viel an ihrer weiteren Entwicklung. Ich hoffe, dass Sie mir dabei behilflich sein können, diese zu fördern.

Bitte teilen Sie mir einen möglichen Termin schriftlich, telefonisch oder per e-mail mit. Ich bedanke mich schon jetzt für ihre Bemühungen,

mit freundlichen Grüßen,

Kerstin Mödinger

Anlage 2: Arbeitsblatt zum "Struwwelpeter"



Anlage 3: Text: "Mein Plan für morgen"

Mein Plan für morgen:

morgen früh klingelt mein
Wecker. Ich stehe auf und ziehe
mich an. Dann richte meinen
Ranzen. Wenn ich fertig bin
gehe ich ins Bad und putze
meine Zähne und wasche mich.
Um drei Viertel 8 ist Schule.
Wenn die Schule aus ist gehe
ich nach Hause und esse
was. Dann mache ich
Hausaufgaben. Dann kann
ich mit meiner Freundin
ins Schwimmbad.
Wenn ich nach Hause komme
spiele ich mit meiner
Kätzze Gyl Gypsi.
Dann gehe ich mit meiner Oma
Eis essen. Dann gehe ich
abends schlafen. Bevor ich schlaf
Schreibe ich noch in mein
Tagebuch.

Anlage 4: Tabellarischer Tagesplan

Uhrzeit	Was möchte ich tun?	Erledigt?
6.30	Aufstehen und anziehen	
6.35	Ranzen richten	
6.40	Zähne putzen und waschen.	
7.00	Frühstücken	
7.20	Zur Bushaltestelle laufen	
7.25	Bus	
7.45	Schule	
13.00	Schule aus Bus nach Haus	
13.25	Essen	
14.00	Hausaufgaben	

Uhrzeit	Was möchte ich tun?	Erledigt?
15.00	ich gehe mit meiner Freundin ins Schwimmbad	
17.00	mit meiner Katze spielen	
17.20	Eis essen	
18.30	abendessen	
20.00	Zähne putzen	
20.30	schlafen	

Anlage 5: Fotodokumentation

Identifikation, Bestimmung und Sortieren von Münzen





Erschließung des Hunderterraums



Erstellen eines Euro-Plakates



Flohmarkt



Systematische Münzzerlegung



Berechnung der Zutaten





Anlage 6: Rezept und Berechnungen

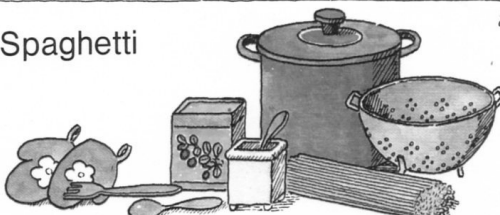
Das kann jeder:

Spaghetti mit Sauce
Reis im Topf
Eiswerkuchen
mit Rosinen
Gefüllter Orangenkuchen


Du brauchst dazu:
250g Spaghetti
1 Teelöffel Salz
2 Eßlöffel Öl
2-3 Liter Wasser
1 Stück Butter
etwas geriebenen Käse

Zurechtstellen:
1 großen Topf (4L)
1 Holzgabel
1 Durchschlag
2 Topfhandschuhe

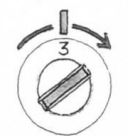
Spaghetti




Das Wasser mit dem Salz aufsetzen




Hitze auf groß stellen Stufe 3




wenn das Wasser sprudelnd kocht



Spaghetti in die Faust nehmen, senken, recht




Hineinstellen. Wenn sie weich werden, ins Wasser kringeln.



Hitze klein stellen Stufe 1

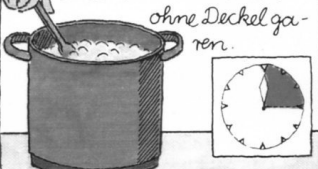


die letzten Nudeln mit der Gabel eintunken Öl hineingießen




Das verhindert, daß die Spaghetti aneinander kleben. * Das macht ihr bei Bandnudeln und Makkaroni genauso.

Noch einmal umrühren und 10-15 Minuten ohne Deckel garen.



Topf mit Topflappen anfassen in den Durchschlag schütten



und die Spaghetti in die vorgewärmte Schüssel füllen, darauf schmeckt ein Stück Butter und geriebener Käse



Hacksauce

Du brauchst dazu:
2-3 Eßlöffel Margarine oder Öl
1 große Zwiebel
250g gemischtes Hackfleisch
1 Eßlöffel Mehl
1 kleine Dose Tomatenmark
1/2 Brühwürfel
1 Messerspitze Pfeffer, 1 Prise Zucker
1/2 Teelöffel Majoran oder Oregano

In einer Kasserolle auf Mittelhitze das Fett heiß werden lassen. Unterdessen die Zwiebel schälen und würfeln (siehe Seite 6), in den Topf geben, umrühren, bis sie glasig ist. Hackfleisch auf einmal dazugeben, mit der Holzgabel auseinanderbrechen und wenden, bis es nirgendwo mehr rot ist. Mehl, Tomatenmark, zerbröselten Brühwürfel, Pfeffer, Zucker und Majoran dazugeben. (Achtung: Kraut zwischen den Fingerspitzen zerreiben, dann schmeckt es nach mehr!) Alles umrühren, 1 bis 2 Tassen heißes Wasser dazugeben und 10 Minuten leise kochen.

126

Spagetti für meine Klasse

Wir sind 12 Personen. Wir brauchen: Spagetti:

250g brauchen wir für 2 Personen. Für eine Person brauchen wir dann 125g.

1 Person 125g

2 Person 250g

3 Personen
$$\begin{array}{r} 250g \\ + 125g \\ \hline 375g \end{array}$$

4 Personen
$$\begin{array}{r} 375g \\ + 125g \\ \hline 500g \end{array}$$

~~5 Personen~~

5 Personen
$$\begin{array}{r} 500g \\ + 125g \\ \hline 625g \end{array}$$

6 Personen
$$\begin{array}{r} 625g \\ + 125g \\ \hline 750g \end{array}$$

7 Personen
$$\begin{array}{r} 750g \\ + 125g \\ \hline 875g \end{array}$$

8 Personen
$$\begin{array}{r} 875g \\ + 125g \\ \hline 1000g \end{array}$$

9 Personen
$$\begin{array}{r} 1000g \\ + 125g \\ \hline 1125g \end{array}$$

10 Personen
$$\begin{array}{r} 1125g \\ + 125g \\ \hline 1250g \end{array}$$

12 Personen

$$\begin{array}{r} 1250g \\ + 125g \\ \hline 1375g \\ \hline \end{array}$$

~~12 Personen~~

12 Personen

$$\begin{array}{r} 1375g \\ + 125g \\ \hline 1500g \\ \hline \end{array}$$

Uter brauchen 1500g
Spagetti. → Drei Beutel.

Öl: für 2 Personen brauchen
wir 2 Esslöffel Öl.
Für 12 Personen brauchen
wir 12 Esslöffel Öl.

Zwibel:

1 Person 4 Zwibel →
12 Personen 6 Zwibel

Gasflüssig 2 Personen 250g →
12 Personen 1500g

Mehl 12 Esslöffel Mehl

Tomatenmark:

12 Dosen Tomatenmark

Brüwüffel: 6 Brüwüffel

Phelen, Zucker, Majoram

Einkaufsliste

- 3 Beutel Spagetti
- 1 Flasche Öl
- 6 Zwiebel
- 1500g Hackfleisch
- 1 Beutel Mehl
- 12 kleine Dosen Tomaten
- 6 Brühwürfel

Kommentar zur Fallstudie „Melanie“

Die Reichhaltigkeit an pädagogischen Ideen, das hohe Reflexionsniveau der Darstellung und die sehr lebendig und authentisch wirkenden Schilderungen der vielen aufschlussreichen Details übersteigen deutlich den Erwartungshorizont, der sich aus den zuvor dargestellten Ausführungen über die theoretischen Orientierungen, die Arbeitsprinzipien und die praktische Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung eröffnet. Gleichwohl stimmen die wesentlichen Momente der Darstellung gut mit dem skizzierten Konzept überein.

Doch fragen wir nun danach, an welchen Stellen der zuvor beschriebene strukturelle Rahmen überschritten und um neue Perspektiven erweitert wurde, und welche Aussagen und Entscheidungen als besonders bemerkenswert festgehalten werden sollten.

- Den Ausgangspunkt des förderungsdiagnostischen Vorgehens bilden, ganz dem von uns vertretenen Konzept entsprechend, subjektiv wahrgenommene Auffälligkeiten des Mädchens. Allerdings unterscheiden sich dabei die Sichtweisen: Während die Lehrerin die schwachen Leistungen in Mathematik als eine besonders förderungsbedürftige Auffälligkeit einschätzt, möchte die Autorin an den von ihr als besonders gravierend eingeschätzten Wahrnehmungen – ungepflegtes Aussehen, Zeichen von Müdigkeit, unangenehmer Geruch, Erzählung abenteuerlicher Geschichten – ansetzen. Für die Lehrerin scheinen die damit zusammenhängenden außerschulischen Probleme außerhalb ihres schulpädagogisch verstandenen Einflussbereichs zu liegen, und so gibt sie sich resignierend mit dem wahrgenommenen Zustand ab. Wahrscheinlich räumt sie der Förderung in Mathematik auch deswegen eine so hohe Priorität ein, weil dieser Bereich den einzigen Schwachpunkt im schulischen Leistungsprofil bildet. Bemerkenswert ist auf

jeden Fall, dass sich die Autorin nicht mit dem scheinbar einfach zu bearbeitenden und überschaubar wirkenden Vorschlag der Mathematikförderung zufriedengibt, sondern Wege findet, beide Bereiche miteinander zu verbinden. In dieser souveränen Haltung mit klarem pädagogischem Standpunkt spiegelt sich ein wichtiges Merkmal behindertenpädagogischer Professionalität wider.

- Diese fachliche Souveränität zeigt sich auch in der Beschreibung und Begründung der diagnostischen Vorgehensweise und der Analyse der dabei gewonnenen Erkenntnisse. Die Autorin ordnet ihr Tun nicht etwa einem Kanon vorgegebener Methoden, Auswertungsrichtlinien und Interpretationsschemata unter, sondern richtet es konsequent an dem Ziel aus, zu einem umfassenden Verständnis der gesamten Lern- und Lebenssituation des Mädchens zu kommen und Ansatzpunkte für wirksame Interventionen zu finden. Dabei überschreitet sie wiederum den als üblich geltenden Rahmen schulischer Einflussmöglichkeiten (Kontakt mit dem Jugendamt).
- Der Förderplan selbst greift einerseits tief in die Lebenssituation des Mädchens ein (Strukturierung des Alltags, Tagebuch, Uhrzeit, Kochen, Hygiene), bezieht aber andererseits den Lernbereich Mathematik sinnvoll in die entsprechenden Vorhaben ein. Als besonders bemerkenswert ist der gelungene Versuch anzusehen, die verschiedenen Inhalte des Förderplans stimmig aufeinander zu beziehen und die Prioritäten so zu setzen, dass sich ein hoher pädagogischer Wirkungsgrad entfaltet. Im Zentrum stehen dabei sowohl bildungstheoretisch begründete Zielsetzungen (Autonomie, Stärkung der eigenen Kräfte) als auch Erziehungsziele (Gewöhnung an einen geregelten Tagesablauf).
- In diesem Zusammenhang ist auf das gemeinsame Duschen einzugehen: Nur dadurch war wohl zu erreichen, dass Melanie einen Zugang zur Körperpflege

finden konnte. Dies erforderte aber auf Seiten der Autorin wiederum ein Überschreiten von (pädagogisch fragwürdigen) Grenzen, die durch das übliche Rollenverständnis vorgegeben werden. Ein weiterer Aspekt wird bei der Erläuterung des Vorgehens deutlich: Die Autorin weiß um die Bedeutung der Ästhetik von Alltagshandlungen („Körperpflege als etwas Schönes erleben“) und weiß auch diese zu vermitteln.

- Das gemeinsame Duschen ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, dass wesentliche Teile der Förderung durch die Wirkung des gebotenen Vorbilds erfolgen. Dies zeigen auch die Beschreibungen zur Tagesplanung und das Führen eines Tagebuchs. Offensichtlich ist es der Autorin gelungen, eine entwicklungsförderliche und Orientierung bietende Rolle einzunehmen. Gerade nach der einschneidenden Änderung der Lebenssituation von Melanie war dies besonders hilfreich.
- Der recht enge und intensive Bezug zu Melanie hinderte die Autorin jedoch nicht daran, das soziale Umfeld von Melanie stets genau im Auge zu behalten und nach Möglichkeit auch in die Förderung einzubeziehen. So wollte sie auch die Chancen sehen und nutzen, die die veränderten familiären Konstellationen boten.
- Verlauf und Ergebnisse der Förderung beschreibt die Autorin sehr genau. Aus ihrer Darstellung gehen auch die Bedingungen des erfolgreichen Verlaufs deutlich hervor. Auf diese praktischen Erfahrungen kann sie abschließend zurückgreifen, wenn sie mit skeptischer Vorsicht günstige Prognosen formuliert und dabei zugleich auf die sorgsame Beachtung der von ihr erkannten und beschriebenen entwicklungsförderlichen Bedingungen verweist.

Zum Reichtum pädagogischer Ideen –
Förderungsdiagnostische Fallstudien für Kinder mit schulischen Lernproblemen
Eine fünfbändige Sammlung ausgewählter Gutachten, die im Rahmen des
Sonderpädagogischen Studiums erstellt worden sind,
herausgegeben von Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms
unter Mitarbeit von André Liebald und Judith Steiner
unterstützt durch die Max-Traeger-Stiftung
und die Pädagogische Hochschule Heidelberg

Für hilfreiche Hinweise zur bibliografisch angemessenen Gestaltung des
gesamten Manuskripts danken wir dem Leiter der Bibliothek der Pädagogischen
Hochschule Heidelberg, Herrn Christoph Penschorn.

Ebenso möchten wir die Umsicht von Frau Julia Strangfeld bei der
satztechnischen Verarbeitung der Manuskriptvorlagen dankbar anerkennen.

Heidelberg, im Juli 2022

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms

Inhalt der einzelnen Bände

Band 1:

Einführende Texte und eine Fallstudie mit komplexer Problematik

Ilka Hoffmann (Max-Traeger-Stiftung):

Vorwort

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:

Zwei Texte zur Einführung:

1. Gutachten als Grundlage von Förderplänen: ein sonderpädagogischer Aufgabenbereich mit Chancen für inklusive Entwicklungen
2. Arbeitsprinzipien und Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung

Kerstin Mödinger:

Punktuell positive Erfahrungen sind besser als nur negative Erfahrungen! -

Fallstudie „Melanie“

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:

Kommentar zur Fallstudie „Melanie“

Band 2:

Probleme beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:

Einleitender Kommentar

Nadine Hielscher-Füëß:

Schilderjagd – Fallstudie „Daniel“

Marion Schneider-Perkovic:

Tanko, der Buchstabenpirat – Fallstudie „Marvin“

Renate Ilgenstein:

„*In mein Ich-Buch schreibe ich allein!*“ – Fallstudie „Marina“

Katharina Mätzke:

„*Wieso leise lesen, dann hört doch keiner was!*“ – Fallstudie „Kai“

Band 3: Probleme mit Anforderungen des Mathematikunterrichts

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:
Einleitender Kommentar

Christiane Furtwängler:
Lernen am Modell – vom Gegenstand zum Symbol – Fallstudie

Simone Kiene:
„*Meine Mama mag keine Fehler!*“ und: „*Ich hasse Mathematik!*“ – Fallstudie
„Anna“

Anika Oltermann:
„. . . *eine Geheimschrift für das Rechnen*“ – Fallstudie „Michael“

Wolf Rüdiger Wilms:
Kommentierte Bearbeitung des Förderungsdiagnostischen Gutachtens von Ruth Pfeiffer „*Mike rechnet noch immer Baby-Aufgaben!*“

Band 4: Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:
Einleitender Kommentar

Mareike Drinhaus-Lang:
„Frau D. wird Schülerin“ – Fallstudie „Mirco“

Eva Neuhäusler Machado:
„Bequemlichkeit“ als lernförderlicher Faktor?! – Fallstudie „Lina“

Wiebke Merhof:
„*Ich möchte die Zeitung lesen können!*“ – Fallstudie „Bilal“

Reimer Kornmann:
Anmerkungen zum förderdiagnostischen Gutachten „Konstantin“ von Heike Götten (2002) – Motto: „*Ich habe nichts zu erzählen!*“

Band 5: Problematisches Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:
Einleitender Kommentar

Nadine Kreth-Micaj:
„Ich bin Mister Superschlau!“ aber: *„Frau Sch., Frau Sch., was soll ich jetzt machen?“* – Fallstudie „Tom“

Susanne Reiß:
„. . . wenn ich das machen soll, flippe ich aus!“ – Fallstudie „Moritz“

Roland Meer:
Thorstens Tierbuch: *„Der Bauernhof ist mein Hobby“* –
Förderungsdiagnostisches Gutachten über „Thorsten“

Annika Schäfer:
Eine Lern- und Entwicklungsgeschichte – Fallstudie „Valentin“

Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms:
Nachwort zu allen fünf Bänden
Rückblick auf die Arbeitsprinzipien, theoretischen Orientierungen und
praktische Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung