

FÖRDERN UND ENTWICKELN VON KINDERN MIT SCHWIERIGEN LERNAUSGANGSLAGEN IM PRIMARBEREICH

ANREGUNGEN UND TIPPS AUS DER PRAXIS



SACHSEN-ANHALT

Kultusministerium

Die Grundschule in Sachsen - Anhalt schafft die Grundlage für ein lebenslanges Lernen. Das Wissen und Können, das sich Kinder im Grundschulalter aneignen und anwenden können, bestimmt wesentlich ihren weiteren schulischen Werdegang.

Für die Aneignung der Kulturtechniken bringen die Kinder unterschiedlichste Voraussetzungen mit. Daher ist es von Bedeutung, die vielfältigen Voraussetzungen zu erfassen und diese bei der Planung und Gestaltung unterrichtlicher Lernprozesse differenziert zu berücksichtigen.

Die Heterogenität der Schülerschaft in den Lernverbänden verlangt ein hohes Maß an differenzierten Angeboten im pädagogischen Prozess. Über binnendifferenzierende Maßnahmen sowie über Möglichkeiten der äußeren Differenzierung muss es gelingen, die Lernanforderungen auf die individuelle Lernausgangslage jeder Schülerin und jedes Schülers abzustimmen und entsprechende Förderangebote zu unterbreiten. Dazu bedarf es der Nutzung vielfältiger Unterrichtskonzepte, der zielgerichteten und auf die Lernausgangslage des einzelnen Lernenden abgestimmten Nutzung von Lehr- und Lernmitteln sowie auch unterrichts- oder schulergänzender Angebote spezifischer Förderung.

Das enge Zusammenwirken von Lehrkräften aus Grund- und Förderschulen bei der Entwicklung von Förderkonzepten und der Gestaltung eines fördernden Unterrichts hat sich in der schulischen Praxis vielfach bewährt. Die Entwicklung von regionalen Förderzentren im Land Sachsen - Anhalt unterstützt dieses Zusammenwirken nachdrücklich.

Für Kinder mit besonderen Lernausgangslagen gibt es über die Schule hinaus Angebote zur Förderung, die die Erziehungsberechtigten in Anspruch nehmen können. Zur Sicherung der Lernerfolge ist auch hier eine Zusammenarbeit von Bedeutung.

Die Textbeiträge dieser Broschüre sind Erfahrungsberichte von Lehrkräften aus Grund- und Förderschulen sowie von Lerntherapeuten aus Sachsen - Anhalt. Sie wollen auf die Vielfalt der Möglichkeiten zur Förderung von Kindern in der Primarstufe aufmerksam machen, Hilfen, Informationen und Anregungen geben, damit das Lernen der Kinder dauerhaft und nachhaltig erfolgreich sein kann.

Winfried Willems

Staatssekretär des Kultusministeriums
Im Land Sachsen - Anhalt

Auf die Grundschulen des Landes Sachsen – Anhalt kamen und kommen weiterhin verschiedene, zum Teil sehr komplexe Aufgabenstellungen zu. Schulinterne Lehrpläne, die Flexible Schuleingangsphase, der gemeinsame Unterricht oder auch der zunehmende, alternativlose Anspruch an ein schülerorientiertes und den individuellen Entwicklungs- und Bedarfslagen orientiertes Unterrichten, sind nur einige davon.

Die Bewältigung dieser Aufgabenstellungen benötigt Zeit, erfordert Unterstützung und verbindet sich bisweilen mit einer Abkehr von traditionellen, gewohnten Formen der Vermittlung z.B. von Unterrichtsstoff. Sichtweisen auf Bereiche wie Schulfähigkeit, Förderdiagnostik, unterrichtliche Differenzierung oder Spracherwerb verändern sich schrittweise, orientieren sich zunehmend an der Spezifik kindlicher Entwicklung der Gegenwart und führen folglich auch zur Veränderung von Professionen und Berufsverständnissen. Die Grundschulen unseres Landes haben in diesem Zusammenhang viele Initiativen gesetzt und sind mit Blick auf ihren Gesamtauftrag auf einem guten Weg.

Der vds, Verband Sonderpädagogik, Landesverband Sachsen – Anhalt begleitet diesen Prozess seit vielen Jahren und ist über Fortbildungsangebote, Fachtagungen, Gesprächskreise und Veröffentlichungen bestrebt, Hilfen und Unterstützung zu geben. Die vorliegende Broschüre stellt ein durch das Kultusministerium des Landes Sachsen – Anhalt und den Landesverband des vds initiiertes Gemeinschaftsprojekt dar. Sollte es Anregungen geben, die Lösung schulpraktischer Alltagsaufgaben erleichtern und das Nachdenken fördern, würde das die Initiatoren mit Freude erfüllen.

Dr. Christian Walbrach
Landesvorsitzender



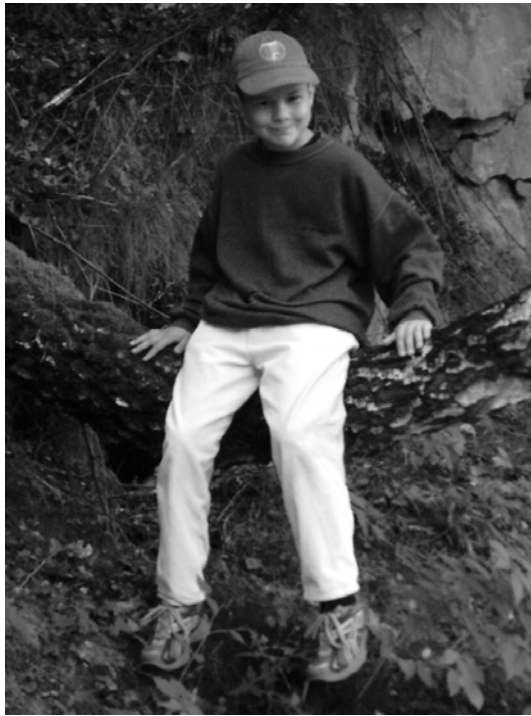
vds
Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Sachsen-Anhalt

Inhaltsverzeichnis

Paul? Wer ist eigentlich Paul? (Inga und Paul Winterfeldt, Kerstin Knuhr, Stephanie Teumer)	4
Wege zum erziehungswirksamen Unterricht im Primarbereich (Dr. Nicola Unger)	18
Die Förderung von Kindern mit Rechenschwierigkeiten im Primarbereich – Grundpositionen, Erfahrungen, Beispiele (Saskia Puletz)	23
Entwicklungen von Gesprächs- und Konfliktlösungsstrukturen in der Primarstufe (Jana Teichmann)	36
Integrative Lerntherapie als außerschulische Hilfe bei ernsthaften Schwierigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen (Sandy Franke-Muschalle, Dr. Christian Werge)	48
Beratungsstandems an Grundschulen: eine hilfreiche Ergänzung der pädagogischen Arbeit (Dr. Ines Budnik, Melanie Berger, Nadja Skale)	59
Sozialtraining in der Grundschule (Kerstin Dankel, Karo Göhner, Nadine Schulz)	67
Lese- und Rechtschreibschwäche feststellen und überwinden (Angela Rohr)	75
Frühe Mehrsprachigkeit in KiTa und Grundschule – das Magdeburger Modell (Dr. Andrea Schubert)	84
Umgang mit Schülern im Primarbereich, die von Störungen der Sprache und des Sprechens betroffen sind (Gudrun Falkenberg)	95
Wohnortnahe Integration einer Schülerin mit spastischer Diparese (Beate Dawils)	115
Erfolgreich lernen in der Schuleingangsphase - Handreichung für Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen an Grundschulen	130
Autorenverzeichnis	138

Inga und Paul Winterfeldt, Kerstin Knuhr, Stephanie Teumer

Paul? Wer ist eigentlich Paul?



Eine mögliche Antwort

Die Antwort auf diese Frage könnte lauten, dass Paul ein Kind mit Asperger-Syndrom ist. Über ihn wurde ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt, in dem autistisches Verhalten festgeschrieben ist. Er hat Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Im Schuljahr 2004/05 wird er daher nach den Rahmenrichtlinien der 1. Klasse der Grundschule im gemeinsamen Unterricht beschult.

Für uns Autoren (Eltern, Lehrerinnen der Grund- und Förderschule) ist Paul damit aber keinesfalls beschrieben. Ziel des Beitrages ist es, Paul aus verschiedenen Perspektiven vorzustellen. Wir (die Autorinnen) erleben Paul z.B. nicht als „ungewöhnlich“, sondern als „besonders“, so wie jedes andere Kind auch ein besonderes ist.

Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil enthält die Definition des Asperger-Syndroms und bietet damit den Einstieg aus medizinischer Sicht. Im zweiten Teil gehen wir der Frage „Wer ist eigentlich Paul?“ aus der Sicht der Eltern, der Grundschullehrerin und der Förderschullehrerin nach. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen hier die Vorbereitung auf die Schule und die Zusammenarbeit aller Beteiligten während des 1. Schuljahres. Chancen und

Risiken werden aus der jeweiligen Sicht der betroffenen Personen beschrieben. Im dritten Teil kommt Paul selbst zu Wort. Er antwortet auf die obige Frage und erzählt von seinen Wünschen, Träumen und auch Problemen.

Mit unserem Beitrag wollen wir am Beispiel zeigen, wie durch Kooperation innerhalb eines regionalen Förderzentrums gemeinsamer Unterricht aussehen kann. Der Artikel soll Lehrerinnen, Lehrer und Eltern ermutigen, sich auf Neues einzulassen.

Das Asperger-Syndrom aus medizinischer Sicht

Laut WHO (ICD-10 1993) gelten für das Asperger-Syndrom folgende Diagnosekriterien:

„**A.** Keine generelle Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung, weder im Sprachverständnis noch beim Sprechen selbst oder aber in der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose setzt ferner voraus, dass einzelne Wörter bereits im Alter von zwei Jahren oder früher vorhanden waren und dass das Kind mit drei Jahren oder früher bereits Sätze bei der sprachlichen Kommunikation benutzte. Selbständigkeit, Anpassung und Neugier der Umwelt gegenüber in den ersten drei Lebensjahren sollten denen von normalen Kindern entsprechen. Dagegen kann die motorische Entwicklung etwas verspätet sein und motorisches Ungeschick ist häufig (ist jedoch nicht notwendigerweise ein diagnostisches Kriterium). Isolierte Fähigkeiten auf bestimmten Gebieten, oft in Verbindung mit auffallenden Spezialinteressen, kommen gewöhnlich vor, sind jedoch auch nicht Voraussetzung für die Diagnose.

B. Qualitative Abweichungen in der sozialen Interaktion nach denselben Kriterien wie beim Autismus:

- 1) Mangelhafte Fähigkeit, die soziale Interaktion mit dem Gebrauch von Blicken, Gesichtsmimik, Körperhaltung und Gestus zu regulieren.
- 2) Mangelhafte Fähigkeiten, Freundschaften zu entwickeln, die gemeinsame Beschäftigung mit Interessen, Aktivitäten und emotionalen Beziehungen beinhalten.
- 3) Mangel an sozial-emotionaler Gegenseitigkeit. Dies zeigt sich durch sparsame oder abweisende Reaktion gegenüber den Gefühlen anderer Menschen, mangelhafte Modulation des eigenen Verhaltens in sozialen Situationen und eine unzusammenhängende Integration des sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltens.

C. Ein ungewöhnlich intensives und monomanes Interesse.

Enge, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Denkweisen und Aktivitäten. Dieselben Kriterien wie bei Autismus, außer dass es selten um stereotype motorische Gewohnheiten oder besondere Beschäftigungen mit Details oder nichtfunktionalen Teilen von Spielsachen geht.

D. Der Zustand soll keine anderen Kategorien tief greifender Entwicklungsstörungen umfassen: schizotypische Gemütskrankheiten; Schizophrenia simplex; reaktive Bindungsstörungen in der Kindheit; zwanghafte Persönlichkeitsstruktur; obsessiv-kompulsive Zustände.“

Die hier aufgeführten Diagnosekriterien dienen der Beschreibung des Krankheitsbildes.

In diesem Zusammenhang verweisen Pauls Eltern darauf, dass nicht alle aufgeführten Punkte für ihren Sohn zutreffen. Sie beobachten die Entwicklung ihres Kindes sehr genau, verbringen die meiste Zeit des Tages mit ihm und sind einfach die Experten, wenn es um die Frage geht „Wer ist Paul?“

Aus Sicht der Eltern: „Paul ist unser Sohn“

Die Kernaussagen der Eltern lassen sich in der schlichten Aussage bündeln:

„Paul ist unser Sohn!“

„Er wurde am 24.03.1997 in Schönebeck geboren. Die Schwangerschaft verlief nicht gerade einfach und war begleitet von Hormonspritzen und Tabletteneinnahmen. Die Geburt war ebenfalls nicht komplikationslos. Ich als Mutter hatte eine Gestose, das Fruchtwasser war grün, die Nabelschnur schnürte ihm während der Geburt den Hals zu, die Herztöne blieben zeitweise weg und er musste, nachdem es für einen Kaiserschnitt zu spät war, mit der „Saugglocke“ geholt werden. Aber dann, dann war er da! Unser Sohn Paul. Er wog nur gerade 2620 Gramm und mit 49 Zentimeter war er nicht gerade ein Riese, aber anscheinend war alles gut verlaufen und in Ordnung. Und wir waren so richtig glücklich mit unserem Wunschkind Paul. Den Entwicklungsrückstand holte er sehr schnell auf – Muttermilch ist eben doch das Beste! Ansonsten zeigte er, jedenfalls in unseren Augen, keine Auffälligkeiten.

Als Paul dann genau 18 Monate und 2 Tage alt war, erblickte seine Schwester Paula-Isabella das Licht der Welt. Das Familienglück war perfekt! Paul wurde bis dahin ausschließlich zu Hause betreut. Da wir aber merkten, dass ihm das nicht mehr reichte, meldeten wir ihn in einem sehr schönen kleinen evangelischen Kindergarten an. Es gefiel ihm von Anfang an sehr gut und er fremdelte überhaupt nicht. Doch nach einiger Zeit häuften sich die Probleme. Die Erzieherinnen sprachen uns an, dass Paul sich auffällig verhalten würde, er kaam mit den anderen Kindern spiele bzw. Notiz von ihnen nähme. Er fände keine Ruhe in sich, so dass er nicht still auf dem Stuhl beim Morgenkreis sitzen könne usw. Wenn er allerdings in Ruhe gelassen wurde und man ihn nicht störte, konnte er stundenlang in sich versunken, fern ab der Welt um ihn herum mit Bausteinen die tollsten Dinge bauen! Aber wenn sich andere Kinder ihm dann näherten oder aber es wagten „sein“ Spielzeug anzufassen, dann wurde er sehr aggressiv, brummte erst zur Vorwarnung und wenn dieses Warnsignal ignoriert wurde, biss, kniff oder schlug er sie und schrie laut.

Es folgten dann mehrere Gespräche mit den Erzieherinnen, in welchem wir u.a. gefragt würden, ob wir unseren Sohn gegenüber seiner Schwester, die mittlerweile dieselbe Kindertagesstätte besuchte, vernachlässigen würden usw. Das verletzte uns zutiefst, weil wir sicher waren, dass das überhaupt nicht den Tatsachen entsprach und zu Hause bei uns legte er solches Verhalten auch noch nicht so stark an den Tag. Er war und ist ein sehr liebevolles Kind, das besonders zärtlich und rücksichtsvoll gegenüber kleineren Kindern ist und selbst sehr gerne kuschelt und Zärtlichkeiten austauscht! Aber immer wieder kam es zu Gesprächen und uns wurde die Konsultation eines Kinderpsychologen empfohlen. Wir waren auch nicht ärgerlich über diese Einschätzung anderer von Paul, weil sie eben Paul auch beobachten konnten, anders als wenn er zu Hause alleine mit uns zusammen war. Sie konnten doch am besten vergleichen, ob ein Kind eben „anders“ ist als die anderen. Alle Eltern sollten solche Einschätzungen von Betreuungspersonen ihrer Kinder ernst nehmen. Ihnen fallen Verhaltensauffälligkeiten am ehesten auf, da sie die Kinder miteinander vergleichen können. Je eher man solchen Hinweisen nachgeht, umso besser ist es für den späteren Werdegang des Kindes!

Dies taten wir auch und suchten uns Rat. Das erste Zusammentreffen war sehr ineffektiv. Es war eine sehr junge Sozialpädagogin, die keinerlei Tests machte, sondern uns nur im Gespräch riet, ihn sozusagen strenger anzufassen und nichts mehr durchgehen zu lassen. Sie hatte das feinfühliges Wesen von Paul überhaupt nicht erfasst und wir wussten genau, dass er keineswegs böseartig ist oder störrisch, sondern, dass er nicht anders kann. Wir fühlten uns nicht verstanden, aber dann, einige Wochen nach unserem Treffen kam eine Karte von der „richti-

gen“ Psychologin dieser Einrichtung, die schrieb, dass laut ihrer Unterlagen keine Tests durchgeführt worden und ob wir noch mal an einem Treffen interessiert wären. Ja, das waren wir natürlich, denn seine Betreuung im Kindergarten ging einher mit ständigen Ansprachen wegen seines auffälligen Verhaltens.

So kam es also zu einem 2. Treffen mit einer Kinderpsychologin. Sie ging ganz anders auf ihn ein, stuft ihn nicht gleich als aufmüpfiges, störrisches Kind ein, sondern erkannte anhand von Gesprächen mit Paul und auch uns, über seine Verhaltensweisen und mehreren Tests, dass es eine leichte Störung bei ihm gab, genannt: „Minimal Cerebrale Disfunktion“. Eine Diagnose die viel, aber auch gleichzeitig nichts erklärt, da sie vage nur beschreibt, das nicht alles so 100 %-ig in seinem Gehirn abläuft, wie bei „normalen“ Menschen. Es wurde festgestellt, dass er ca. 1 Jahr in der Entwicklung verzögert ist. Das alles war im Frühjahr 2002. Er hatte nur noch ein gutes Jahr bis zur Einschulung. Die Zeit um das Entwicklungsdefizit aufzuholen wurde knapp. Wie sollten wir vorgehen, um ihm schnell und effektiv zu helfen? Von Medikamenten riet sie uns ab und auch wir wollten das auf keinen Fall. Sie empfahl uns erst einmal den Wechsel in einen integrativen Kindergarten, in welchem speziell geschulte Mitarbeiter sich sehr gut auf ihn einstellen könnten und rief auch gleich bei der Leiterin an. Kurze Zeit später gab es dort einen Gesprächstermin und er konnte dann gleich im darauf folgenden Monat dort hin wechseln. Endlich hatten wir etwas in der Hand - eine Diagnose! Paul ist nicht böswillig, sondern krank! Endlich der Beweis für alle Kritiker, die ja immer die gut gemeinten Ratschläge verteilten, dass wir ihn nur viel strenger behandeln müssten, dann würde sich alles schon geben. Wir konnten es schon nicht mehr hören!

Der Wechsel vollzog sich ohne Probleme. Unsere Befürchtungen, dass er sich schwer einleben könne, erfüllten sich überhaupt nicht. Ganz im Gegenteil: Paul blühte regelrecht auf. Er begann, mehr Ruhe in sich zu finden, entwickelte sich prima, er konnte nun malen, singen usw. Vorher hatte er kein Interesse dafür, malte nie ein Bild, er „kritzelte“ nur kurz und man konnte nichts erkennen. Er wurde etwas ruhiger und schwärmte regelrecht von seinen Erzieherinnen, besonders seine Simone war ihm ans Herz gewachsen. Das Wesen von Paul mit allen Schwächen, aber eben auch besonders mit seinen Stärken wurde hier voll erkannt und man ging auf ihn ein. Wir haben dieser integrativen Kindertagesstätte „Sonnenblume“ (Lebenshilfe Bördeland) und auch seiner Leiterin im speziellen enorm viel zu verdanken! Sie ebneten Pauls Weg in ein normales Leben! Dort kannte man sich aus, welche Hilfen (Physiotherapie, Ergotherapie usw.) man beantragen konnte und die dann Paul während seines ganz normalen Kindergartenjahres zu Gute kamen! Er wurde frühmorgens mit dem Fahrdienst abgeholt und nachmittags gebracht und es gab keinen einzigen Tag wo er, wie es früher des Öfteren der Fall war, nicht hin wollte. Paul war endlich glücklich und er wurde so akzeptiert wie er war! Mit anderen Kindern spielte er dennoch kaum, er war und ist ein Einzelgänger.

Die Psychologin beobachtete ihn des Öfteren und erstellte zum regulären Schulbeginn eine Abschlussdiagnose in der empfohlen wurde, ihn ein weiteres Jahr in der Kindertagesstätte zu belassen. Das war ganz in unserem Sinne, er war noch nicht so weit, das erkannten wir, wie auch die Erzieherinnen. Die Einschulungsuntersuchung stand auf dem Plan und wir gingen hin und äußerten eben die Bedenken, die gegen eine Einschulung mit gerade mal 6 Jahren und 4 Monaten sprach. Die zuständige Amtsärztin bescheinigte auch, dass ihm ein weiteres Jahr in der integrativen Kindertagesstätte am Besten tun würde. Gleichzeitig riet sie uns, ihn in der

Magdeburger Uni-Klinik vorzustellen. Nach anfänglichen Bedenken, die man nun mal hat, wenn man das Wort „Kinder- und Jugendpsychiatrie“ hört, meldeten wir uns dort. Wir erhielten einen Gesprächstermin mit dem zuständigen Oberarzt.

Dort schilderten wir das Verhalten von Paul, auch dass wir den Eindruck haben, dass er unserer Meinung nach ein bisschen autistisch ist, da er oft wie abwesend wirkt, in seiner eigenen Welt. Es gab Erlebnisse, die das vermuten ließen, z.B. er spielte im Sand und wir baten ihn, etwas zu holen, mehrmals, es erfolgte keine Reaktion, er spielte weiter, na ja, es war nicht so wichtig, man vergaß es selber, irgendwann, wesentlich später stand Paul da mit dem Gewünschten. Er hatte es gehört, hat es gespeichert, sein Spiel erst beendet und dann ist es anscheinend erst zu ihm durchgedrungen. Solche Erlebnisse bewiesen uns immer wieder, dass er „etwas“ hat und keineswegs böswillig, faul oder dergleichen ist! Solche Begebenheiten schilderten wir also auch, aber der Arzt meinte, dass es wohl kaum so sei, er aber gerne Paul diagnostizieren wolle. Da man niemanden mit so einer Symptomatik zwischen Tür und Angel begutachten kann, kam der Vorschlag, Paul für 6-8 Wochen in die Tagesklinik aufzunehmen, sobald ein Platz frei wäre.

Wir stimmten zu und es klappte früher als gedacht. In den Sommerferien 2003 brachten wir ihn zu um 7.30 Uhr hin und holten ihn gegen 15.30 Uhr wieder ab. Es gefiel ihm sehr gut, da zu der Zeit Ferienprogramm war und er mit den anderen Kindern und Schwestern Ausflüge machte - in den Zoo, ins Puppentheater, zum Baden, auf den Abenteuerspielplatz etc. Dabei beobachteten sie sein Verhalten und es kam in Zusammenarbeit mit den Ärzten u.a. zu der Diagnose „Asperger-Syndrom“ (jedoch nicht das Vollbild, sondern Teile davon) und „ADS“ (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom), nicht zu verwechseln mit „ADHS“, wo noch eine Hyperaktivität hinzu kommt. Er ist zwar oft in sich unruhig, aber eher noch im normalen Rahmen. Unsere Fragen waren nun: Wie kommt es dazu? Lag es an der schwierigen Schwangerschaft und Geburt? Dies wurde verneint, oft sind diese Krankheitsbilder genetisch bedingt und mein Mann erinnerte sich, dass er in seiner Kindheit ähnlich wie Paul war.

Also war die Diagnose klar, aber wie konnten wir ihm helfen, die nun bald beginnende Schulzeit gut zu meistern? Es begannen Gespräche ob und wie ihm Medikamente helfen könnten. Wir waren erst gar nicht erbaut davon, was man so alles hört und wie man abgestempelt wird durch die Gesellschaft, den Medien usw. die immer wieder Eltern, die der Tabletteneinnahme von Kindern zustimmen, hingestellt werden, als würden sie es sich nur leicht machen wollen, das Kind ruhig stellen und unter Drogen zu setzen. Das ist alles in höchstem Maße unseriös und der Sache überhaupt nicht dienlich, da diese Personen von der Problematik oft gar keine Ahnung haben, nur Vorurteile weiterverbreiten. Es geht darum, dem Kind zu helfen, dass es sich in die Gesellschaft einfügen kann, nicht überall aneckt und auch nur durch seine innere Unruhe schlechte Noten bekommt, da es sich nicht konzentrieren kann und somit seine Intelligenz, die oft sogar überdurchschnittlich ist, gar nicht zeigen kann! Der Arzt nannte uns ein Beispiel: „Würden sie einem Zuckerkranken auch das Insulin verweigern?“, weil nichts anderes ist es. „Ritalin“ ersetzt nur Stoffe im Gehirn, die nicht oder zu wenig vorhanden sind. So kann sich das Kind viel besser konzentrieren und zu sich selbst, zu seinem eigenen Ich finden!

Wir stimmten also zu und er bekam in der Anfangsphase zum Frühstück eine halbe Tablette, später zum Nachmittag noch eine viertel Tablette. Er vertrug alles prima und er kam endlich mal innerlich zur Ruhe, konnte konzentriert eine Zeichnung vollenden oder auch ein Brett-

spiel zu Ende spielen, auch im Streit mit anderen Kindern „rastete“ er nicht sofort aus, das alles war ihm vorher nicht möglich. Auch die Erzieherin der Kindertagesstätte kam in die Klinik. Gemeinsam mit den Ärzten, Schwestern und uns wurde der Umgang mit Paul und worauf man zu achten hätte usw. erläutert. Das war alles enorm hilfreich für alle Beteiligten, da alle Paul ja aus verschiedenen Lebensphasen kannten und die Erfahrungen schildern konnten.

Er besuchte nun noch das weitere volle Jahr die Kindertagesstätte und wurde im letzten halben Jahr u.a. von Frau Teumer, einer Lehrerin aus dem Sonderschulbereich, betreut. Dies alles wirkte sich sehr förderlich auf seine Entwicklung aus. Im Frühjahr 2004 wurde dann ein Gutachten auf Grund von Aussagen der Erzieherinnen und uns und natürlich auf Basis von diversen Testungen erstellt. Dieses kam zu dem Schluss kam, das Paul keineswegs in eine Schule für Lernbehinderte gehört, sondern ganz normal eine Schule besuchen kann, in welcher allerdings seine Problematik bekannt ist und Rücksicht auf seine ganz speziellen Eigenheiten genommen wird. Was nicht heißen soll, dass er den anderen Kindern gegenüber bevorzugt wird, aber eben auch nicht, dass er abgestempelt wird auf Grund seines Sozialverhaltens. Es fand eine Beratung statt mit einer Kommission aus dem Sonderschulbereich, der Leiterin und seiner Erzieherin der Kindertagesstätte, der Leiterin der Schule, in die er auf Grund seines Wohnortes gekommen wäre und uns. Nach einer sehr konstruktiven Beratung kamen alle zu dem Ergebnis, dass es das Beste wäre, Paul ganz „normal“ einzuschulen in eine Schule, die den Status eines integrativen Förderzentrums anstrebt. Alle Beteiligten stimmten zu und Paul wurde in die Grundschule „Karl Liebknecht“ in Schönebeck eingeschult.

Er fügte sich gut in den Klassenverband ein und nach anfänglichen Schwierigkeiten im sozialen Bereich um die Vormittagsstunden (man merkte deutlich, dass die Tablette im Körper aufgebraucht war) verlief alles außergewöhnlich gut. Seine tägliche Dosis beträgt nun nach Absprache mit den Ärzten und unter regelmäßiger Kontrolle morgens eine Tablette und nachmittags eine halbe Tablette „Ritalin“. In Mathematik gehört er zu den Besten seiner Klasse, die Deutschdisziplinen fallen ihm merklich schwerer, da die Mathematik ja rein logischen Gesichtspunkten folgt, was ihm schon immer sehr leicht fiel und Deutsch eben eher ein Lernfach ist. Aber auch da sind wir sehr zufrieden mit seinen Leistungen. Er wurde in einer relativ kleinen Klasse mit einer sehr liebevollen Lehrerin eingeschult. Leider wurde nun zu Beginn der 2. Klasse aus schulorganisatorischen Gründen seine Klasse aufgeteilt, auf zwei andere Klassen. Das war natürlich gar nicht in unserem Sinne und wir befürchteten, dass die Umstellung auf neue Klassenkameraden und Lehrer ihm sehr schwer fallen würde. Dies bestätigte sich allerdings nicht, er meisterte den Wechsel sehr gut und geht nach wie vor sehr gerne in die Schule. Wenn wir ihn fragen, wie war die Schule kommt meistens nur eine Antwort: „Toll!“.

Ein Einzelgänger ist er geblieben. Er braucht feste Werte und Zeiten, hat seinen eigenen Biorhythmus, geht immer zur selben Zeit schlafen und steht zur gleichen Zeit auf. Was man sagt, übernimmt er so und wenn sich das Versprochene nicht einstellt, ist er verzweifelt. Wenn man sagt: „Diese Tür muss immer geschlossen sein!“, dann muss diese Tür eben immer geschlossen sein und sobald er sieht, dass sie auf ist, schließt er sie. Oder wenn er nun mal weiß, dass seine Tasse rot ist, dann ist sie rot und niemand darf sie haben, weil es eben seine Tasse ist. Er hält sich an klare Regeln und wir müssen dies auch tun. Was versprochen wurde, muss auch gehalten werden. Aber wir wissen um seine Eigenheiten und respektieren sie. Er spielt kaum

mit Kindern, die meist nicht so das Verständnis für ihn und seine Eigenarten aufbringen, aber er empfindet es unserer Meinung nach nicht als Mangel, sondern lebt sein Leben, so wie er möchte und ist ein glücklicher, fröhlicher, liebevoller, intelligenter und sehr wissbegieriger Junge mit einer enorm umfangreichen Allgemeinbildung. Seine Steckenpferde sind neben Baggern und anderen Baumaschinen die Tiere, vor allem die Dinosaurier und Haie sind seine große Leidenschaft, darüber schaut er sich sehr gerne Reportagen an und schmökert in Büchern.



FAZIT: Ohne die tolle Unterstützung seitens der integrativen Kindertagesstätte „Sonnenblume“ in Schönebeck mit ihren rührigen Mitarbeitern, den Kinderpsychologen, den Schwestern, den Amtsärzten, seiner Betreuer und Lehrer und nicht zuletzt Dank des Medikaments wäre es sicher nicht dazu gekommen, dass Paul nun ein ganz „normales“ Leben als ganz „normaler“ Junge mit guten bis sehr guten Leistungen in der Schule führen könnte. Dafür möchten wir uns bei allen beteiligten Personen und Institutionen sehr herzlich bedanken!“

Aus der Sicht der Grundschullehrerin:

„Paul - ein Kindergartenkind mit Autismus, das in meine 1. Klasse eingeschult wurde“

Im Schuljahr 2003/2004 war ich Klassenlehrerin einer zweiten Klasse. Die Planung für das kommende Schuljahr sah vor, dass ich erneut eine erste Klasse einschulen durfte. Auch wenn das Schuljahr in meiner zweiten Klasse noch nicht beendet war, musste bereits ein Blick in die Zukunft gerichtet werden. So waren die ersten Elternabende mit den Eltern der zukünftigen Erstklässler durchgeführt, zu diesem Zeitpunkt Planbares geplant und manche Idee festgehalten oder bereits umgesetzt. Das Schuljahr sollte doch schließlich ruhig beginnen.

Das alte Schuljahr zählte nur noch wenige Tage, als meine Schulleiterin, Frau Hoffmann, mit der Frage an mich herantrat, ob ich mir vorstellen könnte, ein Kind mit Autismus in meiner zukünftigen ersten Klasse integrativ zu beschulen.

Von Autismus hatte ich zwar schon gehört, gelesen und einige Berichte gesehen, doch schossen mir in diesem Moment und natürlich auch in der nächsten Zeit viele Fragen durch den Kopf, auf die ich Antworten suchte:

- Wie äußert sich die Krankheit bei Paul?
- Was ist das Asperger-Syndrom und wie stark ist es ausgeprägt?
- Wie wird sich Paul auf die Schulsituation und seine Mitschüler einstellen?
- Welche Probleme könnten auftreten?
- Wie unterrichte ich integrativ? usw.

Meine Unwissenheit über diese Erkrankung verunsicherte mich. Natürlich hatte Frau Hoffmann dafür vollstes Verständnis. In unseren Gesprächen gab sie mir die Informationen, die sie bereits über Paul erhalten hatte weiter und sicherte mir die Unterstützung durch eine Beratungslehrerin der Förderschule und unsere pädagogischen Mitarbeiter zu. Bei der nächsten sich mir bietenden Gelegenheit nahm ich Kontakt mit Frau Teumer auf, der Beratungslehrerin unserer Schule, die Paul durch das Konzentrationstraining im Kindergarten bereits kannte. Ich erhielt erste wesentliche Hinweise zum Verhalten, Auftreten und zur Arbeitsweise von Paul, die mich beruhigten und neugierig machten. Ich nahm die Herausforderung an.

Wir schulten in dem Schuljahr drei Klassen ein. In Pauls Klasse lernten zu Beginn 15 Kinder, zehn Jungen und fünf Mädchen. Im Laufe des Jahres wurde ein Mädchen umgeschult. Die Kinder unserer Klasse sind interessiert, aufgeweckt, munter und mitunter recht temperamentvoll. Es gibt durchaus Kinder, die im Unterricht mehr Zuwendung als Paul benötigen, um ihre Aufgaben zu bewältigen, sei es vom Verhalten als auch von den Lernvoraussetzungen betrachtet.

Die Elternhäuser arbeiten gut mit der Schule zusammen.

Bei meiner Arbeit erhielt ich in drei Stunden pro Woche Unterstützung durch eine pädagogische Mitarbeiterin, die sich entweder direkt im Unterricht um Paul kümmerte oder die ihn und einige andere Kinder der Klasse in einer kleinen Lerngruppe mit von mir zusammengestellten Übungen förderte. Mit zwei Wochenstunden ergänzte Frau Teumer diese Möglichkeit der Förderung in dieser kleinen Lerngruppe. Außerdem besuchte Paul regelmäßig einen von ihr geführten Konzentrationskurs. Weiterhin nahm er an der regulären Förderstunde seiner Klasse teil.

Paul fiel es nicht schwer, sich an die Schulsituation und das Lernen in der Klassengemeinschaft zu gewöhnen. Er akzeptiert meist die Regeln des Zusammenlebens. Im Allgemeinen hat er ein ungestörtes Verhältnis zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Er sucht aber keinen engeren Kontakt zu ihnen. Nur wenn Interessengebiete übereinstimmen tauscht er sich mit ihnen aus. Manchmal gibt es kleine Unstimmigkeiten mit Kindern, weil sich Paul von ihnen nicht verstanden fühlt oder sie sich nicht an vorher Vereinbartes halten. Es war zu beobachten, dass Paul im Laufe des ersten Schuljahres zunehmend besonnener auf Meinungsverschiedenheiten reagierte.

Im Unterrichtsverlauf fällt Paul überhaupt nicht auf. In den meisten Unterrichtsbereichen arbeitet er eher still und zurückhaltend, aber aufmerksam. Er bemüht sich, allen Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden. Die gestellten Aufgaben werden von ihm selbstständig, zielstrebig und sorgfältig bearbeitet. Manchmal benötigt Paul mehr Zeit, sich auf neue Aufgaben einzustellen und zusätzliche Impulse zur Festigung der Lernziele. Sein Arbeitstempo unterscheidet sich nicht wesentlich von dem seiner Mitschüler. Gelegentlich ist er etwas langsamer, bedächtiger, aber beständig.

Sein Schriftbild gestaltet er sauber und übersichtlich.

Paul besitzt ein umfangreiches Allgemeinwissen. Besonders im Heimat- und Sachkundeunterricht verfügt Paul über gute Umweltkenntnisse.

Er hat keine Scheu, vor der Klasse zu reden, kann anderen zuhören und auf deren Beiträge themenbezogen eingehen. Mitunter beteiligt er sich auch unaufgefordert und mit einem nicht endenden Redefluss an diesen Gesprächen.

Zur Unterstützung des Lesen- und Schreibenlernens nutzen wir seit Beginn der ersten Klasse die Kieler Lautgebärdensprache. Die Deutschdisziplinen fallen Paul nicht so leicht. Deshalb stellten wir im Februar einen Antrag auf Ermittlung des Förderbedarfs bei vermutlichen Leserechtschreibschwierigkeiten. Diese Überprüfung wurde nicht umsonst durchgeführt. Es wurden bei ihm besondere Förderbedürfnisse im Bereich des Schriftspracherwerbs diagnostiziert, so dass Paul im zweiten Schuljahr an der integrativen LRS- Förderung teilnimmt. In Mathematik überzeugt Paul mit sehr guten Leistungen. Im erarbeiteten Zahlenbereich rechnet er zügig und sicher. Im Kunstunterricht ist er fähig, sachgerecht mit Farben umzugehen und seine Ideen bildnerisch umzusetzen. Viel Geschick und Einfallsreichtum beweist er im Werken. Es bereitet Paul keine Schwierigkeiten, seinen Arbeitsplatz in Ordnung zu halten und seine Schulsachen pfleglich zu behandeln.

Es macht viel Spaß, mit Paul zu arbeiten, zu sehen, mit wie viel Freude und mit welchem Interesse er jeden Tag zur Schule kommt. Ich bin froh, dass es für Paul die Möglichkeit der integrativen Beschulung an unserer Grundschule gibt.

Aus Sicht der Förderschullehrerin:

„Paul ein Junge, der von mir im gemeinsamen Unterricht betreut wird“

Die Schule in der ich als Förderschullehrerin tätig bin, ist eine von fünf Modellschulen im Schuljahr 2004/05, die sich auf den Weg gemacht haben in Kooperation mit einer Kindertagesstätte, einer Grundschule, einer Sekundarschule, der Berufsschule und dem Jugendamt, sich zu einem regionalen Förderzentrum in Sachsen-Anhalt zu entwickeln.

In diesem Prozess der Neugestaltung bin ich unter anderem verantwortlich für die Kooperation mit der Kindertagesstätte. Innerhalb der Zusammenarbeit stellte sich zunehmend heraus, dass immer mehr Kinder durch ein sehr sprunghaftes Verhalten auffallen. Von den Kindergärtnerinnen wurden Schwierigkeiten in der Konzentration, der Aufmerksamkeit und im Verhalten beschrieben. Ich habe deshalb versucht, Fördermaßnahmen zur Unterstützung konzentrierten Verhaltens im Vorschulbereich anzubieten und mich dabei an dem Konzept des „Marburger Konzentrationstrainings für Kindergarten- Vorschulkinder“ von Dieter Krowatschek orientiert.

Hier lernte ich nun Paul kennen. Im Rahmen des Feststellungsverfahrens war bei ihm sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich autistischen Verhaltens diagnostiziert worden. Die mit dem Gutachten beauftragte Sonderpädagogin empfahl in Absprache mit den Eltern und Erzieherinnen die Teilnahme am Konzentrationstraining. Die Umsetzung der Fördermaßnahme sah dann konkret so aus, dass Paul von Ende Mai 2004 bis Mitte Juli 2004 immer donnerstags von 13.15 bis 14.30 Uhr gemeinsam mit vier weiteren Kindern aus der Kindertagesstätte am Training teilnahm.

Eine Erzieherin der Einrichtung und ich bereiteten die einzelnen Sitzungen gemeinsam vor. Auch bei der Durchführung bildeten wir ein Team. Folgende Zielstellungen waren für uns handlungsleitend:

- Veränderung des kognitiven Arbeitsstils der Kinder
- Verbesserung der Motivation durch erfolgreiches Lösen von Aufgaben
- Erhöhung der Selbststeuerung, der Selbständigkeit, der Selbstakzeptanz
- Veränderung der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind
- Veränderung der Interaktion zwischen den Kindern
- Mitgestaltung des Überganges von der Kindertagesstätte in die Grundschule.

Immer wieder erstaunt nahmen wir wahr, wie die Kinder sich auf die für sie doch ungewöhnliche Situation einließen. Woche für Woche begrüßten sie uns mit: „Hallo Stephanie!“, „Hallo Angela!“, „Schön, dass ihr da seid. Was machen wir denn heute?“.

Paul hingegen hielt sich mit spontanen Äußerungen eher zurück. Er beobachtete alles lieber, wirkte immer konzentriert und sprach nur, wenn man ihn direkt etwas fragte. Es war für mich nicht eindeutig ob er zum Training kam, weil er sich darauf freute, oder weil die Erzieherinnen ihm gesagt hatten, dass es wieder soweit ist.

Die klare Struktur der Trainingsstunden und der sich immer wiederholende Ablauf gaben ihm Sicherheit und führten dazu, dass er sich selbst für das Lösen von Aufgaben meldete und seine Ausführungen, wie zuvor gelernt, laut kommentierte. Er sprach dabei leise aber mit sicherer Stimme. Die anschließende unmittelbare positive Rückmeldung nahm er ganz bewusst auf, und lernte so auch zu sich selbst zu sagen: „Das habe ich gut gemacht!“.

Punkte, die er für erfolgreich gelöste Aufgaben erhielt, sammelte er von Beginn an. Andere Kinder tauschten hingegen die Punkte gern gegen Süßigkeiten ein. Paul nicht. Er hatte von Beginn an seinen Plan. Er wusste, dass er 60 Punkte braucht um seinen, in der ersten Stunde ausgewählten, Hauptpreis (eine Wasserpistole) bekommen zu können und sparte die Punkte über einen Zeitraum von sechs Wochen. Dann war es endlich soweit. Alle Punkte waren ausgemalt und wurden eingetauscht. Das Training endete für die Kinder.

Paul war mir, wie die anderen Kinder auch, natürlich ans Herz gewachsen und obwohl ich mich mit ihnen über Hauptpreise freute, war mir auch klar, dass die Kindergartenzeit zu Ende geht und mit der Einschulung neue Herausforderungen auf uns warten.

Froh war ich da über die offizielle Beauftragung vom Landesverwaltungsamt Magdeburg Paul im gemeinsamen Unterricht weiter betreuen zu können.

Parallel zum Training gab es deshalb auch erste Gespräche mit der Schulleiterin der Grundschule und der zukünftigen Klassenlehrerin zur Organisation der weiteren Förderung von Paul in der Schule.

Um auf solche Fragen: „Wie äußert sich das Asperger-Syndrom bei Paul? Was sollte bei der Unterrichtsorganisation beachtet werden? Wie kommt Paul mit anderen Kindern oder Erwachsenen zurecht?“ antworten zu können, beschrieb ich, wie ich ihn während des Trainings erlebt hatte und lud ihn in den Kindergarten ein, um sich das spezielle Programm der Kindertagesstätte zur Schulvorbereitung anzuschauen.

Das Angebot stieß auch unter den Kolleginnen auf reges Interesse, so dass sich inzwischen viele durch Hospitationen mit dem Training vertraut gemacht haben.

In einem nächsten Schritt ging es dann darum, die Zusammenarbeit unter uns Kolleginnen zu planen. Grundlage hierfür waren Kooperationsvereinbarungen, die aber „nicht einfach vom Himmel fielen“ (vgl. Lütje-Klose, Willenbring 1999), sondern im Kontext konkreter struktureller Bedingungen gestaltet und auf persönlicher, sachlicher, organisatorischer sowie auf der Beziehungsebene immer wieder neu erarbeitet werden mussten.

Um dieser Anforderung gerecht werden zu können, mussten die Prozesse Entwicklungen auf den verschiedenen Ebenen von allen Akteuren sorgsam reflektiert und diskutiert werden. Das wurde durch Reflexionsinstrumente erleichtert und professionalisiert. Ich habe bei Hans Wocken (2002) geeignete Instrumente gefunden. Diese sollen in den folgenden Tabellen vorgestellt und für „Paul“ konkretisiert werden.

Organisatorische Ebene

<i>Wocken (2002)</i>	In unserem konkreten Fall
Unterstützende Systeme: <ul style="list-style-type: none"> • Studium • Fort- und Weiterbildungen 	<ul style="list-style-type: none"> - gemeinsames Grundschulstudium der Lehrerinnen - Zusammenarbeit in der Fachgruppe der Grundschule zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb
Räumliche/materielle Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsraum in der Grundschule, der für den Förderunterricht mit entsprechenden Materialien jederzeit zur Verfügung steht - Unterstützung der Zusammenarbeit durch die Sekretärinnen der Schulen (z.B. Kopierarbeiten, Telefonate)
Akzeptanz und Unterstützung von Seiten der Schulleitungen	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung der Fahrtzeiten beim Erstellen des Stunden- und Aufsichtsplanes, so dass das Pendeln der Sonderpädagogin zwischen den Schulen zeitlich gut zu meistern war.

Persönlichkeitsebene

<i>Wocken (2002)</i>	In unserem konkreten Fall
<p>Lehrer müssen offen sein!</p> <p>Man ist in der kooperativen Situation nicht allein. Es ist daher erforderlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Offenheit offen umgehen zu können. - Stärken und Schwächen, die man bei anderen wahrnimmt, auch bei sich selbst wahrnehmen und eingestehen können. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen - Kommunikation über Werte und Ziele

Sachebene

<i>Wocken (2002)</i>	In unserem konkreten Fall		
	<u>Aufgaben</u>	Grundschullehrerin	Sonderpädagogin
<p>Kinder sind unterschiedlich.</p> <p>Um dieser Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, müssen auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen getroffen werden.</p>	<p>Festlegen von:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsgegenständen - Stoffverteilung - Unterrichtsmethoden 	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p>
	<p>Bereitstellen von:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsmaterialien - Förder- und Differenzierungsmaterialien 	<p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p>
	<p>Erhebung des Lernentwicklungsstandes für:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alle Kinder der Klasse - Paul - Kinder, bei denen die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt wurde 	<p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p>
	<p>Erstellen von:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Förderplänen 		<p>+</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Beratungsgespräche mit den Eltern - Elternabende - Kollegiale Beratung 	<p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p>

Beziehungsebene

<i>Wocken (2002)</i>	In unserem konkreten Fall
Strukturell: Wer macht was?	Es existierte eine klare Aufgabenteilung. Wir hatten Zeit uns kennen zu lernen.
Prozessual: Entwicklung einer Beziehungskultur	Wir haben gelernt Erfolge bewusster wahrzunehmen und bei einer Tasse Kaffee auch zu genießen!

Aus der Sicht von Paul:

„Ich bin Paul Winterfeldt und wohne in Biere“

Gesprächsprotokoll zwischen Frau Teumer und Paul

*„Paul, ich spreche dir jetzt immer einen Satzanfang vor und bitte dich, den Satz zu beenden!
Wenn du möchtest, dann kannst du den Anfang auch noch einmal wiederholen.“*

Ich kann besonders gut ...

„Ich kann besonders gut rechnen.“

Ich kann nicht so gut ...

„Deutsch kann ich nicht so gut.“

Ich wünsche mir Hilfe von ...

„Ich wünsche mir Hilfe von Frau Teumer.“

Mein Lieblingstier ist ...

„Meine Lieblingstiere sind Dinosaurier.“

Wenn es keine Schule gäbe ...

„Wenn es keine Schule gäbe, dann bleibt man dumm.“

Wenn ich groß bin ...

„Wenn ich groß bin, will ich Erfinder werden. Ich möchte einen neuen Bagger erfinden.“

Manchmal träume ich ...

„Manchmal träume ich, dass ich ein Erfinder bin.“

Am liebsten mag ich ...

„Am liebsten mag ich Pizza und Nudeln.“

Am liebsten möchte ich ...

„Am liebsten möchte ich Baumeister werden.“

Wenn ich reich wäre ...

„Wenn ich reich wäre, dann würde ich alle Teile für den Bagger kaufen. Aber erst muss ich ihn noch erfinden.“

Auf meiner Traumreise fahre ich ...

„Auf meiner Traumreise fahre ich zu der >>Welt der Ideen<<. Das bedeutet, dass dort eine Menge Menschen sind, die neue Ideen haben. Dort gibt es Motoren zu kaufen. Dort kann man riesige Erfindungen machen.“

Wenn ich zaubern könnte ...

„Wenn ich zaubern könnte, dann würde ich die >>Welt der Ideen<< hierher zaubern.“

„Vielen Dank, Paul!“



Literatur

- Jørgenson, Ole Sylvester: Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität. Diagnostik und Heilungschancen. Beltz 2002
- Lütje-Klose, Birgit, Willenbring, Monika: Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik, 38 Jg., Heft 1/1999, S. 2-31
- Wocken, Hans: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. Quelle: Mitschrift eines Vortrages von Prof. Wocken am 18. Juni 2002 in der Dohrmann-Schule Bad Bevensen

Dr. Nicola Unger

Wege zum erziehungswirksamen Unterricht im Primarbereich

Die professionelle Hauptaufgabe einer Lehrkraft ist Unterricht – der als zielgerichtete schulische Aufgabe planmäßig innerhalb bestimmter Zeitstrukturen durchzuführen ist. Kern aller Lehrertätigkeit ist demnach die Organisation von Lernprozessen. Die überaus schwierige Aufgabe, Unterrichtsverläufe situativ angemessen zu planen und zu steuern und überdies im Unterrichtsfluss auf das sich ständig verändernde Schülerverhalten adäquat und flexibel zu reagieren, ist eng verbunden mit Vorstellung, dass Schüler dann erfolgreich lernen, wenn es gelingt, einen geordneten und motivierenden Unterricht durchzuführen. In ihrem Bestreben, diese Lernprozesse möglichst genau zu lenken und führen, wählen Lehrkräfte zumeist einen eher einseitigen Unterrichts- und Führungsstil, der von verbaler Dominanz geprägt ist. Die Unterrichtspraxis ist geprägt von Lehrern, die zuviel reden, und Schülern, die vor allem schweigend zuhören müssen. Sie erfahren so äußerst schmerzhaft, dass das ihr ursprüngliches Lernbedürfnis, nämlich sich über interessante Inhalte, neue Themen und individuelle Belange auszutauschen, in der Schule kaum Entsprechung findet. Das oft hochproblematische, unruhige und massiv störende Verhalten von Schülern ist dabei als Spiegelung der überaus hohen Anforderungen an Konzentration, Bedürfniszurückstellung und vor allem Frustrationstoleranz anzusehen, die ein solcher Unterricht an unsere Schüler stellt.

Zeigen statt Reden

In unserer Vorstellung erziehungswirksamen Unterrichts gibt es Lehrer, die sich selbst in die Pflicht nehmen, weniger zu reden und mehr zuzuhören, was Kinder und Jugendliche zu sagen haben. Damit ist auf keinen Fall gemeint, dass eine Lehrkraft als Person in den Hintergrund unterrichtlicher Prozesse treten kann: Vielmehr verbindet sich damit die Idee einer stärkeren personalen Präsenz des Lehrers als deutlich sichtbares (und eben nicht nur hörbares) Modell, was Beziehungsgestaltung, Kommunikationsformen, Regelverhalten, Lern- und Leistungstätigkeiten oder auch Unterstützungs- und Hilfeverhalten angeht. Der Lehrer nimmt sich aber verbal so weit wie irgend möglich zurück und versucht, sich als Person in seiner verantwortungsvollen Position als Garant für individuell erfolgreiches Lernen deutlicher sichtbar in den Vordergrund zu stellen. Diese "Sichtbarwerdung" äußerer Orientierung kann in jeglicher Form von visualisierten Regeln und Ordnungen, optischen Rückspiegelungen von Schülerverhalten oder auch ritualisierten "Verbildlichungen" von Lernaufgaben und Hilfsmitteln geschehen: Um gemeinsames Lernen erfolgreich zu ermöglichen, ist eine gezieltere und bewusst eingesetzte Mimik und Gestik sowie Bewegung im Raum (z.B.: die ersten Schritte des Lehrers in Richtung einer gekennzeichneten "Schimpfecke") ebenso wichtig wie jegliche konsequent eingesetzten Formen visualisierter Strukturierung und Steuerung von Unterricht (z.B. durch Regelbilder, Verhaltensampeln, Ablaufzettel, individuellen Tages- oder Stundenplänen, Anschauungsmaterialien etc.).

Gebote statt Verbote

Sinnvolle Klassen- und Schulhausregeln sind so beispielsweise verständlich und positiv, als Verhaltenserwartung formuliert (Gebot statt Verbot), beschreiben die Situation klar, sind mit

den – auch für alle Lehrer – verbindlichen Konsequenzen bei Einhaltung bzw. Nichteinhaltung verknüpft und entsprechend im Raum visualisiert. Es versteht sich von selbst, dass mehr als zehn Regeln wenig Sinn machen. Zusätzlich ist zu überlegen (und dann auch schriftlich festzuhalten), welche Schüler individuelle Hilfen zur Einhaltung der Regeln benötigen und bekommen – ein wichtiges Element von Förderplänen und deren sinnvoller Umsetzung! Ein kleiner Ausschnitt aus den "Zehn Geboten" der Schule zur Individuellen Lernförderung in der Dachauerstrasse 98 in München soll dies verdeutlichen:

Gebot	Folge bei Nichteinhalten des Gebotes
1. Ich übe weder körperliche noch sprachliche Gewalt aus.	- soziale Dienste - bei Gewalt immer Mitteilung an die Eltern, zusätzlich Ordnungsdienste bis hin zur Anzeige
2. Ich erscheine pünktlich zum Unterricht.	- Nacharbeiten: eine Stunde - beim dritten Mal Mitteilung an die Eltern
3. Ich bringe alle Arbeitsmaterialien vollständig mit.	- Ausleihen beim Lehrer gegen Gebühr (sofort zahlen oder über Dienste abarbeiten) - beim dritten Mal Mitteilung an die Eltern

Eine an erziehlichen Zielen orientierte didaktische Planung von Unterricht zielt darauf, gemeinsames Lernen im Kreis der Mitschüler zu ermöglichen. Die Lehrkraft ist in dieser Runde nicht Mittelpunkt, sondern gestaltet die konkreten und sichtbaren Rahmenbedingungen für motivierendes und emotional bewegendes Lernen. Sie arbeitet ständig daran, ihr pädagogisches Handlungsrepertoire zu erweitern, das für guten Unterricht benötigt wird. Lehrerinnen und Lehrer, die in professioneller Selbstreflexion stehen, zielen in ihrer Unterrichtspraxis darauf, soziale Strukturen vorzugeben, die für geordnete Arbeitsabläufe sorgen und treten in lebendige direkte Interaktionen mit ihren Schülerinnen und Schülern (bevorzugt in Kleingruppen oder Zwiegesprächen). Sie lenken Informationsprozesse während des Unterrichts so, dass unterrichtliche Kommunikation optimiert wird und sie gestalten die Lernumgebungen bewusst, indem sie Lern- und Visualisierungsmittel gezielt einsetzen und selbst als Lernende aktiv am Unterrichtsgeschehen partizipieren.

Sozial statt frontal

Es versteht sich von selbst, dass ein Großteil des Unterrichts vor allem in Übungs-, aber auch in Erarbeitungsphasen, in Form von Partner- und Kleingruppenarbeit gestaltet sein sollte. Hierbei muss sorgfältig darauf geachtet werden, dass die Gruppenzusammensetzung ein erfolgreiches Arbeiten ermöglicht und die Schüler ihre Kooperation als sinnvoll und angenehm empfinden. Aus diesem Grunde sind feste, da geübte und schnell verfügbare Patensysteme (wie der "Lesepate", "Ordnungspate" etc.), Partnertandems ("Sitznachbar", "Spielpartner", "Lernpartner") und feste Arbeitsgruppen sinnvoll, damit die soziale Stellung des Einzelnen nicht immer neu verhandelt werden muss und die Schüler emotionale Stabilität erfahren. Diese Systeme sollten über längere Zeit konstant bleiben und über Symbole verankert und abgerufen werden (Signal des Lehrers oder Symbole auf Arbeitsblättern etc.). Paten sind so vielleicht in den betreffenden Arbeitsphasen an "Orden" oder Armbinden zu erkennen, Partner haben evtl. mit dem Lehrer bestimmte Regeln oder Orte ihrer Arbeit vereinbart (wie zum Beispiel die gezielte Nutzung von Raumreserven) und Teams sind mitunter auch über einen "Gruppennamen" oder ein selbstgewähltes Logo im Klassenzimmer präsent. Ein Hinweis sei hier auf die rasche Ermittlung geeigneter Arbeitspartner gegeben: Über kleine schriftliche Be-

fragungen im Stile einfacher Soziogramme kann eine pädagogisch sinnvolle Sitzordnung ebenso gestützt werden wie gute Teams gebildet werden:

Fragen	Soziale Beziehungen
1. Mit welchem Kind kannst du gut spielen?	Wahl bedeutet: Freunde, Zuneigung
2. Mit welchem Kind kannst du gut arbeiten?	Arbeitspartner, Tandempartner, Paten
3. Neben welchem Kind möchtest du auf keinen Fall sitzen?	Ablehnung bedeutet: ungeeigneter Sitz- und Arbeitspartner!

Die Ergebnisse einer solchen Befragung stellen so manchen Sitzplan, den ein Lehrer aufgrund seiner eigenen Einschätzung erstellt oder gar dem Zufall überlässt, in Frage. Es zeigt sich immer wieder deutlich, dass selbst sehr junge Schüler gut erkennen, dass sie nicht neben jedem Freund, mit dem sie gut spielen können, auch gut arbeiten können. Die Transparenz einer Sitzordnung, die so unterstützt wird, wird von den Schülern erkannt – und vor allem dann gut angenommen, wenn sie oft in sicherer, weil geübter und geordneter Form über die verschiedenen Möglichkeiten der Partner-, Paten- und Teamarbeit aufgebrochen wird.

Gegenständliches statt Worte

Eine Entlastung für den Lehrer sind solche Arbeitsgruppierungen in jedem Falle (man denke vor allem an die Paten!). Sie ersparen unnötige Diskussionen und verhindern so manche Auseinandersetzung – auch zwischen den Schülern. Gerade in solchen individualisierten Arbeitsphasen kann der Lehrer zusätzlich auf weitere symbolische Hilfsmittel zurückgreifen – die den Kindern in der Regel Freude bereiten, ihre Aufmerksamkeit auf den Lehrer und seine Aussage lenken und über ihre Eindeutigkeit der Verhaltensaufforderung Unterstützung bieten. Ein schönes Beispiel ist hier der "Leisespecht" (ein beweglicher kleiner Holzvogel an einer Stange), der bei starker Arbeitslautstärke zum Einsatz kommen kann: Während er langsam seine Stange hinunterklettert, haben die Schüler Zeit, sich gegenseitig auf ihn und das "Leisewerden" hinzuweisen und sich zu sammeln. Dabei genügt es durchaus, selbst im lautesten Chaos als Anfangsimpuls nur einige wenige Schüler auf ihn aufmerksam zu machen – sie sind schnell dabei, die anderen im Lauffeuer zu informieren. Selbstverständlich müssen diese Symbole gut mit den Kindern abgesprochen sein. Nicht zuletzt hängt ihre Akzeptanz in der Klasse von ihrem Motivationscharakter und den positiven Konsequenzen ab. Neben Visualisierungen, welche die gesamte Klasse betreffen, sind individualisierte Hilfsmittel gute und auch bei den Schülern selbst beliebte Elemente erziehlischen Unterrichts: Einige Beispiele für visualisierte Hilfsmittel für einzelne Schüler (wie die Symbolkarten) sollen folgen, wie sie vor allem in der Tradition des Kognitiven Modellierens verwendet werden:

Ziel	Instruktion	Symbolkarten
Anleitung zum planvollen Handeln	<ul style="list-style-type: none"> - Was muss ich tun? Ich muss... - Ich teile meine Arbeit ein. - Ich gehe einen Schritt nach dem anderen. - Kurze Pausen geben Kraft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragezeichen / Denkblase - Fußabdrücke mit 1., 2., 3... - Treppe / Leiter - Musikalische Pausenzeichen
Orientierung auf die Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Ich schaue ganz genau hin. - Ich höre genau hin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auge / Lupe - Ohr
Anleitung zur emotionalen Steuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Ich arbeite ganz ruhig. - Ich lasse mir Zeit. 	Schnecke
Polung der Aufmerksamkeit	Ich bleibe bei meiner Aufgabe.	Scheinwerfer / Zaun / Kiste
Kontrollhandeln in Leistungssituationen	Ich lese alles noch einmal, bevor ich die Arbeit beende.	- Brille(nschlange) / Eule / Buch / Wiederholungszeichen
Kontrollhandeln in sozialen Situationen	<ul style="list-style-type: none"> - Ich ziehe mich zurück u. denke nach. - Ich beruhige mich. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schildkröte - Baum mit starken Wurzeln

Sinnvoll ist es vor allem auch im Unterricht an Förderschulen, einzelne (wenige!) Förderziele mit den Schülern gemeinsam auszuwählen, im Blickfeld der Schüler (u.U. auf einige Zeitintervalle oder Unterrichtseinheiten begrenzt) zu visualisieren und regelmäßig darüber Feedback zu geben. Dies kann in Form kleiner Vertragskarten auf dem Tisch, Zielebögen unter dem Tisch oder als Wandzeitung gestaltet werden. Die Ziele sollten dabei ebenso wie Regeln als Verhalten formuliert sein, wie z.B.: "Ich bleibe ruhig an meinem Platz sitzen" oder "Ich arbeite konzentriert mit meinem Partner." u.ä. Wichtig ist in jedem Fall, bewusst regelmäßig gezieltes positives Feedback zu geben und zusätzlich und ausschließlich Erfolge zu dokumentieren – wir wollen ja das Zielverhalten kognitiv verankern, unsere Schüler motivieren und ihnen vor allem zeigen, dass sie Fortschritte machen! Deshalb sei hier dringend darauf verwiesen, auf jegliche negative Bewertungen in Form eines "traurigen" Smiley zu verzichten: Die mit jeder sprachlichen Einschätzung des Erreichens von Verhaltenszielen einhergehende symbolische Visualisierung ist umso erfolgreicher, je motivierender sie ist! Es ist eindeutig besser, Schüler Token (Symbolverstärker) wie z.B. Belohnungspunkte, Aufkleber, Hausaufgabengutscheine oder Glasnuggets als Symbole ihres stetigen Fortschreitens sammeln zu lassen, als – wie es heute Mode scheint – "Strafpunkte" zu verteilen oder Token zu entziehen. Die Schüler erleben sich bei stetiger positiver Verstärkung als erfolgreich, was ihre Selbstwirksamkeit eindeutig erhöht. Tadel und Bestrafung sind hierbei kontraproduktiv. Eine gute Idee ist es, die Schüler selbst (als Foto, selbstgemaltes Bild oder Namenskarte) auf einer symbolisierten Leiter, Treppe oder Palme stetig weiter klettern zu lassen – und als Ziele bei Erreichen der obersten Ebene materielle (wie Aufkleber, Kekse, Luftballons), soziale (gemeinsame Aktivitäten wie Vorlesen, Spiele, Lieder), individuelle (für einen Einzelnen) oder Gruppenverstärker (für Kleingruppen oder die ganze Klasse) etc. einzusetzen. Im Übrigen sind die Schüler selbst beim Ausdenken, Beschaffen und Gestalten solcher Verstärker äußerst motiviert, wenn sie sehen, dass sie selbst auch immer wieder in Genuss solcher kommen. Anzumerken ist zusätzlich, dass die Verstärkung häufiger und in kürzeren Intervallen erfolgen muss, je jünger die Schüler sind bzw. je mehr das Erreichen der einzelnen Verhaltensziele sie anstrengt. Hier ist vor allem die professionelle Hilfestellung der Lehrkraft beim Auswählen

geeigneter Ziele und ihr Garantieren des individuellen Erfolges gefragt: Nichts ist entmutigender, als wochenlang an zu schweren Aufgaben zu scheitern!

Zusammengehen statt Stehen(bleiben)

Abschließend sei bemerkt: Es ist höchste Zeit, sich über wiederkehrende Strukturen und begründete und sinnvoll visualisierte Elemente guten Unterrichts stärker auszutauschen und diese gezielt einzusetzen – nicht zuletzt, weil diese über die einzelne Lehrkraft hinaus für alle Lehrer einer Klasse, eines Schülers oder die gesamte Schülerschaft einer Schule gelten können. Darüber hinaus ist eine wohlüberlegte und gründliche Unterrichtsvorbereitung, das Be-reithalten von Varianten und didaktischen Alternativen und die unabdingbare Bereitschaft, diese im Diskurs mit den Schülern wie den Kollegen ständig zu überarbeiten und weiter zu entwickeln, unabdingbare Voraussetzung guten Unterrichts. Ebenso ist die Nachbereitung des Unterrichts ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung, wobei die gemeinsame Reflexion der Elemente und Methoden des Unterrichts mit den Kindern und Jugendlichen (Metaunterricht) als wertvoller und unverzichtbarer Bestandteil des Lernprozesses – von Schülern und Lehrern – erkannt werden muss. Dass sich dadurch neue Wege der Mitbestimmung und Partizipation sogar von sehr jungen Schülern ergeben, die durchaus produktiv und die Lehrkraft entlastend sein können, mag als Mutmacher und Impuls hier noch einmal deutlich betont werden. Nicht zuletzt, weil Lehrkraft und Schüler hierbei ihre Kreativität und ihre Lust an phantasievollen Lösungen gemeinsam ausleben können, sind die gemeinsamen Reflexionen über Strukturierungsmaßnahmen und ihre Visualisierung ebenso gewinnbringend wie in ihrer Konsequenz durchaus erfolgreich im Sinne gelingenden erziehungswirksamen Unterrichtes.

Saskia Puletz

Die Förderung von Kindern mit Rechenschwierigkeiten im Primarbereich – Grundpositionen, Erfahrungen, Beispiele

Einleitung

Ich denke, Fördern beginnt dort, wo Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Unterricht hinterfragen, dessen Wirkung auf einzelne Schülerinnen und Schüler überprüfen, deren Unterschiedlichkeit akzeptieren und bereit sind, neue oder andere Wege zu beschreiten als sie es bisher gewohnt waren. Die Verbesserung von Unterrichtsqualität im Allgemeinen ist auch immer ein Vorteil für die Kinder, die beim Lernen eine besondere Unterstützung benötigen. Fördern schließt also eine Prävention von Lernschwierigkeiten ein, was bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff dem einzelnen Kind die Möglichkeit geben muss, sich diesen auf seinem Niveau und in seinem Tempo so gründlich anzueignen, dass es darauf aufbauen kann. Derartige Maßnahmen sind in der Regel breit angesetzt und kommen der gesamten Klasse zugute.

Dennoch gibt es Kinder, die trotz des umfangreichen Einsatzes des didaktisch-methodischen, pädagogischen, psychologischen und fachlichen Repertoires eines Lehrers Lernauffälligkeiten bis hin zu Lernstörungen oder eine Rechenschwäche entwickeln. Dann bedarf es der *gezielten* Einflussnahme des Lehrers, um den Kindern zu helfen. Hier ergibt sich die Frage nach den Organisationsformen in Abhängigkeit von der Schwere der Beeinträchtigungen. Neben Förderstunden muss der Lehrer vorrangig im binnendifferenzierenden und geöffneten Mathematikunterricht versuchen *individuelle* Schwierigkeiten durch *spezifische* Fördermaßnahmen auszugleichen. Dafür ist die Analyse der individuellen Denk- und Rechenstrategien bei aufgetretenen Fehlermustern unverzichtbar. Je früher fehlerhafte Strategien erkannt und korrigiert werden, umso weniger können sie sich verfestigen. Deshalb kommt dem Anfangsunterricht eine besondere Bedeutung zu. Wer hier den Anschluss verpasst, kann auf Grund der Hierarchie des Stoffes im Mathematikunterricht das Neue nicht mehr begreifen und bleibt zurück. Eine sich ausbreitende negative Lernstruktur erschwert emotional und motivational die Zuwendung zur Mathematik. Darum ist es nicht sinnvoll dem Kind zu sagen was es alles nicht kann. Durch diagnostische Maßnahmen muss die Stelle gefunden werden, an der sich das Kind (noch) kompetent fühlt. Beim Erstellen eines Förderplanes sollte das Kind beteiligt werden, denn es kann nur selbst seine Entwicklung aktivieren. Möglichkeiten dazu wurden u.a. auf der Fachtagung zur Förderung an Schulen in Sachsen-Anhalt im August 2003 vorgestellt (vgl. vds, S. 13 - 23). Ebenso ist (nicht nur) bei schwerwiegenderen Problemen eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig.

Das alles hat nichts mit einem „Herumexperimentieren“ an den Kindern zu tun, wie es von einem Leiter des Zentrums zur Therapie der Rechenschwäche kürzlich geäußert wurde (vgl. Retzlaff). Wer kann sich denn letztlich als ein Experte für rechenschwache Kinder bezeichnen? Zahlreiche Lehrer entwickeln sich zum Experten, indem sie die inzwischen zahlreich erschienene Literatur zum Thema lesen, sich in modernen Medien informieren und damit auch Zugang zu Veröffentlichungen von auf diesem Gebiet führenden Wissenschaftlern erlangen. Nicht gegenseitiges Vorhalten vermeintlicher Schwächen, sondern ein Weiterentwi-

ckeln der „Expertenfähigkeiten“ hilft den Kindern, in den Lerngruppen zu bestehen. Dazu sollte eine Zusammenarbeit mit der Schule erfolgen – so, wie es Grund- und Förderschulen in den entstehenden Förderzentren tun. Außerschulische lerntherapeutische Hilfen können den mathematischen Lernprozess in der Schule nicht ersetzen, wohl aber ergänzen. Meiner Ansicht nach hat die Schule die Pflicht sich der Verantwortung zur Förderung rechenschwacher Kinder zu stellen und sie nicht ausschließlich an private Therapiezentren zu verweisen. Dennoch sehe auch ich in der Qualität der Förderung, d.h. in der Qualität und Intensität der Zuwendung zu Kindern mit Rechenschwierigkeiten sowie der Organisation der Förderung bei Dyskalkulie an der Schule Probleme. Darauf möchte ich in den folgenden Ausführungen immer wieder eingehen.

Die Inhalte für die Förderung ergeben sich aus dem Ursachengeflecht zwischen den *individuellen Voraussetzungen* des Kindes und den *objektiven Anforderungen* im Lernprozess (vgl. Schulz, S. 13). Zwischen beiden Komponenten muss eine Passfähigkeit erreicht werden, die es dem Kind erlaubt, seine individuelle Lernsituation zu verbessern und seine Entwicklungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Wenn wir über Fördern reden, müssen wir also auch beide Bereiche im Blick haben. Beginnen möchte ich mit dem Lernprozess.

1. Lernfördernde Gestaltung des Mathematikunterrichts aus methodischer Sicht

Fördermaßnahmen sind dann wirkungsvoll, wenn sie die *Ursachen* für Schwierigkeiten beheben. Der Lehrer muss sich durch eine Prozessanalyse bewusst werden: *Warum* kann das Kind etwas nicht? *Warum* passen Kind und Lernstoff/Lernmethoden... nicht zusammen?

In einer Gaststätte bestellt die Mutter Pizza Hawaii, heute im Angebot. Das Kind wird gefragt, ob es seine Pizza lieber in vier oder acht Teile geschnitten haben möchte. Es antwortet: „In vier, acht kann ich nicht schaffen. Aber bringen Sie mir bitte eine Salamipizza, Hawaii esse ich nicht.“

Mir gefällt dieses sprachliche Bild von der ungenießbaren Kost, die nicht dadurch angenehmer wird, dass man sie in kleinere Portionen teilt. Christa Buchner vergleicht unverständenen Lernstoff mit einem versalzenen Braten, der auch in kleine Gulaschwürfel zerhackt versalzen bleibt. Erst Ei und Semmel verhelfen ihm zu einem besseren Geschmack (vgl. Buchner, S. 18-19).

Wurde ein aktueller Unterrichtsinhalt nicht verstanden ist es wenig erfolgreich, wenn er immer weiter zerlegt oder in einer anderen „Verpackung“ immer wieder geübt wird.

Der Lehrer sollte sich von der Vorstellung lösen, den Lernstoff in den Mittelpunkt der Förderung zu stellen. Besser wäre es, den Lernprozess zu thematisieren.

Ähnlich der versalzenen Gulaschwürfel ließe eine kleinschrittige Gliederung in Sinneinheiten den Zusammenhang verloren gehen. Die Kinder könnten nichts entdecken und dem mechanischen Lernen würde Vorschub geleistet. Deshalb gilt auch für das Fördern im Mathematikunterricht:

- **Üben in Ganzheiten, entdeckendes Lernen¹**

Üben in Ganzheiten meint beispielsweise nicht das Einführen jeder einzelnen Zahl für sich, sondern einen ganzheitlichen Einstieg in einen bestimmten *Zahlenraum*, etwa bis 10 oder bis 20. Vergleiche zwischen den Zahlen lassen Einsichten in deren Aufbau reifen.

Beispiel 1:

Lies die Zahlenreihen.

Wie geht die Zahlenreihe weiter? Warum ist das so?

Vergleiche die Zahlen von oben nach unten. Was stellst du fest?

Findest du noch mehr Zahlenreihen, die dazu passen?

a) 1 2 3 4 5 6 7

b) 1 2 3 4 5 6 7

11 12 13 14 15 16 17

10 20 30 40 50 60 70

21 22 23 24 25 26 27

100 200 300 400 500 600 700

c) 2 4 6 8 10 12 14

12 14 16 18 20 22 24

22 24 26 28 30 32 34

- **Produktives Üben mit offenen Aufgabenstellungen**

Durch produktive Übungen werden Einsichten erworben und vertieft. Es können sich Denkstrukturen entwickeln, die das Verständnis von Zusammenhängen ermöglichen und dazu beitragen, dass sich beim Kind Wissensnetze herausbilden oder erweitern. Dem mechanischen Auswendiglernen wird entgegengewirkt.

Eine Möglichkeit dazu sind operative Päckchen, bei denen die Ergebnisse in einem gesetzmäßigen Zusammenhang stehen (vgl. Scherer, S. 14 und S. 196 ff). Die Zusammenhänge ergeben sich aus den Umkehr-, Tausch- und Nachbaraufgaben sowie aus den Grundstrategien Zerlegen und Zusammensetzen, Verdoppeln und Halbieren, Analogiebildung sowie gegensinniges bzw. gleichsinniges Verändern bei der Addition bzw. Subtraktion.

Beispiel 2:

Lies die Aufgaben in einer Zeile. Was stellst du fest?

Warum gehören die Aufgaben zusammen?

Bilde auch solche Aufgabenfamilien. Die Zahlen müssen zusammen passen.

4+3=7 3+4=7 7-3=4 7-4=3

2+3=5 3+2=5 5-3=2 5-2=3

¹ Die Beispiele beziehen sich ausschließlich auf? das genannte Stichwort. Die Grundkompetenzen zum Lösen werden vorausgesetzt.

Zur Entwicklung eines vorteilhaften Rechnens können die Kinder ermuntert werden schon vor dem Rechnen zu überlegen in welchen Beziehungen die Zahlen zueinander stehen.

Beispiel 3:

Sieh dir vor dem Rechnen die Zahlen von oben nach unten an. Was stellst du fest? Was vermutest du über das Ergebnis? Wie geht es weiter? Berate dich mit deinem Nachbarn.

$4+1=5$	$2+7=\square$
$4+2=6$	$3+6=\square$
$4+3=\square$	$4+5=\square$
$4+4=\square$	$5+4=\square$

Offene Aufgabenstellungen können gerade bei Kindern mit Schwierigkeiten im Mathematikunterricht zu einer Erhöhung des Selbstwertgefühls beitragen.

Derartige Aufgabenstellungen beinhalten eine natürliche Differenzierung, da sich die Kinder Aufgaben wählen, die sie lösen können. Hier bietet sich wiederum für den Lehrer ein Ansatz zur Beobachtung des Lernstandes und für die Förderung. Die Aufgabenstellung: "Finde möglichst viele Plusaufgaben zu einem Ergebnis!", lässt den Kindern einen großen Handlungsspielraum.

Beispiel 4:

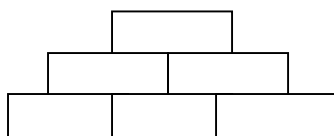
Das Spiel „Plättchen werfen“ führt ganz natürlich zur Zahlzerlegung von 10. Jedes Kind erhält Plättchen, die auf der Vorder- und Rückseite verschiedene Farben haben (z.B. Plättchen vom Sparkassenschulservice: rot - blau). Die zehn Plättchen werden zugleich auf den Tisch geworfen und die roten und blauen Plättchen werden gezählt. Eine zeichnerische Lösung könnte in Form von Punkten, Strichlisten oder Gleichungen erfolgen. Damit wird man auch den unterschiedlichen Repräsentationsstufen enaktiv – ikonisch – symbolisch gerecht. Passende Gleichungen könnten auch zu einem späteren Zeitpunkt zugeordnet werden. Auf eine sprachliche Formulierung der Ergebnisse ist größten Wert zu legen: 3 rote und 7 blaue Plättchen sind 10. Haben Kinder Schwierigkeiten mit dem Erfassen der Anzahl, können die geworfenen Plättchen als Würfelbilder strukturiert werden oder/und man beginnt mit einer kleineren Anzahl von Plättchen. Der Klett Verlag bietet eine Kopievorlage zum Spiel an (vgl. Wittmann/Müller, Kopievorlage 1/4).

So können die Kinder alle Zahlzerlegungen zu jeder beliebigen Zahl selbst finden und gemäß ihrer Repräsentationsstufe zusammenstellen. Wird da nicht der Forschergeist geweckt?

Dieses Beispiel verdeutlicht eine ganzheitliche Zielstellung: die Erarbeitung von Zahlzerlegungen bis 10. Wird diese Zielstellung im Rahmen eines Wochenplanes erfüllt, kann sich jedes Kind sein eigenes Ziel (Welche Zahl will ich zerlegen?) und seinen eigenen Weg (Wieviele Plättchen brauche ich? Wie stelle ich das Ergebnis dar?) selbst bestimmen. Auch der Zeitrahmen ist individuell. Der gleichschrittige Unterricht entfällt hier. Somit gewinnt der Lehrer Zeit für individuelle Hilfen. Der soziale Aspekt: Kinder lernen mit- und voneinander, trägt gerade bei Kindern mit Rechenschwierigkeiten entscheidend zur Lernmotivation bei.

Ein weiteres Beispiel für offene Aufgaben ist das Konstruieren von Zahlenmauern. Nachdem die Kinder deren Prinzip verstanden haben, können sie Zahlenmauern vervollständigen oder völlig selbst aufbauen. Auch hier kann auf unterschiedlichen Repräsentationsstufen gearbeitet werden.

Beispiel 5:



- **Konkretes Handeln zur Entwicklung von Vorstellungen und der Fähigkeit zum sinnvollen Operieren mit ihnen**

Einsichtiges Üben ist die Grundlage für jegliche Automatisierungsprozesse. Oft werden Kinder mit Rechenschwierigkeiten vorschnell zum Auswendiglernen gedrängt. Der Abstraktionsprozess wird nicht sauber geführt und die Kinder sind auf Grund mangelnder Handlungserfahrungen nicht in der Lage Vorstellungsbilder zu entwickeln. In Fördermaßnahmen wird oft nicht auf die enaktive Ebene zurückgegangen.

Im Beispiel 4 habe ich die Stufen, über die sich der Verinnerlichungsprozess vollzieht, schon einmal erwähnt:

Enaktiv: Die Kinder hantieren mit merkmalsarmen Plättchen zum Erfassen der Möglichkeiten der Zahlzerlegung.

Ikonomisch: Die Ergebnisse werden bildlich dargestellt. Dazu vollzieht sich die Handlung vor dem inneren Auge des Kindes noch einmal. Mir scheinen Rechenhäuser für die Darstellung geeignet. Die Kinder können die Punkte hineinkleben oder zeichnen.

Symbolisch: Auf dieser dritten Stufe könnten in das Rechenhaus die Ziffern eingetragen und Gleichungen zugeordnet werden. Es wird nur noch die mathematische Struktur betrachtet.

Beispiel 6: Rechenhäuser

10		
1	9	$10=1+9$
2	8	$10=2+8$
3	7	$10=3+7$
4	6	$10=4+6$ usw.

Zur Zahlzerlegung eignen sich ebenso Schüttelkästen. Deren Nachteil besteht allerdings darin, dass die Elemente nicht strukturiert werden können.

Beim systematischen Probieren mit Steckwürfeln lenken die Farben ab. Meine Schüler wurden zum Bauen verleitet und konzentrierten sich nicht mehr auf das für *mich* Wesentliche.

Weitere Übungen zur Zahlzerlegung werden oft auf symbolischer Ebene vollzogen wie etwa die Aufgabe, ein Rechenhaus mit einigen gegebenen Zahlen zu ergänzen. Entscheidend ist, dass lernschwache Kinder die Möglichkeit erhalten und nutzen, die Aufgabe auch handelnd zu lösen. Dieser intermodale Transfer muss eingeübt werden. Das wird bei der folgenden Aufgabe, bei der es auf Schnelligkeit ankommt, nicht möglich. Deshalb muss der fördernde Lehrer stets überlegen, was er mit der gestellten Aufgabe erreichen möchte und erreichen kann.

Beispiel 7: Schnapp

Eine größere Anzahl Spielwürfel wird auf dem Tisch verteilt. Aufgabe: Nimm immer zwei Würfel weg, die zus. 10 ergeben und lege sie an die Seite. Wer findet die meisten Paare?

Dieses Spiel kann man auch mit Ziffernkarten durchführen. Es dient dann ausschließlich der Ausbildung von Fertigkeiten, also der Automatisierung.

Nun gibt es Kinder, die sich nur sehr schwer vom Handeln lösen können. Es gelingt ihnen nicht sich die Handlungen vorzustellen. Mit diesen Kindern sollte das gedankliche *Visualisieren* gezielt geübt werden. Dazu gehören u.a. das Erraten von Mengen und Formen, das Darstellen von Zahlen und Körpern, das Ausführen von Bewegungen mit geschlossenen Augen, das gedankliche Abschreiten von Wegen, das gedankliche Verändern von Objekten oder deren Lage, das Ausführen von Tätigkeiten mit verbundenen Augen oder das Erraten pantomimischer Handlungen.

Beispiel 8:

Stelle dir fünf Punkte vor. Nimm einen Punkt weg. Wie viele Punkte siehst du jetzt? Sind sie so angeordnet, dass du die vier gut sehen kannst? Welchen Punkt hast du weggenommen? Zeige es mit deinen Plättchen.

Beispiel 9:

Schließe deine Augen. Stelle dir fünf vor. Siehst du das Würfelbild? Lege in Gedanken einen Zweierwürfel daneben. Schiebe in Gedanken beide Würfel zusammen. Wie viele Punkte siehst du nun?

Beispiel 10:

Schließe deine Augen. Gehe in Gedanken drei Plätze nach vorn, vier Plätze nach links, einen Platz nach hinten. Wer sitzt dort?

Beispiel 11: Vertrauensspaziergang

Lass dich von einem Mitschüler mit verbundenen Augen durch den Raum führen. Errate, wo du am Ende stehst.

Strukturen können das ganzheitliche Erfassen von Zahlen und damit das Erzeugen innerer Bilder unterstützen. Dem zählenden Rechnen und dessen Verfestigung als alleiniger Lösungsweg wird vorgebeugt. Jedoch müssen die Kinder solche Strukturen selbst erkennen und bilden, sonst können sie diese nicht nutzen. Sinnvolle Übungen dazu wären zum Beispiel

- Bauen mit einer bestimmten Anzahl von Würfeln und Vergleichen dieser Bauten hinsichtlich ihrer Struktur, Nachbauen der Beispiele anderer Kinder, Beschreiben abgedeckter Bauten und Nachbauen dieser
- Zeichnen von Mustern auf Karopapier (Zeichne immer 5 Kästchen. Wie viele Muster findest du?)
- Zeichnen von Mustern auf Dreieckspapier
- Legen von Mustern mit Wendeplättchen
- Malen der Muster auf Papier und Verbinden durch Linien
- Verbinden von Punkten zu Mustern auf einem Punktegitter (Verbinde immer sieben Punkte. Wie viele Möglichkeiten findest du?)

Die „Kraft der Fünf“ ist eine gute Möglichkeit zur Strukturierung der Zahlen.

Beispiel 12:

Zehnerstreifen 0 0 0 0 0 0 0 0

Würfelbilder bis zum Bild 5

Kindern mit Rechenschwierigkeiten kann das simultane Erfassen der Fünf mit Hilfe der linearen Darstellung schwer fallen. Deshalb schlägt Lilo Gührs (vgl. Gührs, S.16) eine andere Ordnung vor, die so aussieht:

Beispiel 13:

1	3	5	7	9
2	4	6	8	10

Bei dieser Darstellung werden jeweils von oben nach unten Paare gebildet. Bis zur Zahl 6 brauchen nur drei Elemente in Folge erfasst werden:

□ □ □
□ □ □

Da das Denken der Kinder, ihre Fähigkeit zur Simultanerfassung, ihre Blickrichtung usw. voneinander abweichen, hat der Lehrer die Aufgabe, mit dem Kind eine geeignete Darstellungsform zu suchen. Hat man sich für eine entschieden, sollte man zur Unterstützung des Verinnerlichungsprozesses auch dabei bleiben.

Ein weiteres Beispiel soll zeigen, dass die Verinnerlichungsstufen nicht nur im Anfangsunterricht beachtet werden sollen. Bei der Erarbeitung der natürlichen Zahlen bis 1 000 in Klasse 3 habe ich sie in folgender Weise im Unterricht berücksichtigt:

Beispiel 14: Zahlenvorstellungen bis 1 000

Enaktiv: Gruppenarbeit

- mehrere reale Gegenstände (Kaugummi, Wattebällchen, ...) vorgeben
- deren Anzahl schätzen
- geschickt bündeln und zählen
- 1 000 Steckwürfel analog dem Tausenderbuch in Hundertern aneinander reihen
- beliebige dreistellige Zahlen mit Steckwürfeln darstellen
- Wege mit Schritten zählen

Ikonisch: Einzelarbeit, Partnerarbeit

- Ausmalen von 1 000 Punkten auf einem Tausenderband
- Darstellen dreistelliger Zahlen mit Millimeterpapier
- Darstellen von Zahlen mit vereinfachten Zeichnungen:

Tausender



Hunderter



Zehner

I

Einer

.

Symbolisch:

- *Zifferndarstellung* 324
- *Summendarstellung* 300+20+4
- *Darstellung mit Buchstaben* 3H 2Z 4E
- *Stellentafel*
- *Zahlwort*

Es erfolgte dann das weitere Strukturieren des Zahlenraumes durch das Üben von Zahlbeziehungen: vorwärts zählen, rückwärts zählen, Zahlenfolgen, Nachbarzahlen unter Verwendung des Tausenderbuches und / oder des Zahlenstrahls.

- **Geeignete Arbeitsmittel wählen**

Die Wahl des Arbeitsmittels ist eng mit dem Bestreben nach Anschauung und dem Begreifen verbunden. Es soll Handlungen an Einzelobjekten repräsentieren können, die Aufmerksamkeit auf den arithmetischen Inhalt lenken, zur Konstruktion klarer Vorstellungsbilder anregen und sehendes Rechnen, also Selbstkontrolle ermöglichen. Für die Förderung, die vorrangig auf Verständnis setzt, sind solche Arbeitsmittel weniger wertvoll, die lediglich Aufgaben darbieten und kontrollieren. Zudem soll es leicht verständlich und gut handhabbar sein sowie in allen Klassenstufen durchgängig Verwendung finden, also für größere Zahlenräume mitwachsen. Eine Kriterienübersicht für die Beurteilung von Unterrichtsmitteln findet man im Handbuch für den Mathematikunterricht vom Schroedel Verlag (vgl. Lorenz/Radatz, Kopievorlage AM 1). Ich habe in Anlehnung an die Vorschläge von Andrea Schulz (vgl. Schulz, S. 27) sehr gute Erfahrungen bei der Verwendung der Mehrsystemblöcke und der Würfelbilder gemacht. Verwirrung stiftete ich allerdings, als ich in Klasse 1 eine Strichliste mit Fünfeinteilung zum Zählen nutzte (IIII) und jeder Strich dann am Ende der Klasse 1 plötzlich 10 bedeuten sollte.

- **Multisensorische Reize unterstützen das Lernen**

Bei vielen Kindern sind die Wahrnehmungsbereiche unterschiedlich stark ausgeprägt (Lerntypen). Um sie gleichermaßen zu entwickeln und allen Kindern gerecht zu werden, sollten möglichst viele Übungen mehrkanalig angeboten werden. Das bringt letztlich auch Freude und Abwechslung in den Unterricht.

Beispiel 15: Zahlenvorstellungen multisensorisch entwickeln

Akustisch:

- *Zahlen lesen, sprechen, hören*
- *Klopfen*
- *Instrumente*
- *Klatschen*
- *Schnipskarten mit Gummi*
- *Mit der Zunge schmalzen*
- *Gefüllte Fotodosen*
- *Lieder, Verse...*

Taktil:

- *Fühlstricke mit Knoten*
- *Tastsack*
- *Stille Post durch Hände drücken*
- *Paarweise Fingerdrücken*
- *Rückenschreiben*
- *Ziffern und Anzahlen kneten*
- *Stempeln*
- *Sandkasten*
- *Steckmosaik: Ziffern oder Anzahlen fühlen*
- *Holz-ziffern ertasten*
- *Perlenketten fädeln*
- *Ziffern mit Biegeplüschi biegen und erraten*
- *Ziffern mit Stäbchen legen*

Kinästhetisch:

- *Zahlen hüpfen*
- *Treppe laufen*
- *Mit dem Körper nachlegen*
- *Auf Seilen balancieren*
- *Ziffern räumlich erlaufen*
- *Gläser mit bestimmten Anzahlen füllen*
- *Auf ein Zeichen Gruppen bilden*
- *Platzwechselspiele mit umgehängten Ziffernkarten*
- *Stellenwerte darstellen durch Einnehmen eines bestimmten Platzes oder durch bestimmte Bewegungen...*

Optisch:

- *Suchspiele*
- *Mengen strukturieren (Steckspiele, Legespiele, Zeichenspiele)*
- *Würfelbilder erfassen*
- *Halli-Galli*
- *Muster entwerfen*
- *Memory*
- *Kim-Spiele*
- *Schnapp-Spiele*
- *Symbolkarten deuten (z.B. 1 für Eiswaffel, 2 für Fahrrad, 3 für Kleeblatt, 4 für Schmetterling, 5 für Würfel, 6 für Käfer, 7 für Zwerge, 8 für Spinne, 9 für Kegel, 10 für Hände)...*
- **Alltags- und Umweltbezug**

Besonders die Kinder, denen ein Zugang zur Mathematik besonders schwer fällt, sollten durch lebensnahe Alltagssituationen erfahren, wozu sie Zahlen brauchen und die unterschiedlichen Zahlaspekte erleben. In vielen Mathematikbüchern der Klasse 1 werden Alltagssituati-

onen erst spät oder gar nicht aufgegriffen. Zahlenspaziergänge im Wohngebiet sollten zu kleinen Forschungsprojekten anregen. Der emotionale Zugang könnte über die eigenen Familiendaten bis hin zur Lieblingszahl erfolgen. Themen wie Haushalt und Familie, Kochen und Backen, Straßenverkehr, Wohnung, Spiele und Spielzeug, Sport, Einkaufen, Kleidung, Uhr und Kalender, Musik, Pflanzen- und Tierwelt, der eigene Körper sollten für die Ausbildung tragfähiger Zahlenvorstellungen genutzt werden. Geeignete situative Anlässe sollten mathematisiert und umgekehrt Rechengeschichten zu Gleichungen erfunden werden. Das ist eine gute Vorübung zur Erschließung eines Sachverhalts.

Auch das Verändern einer Sachaufgabe, das Finden geeigneter Fragestellungen, das Markieren von Textstellen, das Rollenspiel oder das anschließende bildhafte Darstellen sind mögliche Teilhandlungen, deren Übung dazu beiträgt, den Inhalt von Sachaufgaben zu verstehen und darauf aufbauend einen Lösungsplan zu entwickeln. Die Interpretation und das Nachspielen bildhafter Darstellungen in Lehrbüchern ist für Kinder mit Rechenschwierigkeiten eine besonders wichtige Arbeit. In vielen Darstellungen wird der dynamische Verlauf einer Handlung (vorher – was passiert – nachher) nicht deutlich und die Kinder sind nicht in der Lage sich die Handlung vorzustellen und das Problem zu lösen.

All die exemplarisch genannten methodischen Entscheidungen sind natürlich nie losgelöst von den individuellen Voraussetzungen des Kindes zu treffen. Im zweiten Teil möchte ich kurz auf einige wichtige basale Lernvoraussetzungen und deren Förderung eingehen.

2. Förderung grundlegender Lernvoraussetzungen

- **Positive Selbst- und Fremdwahrnehmung**

Eine grundlegende Voraussetzung für jegliche Fördermaßnahmen ist eine positive Gefühlslage, ein Vertrauensverhältnis zum Lehrer und eine Zuversicht in die beiderseitig festgelegten Maßnahmen. Ohne Übungen zur Beschreibung der Gefühlslage und zur Entwicklung einer positiven Gestimmtheit sollte keine Fördermaßnahme beginnen.

Beispiel 16:

Spiele, Geschichten, Entspannungsraum, Phantasie Reisen, Ausdrucksübungen, Muskelentspannung, Atemübungen, Farben, „warme Dusche“, Körperübungen

- **Sozialverhalten**

Vielleicht muss man vor Beginn des Lernens bestimmte Normen des Sozialverhaltens trainieren, die ein Fördern erst ermöglichen. Ich denke an Umgangsformen, Kontakt- und Konfliktverhalten, Kooperationsfähigkeit und Regelbewusstsein.

- **Lern- und Arbeitsverhalten**

Die Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken und der Komponenten Ausdauer, Arbeitstempo oder Arbeitsausführung sollte die Förderung immanent begleiten.

- **Motorik**

Nicht alle Komponenten der Fördermaßnahmen können im Mathematikunterricht geleistet werden. Hier ist eine genaue Absprache zwischen den einzelnen Fachkollegen angebracht. So könnten die Sport-, Werken- und Kunstlehrer gezielt ihren Beitrag zur Entwicklung motorischer Voraussetzungen und des Körperschemas leisten. Auch die Pädagogischen Mitarbeiter können in den Betreuungsstunden gezielt an der Weiterentwicklung motorischer und anderer Fähigkeiten arbeiten.

- **Wahrnehmung**

Zur Entwicklung der Wahrnehmung baue ich in meinen Unterricht als tägliche Übung, zwischen zwei Arbeitsphasen oder in der Freiarbeit regelmäßig u.a. folgende Übungen ein:

Beispiel 17:

- *Ertasten von realen Gegenständen, geometrischen Formen, Zahlen, Buchstaben*
- *Ertasten und beschreiben von Oberflächen, Tast-Memory (rau, glatt, nass, trocken, weich, hart ...)*
- *Berührungsreize durch Fingerdrücken, Handdrücken, Rückenschreiben von Zahlen und Aufgaben, Formen*
- *Ertasten von Mengen durch Greifen von Erbsen ... (In welcher Hand sind mehr?)*
- *Suchen nach Unterschieden und Erkennen von Veränderungen zwischen Personen, Bildern, Gegenständen oder ihrer Lage*
- *Puzzlespiele*
- *Überlagerte Gegenstände erkennen*
- *Mit den Augen Linien verfolgen*
- *Suchen von Formen im Raum / in der Umgebung*
- *Bilder mit optischen Täuschungen deuten*
- *Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst“*
- *Spannen von Figuren auf dem Geo-Brett*
- *Kästchenwandern (Wege zeichnen)*
- *Labyrinth auf dem Papier*
- *Bewegungen zur räumlichen Orientierung*
- *Zuordnung von Körpern zu ihren Abbildungen (Tactilo)*
- *Kopfgeometrische Aufgaben*
- *Lineare Muster und Parkettierungen*
- *Körperbauten aus Steckwürfeln*
- *Geräusche – Memory*
- *Geräusche zählen und orten*
- *Rhythmen nachahmen, erfinden und symbolisieren*
- *Spiel „Blinder Wächter“*
- *Übungen zur Rechts-Links-Orientierung*

Darüber hinaus gebe ich viele Hilfen zur Orientierung, Blick- oder Arbeitsrichtung durch Farben, roten Richtungspfeilen, Punkten oder Bändchen. Auch das betonte Sprechen der Zehnerzahl sowie vielfältige Orientierungsübungen am Zahlenstrahl oder im Hunderterfeld unterstützen die Strukturierung des jeweiligen Zahlenraumes.

- **Konzentration und Gedächtnis**

Sich bewusst der Lösung einer bestimmten Aufgabe zuzuwenden und die Lösung zu planen erfordert ein hohes Maß an Konzentrations- und Gedächtnisleistung. Gedächtnisleistungen werden benötigt beim

- gedanklichen Nachvollziehen von Handlungen
- Merken von Rechenschritten und Zwischenergebnissen
- Merken von Symbolen
- Merken von Fachbegriffen
- Einprägen von Grundaufgaben.

Viele Kinder mit Rechenschwierigkeiten nutzen ihr Gedächtnis nicht effizient, weil sie Merkstrategien nicht kennen oder nicht anwenden. Einerseits sind diese kognitiven Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen im Mathematikunterricht, andererseits entwickeln sie sich gerade in der Grundschulzeit besonders weiter. Bei der Förderung kommt es darauf an den Kindern Hilfen zu geben und diese Fähigkeiten gezielt zu trainieren. Dazu eignen sich Kim-Spiele (aus einer Gruppe von Gegenständen werden ein oder mehrere entfernt), Memorys, Veränderungsspiele, „Koffer packen“, Nachlegen, Nachbauen oder Nachzeichnen von Figuren mit verschiedenen Merkmalen, Vergrößern und Verkleinern von Figuren, Suchbilder, Rechenrätsel (gleiche Figuren bedeuten gleiche Zahlen), Eselsbrücken, Verse und Lieder mit mathematischem Inhalt. Bewegung kann das Einprägen fördern. Wichtig ist ebenso die Sprache. Das Vergleichen und Suchen von Zusammenhängen, Sortieren und Strukturieren ist eine wichtige Methode zum Einprägen von Wörtern oder Bildern. Die Kinder können auch die räumliche Umgebung oder das eigene Körperschema zum Einprägen nutzen. Assoziationen zu Bekanntem können helfen, sich an Dinge zu erinnern. Das Verwenden von Farben, Analogien und Fallbeispielen sollte selbstverständlich sein. Zum methodischen „Handwerkszeug“ des Lehrers sollten Grundsätze wie das Verhältnis von An- und Entspannung, Vergessenskurve, Konzentrationsspanne, Lerntypen, Assoziationshemmung, Sinnhaftigkeit, Erfahrungswelt, Einsicht usw. (vgl. Kapitel 1) gehören.

Zusammenfassung

Diese ausgewählten Gedanken zur Förderung von Kindern mit Rechenschwierigkeiten sollten verdeutlichen, dass es beim Fördern nicht vordergründig um das Bewältigen des aktuellen Lernstoffes gehen kann. Fördern heißt immer, sich der Entwicklung der Kinder ganzheitlich zuzuwenden, soziale und kognitive Fähigkeiten am mathematischen Inhalt zu entwickeln durch einen individualisierten und didaktisch-methodisch qualifizierten Unterricht. Dazu bedarf es der engen Zusammenarbeit im Lehrerkollegium, mit den Eltern, mit dem Kind und evtl. mit anderen Institutionen. Hier sehe ich noch Handlungsreserven

- bei der konsequenten Diagnostik der Ursachen für Rechenschwierigkeiten
- bei der Diagnostik der eigenen Unterrichtsqualität
- bei der Aufstellung und Fortschreibung eines Förderplanes
- bei der Umsetzung der Maßnahmen nicht nur durch den Mathematiklehrer.

Der Lebensbezug Schule ist für das Kind allgegenwärtig, im Klassenverband findet es Bestätigung und Lust oder Frust. Deshalb ist die Gestaltung des Lebensortes Schule für das Kind so wichtig. Eltern und Fördereinrichtungen sollten sich hier einbringen und nicht gegeneinander arbeiten. Die Förderung von Kindern mit großen Lernproblemen in Einzelstunden ist sicher unumgänglich, um diagnostisch zu arbeiten. Hier sehe ich an den Schulen einen weiteren Handlungsbedarf aus organisatorischer Sicht. Der Hauptanteil der Förderung sollte jedoch im sozialen Kontext, also in der Klassengemeinschaft erfolgen.

Literatur

- Buchner, Ch. (1999): Neues Rechnen - neues Denken. Vom Mathefrust zur Mathelust. Kirchzarten bei Freiburg: VAK
- Ganser, B. (2001): Rechenstörungen: Diagnose – Förderung – Materialien. Donauwörth: Auer
- Ganser, B. (2000): Rechenstörungen. Unterrichtspraktische Förderung. Donauwörth: Auer
- Gührs, L. (2004): Fit trotz Rechenschwäche. Lichtenau: AOL
- Lorenz, J. H., Radatz, H. (1993): Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht. Hannover: Schroedel
- Peter – Koop, A. (1998): Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule. Offenburg: Mildemberger
- Ramacher – Faasen, N. (1999): Rechenschwierigkeiten – und nun? Ein Praxis – Leitfaden für Lehrer und Therapeuten. Heinsberg: Dieck
- Scherer, P. (1999): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern, Bd. 1. Zwanzigerraum. Stuttgart: Klett
- Schilling, S., Prochinig, Th. (2000): Praxisbuch Dyskalkulie. Schaffhausen: Schubi
- Schulz, A. (2003): Beiträge zur Lehrerfortbildung. Jedes Kind kann rechnen lernen. LISA: Halle
- vds, Landesverband Sachsen – Anhalt (Hrsg.) (2004): Sonderpädagogik in Sachsen – Anhalt 1/2004
- Wittmann, E., Müller, N. (1990): Handbuch produktiver Rechenübungen. Stuttgart: Klett
- Wunderlich, G. (1995): 1, 2, 3 mit allen Sinnen. Lichtenau: AOL
- Retzlaff, K. (2004): Experten für mehr Förderung von rechenschwachen Kindern. In: Volksstimme, Ausgabe Magdeburg vom 20.10.2004, S. 1

Jana Teichmann

Entwicklungen von Gesprächs- und Konfliktlösungsstrukturen in der Primarstufe

Universell anwendbare Programme zur Entwicklung einer Gesprächs- und Konfliktlösungsstruktur gibt es nicht und kann es nicht geben. Dennoch werden vielfältige Handbücher mit Trainingseinheiten zur Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen mit diesem Anspruch veröffentlicht. Mittlerweile liegen Studien zu praktischen Erfahrungen mit Gewaltpräventionsprojekten vor, deren Ergebnisse einleitend in einem Überblick dargestellt werden. Darauf aufbauend werden Grundlagen einer gewaltpräventiven Pädagogik vorgestellt und ein Hilfsmittel zur langfristigen Einrichtung und Begleitung derartiger Projekte in pädagogischen Institutionen empfohlen. In einem zweiten Teil des Beitrags werden nach Meinung der Autorin empfehlenswerte Materialien aufgezeigt. Hiermit soll zu einem reflexiven Querschnitt dieser und anderer Materialien animiert werden, da auf diesem Weg ein institutionspezifisches Vorgehen möglich wird.

1. Einige Ergebnisse der Studien zu Gewaltpräventionsprojekten

Bereits Mitte des letzten Jahrhunderts ist für Heranwachsende eine grundlegende Gruppenorientierung herausgearbeitet worden, der das Einzelkämpfertum in schulischen Strukturen widerspricht (vgl. Coleman, 1971). Verbessern Kinder und Jugendliche im Unterricht ihre Leistungen, heißt das gleichzeitig, dass sie die Position ihrer Mitschülerinnen automatisch verschlechtern (vgl. Naudascher, 1977). Dieser Fakt wirkt dem Entstehen von sozialen Gruppen entgegen. In Anbetracht der für Deutschland erschreckenden Ergebnisse aus den PISA-Studien 2000 und 2003 stellt sich die Frage, warum das Bildungssystem weiterhin stark an Einzelleistungen ausgerichtet ist und das Potenzial jugendlicher Gruppenorientierung nicht ausgeschöpft wird.

Dennoch haben viele Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis die Notwendigkeit der Ausbildung sozialer Kompetenzen längst erkannt. Ein Vergleich zweier Befragungen von Schulleiterinnen und Schulleitern Mitte und Ende der 1990-er Jahre ergab, dass bezüglich der Gewaltprävention vor allem eine zunehmende Thematisierung von Gewalt im Unterricht sowie parallel dazu wachsende Anstrengungen im Lehrerkollegium festzustellen sind. Als eine mögliche Ursache für die zunehmende Integration dieser Thematik in den schulischen Alltag wird der gestiegene Problemdruck aufgrund zunehmender Individualisierungstendenzen angesehen. Diese weit reichenden gesellschaftlichen Veränderungen drängen Schulen, sich diesem Problem intensiv zu stellen. (vgl. Schubarth, 2000) Die vielfältigen praxisorientierten Veröffentlichungen und die umfassende analytische Diskussion zu Maßnahmen der Gewaltprävention verdeutlicht das hohe Engagement vieler pädagogischer Fachkräfte sowie die Notwendigkeit wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation. Es besteht jedoch ein unübersichtliches Angebot der Veröffentlichungen zur Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen.

Eine umfassende Analyse gewaltpräventiver Maßnahmen in Schulen und in der Jugendarbeit (Schubarth, 2000) verdeutlicht den großen Bedarf solcher Präventionsprojekte sowie das zunehmende Engagement der Fachkräfte, macht jedoch gleichzeitig auf Probleme in beiden Be-

reichen aufmerksam. Anhand der ausgewerteten Projekte werden typische Defizite der schulischen gewaltpräventiven Arbeit herausgearbeitet:

- "das Problem der Mobilisierung bzw. Motivierung der Lehrerschaft und deren großes Delegationsbedürfnis,
- die relativ hohe Belastung der Lehrkräfte,
- die Folgenlosigkeit einmaliger Veranstaltungen (z.B. Pädagogischer Tage),
- Probleme des mangelnden Konsenses innerhalb der Lehrerschaft,
- die unzureichende Professionalität der Schulleitung,
- das Fehlen von Prozesshelfern (z.B. Experten, Moderatoren, Berater),
- das Problem der Einbeziehung und der Motivierung der Schülerschaft und
- das Problem, dass mit den Projekten gerade die gewalttätigen Schüler meist nicht erreicht werden." (ebd., S.185)

Für gewaltpräventive Arbeit, die nicht an schulische Bedingungen geknüpft ist, werden im Rahmen dieser kritischen Analyse ebenfalls Defizite deutlich:

- "mangelnde Konzeptualisierung und theoretische Durchdringung der Projekte
- unzureichende Analyse der Rahmenbedingungen und des pädagogischen Vorgehens
- fehlende Kontinuität der Projekte (z. T. nur Kurzzeitpädagogik)
- fehlende kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit, z. T. Überschätzung der Wirkungen des Projekts
- fehlende Evaluation
- permanente Bedrohung der Projekte durch die Finanzknappheit" (ebd., S.187).

Faller zählt im Rahmen einer Bilanzierung zu Streitschlichtungsprojekten an Schulen folgende Ursachen für deren Scheitern auf: Den Lehrkräften wird zum einen nur eine begrenzte Ausbildung und zum anderen keine ausreichende Begleitung in der Praxisphase geboten. Weiterhin bemängelt er, dass derartige Projekte in der spezifischen Praxissituation eingesetzt werden, ohne sie "als Teil des sozialen Lernprozesses und der Schulentwicklung" (Faller, 2002, S.44) zu sehen. Er fordert eine grundlegende Informationsphase, projektbezogene Beschlüsse im Kollegium, Grundlagentrainings für die interessierten Fachkräfte sowie angemessene Rahmenbedingungen und eine Einbindung der Projekte in die Institutionskonzepte, um eine erfolgreiche Umsetzung und Integration zu erreichen. (vgl. ebd.)

Das permanent wachsende Angebot an Veröffentlichungen zur Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen antwortet auf eine komplexer werdende pädagogische Alltagssituation im Zuge rasanter gesellschaftlicher Veränderungen. Jedoch findet sich in den vielfältigen Materialien nur selten eine Umsetzung der analytischen Kritik an vielen Gewaltpräventionsprojekten. Nach der Sichtung eines Querschnitts der Veröffentlichungen wird deutlich, dass institutionsspezifisch angewendete Materialien als universell einsetzbare angeboten werden. Aus analytischer Sicht wird kritisiert, dass Vorschläge und Modelle häufig aus anderen sozialen Kontexten übernommen werden, ohne dass überprüft wird, ob sie generell und für den jeweils speziellen schulischen Rahmen geeignet sind (vgl. Nolting/Knopf, 1998). Hierbei wird der in allen Veröffentlichungen zwar betonte, aber selten erläuterte flexible Umgang mit den angebotenen Materialien übergangen und die Forderung ignoriert, dass die Maßnahmen an die jeweils vorliegenden institutionsspezifischen Rahmenbedingungen angepasst werden müssen. Die Reichweite dieser Kritikpunkte wird an hand der folgenden Einführung in die Grundlagen einer gewaltpräventiven Pädagogik erkennbar.

2. Die systemische Sichtweise

Konflikte "sind gar nicht [...] das eigentliche Problem, sondern die Art und Weise, wie wir damit umgehen. Konflikte sind eher etwas Positives. Sie zeigen uns, dass etwas nicht stimmt, dass es unterschiedliche Interessen, Wünsche und Wahrnehmungen gibt. Gewalt und Leid ist fast immer das Ergebnis von ungelösten Konflikten und gerade bei Kindern und Jugendlichen ein Zeichen dafür, dass sie keinen anderen Weg wissen. Formen konstruktiver Konfliktbearbeitung zu vermitteln, ist daher eine wesentliche Forderung an moderne Erziehung." (Faller, 1998, S.7)

Faller eröffnet eine positive Perspektive auf alltägliche und vorwiegend negativ behaftete Situationen im (pädagogischen) Alltag und erarbeitet darauf aufbauend eine systemische Sichtweise, die grundlegend ist für erfolgreiche institutionelle Wandlungsprozesse. Der von ihm verwandte Begriff 'systemisch' steht für eine übergreifende Betrachtung der Individuen in pädagogischen Prozessen. In der Kommunikation und in der Arbeit mit Menschen werden demnach nicht allein das Individuum mit seinen Verhaltensweisen, sondern die Interaktionsmuster zwischen allen Mitwirkenden fokussiert. Pädagogische Prozesse stellen für alle Beteiligten komplexe Systeme dar. So sind Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb der Einrichtungen in ein Geflecht von Bestimmungen, Verordnungen und Beschlüssen eingebunden, die ihr Handeln bestimmen. Kinder und Jugendliche sind hingegen durch ihre familiäre Situation, soziale Lage und ethnische Herkunft geprägt. Dies verdeutlicht, dass Interaktionen zwischen Menschen komplexe Situationen darstellen, in denen niemals das Ganze erfasst werden kann, sondern immer nur Teile davon. "Um Veränderungen zu erreichen, ist es in der Regel nicht notwendig, den Versuch zu unternehmen, Menschen zu ändern. Es reicht und es ist einfacher, Bedingungen und Bearbeitungsformen sowie das Zusammenspiel der Kommunikation zu ändern und dadurch Lösungen für schwierige Prozesse zu finden." (Faller, 2002, S.42)

2.1 Die Ebenen der Prävention in pädagogischen Einrichtungen

In vielen Einrichtungen werden mit dem Ziel, die Einrichtungskultur zu verbessern, unterschiedlichste Maßnahmen der Gewaltprävention eingesetzt, die jedoch nur selten die gewünschten Erfolge nach sich ziehen. Unerlässlich für das Erreichen dieses komplexen Ziels ist die Beachtung der verschiedenen Ebenen für Prävention und Intervention. Hierzu zählen die drei Ebenen der *Konfliktfähigkeit einzelner Beteiligter*, der *Konfliktfestigkeit der Gruppen/Klassen* sowie der *Konfliktkultur der pädagogischen Institution*. Zur besseren Verdeutlichung werden diese drei Ebenen nachfolgend getrennt betrachtet, sie bilden jedoch im Alltag eine Einheit.

Die Anforderungen auf der Ebene der *Konfliktfähigkeit beteiligter Personen* entsprechen den fünf Präventionsprinzipien nach Dann (1999). Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen kann durch Interesse und Engagement der pädagogischen Fachkräfte, persönliche Wertschätzung und Empathie sowie einem adäquaten Kommunikationsstil zugunsten von Schülerinnen und Schülern verbessert werden. Ein partnerschaftlicher Interaktionsstil und die positive Modellwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen diese Prozesse. Das Ermöglichen von sozialem Lernen mit dem Ziel, Kooperationsstrategien zu vermitteln, wird als weitere Möglichkeit zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit angesehen, die durch die Nutzung offener Methoden unterstützt werden kann. Als zentrales Erfordernis wird die gemeinsame Schaffung eines für alle verbindlichen Grundwerte- und Normensystems angesehen. Hier geht es beispielsweise um die kooperative Entwicklung sozialer Werthaltungen sowie das Erreichen verbindlicher Verhaltensnormen. Die Vermittlung eines positiven Fähigkeits- bzw. allgemeinen

Selbstkonzeptes wird ebenfalls als Anspruch dieser Ebene formuliert. Allen Jugendlichen muss die Möglichkeit eingeräumt werden, ihre eigene Form von Tüchtigkeit zu entwickeln und Erfolge zu haben. Der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, das über den fachlichen Leistungsbereich hinausreicht, wird als zentrales Erziehungsziel angesehen. Selbstachtung und Selbstvertrauen werden als Grundvoraussetzungen für eine wertschätzende Behandlung sowohl der eigenen Person als auch von Mitmenschen angesehen. Individualisierung durch innere Differenzierung, offene, handlungsorientierte Unterrichtsformen und erfahrungsorientiertes Lernen können hier unterstützend eingesetzt werden. Daneben spielt die Zugehörigkeit zu und die Anerkennung in angesehenen Gruppen eine wesentliche Rolle für die Identitätsentwicklung von Heranwachsenden. Insofern ist es eine Forderung an Bildung und Erziehung in pädagogischen Institutionen, den Aufbau und die Pflege von Gruppenbeziehungen zu ermöglichen. Partizipationsmöglichkeiten und die Übernahme von Verantwortung durch die Schülerinnen und Schüler sind Wege für die Entwicklung sozialer Identität. Diese fünf Präventionsprinzipien gelten gleichzeitig als Qualitätsmerkmale von Schule, womit die Bereiche der Entwicklung von Präventionsprogrammen und die Ansätze zur Schulentwicklung zusammengeführt werden.²

Die erwähnten und noch vorzustellenden Praxishandbücher erfüllen mit den darin vorgestellten Materialien und empfohlenen Übungen und Methoden meines Erachtens grundsätzlich diese Kriterien. Inwiefern die jeweilige Durchführung der Gesprächskreise, Übungen und Spiele dem Anspruch gerecht wird, prosoziales Verhalten auszubauen, hängt jedoch maßgeblich von den Rahmenbedingungen (Setting, beteiligte Personen, Methodenkenntnis, Engagement, Materialien, etc.) ab.

Die zweite Ebene der Prävention ist die der *Konfliktfestigkeit einzelner Gruppen und Klassen*. Die individuell aufgebauten Fähigkeiten werden verstärkt und in den Gruppenzusammenhang integriert. Die Stärkung des Selbstvertrauens, des Verantwortungsbewusstseins und der Kooperationsstrukturen stehen hier im Vordergrund und können durch vielfältigste Methoden etabliert werden. Beispielhaft genannt seien erlebnisorientierte Aktivitäten, regelmäßige Gesprächskreise, soziale und sachliche Helfer-Systeme sowie projektorientierte Arbeitsformen oder Rollen- und Simulationsspiele. Durch das Trainieren solidarischer Umgangsformen und regelmäßiges Einüben verabredeter, gerechter Formen der Konfliktbearbeitung wird die Gewaltbereitschaft langfristig eingedämmt. Für alle Formen der pädagogischen Arbeit ist eine enge und auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und anderen Beteiligten Erfolg versprechend. Auch hierfür gibt es mittlerweile ein breites Angebot an Veröffentlichungen, die meist als Klassen- oder Eingangsprogramme bezeichnet werden; im letzten Teil des Beitrags werden einige dieser Trainings vorgestellt.

Die Ebene der *Konfliktkultur einer Einrichtung* umfasst diese als Lebensraum zur Ermöglichung sozialer Identität. Faire Kommunikation, klassenübergreifende Zusammenarbeit und die Ausdehnung von Ganztagsangeboten wie zum Beispiel Arbeitsgemeinschaften sind hierfür unentbehrlich. Gemeinsam erarbeitete Haus- und Schulordnungen mit wenigen, aber klaren Regeln, angenehm gestaltete Räume, ausreichend Partizipationsmöglichkeiten für Heranwachsende sind hier wesentliche Etappen auf dem Weg der Veränderung. Auch für die Kollegen sind diese Wandlungen zentral, da sie als Modell prosozialen Verhaltens dienen. Regelmäßige pädagogische Konferenzen, Offenheit untereinander, konkrete Absprachen über einen

² vgl. hierzu ausführlicher u.a.: Dann, 1999; Faller, 1998 und 2002; Melzer/Schubarth/Ehninger, 2004

einheitlichen Umgang mit Gewalt und spezielle Fortbildungen sind Voraussetzungen für die Umsetzung derartiger Vorhaben. Die Kooperation im Kollegium genauso wie die Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen wie dem Jugendamt oder gemeindenahen Bildungseinrichtungen (Gemeinwesenarbeit) wird förderlich für diese Prozesse sein, denn hierdurch können die lebensweltlichen Erfahrungen der Heranwachsenden mit der inhaltlichen Arbeit im Unterricht verknüpft werden. (vgl. Melzerl/Schubarth/Ehninger, 2004)

Die dargelegten drei Ebenen bauen mit ihren jeweiligen Zielstellungen aufeinander auf. Mit selbstbewussten, gesprächsbereiten, reflexions- und konfliktfähigen Schülerinnen und Schülern einerseits und motivierten und engagierten Pädagoginnen und Pädagogen andererseits kann am Zusammengehörigkeitsgefühl einer Klasse Erfolg versprechend gearbeitet werden. Stabile Gruppen - hierzu zählen nicht nur Klassen, sondern auch klassenübergreifende Projektgruppen oder Arbeitsgemeinschaften - können an der Entwicklung und Stabilisierung einer positiven Schulkultur mitwirken. Zu diesen Bereichen zählen ausnahmslos alle Beteiligte: nicht nur Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte, sondern auch Leitungspersonen, extern Beschäftigte wie Reinigungskräfte oder Hausmeister, die Eltern sowie Personen und Institutionen aus dem sozialen Umfeld einer Einrichtung.

2.2 Systemdesign für Konfliktmanagement

Die Erarbeitung eines Systemdesigns für Konfliktmanagement kann pädagogische Einrichtungen auf dem Weg zur Etablierung einer Konfliktkultur unterstützen. Ein Hilfsmittel zur Analyse der "Elemente und Einzelprogramme, die sinnvoll erscheinen, um Konfliktsituationen zu vermeiden, auftretende Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und Kinder und Jugendliche in die Bearbeitung von Konflikten einzubeziehen" (Faller, 2002, S.45), stellt das von Faller (1998, 2002) entwickelte „pädagogische Hexagon“ dar. Hierfür sind sechs Fragen zu bearbeiten, die im Rahmen dieses Beitrags jedoch nur angedeutet werden können:

1. *Die Frage der Intervention* bezieht sich auf den bisherigen Umgang mit auftretenden Konflikten in der Einrichtung und eventuellen neuen Formen der Konfliktbearbeitung. Hier steht eine Analyse der momentanen Konflikte sowie der gebräuchlichen Lösungswege im Vordergrund. Der Aufwand, der für die Bearbeitung auftretender Probleme erforderlich ist, wird bewusst gemacht.

2. *Die Frage der Prävention* beschäftigt sich mit wiederkehrenden Konfliktsituationen einer Einrichtung und möglichen präventiven Maßnahmen zur Vermeidung oder frühzeitigeren oder zügigeren Intervention in derartigen Situationen. Gedanken über den Prozess der sozialen Entwicklung von Schülerinnen sind hierbei zentral, leitend ist die Suche nach unterstützenden Programmen oder Unterrichtsprojekten für verschiedene Klassenstufen.

3. *Die Frage der Kompetenzen* behandelt den Bereich der sozialen Fähig- und Fertigkeiten zum konstruktiven Umgang mit Konflikten bei den Schülerinnen. Die Lernziele des sozialen Lernens werden unter dem Gesichtspunkt herausgefiltert, ob sie im "normalen" Unterricht vermittelt werden können oder ob dafür spezielle Einheiten erforderlich sind. Die Integration von handlungs- und erfahrungsorientierten Elementen in den regulären Unterricht wird abgewogen.

4. *Die Frage der Schlüsselpersonen* richtet sich an die Lehrkräfte, denn diejenigen, die das Leben einer pädagogischen Einrichtung bestimmen, sind die ausgebildeten Fachkräfte. "Eine Veränderung der Konfliktkultur an einer Schule ist nur möglich, wenn die Lehrkräfte dafür gewonnen werden." (Faller, 2002, S.45) Hier wird nach dem spezifischen Fortbildungsinteresse des Kollegiums, eventuellen externen Unterstützungserfordernissen sowie nach der Bereitschaft zur Übernahme einzelner Eckpunkte durch Kolleginnen und Kollegen gesucht.

5. *Die Frage der Unterstützungssysteme* greift die Erkenntnis auf, dass sich für die Entwicklung eines stärker erfahrungs- und handlungsorientierten Unterrichts die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Institutionen als sehr hilfreich erwiesen hat.

6. *Die Frage der Implementierung* orientiert sich an der Verankerung spezieller Umgangsformen mit Konflikten in der Konzeption der Einrichtung und sucht nach erforderlichen Strukturveränderungen und möglichen Ressourcen. Einheitliches Handeln stellt eine Grundvoraussetzung hierfür dar.

Diese einzeln vorgestellten Elemente sind eng miteinander verbunden und bilden ein Gesamtsystem, das Falller in einer graphischen Darstellung in Form eines Hexagons verdeutlicht. Durch die gemeinsame Ausarbeitung und Reflexion über diese einzelnen Punkte erarbeitet eine pädagogische Einrichtung ein individuelles Systemdesign, das an den jeweiligen konkreten Bedingungen ausgerichtet ist und mit dessen Hilfe eine zielorientierte Umsetzung geplant werden kann. Eine veränderte Konfliktkultur, somit eine die Einrichtung prägende Gesprächskultur und Elemente einer konstruktiven Konfliktbearbeitung, können "eine wesentliche Bereicherung der pädagogischen Arbeit an der Schule und eine erhebliche Entlastung für Lehrkräfte, Eltern und Schüler bewirken" (ebd., S.46). Durch diesen ressourcenorientierten Ansatz kann eine Einrichtung an bewährten Ideen und Umgangsweisen anknüpfen und parallel Projekte aufbauen, die die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur unterstützen. Für die einzelne Einrichtung stellt dies einen wichtigen Schritt dar, "aus einer lehrenden zu einer lernenden Organisation zu werden" (ebd.).

3. "Konzepte sind eine Sache, ihre Realisierung eine andere." (Nolting/Knopf, 1998, 5.257)

Eine Einrichtungskultur zu verändern, erfordert eine gezielte und dauerhafte Vorbereitung, die durch einzelne Kolleginnen und Kollegen nicht zu bewältigen ist. Wichtig für diese Arbeit ist ein grundlegender Konsens im Kollegium. Ziel kann nicht sein, alle Kolleginnen und Kollegen für eine aktive Mitarbeit in einem Projekt zu gewinnen, wichtig ist jedoch, dass alle diesen Bereich unterstützen und somit das Kollegium den Heranwachsenden gegenüber als ein Gleichgesinntes auftritt. Die Vorbereitung sowie die Durchführung solcher - zusätzlich in den Alltag einer Einrichtung integrierten - Programme bzw. Trainings erfordern Zeit, Ausdauer, methodische Sicherheit und personelle Ressourcen. Die Erarbeitung dieses Systemdesigns kann strukturierend und begleitend eingesetzt werden, empfehlenswert ist hierfür die Etablierung einer Arbeitsgruppe.

Bei Fiebig/Winterberg (1998 und 1999) finden sich diesbezüglich konkrete pragmatische Hinweise. Für die Vorbereitung einer praktischen und konzeptionellen Arbeit am Schulprofil empfehlen sie die Durchführung von schulinternen Lehrerfortbildungen (SCHILF) und die Bildung einer Arbeitsgruppe durch einzelne Kolleginnen und Kollegen. In den einzelnen Fachkonferenzen kann dann in Abstimmung mit Lehrplänen und Rahmenrichtlinien ein organisatorischer Rahmen für diese Arbeit geschaffen werden. Sind diese Rahmenbedingungen für eine Institution aufgeschlüsselt, kann mit der kollegialen Arbeit begonnen werden. Diese Treffen ermöglichen das gemeinsame Ausprobieren einzelner Übungen sowie die Erörterung eigener Unsicherheiten mit den neuen Unterrichtsformen. "Die so erworbene Fachkompetenz ist wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer primärpräventiven Arbeit." (Fiebig/Winterberg, 1998, S.9) Diese Zusammenarbeit bietet zum einen die Möglichkeit zu einem ständigen Erfahrungsaustausch und zum anderen "eine zunehmende Sicherheit und damit eine individuelle Entlastung auf inhaltlicher Ebene" (ebd.). In Klassenkonferenzen kann anschließend mit allen in den jeweiligen Klassen unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen diese Arbeit abgestimmt werden. Im Rahmen der Klassenpflegschaft ist ein wichtiger Bestandteil,

dass die Eltern über das Projekt informiert und in dieses eingebunden werden. Sind diese Schritte erfolgreich absolviert, kann in den Klassen mit der Durchführung der Unterrichtsreihen und mit dem Aufbau einzelner Arbeitsgemeinschaften begonnen werden.

Eine derart gezielte Vorbereitung gewährleistet eine Erfolg versprechende Arbeit. Allein der rasche Einsatz verschiedenster übernommener Übungen aus den Praxisprogrammen garantiert hingegen - trotz hohem Engagement der Fachkräfte - keine positiven Wirkungen.

4. Ausgewählte Veröffentlichungen

"Niemand kann in die Klassenräume hineinregieren, niemand kann das gesamte Kollegium in einen Gleichklang versetzen." (Nolting/Knopf, 1998, S.258)

Die Umsetzung eines Projekts zur Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen erfordert Vertrauen und Geduld: Vertrauen in die Heranwachsenden und in die Kolleginnen und Kollegen als kompetente Personen sowie Geduld bezüglich der Erfolge einzelner Projekte, die nicht mit dem Durchführen einzelner Stunden zu verzeichnen sind. Es ist elementar, die Umsetzung als einen Prozess zu begreifen, der mit dieser Arbeit erst begonnen wird und der einer ständigen kompetenten und engagierten Begleitung und Betreuung bedarf.

Der Dschungel an Angeboten zur Gewaltprävention muss in mindestens zweierlei Hinsicht gelichtet werden.

Die eine Ebene ist die der Organisation der verschiedenen Projekte. Es finden sich unterschiedlichste schulinterne Angebote, die von den pädagogischen Fachkräften (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) innerhalb der Einrichtungen geplant und durchgeführt werden. Demgegenüber stehen auf dieser organisatorischen Ebene verschiedene externe Dienstleistungsangebote, deren Angebote von pädagogischen Einrichtungen gebucht werden können.

Eine weitere Differenzierung lässt sich bezüglich der unzähligen Veröffentlichungen vornehmen, die ebenfalls als gewaltpräventive Angebote zu verstehen sind. Zum einen finden sich mannigfaltige Praxishandbücher zur Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen und konstruktivem Konfliktlösungsverhalten, die Pädagoginnen, Pädagogen und Interessierten vielfältige Materialien für selbst zu planende und durchzuführende Trainings- oder Unterrichtseinheiten anbieten. Diese Projekte sind größtenteils für die Arbeit in Schulklassen konzipiert. Zum anderen werden Programme zum Aufbau von Mediationsgruppen veröffentlicht. Sie enthalten ein Trainingsprogramm für eine klassenübergreifende Arbeitsgemeinschaft zur Ausbildung von Streitschlichterinnen und -schlichtern, einige auch Empfehlungen zur Installation und aktiven Arbeit einer Streitschlichtergruppe sowie zu deren Implementierung in das Konzept einer Einrichtung. Diese Handreichungen stellen zu einem Großteil Abbilder bereits durchgeführter Projekte dar und werden als universell einsetzbare Konzepte angeboten. Ein schulintern entwickeltes, erprobtes und erfolgreich durchgeführtes Projekt stellt jedoch kein allgemeingültiges und übertragbares Programm oder Konzept für andere Einrichtungen dar. Eine Adaptation an die jeweils vorliegenden schulischen Bedingungen ist ein unabdingbares Kriterium für ein erfolgreiches Durchlaufen derartiger Maßnahmen.

Diese Gedanken zugrunde legend, werden nun einzelne Veröffentlichungen in nicht abschließender Art und Weise mit ihren Spezifika kurz vorgestellt, welche meiner Meinung nach für die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktlösungskultur geeignet sind.

“Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule“ von Jamie Walker (1995) zeigt ein umfassendes Programm zur Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen auf, welches an

mediativen Grundideen orientiert ist und zum Ziel hat, dass Kinder Konflikte konstruktiv und gewaltfrei auszutragen lernen. Walker hat ein Konzept erprobt und evaluiert, welches in den regulären Unterricht integriert werden kann. Die Vorstellung der verschiedenen Materialien konzentriert sich auf folgende Bereiche: Kennenlernen und Auflockern, Förderung des Selbstwertgefühls, Kommunikation, Kooperation, geschlechtsbezogene Interaktion und gewaltfreie Konfliktaustragung. Die Veröffentlichung von Walker stellt jedoch keine reine Materialsammlung und Vorstellung dar, sondern bietet ebenfalls beispielhafte Hilfestellungen zur Analyse von und zum Umgang mit alltäglichen Konfliktsituationen. Ein Kapitel beschäftigt sich beispielsweise mit dem Führen von Konfliktgesprächen. Für die Durchführung eines solchen Projektes in Schulklassen werden ein bis zwei Stunden pro Woche empfohlen. Besonders wegen der ausführlichen Erläuterungen zu Konflikten in Klassen, den dargestellten verschiedenen Umgangsmöglichkeiten damit und die gezielten, übersichtlichen und gut handhabbaren Übungen und Spiele ist diese Veröffentlichung empfehlenswert.

„Das Streitschlichter-Programm“ von Karin Jefferys-Duden (1999) stellt eine Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6 vor. Diese Handreichung verdeutlicht durch eine knappe, prägnante Einführung zu Mediation im Grundschul- und Orientierungsstufenbereich, wie wichtig das frühzeitige Sensibilisieren auf alltägliche Probleme sowie das regelmäßige Trainieren eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten ist. Im Anschluss daran findet sich ein praktikabel gestalteter Trainingsleitfaden, der sich aus sechs Sequenzen zusammensetzt. Es werden grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für Konfliktschlichtung aufgezeigt. Aktives Zuhören, die Fähigkeit, Gehörtes zu paraphrasieren und zu spiegeln, geschicktes Fragenstellen und nonverbal ausgedrückte Gefühle zu erkennen, sind wesentliche kommunikative Fertigkeiten für Streitschlichterinnen und -schlichter, die mit verschiedenen Übungen verdeutlicht und trainiert werden können. Die ersten fünf Einheiten vertiefen diese kommunikativen Kompetenzen und entwickeln bei den Jugendlichen ein Verständnis für den Prozess einer Schlichtung, mit deren Ablauf sie besonders in Rollenspielen vertraut gemacht werden. Die sechste Einheit des Trainings geht über die Ausbildung der Streitschlichterinnen und -schlichter hinaus, indem eine Vorgehensweise zur Erfolgskontrolle für ein Streitschlichtungsprojekt dargestellt wird. Jefferys-Duden empfiehlt einen von den Kindern und Jugendlichen selbst durchzuführenden Vor- und Nachtest in Form eines Fragebogens. Evaluationen dienen allen Beteiligten: den Heranwachsenden, den engagierten Fachkräften und der pädagogischen Institution, indem positive wie negative Effekte herausgearbeitet und Verbesserungsvorschläge eingebracht werden können. Erforderliche Rahmenbedingungen für eine Erfolg versprechende Arbeit mit Streitschlichtungsprojekten in Schulen werden präzise erläutert und Empfehlungen für eine solche Arbeit aus eigenen Erfahrungen abgeleitet, wodurch diese Veröffentlichung sehr praktikabel ist.

Kurt Faller u.a. (1996) stellen mit „Konflikte selbst lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit“ ein Trainingsprogramm zum Aufbau, zur Arbeit und zur Implementierung einer Streitschlichter-Gruppe in pädagogischen Einrichtungen vor. Dieses Projekt wurde im Rahmen des Offenbacher Modellprojekts zur Gewaltprävention entwickelt und seitdem vielfach durchgeführt. In „Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit“ (1998) werden die Entwicklungsphasen dieses umfangreichen Modellprojektes dargestellt und dessen einzelnen Instrumente beispielhaft erläutert. Hierzu zählen das oben vorgestellte Systemdesign, die gezielte Vorbereitung, Planung und Durchführung der Gesamtidee genauso wie der Einzelprojekte. Durch eine systematische Herangehensweise kann allen Beteiligten der Umfang des Vorhabens im Vorfeld deutlich gemacht werden.

Mit dem Trainingsprogramm „Kinder können Konflikte klären“ wird von Kurt und Sabine Faller (2002) betont, "wie im frühzeitigen und konstruktiven Umgang mit Konflikten ein

Konzept der sozialen Frühförderung von Kindern im Vorschulalter entstehen kann" (ebd., SA). Diese gezielte Neubearbeitung des Trainingsprogramms der Mediation für den Vorschulbereich ist in drei Teile untergliedert. Einführend wird beispielhaft das Konzept der systemischen Mediation im Vorschulbereich erläutert. Anschließend werden vielfältige Übungen und Spiele vorgestellt, mit denen die Idee der Mediation im Rahmen sozialer Frühförderung im Vorschulalter umgesetzt werden kann. Der dritte Teil enthält ein Trainingsprogramm für Erzieherinnen und Erzieher, wie mediative Techniken im pädagogischen Alltag eingesetzt werden können. "Das Programm soll ihnen helfen, Konflikte früher zu erkennen, sie dann zügig zu bearbeiten und Mediation gezielt zur Förderung des sozialen Verhaltens der Kinder einzusetzen." (ebd.)

Günther Braun u.a. (2002) haben mit „Kinder lösen Konflikte selbst!“ ein umfassendes Programm zur Implementierung von „Mediation in der Grundschule“ entwickelt. Die aktuelle, dritte Ausgabe dieser Studie ist Ergebnis einer fortgeschrittenen Praxis, wodurch verschiedene Differenzierungen eingearbeitet werden konnten. Die einzelnen Bausteine des Trainings wurden erweitert, die Konfliktbearbeitung in Familien wurde zusätzlich einbezogen, Hinweise für die sonderpädagogische Förderung konnten integriert werden und Möglichkeiten der Kurzbehandlung von Konflikten an hand mediativer Techniken wurde aufgenommen. Als wichtigste Erweiterung der Neuausgabe wird die Einführung der Methode des Anders-Streitens und der Aufbau einer neuen Konfliktkultur in der Grundschule betrachtet. Die Veröffentlichung beginnt mit der Darstellung verbreiteter Konfliktlösungen im schulischen Alltag und zeigt anhand der Mediation neue Wege eines fairen und konstruktiven Miteinanders auf. Hierfür finden sich zum einen beispielhafte Erläuterungen und zum anderen umfangreiche Materialien für die folgenden Bereiche: Die Entwicklung und Stärkung der sozialen Kompetenzen der Kinder, die Sensibilisierung auf Regeln und Rituale, die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathie, Kommunikation, Interaktion und Kooperation. Im Folgenden werden an hand von Richtlinien und Lehrbüchern Wege aufgezeigt, wie diese Themen im regulären Unterricht behandelt und bearbeitet werden können. Im Anschluss daran wird verdeutlicht, wie Mediation in die Schulpraxis integriert werden kann. Im umfangreichen letzten Teil des Buches werden die verwendeten und empfohlenen Materialien meist als Kopiervorlagen präsentiert. Auch diese Veröffentlichung ist meines Erachtens gut geeignet, um in Grundschulen an der Entwicklung und Stabilisierung der sozialen Handlungskompetenzen der Kinder und gleichfalls an einer neuen Konfliktkultur der Schule zu arbeiten.

„Hauen ist doof“ ist eine Auswahl von 162 Spielen gegen Aggressionen in Kindergruppen, die von Charles A. Smith (1994) zusammengestellt wurde. "Gruppenübungen verschaffen den Kindern einen beruhigenden, sicheren und stressfreien Rahmen, in dem sie beobachten und neu erlernte Fertigkeiten ausprobieren und einüben können." (Smith, 1994, S.10) Geplante, strukturierte Spiele und Übungen sollen mit spontan auftretenden Schwierigkeiten und Reaktionen kombiniert werden, um so wirkungsvolle Lernsituationen zu arrangieren, die bei den Kindern Freundschaft, Empathie, Kooperationsfähigkeit und Hilfsbereitschaft bewirken und unterstützen. Das Buch ist in vier Kapitel gegliedert, die aufeinander aufbauen: 1. Wir sind Freunde und gehören zusammen!, 2. Und was fühlst du?, 3. Gemeinsam schaffen wir's!, 4. Kann ich etwas für dich tun? Die Übungen sind in jedem Kapitel nach Altersstufen von 3-6 über 4-8 bis hin zu 5-9 Jahren geordnet. Der Autor weist auf verschiedene Anwendungsmöglichkeiten der Spielesammlung hin: Die Übungen können entweder nach und nach mit den Kindern durchgeführt werden oder durch eigene Sequenzen zu verschiedenen Themenbereichen kombiniert werden. Am Ende des Buches findet sich ein ausführliches Themenverzeichnis. Diese Veröffentlichung ist im Vergleich zu den anderen hier vorgestellten eine Spiele-

sammlung, die den Aufbau sozialer Kompetenzen sowie den fairen und solidarischen Umgang miteinander fördern will. Sie stellt kein Programm zur Etablierung einer neuen Einrichtungskultur dar. Dennoch habe ich es in diese Vorstellung aufgenommen, da ich es für eine lohnende Bereicherung der anderen Veröffentlichungen halte.

An dieser Stelle soll auf drei Veröffentlichungen hingewiesen werden, die als Eingangsprogramme für die Sekundarstufe I entwickelt und erprobt wurden. Ziel dieser Programme ist es, den Schülerinnen und Schülern einen problemlosen Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zu ermöglichen.

Christa Kaletsch (2003) entwickelt in „Konstruktive Konfliktkultur“ ein Förderprogramm für die Klassen 5 und 6, welches Klassenlehrerinnen und –lehrern Methoden bietet, Schülerinnen und Schüler zu einem eigenverantwortlichen, selbstbestimmten und konstruktiven Umgang mit Konflikten zu führen. Drei Bausteine wurden entwickelt: 1. Kennenlernen, 2. Kooperation, 3. Konfliktanalyse und Problembearbeitung, mit denen der Aufbau einer Klassengemeinschaft gefördert wird. Eine theoretisch fundierte Einführung in mediatives Denken sowie in sich entwickelnde und zu unterstützende Prozesse der Gruppenfindung leiten das Buch ein. Mediation als Vermittlungsstrategie wird eingeführt und die Organisationsstruktur eines solchen Trainingprogramms erläutert.

Das Training „Wir werden eine Klassengemeinschaft“ von Hartrnut Fiebig und Frieder Winterberg (1998) will die Differenzen harmonisieren, die in Klasse 5 durch das Zusammenkommen vieler Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erfahrungen und Fähigkeiten aus verschiedenen Grundschulen entstehen. Das Training arbeitet speziell am Aufbau von positiven Sozialisationsstrukturen. Die zweite Veröffentlichung von Fiebig/Winterberg (1999) – „Wir übernehmen Verantwortung in der Klassengemeinschaft“ - hat den weiteren Aufbau von sozialen Kompetenzen zum Ziel und will damit zu einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Bezugspunkte der Arbeit sind: "der Erwerb von Handlungskompetenzen, um eigene Ziele benennen und erreichen zu können; der Ausbau von Kooperationsfähigkeit, um erfolgreich in einem Team arbeiten zu können sowie die Übernahme von Verantwortungsbereichen, um eine funktionsfähige Klassengemeinschaft zu fördern" (ebd., SA). Die beiden Materialien von Fiebig/Winterberg (1998/1999) sind gut aufeinander abgestimmt. Sie stellen pädagogische Bausteine eines Schulprogramms für die Klassenstufen 5-10 dar und sind speziell für die Klassenstufen 5 und 6 entwickelt worden.

Abschließend soll, auch um die Gedanken des Beitrags zusammenzufassen, das Buddy-Projekt der Vodafone-Stiftung Deutschland³ vorgestellt werden, welches seit 2002 in einer aktualisierten und erweiterten Form Verbreitung findet. Buddy steht für Kumpel, Freundin und gegenseitige Unterstützung. Es ist ein schul- und altersübergreifendes Projekt, welches verstärkt auf den Gedanken der Peer Group Education aufbaut. Das Buddy-Projekt bietet Schulen und pädagogischen Einrichtungen Module, die den spezifischen Bedürfnissen, vor Ort entsprechend eingesetzt und variiert werden können. Es werden fünf Ebenen der Anwendung unterschieden: 1. Das Buddy-Prinzip im Unterricht, 2. Die reine Buddy-Gruppe an der Schule, 3. Die Buddy-Idee als Ergänzung bestehender Projekte, 4. Das Buddy-Prinzip als Hilfe zum Übergang, 5. Buddy-Gruppen im sozialen Umfeld.

³ Eine umfangreiche Materialsammlung zum Buddy-Projekt der Vodafone-Stiftung Deutschland kann im Internet unter www.buddy-projekt.de für eine Schutzgebühr von 20,00 Euro plus 3,50 Euro Versand kosten bestellt werden. Der Erlös kommt dem Straßenkinder-Hilfverein Off-Road-Kids e.V. zu Gute.

Im Rahmen des Buddy-Projekts werden verschiedene Modelle unterschieden, die hier erwähnt werden, da sie ohne großen Aufwand in den pädagogischen Alltag integriert werden können. Zum einen findet sich das Peer-to-Peer-Modell, nach dem Kinder und Jugendliche einer Peer Group gemeinsam agieren. Zentraler Punkt ist dabei, dass sich die Jugendlichen auf der gleichen Ebene befinden. Weiterhin wird das Cross-Age-Modell beschrieben, welches den Austausch unter Heranwachsenden über Altersgrenzen hinweg favorisiert, erinnert sei hier an Patenschaften. Das Reverse-Role-Modell baut auf verschiedenen Begabungen von Jugendlichen auf und basiert auf gegenseitigem Austausch. Hierfür sind Training und die Fähigkeit des Rollenwechsels erforderlich. (vgl. Vodafone-Stiftung, 2002) Diese Aufzählung von Praxismöglichkeiten ist nicht abschließend, genauso wenig wie diese Modelle nicht als statische Vorgehensweisen betrachtet werden dürfen, da sie an die jeweilige pädagogische Situation angepasst werden müssen. Zudem können auch Mischformen entstehen.

Das Buddy-Projekt ist niedrighschwelliger und umfassender als zum Beispiel reine Mediationsprojekte. Letztere laufen Gefahr, an Schulen oder pädagogischen Einrichtungen ‚einzuschlafen‘, wenn sie isoliert bleiben und keine breite Anerkennung erfahren. Mit der grundlegenden Idee des Buddy-Projekts, des Aufeinanderachtens, können hingegen vielfältigste Ideen realisiert werden.

In den vielen Veröffentlichungen wird jeweils ein flexibler Umgang mit den Materialien gefordert, allerdings finden sich nur selten Hinweise auf eine einrichtungsspezifische Adaptation der Projekte. Dieser Beitrag soll dazu animieren, die Planung angestrebter Projekte zielorientiert und systematisch anzugehen und gleichfalls einen Querschnitt der vielen verfügbaren Materialien zu wagen, um ein institutionenspezifisches Vorgehen realisieren zu können.

Literatur

- Braun, Günther; Dietzler-Isenberg, Edith; Püttmann, Ulla; Schmiegel, Kathleen; Würbel, Andreas: Kinder lösen Konflikte selbst! Mediation in der Grundschule. 3., überarb. und erweiter. Aufl., Bensberger Studien 11. Herausgeber: Isenberg, Wolfgang. ThomasMorus-Akademie Bensberg 2002
- Coleman, James: The Adolescent Society. New York: The Free Press 1971
- Dann, Hanns-Dietrich: Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holtappeis u. a. (Hrsg.): Forschungen über Gewalt an Schulen. Weinheim/ München 1999, S.351-366
- Faller, Kurt (Hrsg.): Mediation in der pädagogischen Arbeit - Ein Handbuch für Kinder, Schulen und Jugendarbeit. Mülheim/ Ruhr: Verlag an der Ruhr 1998
- Faller, Kurt: Das Konzept der systemischen Mediation in der pädagogischen Arbeit. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu "bildung und wissenschaft" der GEW Baden-Württemberg. Heft 6, 18.09.2002, 36. Jahr an S.41-46
- Faller, Kurt; Faller, Sabine: Kinder können Konflikte klären. Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten - ein Trainingshandbuch. Münster: Ökotopia Verlag. 2002
- Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackmann, Maria: Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim/ Ruhr: Verlag an der Ruhr 1996
- Fiebig, Hartmut; Winterberg, Frieder: Wir übernehmen Verantwortung in der Klassengemeinschaft. Mülheim/ Ruhr: Verlag an der Ruhr 1999
- Fiebig, Hartmut; Winterberg, Frieder: Wir werden eine Klassengemeinschaft. Soziales Lernen in der Orientierungsstufe. Mülheim/ Ruhr: Verlag an der Ruhr 1998
- Holtappeis, Heinz Günter; Heitmeyer, Wilhelm; Melzer, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschungen über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/ München: Juventa 1999
- Jefferys-Duden, Karin: Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1999
- Kaletsch, Christa: Konstruktive Konfliktkultur. Förderprogramm für die Klassen 5 und 6. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003

- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Ehninger, Frank: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2004
- Naudascher, Brigitte: Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten - Theorien - Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977
- Nolting, Hans-Peter; Knopf, Hartmut: Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge - wenig Studien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 45 Jg. 1998, S. 249-260, Ernst Reinhardt Verlag München, Basel
- Schubarth, Wilfried: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Krieffel: Luchterhand 2000
- Smith, Charles A.: Hauen ist doof. 162 Spiele gegen Aggression in Kindergruppen. Mülheiml Ruhr: Verlag an der Ruhr 1993
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.): Das Buddy-Projekt. Soziale Kompetenz für Schüler. Düsseldorf, Oktober 2002. (www.buddy-projekt.de)
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4. Frankfurt! Main: Cornelson Scriptor 1995

Sandy Franke-Muschalle, Dr. Christian Werge

Integrative Lerntherapie als außerschulische Hilfe bei ernsthaften Schwierigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen

In den letzten Jahren haben sich bei der Förderung von Kindern mit massiven Lernschwierigkeiten verschiedenste Behandlungsmethoden und „*Glaubensbewegungen*“ (Löffler/Meyer-Schepers/Naegele in Naegele/Valtin 2001) entwickelt.

Diese Verfahren basieren auf unterschiedlichsten Theorien, von sensorischen Integrationstrainings bis hin zu beliebten Funktionstrainingsprogrammen. Die empirische Feststellung, dass Funktions- oder Teilleistungsschwächen jedoch nicht wesentlich zur *LRS* beitragen, tut der Beliebtheit keinen Abbruch. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass therapeutische Erfolge bei visuell oder visuomotorisch ausgerichteten Programmen ausbleiben (Valtin in Haarmann/Kalb 1999).

Was unterscheidet nun die integrative Lerntherapie von anderen therapeutischen Ansätzen? An dieser Stelle soll ein Überblick über Elemente integrativer lerntherapeutischer Arbeit gegeben werden. In einem zweiten Teil wird über drei Kinder berichtet, denen durch integrative lerntherapeutische Intervention nachdrücklich geholfen werden konnte.

Eine ernsthafte Lerntherapie ist eine „*professionelle pädagogisch-psychologische Dienstleistung*“ (Nühlig 2004, S.36).

Durch eine integrative Lerntherapie werden:

- grundlegende Voraussetzungen für das jeweilige Fach entwickelt,
- effektive Techniken und Strategien erworben,
- inhaltliche Grundlagen des Faches aufgebaut
- grundlegende Erfahrungen durch Tätigsein gewonnen,
- Gedächtnis und Konzentration gefördert und
- Lernfreude sowie ein positives Selbstwertgefühl aufgebaut (Schulz, 1995).

Oberstes Ziel ist die Wiederherstellung einer positiven Lernstruktur, welche sich grundlegend auf die Motivation und den Prozess des Lernens und Leistens auswirkt. Unter Lernstruktur werden vernetzte, sich beeinflussende Wirkungsgrößen um den Lernprozess herum verstanden, welche sich gegenseitig befördern oder beeinträchtigen können (Betz/Breuninger, 1998).

Um diese Ziele zu erreichen, muss die Lerntherapie auf wissenschaftlichen Grundlagen aufbauen, umfangreiches Erfahrungswissen und Fach- und Methodenkompetenz in sich vereinen. Im Vordergrund steht ein methodisches Vorgehen, das den Schüler als ganzheitliches Wesen betrachtet und das Lernen durch die Wechselwirkung von inneren und äußeren Bedingungen bestimmt sieht. Diese Komplexität erfordert eine Einbeziehung mehrerer Therapieverfahren. Daraus ergeben sich umfangreiche Anforderungen an Kompetenz, Vorkenntnissen und Ausbildung von Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten.

Berücksichtigung finden *übungsorientierte Therapie- und Trainingsverfahren*, u.a. das kognitive Training, logopädische Übungen, Wahrnehmungstraining, ergotherapeutische Elemente und die Beschäftigungs- und Spieltherapie. Weiter finden Bestandteile aus *psychotherapeutischen Verfahren* wie Verhaltenstherapie, klientenzentrierte Gesprächs- und Spieltherapie, Familientherapie und Entspannungsverfahren Anwendung.

Die Arbeit an fachlichen Inhalten hat in der integrativen Lerntherapie einen großen Stellenwert. Die Fachdidaktik ist als Kernstück einer lerntherapeutischen Intervention zu betrachten, denn „Lernschwierigkeiten in einem Fach lassen sich letztlich nur überwinden, wenn an den grundlegenden Inhalten dieses Faches intensiv gearbeitet wird.“ (Schulz in Fritz/Ricken/Schmidt 2003, S.433).

Nur durch eine sinnvolle Integration der oben genannten Elemente kann gleichzeitig an der Beseitigung der bestehenden Ursachen der Lernprobleme und an der Entwicklung schulrelevanter Fähigkeiten, Strategien und inhaltlicher Grundlagen gearbeitet werden.

Unter Umständen können so weitere Therapien vermieden und schnellere Erfolge im Bereich des schulischen Lernens erzielt werden (Schulz in Fritz/Ricken/Schmidt 2003).

1. Bestandteile einer lerntherapeutischen Intervention

Eltern suchen in Instituten für Lerntherapie Hilfe, da Ihre Kinder trotz häuslichem Fleiß, schulischer Förderung und auch Nachhilfe schlechte Noten bekommen und in der Schule versagen. Nicht selten werden Übungssituationen für Eltern und Kind zunehmend unerträglich und

es können psychosomatische Symptome (Migräne, Übelkeit, Schlaflosigkeit, Alpträume) die Folge sein. Konsequenzen für das Kind können ebenso Aufmerksamkeitsdefizite sein, gesteigerte Angst- und Vermeidungsreaktionen und eine Tendenz zum sozialen Rückzug oder auch zu oppositionellem Verhalten.

Darüber hinaus müssen sich Eltern mit Schulwechsel, Versetzungsgefahr und durchaus mit Zweifeln an der Intelligenz ihres Kindes auseinandersetzen. An dieser Stelle kann eine integrative Lerntherapie die geeignete Hilfeform sein.

Schülerinnen und Schüler mit massiven Lernproblemen haben häufig einen langen und beschwerlichen Weg des Lernens hinter sich gebracht. Sie besitzen oftmals schon Erfahrungen mit einschlägigen Untersuchungen und Testverfahren.

Um mit einer integrativen Lerntherapie beginnen zu können ist über ärztliche und psychologische Testungen hinaus, eine genaue Eingangsdiagnostik zur Feststellung des Leistungs- und Entwicklungsstandes des Kindes unerlässlich.

Außerschulische Hilfen (Kostenübernahme)

Kinder und Jugendliche, die infolge ihrer Lernstörung auch psychische Probleme aufweisen, haben einen **Anspruch auf geeignete Hilfen** nach §27 und §35a des Sozialgesetzbuches VIII. Dies betrifft z. B. eine beginnende Außenseiterrolle in der Schule, psychosomatische Erscheinungen wie Kopfschmerzen, Einschlafstörungen oder häufige Bauchschmerzen ohne organische Ursache, Neurodermitis-Schübe nach den Ferien.

Im Gesetzestext heißt es:

„Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

§ 35a (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche), SGB VIII, vom 27. Dezember 2003

Die Hilfgewährung erfolgt nach Antrag beim zuständigen Jugendamt und einer eingehenden Untersuchungen des Kindes oder Jugendlichen durch Ärzte und Psychologen.

Grundlage für eine Hilfe ist ein mit Elternhaus, Schule und Therapieeinrichtung abgestimmter Hilfeplan.

1.1 Das diagnostische Gespräch

Im Diagnosegespräch werden hauptsächlich informelle Verfahren verwendet, d.h. Verfahren, die keine standardisierten Ergebnisse liefern, sondern individuelle Ergebnisse, gemessen an der Entwicklung des betreffenden Kindes oder Jugendlichen zulassen.

Ziel des diagnostischen Prozesses ist es

- Ursachen, die zu den Lernschwierigkeiten geführt haben, zu erfassen,
- Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lernverhalten kennen zu lernen,
- die Biographie einschließlich der Lerngeschichte des Kindes zu verstehen,
- den derzeitigen Stand des Kindes im jeweiligen Fach zu erfahren und
- Ansatzpunkte für die therapeutische Arbeit zu erhalten.

Natürlich müssen an dieser Stelle auch Wechselwirkungen in der gesamten Lernumwelt des Kindes oder des Jugendlichen Beachtung finden. Dies schließt das vorhandene elterliche, schulische und außerschulische System ein.

Diese Förderdiagnostik findet nicht nur einmalig Anwendung, sondern zieht sich durch den gesamten lerntherapeutischen Prozess. So werden stets die „*günstigsten Konstellationen und Möglichkeiten*“ (Portmann in Naegele/Valtin 2003, S.68ff) für den Lehr-, Lern- und Therapieprozess gefunden. Eine frühzeitige Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Lehrkräften, dem Elternhaus und der therapeutischen Einrichtung wird hiermit unabdingbar.

1.2 Zusammenarbeit mit dem Elternhaus

Den Eltern wird von Anfang an vermittelt, dass ihre maßvolle Mitwirkung dringend erforderlich ist. Dazu gehören die pädagogisch-psychologische Beratung und die Anleitung zu einer sinnvollen Unterstützung des fachlichen Lernens. Eltern üben mit ihren Kindern häufig **zu viel**. Deshalb wird hervorgehoben, dass Eltern weder eine Hilfslehrer-, noch eine Therapeutenrolle übernehmen können oder sollen.

Schule darf nicht der Mittelpunkt des häuslichen Lebens werden!

„Eltern sind die schlechtesten Nachhilfelehrer!“, heben Lorenz/Radatz in ihrem Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht (1993, S. 77) hervor.

Im schulischen Bereich wird die Elternarbeit mit ihrer Wirkung auf den gesamten schulischen Lernprozess dagegen häufig unterschätzt. Eltern sind ein aktiver Part in der Lernwelt des Kindes. Beim Erkennen von Lernschwierigkeiten kann das frühzeitige Einbeziehen des Elternhauses wichtige Einblicke in die Lernsituation des Kindes geben. Es werden Rückschlüsse und Eingriffe möglich, z.B. bei schwierigen Eltern-Kind-Beziehungen (Scheidung, Überbehütung) oder bei zu hohen Erwartungshaltungen der Eltern (Angst, Blockierung, Stress, sinkendes Selbstwertgefühl). Darüber hinaus können bestehende Schwierigkeiten erklärt (Entwicklungsstand), gegenseitigen Schuldzuweisungen vorgebeugt (ungünstige Lernkonstellationen) und individuell orientierte Interventionen (Förderung, psychologische Diagnostik) kooperativ geplant werden.

1.3 Kooperation mit der Schule

Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten täglich mit dem Kind, kennen das Kind, kennen seine Lernentwicklung und können aus ihrer Sicht Lernstrukturen zutreffend beschreiben. Sie können mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen aus dem Kontext Schule die Therapie entschei-

dend beeinflussen. Was liegt also näher, als die Zusammenarbeit mit den Lehrern und Erziehern. Umgekehrt können auch sie von den Erfahrungen und Erkenntnissen der Lerntherapeuten profitieren.

Professionelle lerntherapeutische Einrichtungen bieten folgende Möglichkeiten an:

- Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte zu den Themenkreisen Leserechtschreib-Schwäche und Rechenschwäche (z.B. Schulinterne Fortbildungen),
- Beratungen der Lehrkräfte zu den genannten Problembereichen,
- präventive und diagnostische Tätigkeit an den Schulen und in der therapeutischen Einrichtung.

„Ein guter Therapeut schließlich macht kein Geheimnis aus seiner Therapie!“ (Warnke/Hemminger/Roth/Schneck 2002, S. 90). Eltern und Schule müssen ausführlich über die konzeptionelle Förderung unterrichtet sein.

Mit der "Verordnung über die sonderpädagogische Förderung" (2005) für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf stehen den Schulen einige Interventionsmittel zur Verfügung. Werden die daraus resultierenden Möglichkeiten gemeinsam abgewogen und die Wege individuell gestaltet, verbessert sich die Lernsituation des Kindes im schulischen Bereich grundlegend und darüber hinaus wird die außerschulische Lerntherapie unterstützt. Eine Zusammenarbeit von Lehrern und Therapeuten ist in jedem Fall dringend erforderlich.

1.4 Der lerntherapeutische Prozess

Schulz (1995) geht davon aus, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten besonders in der Fähigkeitsentwicklung stark von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden. Ebenso können laut Schulz (ebenda) in Grundschulklassen Entwicklungsunterschiede von mehreren Jahren vorliegen. Bereits in der ersten Klasse werden sehr große Entwicklungsunterschiede, z.B. im Schriftspracherwerb und in den Voraussetzungen für Mathematiklernen sichtbar.

Die Leistungen reichen von willkürlichen Schreibungen bis hin zu phonematisch vollständigem Verschriften mit ersten orthographischen und morphematischen Elementen. Dieses Erkenntnis erfordert von den Pädagoginnen und Pädagogen einen sicheren Umgang mit Entwicklungsmodellen und eine mit Blick auf Individualität und Heterogenität der Schülerschaft flexible Unterrichtsgestaltung.



In einer integrativen Lerntherapie liegt der Schwerpunkt auf der **Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten und Stützfunktionen an ausgewählten grundlegenden Inhalten des Faches**. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch Entwickeln von Fähigkeiten sowie durch Erlernen und Erproben effektiver Strategien erfolgreiches Lernen von Inhalten ermöglicht wird. Durch die Arbeit an den Inhalten des Faches soll der Anschluss an den Regelun-

terricht wieder hergestellt werden. Gleichzeitig wird die Transferfähigkeit auf weitere schulische Inhalte entwickelt (Schulz, 1995). Die Lerntherapie orientiert sich zwangsläufig am Entwicklungsstand des Kindes. „*Das Kind muss auf seinem Entwicklungsniveau 'abgeholt' werden...Lerntherapie ist in diesem Sinne Entwicklungstherapie.*“ (Löffler/Meyer-Schepers/Naegele in Naegele/Valtin 2001, S. 191f).

Und dennoch gilt der Grundsatz, dass nicht das Kind entwickelt werden soll, sondern vielmehr Bedingungen geschaffen werden müssen, die es ihm ermöglichen sich selbst zu entwickeln. Der Lernprozess muss so gegliedert und gestaltet sein, dass eine erfolgreiche Bewältigung der Lernsituation möglich ist und die Schülerin oder der Schüler sich aktiv an der Gestaltung des therapeutischen Prozesses beteiligen kann.

Ein Beispiel für diese Arbeitsweise kann das selbstständige Entdecken orthographischer Regeln sein, denn Dinge, die selbst erarbeitet und erkannt werden, sind subjektiv bedeutsam und führen zu handlungsgesteuertem Wissen (vgl. Rehak 2004).

An dieser Stelle soll angefügt werden, dass diese auf Erfolg ausgerichtete Herangehensweise das Kind zu positiven Lernerfahrungen führt und zu neuem, weiterem Lernen ermutigt. **Nichts motiviert mehr als Erfolg!**

Erreicht wird dies durch einfach strukturierte Aufgaben, klare und kurze Formulierungen, das Erkennen von Fehlern als notwendigen Zwischenschritt und vor allem durch die Anerkennung des bereits erlangten Wissens und des Könnens (Rehak 2004).

2. Zu Konsequenzen für die Arbeit in der Schule

„ *Die geforderte Binnendifferenzierung, die der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft Rechnung tragen soll, setzt den optimal ausgebildeten, engagierten pädagogischen Zehnkämpfer voraus.*“ (Zwack-Stier/Börner in Eberwein/Knauer 1998, S. 231f).

Lern- und Verhaltensprobleme sind stetig im Zunehmen begriffen. Der gegenwärtige Anteil auffälliger Schüler beträgt bereits 30%. Dazu gesellen sich immer neue Aufgabenzuschreibungen und Anforderungen an Lehrkräfte, und das vor dem Hintergrund einer defizitären Grundlagenausbildung (Entwicklungsgrundlagen) sowie unzureichender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (ebenda).

Die optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule bringt nicht immer den gewünschten Erfolg. Etwa ein Drittel der Kinder erfährt durch schulische Förderung keine Besserung der Auffälligkeiten. Dies sind vor allem Kinder mit schweren Entwicklungsverzögerungen und massiven Konzentrations- und Motivationsstörungen (Valtin in Haarmann/Kalb 1999). Für diese Kinder sind häufig außerschulische Maßnahmen notwendig. Dabei empfiehlt es sich den Blick auf eine integrativ arbeitende Einrichtung zu richten.

Betz/Breuninger (1998) haben aufgezeigt, dass diese Programme wirkungsvoller sind als das formale Üben einzelner Fertigkeiten.

Wir behalten:

- **10%** von dem, was wir **lesen**,
- **20%** von dem, was wir **hören**,
- **30%** von dem, was wir **sehen**,
- **50%** von dem, was wir **hören und sehen**,
- **70%** von dem, was wir selber **sagen**,
- **90%** von dem, was wir selber **ausprobieren** und **ausführen**.

(Eberwein in Haarmann/Kalb 1999, S. 97)

Zudem muss in den Klassen eine Differenzierung in qualitativer (Schwierigkeit), quantitativer (Umfang) und temporärer (Reihenfolge und Zeitpunkt der Bearbeitung) Hinsicht berücksichtigt werden (Eberwein in Haarmann/Kalb 1999). Eberwein (1999) sieht die Lehrkraft in der Rolle des Lernbegleiters, welcher in dieser Position beobachtet und diagnostiziert.

Woran erkennt man eine Lese-Rechtschreib-Schwäche?

Mögliche Auffälligkeiten beim **Lesen** sind:

- Kein selbstständiges Lesen von Wörtern und kleinen Texten am Ende der ersten Klasse (Zusammenziehen von Lauten zu Wörtern)
- Auswendiglernen von Texten
- Buchstabenweises Erlesen bleibt bestehen – „Buchstabensammler“
- Sehr geringes Lesetempo-
- Entwickeln einer Ratestrategie
- Probleme beim Erschließen von Texten

Mögliche Auffälligkeiten beim **Rechtschreiben** sind:

- Keine lautgerechte Verschriftung am Ende der ersten Klasse
Bsp. *Munt* – lautgerecht für *Mund*
Mnd – weist auf Probleme hin
- Formales Einprägen von Schreibweisen
- Hohe Fehleranzahl, vor allem bei ungeübten Texten
- Große Streubreite von Fehlern (Wörter werden in unterschiedlichen Varianten geschrieben)
- Keine Anwendung orthographischer Regeln (Lösungshilfen sind nicht bekannt bzw. nicht anwendungsbereit)
- Allgemein ablehnende Haltung gegen Lesen und Schreiben
- Vermeidungsverhalten
- Zusätzliches Üben und Förderunterricht bringen keinen Fortschritt
- Angst vor Diktaten und dem Vorlesen

Das Lernen muss differenziert betrachtet und von außen angeregt und unterstützt werden. Wissen muss auf bestehendem Wissen aufbauen, dabei sollte immer die „Zone der nächsten Entwicklung“ Ansatzpunkt sein. Sonst erfolgt keine Verknüpfung, und das Erlernte bleibt „träges“, nicht anwendungsbereites Wissen. Die Schüler müssen sich die Lerninhalte aktiv aneignen, wobei die Integration möglichst vieler Sinne angeboten werden soll (s. Kasten Seite 7). Somit passt frontales Unterrichten nur zu den Kindern, deren Sinneskanäle auf diese Unterrichtsform ansprechen.

Besondere Berücksichtigung ist dem Fehler als wichtigem Zwischenschritt beim Lernen zuzumessen. „*Je nach Theorie des Lesen- und Schreibenlernens ist dem einen ein 'Defizit', was dem anderen ein gedanklicher Fortschritt...*“ (Zwack-Stier/Börner in Eberwein/Knauer 1998, S. 225). Fehler sind sinnvolle Annäherungszeichen an einen schwierigen Lerngegenstand.

Die notwendige Kenntnis von Entwicklungsschritten und Entwicklungsbesonderheiten ist an dieser Stelle nochmals hervorzuheben. Die Unterschiedlichkeit von Fehlern wird anhand der Mitlautverdopplung deutlich.

Bei der Verschriftung des Wortes *kalte* für kalt wurde vom Kind die Regel „Nach einem kurzen Selbstlaut folgen zwei Mitlaute.“ angewandt. Hier wurde lediglich das „t“ als Mitlaut nicht erkannt. Anders bei der Schreibung *Monnd* für Mond, wo die Regel keine Anwendung fand.

Unterrichtsmittel sollen:

- Strukturierungsmöglichkeiten bieten,
- mehrere Lösungswege / Zugänge eröffnen,
- Fragestellung / Notwendigkeit der Lösungswege erkennen lassen,
- hohe Wiederholungshäufigkeit aufweisen,
- zieldifferentes Lernen zulassen,
- kurz und verständlich formuliert sein,
- Selbstständigkeit ermöglichen,
- Reflexion über Handlungen zulassen,
- durch Erfolg motivieren und den
- Zusammenhang zwischen Schulstoff und Lebenserfahrung vermitteln (vgl. u.a. Rehak 2004, Naegele/Valtin 2001).

Der Verinnerlichungsprozess muss einsetzen und ganzheitliches Wissen soll angewendet werden können. Zeitliche Grenzen sind nur bedingt zu setzen, denn Zeitdruck blockiert und verführt zum Raten.

Zu unterstreichen ist, dass der lerndiagnostische Prozess für jede Klasse sowie für jede Schülerin und für jeden Schüler stetig neu ausgerichtet werden muss. Damit werden Unter- und Überforderung vorgebeugt. Ausgangspunkt muss immer der einzelne Schüler sein.

3. Fallbeispiele zur Rechenschwäche

„Wer Kindern bei ihren Lernaktivitäten wirksam helfen möchte, muss versuchen, die Schwierigkeiten zu verstehen, die sie bei **ihrer** Konstruktion eines brauchbaren Zahl- und Operationsverständnisses bewältigen müssen.“ (Gerster in Fritz/ Ricken/ Schmidt 2003, S. 201)

3.1 Florian, nicht lernbehindert

Woran erkennt man eine Rechenschwäche?

Mögliche Auffälligkeiten sind

- Das Erledigen der Mathematikhausaufgaben dauert unangemessen lange.
- Selbst intensives Üben bringt keinen oder nur kurzzeitig Erfolg. Nach ein paar Tagen ist alles „wie weggeblasen“. Die Malfolgen werden z. B. immer wieder vergessen, obwohl das Kind beim Lernen von Gedichten keine Probleme hat.
- Das Rechnen mit den (klappenden) Fingern wird nicht überwunden.
- Auch Aufgaben wie $10 + 4$, $25 - 5$ oder $60 + 7$ werden zählend gelöst.
- Zusammenhänge zwischen Aufgaben wie $3 + 4$, $13 + 4$, $23 + 4$, ... kann das Kind nicht erkennen.
- Zahlendreher sind an der Tagesordnung (93 wird als 39 verstanden), Richtungen zu beachten überfordert das Kind ($34 - 5 = 31$, weil $5 - 4 = 1$)

Florian, ein temperamentvoller, freundlicher Junge, wurde am Ende der zweiten Klasse mit erheblichen Problemen in Mathematik vorgestellt. Psychologen hatten über eine IQ-Messung einen Grenzfall für den Besuch der Regelschule festgestellt: „Sie sollten über die LB-Schule nachdenken“, hörte die Mutter im auswertenden Gespräch.

Ohne an das enge Korsett eines psychologischen Tests gebunden zu sein, zeigte sich uns ein "ganz anderes" Kind. Florian war sehr aufgeschlossen und fand die gestellten Fragen, die seine allgemeinen Lernvoraussetzungen prüften, interessant und spannend. Er brillierte geradezu bei der Analyse, dem Nachbau und dem Einprägen von Würfelbauten, was auf ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen schließen lässt. Wir erfuhren, dass er sehr gern

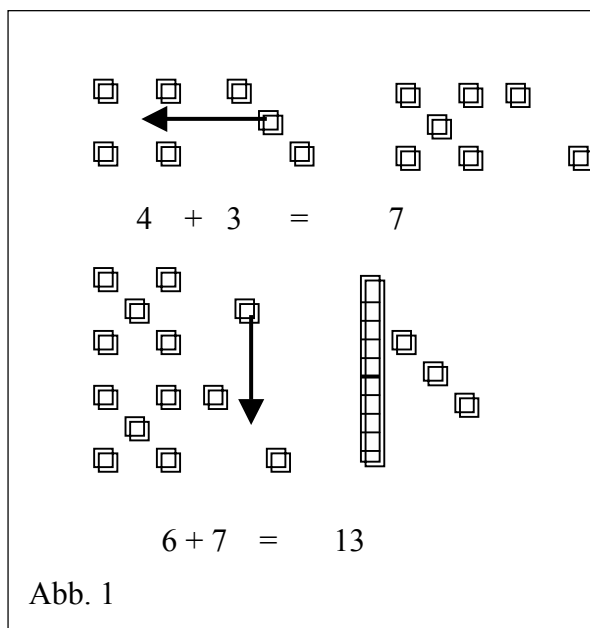
mit vielen verschiedenen Materialien bastelt, einfache Geräte (z. B. Staubsauger) demontiert und zu reparieren versucht, und auch noch ganz gern in die Schule geht.

Aber rechnen, das kann er nur sehr mangelhaft. Mit seinen geringen Zahlvorstellungen ist es ihm nicht gelungen, einen individuellen Zahlenraum (Hunderterraum) aufzubauen. Fast alle Additions- und Subtraktionsaufgaben werden, teils mit klappenden Fingern, zählend gelöst, selbst solche wie $67 - 7$. Vorstellungen von den mit den Rechenoperationen verbundenen Handlungen sind kaum entwickelt, so dass die Lösung einfacher Sachaufgaben mit multiplikativem Zusammenhang nicht gelingt. Hinzu kommen so genannte Orientierungsprobleme, die ihm die Arbeit mit Spiegelbildern erschweren und Zahlendreher begünstigen.

Die integrative Lerntherapie, die mit dem informellen diagnostischen Gespräch begonnen hatte, wurde inhaltlich mit der Erarbeitung der Würfelbilder bis 10 (s. auch Abb. 1), im Anschluss bis 20 fortgesetzt. Florian, der seine Schwierigkeiten beim Rechnen überwinden wollte, kam stets sehr motiviert und erkannte bald, dass er diese Bilder durch Zusammenfügen und Umformen sehr erfolgreich zum Rechnen nutzen kann.

Das stärkte sein **Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit**, zumal die Eltern nur noch nach Absprache mit dem Therapeuten mit ihrem Sohn übten (z. B. Fingerübung zur Zehnerergänzung, zweistellige Zahlen auf den Rücken schreiben). In jeder Therapiestunde gab es Übungen, die an seine Lust zu bauen und sein gutes räumliches Vorstellungsvermögen anknüpften und ihn weiter motivierten. Der Soma-Würfel (ein dreidimensionales Puzzle aus sechs Würfelvierlingen und einem Würfeldrilling) entwickelte sich durch kindgerecht angepasste Aufgaben zu einem seiner Lieblingsspielzeuge.

Nach einigen Wochen konnte er sich die meisten Bausteine so gut vorstellen, dass ihm kopfgeometrische Lösungen einfacher Bauwerke gelangen. Parallel schloss Florian die Lücken in seinem mathematischen Wissen und Können. Die Aufgaben des Einspluseins werden mit den Würfelbildern (Abb. 1) auf den drei Erkenntnisebenen (**Enaktiv - Ikonisch - Symbolisch**) erarbeitet, gefestigt und mit vielfältigen Aufgabenstellungen bis zur Automatisierung eingepreßt. Dies schafft neben kindgemäßem Gedächtnistraining wichtige Voraussetzungen für das nachhaltige Erarbeiten des kleinen Einmaleins. Nach neueren didaktischen Einsichten sind die Malsätze nur durch gründliche Verbindung untereinander (z. B. $5 \cdot 8 = 40$, also $6 \cdot 8 = 48$, weil $40 + 8 = 48$) und über Addition und Subtraktion sinnvoll erlernbar (Müller/Wittmann; Dehaene).



Regelmäßige Arbeit an den kaum entwickelten Orientierungsfähigkeiten drängten Zahlendreher in den Hintergrund, die lange an der Tagesordnung waren.

Florians Eltern freuten sich sowohl über die häusliche Entlastung, bezogen auf das frühere intensive Üben, als auch über ein froheres Kind, das darüber hinaus noch deutlich bessere Schulleistungen zeigte. In einer der kurzen Elternberatungen am Rande jeder Therapiestunde beklagte die Mutter lediglich, dass ihr Sohn **zu wenig ehrgeizig** sei und bei etwas mehr Einsatzbereitschaft zu noch besseren Leistungen fähig wäre.

Florians Motivation wurde auch durch anspruchsvolle Übungsformen (operative Zusammenhänge von Rechendreiecken) gefördert, die seine Kreativität unter Beweis stellten. In einer Broschüre, die vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA) herausgegeben wurde, wird dieses Detail ausführlich erläutert. (Jedes Kind kann Rechnen lernen, S. 78).

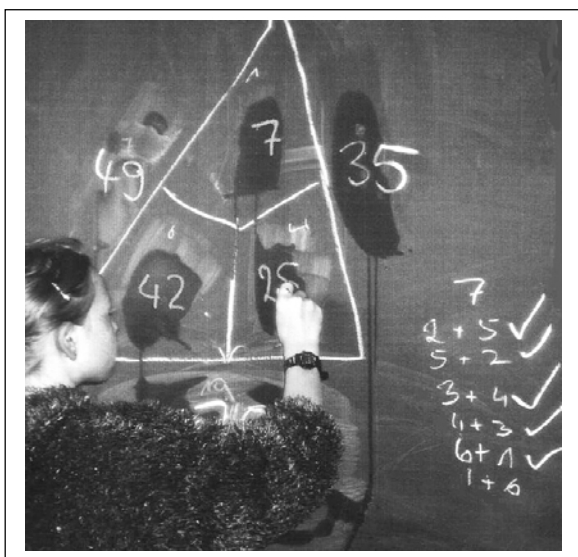
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Florian durch die etwa zweijährige integrative Lerntherapie nicht nur der Schulwechsel in eine Lernbehindertenschule erspart geblieben ist, wo er wahrscheinlich völlig unterfordert gewesen wäre, sondern auch ein mindestens durchschnittlicher Abschluss der Regelschule realistisch ist.

3.2 Annika, die das Einmaleins nicht lernen wollte

Annika, 9 Jahre, ist, wie die Anamnese ergab, eine umgelernte Linkshänderin. Sie hatte eine gründliche Aversion entwickelt gegen fast alles, was mit Mathematik zusammenhängt. Dies ist kein Wunder, betrachtet man die ausbleibenden Erfolge. Obwohl Annika zu Hause intensiv übte, trat keine Verbesserung ein, was das Verhältnis von Mutter und Tochter bereits stark belastet hatte. Dazu wurden erhebliche Orientierungsprobleme festgestellt, die sowohl beim Zeichnen von einfachen Spiegelbildern als auch im Rechnen (Zahlendreher) erkennbar waren.

Doch besonders verhasst war ihr das kleine Einmaleins, denn sie musste einzelne Malfolgen schon so oft lernen, und ein paar Tage später waren sie stets wieder aus ihrem Kopf verschwunden. Bei Gedichten oder den Fakten des Sachunterrichts passierte ihr das nicht. Wie Dehaene schreibt, ist das „Gedicht“ der Malfolgen auch deshalb so schwer erlernbar, weil es eigentlich nur aus den zehn Wörtern „eins“, „zwei“, ... „neun“ und „zehn“ („zig“) zusammengesetzt ist.

Und dazu kommen viele ähnliche „Verse“, wie „Fünfmal neun ist fünfundvierzig.“ neben „Sechsmal neun ist vierundfünfzig.“



$$3 \cdot 12 = 36$$

Abb. 2

Einen Durchbruch brachte bei Annika die Zwölfer-Malfolge! Ausgangspunkte waren einerseits die Weigerung, an die gewöhnlichen Malfolgen zu gehen, und andererseits die Notwendigkeit, ihre Vorstellungen von der Multiplikation weiter zu vertiefen. Dreimal zwölf, in Würfelbildern gelegt, konnte Annika gut überschauen. Sie las das Ergebnis 36 mühelos ab (Abb. 2). Gleiches trifft auf die weiteren Folgeglieder bis $5 \cdot 12 = 60$ zu. Mit ihrer Großmutter lernte sie, verteilt über einen Ferientag, im Anschluss noch begeistert die restlichen Malsätze und hatte die Zwölfer-Malfolge am kommenden Morgen sehr zur Freude ihres Lerntherapeuten innerhalb von 24 Stunden gelernt.

Von ihm sowohl überschwänglich gelobt als auch zur Rede gestellt, wie es denn komme und warum es denn mit den anderen Mifolgen solchen Ärger gäbe, antwortete sie: „Endlich kann ich etwas, was meine Mitschüler nicht bringen.“

Die kleine Begebenheit zeigt einmal mehr, dass Motivation ein wesentlicher Motor des Lernens ist und dass bestimmte Blockaden erst kreativ, das heißt auch integrativ, durchbrochen werden müssen.

Später lernte Annika auch die schulrelevanten Malsätze, in enger Verbindung miteinander und mit Hilfe ihrer gewachsenen Sicherheit im Einspluseins. „Viermal acht ist 32, denn fünfmal acht ist 40, und acht ziehe ich ab.“ Ein weiteres Motiv, sich damit zu beschäftigen, waren Aufgaben, die Annika herausforderten (substanzielle Rechenformate wie Zahlenmauern oder Rechendreiecke, vgl. Scherer 1999).

3.3 Heike, Mandalas und mehr

Heike, 11 Jahre, ist vielleicht das fantasievollste unter unseren Kindern. Sie wuchs in einer nach außen hin intakten Familie auf, hat zwei ältere Brüder, zu denen ein freundschaftlich-geschwisterliches Verhältnis besteht.

Trotz des großen Unbehagens, mit dem sie jeden Morgen zur Schule ging, war sie im diagnostischen Gespräch recht aufgeschlossen und versuchte konzentriert, die Anforderungen bestmöglich zu erfüllen. Sie beklagte sich über ihre Mitschüler, die sie nicht nur wegen ihrer Leistungen in Mathematik und Deutsch, sondern auch wegen ihres etwas deformierten Oberkiefers hänselten. Dabei trug sie schon, wie einige ihrer Mitschüler auch, eine kieferorthopädische Spange.

Täglich übte sie mehr als eine Stunde mit ihren Eltern oder einem ihrer Brüder. Trotzdem kam es häufig zu Misserfolgen, die sie sehr belasteten.

Diese Schwierigkeiten konnte sie sich nicht so richtig erklären, spürt sie doch den Widerspruch zwischen ihren laut Zeugnis sehr guten Leistungen in Lesen(!), Musik, den guten Leistungen in allen anderen Fächern und denen in Mathematik und Rechtschreibung.

Die Untersuchung ihrer Orientierungsfähigkeiten zeigte ausgeprägte Probleme auf der symbolischen Ebene. Das Nachzeichnen von einfachsten Figuren aus dem Kurzzeitgedächtnis (Lorenz/ Radatz, S. 39) gelang ihr nur teilweise. Dabei drehte sie die Bilder bzw. spiegelte Teile davon. Obwohl sie lange darüber nachdachte, verwechselte sie identisches Bild und Spiegelbild. Das wirkte sich nachdrücklich auf ihre arithmetischen Fähigkeiten aus: Den Vorgänger von 600 gab sie mit 559 an, sie notierte $533 < 353$ und $265 + 30 = 268$. Neben mangelhaften Zahlvorstellungen und einem ungenügenden Erfassen des Zehnersystems war Heike ein zählender Rechner geblieben, mit aller Fehleranfälligkeit: $9 + 2 = 10$. (Hier lediglich von einem „Minus Eins-Fehler“ zu sprechen, scheint uns zu kurz gegriffen.) Dabei waren ihre Gedächtnisleistungen unauffällig.

Abschließend löste Heike im diagnostischen Gespräch fünf von sechs Sachaufgaben richtig, so als wollte sie ihre guten Leseleistungen bestätigen, darunter auch „Fred hat 19 Autos, das sind 5 mehr, als Gerd hat.“ Die richtige Lösung ist insofern bemerkenswert, als das Wörtchen „mehr“ eigentlich auf Addition hinweist.

Ein Detail aus der vor einigen Monaten abgeschlossenen Lerntherapie gibt einen Einblick in einen wesentlichen Aspekt unserer Arbeit. Abgestimmt auf das betreffende Kind werden neben den notwendigen Elementen zur Festigung der Zahlvorstellungen und zum Aufbau individueller Zahlenräume, zur Überwindung der Orientierungsschwierigkeiten, zur Entwicklung

von Abstraktionsfähigkeiten und von Größenvorstellungen solche Aufgaben ausgewählt, die eine besondere Faszination ausüben können. Dies beginnt häufig schon in der ersten Therapiestunde mit dem Zaubertrick zur Ermittlung der beim Spielwürfel verdeckten Zahl (unter fünf liegt zwei – „Siebener-Ergänzung“), setzt sich fort beim Lösen geometrischer Puzzles (Tangram, Soma-Würfel) und führte bei Heike bis zur angeleiteten Lösung der so genannten Gauß-Aufgabe. Der berühmte Mathematiker Carl Friedrich Gauß (1777-1855) (spätestens bekannt vom zuletzt im Umlauf befindlichen 10-DM-Schein) hatte als junger Schulbub die Zahlen von eins bis einhundert in kürzester Zeit addiert, indem er gleichgroße Paare von Summanden bildete. (Man spricht heute vom Gaußschen Summationsverfahren.)

Mit dieser Einstimmung begeisterte sich Heike für die Aufgabe, löste sie zuerst für die Zahlen von eins bis vierundzwanzig (s. Abb.) und schließlich auch von eins bis einhundert. Besonders interessiert war sie, als wir analog auch alle natürlichen Zahlen bis 1000 spielend leicht addieren konnten: $1 + 2 + 3 + \dots + 999 + 1000 = 500 \cdot 1001 = 500500$ und damit Gauß noch „übertroffen“ hatten.

Doch wie war das mit Heikes Fantasie? In unserer integrativen Lerntherapie werden hin und wieder auch Mandalas eingesetzt. Häufig sind es vorgedruckte Bilder, die gemäß ihrer Symmetrie ausgemalt werden sollen. Wir regen aber auch dazu an, mit Zirkel und Zeichendreieck oder auch mit ausgeschnittenen Buntpapierformen derartige Figuren selbst zu gestalten. Das abgebildete Mandala Heikes faszinierte uns durch die geschickte Wahl unterschiedlicher Zirkelöffnungen und darüber hinaus durch eine sehr harmonische, pastelle Färbung seiner Teile.

Selbst wenn Heike noch nicht alle Schwierigkeiten im Umfeld der Mathematik überwunden hat, geht sie inzwischen mit einer gehörigen Portion Selbstvertrauen in den Unterricht und an die Klassenarbeiten. Die letzten Ergebnisse stimmen optimistisch.

Literatur

- Betz, D./Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen, 5. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998
- Dehaene, St.: Der Zahlensinn – Oder warum wir rechnen können. Basel: Birkhäuser, 1999
- Eberwein, H./Knauer, S.: Lernprozesse verstehen. Weinheim, Basel: Beltz Handbuch, 1998
- Fritz, A./Ricken, G./Schmidt, S. (Hrsg.): Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie. Beltz Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003
- Haarmann, D./Kalb, E. P.: Grundschule 2000. Weinheim, Basel: Beltz, 1999
- Jedes Kind kann Rechnen lernen. Beiträge zur Lehrerfortbildung. (Autoren: Schulz, Andrea/ Werge, Christian) Hrsg. vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle/ Saale, 2003
- Klicpera, C./ Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995
- Lernprobleme erfolgreich meistern! Ein Ratgeber für Eltern. Hrsg. DUDEN PAETEC Institut für Lerntherapie. Berlin, 2005
- Lorenz, J. H.; Radatz, H.: Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht. Hannover: Schroedel, 1993
- Müller, G./ Wittmann, E. Ch.: Der Mathematikunterricht in der Primarstufe. 3., neubearb. Aufl. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg 1984
- Naegele, I.M./ Valtin, R.: LRS – Legasthenie – in den Klassen 1 – 10. Band 1. 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz 2003
- Naegele, I.M./ Valtin, R.: LRS – Legasthenie – in den Klassen 1 – 10. Band 2. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz 2001
- Nührig, A.: Integrative Lerntherapie. Grundschule 11(2004), S. 36-38
- Rehak, B.: Von der Not mancher Kinder mit dem normgerechten Schreiben. Grundschulunterricht 4 (2004), S.40-43
- Scherer, P.: Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen: Fördern durch Fordern. Bd. I: Zwanzigerraum. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag, 1999
- Schulz, Andrea: Lernschwierigkeiten im Mathematikunterricht der Grundschule. Berlin: PAETEC, 1995
- "Verordnung über die sonderpädagogische Förderung" vom 09. September 2001 (GVBL. LSA 42/ 2001, S. 368)
- Warnke, A./ Hemminger, U./ Roth, E./ Schneck, S.: Legasthenie - Leitfaden für die Praxis. Göttingen: Hogrefe 2002

Ines Budnik, Melanie Berger, Nadja Skale

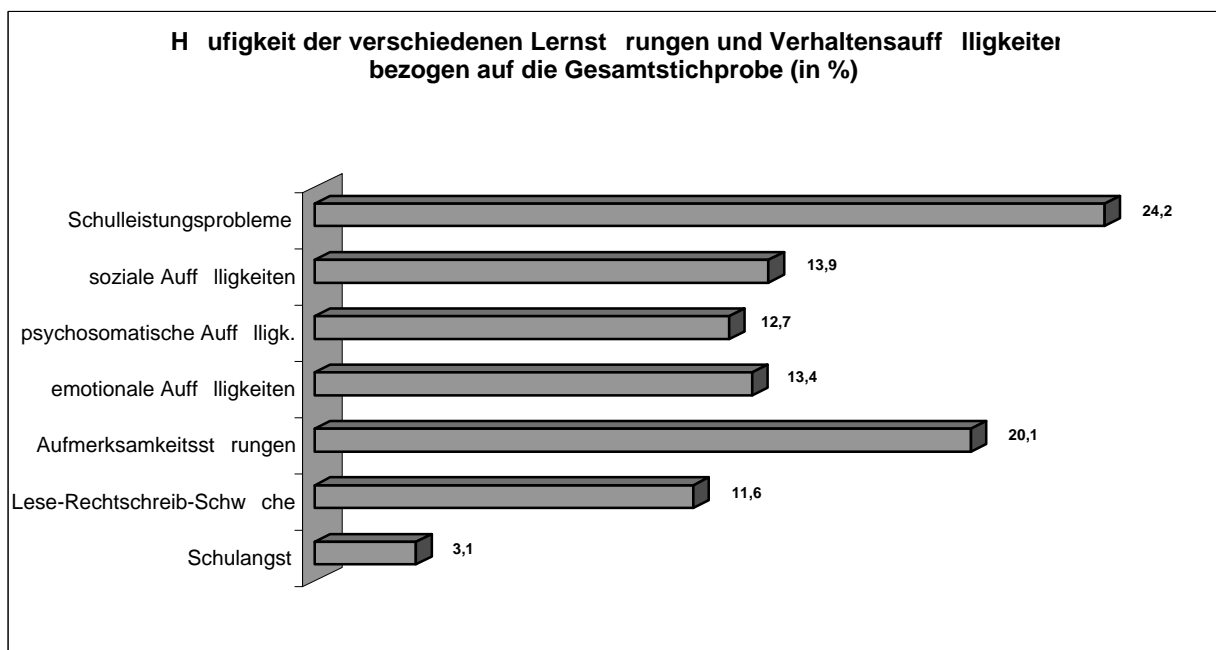
Beratungstandems an Grundschulen: eine hilfreiche Ergänzung der pädagogischen Arbeit

Lehrer sei kein Beruf, sondern eine Diagnose, hat ein Schulleiter in Nordrhein-Westfalen die chronische Krise seines Berufsstandes einmal beschrieben (vgl. Etzold, 2000). Was aber wirklich dran ist am diffusen öffentlichen Missbehagen, an der eigenen Über- und Belastung der Lehrerinnen und Lehrer, hat Sabine Etzold in ihrem Artikel: „Die Leiden der Lehrer“, welcher in der Zeit 48/2000 erschienen ist, beschrieben und dokumentiert. Sie fasst zusammen, dass sowohl die Forderungen der Öffentlichkeit, der schlechte Ruf der Lehrerinnen und Lehrer als auch eigene Versagensängste massiv zum Überlastungs- und Krankheitsstand beitragen. Die Pädagoginnen und Pädagogen selbst führen dieses Konglomerat auf die veränderten Bedingungen an den Schulen zurück.

Die Heterogenität der Schülerschaft an der Grundschule stellt für sehr viele Lehrerinnen und Lehrer ein komplexes Problem dar. Die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen erleben Lern- und Verhaltensprobleme in einer massiven Anzahl.

Eine Befragung von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Sachsen-Anhalt veranschaulicht die bestehenden Probleme. Die Ergebnisse basieren auf den Aussagen von 141 Klassenlehrerinnen und -lehrern, bezogen auf insgesamt 2433 Schülerinnen und Schüler. Mit der Erfassung bestehender Lern- und Verhaltensprobleme anhand der Angaben von Lehrerinnen und Lehrern wurde natürlich nur die subjektive Wahrnehmung dieser erfasst - die Ergebnisse konnten im Detail nicht objektiv überprüft werden. Relevant für das hier vorliegende Forschungsziel ist jedoch erstrangig die individuelle Wahrnehmung von problematischen Gegebenheiten im Schulalltag, da sich das Lehrerhandeln aus dieser subjektiven Wahrnehmung heraus ergibt.

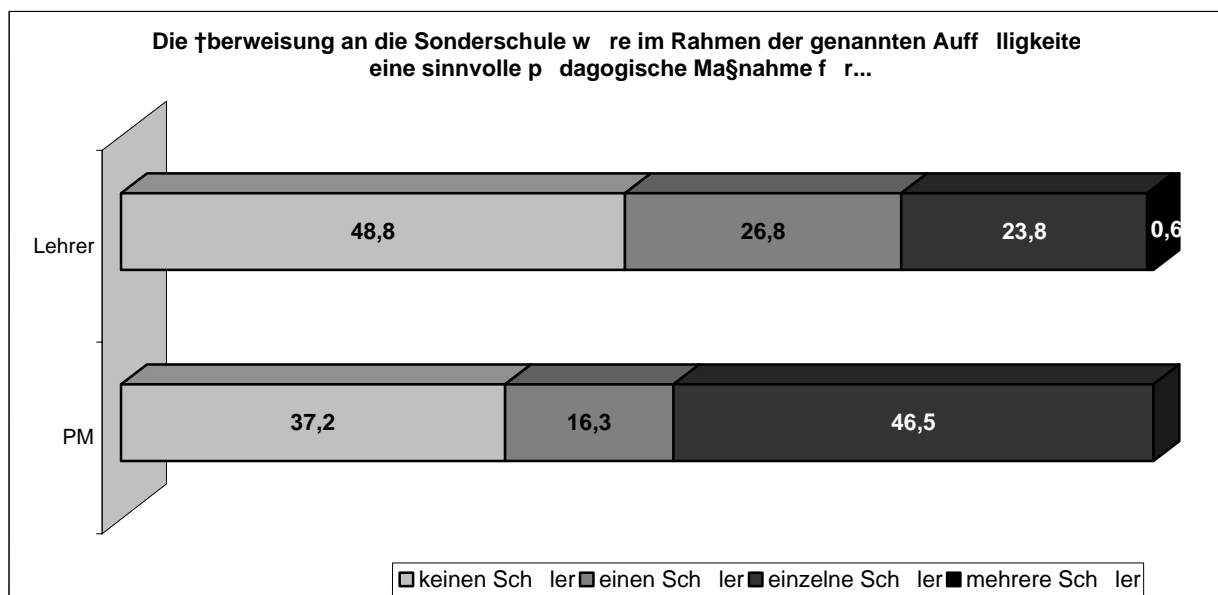
Grafik 1: Erlebte Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern



Die befragten Lehrerinnen und Lehrer heben als Problem im Schulalltag am häufigsten Lernschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler heraus. Nahezu ebenso häufig wie der Aspekt der Schulleistungsprobleme werden Aufmerksamkeitsstörungen angeführt. Ein Fünftel (20,1%) aller Schülerinnen und Schüler zeigen nach Meinung ihrer Klassenlehrerinnen und -lehrer hyperaktive Verhaltensweisen, mangelndes Durchhaltevermögen oder auch die Störung des ‚Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms‘. Jede/r siebente Schüler/in dieser Stichprobe (13,9 %) zeigt nach Meinung ihrer Lehrerinnen und Lehrer soziale Auffälligkeiten in Form von aggressiven Verhaltensweisen, Verwahrlosung etc.

Grundsätzlich sehen sich Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die vorherrschenden Lern- bzw. Verhaltensprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler in ihrer pädagogischen Arbeit stark beeinträchtigt. So wird für mehr als ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer (Pos. 3+4=28,9 %) und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Pos. 3+4=26,0 %) die alltägliche Arbeit durch auffällige Verhaltensweisen der Kinder ihrer Klassen ziemlich bis sehr stark erschwert. Diese Ergebnisse weichen nur wenig von Prävalenzstudien im nationalen und internationalen Rahmen ab. So stellten z.B. Holborrow & Berry 1986 bei 15 – 21 % der Schülerinnen und Schüler Aufmerksamkeitsstörungen fest, Goetze (1989) verweist auf eine Studie von Remschmidt & Walter zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten bei 12 – 20 % der Schülerinnen und Schüler. Grundschullehrerinnen und -lehrer erleben dieses Phänomen nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Überforderung. Damit verbunden scheint auch das Bedürfnis zuzunehmen, problematische, verhaltensauffällige Kinder an Sonderinstitutionen abzugeben, wie folgende Grafik aus unserer Untersuchung verdeutlicht:

Grafik 2: Wunsch nach Überweisung in die Förderschule?



Die Grundschule hat sich diesen Problemen mit ihren Konzeptionen zu stellen. In Sachsen-Anhalt sind die Grundschulen aufgefordert, sich mit ihrem Schulprogramm auseinanderzusetzen und ein Schulkonzept zu entwickeln. Die Entwicklung eines innerschulischen Beratungskonzeptes hätte somit unmittelbaren Einfluss auf die Schulprogrammarbeit.

1. Begründungen zum Konzept der schulinternen Beratung an Grundschulen

In der aktuellen Fachdiskussion (vgl. Reiser 2001) wurden unterschiedliche Lokalisationsmodi für die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang von Lern- und Verhaltensproblemen untersucht. Es wurden unterschiedliche lokale Möglichkeiten der Ansiedelung von Beratungskompetenzen kategorisiert. Die Extrempole waren schulexterne und schulinterne Beratungsangebote.

Schulexterne Beratung bedeutet, dass eine Fachkompetenz, ein Experte für ein Problem aus einer Institution heraus an die Schule kommt und zu einem Problem berät (Schulpsychologe, sonderpädagogischer Beratungslehrer u.a.). Dieser Berater ist also nicht Mitglied des Systems, er arbeitet ausschließlich zu einem bestimmten Problem der Einrichtung, welches die Einrichtung oder deren Mitglieder ohne Hilfe nicht bewältigen können. Der Vorteil dieses Lokalisationsmodus besteht darin, dass den beratenden Personen zwar das System Schule generell bekannt ist, dass sie aber mit dem konkreten System und mit dem bestehenden Problem nicht verwoben sind und somit aus einer gewissen Distanz heraus agieren können.

Dennoch ist dieser Lokalisationsmodus nicht unumstritten. Gerade aus der integrationspädagogischen Diskussion heraus wurde eine solche „Kofferpädagogik“ (Haeblerlin 1994) stark kritisiert. Häufig wurden diese Lehrerinnen und Lehrer als „Experten“ oder „Wunderlehrer“ angesehen, die mit einfachen Rezepten Probleme rasch lösen sollten, ohne das Gesamtsystem der Schule zu hinterfragen. Die Zuständigkeit für das Problem reduziert sich häufig auf die Arbeit mit dem Problemkind, hingegen wird die Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern und von Eltern zum Umgang mit Problemen nur selten realisiert.

Wir hatten uns für die Grundschule in Sachsen-Anhalt für eine Form schulinterner Beratung entschieden. Dabei ließen wir uns von folgenden Argumenten leiten:

- Das Angebot zur Beratung ist niederschwellig. Die Lehrerinnen und Lehrer sind Mitglieder des Kollegiums, somit jederzeit ansprechbar und den Kolleginnen und Kollegen vertraut.
- Der Beratungslehrer besitzt als Mitglied des Systems Kenntnisse über alle schulinternen Prozesse, weiterhin verfügt er über Kenntnisse von den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern und z.T. auch den Eltern. Diese Kenntnisse sind hilfreich für die Analyse problemfördernder und problemmindernder Faktoren. Gleichzeitig können institutionelle Veränderungen unmittelbar angeregt werden.
- Die bereits bestehenden Kontakte von Schule, Eltern und anderen Kooperationspartnern (sonderpädagogischer Beratungslehrer, Beratungsstelle, Schulpsychologe, Jugendamt, ASD usw.) können für die Arbeit genutzt werden. Untersuchungsergebnisse aus früheren Forschungsprojekten am Lehrstuhl der Verhaltensgestörtenpädagogik zeigen sehr deutlich, dass sich die Schulen in der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe häufig überfordert sehen. Durch die Arbeit von Beratungsteams, die über Kooperationswissen verfügen, können Netzwerke für Hilfen zur Bildung und Erziehung zielgerichteter und langfristiger geknüpft werden.
- Neue Kompetenzen (z.B. Verständnis von Lern- und Verhaltensproblemen, von Gesprächsführung, Beratungsprozess) werden in das System Schule eingebracht. Die durch Qualifikation erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen in den Beratungsteams werden im System Schule wirksam und tragen somit zur Erhöhung der Reflexionsprozesse zur pädagogischen Professionalität im Kollegium bei.

- Durch die Verbesserung der Psychohygiene und Lösung von Konflikten können positive Effekte auf das Schulklima ermöglicht werden. Denn wenn innerhalb des Kollegiums ein Anlaufpunkt für Konflikte existiert und dieser Anlaufpunkt durch das Kollegium angenommen wird, kann dies zur Prävention von Schulproblemen und zur Entlastung bei Konflikten führen. Es kann als Chance zur Schaffung einer entspannteren Arbeitsatmosphäre angenommen werden.

Dennoch soll an dieser Stelle auch auf Probleme der schulinternen Beratung verwiesen werden, die es bei der Entwicklung von Beratungsteams zu bedenken gilt:

- Es besteht die Gefahr des Überschneidens von Beratungsprozess und Alltagsgespräch. Die Erwartung eines schnellen Tipps, einer raschen Lösung ist groß. Es ist für Kolleginnen und Kollegen enttäuschend, wenn ihre Nöte nicht sofort und einfach gelöst werden. Dieser Neigung kann man begegnen, indem man trotz Niedrigschwelligkeit die Beratungsprozesse zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort durchführt.
- Die Einbindung in das System bedeutet die Einbindung in den gesamten Hierarchie- und Abhängigkeitsprozess, was der Rollenanforderung an den Beratungslehrer widerspricht. Die Ambivalenz zwischen unabhängiger Beraterin und der Einbindung in Weisungshierarchien wurde in einigen Studien (vgl. Barres et al., 1990) beklagt. Das Verständnis von unabhängiger Beratungstätigkeit kann nur entstehen, wenn alle Ebenen in die Entwicklung des Schulberatungskonzepts eingebunden sind.
- Der Beratungslehrer wird zum Adressat für die Problemfälle und trägt die Verantwortlichkeit für die Problemfälle. In Untersuchungen zur Tätigkeit von Beratungslehrern (Barres et al., 1990) wird festgestellt, dass sie häufig über die Problemfelder der Schule identifiziert werden. Gerade für diese Lehrerinnen und Lehrer ist es wichtig, klare Erfolgskriterien für die Arbeit zu entwickeln und diese kollegial abzustimmen, Erwartungen anderer an die eigene Arbeit so zu begrenzen, dass es zu bewältigen ist.
- Es entstehen Konkurrenzsituationen und die anderen Lehrerinnen und Lehrer ängstigt der Autoritätsverlust. Nicht jede Lehrerin kann akzeptieren, dass Kolleginnen über ein anderes, ggf. erweitertes Kompetenzspektrum verfügen. Möglich ist ebenfalls die persönliche Ablehnung von Einzelpersonen im Beratungsteam. Auch aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass ein Team aus mindestens 2 Personen unterschiedlicher Profession besteht.
- Überhöhte Erwartungen an das Beratungsteam lassen Frustration entstehen. Zu hohe Erwartungen, die nicht erfüllt werden können, rufen bei allen Beteiligten Enttäuschungen hervor. Aus diesem Grund sollte das schulinterne Beratungskonzept sowohl die Erwartungen des Kollegiums und die Möglichkeiten der im Beratungsteam beteiligten Personen berücksichtigen.

2. Zur inhaltlichen Arbeit der Beratungsteams

2.1 Inhaltliche Kernpunkte aus dem Rahmenkonzept für die Entwicklung von Beratungsstandems an Grundschulen in Sachsen-Anhalt

Der Einsatz von Beratungslehrern bzw. die Arbeit von Beratungsstellen wird in Sachsen-Anhalt bereits an Sonderschulen bzw. in anderen schulischen Einrichtungen praktiziert. Die Arbeit von Beratungsteams an Grundschulen unterscheidet sich von diesen Praktiken. Für die Arbeit der Beratungsteams wurde ein Rahmenkonzept für Sachsen-Anhalt entwickelt, welches folgende Kriterien enthält:

- Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen Schule werden präventiv an der eigenen Schule tätig. Es werden keine Experten aus anderen Einrichtungen angefordert, sondern Kompetenzen aus der eigenen Einrichtung für die eigene Tätigkeit wirksam.
- Angestrebt ist ein multiprofessionelles Team, um unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind zu vereinen. Da dies an z.T. sehr kleinen Grundschulen kaum zu realisieren ist, soll zumindest ein Beratungstandem, bestehend aus einer Lehrerin bzw. einem Lehrer und einer Pädagogischen Mitarbeiterin bzw. einem –mitarbeiter angestrebt werden. Für diese Tandems soll eine professionelle Solidarität, kontinuierliche Arbeit und eine Stärkung ihrer Position im Kollegium charakteristisch sein.
- Die Beratungstandems entwickeln ein eigenes Arbeitskonzept, das in das gesamte Schulkonzept integriert wird.

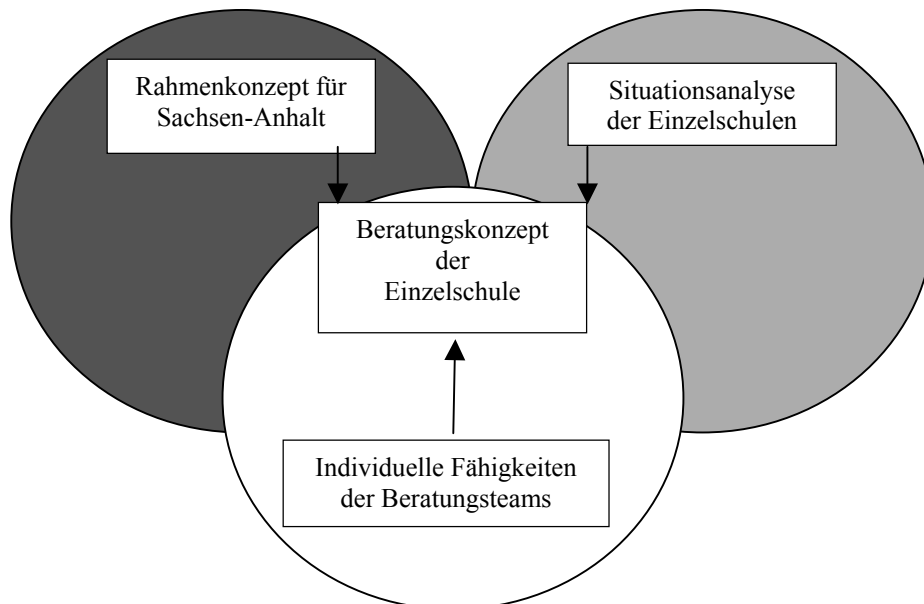
Für die erfolgreiche Arbeit der Beratungstandems sind weitere Rahmenbedingungen notwendig:

- **Qualifikation für die Arbeit in den Beratungstandems**
Für den erfolgreichen Einsatz in Beratungsteams ist eine zusätzliche Qualifikation unerlässlich. Diese Qualifikation enthält sowohl Fragen zur Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen; diagnostische Fragestellungen zu problemmindernden und problemfördernden Bedingungen für Lern- und Verhaltensprobleme, aber auch Fragen zu neuen Unterrichtsmodellen, zur Schulentwicklung, zur Beratungstätigkeit insgesamt, zur Dokumentation und Evaluation der eigenen Arbeit.
- **Definition der Kooperationspartner**
Die Beratungstandems sollen sich bei Problemen nicht allein für die Lösung verantwortlich zeigen, sondern sollen in der Lage sein, Kooperationsbeziehungen zu entwickeln und mit Kooperationspartnern zu interagieren. Kooperationspartner der Grundschule sind z.B. sonderpädagogische Beratungsstellen, Jugendamt u.a. Einrichtungen nach KJHG.
- **Organisatorische Rahmenbedingungen**
Für die Arbeit der Beratungstandems sind Rahmenbedingungen wie Zeitdeputat, räumliche Bedingungen und Festlegung der Arbeitsweise festzulegen. Die Gestaltung der Rahmenbedingungen ist Aufgabe der übergeordneten Dienststellen.

2.2 Beratungskonzepte der Einzelschulen

Die Beratungskonzepte der Einzelschulen ergeben sich aus der Schnittmenge folgender Elemente:

Abb.1: Bedingungsfaktoren für schulinterne Beratungskonzepte



Das Rahmenkonzept für die Arbeit von Beratungstandems an Grundschulen in Sachsen-Anhalt ist eine flexible konzeptionelle Grundlage für die Ausgestaltung schulhausinterner Beratung. Bereits in der Analyse der konkreten Schulsituation werden die Einzelschulen differieren. Durch die individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Mitglieder in den Beratungsteams und in Passung mit den pädagogischen Problemstellungen der Einzelschule entstehen nochmals unterschiedliche Ansätze. Insofern sind die Beratungskonzepte der Einzelschulen nur in wenigen Punkten vergleichbar, größtenteils unterscheiden sie sich stark. Diese Varianz der Konzepte und Praxis muss bei der Evaluation der Tätigkeit der Beratungsteams berücksichtigt werden.

3. Realisierungsbedingungen

Zur Verwirklichung des präventiven Ansatzes von Beratungsteams und der nachhaltigen Sicherung der Arbeit dieser Tandems sind folgende Voraussetzungen zu schaffen:

1. Qualifikation der Beratungstandems

Die Qualifikation der Beratungstandems wurde als Aufgabe von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/ Institut für Rehabilitationspädagogik übernommen. In einem zweisemestrigen Zertifikatskurs werden Grundschullehrerinnen, -lehrer und Pädagogische Mitarbeiterinnen auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet. Bei der Ausschreibung und Zulassung zum Kurs wird darauf geachtet, dass Tandems gewonnen werden bzw. bei kleinen Schulen die Teilnehmer innerhalb von zwei Jahren einzeln ausgebildet werden. Es sollten ausschließlich Grundschullehrerinnen und -lehrer sowie Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mi-

tarbeiter an Grundschulen zum Studium zugelassen werden. Der Kurs darf nicht als verkürzte sonderpädagogische Ausbildung angesehen werden.

2. Förderung der Identifikation mit den Beratungstandems an den Einzelschulen

Ein Identifikationsprozess entsteht nur, wenn Dezernenten und Schulleitung rechtzeitig in die Entwicklung der Beratungskonzepte einbezogen werden. Dies erfolgt in mindestens zwei zentralen Veranstaltungen für alle entsprechenden Dezernenten und Schulleitungen, in denen sowohl das Rahmenkonzept als auch die Schulkonzepte vorgestellt und diskutiert werden. Nur durch die Unterstützung der Schulverwaltung als notwendige Voraussetzung kann die Unterstützung der Beratungsteams gewährleistet werden.

Dies ist vorrangig eine schulpolitische Aufgabe, deren Lösung gravierenden Einfluss auf die Arbeit der Beratungsteams besitzt.

3. Schaffung der schulischen Rahmenbedingungen für die Arbeit der Beratungsteams

Die Gewährleistung eines zuverlässigen Zeitfaktors (mindestens zwei Stunden wöchentlich für die Lehrerinnen und Lehrer) wird im Rahmenkonzept vorgeschlagen. Um die Aktivitäten der Beratungsteams zu stützen, werden zentrale Regelungen zur Gewährleistung dieses Zeitvolumens benötigt. Schulintern sollte die Frage nach einem konstanten Raum, einem Ort der Materialaufbewahrung geklärt werden. Dies fällt umso leichter, je stärker der Identifikationsprozess der Schulleitung mit dem Beratungskonzept erfolgte.

4. Gegenseitige Unterstützung und Folgequalifikation

Viele Probleme entstehen erst in der unmittelbaren Tätigkeit, der weitere Fortbildungsbedarf wird durch die konkrete Situation sichtbar. Hier empfiehlt es sich, auch weiterhin thematische Fortbildungen nach Wunsch der Beratungsteams zu organisieren. Eine generelle Notwendigkeit besteht auch in gegenseitiger Unterstützung der Beratungsteams. Sinnvoll wäre diesbezüglich die Schaffung von regionalen Stützungs- und Fortbildungsgruppen. Ein Konzept zur Qualitätssicherung der Arbeit der Beratungstandems wird gemeinsam von der Martin-Luther-Universität und dem Kultusministerium entwickelt.

5. Erarbeitung von Evaluationskriterien

Die Arbeit der Beratungsteams sollte regelmäßig evaluiert werden. Dafür benötigen die Lehrerinnen und Lehrer ein Instrumentarium zur Eigenevaluation. Parallel dazu erfolgt die wissenschaftliche Evaluation. Beides wird gegenwärtig in der Anwendung überprüft.

6. Zukunftsvision

Für die zukünftige Arbeit der Beratungsteams, zum Austausch und zur Fortbildung könnte in Zukunft ein Internetportal geschaffen werden. Allerdings sind für die Anwendung und Nutzung solcher Internetportale zunächst die Voraussetzungen zu schaffen und die Wirksamkeit wissenschaftlich zu untersuchen. Ein Projekt, an dem gegenwärtig an der Martin-Luther-Universität gearbeitet wird.

Zusammenfassung

Die Lern- und Verhaltensprobleme nehmen zu. Ein Zuwachs an Förderschulen kann dieses Problem nicht lösen, der Besuch von Förderschulen ist auch aus Ressourcengründen auf eine kleine Schülergruppe mit komplexen Schulproblemen zu begrenzen. Die Arbeit von Regel- und Förderschulen muss durch präventive und möglichst frühzeitige Hilfestellungen ergänzt werden. Angestrebt wird dafür die Entwicklung von Beratungstandems, die auf der Grundlage einer Rahmenkonzeption schulhauspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickeln und damit auch Impulse für schulische und professionelle Weiterentwicklung an ihrer Schule geben. Für die fachliche Qualifikation dieser Tandems erklärt sich das Institut für Rehabilitationspädagogik/ Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur Durchführung eines zweisemestrigen Zertifikatskurses be-

reit. Von Seiten der Schulverwaltung wird organisatorische Unterstützung einschließlich der Freistellung der Lehrerinnen/ Pädagogische Mitarbeiterinnen und der Bereitstellung von Zeitressourcen für die Tätigkeit der Beratungstandems zugesagt. Es wird überlegt, inwieweit die Einrichtung der Beratungstandems durch Ressourcenvernetzung abgesichert werden kann. Die Arbeit der Beratungstandems hat längerfristig nur Erfolgsaussichten, wenn sie durch eine Vernetzung der Tandems und Möglichkeiten fachlicher Weiterqualifikation begleitet wird.

Literatur

- Barres, Egon; Basler, Eva; Diener, Kuno*: Beratungslehrer. Beratungstätigkeit und Arbeitssituation: eine empirische Studie. Opladen: Leske und Budrich 1990
- Gotze, H.*: Prävalenzen von Verhaltensstörungen in Abhängigkeit unterschiedlicher Kriterien. In: Heilpädagogische Forschung Bd. XXIV (4) 1998, 189-191
- Haerberlin, U.*: Kritische Aspekte der Integrationsentwicklung im Saarland. In: *Sander, A./Hildesmidt, A./Jung-Sioin, J./Raidt-Petrick, H./Schnitzler, R.* (Hrsg.): Schulreform Integration: Entwicklungen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Saarland 1990-93/94. St. Ingbert 1994, S. 39-54
- Opp, G.; Budnik, I.; Berger, M.; Skale, N.*: Zur Entwicklung von Beratungstandems in Sachsen-Anhalt. Zwischenbericht zum Forschungsbericht (unter Mitarbeit von S. Finkl). Halle: Martin-Luther-Universität 2003
- Reiser, H.; Willmann, M.; Urban, M.; Sanders, N.*: Ausprägungen und Erscheinungsformen der Beratung für Erziehungshilfe in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Hannover 2002

Kerstin Dankel, Karo Göhner, Nadine Schulz

Sozialtraining in der Grundschule

1. Darlegung der Notwendigkeit

In ihrem Schulprogramm weist sich die Grundschule "Am Umfassungsweg" als eine Schule mit sozialer Kompetenz aus.

Auch unter unseren Grundschülerinnen und Grundschulern ist seit Jahren eine zunehmende Gewalt, vorrangig beim Austragen von Konflikten, zu beobachten. Diesem wachsenden Unvermögen der Kinder, ihre Konflikte mit kommunikativen Mittel zu lösen, soll das Sozialtraining in den ersten zwei Schuljahren als vorbeugende Maßnahme entgegengesetzt werden.

Dabei steht die Förderung des Sozialverhaltens der Kinder im Mittelpunkt.

Mit der ganzen Klasse oder in kleineren Gruppen trainieren sie in spielerischer Form den Umgang miteinander und sollen durch gemeinsames Handeln:

- sich selbst und andere wahrnehmen
- durch Fühlen und Erleben Erfahrungen sammeln
- aus selbst Erlebtem neue Einsichten und Denkanstöße gewinnen.

Haben die Kinder das Erlernte für sich angenommen und verinnerlicht, können sie diese kommunikativen Fähigkeiten dann auch im Alltag anwenden.

Das im Rahmen des Ethikunterrichts durchgeführte Sozialtraining soll helfen, Werte wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Toleranz zu vermitteln um darauf aufbauend eine Streitkultur entstehen zu lassen, in der Achtung vor dem anderen die Grundlage für gewaltfreies Streiten ist.

Dann können sich Erstklässler in ihrer Schülergruppe wohlfühlen und ihre Schule als einen Ort der Geborgenheit, des gemeinsamen Lernens und Spielens empfinden. Dies ist wichtig, damit die Kinder gern zur Schule kommen und eine positive Grundhaltung zu ihr entwickeln.

2. GERNIE kommt ins Spiel

Auf einer Fortbildung (1999) bekam ich das Konzept eines Projektes zur gewaltpräventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in die Hand, das von einer Hannoveraner IGS stammte. Dieses Projekt nannte sich GERNIE, was stellvertretend steht für:

Gewalt — Erkennen — Reagieren - Neuorientierung — Integration — Erziehung.

Ich stellte das Projekt in unserem Lehrerkollegium vor und machte den Vorschlag, ein ähnliches Projekt in unserer Grundschule auf die Beine zu stellen. Die Notwendigkeit ergab sich aus der Tatsache, dass die Gewaltbereitschaft in der Konfliktaustragung bei vielen unserer Kinder Ausmaße erreicht hatte, denen unbedingt entgegengetreten werden musste.

In der IGS wurde das Sozialtraining mit Schülerinnen und Schülern der 5. Klasse durchgeführt. Wir wollten jedoch schon mit Schülern der 1. Klasse beginnen, was ein Überarbeiten und Anpassen an die Altersvoraussetzungen von Schulanfängern erforderlich machte.

3. Die Ziele des Sozialtrainings

- Das soziale Verhalten in der Gruppe soll gefördert werden.

- Bedürfnisse, Probleme und Ängste der Kinder sollen erkannt und behoben werden.
- Durch gemeinsames Handeln und Wahrnehmen werden Erfahrungen gemacht, die in späteren, ähnlichen Situationen zur Anwendung kommen können.
- Aufkeimende Konflikte zwischen den Kindern sollen frühzeitig selbst erkannt und auf friedlichem Wege gelöst werden.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen, anderen Kindern Grenzen zu setzen bzw. gesetzte Grenzen zu akzeptieren und einzuhalten.
- Sie werden befähigt, die eigenen Gefühle und die von Mitschülerinnen und Mitschülern zu erkennen, zu benennen und in angemessener Weise darauf einzugehen. Dabei wird der spielerische Umgang mit den eigenen Aggressionen erlernt.

4. Der inhaltliche Ablauf des Sozialtrainings

Das Sozialtraining gliedert sich in verschiedene Phasen, die alle zusammen auf das Hauptziel, die Befähigung der Kinder zum gewaltfreien Bewältigen von Konflikten, hinarbeiten:

1. Phase: Das Kennen lernen

Dies soll über den Namen der Mitschülerinnen und Mitschüler hinausgehen, u.a. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar werden lassen.

2. Phase: Kontakt und Begegnung

Die Kinder lernen hier u.a. Hobbys und Interessen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kennen, was den Kontakt zu Gleichgesinnten entstehen lassen kann. Auch wird schon erkennbar, wer eher scheu Kontakte meidet und hier etwas mehr Zeit oder Unterstützung braucht.

3. Phase: WIR – Gefühl

Die Kinder sollen sich als eine zusammengehörende Gruppe sehen. In den Übungen stehen Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Zusammenhalt im Mittelpunkt, wenn die Gruppe gemeinsam ein Ziel erreichen soll.

4. Phase: Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Kinder lernen hier, bewusster ihre Gefühle bei sich und anderen wahrzunehmen, diese zu benennen und darauf einzugehen.

Mit dieser Phase schließt das 1. Schuljahr ab.

5. Phase: Selbstwertgefühl

Hier werden die eigenen Stärken und Schwächen bewusst gemacht, um das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken.

6. Phase: Körperlichkeit

Es geht darum, sich auf Nähe einzulassen, d. h. Körperkontakte zu gewähren und zu geben. Dies geschieht grundsätzlich ohne Zwang.

7. Phase: Selbstbehauptung

Hier lernen die Kinder sich durchzusetzen, laut NEIN oder STOP zu sagen und anderen Grenzen zu setzen. Das ist besonders für die schüchternen und zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler wichtig. Auch das Einhalten dieser Grenzen wird geübt, das Akzeptieren von NEIN und STOP, was eine wichtige Erfahrung für die durchsetzungsgewohnten Kinder ist.

8. Phase: Kommunikation

Hier wird den Kindern verdeutlicht, dass es oft darauf ankommt, wie man sich jemandem gegenüber äußert und dass sich durch den richtigen Ton viel erreichen lässt.

9. Phase: Kooperation

Hier fließen die bisher gemachten Erfahrungen ein. Das Ziel ist nur gemeinsam zu erreichen. Vorherige Absprachen sind nötig und das gemeinsame Planen erfordert verständliche Kommunikation, kluges Argumentieren, auch um sich durchzusetzen, sowie Eingehen auf Meinungen und Gefühle anderer. In den Übungen selbst ist dann das Zulassen von Körperlichkeit

wichtig, Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme sind Voraussetzung zum Erreichen des Ziels.

10. Phase: Konfliktlösung

Den Anfang machen typische Streitsituationen unter Grundschülerinnen und -schüler, zu denen Lösungen gefunden werden ohne Hilfe anderer Personen. Im Anschluss daran lernen die Kinder das Verfahren der Streitschlichtung kennen (Mediation), d.h. dessen Merkmale, den Ablauf und die Aufgaben eines Streitschlichters.

Ziel ist es zum einen, den Kindern dieses Verfahren als eine Möglichkeit der gewaltfreien Konfliktlösung nahezubringen.

Zum anderen werden so interessierte Kinder gewonnen, die Streitschlichter an unserer Schule werden möchten. Diese erhalten dann in einem Jahreskurs in der 3. Klasse bei mir eine theoretische und praktische „Ausbildung“. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Kurses am Ende der 3. Klasse können sie dann, als Schülerin und Schüler der 4. Klasse, die Streits der jüngeren Schüler schlichten. (Dies jedoch immer in meinem Beisein als dafür verantwortlicher Lehrer.)

5. Zur praktischen Umsetzung des Sozialtrainings

Die wöchentliche Sozialtrainingsstunde gehört zum Bereich der schulspezifischen Angebote. Es nehmen alle Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klasse daran teil.

Die Stunde wird von mir als Ethiklehrerin geplant und durchgeführt. In jeder Stunde sind die Klassenleiterin, die Horterzieherin und eine weitere Kollegin anwesend. Sie beobachten den Ablauf der Übungen und Spiele und entnehmen daraus Erkenntnisse für ihr eigenes Vorgehen in der Erziehungsarbeit. Dies gewährleistet gemeinsame Absprachen z. B. bezüglich von Regeln, die vormittags wie auch nachmittags für die Kinder gelten. So können auch routinemäßige Abläufe organisatorisch gleich gehandhabt werden, durch Übungen im Sozialtraining geprobt, gefestigt und letztendlich durchgesetzt werden. Wenn es notwendig ist, die Klasse bei Übungen oder Spielen aufzuteilen, übernehmen die Kollegen die anderen Gruppen und betreuen diese dabei.

Jede Sozialtrainingsstunde beginnt mit einer Ruhephase und Entspannungsmusik.

Dem Hauptspiel geht eine Erläuterung und klare Zielsetzung voraus. Im Anschluss wird über das Erreichen dieser gesprochen. Die Kinder äußern sich zu dem Erlebten, ihren Gefühlen und Empfindungen. Die beobachtenden Kolleginnen und Kollegen schildern den Kindern ihre Eindrücke.

So können die hier gemachten Erfahrungen dann manchmal ein Denkanstoß in späteren Situationen sein.

Wenn Zeit verbleibt, wird die Stunde mit einem weiteren gemeinsamen Spiel beendet.

6. Das Sozialtraining als Anlaufstelle für aktuelle Bedürfnisse

Jede Sozialtrainingsstunde ist spontan umplanbar.

Zu Beginn oder im Vorfeld der Stunde frage ich bei der Klassenleiterin oder beim Klassenleiter nach, ob zu wichtigen Vorfällen der vergangenen Woche noch Klärungsbedarf besteht. Aktuelle oder verfestigte Konflikte können so im Klassenverband besprochen werden oder auf Verhaltensauffälligkeiten von Schülern kann reagiert werden. Je nach Bedarf kann die Klasse dann entsprechend der erforderlichen Maßnahmen geteilt werden.

Solche spontanen Fälle haben immer Vorrang, um aktuell auf die Bedürfnisse der Klasse und ihrer Verantwortlichen einzugehen.

7. Ein Rückblick auf vier Jahre Sozialtraining

In diesen vergangenen vier Jahren wurden viele positive, aber auch negative Erfahrungen gemacht. Positiv zu vermerken ist, dass mir die Schulleitung freie Hand ließ bei der Planung und Durchführung und diese auch mit dem Zuweisen der erforderlichen Unterrichtsstunde sowie der doppelten Lehrerbesetzung (Klassenleiter und Ethiklehrer) unterstützte.

Positiv ist auch, dass der Hort vor zwei Jahren in das Sozialtraining einstieg. Seitdem nimmt die Horterzieherin der Klasse daran teil und nutzt das Gesehene im Nachmittagsbereich für ihre Arbeit. Weiterhin positiv war die Teilnahme unserer ehemaligen Schulsozialarbeiterin, die mir bei der Durchführung stets hilfreich zur Seite stand.

Für die Zusammenarbeit dieses Teams wirkte es sich negativ aus, wenn durch Lehrerververtretungen Verschiebungen der Sozialtrainingsstunde zu Stande kamen, da dann selten alle teilnehmenden Kollegen zur Verfügung standen oder dass durch den Vertretungseinsatz des Ethiklehrers als Hauptverantwortlichen die Stunde gar ganz ausfiel.

Ich denke, alle Kolleginnen und Kollegen haben den Wert des Sozialtrainings erkannt und auch die Chance, die uns damit gegeben ist bezüglich unserer Erziehungsarbeit. Ich wünschte mir in diesem Zusammenhang allerdings, dass manche im Sozialtraining oder im Ethikunterricht hergestellten Arbeiten, die dem Einhalten von Regeln oder dem optischen Erfassen von Teilzielen dienen, intensiver von allen genutzt werden, um so bei den Schülerinnen und Schülern stets präsent zu sein.

Die Ausbildung von Streitschlichtern ist eine große Errungenschaft für unsere Grundschule. Wir sollten in Zukunft alle dafür sorgen, dass unsere kleinen Mediatoren mehr Möglichkeiten erhalten, ihre Fähigkeiten zum Streitschlichten zu beweisen.

Damit verbunden ist ja auch eine Entlastung aller Kolleginnen und Kollegen, wenn sie die Streitenden zu den Schlichtern schicken, anstatt die Konflikte schnell selbst zu klären, was ja dann oft nur oberflächlich geschieht.

Als gescheitert muss man leider den Versuch ansehen, die Eltern in dieses Projekt mit einzubeziehen. Der Einladung zu einer Elternrunde, auf der wir das Sozialtraining vorstellen wollten, sind kaum Eltern gefolgt. Dies ist sehr bedauerlich, da ein Zusammenwirken von Schule und Elternhaus auf dem Gebiet der Erziehung sehr wichtig ist.

Bei einem solchen Fazit sollte auch nach dem Erfolg gefragt werden: Was hat es gebracht?

Fest steht: Die Kinder mögen ihre „Spielstunde.“ Durch das bewusstre Wahrnehmen ihrer eigenen Befindlichkeiten verstehen sie auch die Gefühle der anderen besser. Sie sind dadurch ansprechbarer geworden wenn es darum geht, Verständnis für den anderen aufzubringen.

Soziale Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit werden durch entsprechende Übungen von Beginn an gefördert. Bei den Kindern werden dadurch soziale Kompetenzen ausgebildet wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und andere.

Für die Kolleginnen und Kollegen ist die Möglichkeit zur Aufarbeitung von Problemen gegeben, die in der Vorwoche nur unzureichend geklärt werden konnten.

Natürlich kann man vom Sozialtraining keine Wunderdinge erwarten. Es kann bei verhaltensauffälligen, aggressiven Kindern nicht die jahrelangen Erziehungsversäumnisse aufarbeiten.

Aber es gibt kleine Denkanstöße, die manchmal einen Aha-Effekt auslösen, der ein Umdenken anbahnen kann.

Aus diesem Rückblick lässt sich zweifelsfrei die Notwendigkeit dieses Projekts für unsere Grundschule ableiten, verbunden mit der Hoffnung auf gleichbleibend gute Bedingungen zum Weiterarbeiten im Kollegenteam.

Kerstin Dankel

Streitschlichtungsausbildung ist eine Möglichkeit der Fortführung des Sozialtrainings mit einem inhaltlich besonderen Schwerpunkt.

Mediation oder Streitschlichtung, was ist das eigentlich?

Beide Begriffe sind identisch. Der Besonderheit liegt im Alter der Mediatoren, Mediatoren und Streitschlichter. So haben die Grundschülerinnen und Grundschullehrer den Begriff Streitschlichter/Streitschlichtung für sich ausgewählt. Der Unterschied zur Sekundarschule besteht im Streitgegenstand der Auseinandersetzungen, der in der Grundschule noch einen anderen Inhalt hat. Die Praxis hat gezeigt, dass es wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit der Rolle des Streitschlichters identifizieren können. Dabei hilfreich ist eine altergemäße Sprache, die dem Alter der Grundschülerinnen und Schüler entgegenkommt. Der Ablauf gestaltet sich wie ein Ritual, was von den Schülerinnen und Schüler sehr angenehm empfunden wird und ihnen Sicherheit in der Arbeit vermittelt.



Wie kam es zur Mediation/Streitschlichtung in der Grundschule?

In einer Magdeburger Grundschule ergab sich aus verschiedenen Gründen die Möglichkeiten im Rahmen des Ethikunterrichts Sozialtraining anzubieten. Grundlage hierzu bot das GER-NIE-Projekt aus der IGS Hannover. Daran angelehnt entwickelte die damalige Schulsozialarbeiterin gemeinsam mit der Ethiklehrerin ein eigenes Trainingsprogramm mit den Inhalten: Kennen lernen – Kontakt / Begegnung – Wir-Gefühl / Selbst- und Fremdwahrnehmung – Selbstwertgefühl – Körperlichkeit – Selbstbehauptung – Kommunikation – Kooperation – Streitschlichtung / Mediation. Beim Abschluss des Sozialtrainings wissen die Kinder, welche Bedeutung Streitschlichtung hat. Sie können für sich entscheiden, ob sie das bereits erworbene Wissen vertiefen möchten, um als Streitschlichterinnen und Schüler andere Kinder in Streitsituationen zu unterstützen.

Unsere Erfahrungen

Unsere Erfahrungen sind positiv. Abhängig ist der Erfolg generell von der Zusammenarbeit aller am Prozess Beteiligten. Es ist wichtig die Lehrerinnen, Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher für die Idee der Mediation/Streitschlichtung zu begeistern. Wird es als Möglichkeit, das



Streitschlichter der Grundschule im Einsatz (in weißer Weste)

soziale Zusammenleben besser zu gestalten, angenommen, wäre der nächste Schritt die Schülerinnen und Schüler mit ins Boot zu holen. Nun werden die Inhalte vermittelt und sie werden befähigt als Streitschlichterinnen/Mediatorinnen zu arbeiten. Während der Verankerung des Projektes bedarf es einer kontinuierlichen und konsequenten Öffentlichkeitsarbeit durch Pädagoginnen und Pädagogen sowie Streitschlichterinnen und -schlichter. Das Ziel ist es, alle Schülerinnen und Schüler über die Vorteile der Streitschlichtung zu informieren, um diese Möglichkeit auszuprobieren und für sich in Anspruch zu nehmen. Von Vorteil für das Projekt ist ein eigener Raum, um in angenehmer vertrauter Atmosphäre des Prozess begleiten zu kön-

nen. Außerdem dient er als Anlaufpunkt für alle Schülerinnen und Schüler, die die Mediation nutzen möchten. Außerdem ist im eigenen Raum das unterstützende Material immer griffbereit.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass ein großer Aushang mit Fotos der Streitschlichterinnen, -schlichter und deren Ansprechzeiten im Schulhaus eine positive Auswirkung auf die Annahme des Projektes hat.

Schulmediation - Grundlagen und Voraussetzungen

Konflikte, Streit unter Schülerinnen und Schülern sind normal, da kann es um Freundschaften gehen, Beleidigungen, „hinter dem Rücken lästern“ oder um das Spielzeug der Kinder. Wenn sie aber nicht gelöst oder geklärt werden, können sie eskalieren oder kehren immer wieder. Mediation/Streitschlichtung ist eine besondere Form gewaltfrei und konstruktiv Konflikte zu lösen. Ausgebildete Mediatoren/Streitschlichter helfen den Konfliktparteien dabei, ihre Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche zu äußern, aufeinander zuzugehen und eigene Lösungen zu entwickeln.

Peer-Mediation (die Konfliktvermittlung durch die Schülerinnen und Schüler selbst) ist hierfür gut geeignet, da sie eine klare, strukturierte Form des Ablaufs und Gesprächs bietet, die leicht lernbar und ergebnisorientiert ist. In der Peer-Mediation lernen Schülerinnen und Schüler als Mediatoren/Streitschlichter tätig zu werden: Sie sind bewusst nicht (Schieds-) Richter, sondern allein neutrale Helfer, Begleiter, Moderatoren im Prozess der Lösungsfindung der Beteiligten.

Beispiele und adäquate Anwendungsbereiche für Schülermediatoren/Streitschlichter an Schulen sind: von Beschimpfungen und Beleidigungen, körperliche Auseinandersetzungen, Sachbeschädigungen bis hin zu Nötigungen, Diebstahl, interkulturell geprägte Streitereien, Konflikte um den Freund bzw. die Freundin, Gerüchte und üble Nachrede.

Schülerinnen und Schüler erlernen eine Handlungsstrategie in Konflikten zu vermitteln und die streitenden Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man im Streit Unterstützung erhält und wie sie ihre Konflikte lösen können. Regeln für den Ablauf einer Mediation helfen dabei, dass die Streitenden wieder einander zuhören und ins Gespräch kommen. Das Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen den Streit zu lösen, hat verschiedene Vorteile. Gleichaltrige kennen die Probleme ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.

Ziel des Aufbaus von Schüler-Konfliktlotsen-Projekten an Schulen ist die Verminderung des Gewaltpotentials durch Ausbildung von Konfliktlotsen. Diese sollen ein funktionierendes, schulinternes institutionalisiertes Konfliktlotsen-Gremium bilden, mit dem sie ihren Mitschülerinnen und Mitschüler im Konfliktfall als Mediatoren zur Verfügung stehen.

Um die Aufgabe einer Schülermediatorin oder eines Schülermediators wahrnehmen zu können, benötigen Schülerinnen und Schüler eine angemessene Ausbildung und eine ständige Begleitung, um ihre Kompetenzen weiter entwickeln zu können. Darüber hinaus benötigen sie die Akzeptanz ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, um als Schülermediatorin oder -mediator in Anspruch genommen zu werden. Voraussetzungen für die Teilnahme an der Ausbildung und an der Begleitung sowie für die Tätigkeit als Schülermediatoren sind:

- a) Freiwilligkeit
- b) soziale Kompetenz (diese wird auch durch die Ausbildung und Begleitung gefördert)

Ausbildung von Schülermediatorinnen und -mediatoren

Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern einer Schule erhalten eine 40-Stunden-Ausbildung in Konflikten zu vermitteln. Grundlage dafür sind die Standards des Bundesverbandes Mediation für Schülermediatorinnen und Schüler.

Inhalte der Ausbildung für Schülerinnen und Schüler laut Bundesverband Mediation:

- Schulsituation
- Befindlichkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler
- Grundlagen
- Kommunikation und Gesprächstechniken
- Kooperation
- Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung
- Konfliktverständnis, Konfliktverlauf
- eigene Konflikterfahrungen und eigenes Konfliktverhalten
- Eisberg-Modell
- Gefühle erkennen und benennen lernen
- Mediationsprozess
- Phasen der Mediation
- Auseinandersetzung mit der eigenen Neutralität (All-Parteilichkeit)
- Auseinandersetzung mit der Rolle als Mediatorin oder Mediator
- Kooperationsfähigkeit ausbauen
- Grenzen der Mediation

Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter oder Erzieherinnen und Erzieher der Schule müssen die Mediatorinnen und Mediatoren mindestens einmal in der Woche betreuen. Mediatoren müssen die Möglichkeit erhalten, die durchgeführten Mediationen zu reflektieren. Dafür ist es sinnvoll, dass eine Lehrkraft an der Ausbildung teilnimmt und dann die Mediatoren weiter begleitet.

Literatur

- BAER, Ulrich: 666 Spiele. Für jede Gruppe. Für alle Situationen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH 1994, Seelze 1994
- BZFGA (Hrsg.): Achtsamkeit und Anerkennung, Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule, Köln 2002
- FALLER/KERNTKE/WACKMANN: Konflikte selber lösen, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 1996
- GÖTZINGER/KIRSCH: Grundschulkinder werden Streitschlichter, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2004
- JEFFERYS-DUDEN, Karin: Das Streitschlichter-Programm, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999
- PETERMANN/PETERMANN: Training mit aggressiven Kindern, Psychologie VerlagsUnion, Weinheim 2000

Angela Rohr

Lese- und Rechtschreibschwäche feststellen und überwinden

Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten fallen zunächst durch die Vielzahl an Schreibfehlern auf, durch stockendes Lesen oder durch die Hausaufgabenzeiten und Anstrengungen, die Eltern bzw. Pädagoginnen und Pädagogen unternehmen und beim Kind bemerken. Häufig werden Eltern von Kinderärzten auf die Möglichkeit einer bestehenden Legasthenie⁴ hingewiesen. Im weiteren Verfahrensweg erfolgen Überprüfungen hinsichtlich der Allgemeinbegabung, der Konzentration und der Rechtschreib- und Lesefähigkeit durch Schulpsychologinnen oder -psychologen oder andere Fachkräfte. In vielen ärztlichen und psychologischen Gutachten, mit denen sich später auch Pädagoginnen und Pädagogen auseinandersetzen müssen, wird das Problem der LRS mit höchst verschiedenen Begriffen umschrieben, deren Bedeutung Lehrkräften und Eltern meist verschlossen bleiben. Man begegnet der Psychoreaktiven Störung (PRS) ebenso wie der Verbalen Auditiven Dysgnosie (VED) oder deren Gegenstück der Visuellen Verbalen Dysgnosie (VVD). Weiterhin werden Begriffe wie Chinesische Krankheit, Chronische LRS, Teilleistungsstörung oder Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD)⁵ auf diese Symptomatik verwendet. All diesen Titeln ist gleich, dass sie nach organischen, meist im Gehirn platzierten Störungen suchen, um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu erklären. Dieser medizinisch-psychologische Ansatz rührt nicht zuletzt aus der Historie her, denn die Legasthenie als Krankheit wurde erstmalig 1916 von dem Psychiater Paul Ranschburg als angeborene oder erworbene Leseschwäche aufgrund einer Wahrnehmungsstörung beschrieben.⁶

Für Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern entstehen daraus nicht unerhebliche Probleme, weil sie durch einen vorliegenden hirnrorganischen Schaden von einer Hilfemaßnahme abgeschnitten scheinen und Therapien daher eher im medizinischen Bereich gelagert sind.⁷ Bei der näheren Betrachtung all dieser Fachtermini fällt allerdings auf, dass ihr Umschreibungsspielraum sehr allgemein ist und deshalb nicht speziell der Problematik einer Lese- und Rechtschreibschwäche auf den Grund geht. Hier eröffnet sich also die Frage nach einem Ansatz, der genau das Feld in den Blick rückt, auf dem Pädagoginnen und Pädagogen tätig werden können. Einen bedeutsamen Beitrag in diese Richtung leistet die Weltgesundheitsorganisation mit ihrer Definition im Katalog der international anerkannten Krankheiten (ICD- 10).⁸ Die WHO spricht von einer Lese- und Rechtschreibschwäche, wenn Schreibfertigkeit, Lesegenauigkeit, Lesetempo und Leseverständnis eines Menschen deutlich geringer sind als sie entsprechend des Alters, der Intelligenz und der Bildung zu erwarten wären und die Lese- und Schreib-

⁴ LRS und Legasthenie werden im Folgenden synonym gebraucht.

⁵ Zur Problematik dieses Begriffs: KLICPERA, Christian & GASTEIGER - KLICPERA, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, 283- 292

⁶ RANSCHBURG, Paul (1916): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin. Zitiert nach THOME', Günther (Hrsg.) (2004): Lese- und Rechtschreib- Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim/Basel: Beltz, 166- 188

⁷ VALTIN, Renate (2004): Das Konstrukt Legasthenie- Wem schadet es? Wem nützt es? In: THOME', 56- 63

⁸ SCHULTE - KÖRNE, Gerd (2004): Lese- Rechtschreib- Störung. Symptomatik, Diagnostik, Verlauf, Ursachen und Förderung. In: THOME', 64f.

schwierigkeiten nicht durch erstrangige psychische oder neurologische Erkrankungen sowie Hör- und Sehbeeinträchtigungen⁹ ausgelöst werden, aber zu einer Behinderung der schulischen Leistungen und des alltäglichen Lebens führen. Ausgehend von dieser Definition entsteht ein linguistischer Ansatz, bei dem die schriftsprachliche Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt gerückt wird, sodass sich diagnostische und therapeutische Fördermöglichkeiten ergeben, die von Pädagoginnen und Pädagogen durchgeführt werden können.

Schreibentwicklung und Schreibstrategien

Kinder, die mit Büchern und Geschichten aufwachsen und deren Entwicklung keine organischen oder emotionalen Beeinträchtigungen aufweist, interessieren sich frühzeitig für die schriftliche Kommunikation der Erwachsenen und versuchen sie schon vor dem Schuleintritt zu imitieren. Die Kinder zeichnen Buchstaben, denen sie Bedeutung und Aussagekraft beimessen, da ihnen aber das Wesen und die Funktion der Schrift unbekannt sind, gerät die angefügte Bedeutung schnell in den Hintergrund.¹⁰ Mit dem Schulbeginn erlernen Schülerinnen und Schüler die Zuordnungsbeziehung von Phonemen und Graphemen. Die Erstklässler müssen dabei die entsprechenden Grapheme aus einem großen Angebot filtern, sie in die richtige Reihenfolge bringen und graphisch umsetzen. Sie müssen Laute unterscheiden, die ein- und mehrgliedrige Grapheme erfordern und außerdem die Stellung der Laute im Wort berücksichtigen. Diese alphabetische Schreibstrategie gestaltet sich für Schulanfänger aufwendig und langwierig und da der Lernwortschatz zunächst sehr überschaubar ist, liegt die Gefahr nahe, dass Kinder auf die vorgelagerte logographische Schreibstrategie zurückgreifen, die durchaus beim Einprägen von Kurzwörtern und in Einzelfällen ihre Berechtigung hat, für den Erwerb einer langfristigen Schreibkompetenz aber ungeeignet ist.¹¹ Dass Grundschul Kinder aber gern mit dieser Strategie arbeiten, zeigen richtig geschriebene Wörter, die lautlich so nicht entscheidbar wären (Rollschuh, Stoff, Teppich, überqueren) und die bei einem Vergleich mit anderen Schreibresultaten der selben Person aufgrund ihrer Fehlerlosigkeit hervorstoßen. Wörter wie Rollschuhe lernen Schülerinnen und Schüler ab der 2. Klasse schreiben, wenn sie zu dem Leitsatz „Schreibe wie du sprichst!“ erstmalig von orthographischen Regeln und Prinzipien erfahren. Zu diesem Zeitpunkt müssen sie aber schon so weit die alphabetische Schreibstrategie verinnerlicht haben, dass sie diese durch Merkelemente, wie z.B. der Wiedergabe der Lautfolgen *scht* und *schp* als *st* und *sp* am Wortanfang oder durch die Doppelkonsonantenregelung, modifizieren können. Die orthographische Strategie lenkt demnach die alphabetische in geregelte und logische Bahnen, die den Schülerinnen und Schülern zeigen sollen, dass das Einprägen von Wortbildern nicht notwendig ist. Weitere Abweichungen von einer einfachen Phonem-Graphem-Korrespondenz lassen sich vom Schreiber über die morphematische Schreibstrategie herleiten. So lernen Kinder Wörter wie Räuber schreiben, die alphabetisch auch als Reuber bzw. Roiber in Erscheinung treten könnten, oder Ableitungen wie fertigen von verlaufen zu unterscheiden. Besonders wichtig ist für Schülerinnen und Schüler in dieser Phase die Erkenntnis des Zusammengehörens der Bedeutung und der Schreibung eines Wortes, damit Wortfamilien erkannt und nachvollzogen werden können. Gegen Ende der Grundschulzeit sollten die Kinder auch mit den Grundzügen der wortübergreifenden Schreibstrategie vertraut sein. Dazu müssen sie die Großschreibung der Satzanfänge und Substantive ebenso beherrschen wie das Verdeutlichen von Wort- und Satzgrenzen. Innerhalb

⁹ Deshalb ist es wichtig, schlecht lesende und schreibende Kinder auch auf ihre Seh- und Hörfähigkeit zu überprüfen.

¹⁰ RASCHENDORFER, Nicola (2004): LRS- Legasthenie. Aus Fehlern wird man klug. Förderdiagnostik auf der Basis freier Texte. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 16- 21

¹¹ Ebenda, 33

dieser Schreibstrategie zeigt sich auch sämtliches grammatisches Verständnis, z.B. die Verwendung von dem oder den.

Bei der Fehlerbeurteilung ist es daher sinnvoll, die Schreibstrategien der Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen. Schülerinnen und Schüler, die das Wort *Fahrrad* als *farat* wiedergeben, befinden sich auf der lautlichen Ebene und haben orthographische Regeln noch nicht anzuwenden gewusst. Schreiben Schülerinnen und Schüler hingegen *Fahraht*, können zwei Hypothesen zur Erklärung führen und sollten in jedem Fall überprüft werden. Zum einen kann sich hinter dieser Schreibweise ein Übergangsfehler verbergen, der anzeigt, dass die Schülerin oder der Schüler bereit ist, orthographische Regeln, wie z.B. das Dehnungs-h, anzuwenden, aber die morphematische Struktur des Wortes noch nicht berücksichtigt. Zum anderen ist es genauso denkbar, dass die Schülerin oder der Schüler sich den ersten Teil des Wortes richtig eingepägt hat und für den zweiten Teil eine falsche Analogie bildet, die aber seines Erachtens vom Wortbild her ihre Berechtigung hat. Zur Überprüfung dieses Schreibfehlers böten sich Wörter mit ähnlichem orthographischen, morphematischen, aber auch alphabetischen Schwierigkeitsgrad an, damit ansatzweise richtiges Vorgehen vom Benutzen der Wortbildstrategie unterschieden werden kann. Die Schreibweisen *Fahrat* und *Fahrrat* verweisen indessen deutlich auf ein mangelndes Nachvollziehen der morphematischen Struktur des zusammengesetzten Wortes, wobei die erste Variante das Wort nicht als Zusammensetzung darstellt, der Schülerin oder dem Schüler vielleicht diese Möglichkeit der Wortbildung noch unbekannt ist. Das Erkennen des Substantivs und der dazugehörigen Kennzeichnung durch die Großschreibung führt abschließend in die wortübergreifende Strategie der Rechtschreibung.

In den häufigsten Fällen greifen Schülerinnen und Schüler auf alle Schreibstrategien zurück und verfallen nur bei sehr komplexen oder unbekannten Wörtern auf die alphabetische Strategie, die zumindest Lesbarkeit in Aussicht stellt. Legasthenen Schülerinnen und Schülern bleibt diese Flexibilität allerdings meist verwehrt, sie benutzen vielfach nur eine der Schreibstrategien und können so auch im Nachhinein ihren Fehlern keinerlei Erkenntnisgewinn entnehmen.

Für eine fundierte Beurteilung der Schreibkompetenz einer Schülerin oder eines Schülers bieten sich deshalb standardisierte Rechtschreibtests an, die bereits auf dem Strategiemodell basieren¹². Andere Tests, die nur die Fehleranzahl als Maßstab ansetzen, verschleiern das tatsächliche Ergebnis, weil Richtigschreibungen oftmals zufällig oder auf dem Wege der logographischen Strategie entstanden sind und somit eine vorhandene oder sich ausprägende Lese- und Rechtschreibschwäche nicht erkannt wird. Für den Förderaspekt sind solche Tests ebenso wenig nutzbar, da sie auf konkrete Fehler zielen und diese nicht in die höheren Kategorien einordnen. Für Schülerinnen und Schüler heißt es dann allzu oft, dass sie 10-mal und öfter dieses oder ein ähnliches Wort schreiben müssen, ihnen aber dennoch das dahinter stehende Prinzip der Schreibung unverständlich bleibt und sie beim nächsten Schreiben denselben Fehler begehen.

Vergleich der Schullaufbahnen

Im Folgenden sollen drei Schullaufbahnentwicklungen dargestellt werden, die durch eine Lese- und Rechtschreibschwäche beeinträchtigt wurden.¹³

¹² MAY, Peter (2001): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: NAEGELE, Ingrid M. & VALTIN, Renate (Hrsg.): LRS- Legasthenie in den Klassen 1- 10. Handbuch der Lese- Rechtschreib- Schwierigkeiten, Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim/Basel: Beltz, 87- 92

¹³ Die Namen der Kinder wurden von uns geändert.

Die Diagnostik wurde bei allen Schülern im Jahr 2004 durchgeführt und veranschaulicht z.T. erstaunliche Ergebnisse.

Als erstes Fallbeispiel dient der 11 Jahre alte Jan. Er besuchte damals die 4. Klasse und den Eltern bereiteten seine Schreib- und Leseergebnisse immer stärkere Bedenken hinsichtlich der Schulwahl.

Nach der Durchführung der grundlegenden Diagnostik und der Analyse der Ergebnisse, zu der auch sämtliche zur Verfügung stehenden Schriftzeugnisse von Jan und alle bisherigen Untersuchungen herangezogen wurden, kamen wir zu dem Ergebnis, dass Jan sich seit der 1. Klasse auf der alphabetischen und logographischen Schreibstrategie bewegte und auch entsprechend las¹⁴. Richtig geschriebene Wörter waren offensichtlich vor allem durch Zufall und genauer Lautung entstanden. Aber auch innerhalb der alphabetischen Schreibung erschienen deutliche Defizite, da Jan Grapheme verwechselte und so z.B. *Polschuhe* statt *Rollschuhe* oder *Torbart* statt *Torwart* schrieb oder neue Buchstaben für ihn nicht differenzierbare Laute entwickelte. Scheinbar berücksichtigte orthographische Regeln in schwierigen Wörtern wie *Blätter* und *Spinnennetz* zeugten von der Verwendung der logographischen Strategie, weil im Gegensatz dazu die Schreibung der Wörter *Familie* als *Fanilin* und *Ferneprogrem* statt *Fernsehprogramm* nicht einmal lautlich von Jan überprüft worden war. Das mangelnde Sprachverständnis fiel aber besonders durch das negative Resultat innerhalb der morphematischen Strategie auf, die so gut wie gar nicht bestand. Für den Jungen bedeutete das Fehlen dieser Schreibstrategie, jedes Wort neu lautgerecht zu entwerfen oder sich in irgendeiner Form an das geforderte Wort zu erinnern. Diese Vorgehensweise erklärte schließlich auch, weshalb er im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr langsam war und häufig in den Verdacht geriet, obwohl sehr konzentriert nachdenkend, träumend aus dem Fenster zu schauen und sich nicht seiner Aufgaben zu widmen. Grammatikalische Einflüsse konnten von Jan wegen der immensen Anstrengung bei der Wortschreibung nicht beachtet werden. Satzanfänge und Substantive schrieb er klein, Punkte wurden nicht gesetzt und die grammatische Kongruenz innerhalb eines Satzes konnte er aufgrund seiner Leseschwäche nicht kontrollieren. Betrachtet man Jans biographische Entwicklung, gab es schon frühzeitig Hinweise auf das vorliegende Problem, da er aufgrund seiner schwierigen Geburt entwicklungsverzögert war und im Kleinkindalter unter Artikulationsstörungen litt. Ihm gelangen sowohl die Bildung als auch das Erkennen und Differenzieren von bestimmten Lauten nicht. Mehrfache logopädische Behandlungen waren genauso erfolgt wie die Aufnahme an die Sprachheilschule. Die Sprachverzögerung hatte demnach zu einer Schreibverzögerung geführt, die als Erklärung für die sichtbaren Ergebnisse dienen kann.

Das zweite Beispiel widmet sich einem Mädchen der dritten Klasse, die im Rechtschreibtest der Schule grenzwertig abgeschnitten hatte und bei der man eher Konzentrationsschwierigkeiten und weniger LRS als Fehlerursache vermutete.

Lisa zeigte ein unausgeglichenes Schreibprofil, wobei die orthographische Strategie das beste Ergebnis aufwies, während die Werte der alphabetischen und morphematischen Strategie sehr gering ausfielen. Lisa versuchte eine lautliche Schreibung umzusetzen, scheiterte aber an Konsonanten – und Konsonantenverbindungen (*Ferzeher* statt *Fernseher*, *chaft* statt *schaft*, *Rolehuh* statt *Rollschuhe*) sowie einzelnen Vokalen (*Pulizei* statt *Polizei*). Sie schrieb viele Endungen trotz guter Hörbarkeit nicht (*werd* statt *werde*, *nich* statt *nicht*) und benutzte überhäufig orthographische Elemente. Diese Übergeneralisierung sicherte ihr die zufrieden stellenden Ergebnisse der orthographischen Strategie, zeigte aber deutlich ihre Unsicherheit bei

¹⁴ mehr dazu im Kapitel Lesen

der bewussten Anwendung von Rechtschreibregeln. Da Lisa Zusammensetzungen nicht erkannte und Wörter nicht aufgrund ihres Wortstammes herleiten konnte, war es ihr unmöglich die lautliche Schreibung anhand der morphematischen Strategie zu überprüfen. Die beobachtbaren Defizite innerhalb der letzteren Strategie zwangen Lisa stets zu einer langwierigen Phonemanalyse, der sie orthographische Elemente wahllos beifügte. Bei der Exploration der Eltern erfuhren wir zudem, dass Lisa nie viel sprach und durch das starke berufliche Engagement der Eltern auch wenig Sprachanregungen erhalten hatte, sodass ihr Wortschatz nicht nur im Schriftlichen ungewöhnlich gering war, sondern ihr viele Wortbedeutungen oder durch Zusammensetzungen und Ableitungen verursachte Bedeutungsmodifikationen verschlossen waren. Da sie aber eine fleißige Schülerin war, die Diktate und Wortleisten ehrgeizig übte, war es ihr gelungen, sich einen Großteil des Lernwortschatzes einzuprägen, wiederzugeben und unauffällig zu bleiben.

Als Tom zu uns kam besuchte er bereits die 5. Klasse eines Gymnasiums und zeigte erhebliche Schwächen im schriftsprachlichen Bereich. Bei der obligatorischen Rechtschreibüberprüfung in der 2. Klasse hatte Tom gut abgeschnitten, wobei die Eltern sich erinnerten, schon damals skeptisch seine Schreib- und Leseentwicklung beobachtet zu haben. Da Tom jedoch ein sehr aufgewecktes und mündlich begabtes Kind war und schon vor der Schulzeit ernsthafte Schreibversuche unternommen hatte, hatten die Eltern die Bedenken beiseite geschoben und darauf gehofft, dass irgendwann ein Entwicklungsschub hinsichtlich der Schriftsprache eintreten würde.

Toms Rechtschreibkompetenz stellte sich in der 5. Klasse als dramatisch dar. Er schrieb deutlich alphabetisch (*Früstüksei, Hauptbanhof, Fusballmanschaft*), kannte keine der orthographischen Regeln und morphematische Zusammenhänge ergaben sich im Test nur, wenn er einzelne Wörter auswendig schreiben konnte (*Tischtennesschläger, Bankreuber, Schitzrichter*). Innerhalb der wortübergreifenden Strategie mangelte es besonders am Verständnis der Satzstruktur und der Zeichensetzung (*Der Briftreger merkt das er das Pakchen vergessen hat.*). Aus den Gesprächen mit Tom, seinen Eltern und der Betrachtung älterer Schriftzeugnisse beantwortete sich die Frage, warum Toms LRS solange unerkant geblieben war. Wie wir wissen, hatte Tom vor seiner Grundschulzeit zu schreiben begonnen. Er „schrieb“ u.a. seinen Namen bzw. Werbeaufschriften und „las“ Straßennamen oder wiederkehrende Begriffe. Mit dem Schuleintritt verharrte Tom in seiner bisherigen logographischen Schreibstrategie und begegnete dem alphabetischen Schreiben mit Unverständnis, weil er mit seiner Vorgehensweise längere Wörter schneller wiedergeben konnte als seine Mitschüler. Toms enorme Merkfähigkeit unterstützte diese irreführende und nur vermeintliche Schreibstrategie, da er Buchstaben und Wörter genauso malte, wie er es bereits in der Kindergartenzeit getan hatte. Ein weiterer und persönlicher Umstand hielt Tom außerdem vom Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz ab. Er wurde in der Schule massiv gehänselt, sodass er seine Gedanken nur schwer auf den Unterricht fokussieren konnte. Nach einem Schulwechsel war das persönliche Problem behoben, das sprachliche Problem aber blieb und verstärkte sich. Dennoch bemerkte der Junge schließlich, dass es eine Zugehörigkeit von Lauten und Buchstaben gibt und er sich nicht mehr alle Wörter insgesamt oder anhand von hervorstechenden Merkmalen einprägen musste. Diese lautliche Schreibstrategie erkannte er zu einem Zeitpunkt als eine sinnvolle und effektive Vorgehensweise, als seine Mitschülerinnen und Mitschüler bereits Rechtschreibregeln und morphematische Verbindungen erlernten. Tom hatte mit seiner Erkenntnis zwar einen wichtigen Schritt zum Sprachverständnis vollzogen, konnte aber den Wissensstand seiner Mitschülerinnen und Mitschüler nicht mehr aufholen, bis er an das Gymnasium wechselte.

Der Therapieansatz

Für alle drei Schüler ergeben sich aufgrund des individuellen Lernstandes unterschiedliche Fördermaßnahmen. Gemeinsamkeiten bestehen aber in der Art der Durchführung der Therapie. Es muss davon ausgegangen werden, dass Jan, Lisa und Tom in der Zeit ihrer schriftsprachlichen Unsicherheit für sich eigene Rechtschreibregeln entwickelt haben und auf sie im Zweifelsfall, wie in Stresssituationen bei Klassenarbeiten, zurückgreifen werden. Diesen Fehlstrategien wird der/die Therapeut/in nachgehen und ergründen müssen. Verständlicherweise werden Toms Schreibstrategien, die er über Jahre hinweg ausprägen konnte, komplizierter als die von Lisa sein, die nur ungefähr ein bis anderthalb Jahre hinter ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zurückliegt und gute Aussichten hat, bis zum Schulübergang den Anschluss an den Klassenstand zu erreichen. Für alle Schülerinnen und Schüler gilt aber gleichermaßen, dass sie eigens für sie entworfene, übersichtlich gestaltete Arbeitsblätter entsprechend ihres diagnostisch begründeten Therapieplans erhalten, deren Inhalt sich nicht auf sogenannte Eselsbrücken stützt, sondern auf die Prinzipien der deutschen Sprache.

Die Therapie für Jan wird zunächst auf die Lerngegenstände der Vorschule und der ersten Klasse insistieren. Erst durch die Vorbereitung auf die Schriftsprache, die das Erkennen von Wörtern und Sätzen, von Silben und Lauten beinhalten wird, kann er in die Lage versetzt werden, die Funktionsweise der deutschen Sprache zu verstehen und im Anschluss die Phonem- Graphem- Zuordnung zu akzeptieren und zu praktizieren, damit er nicht mehr auf die logographische Ebene zurückgreifen muss. Als Ziel soll die logographische Strategie für ihn nur noch bei Kurzwörtern und in Einzelfällen von Bedeutung sein. Durch die logopädische Behandlung hat Jan heute keine Artikulationsschwierigkeiten mehr. Trotzdem bereitet ihm die Umsetzung der Lautdifferenzierung in ein- oder mehrgliedrige Grapheme Probleme. Diese lautlichen Schwierigkeiten lassen sich aber mit Hilfe der morphematischen Strategie kompensieren, sodass Jan in Folge mehrere Strategien zur Verfügung stehen, die er für die Rechtschreibung verwenden kann. Von dieser Basis aus können später orthographische und grammatische Prinzipien und Regeln erarbeitet werden.

Für Lisa zeichnet sich sowohl ein Wortschatztraining als auch die Arbeit an allen Schreibstrategien ab. Lisas Therapie greift damit zurück auf die Lerngegenstände des 2. Halbjahres der 1. Klasse und der gesamten 2. Klasse. Sie wird sich Unterscheidungsmöglichkeiten von schwierigen Phonemen durch Aussprache und Sprechmotorik aneignen, sie wird aber auch schnellstmöglich an die Wortstruktur herangeführt werden, um mit diesem Wissen phonematische Unsicherheiten zu kompensieren. Besonders bedeutsam werden für Lisas schriftsprachliche Entwicklung die orthographischen Regeln und Merkelemente sein, die wiederum eng verknüpft mit den Wortbausteinen dargeboten werden müssen, um Lisa zu signalisieren, an welchen Wortstellen orthographische Veränderungen auftreten können.

Bei Tom ist keinerlei Hilfemaßnahme innerhalb der alphabetischen Schreibstrategie erforderlich. Vielmehr müssen mit ihm die Rechtschreibregeln erarbeitet werden. Dabei besteht die Zielsetzung, dass Tom die Logik der verschiedenen orthographischen Regeln begreift und seine Unsicherheit, die ausgelöst wird durch das scheinbare Überangebot an Rechtschreibregeln und Ausnahmefällen, abbauen kann. Das Wortmaterial, das in seinen Therapiestunden verwendet wird, sollte deshalb stets die Basis- und die Orthographeme in den Blick führen.¹⁵ Die sichere Anwendung morphematischen Wissens ist als nächste Etappe für Toms schriftsprachliche Weiterentwicklung anzusehen. Die erfolgreiche Umsetzung würde für Tom eine enorme Erleichterung bedeuten, die ihn vom mühseligen phonematischen Vorgehen und stets

¹⁵ THOME', Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthographie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1- 6. Frankfurt: Beltz, 13

erneuten Überlegungen hinsichtlich von orthographischen Veränderungen im Wortstamm befreien würde. Sehr viel Druck und Anstrengung kann mit dem Erlernen dieser beiden Schreibstrategien von Tom genommen werden. Sein Wortspeicher wird sich zwar weiter füllen, aber diesmal wird er Erklärungen für die Schreibung der Wörter haben, viel Zeit sparen und sich auf die eigentlichen Anforderungen des Gymnasiums konzentrieren können.

Die Therapien für Jan, Lisa und Tom beruhen demnach auf dem jeweiligen Lernstand und knüpfen an die Ebene der Entwicklung an, auf der die Kinder lange verharren. Mit dieser Methode kann somit der Anschluss an vorhandenes richtig praktiziertes Wissen gefunden werden. Außerdem ist es dadurch möglich, Fehlstrategien auf dem Wege der eigenen Erkenntnis mit der Hilfe der Therapeuten zu verlassen. Für Schüler, Eltern und Lehrer bedeutet dieses Zurückwendens an die Basis allerdings, dass sich Fortschritte zunächst nur bedingt an einer Zensurenverbesserung niederschlagen werden und dass sich je nach Schweregrad der Lese- und Rechtschreibschwäche die Angleichung des Lernstandes an die Anforderungen der Klassenstufe hinauszögert, die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit aber Lob und Bestätigung für ihre bisherigen Erfolge benötigen.

Die Beurteilung der Lesekompetenz

Anders als bei der Rechtschreibung fallen Schwierigkeiten mit dem Lesen seltener auf.¹⁶ Sehr oft sind Eltern der Meinung, ihr Kind habe eventuell eine Rechtschreibschwäche nicht aber eine Leseschwäche. Die Beurteilung des Lesens fällt aber nicht nur im Elternhaus schwer, in dem zumeist auch die Vergleichsmöglichkeiten fehlen, sondern auch in der Schule gestaltet sich die Feststellung des Lesevermögens schwierig, da Schülerinnen und Schüler häufig anhand geübter Texte überprüft werden oder aber Wege entwickeln, die unsicheres oder mangelhaftes Lesen verschleiern sollen. So lernen Schülerinnen und Schüler für gute Noten die Texte z.T. gezielt auswendig und versuchen zu ihrem erfolgversprechendsten Abschnitt Gehör zu finden. Manche Schülerinnen und Schüler lesen sehr schnell und anscheinend begehen sie dadurch viele Flüchtigkeitsfehler. Andere Schüler lesen sehr leise oder nuscheln, sodass sie kaum zu verstehen sind. Aber auch bei Schülerinnen und Schülern, die keine dieser Techniken verwenden, ist es nicht immer leicht, die Note zu vergeben, die der dargebotenen Leistung entspricht. Das liegt zum einen daran, dass die Lehrkraft stets mit einem Ohr und Auge den Rest der Klasse beobachten und Nebengeräusche selektieren, zum anderen stellt das Ergebnis des Vergleichs der verschiedenen Leseleistungen eine subjektive und intuitive Größe dar. Außerdem sind die Symptome einer Leseschwäche ebenso vielschichtig wie die einer Rechtschreibschwäche und ergeben sich analog zu den nicht beherrschten Schreibstrategien. Manche leseschwache Schülerin oder Schüler können nur unter größter Anstrengung Buchstaben in Laute rekodieren, sie lassen Buchstaben aus, fügen andere hinzu, verwechseln Buchstaben oder geben Wortteile oder Wörter wieder, die mit ihrer visuellen Ähnlichkeit oder der Erfahrungswelt des Kindes erklärt werden können. Andere Schwächen treten bei Merkelementen und Besonderheiten der Wortschreibungen zutage oder sind eindeutig im morphematischen Bereich angesiedelt und beobachtbar, selbst wenn Wortbildungen zum Ausführen der Lesetechnik nicht aber zum Verständnis des Gelesenen führen. Leseschwache Kinder offenbaren sich aber auch dadurch, dass sie in den Zeilen verrutschen oder ihre aktuelle Leseposition verlieren, ohne daran Anstoß zu nehmen. Auf der Ebene des Textverständnisses finden dann diese technischen Schwierigkeiten ihren Abschluss. Die Kinder können gerade gelesene Passagen nur unvollständig wiedergeben, wobei sie sich häufig auf unwesentliche Dinge konzentrieren sowie Satz- und Texthierarchien nicht bemerken und umsetzen.

¹⁶ SCHEERER - NEUMANN, Gerheid (2004): Lese - Rechtschreib-Schwäche: Wo stehen wir heute? In: THOME', 31f.

Letztendlich bieten auch hier die WHO Definition und die Orientierung am Strategiemodell der Schreibung die Möglichkeit einer objektiven Bewertung.¹⁷ Denn zu den Rechtschreibüberprüfungen gehört selbstverständlich auch immer die Kontrolle der Lesefertigkeit, die die Zeit, die Anzahl der Wiederholungen, der Verzögerungen, der Korrekturen und der Fehler in den Blick nimmt. Das Textverständnis sollte abschließend sowohl anhand von expliziten als auch impliziten Fragestellungen überprüft werden, um der Schülerin oder dem Schüler den Zusammenhang von Lesetechnik und Wissensgewinn zu verdeutlichen.

Das Arbeits- und Sozialverhalten schreib- und leseschwacher Schülerinnen und Schüler

Legasthene Kinder haben Probleme mit der Schriftsprache. Sie benötigen diese Kenntnisse aber in allen Schulfächern und werden dementsprechend stets mit ihren Schwierigkeiten konfrontiert. Sie leiden häufig unter der enormen Anspannung, sich gleichzeitig auf die neuen Lerngegenstände und die Schrift zu konzentrieren. So muss es auch nicht verwundern, dass sie oft erschöpft oder überlebensfähig erscheinen. Das Nachfragen beim Nachbarn, welche Aufgabe, wie zu erfüllen sei, muss deshalb nicht unbedingt mit einem Störwillen einhergehen, sondern verschafft dem Schüler die Möglichkeit, das Lesen der Aufgabenstellung zu umgehen oder Informationen zu erhalten, zu denen er allein keinen Zugang hat. Ebenso sind Handlungen einzuordnen, die in den Bereich der Aufmerksamkeit gehören. Zum Beispiel wenn Schülerinnen und Schüler erst einmal abwarten, womit ihre Klassenkameraden beginnen, sich umdrehen oder mehrfach vergewissern, ob sie die Arbeitsanweisungen richtig verstanden haben. Oder aber in Klassenarbeiten Aufgabenstellungen scheinbar flüchtig lesen und somit Unterpunkte vergessen oder einschränkende Hinweise nicht berücksichtigen. Selbst mündlich vortragene Arbeitshinweise sind für die Schülerinnen und Schüler nicht immer eine Hilfe, da sie aufgrund ihrer mangelnden Lesekompetenz und der Ordnungseinsicht in den Satzbau auch immer Schwierigkeiten haben, komplexe mündliche Aussagen zu verstehen und Aufgaben in der geforderten Reihenfolge zu erledigen. Erhebliche schriftsprachliche Defizite können demnach zu Ausweichstrategien führen, die auf den Unterricht und das Sozialgefüge der Klasse beeinträchtigend wirken. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Machtkämpfe mit Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern lieber um ihr Verhalten auf, als dass sie sich hinsichtlich der für den Großteil der Klasse scheinbar so einfachen Dinge, wie das Lesen und Schreiben, blamieren.¹⁸ Außerdem treten bei einer derartigen Doppelbelastung aus Lernstoff und Schreib- bzw. Lesetechnik Überforderung sowie die Suche nach Kompensation und Erleichterung zwangsläufig auf. Für die Pädagogin oder den Pädagogen wird sich an dieser Stelle die Frage ergeben, ob ein Zusammenhang zu einer Lese- und Rechtschreibschwäche besteht, die man an mündlichen¹⁹ und schriftlichen Resultaten nachweisen kann oder ob die Schülerin oder der Schüler von anderen Problemen und Umständen angetrieben wird.

¹⁷ SCHEERER - NEUMANN, Gerheid (2001): Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In: NAEGELE & VALTIN, 72 und 86

¹⁸ Zum Erklärungsmuster der betroffenen Schüler: NAEGELE, Ingrid M. & VALTIN Renate (2001): Legasthenie kommt von Gott. Wie SchülerInnen mit LRS ihr Versagen erklären. In: NAEGELE & VALTIN, 41- 46

¹⁹ Hierzu kann auch gehören, dass sich der Schüler oder die Schülerin besonders stark mündlich engagiert und schriftlichen Anforderungen ausweicht. In jedem Fall sollte ein Vergleich zwischen der mündlichen und der schriftlichen Leistung unternommen werden, wobei auf Hinweise geachtet werden muss, ob schriftliche Aufgaben zu Hause gemeinsam mit den Eltern oder Geschwistern vorbereitet wurden.

Fazit

Die Lese- und Rechtschreibschwäche tritt in den meisten Fällen als Kombination auf. Die isolierte Leseschwäche ist ebenso selten wie eine isolierte Rechtschreibschwäche, auch wenn oberflächliche Beobachtungen zunächst diesen Schluss zulassen. Von Legasthenie betroffene Kinder leiden unter der Schwäche erheblich, versuchen aber ihre Schwierigkeiten zu verheimlichen oder zu kompensieren. Die Lese- und Schreibschwierigkeiten können sich auf allen Ebenen der schriftsprachlichen Entwicklung manifestieren, sodass es ratsam erscheint, Rechtschreibfehler und fehlerhaftes oder langsames Lesen in entsprechende Fehlerkategorien einzuordnen, um eine objektive Beurteilung der Leistung zu erreichen. Biographische Hinweise und gezielte Beobachtungen der Lernstandsentwicklung ermöglichen zusätzlich die Aufdeckung eines vom Kind verheimlichten Problems. Mit Hilfe eines Strategieprofils lassen sich sowohl nicht verstandene Bereiche der Sprache nachweisen als auch Förderpläne erstellen, die dem Grundproblem des Kindes nahe kommen und das Defizit ausgleichen sollen. Abschließend bleibt festzuhalten, dass LRS in jeder Alters – und Klassenstufe auftreten kann, weil Lernrückstände eine Zeit brauchen, um auffällig zu werden und sich durch einschleichende falsche Lernwege der Kinder verstärken. Die Legasthenie ist damit nicht nur ein Problem der Grundschule, sondern betrifft die gesamte Schullaufbahn, weil die Schreib- und Lese-strategien im Laufe des Spiralkurrikulums der Schule stetig erweitert und vervollständigt werden müssen.

Literatur

- KLICPERA, Christian & GASTEIGER - KLICPERA, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz
- MAY, Peter (2001): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: NAEGELE, Ingrid M. & VALTIN, Renate (Hrsg.):
- LRS- Legasthenie in den Klassen 1- 10. Handbuch der Lese- Rechtschreib- Schwierigkeiten, Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim/Basel: Beltz, 87- 92
- NAEGELE, Ingrid M. & VALTIN, Renate (2001): Legasthenie kommt von Gott. Wie SchülerInnen mit LRS ihr Versagen erklären. In: NAEGELE & VALTIN, 41- 46
- RANSCHBURG, Paul (1916): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin. Zitiert nach THOME', Günther (Hrsg.) (2004): Lese- und Rechtschreib- Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim/Basel: Beltz, 166- 188
- RASCHENDORFER, Nicola (2004): LRS- Legasthenie: Aus Fehlern wird man klug. Förderdiagnostik auf der Basis freier Texte. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruh
- SCHEERER - NEUMANN, Gerheid (2001): Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In: NAEGELE & VALTIN, 70- 86
- SCHEERER – NEUMANN, Gerheid (2004): Lese- Rechtschreib-Schwäche: Wo stehen wir heute? In: THOME', 22- 39
- SCHULTE - KÖRNE, Gerd (2004): Lese- Rechtschreib- Störung - Symptomatik, Diagnostik, Verlauf, Ursachen und Förderung. In: THOME', 64- 85
- THOME', Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthographie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1- 6. Frankfurt: Beltz, 12 –16
- VALTIN, Renate (2004): Das Konstrukt Legasthenie - Wem schadet es? Wem nützt es? In: THOME', 56- 63

Dr. Andrea Schubert

Frühe Mehrsprachigkeit in KiTa und Grundschule – das Magdeburger Modell

Das Europäische Ziel: Dreisprachigkeit

Nicht nur in Europa ist es unerlässlich, dass Kinder zukünftig die Möglichkeit haben, ab dem Beginn der Schulzeit mindestens drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu erlernen. Dieses Ziel setzte die Europäische Kommission 1995 im Weißbuch „Lehren und Lernen in Europa“

/Europäische Kommission, Weißbuch: Lehren und Lernen, Brüssel 1995/.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung formulierte in dessen Bilanz- und Strategiepapier als künftige Aufgabe von Priorität: „Das Erlernen von fremden Sprachen muss in allen Bildungsbereichen selbstverständliches Ziel werden“

/BMFB: Bildung und Forschung weltoffen – Innovation durch Internationalität, Bonn/Berlin Juli 2002, S. 18/

Die Staats- und Regierungschefs der 15 EU-Staaten haben im Frühjahr 2003 in Barcelona beschlossen, dass künftig in allen EU-Mitgliedsstaaten schon frühzeitig das Erlernen von zwei Fremdsprache ermöglicht werden soll.

Sprachenlernen gehört zum biologisch verankerten Verhaltensrepertoire des Menschen. Jedes Kind – abgesehen von pathologischen Sonderfällen – verfügt in hinreichendem Maß über die erforderlichen Lernfähigkeiten. Sprachen lernen bzw. die Fähigkeit dafür ist ein entscheidender Bestandteil, ja Voraussetzung für den lebenslang andauernden Sozialisationsprozess. Das besondere an der menschlichen Sozialisation ist ja, dass sie weitgehend mit Hilfe von Sprache(n) erfolgt.

Überholt ist der besonders in Westeuropa verbreitete Glaube, es handele sich auch in biologischer Hinsicht um den Normalfall, wenn ein Mensch nur eine einzige Sprache lernt, und dass der Erwerb mehrerer Sprachen ein Sonderfall sei, der besondere Begabung und einen besonderen Aufwand erfordert. Weder ist die Zahl der Sprachen, die jemand zu erlernen vermag, biologisch festgelegt, noch gibt es einen Zeitpunkt, zu dem keine weitere Sprache mehr gelernt werden kann. Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Altersspanne bis zur Pubertät zu dem Zeitraum gehört, in dem längerfristig das Erlernen weiterer Sprachen in der Regel besonders gut gelingt.

Widerlegt wurde inzwischen auch das Vorurteil, dass das Erlernen weiterer Sprachen zu Beginn der Schulzeit oder schon vor Eintritt in die Grundschule zu Defiziten in anderen Bereichen, etwa der Entwicklung der Muttersprache führt. Ganz das Gegenteil ist der Fall. Kinder, die sehr früh den Zugang zur Mehrsprachigkeit haben, sind längerfristig kognitiv leistungsfähiger und fremden Sprachen und Kulturen gegenüber toleranter.

In Sachsen-Anhalt ist seit dem Schuljahr 2003/04 an allen Grundschulen der Begegnungsunterricht in einer Fremdsprache Pflicht. Wöchentlich werden ein bis zwei Stunden unterrichtet.

Den Unterricht erteilen deutsche Lehrerinnen und Lehrer, die eine Zusatzausbildung absolviert haben. Das Ziel ist dabei nicht Zweisprachigkeit, sondern der Erwerb von Grundkenntnissen spezieller Redewendungen in der jeweiligen Fremdsprache in speziellen Situationen.

Das Ziel, während der Schulzeit drei Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau zu lernen, lässt sich allerdings nicht erreichen, wenn der Fremdsprachenunterricht in Klasse 3 mit ein bis zwei Wochenstunden Begegnungsangebot eingeführt wird. Erfahrungsgemäß reicht dann die Zeit gerade, um die erste Fremdsprache durch **bilingualen Unterricht** in der weiterführenden Schule auf das notwendige Niveau zu bringen (Beispiel: Hegelgymnasium Magdeburg, Ökumenisches Domgymnasium Magdeburg), aber keineswegs auch die zweite. Folglich führt an der **Frühvermittlung von Fremdsprachen** kein Weg vorbei. Frühvermittlung bedeutet Fremdsprachenerwerb bereits in der Vorschulzeit.

Dabei gelten drei zentrale Aspekte:

1. Entwicklung der heute unverzichtbaren Medienkompetenz
2. für alle drei Sprachen, insbesondere die Muttersprache, müssen die Lesefähigkeiten auf dem erforderlichen Niveau entwickelt werden
3. durch den frühen Beginn der ersten Fremdsprache soll genügend Zeit gewonnen werden, dass auch eine dritte Sprache so intensiv gefördert werden kann.

Erfolg und Misserfolg, Fremdsprachen zu lernen, hängt vor allem von der **Intensität des Kontaktes**, der **Dauer** sowie der **Art des Lehrverfahrens** ab. Intensität meint, dass möglichst viel Zeit am Tag bzw. in der Woche Kontakt zu der neuen Sprache bereitgestellt wird. Dauer heißt, dass dies lange und kontinuierlich genug geschehen muss, also vor allem möglichst früh begonnen wird.

Das erforderliche Maß lässt sich nur mit der **Immersionmethode** erreichen. Bei ihr wird die zu lernende Sprache als Arbeitssprache zur Vermittlung der Inhalte vieler Fächer eingesetzt (Sport, Werken, Musik, Zeichnen...). Immersion bedeutet, in die fremde Sprache eintauchen. Dabei ist diese neue Sprache die Umgangssprache und Arbeitssprache. Die Kinder erschließen sich die neue Sprache selbst, nämlich aus dem Zusammenhang, in dem sie gebraucht wird. Der Spracherwerb folgt den Regeln der Psycholinguistik. So lernt ein Mensch auch seine Muttersprache. Strukturelle Voraussetzung dafür ist die strikte Zuordnung einer Sprache zu einer Person. So spricht die deutsche Lehrkraft ausschließlich deutsch, die französische ausschließlich französisch und die englische ausschließlich englisch. Zum Einsatz gelangen bei uns nur Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, die neben den anderen Kulturen auch die Fremdsprachen authentisch vermitteln.

Immersion gilt derzeit als das erfolgreichste Sprachlernverfahren und bedeutet den Einsatz von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Wissenschaftlich ist nachgewiesen,

- + dass mit ihm ein beträchtlich höheres Niveau für die Fremdsprache als bei herkömmlichem lehrgangsorientierten Unterricht erreicht wird,
- + dass die Muttersprache und die kognitive Entwicklung der Kinder nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern eher noch gefördert wird,
- + dass die Teilnahme am Immersionsunterricht keine besondere Begabung erfordert und für alle Kinder aus allen sozialen Schichten geeignet ist.

(WODE,H.: Bilingualer Unterricht im Vorschulalter; EU-Projekt Nr. 57205-CP-2-1-1999-1-AT-COMENIUS-C2; Brüssel 1999)

Außer vom Sprachenlernen und der Erziehung zu Weltbürgern profitieren die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Hirnforscher haben nachgewiesen, dass durch frühzeitigen Zweitspracherwerb vielfältigere und zum Teil andere neuronale Verschaltungen im Hirn während dessen Reifung erfolgen. Diese können sich später z.B. auf die mathematischen Fähigkeiten eines Kindes auswirken.

Vor allem in Kanada wird Immersion seit 25 Jahren wissenschaftlich begleitet. Die Ergebnisse der Kinder weisen in diese Richtung.

Die Anforderungen an Sprachen sind im Laufe der letzten Jahre drastisch gestiegen. Sehr gute Sprachkenntnisse sind eine Zugangsvoraussetzung auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Vor allem sehr gute Englischkenntnisse sind heute zu einer Schlüsselqualifikation geworden. Englisch allein reicht aber nicht aus. Es muss auch eine zweite Fremdsprache vernünftig beherrscht werden. Französisch als Sprache unseres westeuropäischen Nachbarlandes und aus einem anderen Sprachstamm als Deutsch und Englisch entwickelt, wird in unserer trilingualen Kita seit November 2002 und ab August 2005 an unserer Schule und im Hort vermittelt. Diese Sprachenwahl trafen wir auch auf dem Hintergrund der Wiederbelebung des Elysee´ - Vertrages von 1969 in den letzten Jahren.

Deutsch sowie wahlweise Englisch oder Französisch ab dem vollendeten 2. Lebensjahr sowie ab Klasse 1 nach der Immersionmethode von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler vermittelt, stellt das originäre Anliegen unseres Dreisprachigen Internationalen Kita – und Grundschulverbundes dar.

In der Grundschule gibt es in jeder Klasse (englisch-deutsche bzw. französisch-deutsche) „normale“ Stunden mit der deutschen Lehrkraft, Stunden mit der Muttersprachlerin oder dem Muttersprachler sowie zweisprachigen Sachunterricht mit beiden Lehrkräften.

Darüber hinaus sind die Fremdsprachen im gesamten Tagesablauf, bis hin zu den Randbetreuungszeiten präsent (von 6.00 Uhr mit dem Frühhort beginnend bis zum Beginn des ersten Unterrichtsblockes bzw. nach dem letzten Unterrichtsblock bis zur Schließung der Schule 18.00 Uhr).

Nach Beendigung des Anfangsunterrichtes wird dann zunächst in der Hortbetreuungszeit spielerisch der Kontakt zur jeweils dritten Sprache hergestellt. Ab Klasse 3 beginnt der Unterricht in der zweiten Fremdsprache (französisch oder englisch). Sprachsynergien ergeben sich darüber hinaus zwangsläufig durch das ganztägige gemeinsame Leben und Lernen von allen Kindern, Lehrkräften sowie Erzieherinnen und Erziehern unter einem Dach.

Die Nutzung des Internets ab Klasse 1 wird der Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in den beiden Fremdsprachen nützen. Da der größte Teil der (Kita- und) Schulkinder ausschließlich aus monolingualen (deutschen) Familien kommt, braucht die Schule dieses Medium, um die Anwendung der Fremdsprachen in realen Situationen zu erzeugen.

Die **deutsche Bildungslandschaft weist derzeit zweiundsechzig bilinguale Grundschulen** auf. Im Bundesland **Berlin** bieten **zwanzig** bilinguale Grundschulen Fremdsprachenunterricht an, davon fünf englische, zwei französische, zwei russische, zwei spanische, zwei italienische, zwei türkische, eine griechische, zwei portugiesische und zwei polnische. In **Bayern** existieren **neunzehn** bilinguale Grundschulen, davon zwölf griechische, fünf englische, eine japanische und eine französische. In **Hamburg** gibt es **neun** bilinguale Grundschulen, davon eine italienische, zwei türkische, zwei spanische, drei englische und eine polnische. **Hessen** verfügt über **vier** bilinguale Grundschulen, zwei italienische und zwei französische. **Rheinland-Pfalz** hat **drei** bilinguale französische Grundschulen. In **Nordrhein-Westfalen** unterrichtet

eine Grundschule Englisch und **eine** Grundschule Französisch bilingual. **Schleswig-Holstein** kann **eine** englische bilinguale Grundschule aufweisen. In **Niedersachsen** arbeitet **eine** Grundschule französisch bilingual. In **Sachsen** existieren **zwei** sorbische Grundschulen und in **Sachsen-Anhalt** derzeit **eine** Französische bilinguale Grundschule.

In den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen gibt es keine bilingualen Grundschulen. (*Quelle: Verein für frühe Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen, Kiel, Sommer 2004*)

Bilingualität (bi = zwei; lingua = Sprache) in Schulen bedeutet Fachunterricht in der Zweitsprache und impliziert nicht a priori das Arbeiten nach der Immersionsmethode.

Grundschulen, in denen neben der Muttersprache zwei Fremdsprachen nach Immersion angeboten werden, existieren bislang nicht. Die zu gründende Dreisprachige Internationale Grundschule in Magdeburg stellt somit ein in der deutschen Bildungslandschaft bisher einmaliges Projekt dar.

Die hirn- und entwicklungsphysiologischen Bedingungen

Jedes Kind kann Sprache(n) lernen. Die hirn- und entwicklungsphysiologischen Voraussetzungen dafür sind beim Menschen gegeben.

Das Volumenwachstum des menschlichen Zentralen Nervensystems ist im 2. und 3. Lebensjahr besonders stark. Das Hirngewicht wird bis zum Ende des 1. Lebensjahres verdoppelt, bis zum Ende des 3. Lebensjahres verdreifacht. Mit sechs Lebensjahren hat es 95 Prozent der Masse des Erwachsenengehirns erreicht. Bis zum Ende des 20. Lebensjahres nimmt die Hirnmasse jährlich im Durchschnitt um weitere 10 g zu. In der Pubertät und Adoleszenz ist kein weiterer Hirnwachstumsschub nachweisbar.

Ähnlich vollziehen sich die Wachstumsprozesse des Rückenmarks und des peripheren Nervensystems.

Im Zusammenhang mit diesem Wachstum erfolgen im Nervensystem subtile Differenzierungsprozesse in den Nervenzellen und den Nervenbahnen. Während beim 7-jährigen Kind die Zellstruktur der Großhirnrinde (Kortex) im Wesentlichen der des Erwachsenen gleicht, ist die Myelinisierung der Nervenbahnen, eine wesentliche Voraussetzung für die lokalisierte und differenzierte Erregungsleistung, mit etwa zwei Jahren abgeschlossen. Bereits in den ersten drei Lebensmonaten beginnen sich, angeregt durch Umweltreize, subkortikale-kortikale Verbindungen, d.h. bedingte Reflexe für den Tast-, Gleichgewichts-, Geruchs-, Geschmacksinn herauszubilden.

Im 2. Lebensjahr beginnt die Entwicklung von bedingten Reflexen auf verbale Reize wie Anrufe, Vorname, stereotype Wortfolgen. Unter der Voraussetzung einer intensiven Einflussnahme der Umwelt (Eltern, Erzieher) auf das Kind kommt es bis zum Beginn des Schulalters zu einer regelrechten Struktur- und Systembildung des 2. Signalsystems (der Sprache) mit rascher Erweiterung des Wortschatzes (1.000 Worte am Ende des 3. Lebensjahres, 3000 bis 4000 Worte zu Beginn des Schulalters) und Begleitung eigener Bewegungen mit sinngemäßen Worten ab 4. Lebensjahr.

Im Kleinkind- und Vorschulalter beginnt die Entwicklung von bildhaftem Analogie- und Schemadenken und von Abstraktions- und Verallgemeinerungsprozessen auf verbaler Grundlage.

Die Sprache wird am Ende des 2. Lebensjahres immer mehr zum Mittel des Denkens.

Im jüngeren Schulalter herrschen das anschaulich – bildhafte Gedächtnis und das bildhafte Analogiedenken vor.

Ab 4./5. Klasse vollzieht sich der Übergang vom bildhaften zum begrifflichen und vom konkret-begrifflichen zum abstrakt – logischen Denken.

Mit etwa 12 Jahren (Pubertät) entsprechen die morphologischen und physiologischen Grundlagen der Nerventätigkeit denen des Erwachsenen.

Wissens- und Fähigkeitserwerb, also Lernen ist in jedem Lebensalter möglich. In den „sensiblen“ und „kritischen“ Phasen ist Lernen allerdings mit dem größten Erfolg verbunden. „Sensible“ Phasen (häufig auch: „Entwicklungs-Zeitfenster“ genannt) sind begrenzte Zeiträume in der Entwicklung des Menschen, in denen er auf bestimmte äußere Reize intensiver als zu anderen Zeiten mit entsprechenden Entwicklungseffekten reagiert. Eine „kritische“ Phase ist ein begrenzter Zeitraum innerhalb einer sensiblen Phase, in dem äußere Entwicklungen unbedingt erfolgen müssen, wenn gewünschte Entwicklungseffekte erreicht werden sollen.

Während der sensiblen Phasen werden über Erfahrungen und Lernvorgänge neuronale Strukturen „geprägt“, die das hirnbioologische Substrat für alle weiteren Lernprozesse bis zum Erwachsenenalter bilden. Werden Sinneseindrücke, Erfahrungen und Lernprozesse also sehr früh angeboten, nutzt das kindliche Gehirn diese, die Entwicklung und Ausreifung der noch unreifen funktionellen Schaltkreise im Gehirn zu optimieren. Während der sensiblen und kritischen Phasen werden die Denkkonzepte, wird die „Grammatik“ oder auch „hardware“ für späteres Lernen angelegt. Bereits in diesem frühen Alter muss größter Wert auf das soziale und emotionale Umfeld gelegt werden.

Versäumnisse während der sensiblen und kritischen Phasen beeinflussen die Ausreifung der lernrelevanten Gehirnsysteme negativ.

Die sensiblen und kritischen Phasen liegen weit vor der Zeit, in der die schulische Bildung einsetzt, nämlich etwa in den ersten drei bis fünf Lebensjahren, wobei wegen der Individualität der Entwicklungsverläufe eine Festlegung auf ein bestimmtes biologisches Alter nicht möglich ist. Wesentlich für diese Entwicklungsphasen ist, dass sie zeitlich begrenzt geöffnet sind. Sie dürfen also nicht ungenutzt verstreichen, sondern müssen für die entsprechenden Fähigkeiten (z.B. für den Zweit – und Drittspracherwerb) genutzt werden.

Diese Zeitphasen gewähren demnach den Eltern, Erziehern und Lehrern bislang weit unterschätzte Möglichkeiten, um die funktionelle Entwicklung des kindlichen Gehirns wesentlich zu beeinflussen, also dafür zu sorgen, aus den genetisch vorgegebenen Entwicklungsprogrammen das Optimale heraus zu holen.

Auch aus neurobiologischer Perspektive besitzt jeder Mensch die Voraussetzungen zum Sprachen-Lernen

Die Gene stellen den Motor der gesamten Zellentwicklung dar, auch den des Gehirns.

Das Gehirn des Menschen wird mit einem genetisch festgelegten Überschuss an Nervenzellen und synaptischen Verschaltungen geboren. Diese genetische Ausstattung (mehrere hundert Billionen Zellen) nützt dem Menschen allerdings nur, wenn sie durch Umwelteinflüsse, Erfahrungen und Lernvorgänge auch in Anwendung gelangen kann.

Alle über unsere Sinnesorgane (visuell, taktil, kinästhetisch, auditiv, ...) wahrgenommenen Informationen aus der Umwelt werden über die neuronalen und synaptischen Netzwerke zunächst registriert, dann hinsichtlich ihrer Bedeutung analysiert und schließlich im Gedächtnis abgespeichert.

Hier können sie dann später wieder abgerufen werden.

Aus dem Überangebot an neuronalen Verschaltungen werden diejenigen Synapsen, die durch frühe Erfahrungen und Lernprozesse häufig und stark aktiviert werden, selektiv erhalten und verstärkt, während die Verbindungen, die selten, nur schwach oder gar nicht aktiviert werden, abgebaut werden.

Eine abwechslungsreiche, interessante und anregende Umwelt regt das Gehirn zu einer verstärkten Aktivität an. Dadurch kann sich die Sterberate von Nervenzellen und deren synaptischen Kontakten vermindern.

Ein Mangel oder das völlige Fehlen an anregenden Umwelteinflüssen führt zur Unter- oder Fehlentwicklung der zellulären Komponenten des Gehirns.

Wegen dieses strukturellen Merkmals des menschlichen Gehirns kann es zu einer Überforderung von Kindern quasi überhaupt nicht kommen. Im Gegenteil, ungenutzte Ressourcen können zu frühzeitigem Absterben von Nervenzellen führen. Langweiliges Lernen, Drill, Entmutigung und Frustration durch ständige Misserfolge, destruktive oder inkonsequente Kritik, Strafen, Demütigungen löschen die Wissbegier von Kindern und die angeborene Lust am Lernen geht verloren. Demnach können Kinder frühzeitig viel lernen, und zwar viel mehr, als wir ihnen als Erwachsene mitunter zugestehen.

Aber Kinder wollen auch lernen, vor allem wollen Kinder von sich aus lernen. Sie sind neugierig, experimentell, kausal, tiefgründig. Und: das menschliche Gehirn arbeitet immer, es lernt ganztägig und vermutlich sogar im Schlaf.

Dieser angeborene „Lerntrieb“ wurde inzwischen neurobiologisch erklärt:

„das Gehirn sucht sich seine Anregungen, es „sucht“ nach Abwechslung, und es versucht, Denk- und Erklärungskonzepte zu erstellen. Der Grund für diese Rastlosigkeit, insbesondere des noch ganz jungen, unerfahrenen Gehirns: Jeder Lernerfolg führt zu einem Glücksgefühl, welches, wie im Tierexperiment gezeigt werden konnte, über die Ausschüttung körpereigener „Glücksdrogen“ vermittelt wird. /STARK, BISCHOF, SCHEICH 1999, 2000, 2001/ Das kindliche Gehirn ist sozusagen von Natur aus „lernsüchtig“, es sucht nach dem „Kick“ und nutzt hierzu seine offenbar unerschöpfliche Leistungskapazität.“

(BRAUN, MEIER: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ Pädagogik, Heft 4, 2004, S. 507)

Lernen ist aber auch immer an Emotionen geknüpft. Das liegt in der Tatsache begründet, das das limbische System sowohl beim lernen als auch bei der emotionalen Verhaltenssteuerung eine herausragende Rolle spielt. Mit dem kognitiven Wissenserwerb gehen immer auch emotionale Erfahrungen einher. Diese verursachen biochemische und strukturelle Veränderungen der Synapsen im Gehirn. Gerade emotionale Erfahrungen hinterlassen im kindlichen Gehirn viel massivere und auch dauerhafte Spuren als im erwachsenen Gehirn.

Das Lernen in Kindergarten und Schule sollte daher für Kinder und Lehrer sowie Erzieher genauso vergnüglich sein, wie das Lernen außerhalb dieser Institutionen.

„Das Gehirn ist immer auf der Suche nach Erfahrungen, nach Erlebbarem, mit denen es sich über Erfolgserlebnisse chemisch belohnen, also ein „Lusterlebnis“ verschaffen kann. Dieses Prinzip gilt im Übrigen auch für die Gehirne der Erzieher und Lehrer, die ebenfalls „Glückserlebnisse“ im Umgang mit den Kindern brauchen!“

(BRAUN, MEIER: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ a.a.O., S. 514)

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Im November 2002 gründeten wir in der Landeshauptstadt Magdeburg eine dreisprachige Kita nach dem elsässischen Vorbild.

Im Elsass läuft seit Jahren ein umfangreiches Vorhaben zur Sicherung und Verbreitung der deutschen Sprache. Damit soll nicht das Französische verdrängt, sondern eine ausgewogene Zweisprachigkeit gesichert werden. Dies ist in das französische Erziehungssystem integriert. Bereits im Kindergarten (ecole maternelle) beginnt der Erwerb des Deutschen. Diese Kenntnisse werden in der nachfolgenden Grundschule weitergefördert und beide Entwicklungsphasen sowie die Lehrpläne sind aufeinander abgestimmt. Zudem unterliegen diese einer strengen jährlichen Kontrolle der französischen Schulbehörden. Die Schulbehörden haben eigens zu diesem Zweck eine Kommission bestellt, um die Entwicklung der beiden Sprachen und der Mathematik zu überprüfen.

Im Elsass kommen die Kinder bereits mit zwei Jahren in den Kindergarten. Bilingual werden die Gruppen ab dem Alter von drei Jahren geführt. Mindestens sechs Stunden pro Woche Deutsch oder jeweils 13 Stunden pro Woche Deutsch (= 50 %) werden angeboten.

In unserer trilingualen Kita können Krippenkinder bis zum 2. Geburtstag in einer eigenständigen Krippengruppe betreut werden. Dann entscheiden die Eltern die strukturelle Zuordnung zum jeweiligen Zweitsprachenstrang (Englisch- oder Französischgruppe). Die beiden Sprachengruppen sind altersgemischt, wobei jeder Geburtsjahrgang mit mindestens zwei bis vier Kindern koedukativ vertreten ist. Das hat für die jüngeren Kinder den Vorteil, sich an den älteren Kindern auch sprachlich orientieren zu können. Die älteren Kinder können demgegenüber ihre Sprachkenntnisse an die jüngeren Kinder vermitteln und ihre sozialen Kompetenzen als „Vermittler“ probieren.

Die Zeitanteile für die Sprachen sind gleich gewichtet. So arbeiten in jeder der beiden Sprachgruppen deutsche und französische bzw. englische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler mit gleichen Arbeitszeitanteilen „am Kind“. Mitunter verbringen die Fremdsprachler auch den ganzen Tag mit den Kindern allein, nämlich immer dann, wenn die deutschen Erzieherinnen oder Erzieher krank, im Urlaub oder in der Fortbildung sind. Aber selbst an den normalen Betreuungstagen erleben die Kinder die Fremdsprachlerinnen und Fremdsprachler allein, z.B. während des Morgenkreises, verschiedener Angebote, Früh- oder Spätdienste.

Etwa 90 % der Kinder verbringen täglich zwischen sieben und zehn Stunden, also ganztags in der Kita. Mindestens 17 und bis zu 35 Wochenstunden haben die Kinder hier Kontakt zur Fremdsprache.

Der Kontakt zur ersten Fremdsprache ist also intensiv, authentisch und lange genug möglich. Die zweite Fremdsprache erleben die Kinder wegen des gemeinsamen Tages in einem Haus sowohl bei gemeinsamen Festen, Feiern und Höhepunkten und täglich während des Freispiels im Außengelände oder in der Früh- bzw. Spätbetreuung.

Französisch und Englisch wird in der Kita ausschließlich von den Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern gesprochen. Obwohl die englische Erzieherin, der amerikanische Pädagoge und die Erzieher aus der Elfenbeinküste Deutsch sprechen, die deutschen Erzieherinnen umgekehrt auch englisch können, hat jede Mitarbeiterin, jeder Mitarbeiter ausschließlich seine/ihre Muttersprache zu sprechen.

Die Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte verwenden alle drei Sprachen möglichst kontextualisiert. Das heißt, die Kinder verstehen die jeweiligen Vorgänge bereits aufgrund der Situation. Dieses situative Verständnis wird genutzt, um die Bedeutung der Sprache zu erschließen. Die sprachlichen Handlungen werden dabei besonders visualisiert, also durch Gesten, Mimik oder Bilder begleitet oder es werden vertraute Spiele in der Fremdsprache ge-

spielt. Die sich täglich wiederholenden Aktivitäten (Tisch decken, Hände waschen, Zähne putzen, ...) werden dabei formelhaft mit den entsprechenden Redewendungen wiederholt. Auf diese Weise lernen die Kinder bei ein und derselben Handlung sowohl die deutschen als auch die französischen und die englischen Vokabeln, Redewendungen und Sätze.

Im Gegensatz zu den elsässischen Kindergärten besteht für die Kinder hier in Magdeburg außerhalb des Kindergartens kein Kontakt zur Zweit- oder Drittsprache, bzw. nur dann, wenn die Kinder aus bilingualen Familien kommen. Dieser zusätzliche Kontakt zur Zielsprache hat in der Regel einen sehr förderlichen Einfluss. Diesen Nachteil können wir erst in der Dreisprachigen Grundschule durch internationale Schüleraustausche, Exkursionen in die Muttersprachländer bzw. Internetnutzung ausgleichen.

Es gibt in der Fachliteratur heute keine Hinweise, dass die Muttersprache bei frühem Fremdsprachenerwerb leidet. In den Tests der französischen Schulbehörden zur vorbenannten Elsässer Frühvermittlung des Deutschen schnitten die bilingual betreuten Kinder sogar im Französischen etwas besser ab, als die nichtbilingual betreuten Vergleichskinder. Das bestätigen die Evaluationsberichte für die Jahre 1995 bis 1997 zu den heute 8- bis 10-jährigen Kindern über deren Kindergarten- und anschließende Grundschulzeit. Französisch und Mathematik entwickelten sich bei diesen Kindern nicht nur altersgemäß, sondern sogar etwas besser als bei Kindern der nichtbilingualen Vergleichsgruppen.

(Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues 1996. Rapport 1995-1996. Académie de Strasbourg. - Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues 1997. Rapport 1996-1997. Académie de Strasbourg.)

Die Leistungsfähigkeit und eventuelle Risiken bilingualer Fremdsprachenvermittlung in deutschen Kindergärten lassen sich zurzeit nur durch ausgesprochen wenige wissenschaftliche Ergebnisse nachweisen. Hierzu kann momentan vorwiegend auf praktische Erfahrungen verwiesen werden.

In Europa gibt es neben Frankreich noch aus Spanien wissenschaftliche Ergebnisse. Die umfangreichsten, wohl ausführlichsten und wissenschaftlich sehr anspruchsvolle Evaluierungsergebnisse weist Kanada aus. Die erste Immersionsgruppe aus 26 Kindern wurde dort bereits 1965 in St. Lambert (Montreal) eingerichtet. Bereits im Kindergarten wurde Fünfjährigen die gesamte Betreuungszeit über ausschließlich Französisch angeboten. Anfang der 90-er Jahre schätzte WODE die Zahl der an Immersionsunterricht teilgenommenen kanadischen Schüler auf ca. 290.000, Tendenz steigend. Die Gründe dafür sieht WODE in den Lernerfolgen, die von Eltern und Außenstehenden unschwer zu erkennen sind und in der eindrucksvollen Untermauerung dieser Ergebnisse durch anspruchsvolle wissenschaftliche Untersuchungen. Aber selbst hier gibt es keine eigenständige Leistungsüberprüfung zu den Ergebnissen am Ende der Vorschulzeit.

Aus der Elsässer Erprobung seit 1991 zeichnet sich bislang nichts ab, was eine frühe kindgemäße Vermittlung von Sprachen im Kindergarten verbieten würde. Ebensolches untermauern die Forschungsergebnisse aus dem Kieler Verbund (englisch-deutsche Kita – seit 1996 - und Grundschule – seit 1999 - in Kiel-Altenholz).

WODE u.a. belegten hier:

*„Bis zum Ende der Kita sind die **rezeptiven Fähigkeiten** den produktiven beträchtlich voraus. Innerhalb von etwa 6 Wochen kann der Tagesablauf in der Kita in der neuen Sprache bewältigt werden. Besonders schnell werden **formelähnliche Ausdrücke** gelernt, die häufig wiederkehrende ritualhafte Aktivitäten bezeichnen, etwa Grüßen, sich Verabschieden, Aufforderun-*

gen, z.B. die Zähne zu putzen. Natürlich durchschauen die Kinder zu diesem Zeitpunkt die interne Struktur dieser Wendungen noch nicht. Sie verknüpfen mit ihnen jedoch Aspekte, die tatsächlich mit den Situationen, in denen diese Äußerungen typischerweise fallen, zu tun haben. **Vokabeln**, die häufig benutzte Gegenstände oder Aktivitäten bezeichnen, werden ebenfalls sehr schnell aufgenommen. Darüber hinaus bilden Formeln und das frühe Vokabular die Grundlage, auf der sich die **Aussprache** entwickelt.

Der **Satzbau** entwickelt sich wesentlich langsamer. Er bleibt bis zum Ende der Kitazeit rudimentär. Es dauert mehr als zwei Jahre in der Kita, ehe die ersten **grammatischen Wörter** wie Präpositionen, Konjunktionen und Hilfsverben auftauchen, wenn dies überhaupt geschieht. Die Endungen der Verben und Substantive entwickeln sich noch später. Dass die Kinder selbst nach drei Jahren untereinander kaum Englisch verwenden, hat einen einfachen Grund: In der Kita besteht dafür i.R. kaum ein zwingender Anlass, da die Kinder wissen, dass alle Personen bis auf die fremdsprachlichen Erzieherinnen bestens Deutsch verstehen.

All diese Besonderheiten entsprechen dem, wie sich Kinder unter nichtschulischen Bedingungen eine Zweitsprache erschließen.“

(WODE, FISCHER, PASTERNAK, FRANZEN: Frühes Englisch lernen im Altenholzer Verbund von Kita und Grundschule: Erfahrungen aus Praxis und Forschung zum Ende der 4. Klasse (2003), Kiel, August 2003)

Erste eigene Erhebungsergebnisse zum Sprachniveau von Kindern unserer trilingualen Kita werden wir erst im Sommer 2005 vorlegen können. Erstmals im Sommer 2005 verlassen nämlich Einschülerinnen und –schüler unsere Kita, die zu dem Zeitpunkt dann zwei Jahre und acht Monate, also fast drei Jahre immersiv und frühzeitig Fremdsprachen lernen konnten.

Immersion in der Grundschule

Nach dem Vorbild des Elsässer Modells und des Altenholzer Kita- und Grundschulverbundes entschlossen wir uns bereits mit der Gründung unserer trilingualen Kita für ein weiterführendes Bildungsangebot. Wir beantragten deshalb zum 1. August 2005 die Genehmigung einer Schule in freier Trägerschaft beim Kultusministerium des Landes Sachsen – Anhalt und erhielten hierfür auch die Genehmigung.

In unserer Schule werden mit dem Schuljahr 2005/06 beginnend in jeweils einer Englischklasse und einer Französischklasse ca. 20 Kinder immersiv von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern gebildet und erzogen. Diese Schule ist als Ganztagschule mit Hort konzipiert und verlangt von den Kindern eine Pflichtpräsenz an drei Tagen von 8.00 bis 15.30 Uhr sowie an zwei Tagen von 8.00 bis 14.30 Uhr. Mindestens 50 % der Schulzeit werden die Kinder mit Fremdsprachen Kontakt haben. Selbst in der Hortbetreuungszeit (ab 6.00 Uhr und bis 18.00 Uhr) werden die Fremdsprachen durch Muttersprachlerinnen und Muttersprachler zur Verfügung stehen.

Die Nutzung von Internet und modernen Medien im Schulalltag wird den Kindern als zusätzliche Lernressource zur Verfügung stehen. Insbesondere englisch- und französischsprachige Lehrmaterialien, die in Großbritannien und Frankreich für gleichaltrige Kinder angeboten werden, sollen hier genutzt werden.

Zudem haben wir über unsere Mitgliedschaft im YES Forum EWIV erste Kontakte zu unseren Partnerorganisationen in England und Frankreich hergestellt, um Partnergrundschulen zu finden und Schülertreffen sowie –exkursionen zu organisieren und anzubieten.

Nachteilig wirkt sich derzeit noch aus, dass es in Magdeburg neben unserer trilingualen Kita lediglich noch einen deutsch-französischen Kindergarten gibt, wodurch die Zahl der Einschü-

lerinnen und Einschüler mit immersiven Vorkenntnissen enorm eingeschränkt ist. Perspektivisch werden wir das Konzept noch mindestens einer weiteren Kita in unserer Trägerschaft unterlegen, sodass die Klassen einen ausgewogeneren Anteil an Kindern mit und ohne Vorkenntnisse umfassen können.

Die Forschungsergebnisse aus Kanada, aus dem Elsass und aus Spanien ebenso wie die aus Kiel belegen die Wirksamkeit dieses Bildungsansatzes.

WODE u.a. belegten mit ihren Forschungsergebnissen 2003:

Ein Kind, das mit Schuleintritt gerade erst begonnen hat, Englisch zu lernen, nimmt ohne zu zögern Vokabeln auf, die es angeboten bekommt. Bereits im ersten Schuljahr vollzieht sich dann eine explosionsartige Entwicklung für die Sprachproduktion. Es profitieren die Diskursfähigkeit und der Satzbau unter Einschluss der Verbformen. Nach sieben bis acht Monaten haben die Kinder einen enormen Sprung gemacht, insbesondere weil in der Schule kein Weg an der Verwendung der Fremdsprache vorbeiführt. Jetzt sind Subjekt und Prädikat in den meisten Sätzen klar erkennbar. Die Kinder benutzen bereits verschiedene Verbformen. Es dominiert die ing-Form.

Am Ende des 2. Schuljahres finden auch die übrigen Verbformen vermehrt Anwendung. Der Satzbau wird beträchtlich komplexer. Es zeigen sich Fehler, die belegen, dass das Regelhafte an den Verbflexionen von den Kindern nun erkannt ist.

Am Ende des 3. Schuljahres werden die jeweils erforderlichen Verbformen zielgerichtet verwendet. Jetzt erkennen die Kinder falsche Formen eigenständig und korrigieren diese selbst und spontan. Viele unregelmäßige Verbformen werden zielgerichtet produziert und Übergeneralisierungen kommen kaum noch vor.

Zum Ende der Grundschule hat sich der Trend aus der 3. Klasse fortgesetzt. Das Kompetenzniveau im Englischen unterscheidet sich bei Kindern mit und ohne Vorkenntnisse nicht mehr. Typische Fehler der früheren Klassenstufen finden sich kaum noch. Die Formen der unregelmäßigen Verben werden nun in der Regel zielgerichtet verwendet. Der Satzbau ist hinreichend komplex. Die Kinder benutzen Nebensätze und zeigen keinerlei Scheu, Themen auf Englisch anzugehen, die nicht im Unterricht behandelt wurden.

Gegen Ende der 3. Klasse wurde mit den Kindern zudem ein Test durchgeführt. Hier ging es um deutsche Orthografie. Mit Hilfe eines Lückentestes wurde festgestellt, dass die Kinder der Immersionsklasse ein Notenspektrum von 1 bis 3, die Kinder der Vergleichsklassen ein Spektrum von 1 bis 6 aufwiesen.

Nach dem ersten Drittel der vierten Klasse wurde außerdem mit Hilfe des Hamburger Lesetests HAMLET, einem standardisierten Test, die Lesefähigkeit fürs Deutsche überprüft. Die Ergebnisse der Immersionsklasse lagen beträchtlich über denen der beiden Vergleichsklassen.

Diese Ergebnisse decken sich mit den kanadischen Studien und belegen:

+ Immersion bringt mehr als traditioneller Fremdsprachenunterricht.

Im rezeptiven Bereich erreichen die Schüler am Ende der Grundschulzeit meist eine muttersprachliche Beherrschung der Fremdsprache, im Produktionsbereich nicht oder nicht ganz.

+ Die Entwicklung der Muttersprache wird nicht beeinträchtigt.

+ Die intellektuelle Entwicklung der Kinder leidet nicht.

+ In Mathematik weisen die Immersionskinder oft ein besseres Leistungsniveau als traditionell unterrichtete Schüler auf.

+ Immersion eignet sich für alle Kinder, für lernschwache und lernstarke.

Bisher unerforscht blieben, neben den angezeigten fehlenden wissenschaftlichen Evaluationen zum Spracherwerb im Vorschulalter, auch Erhebungen zum Erwerb sozialer und interkultureller Kompetenzen von Vor- und Grundschulkindern durch immersives Fremdsprachenlernen mit Muttersprachlern.

Literatur

- Braun, A.K.: Wie Gefühle unser Gehirn verändern oder: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr?, In: www.uni-magdeburg.de/bio/pressespiegel.htm
- Braun, A.K.; Meier, M.: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“, In: Pädagogik, Heft 4, Jahrgang 2004, S. 507 – 520.
- Böttcher, W.; Philipp, E. (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bilanz- und Strategiepapier, Bildung und Forschung weltweit – Innovation durch Internationalität. Bonn/Berlin 2002.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Verlag Leske und Budrich, Opladen 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Verlag Leske und Budrich, Opladen 2002.
- Europäische Kommission: Weißbuch: Lehren und Lernen. Brüssel 1995.
- Europäische Kommission, Weißbuch: Lehren und Lernen, Brüssel 1995.
- Gewerkschaft Unterricht und Erziehung (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Juventa Verlag, Weinheim und München 1997.
- Knauer, R.: Wir stellen vor: I like Tracy: Ein Beitrag zur Friedens-, Kultur- und Sprachpädagogik im Elementarbereich. In: Unsere Jugend, Heft 12, Jahrgang 1991, S. 531 – 536.
- Kultusministerkonferenz; Pressemitteilung vom 6.3.2003: KMK fasst Beschluss zu vertiefenden PISA-Bericht“, aus: www.kmk.org, Bonn 2003.
- Maibaum, T.: Replikationsstudien zum Wortschatzerwerb in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten. Universität Kiel, 2000.
- Melzer, W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Verlag Leske und Budrich, Opladen 1996.
- Schratz, M.; Steiner-Löffler, U.: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999.
- Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2002.
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.: Zukunftschancen für Kinder. Kiel 2002.
- Westphal, K.: Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten. Universität Kiel, 1998.
- Wode, H.: Bilingualer Unterricht im Vorschulalter. EU-Projekt-Nr. 57205-CP-2-1-1999-1-AT-COMENIUS-C2. Abschlußbericht, Brüssel 1999.
- Wode, H.: Bilinguale Kindergärten: Wieso ? Weshalb ? Warum ? Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache. In: Kita aktuell, Heft 10, S. 203 – 207.
- Wode, H.: Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinugalem Unterricht. Ismaning: Hueber, 1995.
- Wode, H.: Psycholinguistik – Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber, 1993.
- Wode, H.; Driftmann, H.-H. (Vereinigung der Unternehmensverbände in Hamburg und Schleswig-Holstein): Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Kiel 2004.
- Wode, H.; Fischer, U.; Pasternak, R.; Franzen, V.: Frühes Englisch lernen im Altenholzer Verbund von Kita und Grundschule: Erfahrungen aus Praxis und Forschung zum Ende der 4. Klasse (2003). Kiel, August 2003.

Gudrun Falkenberg

Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die von Störungen der Sprache und des Sprechens betroffen sind

In diesem Beitrag sollen Informationen gegeben werden über die wichtigsten Störungen die sprachlichen Bereiche betreffend, in welchem Maße diese bei Schülerinnen und Schülern im Primarbereich noch auftreten und welche Wege mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern beschritten werden können, um auftretende Probleme zu lösen. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Im Teil „Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich“ werden ausschließlich die eigenen Einschätzungen und Erkenntnisse der Verfasserin dargelegt.

Der Lesbarkeit halber wird im vorliegenden Text die neutrale Form von „Schüler“, „Lehrer“, „Logopäde“ etc. verwendet, auch wenn es sich bei Lehrern und Logopäden meistens um Frauen handelt.

Die Medien berichten von Zeit zu Zeit Widersprüchliches und teilweise Alarmierendes zum desolaten Sprachstand der Kinder in der heutigen Zeit. Diese Informationen werden durch Studien zum Teil untermauert, zum Teil widerlegt und sind somit differenziert zu betrachten. Natürlicherweise wird unsere heutige Kindergeneration beeinflusst von leicht zugänglichen Medien, von einer gewissen „Spracharmut“ dadurch in vielen Familien, die man aber nicht generalisieren und zur Ursache schwerer Sprachstörungen machen darf. Die vielen in sozialen Brennpunkten lebenden und daher in überdurchschnittlicher Zahl von mangelnder Sprach- und Sprechanregung betroffenen Kinder haben einen natürlichen Förderbedarf, der im Kleinkind- bis Vorschulalter durch gezielte Maßnahmen behoben werden kann. Eine Abgrenzung zum Therapiebedarf kann und sollte frühzeitig von logopädischer Seite erfolgen. Die Aufstellung und Finanzierung wirksamer Förderprogramme liegt in der Zuständigkeit der Sozialministerien der einzelnen Bundesländer.

1. Allgemeine Merkmale, Ursachen, Therapie- und Fördermöglichkeiten

1.1 Sprachentwicklungsstörungen (SES)

Sobald sich ein Kind im Vergleich zu seiner Altersgruppe in seinem Spracherwerb und seinem Sprachverständnis zu spät, zu langsam oder unvollständig entwickelt, spricht man von einer Sprachentwicklungsstörung (SES). Oft gehen SES mit Konzentrations- und Wahrnehmungsstörungen und einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung einher (Kauschke/Siegmüller). Die Bedingungen zur Ausbildung einer SES können sehr unterschiedlich sein. Hier eine allgemeine Auflistung der wichtigsten organischen und funktionellen Ursachen, ohne dabei hierarchisch zu werten:

- genetisch bedingte Chromosomenaberrationen, die unter bestimmten Syndromen zusammengefasst werden (z. B. Down-, Fragiles X-, Cri-du-Chat-Syndrom)
- Frühkindlicher Hirnschaden, der vor, während und nach der Geburt aufgetreten sein kann (prä-, peri- und postnatal)
- Allgemeine Entwicklungsverzögerung, motorische Unreife
- Hör- und Sehstörungen

- Wahrnehmungsstörungen im Bereich des Tast- und Lagesinns und des Körpergefühls (taktil, vestibulär und propriozeptiv)
- Verkürzte Aufmerksamkeitsspanne und eingeschränktes auditives Gedächtnis
- Familiäre Anlage zur Sprachschwäche
- Ungenügender Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit, besonders betroffen sind Kinder aus Migrantenfamilien. Diese Kinder können, je nach Zeitraum und Intensität der Anregung in der deutschen Sprache sowohl nur leicht verzögert, als auch, wenn andere Störungen (s. o.) gleichzeitig vorliegen, schwer sprachgestört sein.

Die Merkmale der SES bestehen in nicht altersgerecht entwickelter Sprachkompetenz, d. h. Wortschatz, Sprachproduktion, Sprachverständnis, Artikulation und Satzbau entsprechen nicht den Normen, können vom Störungsbild her sehr unterschiedlich ausgeprägt erscheinen und bewegen sich auch nicht im Toleranzbereich der zugehörigen Altersstufe. Da der Spracherwerb allgemein nach neusten Forschungen mit etwa drei Jahren als abgeschlossen gilt (mit Ausnahme des Lexikons, das lebenslang erweitert wird), soll in diesem Beitrag eingegangen werden auf jene Auffälligkeiten bzw. Störungen, die im Grundschulalter noch bestehen können. Man muss im Fall des Auftretens von Problemen der Sprache und des Sprechens bei Schuleintritt von einer „Störung“ ausgehen und nicht mehr von einer „Verzögerung“.

Nachfolgend wird die jeweilige Störung beschrieben, es werden Ursachen benannt und Wege aufgezeigt, die die Sprachtherapie beschreitet, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie den betroffenen Schülern von schulischer Seite Unterstützung bei der Überwindung ihrer sprachlichen Probleme gegeben werden kann.

1.1.1 Aussprachestörungen

Probleme der Aussprache können sich vielfältig äußern. Man findet einerseits Kinder, die (im günstigsten Fall) nur einen Sprachlaut nicht aussprechen können oder falsch sprechen und andererseits Kinder, die so schwer betroffen sind, dass man sie fast komplett nicht verstehen kann, nur Bruchteile des Gesagten verständlich sind oder man das Kind nur versteht, wenn man sich in die Sprechweise „eingehört“ hat. Dieses „Einhören“ ist schon ein Prozess, bei dem der Zuhörer allmählich lernt, welche Laute das Kind in welcher Weise spricht und er das für sich sozusagen in Windeseile „übersetzt“. Es ist in den allermeisten Fällen so, dass das Kind unbewusst eigene erlernte „Regeln“, so genannte Phonologische Prozesse, aufgestellt hat und auch konsequent einsetzt.

Hierbei unterscheidet man zwischen phonetischen und phonologischen Störungen.

- **Phonologische Störungen**

„Phonologische Störungen werden als Störungen unbekannter Ursache definiert, welche die linguistische Organisation von Lauten betreffen und durch den Gebrauch abweichender Lautmuster gekennzeichnet sind. Kinder mit phonologischen Entwicklungsbeeinträchtigungen haben Schwierigkeiten beim Erwerb des phonologischen Regelsystems der Muttersprache“ (T. Jahn, S. 35).

Beispielsweise gibt es Kinder, die den Laut SCH als Initiallaut (Wortanlaut) als H sprechen, den gleichen Laut medial (Wortmitte) als S und final (am Wortende) als T. Der Einzellaut SCH kann aber nachgesprochen werden. Der Zuhörer ist verständlicherweise irritiert, da das Kind den Laut ja eigentlich artikulieren „kann“. Es tut es nur nicht. Die folgende Tabelle soll einen Einblick in die wichtigsten bekannten, regelmäßig auftretenden phonologischen Prozes-

se geben. Dem korrekten Wort wird jeweils das real vom Kind gesprochene Wort gegenüber gestellt.

	Prozess	korrektes Wort	wird gesprochen als
1.	Die Lautebene betreffend - Substitutionsprozesse		
1.1.	Vor- und Rückverlagerung des Artikulationsortes	Kamm Tanne	Tamm Kanne
1.2.	Frikativvertauschung – Austausch von Reibelauten	Tasche Schule	Tasse ßule
1.3.	Plosivierung	Fisch	Tisch
1.4.	Stimmhaftigkeit, Stimmlosigkeit	Kanne Glocke	Ganne Klocke
1.5.	Liquidvertauschung – Austausch von Fließlauten	Lesen	Nesen
1.6.	Nasalisierung – Luft entweicht durch die Nase	Schuhe	Nuhe
1.7.	Affrizierung - Bildung eines Verschlusslautes mit folgendem Reibelaut und Deaffrizierung	Busch Katze	Butz Kasse
1.8.	Öffnung - statt des Initiallautes wird ein H verwendet	Rutsche	Hutsche
1.9.	Glottalstopp – Beginn mit festem Vokaleinsatz	Treppe	´eppe
2.	Die Wortebene betreffend		
2.1.	Umstellungen – Vertauschungen von Lauten innerhalb eines Wortes	Lokomotive	Mokolotive
2.2.	Additionen – Ergänzung von Lauten	Zwei Bälle	Zwein Bällen
2.3.	Assimilationen – Harmonisierungen, ein Laut im Wort beeinflusst einen anderen	Gabel Gabel Schaf Schaf	Babel Gagel Faf Schasch
3.	Silbenstruktur		
3.1.	Auslassung finaler Konsonanten	Buch	Bu
3.2.	Silbenreduktionen - Auslassung unbetonter Silben	Tomate hat gelacht	Mate hat lacht
3.3.	Silbenverdopplung	Ball	Baba
3.4.	Vereinfachung von Mehrfachkonsonanz		
3.4.1.	Ersetzung teilweise vollständig	Frosch Frosch	Grosch Klosch
3.4.2.	Reduktion R1 – es wird auf den ersten Laut reduziert R2 – auf den zweiten Laut R3 – auf einen beliebigen Laut	Frosch Frosch Frosch	Fosch Rosch Tosch
3.4.3.	Auslassungen	Frosch	Osch
4.	Multiple Prozesse – verschiedene phonologische Prozesse werden innerhalb eines Wortes eingesetzt	Stiefel	Biepel

Ursachen der phonologischen Störung

Die Ursachen sind noch nicht restlos geklärt und nachgewiesen. Man nimmt einerseits an, dass betroffene Kinder Gehörtes nicht lange genug speichern können, um es auf das eigene Sprechen übertragen zu können, andererseits ist es möglich, dass fehlerhafte Lautproduktionen zurückzuführen sind auf Schwierigkeiten bei der Planung bzw. Kontrolle von motorischen Programmen, das heißt, eine automatische Überprüfung und Korrektur der eigenen Äußerungen findet nicht statt.

Die betroffenen Kinder sind nicht geistig behindert oder intellektuell beeinträchtigt!

Therapiemöglichkeiten bei Phonologischer Störung

Hier geht man davon aus, dass nicht der muskuläre Aufbau der Artikulationsorgane Ursache der Störung ist, sondern dass der Erwerb des Regelsystems der deutschen Aussprache nicht vollständig vollzogen werden konnte und bestimmte Prozesse dieses Regelsystems nicht erfasst und realisiert werden (z.B. hat das Kind beim Prozess der „Vorverlagerung des Artikulationsortes“ nicht erfasst und kann es auch nicht hören, dass sich die Laute K und T nicht gleichen und dass beim K die Zunge hinten liegt. Es verlagert also alle K- und G- Laute nach vorn an die Stelle, an der die Laute T und D gebildet werden.).

Die Logopädin führt eingangs eine phonologische Prozessanalyse durch, bei deren Auswertung der oder die betroffenen Prozesse ermittelt werden. Genau diese Prozesse müssen dem Kind verdeutlicht werden. Das Kind wird in die Lage versetzt, die Prozesse zu erkennen und zu überwinden. Es erfordert von Therapeut und Kind viel Arbeit und Aufmerksamkeit im auditiven, visuellen, taktilen und propriozeptiven (Körpergefühl-) Bereich. Im Vordergrund stehen immer die Hörübungen. Anfangs lernt das Kind, unähnliche und ähnliche Geräusche und Klänge zu differenzieren, später geht man zu ähnlichen Geräuschen und dann zu Lautdifferenzierungen über. Es wird eine „Phonologische Bewusstheit“ erarbeitet. Für die konkrete Arbeit am jeweiligen Prozess stehen verschiedene Therapiemethoden zur Verfügung, die alternativ oder in Kombination angewendet werden können, z. B. Minimalpaartherapie, „Metaphon“.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Wenn man die vielfältigen Einzelstörungen im phonologischen Bereich betrachtet, wird offensichtlich, dass an eine „Therapie“ innerhalb des Unterrichtsgeschehens nicht zu denken ist. Jedes Kind hat ein eigenes Störungsbild. Klar ist, dass durch Vor- und Nachsprechen das Problem NIE gelöst werden kann, solange dem Kind der fehlerhafte Prozess nicht verdeutlicht wird. Auch wenn möglicherweise einzelne Wörter „gepaukt“ und auswendig gelernt werden können, wird das Kind bei einem neuen Wort im kritischen Bereich wieder scheitern. Wollte jemand alle relevanten Wörter, die eine Wortsammlung hergibt, einüben? Im Wahrig: „Die deutsche Rechtschreibung“ sind zum Beispiel 540 Wörter mit Kl- am Wortanfang aufgeführt!

Aber: Mit einbeziehen in den Unterricht kann man sehr gut Hör-, Lausch- und Differenzierungsübungen, die die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Zuhören lenken, um eigene Fehler korrigieren zu können.

An den Förderschulen für Sprachentwicklung (früher Sprachheilschulen) sollte man Schüler mit phonologischer Störung EINZELN durch einen Sprachheilpädagogen (der eine Ausbildung in Therapie der Phonologischen Störung hat!) behandeln lassen.

Sollte die personelle Besetzung in dieser Hinsicht nicht gegeben sein, müssten betroffene Schüler unbedingt einer logopädischen Therapie zugeführt werden oder eine bereits begonnene Therapie weiter geführt werden.

- **Phonetische Störungen**

Phonetische Störungen (auch als Artikulationsstörung bezeichnet) beziehen sich auf die Ebene der konkreten Bewegungsausführung. Dabei können bestimmte Sprachlaute nicht entsprechend der Altersnorm gebildet werden, z. B. die interdental oder laterale Bildung des Lautes „S“. Hierbei entweicht der zur Lautbildung benutzte Luftstrom entweder über die zwischen den Zähnen liegende Zungenspitze (interdental), so dass der gesamte optische Eindruck beim Sprechen gestört ist, da die Zunge permanent zwischen den Zähnen erscheint und der Laut sehr stumpf klingt, oder durch die Seitenzähne (lateral), so dass der Laut sehr „verzischelt“ wirkt. Bei der phonetischen Störung handelt es sich um eine konstante Fehlbildung eines Sprachlautes. In schweren Fällen des muskulären Ungleichgewichts spricht man von einer „myofunktionellen Störung“. Hier kann gleichzeitig die Schluckfunktion gestört sein, so dass die Zunge beim Schluckvorgang nicht am Gaumen angesaugt wird, sondern gegen die Frontzähne gepresst wird. So werden die Frontzähne kontinuierlich nach außen geschoben und ein unschöner offener Biss entsteht. Die Oberlippe ist in solchen Fällen eher schwach, die Unterlippe gerötet, dick und wulstig und der Mundschluss ist auch in Ruhe nicht dauerhaft zu erreichen. Die oft verwendete Anweisung an das Kind, den Mund zu schließen, hat dann nur einen einige Sekunden andauernden Effekt und ist eher störend in der Interaktion, da der Fokus nicht auf die eigentliche Aktion gelenkt wird.

Ursachen der phonetischen Störung

Motorische Ungeschicklichkeit (die Zunge liegt oft wie ein dünnes Läppchen im Mund und ist kaum motorisch steuerbar) oder Störung, Entwicklungsstörung oder organische Veränderung im Bereich der Artikulationsorgane (z. B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte), neurologische Störungen. Nicht oder nur ungenügend erlerntes Saugverhalten der Zunge bei nicht gestillten Kindern bzw. überreichlichem Nahrungsangebot (zu großes Loch im Sauger).

Eine weitere Ursache können nicht behandelte vergrößerte Tonsillen (Gaumenmandeln) oder Adenoide (Rachenmandeln) sowie Nasenpolypen sein, die die Nasenatmung be- oder verhindern. Aus diesem Grund steht der Mund ständig offen, die Zunge hat eine falsche Ruhelage und liegt nur am Mundboden (die korrekte Ruhelagestelle der Zungenspitze ist am Gaumen hinter den Schneidezähnen). Die Lippen können die Funktion des Mundschlusses nicht erfüllen und werden geschwächt, der Gesichtsausdruck wirkt schlaff und müde. Oft steht Speichel auf der Unterlippe oder in den Mundwinkeln, die sich dadurch entzünden.

Therapiemöglichkeiten bei phonetischen Störungen

Die nicht physiologisch ausgebildete Muskulatur im orofazialen Bereich (Lippen, Zunge, Gaumensegel, die Gesichtsmuskulatur allgemein) wird mit geeigneten Übungen aufgebaut bzw. in einen Tonus versetzt, der dem Kind erlaubt, seine Artikulationsorgane zu steuern, um eine regelrechte Artikulation der betroffenen Laute herbei zu führen. Die Therapieform wird als „myofunktionelle Therapie“ bezeichnet. Hierbei wird in gleichem Maße die Luftstromlenkung beeinflusst, sodass die zur Artikulation benötigte Ausatemluft korrekt über die Zungenmitte nach außen gelenkt wird. Ohne entsprechenden muskulären Aufbau ist auch das korrekte Schlucken nicht möglich. Wenn die Zunge dann stabil ist, können sowohl Artikulations- als

auch Schluckübungen begonnen werden. Der Druck der Zunge auf den Frontzahnbereich wird genommen und die mittels Zahnspange korrigierte Zahnstellung kann beibehalten werden. Ohne entsprechende myofunktionelle Therapie besteht die Gefahr, dass die Frontzähne nach erfolgreich abgeschlossener Korrektur wieder nach außen gedrückt werden.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Im Rahmen des Sportunterrichts sollte der grobmotorischen Entwicklung große Aufmerksamkeit geschenkt werden, um Einfluss auf den Ganzkörpertonus zu nehmen. Übungen zur Körperkoordination wie Bodenturnen, Gerätturnen, Gymnastik und Schwimmen stärken die Sensibilität für Bewegung und fördern die Aufrichtung. In einem schlaffen Körper kann keine starke Zunge sein! Sehr vorteilhaft können sich Gymnastik- und Tanzgruppen auswirken. Allerdings braucht es eine gute Motivationsarbeit, Kinder, die sich nicht gern bewegen, für eine Sportgruppe zu begeistern!

Auch hier bringt es keinen Erfolg, wenn man das Kind mehrfach in einer Stunde auffordert, den Mund zu schließen oder beim S die Zähne zusammen zu beißen!

1.1.2 Störungen im Bereich der Semantik und des Wortschatzes

Hiermit sind all jene Kinder gemeint, die uns auffallen, indem:

- sie viele eigentlich alltäglich gebrauchte Begriffe entweder nicht kennen oder falsch verwenden (z. B. die Ziege wird als „Reh“ bezeichnet); die Kinder haben einen allgemein geringen aktiven Wortschatz und sind im Kommunikationsverhalten entweder still oder sehr laut und benutzen in diesem Falle viele Phrasen und Redewendungen
- Oberbegriffe nicht gefunden werden bzw. Unterbegriffe den falschen Oberbegriffen zugeordnet werden (der Plüschelöwe ist kein Tier sondern ein Spielzeug!); bei Aufgaben wie „Nenne mir Möbelstücke!“ fallen den Kindern nur sehr wenige Begriffe ein
- sie Wortbedeutungen oft nicht kennen („gestern“, „heute“, „morgen“; der Unterschied zwischen „ziehen“ und „schieben“ z. B.)
- sie kaum Erklärungen oder Beschreibungen abgeben können auf Fragen wie „Wozu braucht man einen Dosenöffner?“
- sie Bildfolgen oft nicht begreifen und demzufolge auch nicht mit Worten wiedergeben können
- sie Handlungsabläufe nur schwer und wenn, dann in Ein- bis Zweiwortäußerungen beschreiben können (z. B. auf die Aufforderung, das Abwaschen einer Tasse zu erläutern: „Wasser rein – Tasse rein – dann so mit Lappen (Handbewegung) – dann fertig“)
- sie Verschiedene Wortarten wie Präpositionen oder bestimmte Artikel nicht, nur selten oder unsicher verwenden; manche Kinder antworten auf die Frage, wo denn der Teller stehe, mit „in Tisch“ oder „e Tisch“.

Damit sind nur die bei diesem Störungsbild am häufigsten auftretenden Probleme genannt.

Ursachen

Die Ursachen können vielfältig sein und reichen von unzureichender Förderung im Kleinkindalter, nicht komplett bewältigter Mehrsprachigkeit und Hörstörungen über nicht oder spät erkannte Syndrome („Fragiles-X-Syndrom“) und Epilepsie-Erkrankungen bis zu leichtem

frühkindlichen Hirnschaden, der oft nicht erkannt ist bzw. so schwach ausgeprägt ist, dass nur geringe Symptome auftreten. Es kommen sicher noch andere Störungen als Ursache in Frage, die jedoch noch weiterer wissenschaftlicher Forschung bedürfen.

Therapiemöglichkeiten bei Störungen der Semantik und des Wortschatzes

Hier findet in der logopädischen Praxis Wortschatzarbeit in semantischen Feldern statt. Es wird an Konzepten gearbeitet, die dem Kind die Möglichkeit schaffen, in die Semantik unserer Sprache einzudringen und erlernte Strukturen umzusetzen (z. B. Zuordnung zu Ober- und Unterbegriffen, Erarbeitung semantischer, assoziativer, instrumenteller und prädikativer und Objektrelationen, Arbeit an Konzepten).

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Es gibt hier sehr gute Möglichkeiten der Förderung. Der Schwerpunkt sollte die Erarbeitung eines breiten Grundwissens im Heimat- und Sachkundeunterricht sein, Übungen zu Präpositionen beispielsweise können vielfältig in den einzelnen Schulfächern durchgeführt werden.

Es sollten vor allem praktische Übungen sein, die das Wissen aufbauen, die Kinder müssen BE-GREIFEN!

1.1.3 Störungen der Grammatik (Syntax und Morphologie), kindlicher Dysgrammatismus

Die von dieser Störung betroffenen Kinder weisen Störungen auf im Bereich des Satzbaus. Die Sätze sind oft kurz und wenig komplex, teilweise aber auch unvollständig oder in der Wortstellung verdreht, die Kinder sprechen in Wortgruppen oder Teilsätzen mit falscher grammatischer Struktur: „Was machst du heute nach der Schule?“ – „(nach) Oma gehn“; „Tim (hat) mich haut“.

Es werden oft falsche oder, möglicherweise resultierend aus Unsicherheit, keine Artikel benutzt: „Den Ball ist rund.“, „Auto fährt“.

Verben werden im Infinitiv verwendet: „Kind laufen“ statt „Das Kind läuft.“.

Verben werden falsch konjugiert: „Das Kind lauft.“, „Das Auto fährt.“

Es werden Satz- oder Wortformen eingesetzt, die in der natürlichen Sprachentwicklung nie durchlaufen werden: „Der Ball hat rollet“, „Das Kind laufet“

Das Kasussystem kann nicht korrekt benutzt werden: „Die Cola ist in die Flasche.“, „Die Flasche ist auf das Tisch.“.

Ursachen

Die Ursachen dieser Störung liegen neben denen der Semantik und des Wortschatzes auch in einer geringen Speicherfähigkeit des Gehirns für sprachliche Elemente. In unmittelbarem Zusammenhang damit steht das so genannte Sprachverständnis. Es können komplexe Aussagen weder vollständig korrekt aufgenommen, selektiert, analysiert und deren Bedeutung erfasst noch ebensolche geplant und produziert werden. Das Kind, das sich nur z. B. vier einsilbige Wörter merken kann, muss scheitern bei der Aufgabe: „Hole die dicken Stifte aus der unteren Schublade“. Es wird sich auf die scheinbar wichtigsten Begriffe oder auch auf die ersten vier Wörter konzentriert und entweder irgendwelche Stifte in irgendeiner Schublade suchen oder die dicken Stifte bringen, wenn es bereits weiß, wo sie liegen. Die Planung eines

Satzes ist ebenfalls abhängig von der Speichermöglichkeit. Der Schüler wird die für ihn wichtigsten Dinge zuerst nennen: „Puppe Arm ab“ statt „Meiner Puppe ist der Arm abgegangen.“.

Therapiemöglichkeiten bei Störungen der Grammatik

Die erste und wichtigste Aufgabe des Logopäden ist es hier, mittels geeigneter Übungen die Merkfähigkeit zu verbessern.

Das Kind wird weiter befähigt, seine Defizite im Bereich der Grammatik auszugleichen, indem intensiv das Regelsystem der deutschen Sprache bezüglich des Aufbaus der Satzstrukturen und der zu verwendenden morphologischen Regeln trainiert wird (z. B. Verbstellung im Satz, Verbflexionen, Kongruenzen Artikel-Nomen, Adjektiv-Nomen, Subjekt-Verb, Kasuszuweisungen, Präpositionen, Pluralbildung,...). Es werden Begrifflichkeiten verwendet, die im Bereich Semantik und Wortschatz schon erarbeitet worden sind (beide Störungen liegen meist gleichzeitig in unterschiedlicher Ausprägung vor).

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Spielerisch wird man auch hier in der Lage sein, an der Merkfähigkeit zu arbeiten. Spiele wie „Koffer packen“ und „Stille Post“, auch Memoryspiele mit steigender Anforderung bieten sich geradezu an. Wichtig ist es, sowohl auditiv (im Hörbereich) als auch visuell (im optischen Bereich) zu arbeiten.

Grammatikalische Strukturen werden im Rahmen des Deutschunterrichts lehrplanmäßig ohnehin angeboten.

Um aber eine manifeste Störung zu beheben, sind hier sicher die zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten zu begrenzt, sodass eine Verbesserung nur bei Schülern mit geringen Auffälligkeiten zu erwarten ist. Schwere Störungen gehören nach wie vor in die Einzeltherapie beim Logopäden.

1.2 Wahrnehmungsstörungen in den Bereichen Sehen und Hören sowie Probleme des Schriftspracherwerbs

Es handelt sich hierbei um Störungen der Wahrnehmung und Verarbeitung, wie sie bei vielen Kindern mit Sprachentwicklungsstörung, aber auch bei im Vorschulalter sprachlich unauffälligen Kindern in individuell unterschiedlicher Ausprägung auftreten können. Die Störung tritt meist erst im Grundschulalter in Erscheinung und hat zur Folge, dass die betroffenen Kinder erhebliche Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens entwickeln.

1.2.1 Optischer Bereich - visuelle Wahrnehmung

Die visuelle Wahrnehmung beinhaltet die Form- und Raumperzeption. Hier ist die Fähigkeit der Augen gemeint, dem Umriss einer Figur zu folgen (Steuerung des Blickes) und ihre Lage im Raum zu bestimmen.

Bei Kindern, die Probleme der Raumwahrnehmung zeigen, scheint die Blicksteuerung trotz nachgewiesener korrekter Sehfähigkeit nicht optimal zu funktionieren, so dass einzelne Buchstaben ausgelassen, „übersehen“ werden („Gehirn und Geist“, S. 48 ff). Dies tritt auffällig beim Lesen von Wörtern mit initialer Konsonantenverbindung auf (z. B. wird statt „fliegen“ „fiegen“ oder „filgen“ gelesen). Ebenso werden durch Raten Konsonanten dazu gefügt

(„Brauer“ statt „Bauer“). Oft raten die Kinder beim Lesen ganze Wörter, bei denen dann nur der erste Laut stimmt. Die gelesene Buchstabenfolge kann sehr vom geschriebenen Wort abweichen.

Bei Störungen der visuellen Formperzeption können Grapheme nicht regelrecht geschrieben werden; ähnliche Grapheme, deren Bedeutung sich allein durch ihre Lage im Raum definiert, werden vertauscht (d-b, p-q). Die horizontale Schreibweise der Wörter ist für betroffene Kinder nicht klar, sie erfolgt teilweise von rechts nach links. Es entstehen dadurch schwer zu deutende Wörter.

Ursachen

Nach konkreten Ursachen wird wissenschaftlich noch geforscht, man nimmt eine organische Störung im Sehzentrum des Gehirns an. Möglicherweise spielt Bewegungsarmut im Kleinkindalter eine Rolle, sodass das jeweilige Kind gar nicht gelernt hat, was bei Gegenständen zum Beispiel links und rechts, oben und unten, lang und kurz bedeuten. Es kann beim Lesen derartig kleine Unterschiede (d-b) nicht erkennen.

Therapiemöglichkeiten bei Störungen der visuellen Wahrnehmung

Übungen zur Raumlage- und Formperzeption werden durch die Ergotherapie erbracht. Hier werden vorerst die Defizite des Kindes bezüglich der genannten Störung ermittelt und dann intensiv daran gearbeitet, die erkannten Schwächen zu beheben. Die Übungen werden anfangs gegenständlich, später unter Einbeziehung von Symbolen durchgeführt.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Bevor begonnen wird, mit Graphemen zu arbeiten, sollten spielerisch Übungen zur Raum- und Formperzeption mit allen Erstklässlern durchgeführt werden. Materialien hierfür (z.B. aus Reihen Symbole einer bestimmten vorgegebenen Form herausuchen, gleiche bzw. ungleiche Symbole finden, Symbolfolgen wiederholen bzw. vervollständigen, Übungen zur Rechts-Links-Differenzierung) sind sowohl im Buchhandel als auch in einschlägigen Fachverlagen erhältlich.

Da die erforderlichen Wahrnehmungsqualitäten schon im Vorschulalter erworben werden sollten, wäre eine Förderung spätestens im Jahr vor der Einschulung in der Kindereinrichtung sinnvoll. Hiermit könnte man allen Kindern gleichermaßen einen Schulstart ohne Schwierigkeiten im optischen Bereich ermöglichen.

Spätestens an dieser Stelle muss klar sein: Bei Störungen im optischen Bereich wird dem Schüler wiederholtes Abschreiben falscher Wörter ebenso wie wiederholtes monotones Vorlesen des immer wieder gleichen Textes keinen Lerneffekt, bestenfalls Frustration schaffen. Die Störung wird dadurch nicht beseitigt!

1.2.2 Akustischer Bereich - auditive Wahrnehmung und Verarbeitung:

Die auditive Wahrnehmung umfasst die Aufnahme, Speicherung, Selektion, Differenzierung, Analyse, Synthese akustischer Signale (Klänge, Geräusche, Sprachlaute). Im Zusammenhang mit der auditiven Aufmerksamkeit (der bewussten Wahrnehmung auditiver Reize) und der

Fähigkeit, diese Reize zumindest für eine gewisse Zeit speichern, zuordnen und auswerten zu können, ergibt sich der Begriff der auditiven Verarbeitung.

Im Falle einer gestörten auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung treten Differenzierungsprobleme z. B. zwischen ähnlichen Geräuschen, Klängen, Tonhöhen und der Dauer akustischer Signale auf. Einzelne Laute können nicht wahrgenommen oder wahrgenommene im Wort nicht lokalisiert werden. Die Buchstabenfolge beim Schreiben wird dadurch nicht eingehalten, Vokale werden ausgelassen bzw. an falsche Stellen gesetzt (z. B. statt „Brot“ wird „Br̄t“ oder „Bort“ geschrieben). Stimmlose werden mit stimmhaften Lauten vertauscht (t-d, k-g, p-b, f-w), ähnlich klingende Vokale oder Diphthonge können nicht differenziert werden (e-i, o-u, eu-ei). Es kann nicht zwischen lang und kurz gesprochenen Vokalen unterschieden werden, somit treten Regelfehler beim Schreiben von Diktaten auf (Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal).

Ursachen

Man geht davon aus, dass sich die auditive Wahrnehmung und Verarbeitung entweder pränatal (durch Hirnreifungsverzögerungen), durch frühkindliche Hirnschädigungen oder auf Grund vieler Infekte im Kleinkindalter, die mit teils unbemerkten und dadurch unbehandelten Hörbeeinträchtigungen einhergehen, nicht regelrecht entwickeln kann. Der Bezug Hörstörung – Spracherwerb ist schon seit langer Zeit klar, wobei bei der auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung das primäre Gehör Normalfunktion zeigt, d. h., es handelt sich hier nicht um eine „Hörstörung“, sondern um eine Störung, die die Hörrinde des Großhirns betrifft. („Gehirn und Geist“, S. 52 ff)

Therapiemöglichkeiten bei Störungen der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung

Hier kann sehr gut logopädisch gearbeitet werden. Nachdem der Facharzt für Pädaudiologie mittels verschiedener Tests nachgewiesen hat, dass eine Störung im Bereich der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung vorliegt, werden vom Logopäden Übungen auditiven Analyse, zur Klang- und Geräuschklassifizierung, zur Geräuschlokalisation, zur Unterscheidung langer und kurzer, hoher und tiefer, lauter und leiser Töne durchgeführt. Erst beübt man große Differenzen und geht von stark unähnlichen Sequenzen zu stark ähnlichen. Erst später, wenn das Kind auf der Geräuschebene sicher ist, bezieht man Sprachlaute in die Übungen mit ein. Zur Unterstützung der Therapie werden bereits vom Fachhandel sehr gute Computerprogramme angeboten und von Therapeut und Kind gern genutzt.

Auch der Einsatz anderer Geräte wie Lateraltrainer und Brain-Boy wird diskutiert und von einigen Logopäden favorisiert, es muss aber betont werden, dass die Wirksamkeit dieser beiden Geräte wissenschaftlich noch nicht restlos nachgewiesen werden konnte.

Regeln des Schriftspracherwerbs werden vom Logopäden nicht beübt, sondern wahrnehmungsseitig die Voraussetzungen geschaffen, diese Regeln zu erkennen und umzusetzen!

Bei den Schülern der Gruppe der Störungen des Schriftspracherwerbs gibt es gewisse Parallelen zur Gruppe der phonologischen Störungen und zur Gruppe der Kinder mit Poltersymptomatik (s. dort). Es fällt auf, dass überdurchschnittlich viele Kinder der beiden genannten Gruppen auch beim Schriftspracherwerb beeinträchtigt scheinen.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Nach Erkennen der Störung sollten betroffene Schüler in einer Klasse oder Fördergruppe zusammengefasst werden. Hier müssten vorrangig Lausch- und Hörübungen durchgeführt werden. Das kann unterstützend wirken, ist aber als alleiniges Instrument nicht zur Beseitigung der Störung geeignet. Kinder, die noch nicht in Therapie sind, sollten einem Pädaudiologen vorgestellt werden, der dann eine logopädische Therapie verordnen wird, sofern ein relevantes Störungsbild vorliegt.

Auch hier wieder die logische Schlussfolgerung: Stupidies Vor- und Nachschreiben sowie das auswendig Lernen der korrekten Schreibweise vieler Wörter ist nicht nur ineffektiv, sondern schaffen Frust und Ablehnung dem Schreiben allgemein gegenüber. Die Störung bleibt und zeigt sich bei jedem neuen Wort wieder.

1.3 Kindliche Dysphonien - Funktionelle Stimmstörungen

Definition: Kennzeichen einer funktionellen Stimmstörung ist eine Störung des Stimmklangs und der stimmlichen Leistungsfähigkeit, ohne dass krankhafte Veränderungen am Stimmapparat gefunden werden. (H. Spital, S. 11)

Eine Stimmstörung ist keine Störung der Sprache oder des Sprechens und hat keinen direkten Bezug zur Sprachentwicklung, tritt aber ebenfalls als Störung in Erscheinung und soll hier der Vollständigkeit halber mit aufgeführt werden.

Die Funktionellen Dysphonien werden eingeteilt in:

1.3.1 Hyperfunktionelle Dysphonien

Primärsymptome der Sprechstimme

- Stimmklang oft rau, heiser, gepresst
- Abweichungen von der mittleren Sprechstimmlage
- laute bis sehr laute Stimmgebung
- herabgesetzte Modulationsbreite beim Sprechen und Singen
- eingeschränkter Stimmumfang
- pathologische Stimmein- und Stimmabsätze
- Räusperzwang
- rückverlagerter Stimmsitz und Artikulation

Primärsymptome der Singstimme

- oft zu hohe Singstimmlage
- eingeschränkter musikalischer Stimmumfang
- verhauchter, gepresster, brüchiger Stimmklang
- verkürzte Tonhaldedauer
- eingeschränkte Musikalität

1.3.2 Hypofunktionelle Dysphonien

Primärsymptome der Sprechstimme

- es entweicht „wilde Luft“ beim Sprechen, dadurch erhöhter Luftverbrauch
- teilweise Unter- oder Überschreitung der Indifferenzlage (individuell optimale Sprechstimmlage)
- verminderte Lautstärkesteigerung
- resonanzarmer Stimmklang
- monotone Sprechweise
- leise Stimmgebung

Primärsymptome der Singstimme

- kraftlose, wenig tragfähige Stimme
- ebenfalls „wilde Luft“, überlüftetes Singen
- starker Gebrauch des Kopffregisters
- Probleme beim Pianosingen (leise)

Ursachen

Die Ursachen einer Stimmstörung können vielfältig sein: falsche, zu schlaffe oder zu stark angespannte Körperhaltung,

Bei vielen Kindern, die stottern, ist ein heiserer, gepresster Stimmklang zu hören, der vermutlich durch das „Herauspressen“ der Worte entstanden ist und aufrecht erhalten wird. Auch machen diese Kinder häufig die Erfahrung, dass, wenn sie schreien, die Stottersymptomatik geringer erscheint und wenden diese zu laute Stimmgebung regelmäßig an, um zumindest kurze Äußerungen flüssig produzieren zu können.

Therapiemöglichkeiten

Hier ist es erforderlich, pathologische Muster falschen Stimmgebrauchs zu beheben. Es wird gearbeitet an einem ganzkörperlich ausgewogenen muskulären Tonus, an Atemführung, Resonanz und Einsatz einer physiologischen Stimmführung. Das persönliche Umfeld des Kindes wird betrachtet in Bezug auf Entstehung und Aufrechterhaltung stimmlicher Auffälligkeiten, diese Faktoren sollen so beeinflusst werden, dass die kindliche Stimme in die Lage versetzt wird, sich zu entfalten und zu klingen.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Für die Kinder mit Dysphonien dürften Sonderförderungsstunden im Schulbereich nicht relevant sein, da meist nicht viele Kinder betroffen sind. Wenn eine logopädische Therapie durchgeführt wird, dann erfolgt diese in Einzelsitzung individuell auf die direkte Störung abgestimmt.

Es wäre sinnvoll, von schulischer Seite dafür zu sorgen, dass der Lärmpegel in den Klassen und besonders in den Pausen nicht zu hoch ist, um eine Verständigung der Schüler untereinander ohne große Kraftanstrengung zu gewährleisten.

Ebenso wäre es wünschenswert, allen Schülern und Lehrern regelmäßige Stunden der Stille und des Lauschens auf leise Musik oder andere Geräuscheignisse mit entspannendem Charakter zu ermöglichen.

1.4 Störungen des Redeflusses

1.4.1 Stottern

Definition (Sandrieser/Schneider, S. 2): Stottern ist eine Unterbrechung im Fluss des verbalen Ausdrucks, die charakterisiert ist durch unwillentliche, hörbare oder stille Wiederholungen und Dehnungen bei der Äußerung kurzer Sprachelemente, insbesondere Laute, Silben und Wörter mit einer Silbe. Diese Unterbrechungen geschehen in der Regel häufig oder sind deutlich ausgeprägt und nicht ohne weiteres kontrollierbar. Feststellbar ist eine übermäßige Anstrengung bei der Sprechproduktion, normalerweise akustisch und motorisch wahrnehmbar (Mitbewegungen, Spannungen im oralen Trakt).

Die betroffenen Schüler haben ein offensichtliches Problem, im Gespräch den Redefluss zu unterbrechen. Die häufigsten Merkmale des Stotterns sind:

- feste Blockaden am oder im Wort („T.....Tisch“), oft mit Mitbewegungen der Gesichts- oder/und der Muskulatur der Extremitäten, großer Spannungszustand
- Silbenwiederholungen („Ti-Ti-Ti-Tisch“ oder „Te-Te-Te-Tisch“), oft für den Zuhörer eine Geduldsprobe
- Dehnungen („Tiiiiiiiiiiiiisch“)

Die genannten Merkmale können sowohl einzeln und ausschließlich, als auch gemischt, bei einem Stotterer auftreten. Oft werden vermeintlich ungefährliche „Ausweichbegriffe“ gesucht. Die Dauer des jeweiligen Stottereignisses kann variieren von wenigen Sekunden bis zu Minuten. Schüler, die stottern, haben praktisch immer ein Störungsbewusstsein und sind dadurch meist gehemmt, wenn sie sprechen wollen oder müssen. Es zeigt sich Vermeidung von Sprechsituationen bis hin zur totalen Verweigerung des Sprechens.

Ursachen

Die Ursachen des Stotterns konnten bisher noch nicht restlos geklärt werden. Man nimmt einerseits genetische Dispositionen an, da familiäre Häufungen beobachtet werden; andererseits sind auslösende Faktoren bekannt (Traumata). Stottern entsteht meist im frühen Kindesalter im Zuge der allgemeinen Sprachentwicklung. Viele Kinder (ca. 5 %) zeigen hier Unflüssigkeiten, die sich aber zu einem großen Teil (50 bis 80 % dieser Kinder) wieder spontan zurück bilden. Aufrechterhalten wird das Stottern einerseits durch ungünstiges Kommunikationsverhalten seitens der Bezugspersonen, andererseits auch durch den Anspruch des stotternden Kindes „perfekt“ zu sein und die Unflüssigkeiten unterdrücken zu wollen.

Herausgestellt werden muss, dass Stottern weder durch psychische Defizite oder Intelligenzminderung noch durch falsche Atmung (wie in den Medien oft behauptet) ausgelöst oder aufrechterhalten wird. Es ist eine Störung der Kommunikation, da in unbeobachteten Spielsituationen oder Selbstgesprächen nicht gestottert wird.

Therapiemöglichkeiten bei Schulkindern

Hier gibt es unterschiedliche mittlerweile umstrittene Therapieansätze, die z. B. die Atmung und den Körpertonus beeinflussen, aber auch gute Methoden, die die Sprechgeschwindigkeit (Kasseler Stottertherapie, „fluency shaping“) oder die direkte Konfrontation des Stotterers mit seiner Symptomatik als Grundlage haben (Ansatz nach vanRiper/ Starke/ Sandrieser/ Schneider). Es werden gezielt Übungen zur Symptomwahrnehmung, zur Desensibilisierung, zur Identifikation, Modifikation und Generalisierung durchgeführt, die die Erarbeitung einer Blocklösestrategie beinhalten und mit deren Hilfe der Stotterer befähigt wird, seine Blockaden bewusst zu beeinflussen und zu lösen. Die Dauer der Therapie ist bei Schulkindern meist recht lang und kann sich insgesamt über Monate und Jahre hinziehen. Begonnen wird meist mit einer Intensivtherapie zwei- bis drei Mal wöchentlich über eine Stabilisationsphase bis zur Nachsorge monatlich oder in größeren Zeitabständen. Enthalten ist immer ein so genanntes in-vivo-Training, bei dem der Stotterer befähigt wird, seine erlernten Fähigkeiten in alltagsrelevanten Situationen auszuprobieren.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Da das Stottern in unserer Umwelt trotz guter Fortschritte bei der Aufklärung der Bevölkerung nach wie vor negativ mit Assoziationen zu minderer Intelligenz besetzt ist, sollte man jegliche Stigmatisierung vermeiden und Ansätze dazu unter den Schülern durch Aufklärung über das Stottern sofort bei Auftreten unterbinden!

Ein Sprechtraining im Rahmen des Schulalltags ist hier nicht angebracht, da jeder Stotterer seine eigene Symptomatik entwickelt hat. Schülern, bei denen man starke Stottersymptome bemerkt, sollte man die Möglichkeit der logopädischen Therapie aufzeigen, aber niemals aufzwingen! Der Schüler entscheidet über sein Sprechen.

Betroffene Schüler sollten zum Sprechen ermuntert, aber nicht gezwungen werden! Sie benötigen mehr Zeit zum Sprechen, diese sollte ihnen zugebilligt werden. Beim Gespräch Blickkontakt halten! Nicht unterbrechen, sondern in Ruhe ausreden lassen. Die Inhalte sollten bewertet werden, nicht die Form. Gestottertes nicht wiederholen lassen, es wird dann zwar meist flüssiger, hat aber absolut keinen therapeutischen Effekt!

1.4.2 Poltern

Definition (U. Sick, S.13): „Poltern zeigt sich in einem gehäuften Auftreten (phonologischer) Auffälligkeiten und Verschmelzungen von Lauten und Silbenfolgen, Lautersetzungen und Lautveränderungen, die häufig zur Unverständlichkeit von Äußerungen führen, bei einer hohen und/oder irregulären Artikulationsrate. Häufig treten zusätzlich Unflüssigkeiten in Form von Silben-, Wort-, Laut- oder Satzteilwiederholungen auf. Die Diagnose wird gestützt durch Störungen aus den Bereichen Kommunikation/Pragmatik, der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung, Aufmerksamkeit, syntaktisch-morphologischer und semantisch-lexikalischer sowie Störungen sprachlicher Strukturierung.“

Bei Polterern ist oft das Melodie- und Rhythmusgefühl gestört, sodass das natürliche Einsetzen der Sprechmelodie Schwierigkeiten bereitet. Die gesprochene Sprache erscheint dem Zuhörer klangarm und monoton, Betonungen werden nicht oder oft falsch gesetzt. Der Sprechrhythmus ist gestört, es werden Silben miteinander verschmolzen bis zur Unverständlichkeit,

z. B. könnte aus dem Satz: „Ich habe mein Buch vergessen“ die Äußerung: „Chambuchegessn“ werden. Poltersymptome treten auf Grund des hohen Sprechtempos und der damit verbundenen Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung oft in Kombination mit Lese- und Schreibstörungen auf.

Auch der Tages- und Spielablauf bei polternden Kindern kann gestört sein. Oft wird scheinbar ziellos sehr viel Spiel- oder Arbeitsmaterial hervor geholt, Spiele werden nicht zu Ende gespielt und trotzdem neue hervor geholt. Die Kinder wirken oft rastlos und gehetzt, können ihre Tätigkeiten ebenso wenig planen und strukturieren wie ihr Sprechen.

Ursachen

Zu den Ursachen des Polterns gibt es unterschiedliche Hypothesen, von denen bisher keine durch Forschungsergebnisse restlos bestätigt oder widerlegt werden konnte. So werden auch hier wieder familiäre Häufungen beobachtet, die aber auch aus einem bestehenden Sprachschwächetyp in der Familie resultieren können; es werden unter anderem fehlende Reifung des Zentralnervensystems sowie Verhaltensstörungen diskutiert.

Therapiemöglichkeiten

Auch hier gehen nach einer ausführlichen Diagnostik mit Abgrenzung zum Stottern die neuesten Therapieansätze nach bestimmten Regeln vor, die sämtlich das Ziel haben, das Sprechtempo zu reduzieren und die Artikulation für den Zuhörer verständlicher zu machen. Die Therapie beinhaltet Übungen zur Verbesserung der auditiven Eigenwahrnehmung, der Aufmerksamkeit, zur Modifikation des Sprechtempos, zu Melodie und Rhythmus allgemein und beim Sprechen, zur Reduzierung phonetisch-artikulatorischer Auffälligkeiten, zur Behandlung von Unflüssigkeiten, zur Arbeit an Sprechpausen und der Prosodie, an Atmung und Stimme.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Die Schüler sollten an einen festen Ablauf der jeweiligen Stunde oder Übungseinheit gewöhnt werden. Diese gibt dem Kind Sicherheit und Struktur. Ein liebevolles Lenken der Aktivitäten sollte im Vordergrund stehen, dem Kind sollten Grenzen gesetzt und deren Einhaltung konsequent vermittelt werden. Alle Aktivitäten, die dem schon rastlosen Kind weitere Unruhe verursachen (viele Termine, häufiger Wechsel der Unterrichtsräume) sollten möglichst vermieden bzw. so gering wie möglich gehalten werden.

1.5 Andere Störungen die Sprache und das Sprechen betreffend - Sonderformen und Organische Aussprachestörungen

Unter organischen Aussprachestörungen werden die Aussprachestörungen verstanden, deren Ursache in einem eindeutigen Zusammenhang mit einer organischen Störung gesehen werden kann (Fox, S.91). Zu dieser Kategorie gehören die anfangs erwähnten phonetischen Störungen, die aber oft in Kombination mit phonologischen Störungen zu finden sind und eher ein atypisches Sprach- und Sprechmuster aufweisen.

- Kindliche Dysarthrophonien
- z. B. Zerebralparese, Muskeldystrophien usw.
- Kraniofaziale Anomalien

- z. B. Spaltbildungen, Pierre-Robin-Syndrom usw.
- Audiogene Aussprachestörungen
- Aussprachestörung bei angeborener oder im ersten Lebensjahr erworbener hochgradiger Hörstörung bis Gehörlosigkeit.
- Aussprache- oder Störung im Bereich der Semantik und Grammatik als Teilsymptomatik bei geistiger Behinderung
- Vielfältige Symptome und Mischformen können auftreten.

Die Arbeit mit dem Kind orientiert sich hier an der individuellen Ausgangssituation und am speziellen Störungsbild. Da hier Mischformen der Sprach- und Sprechstörungen vorliegen können, kann ein generell gültiger Therapieansatz nicht genannt werden. Es wird immer patientenzentriert und auf das genaue Störungsbild ausgerichtet gearbeitet.

Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich

Da, wie schon erwähnt, die o. g. Störungen als solche sich nicht auf einen Entwicklungsprozess beziehen, sondern Abweichungen vom physiologischen Spracherwerbsprozess bedeuten, sollten für die Zusammenarbeit mit betroffenen Kindern und für deren Integration in den Schulbetrieb besondere Regeln gelten.

2. Allgemeine Konsequenzen für den schulischen, besonders den Primarbereich

2.1 Umgang mit betroffenen Schülern, pädagogische Konsequenzen für den Unterricht

Allgemein sollten die Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter im Umgang mit betroffenen Schülern feinfühlig agieren und eine möglichst normale Eingliederung der betroffenen Schüler und Schülerinnen in den Klassenverband realisieren. Das Problem besteht aber eigentlich nicht in der Eingliederung, sondern im Herangehen an das jeweilige Störungsbild. Dem Kind soll einerseits ermöglicht werden, eine normale Entwicklung zu nehmen, andererseits wird angestrebt, bestehende Störungen im Laufe der Zeit im Rahmen des Möglichen zu korrigieren und zu erreichen, dass der Schüler mehr und mehr echte verbale Kommunikation aufbauen und aufrecht erhalten kann.

2.2 Personelle fachliche Voraussetzungen und qualitative Absicherung

Die Schuleignungstests im Vorfeld der Einschulung gewährleisten die prinzipielle Schulfähigkeit derjenigen Kinder, die dann im gleichen Jahr der Schule zugeführt werden. Bei festgestellten Behinderungen geistiger, intellektueller, sprachlicher und verhaltensbedingter Art wird in enger Zusammenarbeit mit den Eltern die Eingliederung in die für das jeweilige Kind günstigste Schulform gesteuert und gelenkt. Das bedeutet, dass auch die meisten zu diesem Zeitpunkt noch sprachgestörten Kinder den allgemeinen Anforderungen an die Schule, in die sie eingegliedert werden, genügen. Von einer Intelligenzminderung im Sinne einer Behinderung sollte man bei im Grundschulbereich eingeschulten Kindern nicht ausgehen.

Sind sprachlich auffällige mit sprachlich unauffälligen Schülern im gleichen Klassenverband, kann es ein deutliches Leistungsgefälle innerhalb der Klasse bedeuten, allerdings hängt dies sehr sowohl vom jeweiligen Störungsbild als auch vom Unterrichtsfach ab und ist keineswegs zwangsläufig.

Die Arbeit im Unterricht verlangt von den Lehrkräften, lernen sprachgestörte und von solchen Störungen nicht betroffene Kinder gemeinsam, besonders hohe Konzentration und Aufmerksamkeit allen Schülern gegenüber. Eine Zusammensetzung der Klasse aus sprachauffälligen und normalsprachigen Kindern erfordert eine Darbietung des Unterrichtsstoffes in differenzierter Form, um allen Schülern gerecht zu werden.

2.3 Äußere Bedingungen für erfolgreiche Förderung und Eingliederung

- An jeder Grundschule sollten Sprachheilpädagogen in erforderlicher Anzahl entsprechend der Schülerkapazität angestellt sein, die Diagnostik und Einzelförderung durchführen. Einem betroffenen Schulkind sollte tägliche Übung gewährleistet werden.
- Die Klassenstärke sollte, wenn sich Kinder mit Störungen der Sprache, des Sprechens und der Stimme in der Klasse befinden, möglichst gering gehalten werden, um:
 - den Pegel der Störgeräusche zu vermindern
 - dadurch die Konzentrationsfähigkeit der betroffenen Kinder zu erhöhen
 - eine Differenzierung von Sprachlauten zu ermöglichen
- In jeder Klasse sollte zusätzlich zum Fachlehrer ein weiterer Pädagoge ständig anwesend sein, um bei Problemen helfend eingreifen zu können.
- An Sprachheilschulen sollten zumindest die Fachlehrer für den Deutschunterricht ausschließlich aus examinierten Sprachheilpädagogen bestehen, die regelmäßig fachlich geschult werden.
- Hier sollten die Schüler in Kleingruppen eingeteilt sein (max. fünf bis sechs Schüler), um eine spezielle Orientierung am Störungsbild zu gewährleisten. Es sollte die Stundenzahl für Deutsch auf Grund der erschwerten Bedingungen für Kinder mit phonologischen und Wahrnehmungsstörungen drastisch erhöht sein im Vergleich zum Pensum in der Grundschule. Dadurch erhöht sich zwangsläufig die Dauer des Aufenthalts dieser Kinder in der Grundstufe. Ein flexibler Klassenübergang je nach erreichtem Leistungsniveau sollte möglich gemacht werden.
- Da die betroffenen Kinder natürlicherweise ein Störungsbewusstsein entwickelt haben, kann es immer wieder zu Konflikten innerhalb der Klasse oder kleinerer Gruppen kommen. Viele der Kinder mit Störung der Sprache oder des Sprechens scheinen, resultierend aus möglicherweise vielen vorangegangenen Therapien mit der fortwährenden Anforderung, Änderungen durchzuführen, und aus der Tatsache heraus, sich nicht adäquat verständlich machen zu können, emotional nicht so belastungsfähig zu sein wie sprachgesunde Kinder. Verhaltensauffälligkeiten sind vielfach die Folge.

Daher sollten an jeder Schule ein oder mehrere Psychologen arbeiten, die mit der Thematik vertraut sind und die Aufgabe haben, die Kinder psychologisch zu betreuen, die Lehrer und gegebenenfalls auch die Eltern bei auftretenden Problemen zu beraten, emotional zu stärken und zu lenken.

2.4 Eingangsdiagnostik

Bei jedem betroffenen Kind sollte noch vor Schuleintritt eine ausführliche sprachdiagnostisch fachlich fundierte Befunderhebung und Diagnostizierung mittels aktueller standardisierter

Testverfahren durchgeführt werden, um ihm eine spezielle und genau an der Symptomatik orientierte Unterstützung anbieten zu können.

2.5 Förderpläne

An Hand der Ergebnisse der Befunderhebung sollten für die betroffenen Kinder spezielle Förderpläne aufgestellt werden. Für einen regelmäßigen fachlichen Austausch mit behandelnden Logopäden (sofern logopädische Therapie parallel durchgeführt wird) sollte im Interesse des Kindes gesorgt werden. Auf diese Weise können Förderprogramme und Therapiekonzepte abgestimmt und optimiert werden.

Bei schweren Störungen der Sprache und des Sprechens sollte die logopädische Therapie unbedingt weiter geführt werden, da die therapeutische Aufgabe nicht allein der Schule obliegen kann.

2.6 Durchführung der Fördermaßnahmen

Sinnvoll und dringend erforderlich erscheint es, die betroffenen Kinder nach der Befunderhebung so auf die Schulklassen zu verteilen, dass Gruppen von maximal fünf bis sechs Schülern mit ähnlichen Störungsbildern gebildet werden können, die einer besonderen außerunterrichtlichen Förderung zugeführt werden. Das heißt auch, die Stundenpläne der Klassen gut aufeinander abzustimmen, um regelmäßige Übungen zu gewährleisten.

- So kann es sinnvoll sein, die Kinder mit Störungen des Schriftspracherwerbs gemeinsam zu beüben, um unter Anleitung eines Sprachheilpädagogen gezielt an der auditiven und der visuellen Wahrnehmung zu arbeiten. Es stellt sich als außerordentlich bedeutsam dar, dass gerade in diesem Bereich neueste Forschungsergebnisse einbezogen und in aktuelle Förderkonzepte und Therapiemethoden umgesetzt werden. Eine regelmäßige Schulung der hierfür zuständigen Pädagogen ist zwingend Voraussetzung!
- Die Schüler mit schweren phonetischen und phonologischen Störungen sollten weiterhin logopädisch betreut werden, da, wie aus Punkt 1.1.1. ersichtlich, äußerst unterschiedliche Prozesse gestört sein können und es nicht die Aufgabe der Schule sein kann, für jedes Kind einzeln spezielle Übungen auszuarbeiten und durchzuführen.
- Artikulationsübungen im herkömmlichen Sinn haben sich als überholt und nicht relevant erwiesen, ebenso der Versuch, durch wiederholtes Nachsprechen oder -schreiben eine korrekte Artikulation oder einen korrekten Satzbau zu erreichen bzw. den gestörten Schriftspracherwerb zu normalisieren. Eine Möglichkeit der Förderung wäre, die Schüler mit phonologischen Störungen in einer Gruppe mit den Schülern mit Störung der auditiven Wahrnehmung zusammen zu fassen, da hier eine teilweise Defizitüberschneidung zu beobachten ist.
- Für die Schüler mit Störungen der Semantik, des Wortschatzes, der Grammatik und der Pragmatik kann es durchaus sinnvoll sein, Arbeitsgruppen anzubieten, in denen gemeinsam im Spiel(Rollenspiel) erforderliche Strukturen erarbeitet werden und Erarbeitetes gefestigt wird. Eine zusätzliche logopädische Betreuung erscheint auch hier sinnvoll.
- Die Redeflussstörungen Stottern und Poltern sind nur durch fundierte Therapiekonzepte beeinflussbar und individuell sehr unterschiedlich zu bearbeiten. Prinzipiell muss mit jedem stotternden Kind eine spezielle Technik der Blockadeauflö-

sung erarbeitet und trainiert werden, ebenso wie das Kind mit Poltersymptomatik eigene Strategien benötigt. Sinnvoll wäre es, alle betroffenen Kinder eines Jahrgangs in einer Klasse unterzubringen, um ihnen eine Gemeinschaft zu bieten und gezielt mit der gesamten Klasse am Verhalten stotternden und polternden Kindern gegenüber arbeiten zu können, damit eine Diskriminierung dieser Kinder verhindert wird.

- Die Beeinflussung anderer Störungen der Sprache und des Sprechens (siehe Punkt 1.4.) sollte ausschließlich den Angehörigen spezieller Berufsgruppen obliegen (z. B. Hörgeschädigtenpädagogen), da die Ausprägung der Störung individuell sehr unterschiedlich sein kann.

2.7 Verlaufskontrollen und Optimierung

Es sollten halbjährlich Testungen des jeweiligen Störungsbildes erfolgen (außer bei Stimmstörungen, Stottern und Poltern), um die Förderpläne anpassen zu können.

2.8 Fachlicher Austausch und interdisziplinäre Zusammenarbeit

Ein regelmäßiger Austausch mit anderen Therapeutengruppen wäre wünschenswert, ebenso die gegenseitige fachliche Informationen über Leistungsstand, Probleme und Fortschritte eines jeden Schülers.

3. Elternarbeit

Selbstverständlich sollten den Eltern regelmäßig Lehrersprechstunden zur Verfügung stehen, in denen Fragen beantwortet und Probleme besprochen werden können. Weiterhin wäre es sinnvoll, einen zusätzlichen Elternabend im Schuljahr für Eltern von sprach- und sprechgestörten Kindern durchzuführen, bei dem Förderprogramme vorgestellt werden.

4. Eingrenzung der Möglichkeiten

An dieser Stelle muss betont werden, dass jede durchdacht und sinnvoll angelegte Förderung von Kindern mit Sprach- und Sprechbehinderungen einen erheblichen finanziellen Aufwand sowohl von der Konzeption her (Bereitstellung von Lehrkräften) als auch von der Durchführung her (Kosten für Lehrmaterialien und Zusatzstunden, Fortbildungen für Sprachheilpädagogen) für das jeweilige Bundesland darstellt. Insofern scheinen die Möglichkeiten begrenzt zu sein, betroffenen Schülern den Weg in ein „normales“ Leben zu ebnet. Nichtsdestotrotz sollte das eines der wichtigsten Ziele des Staates sein, durch Schaffung der Sprachkompetenz allen Schülern gleichermaßen die Chance für ein normales, gleichberechtigtes Leben ohne Stigmatisierungen und schulische, berufliche und soziale Benachteiligungen zu gewährleisten.

5. Vision

Es sei mir erlaubt, einen Blick in die Zukunft zu werfen. Ich stelle mir vor, in Deutschland wird es ein einheitliches Vorschuljahr im Rahmen der Grundschule geben, das gut geschulte und kompetente Lehrer hat, um allen Kindern ein solides Grundwissen, einen großen Wortschatz und einheitliche Mindestvoraussetzungen für das Erlernen der Schriftsprache zu geben.

Literatur

- FOX, Annette V. (2004): Kindliche Aussprachestörungen. Schulz-Kirchner-Verlag GmbH, Idstein
- FISCHER, Burkhard (2005): Einen Augen-Blick bitte! „Gehirn und Geist“ S. 48-51. Verlag Spektrum der Wissenschaft, Stuttgart
- FRÖHLICH, Andreas D. (1994): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung Edition Schindele, Heidelberg
- JAHN, Tanja (2001): Phonologische Störungen bei Kindern. Reihe Forum Logopädie, Georg Thieme Verlag, Stuttgart, New York
- KAUSCHKE, Christina und SIEGMÜLLER, Julia (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. Verlag Urban und Fischer, München, Jena
- LAUER, Norina (1999): Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter. Reihe Forum Logopädie, Georg Thieme Verlag Stuttgart, New York
- SANDRIESER, Patricia und SCHNEIDER, Peter (2001): Stottern im Kindesalter. Reihe Forum Logopädie, Georg Thieme Verlag Stuttgart, New York
- SICK, Ulrike (2004): Poltern. Reihe Forum Logopädie, Georg Thieme Verlag Stuttgart, New York
- SPITAL, Helga (2004): Stimmstörungen im Kindesalter. Reihe Forum Logopädie. Georg Thieme Verlag, Stuttgart, New York
- WAHRIG (2002): Die deutsche Rechtschreibung. Wissen media Verlag GmbH, Gütersloh/München
- WARNKE, Fred und HANSER, Hartwig (2005): Nachhilfe ade? „Gehirn und Geist“ S. 52-55. Verlag Spektrum der Wissenschaft, Stuttgart
- WIRTH, Günter (1990): Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Deutscher Ärzte-Verlag Köln

Beate Dawils

Wohnortnahe Integration einer Schülerin mit spastischer Diparese

Prolog

Seit dem Schuljahr 2003/04 arbeite ich auf Grund einer freiwilligen Abordnung, in einer Grundschule, die gemeinsamen Unterricht ermöglicht. Im Schuljahr 2004/05 baten Kollegen (Klassenlehrer, Mathematiklehrerin) der Grundschule um ein Beratungsgespräch zu einer Schülerin der 3. Klasse. Es war Marianne. Grundlage bildete der aktualisierte Bericht (Januar 2004) des Sozialpädiatrischen Zentrums Magdeburg mit den Diagnosen: spastische Diparese sowie Rechenstörung (ICD-10: F 81.2), bei bekannten Defiziten hinsichtlich der visuo-konstruktiven Fähigkeiten. Im Erstgespräch mit den beiden Kollegen erörterte ich die Inhalte des Berichts und bat, ein Elterngespräch zu organisieren. In Gesprächen mit der Schulleitung wurden rechtliche sowie didaktisch-methodische Wege diskutiert und als positiv gewertet.

Im stattfindenden Gespräch mit dem Klassenlehrer, der Kindesmutter und mir wurden die Feststellungen und Empfehlungen des Sozialpädiatrischen Zentrums (SPZ) Magdeburg besprochen. Aufgrund der gegenwärtigen Lernsituation und der Empfehlungen des SPZ wurde das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs hinsichtlich der körperlichen und motorischen Entwicklung eingeleitet, nachdem im März 2004 durch die Erziehungsberechtigten der Antrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt wurde. Mit der Antragsstellung und das Ausschöpfen örtlichen Möglichkeiten wurde ein Weg gesucht, um Marianne wohnortnah, kontinuierlich und bedürfnisorientiert zu fördern.

Kurzfristige konzeptionelle Erarbeitung von Fördermaßnahmen

Die konzeptionelle Erarbeitung von Fördermaßnahmen schloss sich an. Dazu bemühte ich mich um einen Termin bei der Heilpädagogin des Sozialpädiatrischen Zentrums Magdeburg. Im Gespräch wurden die Fördermöglichkeiten des Hauses inhaltlich, personell und temporär benannt. Es wurde offensichtlich, dass die bisher genutzten Förderzeiträume (Ferien) zu groß waren. Möglichkeiten in der Optimierung von Fördermaßnahmen wurden in der Kontinuität von Maßnahmen durch wohnortnahe schulische Integration, der Lehrplanbezogenheit und in kurzfristigen Beratungen gesehen, um einen Weg in eine separate Schulform zu vermeiden.

Durch Aktualisierung meines Einsatzplanes im laufenden Schuljahr in der Grundschule suchte ich Lernzeiten für Marianne. Eine Wochenstunde „Übendes Lernen Mathematik“ konnte ich sofort für sie als Einzelförderung anbieten. Hier stand die Erarbeitung von mathematischem Basiswissen und die Förderung selbständiger Methoden- und Handlungskompetenzen im Mittelpunkt. Ferner nahm sie am Förderunterricht Mathematik wöchentlich eine Unterrichtsstunde für die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse teil, um Gelerntes aus der Einzelstunde punktuell anzuwenden und größere Wissenslücken zu vermeiden.

Durch Ausschöpfung schulorganisatorischer Möglichkeiten konnte eine zweistündige Kleingruppen-Betreuung durch eine pädagogische Mitarbeiterin ermöglicht werden. Im

Vordergrund der Betreuung stand die Schulung der Wahrnehmung und Feinmotorik. Die Fördermaßnahmen stimmte ich in Kooperation mit der pädagogischen Mitarbeiterin ab.

Durch das Einberufen einer Klassenkonferenz wurde erreicht:

- Aufklärung des Pädagogen Teams über Cerebralpareesen in der konkreten Form der spastischen Diparese,
- Ausblick auf methodisch-didaktische Zugangswege mit Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Werk-, Sport- und Kunstunterricht durch Kooperation der Sonderpädagogin mit den Fachlehrern (Nachteilsausgleich),
- Festlegung des Lernschwerpunkts Mathematik: Erarbeitung von individuellen Wochenplänen auf Grund des diagnostizierten Lernstandes,
- Aussetzen der Zensurierung auf Grundlage der besonderen Bestimmungen zur Leistungsbewertung bei diagnostizierten Lernstörungen laut SVBl. LSA Nr. 11/2003 vom 23.07.2003 zugunsten einer verbalen Leistungsbewertung im Fach Mathematik und
- Motivation zur kollegialen und offenen Zusammenarbeit.

Kind-Umfeld-Analyse zur Erarbeitung von Risikofaktoren, welche den Lernprozess beeinträchtigten

Marianne lernte ich im Alter von 9 Jahren als zurückhaltendes und abwartendes Mädchen kennen. Nach den im SPZ getroffenen Aussagen ist zusammenzufassen, dass ein Zusammenhang der Rechenstörung mit der Körperbehinderung besteht. Wahrnehmungsstörungen (hier: visuo-konstruktiver Fähigkeiten) wurden als Ursache konstatiert. Mit dem Beitrag von Marion Wiczorek (ZFH, 6/2005, S. 235-241) wird genau die „syndromzugehörige“ Diagnostik als problematisch und einschränkend für methodisch-didaktische Lernwege beschrieben. Für die zukünftige Beschulung von Marianne stellte ich beginnend eine umfangreiche Kind-Umfeld-Analyse voran. Es sollten Risikofaktoren gefunden werden, welche die Schülerin beim Lernen behinderten. Daraus waren konkrete Maßnahmen komplex abzuleiten.

Kind

Marianne konnte aus gesundheitlichen Gründen die Schule nicht regelmäßig besuchen. Die aus der Körperbehinderung resultierenden veränderten Basisqualifikation sah ich als einen Risikofaktor an. Ihre kognitiven Voraussetzungen bezüglich der sprachlich gebundenen Fähigkeiten waren altersgemäß gut bis sehr gut entwickelt. Handlungspraktische und zahlengebundene rechnerische Fähigkeiten stellten sich als eingeschränkt dar. Individuelle Besonderheiten beim Aufbau eines räumlichen und zeitlichen Weltbildes, veränderte sensorische, senso-motorische und motorische Voraussetzungen, begrenzte Bewegungs- und Erfahrungsmöglichkeiten müssen als **Persönlichkeitsmerkmale** zusammengefasst werden.

Elternhaus

Das Elternhaus unterstützte sehr produktiv die Interessen (Lesen, Keyboard spielen, Musik und Geschichten hören, Religionslehre) von Marianne. Das Intensivieren individueller Stärken führte zu emotionaler Stabilität. Positive Entwicklungserfolge in diesen Bereichen steigerten die familiäre Erwartungshaltung gegenüber Mariannes Lern- und Entwicklungsprozess. Trotz auftretender anfänglicher Probleme im Bereich des Erstrechnens im zweiten Schuljahr, gab es in dieser Zeit immer Problemlösungen und eine stark begrenzte Modifizierung der Erwartungen. Generalisierte und implizierte Erwartungen lernte Marianne vom Elternhaus. Dabei war zu beachten, dass Erwartungen temporärer Veränderungen

unterliegen und realer Möglichkeiten entsprechen sollten. Diese fasse ich als einen weiteren Risikofaktor mit dem Begriff der **„implizierten Erwartungshaltung“** zusammen.

Die Familie beschrieb Marianne als ängstlich Neuem gegenüber, kontaktarm, schüchtern, sehr anlehnsbedürftig, sehr empfindsam und zeitweise auf der Suche nach individuellen Freiräumen und Ruhe sowie als fein- und grobmotorisch ungeschickt. Mit den Beschreibungen erkannte die Familie eindeutig Problemlagen ihres Kindes und Einschränkungen häuslicher Unterstützung. Die Familie bemühte sich Experten zu finden. Beginnend war die Expertensuche im Sozialpädiatrischen Zentrum Magdeburg erfolgreich. Durch die kontinuierliche Kooperation der Sonderschule Schönebeck mit der hiesigen Grundschule „Karl Liebknecht“, konnte das Elternhaus bezüglich der wohnortnahen integrativen Beschulung beraten werden. Grundlage dazu bildete die sonderpädagogische Förderverordnung von 2001. Es wurden Aufgaben an alle Beteiligten übertragen. Zusammenfassend benenne ich an dieser Stelle die **„Expertensuche“** als möglichen Risikofaktor. In Mariannes Entwicklung wurde dieser Risikofaktor nicht unbedingt zeitlich optimal, dennoch zeitig gelöst.

Einen weiteren Schluss musste ich aus der elterlichen Beschreibung von Marianne und von Kindesäußerungen ziehen. Ein Beispiel: Feinmotorisch und muskuläre Einschränkungen führten dazu, dass Marianne sich selten aus einem Tetrapack in einen Becher eingoss. Es war meistens zu schwer. Sie erfuhr Hilfe durch die Familie oder goss selbst, wenn nur sehr wenig Inhalt im Tetrapack enthalten war. Durch die erfahrene Hilfe auch Aufgabenübernahme in mehreren Lebenslagen wurde ein Teil der erfahrbaren Auseinandersetzung mit der Welt verwehrt. Nicht zuletzt treiben uns bestehende Normen und Werte (hier: nichts zu verschütten!) in diese Situationen. Das Zulassen von Problemsituationen hilft dem Kind in seiner Entwicklung mittels gesammelter Erfahrungen und dient dem Ableiten von Problemlösungen. Diesen Risikofaktor fasse ich mit dem Begriff der **„Erfahrungsbegrenzung“** zusammen.

Abschließend wird auf die Kooperation des Elternhauses mit der Schule Bezug genommen. Seit Schuleintritt war das Elternhaus mit Informationsweitergabe und Aufklärung über Marianne bemüht. Problematisch stellte sich fortwährend ein personeller Wechsel unterrichtender Kolleginnen und Kollegen im Fach Mathematik heraus. Die intensivste Zusammenarbeit begann mit Zunahme massiver Probleme in der 3. Klasse. Unter den Risikofaktor **„Zeitverlust“** fasse ich diesen Aspekt zusammen.

Schule

Marianne stand der Schule sowie dem Unterricht sehr positiv gegenüber. Ihr Lerninteresse, ihre Arbeitshaltung und Anstrengungsbereitschaft waren von einem ausdauernden, aufmerksamen, konzentrierten und selbständigen Arbeitsstil geprägt. Auf diese Weise konnte sie dem Unterricht über den Tagesverlauf folgen. In ihren Leistungsfächern (Deutsch, Musik, Religion, Heimat- und Sachunterricht) fragte sie zielgerichtet nach punktueller Hilfe und diskutierte über Lösungsstrategien. In diesen Fächern hinterließ sie einen autarken und sicheren Eindruck, brachte sich während Gruppen- und Partnerarbeitszeiten kooperativ und produktiv ein. Es gelang ihr reflektiert und selbstkontrolliert zu arbeiten. Frontalen Anweisungen, Erklärungs- und Auswertungsphasen konnte Marianne folgen. Ausnahmslos arbeitete sie gründlich, ordentlich, sauber und erfüllte so ihre persönlichen Ansprüche. In diesen Fächern war die **„individuelle didaktisch-methodischen Passung“** gegeben.

In Problemfächern (Mathematik, Werken, Kunsterziehung, Sport, Schulgarten) zeigte sie ein anderes Lernverhalten. Dieses war von Anstrengungen, individuellen Pausen und vom verringerten Arbeitstempo geprägt. Demütigungserfahrungen und Selbstwertverletzungen

verstärkten die bestehenden Unsicherheiten in eigene Kompetenzen und führten partiell zu Resignation.

Oft setzte sie sich selbst ihrem hohen Erwartungsdruck aus und reagierte in Problemsituationen ängstlich bis panisch. Marianne handelte nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip und erschien wenig flexibel in Denk- und Merkprozessen. Zusammenfassend war als weiterer Risikofaktor die **psychische kindliche Verfassung** zu erkennen, welche in Abhängigkeit mit unstimmigen „**individuellen didaktisch-methodischen Passung**“ einzelner Fächer stand. Mariannes sozial-emotionales Verhalten deckte den Zusammenhang beider Risikofaktoren auf. Die elterlichen Bemühungen, konkret bei mathematischen Hausaufgaben, konnten nicht den erwünschten Erfolg sichern, da der Unterricht außerhalb Mariannes Sinneserfahrungen und kognitiven Möglichkeiten lag. Angepasst konnte lediglich das individuelle Lerntempo werden.

Die sozialen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen und ihr Sozialverhalten konnten zu jeder Zeit als sehr gut beschrieben werden. Damit übte sie im besonderen Maß Vorbildwirkung auf die Lerngruppe aus. Marianne war in der Klasse voll integriert. In dieser lernten 19 Schülerinnen und Schüler, davon sechs Jungen und 13 Mädchen. Die Mehrzahl der Schülerinnen suchte Kontakt zu ihr. Einerseits lag es daran, dass sie als eine geschätzte Persönlichkeit anerkannt war und andererseits über vorbildhafte verbal-kommunikative Fähigkeiten verfügte. Zu Pädagogen und Erzieherinnen verhielt sie sich zurückhaltend, abwartend und äußerst norm- und regelkonform. Sie konnte es eher nicht verstehen, wenn Schülerinnen und Schüler gegen bestehende Regeln und Normen verstießen. In Konflikte war sie zu keiner Zeit verwickelt. Zusammenfassend war festzustellen, dass ein möglicher Risikofaktor der „**begrenzten Integrierbarkeit**“ auszuschließen war.

Durch Beobachtungen und Befragungen zum Unterricht wurde auf Grund Mariannes Verhalten zunehmend deutlich, dass einzelne Fächer und deren Unterrichtsaufbau selbst Risikofaktoren darstellten. Einerseits neigte Marianne dazu ihre Persönlichkeit und Leistungen abzuwerten, da sie bestimmten Zielsetzungen nach eigenem Anspruch nicht erfüllen konnte, andererseits befand sie sich häufig in einem Unterricht, der in seinem didaktisch-methodischen Aufbau an der Lernplanerfüllung orientiert war. Für Marianne entstand ein „**Vermittlungsproblem**“, welches durch Aufwertung des Zeitfaktors, nicht formulierte Kinderfragen zu mathematischen Sachverhalten und befremdete mathematische Lehrerfragen entstand.

Ferner wurden begrenzt natürliche Lebens- und Erfahrungsräume zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht genutzt. Es wurden kaum Umwege gefunden, welche den Aufbau kognitiver Fähigkeiten, grob- und feinmotorische Fertigkeiten und Basisqualifikationen steigerten. Begrenzte konkrete, reale Erfahrungen gingen zu schnell für Marianne und ließen ihr nicht die Zeit, Sachverhalte zu durchdringen. Aus der „**Erfahrungsbegrenzung**“ heraus konnte sie zu inhaltlichen Themen partiell keine Sinnhaftigkeit der zu erarbeiteten Lerngegenständen erkennen. Folglich logisch stagnierte der Lernzuwachs.

Ferner sehe ich die „**fehlerhafte Fehlerbetrachtung**“ als einen weiteren Risikofaktor an. Die Akzeptanz von Fehlern erhält im Lernprozess keinen tolerierbaren Stellenwert. Mit Rotstift, Punktzahl und Noten werden diese von schulischer Seite bewertet und im Elternhaus verbal ausgewertet. Insofern werden Kinder durch Fehler und deren Auswertung zu den

Leidtragenden. Wem dient diese praktizierte Fehlersuche? Kaum dem Kind. Aus Fehlern lernen durch legitime Fehlersuche und Fehlerkorrektur durch Kooperation und Kommunikation mit Mitschülern bzw. durch Pädagogen, wurde lernzielorientiert.

Freizeit

Marianne verbrachte ihre Freizeit mit gleichaltrigen Freundinnen aus ihrer Klasse. Sie spielten mehrmals in der Woche im Elternhaus, bei Freundinnen und auch draußen. Bei schönem Wetter bewegten sich die Freundinnen aktiv mit Rollern und Fahrrädern. Ferner widmete sich Marianne ausgedehnt schöpferischen Dingen und bastelte intrinsisch motiviert. Das Spielverhalten untereinander war gut. Teilweise vermag sich Marianne wenig durchzusetzen. Sie spielte auch zeitweise gern für sich alleine. Ein Risikofaktor im **Freizeitverhalten** der Schülerin lag offensichtlich nicht vor.

Mittelfristiger schulischer Werdegang mit sonderpädagogischer Begleitung und methodisch-didaktischen Konsequenzen

Das Ziel der mittelfristigen Förderung lag darin, eine Stelle im Negativkreislauf des Lern- und Entwicklungsprozesses zu finden und diesen zu unterbrechen, um eine Verhaltensänderung und Leistungssteigerung in den Problemfächern zu organisieren. Diese Schnittstelle bildete die sonderpädagogische Diagnostik und Gutachtenerstellung. Im Gutachten wurden neben der individuellen Lernausgangslage, Förderschwerpunkte und Fördermaßnahmen im Förderplan fixiert. Das Ziel der zukünftigen Förderung bei Marianne lag darin, Fördermaßnahmen zu ergänzen, einen Lernzuwachs durch sonderpädagogische Begleitung besonders im Fach Mathematik zu erzielen, die Persönlichkeitsentwicklung zu stabilisieren, grob- und feinmotorische Lernvoraussetzungen sowie Basisqualifikationen der Wahrnehmung zu erweitern. Zusammenfassend soll der damalige **Förderplan** über konkret angedachte Fördermaßnahmen Auskunft geben, die zur Reduzierung und Verhinderung der Risikofaktoren beitragen.

Ein integrativer Bildungs- und Erziehungsprozess schien chancenreich, da die Grundschule personelle, materielle und räumliche Voraussetzungen zur Verfügung stellte und Marianne über gute Lernvoraussetzungen neben dem bestehenden erhöhten und sonderpädagogischen Förderbedarf verfügte. Sie war weitgehend intrinsisch motiviert, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Die weitere Beschulung an der bisherigen Grundschule ließ den Schluss zu, dass es zur vorteilhaften Persönlichkeitsentwicklung beitragen konnte. Weiterhin sollte sie zielgleich nach den Rahmenrichtlinien der Grundschule unterrichtet werden. Diese Voraussetzungen wurden auf der Fachkommissionssitzung vom 24.06.2004 diskutiert und als ausreichend für den wohnortnahen gemeinsamen Unterricht an der Grundschule „Karl Liebknecht“ in Schönebeck angesehen. Für das folgende Schuljahr 2004/05 wurde eine Wochenstundenzahl von vier Stunden sonderpädagogische Betreuung festgelegt.

Marianne bedurfte strukturierter Lernsituationen mit eingebauten Lernschleifen in kleinen Lerngruppen als auch in der Einzelförderung im Lernbereich Mathematik. Ferner sollte ihr in Fächern, welche den grobmotorischen Einsatz verlangten, eine (sonder)pädagogische Betreuung angeboten werden. Die sonderpädagogische Beratung sollte im Bereich der Feinmotorik und Sensorik fortgesetzt werden. Die praktische Umsetzung konnte durch das Pädagogenteam abgedeckt werden. Im Lernprozess wurden Mariannes visuell-auditiver Lerntyp und entsprechende Lernwege berücksichtigt. Weiterhin war der Einsatz spezieller

Lernmittel im mathematischen Erkenntnisprozess auf der konkret-anschaulichen praktisch-gegenständlichen Ebene notwendig.

Durch didaktisch-methodische Überlegungen wurde die Unterrichtszeit des Fachs Mathematik generell anders gestaltet. Dazu gehörte:

- ein individuell gestalteter Wochenplan,
- die Änderung der Unterrichtsziele durch didaktische Reduktion,
- die Anwendung des Nachteilsausgleich (sonderpädagogischer Förderverordnung von 2001, Abschnitt 2, § 7),
- das Aussetzen der Notenzensurierung auf Grundlage der besonderen Bestimmungen zur Leistungsbewertung bei diagnostizierten Lernstörungen laut SVBl. LSA Nr. 11/2003 vom 23.07.2003 zugunsten einer verbalen Leistungsbewertung im Fach Mathematik,
- der Einsatz besonderen Lernmaterials.

Wochenplan

Mariannes Lernausgangslage im Fach Mathematik wies nach der eingehenden Diagnostik enorme Differenzen zu Gleichaltrigen als auch zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auf. Die Lerngruppe rechnete im Zahlenraum bis 1.000, in welchem sich Marianne rechnerisch stark begrenzt orientieren konnte. Infolgedessen stellte ich auf Grundlage der diagnostischen Erhebungen und Erkenntnisse einen individuellen Wochenplan zusammen. Aus didaktischer Perspektive war dieser stark reduziert, lies aber von Beginn an die Selbsttätigkeit und die Selbstkontrolle zu. Um Grundlagen für Mengenvorstellungen und mathematische Operationen sowie deren Beziehungen zu entwickeln, wurde der **Zahlenraum gewechselt, individuelle Rechenstrategien** genutzt, **Aufgaben dynamisch** gestaltet und grundlegend Mariannes verbal-logische **Stärke**, die sprachliche Begleitung beim Lösen von Mathematikaufgaben übertragen. Im Zahlenraum bis 10 wurde die Stellung des Einers auf die rechte Hand durch „Guten Tag“-Sagen eindeutig und körpernah festgelegt. Von nun an konnten alle Ziffern die links vom Einer stehen (Zehner, Hunderter, Tausender, Zehntausender, usw.) besser lokalisiert werden und rechts-links eindeutig unterschieden werden. Individuelle Rechenstrategien, wie weiterzählen, zurückzählen, nutzten wir für richtige Lösungen. Diese wurden parallel durch die Einführung von Rechenvorteilen und Operationsstrategien abgelöst.

Hierzu ein Beispiel:

- $3 + \underline{\quad} = 9$ (Marianne zählte mit den Fingern weiter: 4, 5, 6, 7, 8, 9 und nannte das Ergebnis 6)
- es folgte das Lösungsangebot: $9 - 3 = 6$, was
- auf den Zahlenraum bis 100 übertragen wurde, durch die Aufgaben
- $30 + \underline{\quad} = 90$ / $33 + \underline{\quad} = 90$ / $67 + \underline{\quad} = 93$.

Der individuelle Lernprozess hatte ungezwungenen Trainingscharakter und führte zu einem zum richtigen Anwenden mathematischer Operationsstrategien und stärkte zum anderen Mariannes Selbstvertrauen in mathematische Leistungen. Marianne sollte nun selbst entscheiden, welchen Lösungsweg sie favorisiert und anwenden konnte. Durch die verbalisierte Begleitung durch Marianne konnten wiederum Fehler vermieden bzw. überarbeitet werden. Später wurde zum Zahlenraum bis 1.000 übergegangen. Fortwährend kamen im besonderen Maß schriftliche Rechenverfahren zur Anwendung. Die dynamische Aufgabengestaltung entsprach dem Lernzuwachs und der korrigierten individuellen Lernausgangslage. Im Mittelpunkt stand dabei die Niveausteigerung von Aufgaben. In der Addition sowie Subtraktion ging ich von Basisaufgaben ohne Zehnerüberschreitung aus. Diese wurden gesteigert durch Aufgaben mit Zehnerüberschreitung bis zu Ergänzungen und

Zerlegungen. Anschließend wurde ein „Aufgabenchaos“ (aus allen genannten Stufen) angeboten, um den Lernzuwachs sowie die individuellen Lernausgangslage zu aktualisieren. Individuelle Hausaufgaben wurden zu jederzeit von mir gegeben.

Zur Erarbeitung der Multiplikation stützte ich mich wieder auf Mariannes verbal-logische und auditive Stärken. Anschauliche Medien unterstützten zusätzlich den Lernprozess. So lernten wir die Malfolgen über Geschichten, rhythmisches Aufsagen, über das Ziffernblatt der Uhr als auch über Arbeitsblätter. Marianne schöpfte über lebensbedeutende Aufgaben neue Motivation. Divisionsaufgaben lösten wir über die Multiplikation. Im Mathematikunterricht war das Erkennen von Termen in Aufgaben und regelrichtige Lösung wichtig. Die Farbgestaltung von Termen und die Regelwiederholungen in verschiedenen Sachzusammenhängen führten zum Erfolg. Dazu ein Beispiel:

$$64 : 8 + 7 * 7 =$$

$$\mathbf{64 : 8} + 7 * 7 =$$

$$\mathbf{8} + 49 = 57.$$

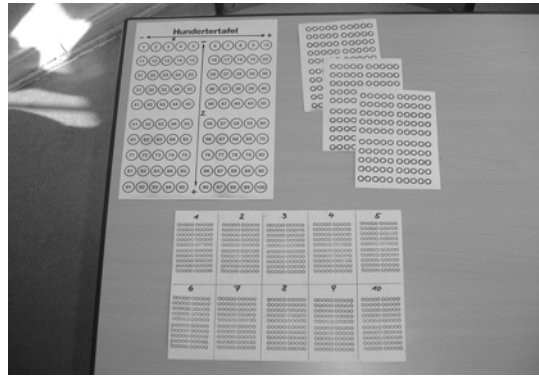
Der Wochenplan wurde zugunsten des Lernens im Klassenverband aufgehoben, als die Differenz zur Lerngruppe überwindbar erschien. Zum vierten Schuljahr war es soweit. In dauerhaften Absprachen mit dem Grundschullehrer praktizierten wir den Nachteilsausgleich bezüglich der Veränderung des zeitlichen Rahmens im Unterricht und partiell in der individuellen Leistungsfeststellung in der Einzelsituation. Die Zensierung erfolgte. Bei zahlreichen Themen wurde versucht so handlungsorientiert zu arbeiten, wie es die Bedingungen zuließen. Beispielhaft stellten sich die Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung des Flächeninhaltes als Rechteck oder Quadrat auf. Das sorgte innerhalb der Lerngruppe für viel Bewegung, Spaß und Wissenserwerb. Der Grundschulunterricht wurde so offen wie möglich gestaltet, um individueller mit den Schülerinnen und Schüler arbeiten zu können. Parallel boten meine Kollegin und ich zum Thema offenen Unterricht eine Fortbildung in der Schule an. Ferner kam es im Förderunterricht zur „Stunde der leeren Tafel“. Ohne Aufgabenvorgabe suchten die Teilnehmer nach individuellen Schwierigkeiten und benannten Aufgaben. Wiederkehrend wurden Sachaufgaben in den Mittelpunkt gerückt. Das Interesse an mathematischen Alltagssituationen war ungebremst. Es wurde die Zeit genommen, um Schülerfragen zu stellen, zu durchdringen und zu beantworten, um die Wirklichkeit zu begreifen.

Lernmaterial

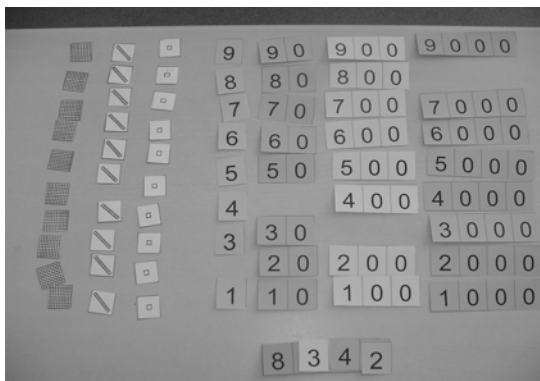
Bei den Lernmaterialien wurde darauf geachtet, dass sie

- zur Entwicklung von Handlungskompetenzen beitragen und Handlungsaktivitäten zulassen, somit Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle beinhalten,
- Mariannes visuell-auditiven Lernstil berücksichtigen,
- das konzentrierte, aufmerksame und anschauliche Lernen ermöglichen,
- zur Erarbeitung, Wiederholung und Vertiefung von Lerninhalten beitragen,
- unterschiedliche Schwierigkeitsstufen und Trainingscharakter enthalten.

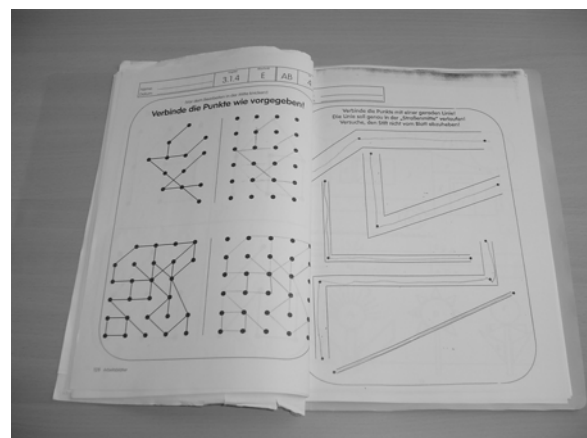
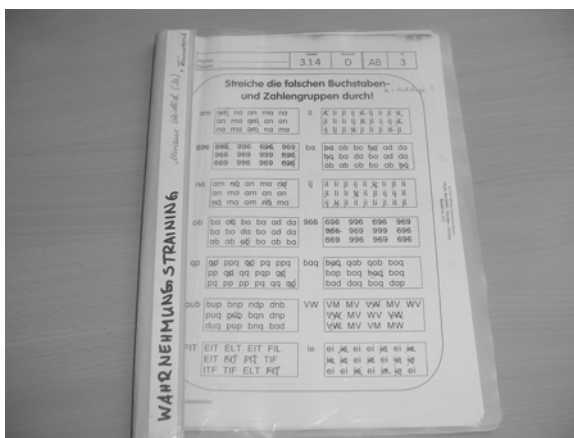
Dazu gehörten der Einsatz der Hundertertafel (Zahlenraum bis 100) mit eingetragenen Additions- und Subtraktions-Richtungs-Pfeilen sowie der verkleinerten Hundertertafeln zur Mengenerfassung (200 bis 1.000) zur Ableitung von Multiplikationsaufgaben mit 100.



Ferner arbeiteten wir mit den Hunderter-, Zehner-, Einer-Quadraten, um Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 zu lösen und Sortierübungen durchzuführen. Die farbigen Tausender-, Hunderter-, Zehner-, Einer-Zahlen dienten der medialen Unterstützung zum Aufbau des Stellenwertsystems und zum Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 1.000. Das Streifenmaterial wurde zur Erfassung und Anwendung mathematischer Operationen im Zahlenraum bis 100.000 eingesetzt.

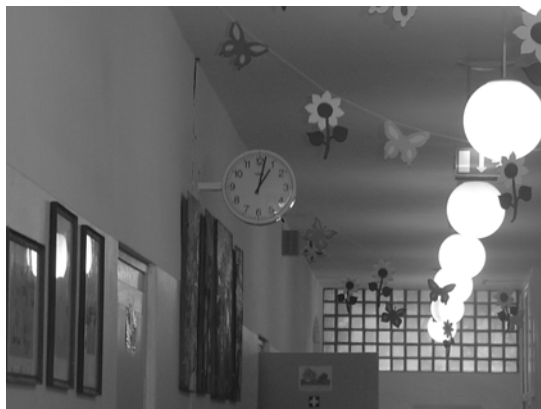
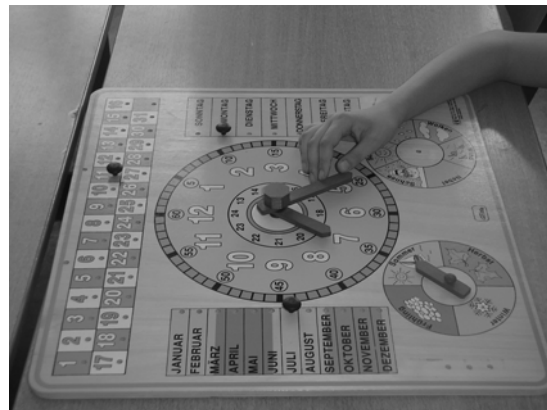


Übungen zur Raum-Lage-Wahrnehmung, zu Körpern und Flächen, Formenkonstanz und Formunterscheidungen, visuo-konstruktiven, visuo-motorischen Fähigkeiten, Gleichgewichtswahrnehmung sowie taktil-kinästhetischer Wahrnehmungsleistungen wurden in der sonderpädagogischen Einzelförderung praktiziert. Ferner wurden pädagogische Mitarbeiterinnen sonderpädagogisch angeleitet, die Angebote für Marianne zusammenstellten.





Zeit-, Massen- und Distanzvorstellungen wurden handlungsorientiert aufgebaut. Dazu dienten anschauliche und alltägliche Orientierungshilfen. Wir berechneten die Dauer zu nahe gelegenen Einkaufsmärkten. Ferner lernte Marianne über den Tagesablauf und die Stundenzeiten Zeiträume zu bestimmen. Die Differenzierungsfähigkeit der Maßeinheiten Kilogramm und Gramm wurde durch sensorische Erfahrungen ermöglicht. Dieser Lerninhalt ist zukünftig weiter durch das Abwiegen und Schätzen von Massen einzelner Gegenstände zu vervollkommen.



Marianne lernte Distanzen zu schätzen und messen, in dem sie sich ihr eigenes Bild von Distanzen aufbauen konnte. Wir bestimmten eine Distanz von 5m, welche sie abmessen und im Gehen abschrift. Konkret entsprachen 5m 13 Schritte. Übungen führten wir auf dem

Schulgelände (Sportplatz, Parkplatz) durch, um Entfernungen zwischen Autos, Bäumen oder Autolängen zu bestimmen.



Zum Abschluss der vierten Klasse erfüllte Marianne die Rahmenrichtlinien der Grundschule in allen Fächern. Positiv unterstützte den Lernprozess die veränderte Erwartungshaltung bezüglich der Noten. Wir werteten die Note vier als individuelle zwei. Ein Lernzuwachs bezüglich des Faches Mathematik, sensorischer und feinmotorischer Leistungen stellte sich durch Präventivmaßnahmen im Schuljahr der Diagnostik ein. Der flexible Umgang mit Beratungsstellenstunden war eine organisatorische Notwendigkeit. Je intensiver sich der Kontakt zu Marianne aufbaute, umso mehr entstand ein vertrauliches und offenes Arbeitsklima. Zudem unterstützte den Lern- und Entwicklungsprozess die permanente und offene Elternarbeit. Die Wechselwirkung der Zusammenarbeit von Schule (Schulleitung, Klassenleitung, sonderpädagogische Beratung) und Elternhaus war ein weiterer Grund, dass der gemeinsame Unterricht einen enormen Ausblick auf Erfolg versprach.



Ausblick und Forderungen

Meine Begleitung von Marianne wird vermutlich mit der Fachkommissionssitzung am 15.06.2005 und einer stattfindenden Klassenkonferenz in der Sekundarschule im Schuljahr 2005/06 offiziell enden. Die Übergabe des Arbeitsfeldes an Kollegen der Sekundarschule sowie an den dortigen Förderschullehrer gehört ebenfalls zur Weiterentwicklung aller Beteiligten. Loslassen lernen und können ist ein natürlicher Prozess in vielen Lebenslagen. An dieser Stelle seien mir Forderungen an die zukünftige Beschulung von Marianne gestattet. Grundlegende Forderungen sind:

- das Erkennen und Ermitteln von Risikofaktoren, welche die Bildung und Erziehung behindern könnten,
- der Respekt und die Annahme von Persönlichkeitsmerkmalen sowie der Aufbau von entwicklungsbegünstigten Lern- und Erfahrungsangeboten,
- der Erhalt kooperativer Netzwerkarbeit und interdisziplinäre Zusammenarbeit auf Grundlage der fortgeführten Kind-Umfeld-Analyse,
- die kritische Überprüfung didaktischer Inhalte nach Sinnhaftigkeit, Alltagsbezug und Identifikationsmöglichkeit,
- die Methodenvielfalt, Schüler- und Handlungsorientierung,
- die Erweiterung der Methoden- und Handlungskompetenzen durch aktives körpernahes und körperfernes Lernen,
- der multisensorischer Erfahrungsgewinn (u.a. Bewegung) durch originale Begegnung und Erleben des Lern- und Lebensraums (der Wirklichkeit) zur Vorstellungs- und Begriffsbildung,
- die Anpassung der Erwartungshaltung,
- die Stärkung der psychischen Verfassung durch sinnvolle Fehlerbetrachtung und Lernerfolgsorganisation und das Erkennen fachspezifischer Bedürfnisse, das Ableiten und Fortsetzen von individuellen und praktikablen Fördermaßnahmen.

Zusammenfassung

Mit dieser Einzelfallstudie wurde eine erreichte Praktizierung wohnortnaher Integration einer Grundschülerin mit spastischer Diparese aufgezeigt. Die konzeptionelle Erarbeitung von Förderschwerpunkten und Fördermaßnahmen durch Kooperation aller Beteiligten unterstützten den Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozess der Schülerin. Grundlage für die Zusammenarbeit bildete die explizite Ermittlung von möglichen Risikofaktoren. Den Anspruch auf Vollständigkeit der Risikofaktoren erhebe ich nicht, aber die Einsicht in die notwendige Benennung dieser Faktoren, da sie die Grundlage für didaktisch-methodische Zugangswege bilden. Umfassenden Dank sage ich an dieser Stelle Marianne, die beim Finden von „Umwegen“ mitgeholfen und durchgehalten hat. Umwege fanden wir besonders durch Erfahrungsangebote, Alternativerfahrungen und Erfahrungstransfer. Ferner schien das Wechselspiel zwischen Einflussnahme und Zurücknahme der Beteiligten im Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozess als die Kunst didaktisch-methodischen Handelns.

Mit Aufklärung und Beratung des Pädagogenenteams, der Eltern sowie der Schülergruppe entstand Verständnis, Offenheit, Echtheit, Transparenz, Toleranz, Motivation und Aufgabenübertragung. Die vorliegende Einzelfallstudie soll für die Leser nicht nur Motivation und Ansatz zugleich vermitteln, sondern allen Kindern und Jugendlichen, mit und ohne behindernden Risikofaktoren, ein humanes Leben und Lernen ermöglichen. Statt Separation ist Inklusion unser Ziel, welches wir über Integration angehen. Inklusion verstehe ich als den einzig natürlichen Bildungs- und Erziehungsweg.

Förderplan Marianne

Grundsätzlich gilt: Alle Bewegungen bei denen Marianne Erfahrungen mit ihrem Körper machen kann, helfen ihr zur sensomotorischen Verarbeitung und vermutlich zur Automatisierung von Bewegungsabläufen.

Förder-schwerpunkt	Fördermaßnahmen (Aufgaben/ Arbeitsmaterial)	Förderbedarf/ Fördervorschlag (durchschnittl., erhöhter o. so.päd. Förderbedarf/ Sozialform)
Grobmotorik		
Förderung der Bewegungsgeschicklichkeit, Bewegungssicherheit und Bewegungserfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - unterschiedlich große Bälle kraftvoll prellen, hoch werfen und fangen - größere Bälle in ein begrenztes Ziel (Eimer) werfen - Ziele treffen (Büchsen werfen), dabei Distanzen schätzen und messen - Tragen von unterschiedlich schweren Gegenständen, dabei Vorstellungen für Massen entwickeln - Balancierübungen auf unterschiedlichen Materialien (Turnbank, Schwebekante, Seil, versch. Materialien,...) - Hindernisparcours, Trampolin - Einsatz einer Weichbodenmatte - Übungen zum ganzkörperlichen Einsatz (z.B. Stühle hoch stellen, Hefte oder Bücher austeilen,...) 	<p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung</p> <p>(Gruppen-, Partner- und Einzeltraining)</p>
Verbesserung der bilateralen Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Überkreuzbewegungen: Hampelmann, Drehungen, Nachahmen rhythmischer Bewegungen (Wichtig: Ausgleichsbewegungen durch Arme und Hände möglichst vermeiden) 	<p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung</p> <p>(Einzeltraining)</p>
Sicherung der Handlungsplanung und –steuerung	<ul style="list-style-type: none"> - pathologischen Gehbewegungen durch Führen und richtiges Stellen der Füße und Beine entgegenwirken - Übungen zur Muskelkräftigung vor allem in den Beinen - sensomotorisches Integrationstraining - kleinschrittige Anweisungen, so dass der nächste Schritt benannt wird, wenn der vorherige Schritt ausgeführt wird 	<p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung</p> <p>(Einzeltraining)</p>
Steigerung der Reaktionsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - auf akustische Signale vereinbarte Bewegungen ausführen (gehen, laufen, hocken, stehen, Reifen aufnehmen, mit Reifen gehen, Reifen ablegen, Drehungen) 	<p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung</p> <p>(Einzel- u. Gruppentrain.)</p>
Weiterentwicklung des Körperschema, der Raumorientierung und Raumwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> - Körper zum Thema machen: Körperteile erweiternd benennen und zeigen lassen; Struktur von Handlungsabläufen erkennen - üben der Haltungskontrolle (Treppe steigen, schiefe Ebene) - zu den Raumlagebegriffen (oben/unten, links/rechts, vorne/hinten, davor/dahinter, bei/in) Bilder bzw. Geschichten geben sowie in körperliche Bewegungen umsetzen 	<p>erhöhter Förderbedarf mit sonderpädagogischer Beratung</p> <p>(Einzeltraining)</p>
Förderung der sportlichen Betätigung außerhalb der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel- und Partnersportarten: Schwimmen, Reiten, Gymnastik, Tanz, Rad fahren 	<p>Förderbedarf mit sonderpädagogischer Beratung</p> <p>(Einzeltraining über die Eltern)</p>

Feinmotorik		
Steigerung der Basisqualifikationen zum feinmotorisch-ausdauernden Arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Sitz- und Arbeitshaltung kontrollieren (aufrecht, richtiger Abstand zum Heft, Füße haben Kontakt zum Boden) - Fingerspiele zur Lockerung der Hand- und Fingermotorik: „10 kleine Zappelmänner“, Einsatz von Fingerpuppen - ablenkbare Geräusche reduzieren - vermitteln v. Lösungsstrategien u. Lösungsgewissheit - spielerische Konzentrations- und Wahrn.aufgaben 	erhöhter Förderbedarf mit sonderpädagogischer Beratung (Einzeltraining)
Verbesserung der feinmotorischen Fähigkeit und Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Wechsel v. feinmot. An- und Entspannungsphase - Feinmotorik beginnend an Großgelenken schulen (Schulter, Arm) - Anspannungsübungen: reißen, falten, kneten, schneiden, kleben, ausmalen, Dinge fangen und werfen, Tastsinn schulen (Fühlkiste) - Kräftigung der Hand-Finger-Muskulatur durch Trainingsgreifbälle unterschiedl. Größe und Beschaffenheit - Motivation und Hinweise zur Einhaltung beim Aus- und Nachmalen der Begrenzungen - Stift halten – Stift hinlegen 	erhöhter Förderbedarf mit sonderpädagogischer Beratung (Wochenplan, Einzeltraining)
Steigerung von Alltagshandlungen	<ul style="list-style-type: none"> - tägliche Übungen zu Hause und teils in der Schule: Brot streichen, Getränke eingießen, Schuhbänder fest zu schnüren, Knöpfen, Nähen mit Hilfsmaterial (große Nadeln, Fingerhut, Einfädler) 	Förderbedarf mit sonderpädagogischer Beratung (Einzeltraining im Elternhaus)
Emot.-komm. Verhalten		
Förderung der Kommunikationsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Erhalt der angenehmen Lernatmosphäre in der Gruppe gepaart mit individuellen Lernsituationen in der Einzelförderung (telefonieren, Fingerpuppenspiele,...) - Sinnesanregungen um die verbale und nonverbale Kommunikation zu unterstützen (Zuwendung, Blick-, Haut- und Sprachkontakt) - punktuelle Ruhe- und Entspannungssit. schaffen 	durchschnittlicher Förderbedarf (Gruppen-, Partner- und Einzeltraining)
Wahrnehmung von basalen Empfindungen	<ul style="list-style-type: none"> - eigene Gefühle (Angst, Trauer, Liebe, Neid, Freude) wahrnehmen, bestimmen, ausdrücken, darüber sprechen als Voraussetzung des selbstbewussten und selbstbestimmten Verhaltens - Wichtig: Körperbezug! - Gefühle anderer wahrnehmen, verstehen und damit umgehen (Da Marianne Vorbildwirkung für Mitschüler hinsichtlich des Regel- und Normverhaltens hat, könnte sie zu Streit-schlichtungen herangezogen werden.) - eigene Fähigkeiten wahrnehmen und nutzen 	erhöhter Förderbedarf (Einzeltraining)
Schaffung v. emot. Stabilität u. Förd. des selbstsicheren sowie selbstbew. Auftretens	<ul style="list-style-type: none"> - Lob und Ermutigung - Präsentation von Lernerfolgen vor der Gruppe, Schaffen von Erfolgserlebnissen, Meinungsdarstellung in Unterrichtssituationen - individuelle Gespräche mit vertrauten Personen - verschiedene Sozial- und Kooperationsformen 	durchschnittlicher Förderbedarf (Gruppen-, Partner- und Einzeltraining)

Wahrnehmung		
<p>Verbesserung der räumlichen Orientierung (Richtung, Lage)</p> <p>Weiterentw. visueller Wahrn.leist:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visuo-konstr. Fähigkeiten - Formenkonstanz/-unterscheidung - Erfassen räumlicher Beziehungen <p>Verbesserung taktil-kinästhetischer Wahrnehmungsleist.</p> <p>Förderung der Gleichgewichtswahrnehmung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nachlegen von Figuren mit ausgeschnittenen Formen, nachbauen von Körpern aus Teilkörpern (z. B. Steckwürfel, geometrische Körper), Punktzeichnungen, Übungen zu Spiegelbildern (Arbeit mit Lineal und Kästchen), Wahrnehmungsschulung durch Nachspuren, Herstellen von Raum-Lage-Beziehungen (Symbolzeichnungen) - grobmotorische Orientierungsübungen zu Fixpunkten <ul style="list-style-type: none"> - erkennen bestimmter Strukturen in Figuren, Symbolen und anderen grafischen Darstellungen; Labyrinth; Punktbilder (Linien ziehen) - Übungen zu unterschiedlichen Größen- und Formdarstellungen, Übungen zu Lagerrichtungen und Gestaltmerkmalen - unterscheiden von Entfernungen; Übungen zur Weg-Zeit-Dimension <ul style="list-style-type: none"> - Körperempfindung: rhythmische Differenzierungsübungen in adäquate Körperbewegungen umsetzen (nach Musik, Rhythmus bewegen) - Anspannung und Entspannung einzelner Körperteile (Kopf, Hand, Arm, Bein, Rücken) <ul style="list-style-type: none"> - Übungen zur allgemeinen Geschicklichkeit auf unterschiedlichen Materialien; Balancierübungen (u.a. etwas auf dem Kopf balancieren) - zielgenaues Planen von Bewegungsabläufen mit vorhergehender Kalkulationen von Problemsituationen (Situationen nachstellen) - vorw./rückw.- gehen/laufen; Zehen- und Fersengang - wechselseitig auf einem Bein ca. 15 Sek. stehen, hüpfen, springen - von etwas herunterspringen (Kasten, Stuhl,...) 	<p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung (Wochenplan, Einzeltraining)</p> <p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung (Wochenplan, Einzeltraining)</p> <p>durchschnittlicher Förderbedarf (Gruppen-, Partner- und Einzeltraining)</p> <p>sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund der Körperbehinderung (Gruppen-, Partner- und Einzeltraining)</p>

Mathematik		
<p>Mathematische Grundkenntnisse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung und Festigung math. Grundbegriffe - Zahlendiktate, Zahlen vergl., Bestimmung v. Vorgängern u. Nachfolgern, Ordnen v. Zahlen, Erfassen v. Zahlenstrahl beginnend im Zahlenraum bis 100 – kurzfristig steigern bis 1000 – mittel- bis langfristig im Zahlenraum bis 10 000 (Vorstellungsbildung mit Anschauungsmat.) - Festl. indiv. Lösungsstrat. u. Vermittl. d. Rechenregeln im Zahlenr. bis 100, kurzfr. erw. auf Zahlenr. bis 1000 - Übungsschwerpunkte bei Aufgaben m. Überschreit., bei Ergänzungen u. Zerlegungen, Nullstellenbeleg. (903), Aufgaben, die mehrere Rechenregeln nacheinander erfordern sowie das Erkennen nicht lösbarer Aufg. - Hinweise auf Einhaltung aller Rechenzeichen in mathemati- 	<p>sonderpädagogischer Förderbedarf mit ganzheitlicher Netzwerkarbeit (Eltern, Schule, Sonderpädagogen, Hort, SPZ Magdeburg)</p> <p>(Wochenplan; Einzeltraining)</p>

	<p>schen Aufgaben (Strukturanalyse von Aufgaben) - sprachlich begleitetes Rechnen</p>	
<p>Operationsverständnis und Rechenregeln weiterentwickeln</p>	<p>- Vorstellungsaufbau für das Dezimalzahlensystem mit Hilfe des Geldes - Multiplizieren und Dividieren, intensive Erarbeitung der Rechenregeln - Malfolgen mit Hilfe von Rechenblättern im Wochenplan, Geschichten, Spiele</p>	
<p>Weiterentwicklung der Vorstellung zu Flächen, Körpern, Körpernetzen</p>	<p>- Übungen zur Raum-Lage-Wahrnehmung (siehe Wahrnehmung) - Übungen mit anschaulichen Materialien (Würfel, Quader, Kugel, Pyramide, Zylinder) - Lagenetze anschaulich entwickeln u. Flächen zeichnen</p>	
<p>Aufbau von Zeit-, Massen- und Distanzvorstellungen</p>	<p>- Übungen zur Zeitvorstellung (Wie lang ist eine Sek./ Min./ viertel Std./ halbe Std./ eine Std./...?) - Umweltbeispiele zum Vorstellungsaufbau (Wie viel wiegen? 5 Äpfel; Wie viel wiegt? 1 Buch, 1 Büroklammer, 1 Tafel Schokolade, ein Stuhl, 1 Auto, 1 Melone, 1 Schere) heben – wiegen – einprägen o. erkundigen - einprägen - Übungen zu Masseneinordnung (Was ist leichter/ schwerer als die Schultasche?) und mit Massenvorgaben (Was wiegt ca. 100g, 1kg, 1t?) - Übungen aus dem täglichen Leben (Wie lange dauert der Weg vom Frühhort bis zur Schule? Wie lang ist die Strecke?)</p>	

„Haftungsausschluss: Der vorliegende Text dient lediglich der Information. Rechtsverbindlichkeit haben ausschließlich die im Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt (GVBl. LSA) oder im Schulverwaltungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt (SVBl. LSA) veröffentlichten Texte.“

Erfolgreich lernen in der Schuleingangsphase

Handreichung für Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen an Grundschulen

Bek. des MK vom 20.7.2005 – 32-80100

1. Vorbemerkung

Die Regierungsparteien von Sachsen-Anhalt haben sich mit der Koalitionsvereinbarung für die vierte Legislaturperiode zum Ziel gesetzt, die Kinderbetreuung zu qualifizieren und ein leistungsorientiertes gegliedertes Schulsystem zu schaffen.

Davon ausgehend hat das Ministerium für Gesundheit und Soziales ein Programm für die Bildung in Kindertagesstätten des Landes Sachsen-Anhalt erarbeitet, das im September 2004 veröffentlicht wurde. Dieses Programm soll den Fachkräften als Orientierungsrahmen für die Umsetzung des Bildungsauftrags gemäß § 22 des Achten Buches Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe - i. d. F. der Bek. vom 8.12.1998 (BGBl. I S. 3546), zuletzt geändert durch Art. 7. des Gesetzes vom 21.3.2005 (BGBl. I S. 818, 826), und §§ 1 und 2 des Kinderförderungsgesetzes vom 5.3.2003 (GVBl. LSA S. 48), geändert durch Gesetz vom 12.11.2004 (GVBl. LSA S. 747), dienen.

Der RdErl. zur Aufnahme in die Grundschule vom 26.1.2004 (SVBl. LSA S. 33) wurde durch RdErl. vom 3.5.2005 (SVBl. LSA S. 241) geändert.

Das Bildungsprogramm für die Kindertagesstätten im Land Sachsen-Anhalt soll auch als Bezugsrahmen für die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit den Grundschulen dienen. Die Grundschulen sind durch den Erlass beauftragt, bei der Gestaltung des Übergangs an die Arbeit der Kindertagesstätten anzuknüpfen und in ihrer Bildungsarbeit auf den im Vorschulbereich gelegten Grundlagen aufzubauen.

Der Erlass über die Aufnahme in die Grundschule hat die Individualisierung und Flexibilisierung des Schulaufnahmeverfahrens sowie eine besondere Förderung der Kinder mit entsprechendem Bedarf im Übergangszeitraum zum Ziel. Er beinhaltet folgende Schwerpunkte:

- a) Grundsätzlich werden alle Kinder in die Schule aufgenommen. Die Eltern werden zu einer vorzeitigen Einschulung ihres Kindes ermutigt.
- b) Die Aufnahme in die Schule wird vom Ereignis zum Prozess umgestaltet. Der Prozess zur Schulaufnahme beginnt rund anderthalb Jahre vor dem Schulanfang.

- c) Die Schule arbeitet mit den Eltern und den Kindertagesstätten ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler zusammen. Sie informiert sich dabei über die vorschulische Bildung und die Lernausgangslage des einzelnen Kindes.
- d) Der Kinder- und Jugendärztliche Dienst liefert der Schule mit Einverständnis der Eltern genaue Informationen über die Gesundheit der Kinder. Die Schule nutzt auch diese Informationen, um sich auf die Besonderheiten ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler einzustellen.
- e) Bei Bedarf erhalten Kinder besondere vorschulische Förderung. Förderangebote orientieren sich an den Bedürfnissen und den Kompetenzen des jeweiligen Kindes.

Das Neunte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.1.2005 (GVBl. LSA S. 46) tritt am 1.8.2005 in Kraft. Hierin wurden auch die Aufgaben der Grundschule neu geregelt. Die Änderung des Schulgesetzes (SchG) bestimmt:

- a) Die Grundschule hat die Pflicht, die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (§ 1 Abs. 3 SchG).
- b) Der Anfangsunterricht an Grundschulen soll an die Grunderfahrungen der Kinder anknüpfen und insbesondere Bildungsbereiche und Grunderfahrungen der Kinder in der vorschulischen Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen berücksichtigen (§ 4 Abs. 4 SchG).
- c) Der Besuch der Schuleingangsphase kann entsprechend der Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers ein bis drei Schuljahre dauern (§ 4 Abs. 3 SchG).

Über die Regelung des Erlasses zur Aufnahme in die Schule hinaus sind die Grundschulen damit auch gesetzlich verpflichtet, die individuelle Lernausgangslage jedes Kindes genau festzustellen, sich über die Besonderheiten der vorschulischen Bildung des Kindes zu informieren und von den gewonnenen Erkenntnissen ausgehend sowie an die Ausgangsbedingungen anknüpfend den Anfangsunterricht zu planen und durchzuführen.

Sie kann diese Aufgabe nur erfüllen, wenn sie mit den Kindern, ihren Eltern und den Kindertagesstätten zusammenarbeitet .

Das Bildungsprogramm für die Kindertagesstätten im Land Sachsen- Anhalt zielt nicht auf standardisierte Kompetenzen oder Fertigkeiten ab, die jedes Kind nach dem Besuch einer Kindertageseinrichtung erworben haben muss. Unabhängig davon sollen die Kinder beim Schuleintritt verlässliche Voraussetzungen für den Besuch der Grundschule mitbringen. Das heißt, dass jedes Kind in verschiedenen Bildungsbereichen bestimmte Grunderfahrungen machen und Schlüsselkompetenzen entwickeln soll.

Für die Entwicklung der Vorschulkinder sind folgende sechs Bildungsbereiche von zentraler Bedeutung:

- a) Körper, Bewegung und Gesundheit,
- b) Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur,
- c) (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen,
- d) Ästhetik und Kreativität,
- e) mathematische Grunderfahrungen,
- f) Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen.

Innerhalb dieser Bildungsbereiche sollen die Kinder personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen entwickeln.

Der Unterricht in der Schuleingangsphase soll an die vorschulische Bildung anknüpfen. Er ist in Unterrichtsfächer gegliedert. Kern der Bildungsarbeit in der Grundschule ist die Vermittlung und Aneignung einer grundlegenden Bildung im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung. Der Lehrplan für die Grundschule bildet die Grundlage für die Gestaltung individualisierter Lehr- und Lernprozesse in den einzelnen Fächern. Jede Grundschule soll unter Beachtung des sozialen Umfelds, ihres Profils und ihrer programmatischen Festlegung auf der Grundlage der Lehrplanvorgaben konkrete Unterrichtskonzepte in Form eines schulinternen Lehrplans entwickeln.

Als Orientierungshilfe für die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiterinnen an Grundschulen werden nachfolgend Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt, die ein Kind im Zeitraum des Übergangs vom Vorschulbereich zur Schule auf angemessen kindgemäßem Niveau entwickelt haben soll. Sie lassen sich den einzelnen Fächern des Anfangsunterrichts bzw. fächerübergreifenden Themenkomplexen zuordnen und sind für einen erfolgreichen Schulbesuch wichtig. Der schulinterne Lehrplan der jeweiligen Grundschule bildet die konzeptionelle Grundlage für ihre kompetenzorientierte Weiterentwicklung im Unterricht.

Die Übersicht stellt keine abschließende Aufzählung dar.

2. Grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in der Schuleingangsphase

2.1 Deutsch

Bereich	grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Sprechen und Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> a) sich mitteilen b) sich an einem Gespräch beteiligen c) Wörter und Sätze deutlich, angemessen betont und in angemessenem Tempo sprechen d) in längeren Erzähleinheiten sprechen (2-3 zusammenhängende Sätze) e) Dinge der Umwelt richtig bezeichnen f) einfache abstrakte Begriffe verwenden g) über sich in der „Ich- Form“ sprechen h) in einfachen Sätzen grammatische Grundregeln richtig anwenden (Pluralbildung, Gebrauch der Fälle,

	<p>Verbstellung, Zeitform der Gegenwart und Vergangenheit, Verbindung von Haupt- und Nebensätzen)</p> <p>i) Wörter in Silben gliedern j) Reimwörter finden k) ähnlich klingende Wörter unterscheiden l) Laute erkennen m) Silben miteinander verbinden</p>
Texte und andere Medien	<p>a) sich für geschriebenen Texte interessieren b) erstes Textverständnis entwickeln c) kurze Geschichten wiedergeben d) Geschichten/ Phantasiegeschichten erfinden e) Vortragen von Reimen und Versen f) über persönliche Medienerfahrungen sprechen</p>
Schreiben	<p>a) gebräuchliche Symbole und Piktogramme verstehen b) selbst Symbole erfinden c) sich für Buchstaben interessieren d) geschriebene Formen und Linienführungen richtig wiedergeben e) seinen Namen nachzeichnen</p>

2.2 Mathematik

Bereich	grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Zahlen und Operationen	<p>a) das eigene Alter kennen b) Zahlen von Buchstaben unterscheiden c) Verwendungssituationen von Zahlen kennen d) ausgewählten Ziffern das richtige Zahlwort zuordnen e) die Zahlwortreihe bis 20 beherrschen f) Anzahlen bis 10 ermitteln g) Anzahlen bis 5 simultan erfassen und das entsprechende Zahlwort angeben h) im Zahlenraum bis 10 mit konkretem Material Additionsaufgaben spielerisch durch Abzählen lösen i) im Zahlenraum bis 10 mit konkretem Material Mengen entfernen und die Restmenge ermitteln j) Objekte nach Merkmalen klassifizieren k) Objekte nach vorgegebenen Mustern anordnen l) Objekte einander nach Qualität und Quantität zuordnen</p>
Größen und Messen	<p>Begriffe wie klein - groß, größer – kleiner, mehr - weniger, höher – niedriger beim Vergleich von Objekten richtig verwenden</p>
Raum und Form	<p>a) rechts und links unterscheiden b) sich nach rechts und links im Raum orientieren c) Raumlagen benennen: vor, hinter, neben, über, auf, unter, zwischen, oben, unten, Ecke, Mitte, hoch, höchster Punkt d) einige Eigenschaften von Körpern kennen: Würfel und Kugel voneinander unterscheiden können</p>

	<ul style="list-style-type: none"> e) einige Eigenschaften von Flächen kennen: Quadrat und Dreieck voneinander unterscheiden können f) geometrische Muster fortsetzen
Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> a) persönlich bedeutsame Daten kennen b) Begriffe wie öfter- seltener, mehr- weniger richtig verwenden

2.3 Sachunterricht

Bereich	grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten
sozial- und kulturwissenschaftlicher, historischer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> a) an seiner Umwelt interessiert sein b) sich mit kleineren zwischenmenschlichen Problemen aktiv auseinandersetzen c) erstes Verständnis für kulturelle Unterschiede zeigen d) kulturelle Werte anderer Menschen achten e) miteinander kooperieren
raumbezogener Bereich	<ul style="list-style-type: none"> a) Räume in der vertrauten Umgebung wiederfinden b) Raumlagen nach rechts und links unterscheiden c) Raumlagen nach oben und unten unterscheiden
verkehrsbezogener Bereich	<ul style="list-style-type: none"> a) für das Kind wesentliche Verkehrsregeln kennen b) in der Umgebung des Kindes häufig vorkommende und sein Verhalten betreffende Verkehrszeichen kennen, aus ihnen Handlungen ableiten c) die Funktion und die Signale der Verkehrsampel kennen, die Signale befolgen
naturwissenschaftlicher Bereich	<ul style="list-style-type: none"> a) Abläufe, Prozesse und Veränderungen beobachten und beschreiben b) Erscheinungsformen und Veränderungen belebter und unbelebter Natur beschreiben, darunter: Zustandsformen des Wassers, Eigenschaften des Feuers, Erscheinungen des Wetters, Temperaturen, natürliche und künstliche Materialien c) über erste Erfahrungen mit der Zeit verfügen (Jahreszeiten, Monate, Wochen, Tage, heute, gestern, morgen) d) Tageszeiten unterscheiden und Einteilungen für eigene Tätigkeiten vornehmen e) sich mit dem eigenen Körper auseinandersetzen: Körperteile kennen/ benennen, Berührungen am eigenen Körper lokalisieren, das eigene Geschlecht kennen/ benennen f) einige Pflanzen und Tiere kennen, Respekt vor Tieren und Pflanzen zeigen g) mit Lebensmitteln bewusst umgehen

2.4 Musik

Erfolgreich lernen in der Schuleingangsphase

Bereich	grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Musik hören und reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> a) verschiedene Klänge – Töne – Geräusche erkennen und Quellen zuordnen b) Klänge nach hoch – tief – dunkel – hell unterscheiden c) unterschiedliche Lautstärken wahrnehmen und zuordnen d) Klangdauer und Tempi unterscheiden
Singen und Musizieren	<ul style="list-style-type: none"> a) mit unterschiedlichen Tonhöhen und Klängen (hoch – tief, laut – leise, hell – dunkel) eigene Ideen musikalisch ausdrücken b) einfache Rhythmen klatschen und spielen c) mit verschiedenen Rhythmen Sprechakte gestalten d) Sprechen und Singen dynamisch gestalten e) einfache Melodien singen und spielen
Musik und Bewegung	Rhythmen und Klangdauer in Bewegung umsetzen
kreativer Umgang mit Musik	<ul style="list-style-type: none"> a) eigene musikalisch Einfälle entwickeln b) eigene Ideen musikalisch ausdrücken

2.5 Gestalten

Bereich	grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Malen, Färben, Beschichten	<ul style="list-style-type: none"> a) Farben kennen und nach leuchtend – trüb, hell – dunkel unterscheiden b) mit verschiedene Farben und Farbmaterialien (Farbträgern) malen c) einen Farbstift bzw. Pinsel halten und mit ihm malen d) eigene Einfälle entwickeln und ausdrücken
Entwerfen, Zeichnen, Drucken	<ul style="list-style-type: none"> a) mit dem Stift Linien nachzeichnen b) eigene Einfälle entwickeln und ausdrücken
Konstruieren, Formen, Fertigen	<ul style="list-style-type: none"> a) Formen kennen und unterscheiden b) Formen und Materialien ertasten c) mit Werkzeugen (Messer, Schere, Hammer, Schraubendreher) arbeiten d) einfache Formen ausschneiden e) Papier falten, reißen, kleben f) mit vorgefertigten Materialien konstruieren g) mit natürlichen und künstlichen Materialien gestaltend arbeiten h) eigene Einfälle entwickeln und ausdrücken

2.6 Sport

Bereich	grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten
Bewegen, Spielen,	a) Bewegungen nachahmen

Gestalten, Tanzen	<ul style="list-style-type: none"> b) Bewegungen wechselnden Bedingungen anpassen c) die eigene Kraft einschätzen d) einfache Grundformen der Bewegung beherrschen: rollen, stützen, hängen, schwingen, balancieren, klettern, hangeln e) einen Ball werfen und fangen f) Spielgedanken erfassen g) Spielregeln kennen und einhalten h) sich nach Musik und Rhythmus bewegen
Laufen, Springen, Werfen	<ul style="list-style-type: none"> a) zielgerichtet laufen b) beidbeinig hüpfen, aus geringer Höhe herab springen c) auf Ziele werfen
Gleiten, Rollen, Fahren	beschleunigen und bremsen können

3. Übergreifende Kompetenzen als Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Schuleingangsphase

- a) Selbstvertrauen besitzen
- b) emotionale Offenheit zeigen
- c) Empfindungen zeigen (z.B. Erwartung, Freude, Ärger, Trauer, Staunen)
- d) Gründe für Angst benennen
- e) Anweisungen aufnehmen und umsetzen
- f) mit Leistungsanforderungen positiv umgehen
- g) auf Lob und Kritik angemessen reagieren

- h) auf andere zugehen
- i) Kontaktangebote anderer annehmen
- j) Befindlichkeiten anderer wahrnehmen und darauf reagieren
- k) Bedürfnisse und Wünsche äußern, auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer reagieren
- l) eigene Interessen durchsetzen
- m) Regeln einhalten
- n) Kompromisse eingehen
- o) helfen und Hilfe annehmen

- p) sich allein beschäftigen
- q) ausdauernd und einfallsreich spielen
- r) Spiele initiieren
- s) Neues ausprobieren
- t) von sich aus aktiv sein
- u) das eigene Verhalten planen
- v) Tätigkeiten eine Weile durchhalten
- w) verschiedenen Wege zur Lösung eines Problems/ einer Aufgabe ausprobieren
- x) beharrlich auf ein Ziel hin arbeiten
- y) aus Fehlern lernen, aus Erfolgen Schlüsse ziehen
- z) sich nicht sofort von Rückschlägen entmutigen lassen
- za) sich bei der Ausführung von Arbeiten um Qualität bemühen

Die Autoren

Inga und Paul Winterfeld, Kerstin Knuhr	Grundschule „Karl Liebknecht“ Schönebeck 03928-65472 / liebknecht-gs-sbk@t-online.de
Stephanie Teumer	Förderzentrum Schönebeck 03928-400679 / PestalozziSchuleSchönebeck@web.de
Dr. Nicola Unger	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 0345-5523764 / unger@paedagogik.uni-halle.de
Saskia Puletz	Grundschule „An der Klosterwuhne“ Magdeburg 0391-2537902/2537933
Jana Teichmann	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Sandy Franke-Muschalle Dr. Christian Werge	DUDEN PAETEC – Institut für Lerntherapie Schillerstr. 5, 39108 Magdeburg 0391-7374949 / magdeburg@duden-paetec.de
Dr. Ines Budnik Melanie Berger Nadja Skale	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 0345-5523761 / budnik@paedagogik.uni-halle.de
Karo Göhner	Stiftung evangelische Jugendhilfe Bernburg 03471-37400
Nadine Schulz	Deutscher Familienverband 0391-7217470
Kerstin Dankel	Grundschule „An der Klosterwuhne“ Magdeburg 0391-2537902/2537933
Angela Rohr	LRS Institut Magdeburg Agnetenstr. 14, 39106 Magdeburg 0391-5354688 / mail@lrsinstitut.de
Dr. Andrea Schubert	Stiftung evangelische Jugendhilfe Bernburg 03471-37400
Gudrun Falkenberg	Logopädische Praxis Lübecker Str. 105, 39124 Magdeburg 0391-2523645
Beate Dawils	Förderzentrum Schönebeck 03928-400679 / PestalozziSchuleSchönebeck@web.de

Titelbildgestaltung

Falko Blumenroth



redaktionelle Bearbeitung

vds – Dr. Sören Messerschmidt