

Lernen individuell fördern – wie kann das gelingen?



*Karin Salzberg-Ludwig
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Schulisches Lernen gelingt nicht immer allen Kindern und Jugendlichen so gut, wie sie und auch die Lehrkräfte und Eltern es sich wünschen. Diese Kinder benötigen besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung. Neben einer kontinuierlichen Beobachtung und Analyse ihres Lernverhaltens ist es hilfreich, schnell und flexibel bei der Planung von Fördermaßnahmen zu reagieren. Doch wie kann das in dem regulären Schulalltag gelingen?

Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag. Auf der Grundlage einer systematischen Analyse von Förderplänen und -maßnahmen und einer kurzen Beschreibung gelingender Lernhandlungen wird das in Brandenburger Schulen bereits erfolgreich eingesetzte Struktur-Lege-Verfahren zur individuellen Diagnostik und Förderplanung anhand eines Fallbeispiels vorgestellt.

Schlagwörter: Lernstörungen, individuelle Lernförderung, Modell der Lernhandlungen, Struktur-Lege-Verfahren, Erarbeitung von Förderzielen und -maßnahmen

Abstract: Some children and adolescents struggle with meeting the expectations they face when learning in the classroom. These learners need special attention and support. On the one hand, it is important to carefully observe and analyze their learning behavior. On the other hand, professional educators need to be able to react fast and flexibly to adjust their individual support plan.

This article presents and discusses an approach to guiding these planning processes by a structured collaborative procedure that uses a visualization technique. First, the author provides a systematic overview of different effective support strategies and presents a taxonomy for successful learning behaviors. Subsequently, the structured procedure for collaboratively planning diagnostics and support for learners is presented and illustrated in a case example.

Keywords: Special Educational Needs (SEN), individual support, diagnostics, collaborative planning of support strategies, goals of Special Education

Einleitung

Im Kontext der Entwicklung einer inklusiven Schule wird zum einen immer wieder über den „richtigen“ Förderort für Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf diskutiert. Wo und wie lernen Kinder am besten? Werden besondere Schulen und Klassen noch benötigt? Zum anderen wird aber auch sehr kontrovers darüber gestritten, ob es noch notwendig ist, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu diagnostizieren? Werden dadurch nicht unnötige Stigmatisierungen vorgenommen? Zahlreiche Pädagogen brachten sich in den vergangenen Jahren in diese Diskussion ein (Ahrbeck 2011; Rödler 2011; Speck 2011; Werning 2014; Wocken 2015).

Um die Frage nach einer angemessenen Beschulung zu beantworten, sollte nicht der Ort der Beschulung im Mittelpunkt stehen. Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Teilhabe am schulischen Lernen beeinträchtigt oder benachteiligt sind, müssen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Es geht nicht darum, sie zu „etikettieren“ sondern darum, Wege in der pädagogischen Arbeit zu finden, die eine erfolgreiche individuelle Lernförderung auf der

Grundlage einer guten prozessbegleitenden Diagnostik in jeder Schule ermöglichen.

Lernstörungen und Förderdiagnostik

Zahlreiche Untersuchungen haben in den vergangenen Jahren aufgezeigt, dass annähernd 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen haben (Lauth/Brunstein/Grünke, 2014; Matthes 2009). Unterschieden wird dabei, in welchen Bereichen, wie lange und in welchem Schweregrad diese Störungen auftreten. Bereits 1997 haben Klauer und Lauth die in der Tabelle 1 dargestellte Unterscheidung vorgenommen.

Schülerinnen und Schüler, die Lernstörungen aufweisen, können den normativen Anforderungen der Regelschule nicht entsprechen und benötigen besondere Unterstützung in ihrem Lernhandeln. Welche Unterstützung sie benötigen und welche Förderung für die Schülerinnen und Schüler angemessen ist, lässt sich erst nach einer gründlichen Analyse des Lernverhaltens, der Lernergebnisse und des Lernumfeldes bestimmen.

Tabelle 1

Arten von Lernstörungen nach Klauer und Lauth (1997)

	Bereichsspezifisch (partiell)	Allgemein (generell)
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in Einzelfächern	Schulschwierigkeiten Neurotische Störungen
Überdauernd (persistierend)	Lese-Rechtschreib-Schwäche Rechenschwäche	Lernschwäche Lernbehinderung Lernbeeinträchtigung Geistige Behinderung

Diesem Gedanken folgend, wurde von Matthes (2003; 2009) das Verfahren der *Förderdiagnostischen Lernbeobachtung* (FDL) entwickelt und im Rahmen der Evaluation der Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase (FLEX) im Land Brandenburg Anfang der 1990er Jahre geprüft (Rittel, 2004). In dem Handbuch zur Gestaltung der Förderdiagnostischen Lernbeobachtung wird hervorgehoben: „Förderdiagnostik, die sich selbst als eine pädagogische Diagnostik versteht und die auf Entwicklungsaspekte, Biografien und Sozialisations Hintergründe gerichtet ist, versucht, eine qualitative Erfassung von Lernverhalten, Lernstrategien und speziellen Erziehungsbedürfnissen zu leisten. Gleichzeitig muss Förderdiagnostik Möglichkeiten und Wege aufzeigen, einen entwicklungsfördernden Unterricht zu gestalten“ (LISUM 2003, S.5).

Auf diesem Weg soll die Förderung präventiv und unterrichtsbegleitend umgesetzt werden. In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung werden Schüler gefördert, die Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache und/oder in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen. In Zusammenarbeit mit den Grundschulpädagogen werden Sonderpädagogen bereits im Vorfeld der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs tätig.

Evaluation der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Eine systematische Untersuchung zur Modell-evaluation wurde im Rahmen eines Forschungs-

projekts an der Universität Potsdam anhand von kontrollierten Einzelfallstudien (N= 28) durchgeführt. Die Probanden wurden so ausgewählt, dass Abstufungen nach dem Alter der Kinder, dem Grad und der Art der Lernstörung und den allgemeinen schulischen Bedingungen (z.B. Stadt-Land) gegeben waren. Die Forschungsmethoden erfassten die Lernausgangslage, die Lernentwicklung im Förderzeitraum (zwischen 3 und 9 Monaten) und pädagogische Rahmenbedingungen (Matthes/ Salzberg-Ludwig/ Nemetz, 2008; Matthes/ Salzberg-Ludwig, 2010).

Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung bezog sich auf die Umsetzung der im Förderplan festgehaltenen individuellen Förderziele. Beispiele für Förderziele aus der Untersuchung sind in der Tabelle 2 nachzulesen.

Die für die Förderung formulierten Ziele wurden einer inhaltlichen Analyse unterzogen. Es wurde festgestellt, dass sich die Ziele dominant auf Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache (32%), der Mathematik (16%), auf soziale Kompetenzen (13%) und verschiedene Bereiche der Wahrnehmung (11%) verteilten (ebd., S. 85).

Weiterhin wurde geprüft, wie wichtig und prägnant die Förderziele sind. So ist das Ziel „Der Schüler sollte das Abschreiben von Wörtern lernen“ zwar an der Erreichung weiterer Förderziele beteiligt, dafür aber nicht von grundlegender Bedeutung. Das Ziel „Selbständiges Erlesen mehrsilbiger Wörter“ dagegen ist für das Weiterlernen von zentraler Bedeutung, da darauf weitere Ziele aufbauen können.

Tabelle 2

Förderziele (Matthes/ Salzberg-Ludwig/ Nemetz 2008, S. 82 und S. 84)

Proband	Vermuteter Förderbedarf	Förderziele
01-1	Emotionale und soziale Entwicklung	Handlungssteuerung: Störungen im Unterricht verringern Handlungssteuerung: Aktivitätspegel senken Sozialkompetenz: gemeinsames Lernen mit anderen Kindern fördern
01-2	Lernen	Lesen 1: Sichere Zuordnung Laut-Buchstabe. Lesen 2: Verbesserung der Lesefertigkeit beim Silbenlesen (2 Silben). Lesen 3: Verbesserung der An-, In- und Auslautdifferenzierung. Lernverhalten: selbständiger Umgang mit Anschauungsmaterial als Hilfsmittel bei der Multiplikation.
14-2	Lernen	Lesen/Schreiben: akustische Durchgliederung. Selbstwert: Selbstwertstabilisierung. Was kann ich? Selbstkontrolle: Selbstkontrolle entwickeln (vor Eskalation Vertrauensperson aufsuchen).

Die Prägnanz in der Zielstellung zeigt sich darin, ob das Ziel eindeutig und genau formuliert ist und von dem Schüler in einem überschaubaren Zeitraum (4-6 Wochen) umsetzbar ist. Das Ziel „In Mathematik soll an der Absicherung des Zahlenraumes bis 10 und am Erfassen der „Partnerzahlen“ ($8+2=10$, $2+8=10$) gearbeitet werden“ ist wesentlich prägnanter als das Ziel „Entwicklung des Aufgabenverständnisses für Mathematik“.

In einem weiteren Schritt wurde mit Hilfe von Beobachtungsreihen geprüft, welche Lernfortschritte, bezogen auf die Förderziele, die Kinder erreichten. Von den 28 untersuchten Kindern lagen insgesamt 108 Beobachtungsreihen zur Zielerreichung vor. Die Lehrkräfte schätzten in einer vierstufigen Skala die Fortschritte ein (keine Fortschritte; ansatzweise Fortschritte; gute Fortschritte; gute, stabile Fortschritte) und bewerteten somit die Umsetzung der Förderziele.

Im Ergebnis der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der formulierten Förderziele nicht erreicht bzw. nur in Ansätzen umgesetzt wurden (ebd., S. 98).

Obwohl die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, ist unstrittig, dass in der Förderplanung häufig viel zu viele oder zu allgemeine und unrealistische Ziele angesetzt werden. Das kann auf unzureichende Rahmenbedingungen zurückzuführen sein – Ausfall von Förderstunden, Konflikte mit anderen Aufgaben im Regelunterricht u.a.m. – aber auch auf subjektive Faktoren – die Förderziele sind nicht allen Lehrerinnen und Lehrern bekannt; die Ziele werden nicht im Team beraten oder die Hintergründe für das Ausbleiben von Lernfortschritten sind nicht bekannt.

Die Untersuchung hat aber auch gezeigt, dass eine planvolle und kontinuierliche individuelle Förderung an den Schulen gelang, in denen

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte gemeinsam die Ziele erarbeiteten und regelmäßig (wöchentlich) evaluierten (Matthes/ Salzberg-Ludwig, 2010).

Um diese gemeinsame Arbeit an Regelschulen verbessern zu können, werden Materialien benötigt, die effizient in Teambesprechungen einsetzbar sind und eine effiziente Analyse der Lernhandlungen ermöglichen.

Das Modell der Lernhandlungen

Es gibt zahlreiche Abhandlungen zu gelingenden Lernhandlungen, die dominant den Wissenschaftsbereichen der Psychologie (Matthes, 2009; Lauth/Grünke/Brunstein, 2014; Mietzel 2007; Wild/ Möller, 2015; Hasselhorn/ Gold, 2013) und zunehmend auch den Neurowissenschaften (Hüther 2011; Hüther 2016; Spitzer 2007; Roth 2011) zuzuordnen sind. Die Pädagogik nimmt in diesem Diskurs eher eine Randstellung ein (Göhlich/ Zirfas, 2007, S. 11ff.). Dennoch ist es unabdingbar, dass Erkenntnisse zu Lernhandlungen in der täglichen pädagogischen Arbeit Anwendung finden.

Den hier dargelegten Überlegungen liegen Erkenntnisse der Lern-Lehrtheorie (auch als Tätigkeits- oder Aneignungstheorie bezeichnet) der kulturhistorischen Schule, die behavioristische und konstruktivistische Theorien verbindet, zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass Lernen immer ein aktiver Vorgang des Lernenden ist. „Aus Sicht der Tätigkeitstheorie ist Lernen der im pädagogischen Prozess vermittelte Erwerb von

Orientierungsgrundlagen für die aktive Beschäftigung mit den Lerngegenständen“ (Matthes, 2007, S. 58).

Eine differenzierte Beschreibung der Lernhandlung kann auf der Grundlage des in der Abbildung 1 dargestellten Modells der Lernhandlungen (Matthes 2007, S. 26; Salzberg-Ludwig/ Matthes 2011, S. 10 f.) vorgenommen werden.

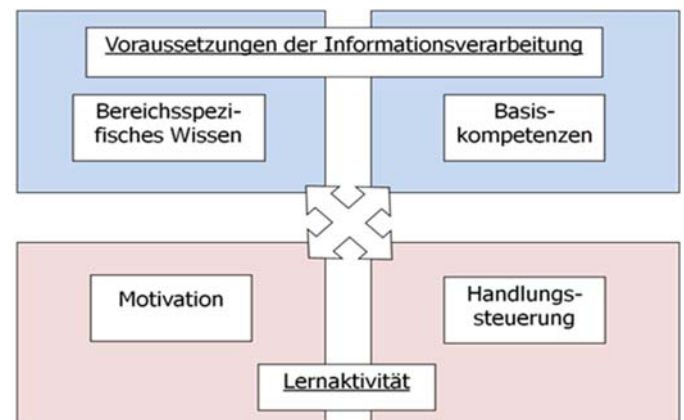


Abbildung 1. Modell der Lernhandlungen (Matthes 2007, S. 26)

In der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand werden bei der Einschätzung des Lernhandelns die *Voraussetzungen für eine mögliche Informationsverarbeitung* und die *Lernaktivität* berücksichtigt. Zu den *Voraussetzungen der Informationsverarbeitung* gehören das bereichsspezifische Wissen und die Basiskompetenzen.

Unter dem Aspekt des bereichsspezifischen Wissens werden die vorhandene Wissensbasis (Vorwissen, Weltwissen), Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf die unterschiedlichen Lernbereiche (Lesen, Rechtschreiben, Mathematik...) sowie das deklarative und prozedurale Wissen verstanden. Basiskompetenzen sind grundlegende Fertigkeiten der Informationsverarbeitung, aber

auch Kompetenzen in den Bereichen der Wahrnehmung (visuell, akustisch...), in der Sprache, in der Motorik, im Denken und im Sozialverhalten.

Zur Lernaktivität gehören die Motivation und die Fähigkeiten zur Handlungssteuerung. Dazu zählen solche Handlungen und Operationen wie metakognitive Fähigkeiten, der kognitive Stil (impulsiv bzw. reflexiv), die Impulskontrolle und Selbstregulation (Matthes, 2007, S. 26 ff.).

Wenn eine Lernhandlung nicht gelingt, kann das demnach zum einen daran liegen, dass dem Kind die Informationen nicht zugänglich sind. Ihm fehlen bereichsspezifische Kenntnisse oder es kann sich aufgrund einer nicht hinreichend entwickelten Differenzierungsfähigkeit in einem Wahrnehmungsbereich Inhalte nicht erschließen. Das kann dazu führen, dass die Motivation, zu lernen nachlässt. Bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten ist häufig auch zu beobachten, dass sie keine Strategien entwickelt haben, ihr Lernhandeln zielgerichtet zu steuern. Sie wissen entweder nicht, wie sie beginnen sollen oder sie geben bei auftretenden Schwierigkeiten auf. (Lauth/ Grünke/ Brunstein, 2014).

Die Lernhandlungen sind sehr komplex und verlaufen bei jedem Lernenden anders. Um bestehende Lernschwierigkeiten abzubauen zu können, sind die Zusammenhänge des Wirkens einzelner Faktoren zu erkennen und störende Bedingungen und Verhaltensweisen abzubauen.

Erst durch das Erkennen des Bedingungsgefüges der Lernschwierigkeiten können Förderziele entwickelt werden, die an ganz konkrete Situationen anknüpfen.

Das Struktur-lege-Verfahren zur Erarbeitung individueller Förderziele und -maßnahmen

Dem Struktur-lege-Verfahren liegt das Modell der Lernhandlungen zugrunde. Aus den oben beschriebenen Bereichen der Lernhandlung sind mögliche Wirkfaktoren entwickelt worden. Diese sind auf 30 Karten formuliert, wobei sich die Zusammenstellung der Karten an den Erkenntnissen der oben beschriebenen inhaltlichen Analyse der untersuchten Förderziele orientiert.

Auf den Karten sind die Handlungsfelder benannt und Beispiele dafür beschrieben. Auf der Rückseite (kursiv gedruckt) finden sich mögliche Fördermaßnahmen und -verfahren.

Für die Voraussetzungen zur Informationsverarbeitung gibt es zum Beispiel zum *bereichsspezifischen Wissen* Karten zu den Fähigkeiten im Schriftspracherwerb und im mathematischen Bereich (Tab. 3)

Bei den *Basiskompetenzen* werden beispielsweise die Bereiche des Sehens, des Hörens, der Sprache, der Begriffsbildung und des Denkens angesprochen (Tab. 4).

Tabelle 3

Karte zum „Bereichsspezifisches Wissen – Anfangsunterricht Mathematik

12	12
Große Rückstände in Mathematik Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Unsichere Mengenvorstellung • Unklarer Zahlbegriff • Fehlerhaftes Operieren mit Mengen 	Anpassung der Anforderungen an den Lernstand des Kindes in Mathematik Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lerninhalte und -formen, die dem Entwicklungsstand des Zahlbegriffs entsprechen ✓ Gezieltes Förderprogramm ✓ Adäquate Auswahl von Arbeitsmitteln ✓ Computergestützte Rechentrainingsprogramme

Tabelle 4

Karte zu den „Basiskompetenzen – Sehen und/oder Hören“

4	4
Beeinträchtigung des Sehens oder Hörens Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Verminderte Sehschärfe • Vermindertes Hörvermögen • Teilleistungsschwächen in der Wahrnehmung (z.B. Figur-Grundwahrnehmung, Differenzierungsfähigkeit) 	Förderung der Wahrnehmung (Sehen oder Hören) Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kompensation von Sinnesbeeinträchtigungen ✓ Rahmenbedingungen bei Hörschwierigkeiten ✓ Förderung von Teilleistungen im Bereich der akustischen/optischen Wahrnehmung

Um im Kontext der Lernaktivität motivationale Problemfelder zu erkennen, gibt es Karten zu den Interessen für Lerninhalte und zur Lernfreude (Tab. 5).

Im Bereich der Handlungssteuerung wird auf das Lern- und Arbeitsverhalten, die Steuerung der Lernhandlung und auf die Fähigkeit der Selbsteinschätzung eingegangen (Tab. 6).

Tabelle 5

Karten zur „Lernaktivität – Motivation“

3	3
Mangelndes Interesse für die Lerninhalte Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Kind findet Lernaufgaben „langweilig“ • Viele Lernaufgaben berühren den Erlebnisbereich des Kindes wenig • Kind hat keine Lust, sich mit den Aufgaben zu beschäftigen 	Verbesserung der Attraktivität des Lerngegenstandes (unmittelbares Interesse) Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbesserung der Ich-Nähe der Lernangebote ✓ Anschauliche und attraktive Lerngegenstände ✓ An den Interessen anknüpfen ✓ Lustbetonte Tätigkeiten

Tabelle 6

Karte zur „Lernaktivität – lageorientierte-impulsive Handlungssteuerung“

25	25
Das Kind arbeitet zu impulsiv, es steuert sein Lernhandeln nicht Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Geht unüberlegt an Aufgaben heran • Orientiert sich nicht an der Aufgabe • Arbeitet planlos und unsystematisch • Arbeitet unüberlegt-fehlerhaft 	Förderung der Lern- und Arbeitsgewohnheiten und der Ausführung von Lernhandlungen Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Schrittweise Vorgehen durch Vormachen, üben ✓ Übungen der Reaktionsverzögerung (Stopp-Kärtchen) ✓ Die Planung kleiner Schritte üben ✓ Das Abschirmen kleiner Ablenkungen üben

Tabelle 7

Karte zu den Kind-Umfeld-Bedingungen

17	<p>Problematische Schüler-Lehrer-Beziehungen</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler hat Gefühl, unverstanden und ungerecht behandelt zu sein • Schüler spielt eine Sonderrolle • Lehrer empfindet unkontrollierbare Spannungen in der Beziehung zum Schüler • Lehrer empfindet Gefühl von Hilfslosigkeit; er kommt kaum an den Schüler heran 	17	<p>Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehungen (Situationsgestaltung)</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Schüler: Wahrnehmung des Lehrers als hilfsbereit, gerecht ✓ Schüler: Gefühl, geachtet zu werden und Forderungen erfüllen zu können ✓ Lehrer: Empfindung von pädagogischer Wirksamkeit; Wahrnehmen von Erfolgen ✓ Lehrer: Zufriedenheit mit dem Erreichbaren
----	---	----	---

Um die Lernprozesse in vorhandene soziale Kontextbedingungen einzuordnen, sind Karten zu den äußeren Lebensumständen und auch zur Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, zu den Eltern und anderen Bezugspersonen in dem Kartensatz enthalten (Tab. 7).

Die Karten sind nummeriert, was beim Festhalten der Ergebnisse vorteilhaft ist. Blankokarten geben die Möglichkeit, Handlungsfelder, die in speziellen Situationen zu beachten sind, aufzunehmen.

Der Einsatz der Karten in einer Fallberatung

In der Teamberatung wird das Ziel verfolgt, für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten Förderziele und –maßnahmen zu erarbeiten, die im Rahmen des Unterrichts an der Regelschule umgesetzt werden können. Um die Beratungen stringent und zielorientiert führen zu können, ist es hilfreich in Anlehnung an Mutzeck (2005) nach folgendem Ablaufschema zu arbeiten:

1. Einführung
2. Problemaufriss
3. Analyse der Lernausgangslage
4. Erarbeitung einer individuellen Zielstellung zur Förderung des Kindes
5. Erarbeitung von Lösungsvorschlägen zur Umsetzung der Zielstellungen
6. Entscheidungsfindung und Vorbereitung der Umsetzung
7. Unterstützungsprozess

Zur Veranschaulichung wird ein konkreter Fall vorgestellt. Im Mittelpunkt der Fallberatung steht ein achtjähriger Junge, der eine erste Klasse einer Grundschule besucht. An der Beratung nehmen die Sonderpädagogin, die Klassenlehrerin, die Einzelfallhelferin und eine Fachlehrerin teil.

1. Einführung

Zu Beginn der Beratung stellt die Gesprächsleiterin (in dem dargestellten Fall die Sonderpädagogin) das Konzept und das Ablaufschema der Beratung vor. Danach wird

gemeinsam festgelegt, wer das Protokoll führt, welche Unterlagen und Materialien benötigt werden, wie viel Zeit zur Verfügung steht und wer die Rolle des Zeitwächters übernehmen möchte.

2. Problemaufriss

In einem ersten Schritt stellt die Sonderpädagogin das Kind, um welches es in der Fallberatung geht, vor:

Fallbeispiel des Jungen A. (Bericht aus dem sonderpädagogischen Gutachten)

A. ist acht Jahre alt und hat einen Zwillingbruder. Seine Eltern sind Akademiker und er wächst sehr behütet und liebevoll umsorgt auf. In den Kindertagesstätten traten, als er vier Jahre alt war, umfängliche Probleme insbesondere dann auf, wenn die Erzieherinnen Anforderungen an ihn stellten oder das Einhalten von Regeln einforderten. Er konnte keine sozialen Kontakte herstellen und sich nicht ein- und unterordnen. Das führte dazu, dass er dreimal den Kindergarten wechseln musste.

Als er fünf Jahre alt war, wurde Asperger-Autismus bei ihm diagnostiziert. Daraufhin kam er in eine Integrationskita.

Die Erzieherinnen der Integrationskita beschrieben A. als überdurchschnittlich kognitiv begabt. Er beschäftigt sich mit speziellen Themen, zum Beispiel Himmelskörpern und erlangt Wissen, welches weit über den Altersdurchschnitt hinausgeht.

Er hat gute Spielideen, die er auch in die Gruppe tragen kann, beschäftigt sich aber auch gern lange Zeit allein. Probleme treten auf, wenn keine Strukturen in den Anforderungen zu erkennen sind, wenn Druck- und Belastungssituationen auftreten, wenn er sich unterordnen soll. Eigenes Fehlverhalten akzeptiert er nicht als solches, sondern findet immer Erklärungen dafür und häufig die Schuld bei anderen. Stereotype Verhaltensweisen beeinträchtigten seine Akzeptanz in der Gruppe. Er war nicht in der Lage, einen ungenauen Sprachgebrauch zu akzeptieren. Er kann seinen Redefluss nicht steuern, er weiß nicht, wann er sprechen kann und wann andere an der Reihe sind.

Vor der Einschulung fand die Förderausschusssitzung zur Feststellung des Förderbedarfs statt, an der die Eltern, die Erzieherinnen der Kita, die Schulleiterin der Grundschule, die zukünftige Klassenlehrerin, die Sonderpädagogin und ein Vertreter aus dem Sozialamt teilnahmen. Dort wurde festgelegt, dass A. in eine Regelschulklasse eingeschult wird. Die Rahmenbedingungen, unter welchen er lernen soll (Klassengröße, Einzelfallhilfe, Sonderpädagogikstunden) wurden festgelegt. Gleichzeitig wurde verabredet, nach fünf Wochen diese Maßnahmen zu evaluieren und gegebenenfalls Modifizierungen vorzunehmen. Im Ergebnis des zweiten Gesprächs wurde die Anzahl der Stunden der Einzelfallhelferin von 15 auf 23 erhöht und festgelegt, dass sie zusätzlich A. bei Klassenfahrten u.ä. Aktivitäten begleiten kann und das vom Sozialamt finanziert wird.

Am Ende des ersten Schulhalbjahres berichtete die Klassenlehrerin, dass A. einerseits sehr viele Interessen hat und in einigen Bereichen Kenntnisse, die weit über das Niveau in einer ersten Klasse hinausgehen. Für die angebotenen Lerninhalte in der Schule zeigt er dagegen wenig Interesse, arbeitet nicht ausdauernd an einem Thema. Oft sagt er, dass die Schule langweilig ist. Mit den Klassenkameraden nimmt er kaum Kontakt auf.

Insgesamt stellten die Eltern und auch die Lehrkräfte fest, dass es A. durch die Einzelfallhelferin besser gelingt, die alltäglichen Dinge in der Schule zu meistern. Die Probleme beim schulischen Lernen werden dadurch aber nicht behoben. Die Kluft zwischen seinen Möglichkeiten und dem, was er tatsächlich leistet, wird immer größer.

Nachdem die sonderpädagogische Stellungnahme vorgetragen wurde, erhalten alle anderen Gesprächsteilnehmer die Möglichkeit, ihre Sicht auf das Lernverhalten des Kindes kurz darzustellen. Dabei geht es noch nicht um eine tiefgründige Analyse. Es soll lediglich ein Einstieg in die Problematik erfolgen, der aufzeigt, was jeden Einzelnen bewegt. Die Aussagen werden nach Möglichkeit sachlich und objektiv dargestellt. Die Gesprächsteilnehmerinnen werden angehalten, zunächst die Stärken und dann die Schwächen des Kindes zu benennen.

Im Ergebnis dieser Gesprächsphase wird festgehalten, dass A.

- ein umfangreiches Weltwissen hat,
- toll Geschichten erzählen kann,
- empathisch bei abstrakten Fällen sein kann (nicht, wenn es um ihn selbst geht),
- alle Situationen erklären will (und sich bei Problemen gut rausreden kann),
- sich schon wesentlich besser in den Pausen an die Regeln halten kann,
- Probleme seltener über körperliche Auseinandersetzung löst,
- oft vorsagt (kann nicht an sich halten).

3. Analyse der Lernausgangslage

Diese Phase dient der Konkretisierung. Nur wenn das Lernverhalten sehr genau beschrieben wird, können Ansatzpunkte für eine wirkungsvolle Förderung gefunden werden.

Um Zusammenhänge einzelner Wirkfaktoren zu erarbeiten, kommen im folgenden Schritt der Analyse der Lernsituation die Ursachen- bzw. Merkmalskarten zum Einsatz. Zunächst werden die Karten hinsichtlich ihrer Relevanz für das Problem auf einer vierstufigen Skala sortiert (Abb. 2).

Bewährt hat sich, dass die Karten abwechselnd vorgelesen und dann einem Ursachen/ Merkmalsfeld zugeordnet werden. Dabei ist darauf zu achten, dass unter dem Feld „Ursache bzw. Merkmal deutlich ausgeprägt“ maximal 6 Karten und unter dem Feld „Ursache bzw. Merkmal sehr stark ausgeprägt“ maximal 4 Karten liegen. Die Kolleginnen werden somit dazu angehalten, die für sie wesentlichen Ursachen bzw. Merkmale des Verhaltens zu benennen. Die Karten können aber jederzeit neu angeordnet und gewichtet werden.

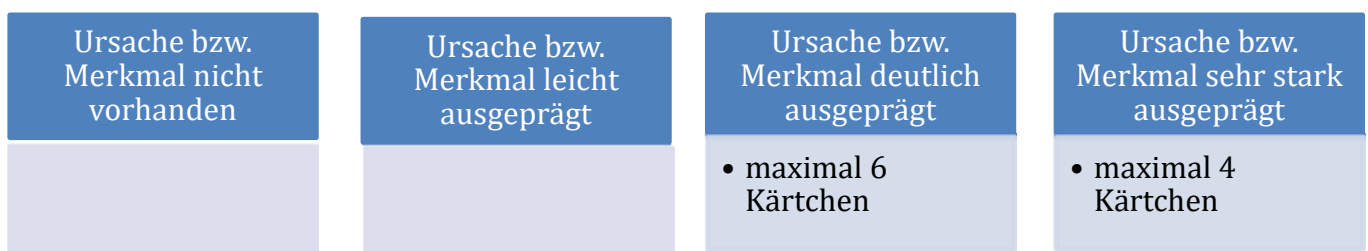


Abbildung 2. Sortiervorlage

Im Anschluss daran wird aus den 10 wichtigsten Karten eine Struktur gelegt. Ähnliche Inhalte werden nebeneinander gelegt, die wirkungs-

stärksten Inhalte werden hervorgehoben und Zusammenhänge werden mit Hilfe von Pfeilen und Applikationen verdeutlicht.

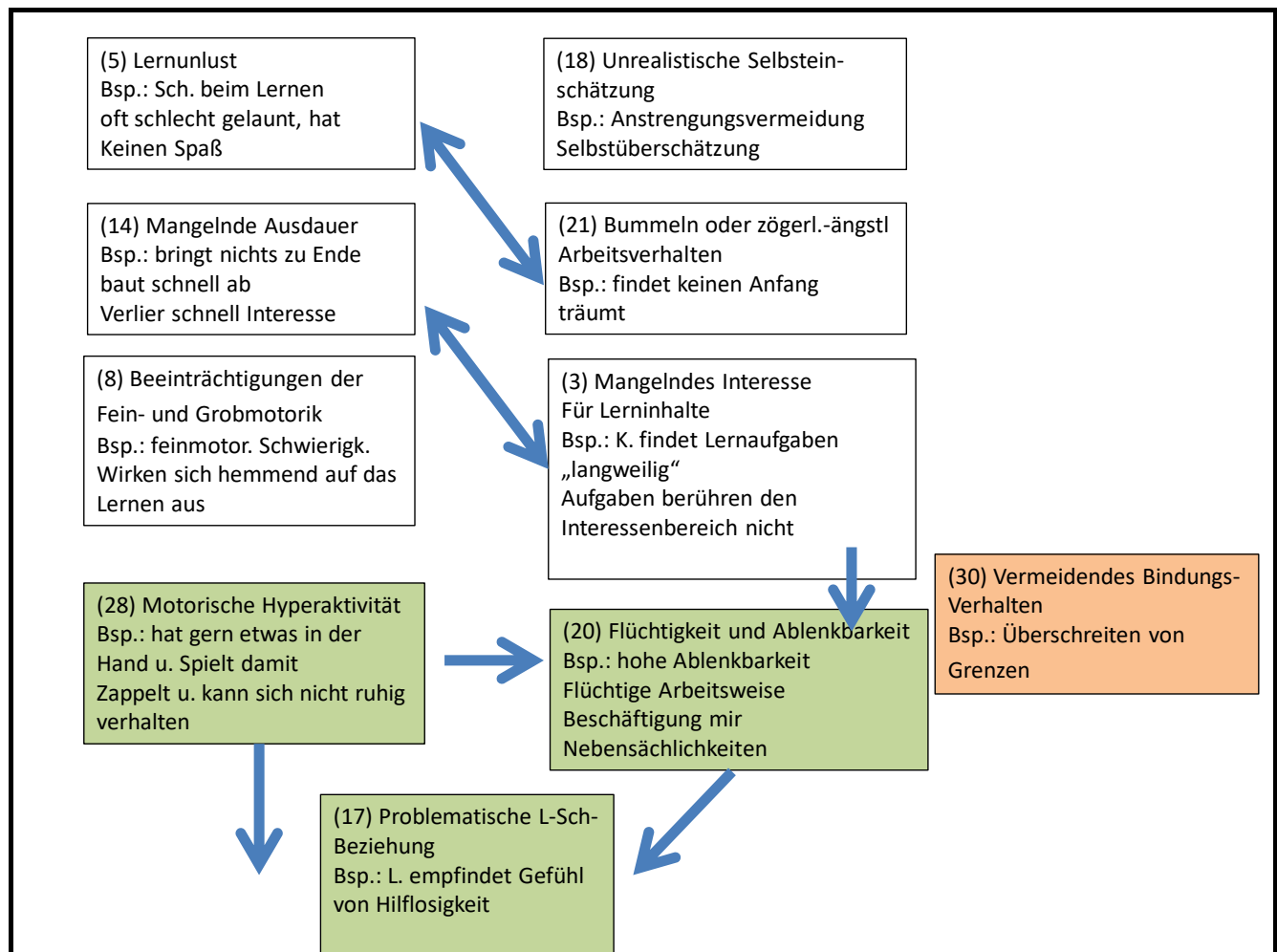


Abbildung 3. Hypothetische Wirkstruktur

4. Erarbeitung einer individuellen Zielstellung zur Förderung des Kindes

Aus der in der Analyse entwickelten hypothetischen Wirkstruktur leiten die Beratungsteilnehmer die Ziele für das weitere Handeln ab. Diese Ziele sollen sehr konkret und prägnant sein. Wichtig ist auch hierbei wieder, dass die Ziele im Team erarbeitet und von allen mitgetragen werden. In Auswertung der gelegten Struktur werden die wichtigsten Problemkreise benannt, die für das Finden konkreter Ziele

bedeutsam sind. Um diese zu finden, ist von dem auszugehen, was das Kind schon gut kann. Nach der Beschreibung der Stärken finden die Beratungsteilnehmer heraus, was das Kind mit Hilfe erreichen kann. Das wird zum Kriterium für die Zielfindung. Damit wird der Grundsatz – Hilfe zur Selbsthilfe geben – verfolgt. Wenn der Lernende die Lehrimpulse (Hilfestellungen) gut begreift und somit selbst umsetzen kann, ist das entsprechende Ziel wichtig, prägnant und erreichbar.

Generell wird bei der Zielformulierung beachtet, dass

- sich die Ziele daran orientieren, was das Kind schon kann,
- sie sehr individuell auf den Schüler zugeschnitten sind,
- maximal drei Ziele formuliert werden,
- sie realistisch sind,
- sie in einem überschaubaren Zeitraum (maximal 6 Wochen) umsetzbar sind.

Damit wird der Weg für eine individuelle Lernförderung geebnet. Um erfolgreich zu sein, müssen die Ziele mit dem Schüler besprochen werden. Denn nur, wenn sie auch für ihn wichtig werden, können sie erfolgreich umgesetzt werden.

Im Ergebnis der Diskussion der Struktur wird den Kolleginnen bewusst, dass das mangelnde Interesse, die Lernunlust und das zögerliche Arbeitsverhalten wahrscheinlich darauf zurückzuführen sind, dass die Anforderungen, die an A. gestellt werden, nicht seinen tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten entsprechen. Sie nehmen an, dass sich A. aus diesem Grund auch nicht intensiv mit einer Aufgabe beschäftigt und sich leicht ablenken lässt, befördert durch seine innere Unruhe.

Die Lehrkräfte stellten fest, dass ihr Wissen zu dem Störungsbild nicht ausreichend ist, um A. adäquat zu unterstützen. Auch die Einzelfallhelferin, die aus einem anderen Tätigkeitsfeld kommt, ist wenig informiert. Sie legen fest, sich mit einer Beratungsstelle in Verbindung zu setzen, die spezialisiert in der Arbeit mit Kindern mit einem Autismus-Spektrum-Syndrom ist.

Um A. zum Lernen zu führen und ihn schrittweise zu befähigen in der Gruppe zu arbeiten, legen sie folgendes Förderziel fest: Die Aufgaben in Deutsch, Mathematik und Sachkunde mehr an das Leistungsniveau von A. anpassen.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden folgende Teilziele formuliert:

- Anforderungen differenziert auf seine Leistungsfähigkeit abstimmen (bes. in Mathematik)
- A. Gelegenheit geben, zu einem Thema seiner Wahl (Sachkunde) mit anderen Kindern in einer Kleingruppe zu arbeiten
- A. die Möglichkeit geben, vor der Klasse seine Arbeitsergebnisse vorzustellen

5. Erarbeitung von Lösungsvorschlägen zur Umsetzung der Zielstellungen

Für das Umsetzen der festgelegten Förderziele ist es wichtig, dass auch die Lösungsstrategien gemeinsam gefunden werden. Die Diskussion wird von dem Gedanken getragen, dass die individuelle Förderung des Kindes dann gut gelingen kann, wenn diese kontinuierlich erfolgt und dem Unterricht angepasst wird. Im

Mittelpunkt der Überlegungen steht demnach die Frage: Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit das Kind die oben formulierten Ziele erreichen kann?

Um zu umsetzbaren Lösungsvorschlägen zu kommen, können die Lehrerinnen und Lehrer den auf den Rückseiten der Karten vorgeschlagenen Ideen folgen. Die Lösungsvorschläge orientieren sich an den Fähigkeiten, Fertigkeiten und

Kenntnissen des Schülers. Neben der fachbezogenen Förderung ist es, im Sinne einer ganzheitlichen Herangehensweise unerlässlich, Lernfreude zu entwickeln, das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu stärken, Lernstrategien und fördernde Lern- und Arbeitsgewohnheiten zu vermitteln.

Da A. schon sehr gut im Zahlenbereich bis 100 rechnen konnte, wird vorgeschlagen, dass er mehr an Textaufgaben arbeiten solle. Die Fachlehrerin hat dafür schon konkrete Vorstellungen.

Für den Sachunterricht soll ein Thema gefunden werden (z.B. Haustiere oder Himmelskörper), mit dem sich der Schüler gern beschäftigt. Dieses Thema darf er in der Freiarbeit zunächst allein und dann mit zwei anderen Schülerinnen und Schülern bearbeiten. Mit A. soll besprochen werden, an welchem Thema er in den nächsten 3 Wochen arbeiten möchte (Ablauf mit ihm gemeinsam konkretisieren).

Um seine Fähigkeit, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten, zu verbessern, wird vorgeschlagen, eine kleine Lerngruppe mit den Kindern zu bilden, mit denen er bislang schon gern zusammen gearbeitet hat. Sie könnten dann gemeinsam Aufgaben lösen.

6. Entscheidungsfindung und Vorbereitung der Umsetzung

Im Anschluss an die Ideensammlung findet ein Austausch darüber statt, welche Schritte in welcher Reihenfolge zu gehen sind. Dafür können beispielsweise folgende allgemeine Fragen beantwortet werden:

Welche Maßnahmen sind erfolgversprechend?

Wer übernimmt die Umsetzung?

Passt diese Lösungsidee zu den Voraussetzungen, welche das Kind mitbringt?

Wann und wo kann mit der Förderung begonnen werden?

Ist der Vorschlag konkret und prägnant genug?

Welche Kompetenzen sind zur Umsetzung nötig? Wer verfügt darüber?

Sind die Rahmenbedingungen für das Umsetzen der Ideen vorhanden?

7. Unterstützungsprozess

Die Umsetzung der Zielvorhaben erfolgt in der täglichen Arbeit in der Schule. Diese gilt es zu begleiten, um die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. Häufig landen mühsam erarbeitete Förderpläne in einer Schreibtischschublade und werden in der täglichen Arbeit vergessen. Somit verschwendete Arbeitszeit ist für Lehrer und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen wenig hilfreich und kontraproduktiv. In dem hier vorgestellten Konzept können die Ziel- und Lösungsvorschläge zum täglichen Begleiter werden, da sie überschaubar sind.

In der förderdiagnostischen Unterstützung geht es dominant darum, kontinuierlich die individuellen Anforderungen an das zu fördernde Kind anzupassen und zu koordinieren. Dabei vollzieht sich ein didaktischer Lernprozess, den die Lehrkräfte gemeinsam bewältigen können, indem sie einander berichten, wo das Kind überfordert oder unterfordert war. Allmählich bilden die Teams eine „Strategie zur Anpassung der Anforderungen“ heraus: Die Lehrerinnen und Lehrer steigern die Anforderungen nur so weit, so dass die Schülerinnen und Schüler sie selbstständig (unter Nutzung gegebener Lernhilfen) bewältigen

können. All dies ist Sache des ganzen Teams und wird durch regelmäßige Beratungen erleichtert. Die Klassenleiterin und die Sonderpädagogin informieren einander über das Erreichte, Schwierigkeiten werden benannt und nächste Schritte besprochen. Solche Kontakte dienen nicht zuletzt der gegenseitigen Motivation, die pädagogischen Vorhaben über längere Zeit zu verfolgen.

Nach der Teamberatung wird mit A. besprochen, woran er in den kommenden sechs Wochen arbeiten kann. Er schlägt vor, sich mit den Planeten näher zu beschäftigen. Er hat sehr viel Material zu Hause und bekommt auch von seinen Eltern Unterstützung. Er kann sich vorstellen, mit H., N. und M. gemeinsam an dem Thema zu arbeiten und vielleicht selbst Modelle von Planeten zu bauen. Diese stellt er dann gemeinsam mit den anderen Kindern in der Klasse vor.

Die Mathematikaufgaben, die er lösen sollte, gefielen ihm wesentlich besser. Er arbeitet mit der Einzelfallhelferin gemeinsam und kann sich schon in der ersten Woche nach dem Gespräch 20 Minuten lang mit einer Aufgabe beschäftigen.

Im Verlauf der nächsten Wochen hat A. mehr Spaß am Lernen und die Lehrerinnen entwickelten einen anderen Blick auf das Kind. Einmal wöchentlich schätzen die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin mit Hilfe des Zielerreichungsbogens (Abb. 4) ein, wie weit A. bei der Umsetzung der Ziele schon gekommen ist.

Das Struktur-lege-Verfahren wurde zum festen Bestandteil in weiteren Fallberatungen.

Ausblick

Das Verfahren hat sich in Teamgesprächen zur Förderplanung in Brandenburger und Nürnberger Schulen bewährt und wird derzeit von Matthes für den Grundschulbereich überarbeitet. Insbesondere die Bezeichnung der Karten wird der Idee, von den Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auszugehen, angepasst und positiv formuliert.

Nähere Informationen zur Gestaltung der Teamberatungen und individueller Förderung sind bei Salzberg-Ludwig/ Matthes (2011) und auf der Internetseite: www.individuelle-lernförderung.de nachzulesen.

Im Bereich Inklusion und Organisationsentwicklung der Universität Potsdam wird in Zusammenarbeit mit der Qualitätsinitiative Lehrerbildung in den kommenden Monaten das Verfahren für den Sekundarstufenbereich weiterentwickelt.

Skalierte Beobachtung zum Stand der Realisierung des Ziels:.....								
Stufe 5 (ferneres Idealziel)								
Stufe 4 (Ziel bereits übertroffen)								
Stufe 3 (Ziel)						X	X	X
Stufe 2 (erste Fortschritte)			X	X	X			
Stufe 1 (Lernausgangslage)	X	X						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Einschätzungspunkte (wöchentlich)								
Freie Beobachtungen und Bemerkungen (mit Datum):.....								

Abbildung 4. Beispiel für Zielerreichungsbogen

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart. Kohlhammer
- Göhlich, M./ Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart. Kohlhammer
- Hasselhorn, M./ Gold, A. (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart. Kohlhammer
- Hüther, G. (2011): Was wir sind und was wir sein können. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt a. M., Fischer
- Hüther, G. (2016): Mit Freude lernen ein Leben lang. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht
- Klauer, K.J./ Lauth, G. (1997): Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, F. E.: Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, S. 701-738
- Lauth, G./Grünke, M./ Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2014): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. Hogrefe
- LISUM (2003): FLEX-Handbuch 6a. Kinder mit Förderbedarf im Lernen, Verhalten und in der Sprache – Verfahrensleitfaden zur förderdiagnostischen Lernbeobachtung in der Schuleingangsphase. Brandenburg
- Matthes, G. (2003): Förderdiagnostische Lernbeobachtung: ein Grundriss für die individuelle Lernförderung in Grund- und Förderschulen. Potsdam : Univ.-Verlag
- Matthes, G./ Salzberg-Ludwig, K./ Nemetz, B. (2008): Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Forschungsbericht an der Universität Potsdam. Universitätsverlag
- Matthes, G. (2007): Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Stuttgart. Kohlhammer
- Matthes, G./ Salzberg-Ludwig, K. (2010): Kooperative Beratung und Förderdiagnostik – ein Handlungskonzept für die individuelle Lernförderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61 (2010) 12, S. 454-461
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford. Hogrefe
- Mutzeck, W. (2005) Kooperative Beratung. Weinheim, Basel. Beltz
- Probst, H./ Euker, N. (2012): Grenzen der Individualisierung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart. Kohlhammer
- Rittel, R. (2004): Begleituntersuchung zum FLEX-Modellprojekt zur diagnostischen Klärung der Schülerpopulation 2002.–Schülerinnen und Schüler unter förderdiagnostischer Lernbeobachtung. In: MBJS (Hrsg.): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch “Flexible Schuleingangsphase” FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs - fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg. (2001-2004) Teil II. Brandenburg, S. 85-118

- Rödler, P. (2011): Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion. In: Behindertenpädagogik 50 (2011) 4, S. 342-353
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. Stuttgart. Klett
- Salzberg-Ludwig, K. (1998): Das Hilfsschulwesen im Wandel der Zeit. Teil I und II. (Potsdamer Studententexte: Sonderpädagogik; 20) Potsdam: Univ.
- Salzberg-Ludwig, K. (2011): Teamarbeit in inklusiven Klassen. In: Metzger, K./ Weigl, E. (Hrsg.): Inklusion-praxisorientiert. Berlin: Cornelsen SCRIPTOR, S. 49-63
- Salzberg-Ludwig, K. / Matthes, G. (2011): Lernförderung im Team. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin: Cornelsen SCRIPTOR
- Speck, O. (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 3, S. 84-91
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin. Spektrum
- Wild, E./ Möller, J. (Hrsg.) (2015): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg. Springer
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 17. S. 601–623
- Wocken, H. (2015): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. In: magazin-auswege.de – 28.4.2015, S. 1-41