

**Förderung von länger verweilenden Kindern in der  
Schuleingangsphase –**  
Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfall-  
studien in jahrgangsbezogenen und jahrgangsgemischt  
organisierten Lerngruppen

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
des Doktors in der Erziehungswissenschaft  
an der Westfälischen Wilhelms-Universität  
Münster

Vorgelegt von:  
Ruth Quentmeier (geb. Schages)  
Kaarst

2011

---

1. Gutachter: Prof. Dr. Petra Hanke  
2. Gutachter: Prof. Dr. Harald Ludwig  
Tag der mündlichen Prüfung: 1. Juli 2013  
Druckjahr: 2014



# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Einleitung</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2. Reform des Schulanfangs: Die „neue“ Schuleingangsphase in NRW</b>   | <b>14</b> |
| <b>2.1. Hintergründe für die Reform der Schuleingangsphase</b>  | <b>14</b> |
| 2.1.1. Entstehungskontext der Reform der Schuleingangsphase   | 14        |
| 2.1.2. Bildungssoziologische Begründung   | 16        |
| 2.1.3. Demographische Begründung  | 19        |
| 2.1.4. Pädagogische Begründung  | 21        |
| 2.1.4.1. Von der Schulreife zur Schulfähigkeit  | 21        |
| 2.1.4.2. Heterogenität in der Schuleingangsphase  | 24        |
| 2.1.5. Begründung über frühkindliche Bildungsprozesse   | 25        |
| <b>2.2. Ziele der Reform der Schuleingangsphase</b>   | <b>27</b> |
| <b>2.3. Umsetzung zur Schuleingangsphase in den einzelnen Bundesländern</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.4. Konzeption der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen</b>  | <b>29</b> |
| <b>2.5. Längeres Verweilen in der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen</b>   | <b>30</b> |
| 2.5.1. Zurückstellung   | 31        |
| 2.5.2. Sitzenbleiben  | 34        |
| 2.5.3. Möglichkeit des längeren Verweilens  | 36        |
| 2.5.4. Organisationsformen der Schuleingangsphase – Verweilen in jahrgangsbezogenen oder jahrgangsgemischten Schuleingangsklassen | 37        |
| <b>2.6. Modellversuche der Schuleingangsphase bezogen auf längeres Verweilen</b>  | <b>41</b> |
| <b>2.7. Zusammenfassung</b>   | <b>45</b> |
| <b>3. Förderung im Unterricht der Schuleingangsphase</b>  | <b>46</b> |
| <b>3.1. Rechtliche Ausgangslage zur Förderung in der Schuleingangsphase</b>   | <b>46</b> |
| <b>3.2. Lernen aus kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht</b>   | <b>47</b> |
| 3.2.1. Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht   | 47        |
| 3.2.2. Lernen aus konstruktivistischer Sicht  | 48        |
| 3.2.2.1. Lernen aus radikal-konstruktivistischer Sicht  | 49        |
| 3.2.2.2. Lernen aus sozial-konstruktivistischer Sicht   | 49        |
| 3.2.2.3. Lernen aus gemäßigt-konstruktivistischer Sicht   | 49        |
| <b>3.3. Lehr-Lern-Konzepte</b>  | <b>50</b> |
| 3.3.1. Lehren aus kognitionspsychologischer Sicht   | 50        |
| 3.3.2. Lehren aus konstruktivistischer Sicht  | 51        |
| 3.3.3. Lehrkonzept im Sinne einer pragmatischen Kombination von Instruktion und Konstruktion                                      | 52        |
| <b>3.4. Wirkungsweise institutioneller Lehr-Lern-Prozesse</b>   | <b>53</b> |

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| <b>3.5.</b> | <b>Förderung als Verhältnis zwischen Lehren und Lernen – Konsequenzen für das pädagogisch-didaktische Handeln</b>                   | <b>57</b>  |
| <b>3.6.</b> | <b>Individuelle Förderung im Unterricht</b>   | <b>58</b>  |
| 3.6.1.      | Diagnostik als Teil der Förderung   | 60         |
| 3.6.2.      | Differenzierung als Rahmenbedingung für individuelle Förderung  | 61         |
| 3.6.3.      | Öffnung des Unterrichts   | 63         |
| 3.6.4.      | Didaktische Sicht auf Förderangebote  | 66         |
| 3.6.5.      | Förderung aus fachdidaktischer Sicht  | 71         |
| 3.6.5.1.    | Fachdidaktische Sicht: Deutsch  | 71         |
| 3.6.5.2.    | Fachdidaktische Sicht: Mathematik   | 78         |
| <b>3.7.</b> | <b>Zusammenfassung</b>  | <b>82</b>  |
| <b>4.</b>   | <b>Forschungsmethodisches Vorgehen</b>  | <b>84</b>  |
| <b>4.1.</b> | <b>Allgemeine Problem- und Fragestellung</b>  | <b>84</b>  |
| <b>4.2.</b> | <b>Planung der Untersuchung</b>   | <b>84</b>  |
| <b>4.3.</b> | <b>Auswahl der Stichprobe</b>   | <b>87</b>  |
| <b>4.4.</b> | <b>Eingesetzte Untersuchungsverfahren</b>   | <b>88</b>  |
| 4.4.1.      | Eingesetztes Untersuchungsverfahren bei den Fallanalysen zu Schulen, an denen Kinder länger verweilen                               | 89         |
| 4.4.2.      | Eingesetztes Untersuchungsverfahren bei den Fallanalysen zu den pädagogischen Fachkräften, welche länger verweilende Kinder fördern | 89         |
| 4.4.3.      | Eingesetzte Untersuchungsverfahren bei den Fallanalysen zu den Schülern, die länger in der Schuleingangsphase verweilen             | 93         |
| 4.4.3.1.    | Unterrichtsbeobachtung  | 93         |
| 4.4.3.2.    | Lernbeobachtungsverfahren   | 95         |
| 4.4.3.3.    | Erhebung für die Schüler relevanter Sozialereignisse  | 99         |
| <b>4.5.</b> | <b>Zusammenfassung</b>  | <b>100</b> |
| <b>5.</b>   | <b>Fallanalysen – Schulen, an denen Kinder länger in der Schuleingangsphase verweilen</b>   | <b>101</b> |
| <b>5.1.</b> | <b>Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Schulkonzepte</b>  | <b>101</b> |
| <b>5.2.</b> | <b>Grundschule A</b>  | <b>103</b> |
| <b>5.3.</b> | <b>Grundschule B</b>  | <b>104</b> |
| <b>5.4.</b> | <b>Grundschule C</b>  | <b>105</b> |
| <b>5.5.</b> | <b>Grundschule D</b>  | <b>106</b> |
| <b>5.6.</b> | <b>Zusammenfassung</b>  | <b>106</b> |
| <b>6.</b>   | <b>Fallanalysen – Pädagogische Fachkräfte, welche länger verweilende Kinder fördern</b>   | <b>108</b> |

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| <b>6.1.</b> | <b>Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Lehrerinterviews</b>             | <b>108</b> |
| 6.1.1.      | Interviewpartner  | 109        |
| 6.1.2.      | Auswertung  | 110        |
| <b>6.2.</b> | <b>Pädagogische Fachkräfte an der Grundschule A</b>                           | <b>111</b> |
| 6.2.1.      | Frau L.   | 112        |
| 6.2.1.1.    | Profil der Lehrkraft  | 112        |
| 6.2.1.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase               | 112        |
| 6.2.1.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger an der Schule verweilt             | 113        |
| 6.2.1.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und Klasse                          | 114        |
| 6.2.1.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                    | 115        |
| 6.2.1.6.    | Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase | 115        |
| 6.2.2.      | Frau F.   | 116        |
| 6.2.2.1.    | Profil der Lehrkraft  | 116        |
| 6.2.2.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase               | 116        |
| 6.2.2.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind an der Schule länger verweilt             | 117        |
| 6.2.2.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse                      | 117        |
| 6.2.2.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                    | 118        |
| 6.2.2.6.    | Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase | 118        |
| 6.2.3.      | Herr K.   | 119        |
| 6.2.3.1.    | Profil der Lehrkraft  | 119        |
| 6.2.3.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase               | 119        |
| 6.2.3.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger verweilt an der Schule             | 119        |
| 6.2.3.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und Klasse                          | 120        |
| 6.2.3.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                    | 121        |
| 6.2.3.6.    | Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase | 122        |
| 6.2.4.      | Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule A                              | 122        |
| <b>6.3.</b> | <b>Pädagogische Fachkräfte an der Grundschule B</b>                           | <b>123</b> |
| 6.3.1.      | Frau S.   | 124        |
| 6.3.1.1.    | Profil der Lehrkraft  | 124        |
| 6.3.1.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase               | 124        |
| 6.3.1.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger an der Schule verweilt             | 124        |
| 6.3.1.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse                      | 125        |
| 6.3.1.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                    | 125        |
| 6.3.2.      | Frau R.   | 126        |
| 6.3.2.1.    | Profil der Lehrkraft  | 126        |
| 6.3.2.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase               | 126        |
| 6.3.2.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind in der Schuleingangsphase länger verweilt | 126        |
| 6.3.2.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse                      | 127        |
| 6.3.2.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                    | 127        |
| 6.3.3.      | Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule B                              | 128        |
| <b>6.4.</b> | <b>Pädagogische Fachkraft an der Grundschule C</b>                            | <b>129</b> |
| 6.4.1.      | Frau N.   | 129        |
| 6.4.1.1.    | Profil der Lehrkraft  | 129        |
| 6.4.1.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase               | 129        |
| 6.4.1.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind an der Schule länger verweilt             | 130        |
| 6.4.1.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse                      | 130        |
| 6.4.1.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                    | 131        |
| 6.4.2.      | Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule C                              | 131        |
| <b>6.5.</b> | <b>Pädagogische Fachkraft an der Grundschule D</b>                            | <b>132</b> |
| 6.5.1.      | Frau P.   | 132        |
| 6.5.1.1.    | Profil der Lehrkraft  | 132        |

## 4 | Inhaltsverzeichnis

|             |  |            |
|-------------|--|------------|
| 6.5.1.2.    | Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase                                  | 132        |
| 6.5.1.3.    | Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger an der Schule verweilt                                | 132        |
| 6.5.1.4.    | Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse   | 133        |
| 6.5.1.5.    | Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase                                       | 133        |
| 6.5.2.      | Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule D   | 134        |
| <b>6.6.</b> | <b>Zusammenfassender Vergleich</b>   | <b>135</b> |
| <b>7.</b>   | <b>Fallanalysen – Schüler, die länger in der Schuleingangsphase verweilen und ihre Förderung</b> | <b>138</b> |
| <b>7.1.</b> | <b>Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Schülerdaten und des Förderangebots</b>             | <b>138</b> |
| 7.1.1.      | Auswertung der Diagnoseverfahren   | 139        |
| 7.1.1.1.    | Auswertungsverfahren der Hamburger Schreibprobe (HSP)  | 139        |
| 7.1.1.2.    | Auswertungsverfahren der Hamburger Leseprobe (HLP)   | 141        |
| 7.1.1.3.    | Auswertungsverfahren des Deutschen Mathematiktestes (DEMAT)                                      | 143        |
| 7.1.2.      | Verfahren zur Erhebung bedeutender Sozialereignisse in der Schule                                | 145        |
| 7.1.3.      | Unterrichtsbeobachtungen   | 146        |
| 7.1.3.1.    | Förderaufgaben   | 146        |
| 7.1.3.2.    | Nutzung der Förderaufgaben   | 147        |
| <b>7.2.</b> | <b>Aufbau der Fallanalysen</b>   | <b>148</b> |
| <b>7.3.</b> | <b>Schüler an der Grundschule A</b>  | <b>148</b> |
| 7.3.1.      | Simon  | 148        |
| 7.3.1.1.    | Profil des Schülers  | 148        |
| 7.3.1.2.    | Sicht des Lehrers auf Simon  | 148        |
| 7.3.1.3.    | Gründe, warum Simon länger in der Schuleingangsphase verweilt                                    | 149        |
| 7.3.1.4.    | Simons soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase   | 150        |
| 7.3.1.5.    | Lernentwicklung  | 151        |
| 7.3.1.5.1.  | Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich   | 151        |
| 7.3.1.5.2.  | Lernentwicklung im mathematischen Bereich  | 153        |
| 7.3.1.6.    | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Simon   | 154        |
| 7.3.1.6.1.  | Unterrichtliche Rahmenbedingungen  | 154        |
| 7.3.1.6.2.  | Beobachtetes Förderangebot   | 155        |
| 7.3.1.6.3.  | Nutzung des Förderangebotes durch Simon  | 158        |
| 7.3.2.      | Zoran  | 167        |
| 7.3.2.1.    | Profil des Schülers  | 167        |
| 7.3.2.2.    | Sicht des Lehrers auf Zoran  | 167        |
| 7.3.2.3.    | Gründe, warum Zoran länger in der Schuleingangsphase verweilt                                    | 168        |
| 7.3.2.4.    | Zorans soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase   | 168        |
| 7.3.2.5.    | Lernentwicklung  | 169        |
| 7.3.2.5.1.  | Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich   | 169        |
| 7.3.2.5.2.  | Lernentwicklung im mathematischen Bereich  | 172        |
| 7.3.2.6.    | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Zoran   | 173        |
| 7.3.2.6.1.  | Unterrichtliche Rahmenbedingungen  | 173        |
| 7.3.2.6.2.  | Förderangebot  | 173        |
| 7.3.2.6.3.  | Nutzung des Förderangebots durch Zoran   | 175        |
| <b>7.4.</b> | <b>Schüler an der Grundschule B</b>  | <b>182</b> |
| 7.4.1.      | Lorenzo  | 182        |
| 7.4.1.1.    | Profil des Schülers  | 182        |
| 7.4.1.2.    | Sicht des Lehrers auf Lorenzo  | 182        |
| 7.4.1.3.    | Gründe, warum Lorenzo länger in der Schuleingangsphase verweilt                                  | 182        |

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| 7.4.1.4.    | Lorenzos soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase          | 183        |
| 7.4.1.5.    | Lernentwicklung   | 184        |
| 7.4.1.5.1.  | Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich                  | 184        |
| 7.4.1.5.2.  | Lernentwicklung im mathematischen Bereich                       | 185        |
| 7.4.1.6.    | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Lorenzo      | 188        |
| 7.4.1.6.1.  | Unterrichtliche Rahmenbedingungen                               | 188        |
| 7.4.1.6.2.  | Beobachtetes Förderangebot                                      | 188        |
| 7.4.1.6.3.  | Nutzung des Förderangebots durch Lorenzo                        | 191        |
| 7.4.2.      | Sina  | 198        |
| 7.4.2.1.    | Profil des Schülers   | 198        |
| 7.4.2.2.    | Sicht der Lehrer auf Sina                                       | 198        |
| 7.4.2.3.    | Gründe, warum Sina länger in der Schuleingangsphase verweilt    | 198        |
| 7.4.2.4.    | Sinas soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase             | 199        |
| 7.4.2.5.    | Lernentwicklung   | 200        |
| 7.4.2.5.1.  | Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich                  | 200        |
| 7.4.2.5.2.  | Lernentwicklung im mathematischen Bereich                       | 202        |
| 7.4.2.6.    | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Sina         | 203        |
| 7.4.2.6.1.  | Unterrichtliche Rahmenbedingungen                               | 203        |
| 7.4.2.6.2.  | Beobachtetes Förderangebot                                      | 203        |
| 7.4.2.6.3.  | Nutzung des Förderangebots durch Sina                           | 206        |
| <b>7.5.</b> | <b>Schülerin an der Grundschule C</b>                           | <b>213</b> |
| 7.5.1.      | Sarah   | 213        |
| 7.5.1.1.    | Profil des Schülers   | 213        |
| 7.5.1.2.    | Sicht des Lehrers auf Sarah                                     | 213        |
| 7.5.1.3.    | Gründe, warum Sarah länger in der Schuleingangsphase verweilt   | 213        |
| 7.5.1.4.    | Sarachs soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase           | 214        |
| 7.5.1.5.    | Lernentwicklung   | 215        |
| 7.5.1.5.1.  | Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich                  | 215        |
| 7.5.1.5.2.  | Lernentwicklung im mathematischen Bereich                       | 216        |
| 7.5.1.6.    | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Sarah        | 217        |
| 7.5.1.6.1.  | Unterrichtliche Rahmenbedingungen                               | 217        |
| 7.5.1.6.2.  | Beobachtetes Förderangebot                                      | 217        |
| 7.5.1.6.3.  | Nutzung des Förderangebots durch Sarah                          | 220        |
| <b>7.6.</b> | <b>Schüler an der Grundschule D</b>                             | <b>225</b> |
| 7.6.1.      | Daniela   | 225        |
| 7.6.1.1.    | Profil des Schülers   | 225        |
| 7.6.1.2.    | Sicht des Lehrers auf Daniela                                   | 225        |
| 7.6.1.3.    | Gründe, warum Daniela länger in der Schuleingangsphase verweilt | 226        |
| 7.6.1.4.    | Danielas soziale Erfahrungen in der Schule                      | 226        |
| 7.6.1.5.    | Lernentwicklung   | 228        |
| 7.6.1.5.1.  | Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich                  | 228        |
| 7.6.1.5.2.  | Lernentwicklung im mathematischen Bereich                       | 229        |
| 7.6.1.6.    | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Daniela      | 230        |
| 7.6.1.6.1.  | Unterrichtliche Rahmenbedingungen                               | 230        |
| 7.6.1.6.2.  | Beobachtetes Förderangebot                                      | 231        |
| 7.6.1.6.3.  | Nutzung des Förderangebots durch Daniela                        | 233        |
| 7.6.2.      | Nico  | 240        |
| 7.6.2.1.    | Profil des Schülers   | 240        |
| 7.6.2.2.    | Sicht des Lehrers auf Nico                                      | 240        |
| 7.6.2.3.    | Gründe, warum Nico länger in der Schuleingangsphase verweilt    | 240        |
| 7.6.2.4.    | Nicos soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase             | 241        |
| 7.6.2.5.    | Lernentwicklung   | 242        |
| 7.6.2.5.1.  | Lernentwicklung in schriftsprachlichen Bereich                  | 242        |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| 7.6.2.5.2. | Lernentwicklung im mathematischen Bereich  | 244 |
| 7.6.2.6.   | Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Nico  | 245 |
| 7.6.2.6.1. | Unterrichtliche Rahmenbedingungen  | 245 |
| 7.6.2.6.2. | Beobachtetes Förderangebot   | 245 |
| 7.6.2.6.3. | Nutzung des Förderangebots durch Nico  | 247 |
| 7.7.       | Zusammenfassung  | 255 |
| 8.         | Schlussfolgerungen aus den Fallanalysen: Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase in jahrgangsgemischten und jahrgangsbezogenen Lerngruppen | 257 |
| 8.1.       | Organisatorische Formen der Förderung von Kindern, die länger in der Schuleingangsphase verweilen  | 258 |
| 8.2.       | Prozess, in dem entschieden wird, dass ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilt  | 259 |
| 8.3.       | Nutzung und Wirkung der Förderangebote durch länger verweilende Kinder   | 260 |
| 9.         | Reflektion des Vorgehens und Ausblick  | 263 |
| 9.1.       | Reflektion des Vorgehens   | 263 |
| 9.2.       | Ausblick   | 265 |
| 10.        | Nachwort   | 269 |
| 11.        | Literaturverzeichnis   | 270 |
| 12.        | Abbildungsverzeichnis  | 281 |
| 13.        | Abkürzungsverzeichnis  | 283 |
| 14.        | Anhang   | 285 |

# 1. Einleitung

Ein Anfang ist kein Meisterstück,  
doch guter Anfang halbes Glück.  
(Anastasius Grün)

Frühkindlichen Bildungsprozessen wurde in den vergangenen Jahren immer mehr Bedeutung beigemessen. Untersuchungen aus diesem Bereich zeigen, dass bereits vor Schulbeginn viele Bildungsprozesse angebahnt werden, die später Auswirkungen auf den schulischen Erfolg haben (z.B. phonologische Bewusstheit als Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb oder zahlen- und mengenbezogenes Vorwissen als Vorläuferfähigkeiten im mathematischen Bereich (Schneider/Näslund 1993; Krajewski 2003). Weitere Studien haben ergeben, dass die ersten Jahre in der Schule entscheidend für die Schullaufbahn und damit für das weitere Berufsleben sind (vgl. Bellenberg 1999/2000/2008).

In Folge dieser Erkenntnisse auf bildungssoziologischer und frühpädagogischer Ebene wurden u.a. seit den 1990er Jahren Reformprozesse auf bildungspolitischer Ebene im Elementar- und Primarbereich angestrebt. Im Fokus dieser Arbeit stehen Neuerungen in der Schuleingangsphase – den ersten beiden Schuljahren in der Grundschule. Ein besonderer Schwerpunkt wird hierbei auf die Förderung von Kindern gelegt, die länger in der Schuleingangsphase verweilen.

## Problemstellung

In den meisten Bundesländern ist in den letzten Jahren die Schuleingangsphase reformiert worden. Sie folgten damit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Neustrukturierung des Schulanfangs von 1997 (vgl. KMK1997). In dieser Empfehlung wurden Impulse der vorausgegangenen richtungsweisenden Diskussion auf bildungspolitischer sowie pädagogisch-didaktischer Ebene aufgegriffen (vgl. Kap. 2.1).

Die Gründe für die Veränderungen der Schuleingangsphase sind vielseitig. Auf bildungspolitischer Ebene reichen sie von einer Reduzierung des im internationalen Vergleich hohen Anteils verspätet eingeschulter bzw. zurückgestellter Kinder bis hin zur Senkung des hohen Einschulungsalters. Diesen Argumenten kommt der Paradigmenwechsel auf pädagogisch-didaktischer Ebene entgegen. So wird seit den 1980er Jahren (u.a. Nickel 1981, 1999) Schulreife nicht mehr als Resultat eines inneren Reifeprozesses des Kindes verstanden. Vielmehr wird Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe angesehen, die durch Förderung in Kindergarten und Grundschule unterstützt wird (vgl. Kap. 2.1.4.1). Außerdem führt ein neues Verständnis von Heterogenität als Bereicherung und Chance für Lerngruppen (u.a. Prenzel 1995) von der Selektion zur Integration lernschwacher Kinder in der Schule (vgl. Kap. 2.1.4.2). Einen entscheidenden Schub für den Reformschub gaben jedoch die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungstudien wie PISA und IGLU, in denen u.a. eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Elternhäusern nachgewiesen werden konnte (vgl. Kap. 2.1.2).

Ziele der Reformen liegen demnach in einer Verbesserung der Bildungschancen für alle Kinder, die durch eine bestmögliche Förderung, einer Begrenzung von Zurückstellungen auf Ausnahmefälle sowie der Ermutigung zu früheren Einschulungen in Deutschland

(vgl. KMK2002) ermöglicht werden soll. Eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen, wird in der Einschulung aller Kinder ohne Zurückstellung gesehen. Die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder sollen in pädagogisch-didaktischer, u.a. durch eine individuelle Förderung der Kinder im Unterricht, und in organisatorischer Hinsicht durch eine flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase von ein bis drei Jahren berücksichtigt werden. So können Kinder die Schuleingangsphase entsprechend ihres individuellen Lerntempos und -fortschrittes durchlaufen. Eine Selektion von langsam lernenden Kindern schon vor Schulbeginn wird vermieden, ohne ihnen die Förderung in dem zusätzlichen Jahr zu nehmen. Die Heterogenität der Lerngruppe wird so bewusst gefördert und zum Normalfall.

Im Zuge der Umstrukturierung des Schulanfangs wurde außerdem über die Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Schuleingangsklassen diskutiert, zum einen, um den Erhalt von kleinen Grundschulen zu ermöglichen, zum anderen, um die Heterogenität für die Förderung von Lernprozessen optional zu nutzen sowie eine bewusste Wahrnehmung der Heterogenität der Kinder zu fördern (vgl. Hanke 2007a, 309). Für Kinder mit einer Verweildauer von drei Jahren ergibt sich damit in den meisten Organisationsformen der Jahrgangsmischung die Möglichkeit, in ihrer gewohnten Lernumgebung zu bleiben. Auch Kinder, welche die Zeit in der Schuleingangsphase verkürzen, können mit ihnen schon bekannten Kindern in die herkömmliche 3. Klasse wechseln.

In Nordrhein-Westfalen trat das Schuländerungsgesetz von 2003 des Landes NRW zum Schuljahr 2005/06 in Kraft. Nach diesem Gesetz sind in NRW verschiedene Organisationsformen der Schuleingangsphase möglich. Entweder können die Schüler<sup>1</sup> in jahrgangsbezogenen Lerngruppen unterrichtet werden, oder Schulen können Kinder verschiedener Jahrgänge zu einer Lerngruppe zusammenfassen. Im Unterschied zu den Schulen mit jahrgangsübergreifender Schuleingangsphase mussten zunächst solche Schulen, die jahrgangsbezogen arbeiten, ein Förderkonzept vorlegen, aus dem hervorgeht, wie Kinder innerhalb ihrer Lerngruppe gefördert werden. Das Schulgesetz von 2006 sieht vor, dass die Schulkonferenz über einen Zeitraum von mindestens 4 Jahren jeweils über die Organisationsform der Schuleingangsphase entscheidet (§11 (2)).

Im Vorfeld der Gesetzesänderung führte das Land NRW das Modellvorhaben „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase – FILIS“ durch. Ziel des Vorhabens war zum einen die Entwicklung und Erprobung von Modulen zur Qualitätsverbesserung schulischen Lernens in einer Übergangssituation. Zum anderen sollten die Module mit neu entwickelter innovativer Lernkultur und zielgruppenspezifisch differenzierten Elementen zu einem Gesamtkonzept für die Schuleingangsphase verzahnt werden (vgl. Kropp/Mika 2005). Die dem Konzept zur Neugestaltung der Schuleingangsphase in NRW zu Grunde liegende normativ-pädagogische Argumentation erweist sich weitgehend als plausibel. Allerdings wurde dieser Modellversuch nicht ausreichend wissenschaftlich begleitet, um empirisch fundierte Aussagen über die Bedeutsamkeit der jeweiligen pädagogisch-didaktischen sowie organisatorischen Bedingungen für die Lernprozesse von Kindern treffen zu können.

---

<sup>1</sup> Für die bessere Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die explizite Ausformulierung weiblicher Bezeichnungen verzichtet. Gemeint sind prinzipiell Schülerinnen und Schüler bzw. Frauen und Männer, soweit nicht ausdrücklich etwas anderes hervorgehoben wird und nicht aus anderen Werken zitiert wurde.

Auch in anderen Bundesländern wurden Untersuchungen zur Neugestaltung der Schuleingangsphase durchgeführt. Die in den einzelnen Bundesländern eingerichteten Modellversuche zur Schuleingangsphase hatten in der Regel die neue Auslegung des Schulfähigkeitsbegriffes und die Flexibilisierung der Verweildauer in der Schuleingangsphase gemeinsam. Die meisten Modellversuche bestanden, im Sinne einer Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen, aus der Begleitung und Beratung von Schulen, die dokumentiert und so für andere Schulen zugänglich gemacht wurde. In wenigen Bundesländern fand eine quantitativ ausgerichtete wissenschaftliche Evaluation der Modellversuche statt, z.B. hinsichtlich der Lernentwicklungen der Kinder. Ausnahmen bilden in Deutschland beispielsweise die Modellversuche in Brandenburg (FLEX) und Baden-Württemberg („Schulanfang auf neuen Wegen“). Ebenso beschäftigten sich nur wenige Untersuchungen mit „Unterrichtsgestaltung und (...) didaktisch methodischen Einzelfragen“ (Faust 2006, 22).

Als wichtigste Erkenntnis im Bezug auf die erfolgreiche Umsetzung einer neuen Schuleingangsstufe stellen Carle und Berthold vor dem Hintergrund des Modellversuchs zur „Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen“ (Carle/Berthold 1994-2002) fest, dass nicht einzelne Bedingungen als relevant angesehen werden können, sondern „das harmonische Zusammenspiel“ (Carle 2003, 5) zwischen veränderten Rahmenbedingungen (Strukturen) und neuen pädagogisch-didaktischen Ansätzen viel entscheidender ist. So sehen sie beispielsweise eine jahrgangübergreifende Schuleingangsstufe als Voraussetzung dafür an, dass „Kinder mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten ohne Zurückstellung oder Springen die Eingangsstufe durchlaufen können“ (Carle 2003, 7). Zudem ist aus ihrer Sicht innerhalb dieser Schuleingangsstufe eine individuelle Förderung jedes Kindes für eine flexible Verweildauer unerlässlich.

Kaiser resümiert auf Grund der vorgenommenen Beobachtungen im Abschlussbericht zur FLEX-Untersuchung (Flexible kinderleichte Schuleingangsphase in Brandenburg (Liebers 2001-2004)) „eine deutliche präventive Wirkung des dritten Verweilerjahres (...) für Schülerinnen und Schüler sowohl mit erhöhtem als auch mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Kaiser 2004, 126). Für diese positive Wirkung des längeren Verweilens sieht sie aber ausreichende personelle, organisatorische und fachliche Ressourcen als Voraussetzung an.

Im Bereich der emotionalen, motivationalen und sozialen Entwicklung ergaben sich für länger verweilende Kinder in den FLEX-Klassen einige Vorteile (vgl. Liebers 2007b, 5). Die Lernfreude war bei länger verweilenden Kindern zwar gemindert im Vergleich zu Kindern mit regulärer Verweildauer. Grundsätzlich war die Lernfreude der verweilenden Kinder trotzdem positiv einzuschätzen. Außerdem fühlten sie sich gut in die Klassengemeinschaft integriert. Hingegen war die Akzeptanz durch die anderen Mitschüler geringer als bei regulär verweilenden Kindern. Aus den vorliegenden Befunden zieht Liebers den Schluss, dass die „Teufelskreise (...) von schwachen Schulleistungen, sozialer Ausgrenzung und unangemessenem Verhalten“ (Liebers 2007b, 5f) für länger verweilende Kinder in FLEX-Klassen vermieden werden können. Weiter stellt Liebers fest, dass für „die meisten der langsamer lernenden Kinder ein den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechendes Fundament für das Weiterlernen gelegt werden konnte“ (Liebers 2007b, 5f). Bezogen auf das Selbstkonzept der Kinder, die länger verweilen, wurde jedoch ein starkes Absinken des Selbstkonzeptes beobachtet (vgl. Liebers 2008, 222). Damit wird die Erwartung, dass die Organisation und die Lernformen in den FLEX-Klassen die „Selbstkonzeptentwicklung von langsamen Lernern im dritten Verweilerjahr vor Beeinträchtigung schützt“ (Liebers 2008, 222), nicht erfüllt. Aus Liebers Sicht müss-

ten daher die ursprünglichen Modellannahmen der FLEX-Untersuchung angepasst werden (vgl. Liebers 2008, 222).

Im Frühjahr 2006 wurde der Abschlussbericht des Baden-Württembergischen Modellversuchs „Schulanfang auf neuen Wegen“ veröffentlicht, in welchem verschiedene Organisationsmodelle zur Erprobung eingeführt wurden. In einem der Modelle (Modell A1) wird die Jahrgangsmischung der ersten beiden Klassen mit einer flexiblen Verweildauer von ein bis drei Jahren erprobt. Die Untersuchung gibt laut Abschlussbericht „durchaus Anlass zu einer positiven Bilanzierung eines jahrgangsübergreifenden Anfangsunterrichts“ (MKJS BW 2006, 130). So zeigten sich gerade für „Kinder mit ungünstigen kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen“ (MKJS BW 2006, 130) im Vergleich zu den anderen untersuchten Modellen Vorteile im Bereich des Leseverständnisses und im mathematischen Bereich.

Wie die Zusammenfassung der Forschungslage zeigt, beschäftigen sich allerdings nur wenige Untersuchungen zur Neustrukturierung der Schuleingangsphase mit der konkreten Umsetzung der Förderung von länger verweilenden Kindern. Die wenigen vorliegenden Erkenntnisse weisen auf einen positiven Effekt des längeren Verweilens für langsam lernende Kinder hin. Auf der Ebene der Prozessqualität stützt sich die Untersuchung fast ausschließlich auf normative Grundlagen. Es fehlt hier an empirischen Erkenntnissen darüber, welche Unterrichtsorganisation und -gestaltung sich aus empirischer Sicht als förderlich für länger verweilende Kinder erweist. Dies ist aber notwendig, weil länger verweilende Kinder ca. zehn Prozent (vgl. Liebers 2007a) eines jeden Einschulungsjahrgangs ausmachen und die Umstrukturierung der Schuleingangsphase gerade den langsam lernenden Kindern eine Chance für einen förderlichen Schulstart gegeben sollte. Es stellt sich daher die Frage, ob die Organisationsform der Lerngruppe Einfluss auf die Förderung des Kindes, die Nutzung des Förderangebotes und seinen Lernfortschritt hat. An dieser Stelle möchte die vorgestellte Studie ansetzen und in einer qualitativ angelegten Untersuchung die Förderbedingungen länger verweilender Kinder in verschiedenen Schulen unterschiedlicher Organisationsform exemplarisch in den Blick nehmen.

### **Fragestellung**

Folgende Fragestellungen werden vor diesem Hintergrund in der Arbeit verfolgt:

*Wie werden länger verweilende Kinder in der jahrgangsübergreifend oder jahrgangsbezogen realisierten Schuleingangsphase gefördert?*

Die Flexibilisierung der Verweildauer ist eine Hauptprämisse der Neustrukturierung des Schulanfangs. Die Initiatoren gehen davon aus, dass eine Flexibilisierung den Schulanfang für viele Schüler erleichtern wird. Den Schülern soll zu Beginn ihrer Schullaufbahn die Zeit gegeben werden, die sie brauchen. Da es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, die Schuleingangsphase in NRW zu organisieren, wurde die Frage gestellt, wie eine Förderung von länger verweilenden Kindern konkret realisiert wird. Dazu zählt beispielsweise, ob innerhalb der unterschiedlichen Organisationsformen der Klassen die Förderung im Unterricht unterschiedlich umgesetzt wird.

*Wie nutzen länger verweilende Kinder die ihnen gemachten Förderangebote?*

Nicht jede gestellte Förderaufgabe wird von den Schülern als Lerngelegenheit genutzt. Jeder Schüler bearbeitet ihm gestellte Aufgaben unterschiedlich und zieht unterschiedli-

chen Nutzen aus dem Angebot (vgl. Kap. 7). Inwiefern nun länger verweilende Kinder ihr Förderangebot nutzen, soll daher in dieser Arbeit beobachtet werden.

*Wie wirkt sich diese Förderung auf die Lernprozesse der länger verweilenden Kinder aus?*

Nachdem die Nutzung der Förderaufgabe durch den Schüler in den Blick genommen wurde, schließen sich die Fragen nach der Wirkung bzw. den Lernfortschritten, die sich aus der Förderung im Schuljahr ergeben, an.

Es werden sowohl Kinder aus jahrgangsbezogenen Klassen als auch aus Lerngruppen mit unterschiedlichen Formen der Jahrgangsmischung untersucht, um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Förderung und der Lernentwicklung von länger verweilenden Kindern in der jeweiligen Organisationsform erheben zu können.

Vor dem Hintergrund der unzureichenden Forschungslage über Kinder, die länger in der Schuleingangsphase verweilen, werden zusätzlich zu den zentralen Fragen weitere Aspekte des längeren Verweilens untersucht. Dazu zählen beispielsweise die Bedingungen und Kriterien innerhalb der Entscheidungsprozesse an der Schule, die zu einer längeren Verweildauer eines Kindes in der Schuleingangsphase geführt haben.

Das Promotionsvorhaben ist als eine explorative, qualitative Fallstudie angelegt. Über Einzelfallanalysen soll ein verstärktes Verständnis für die Kennzeichen von Prozessen erzielt werden, an denen später die quantitative Prozessforschung ansetzen kann. In diesem Sinn verfolgt die hier vorgestellte Studie das Ziel, empirisch begründbare Hypothesen zu entwickeln, da das Thema des längeren Verweilens bisher nur wenig erforscht wurde und es nur wenige Aussagen hierzu gibt.

Die Arbeit ist als eine hypothesengenerierende Fallstudie angelegt, aus der keine Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit von jahrgangsgemischtem oder jahrgangsbezogenem Unterricht auf Lernprozesse länger verweilender Kinder vergleichend abgeleitet werden können. Vielmehr kommt es darauf an, qualitativ die Förderung von länger verweilenden Kindern in verschiedenen Organisationsformen der Schuleingangsphase zu erheben und zu beschreiben.

### **Untersuchungsverlauf und Untersuchungsmethoden**

Die hier vorgestellte Untersuchung ist als Fallstudie angelegt. Fallstudien helfen, „Fragestellungen über individuelle Prozesse und Verläufe zu beantworten“ (Bortz/Döring 2006, 323). Dabei ist es möglich, die Komplexität eines Falles im Zusammenhang mit seiner Individualität sowie seines sozialen Kontextes detailliert zu erfassen. „Fallanalysen stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen.“ (Mayring 2002, 42) „Gerade der Versuch, alle bedeutsamen Aspekte, Dimensionen, Facetten etc. eines Untersuchungsobjektes im Blick auf das Untersuchungsziel zu erfassen, verbietet eigentlich den Einsatz nur einer Erhebungsmethode“ (Lamnek 2005, 299). Daraus ergibt sich, dass Fallstudien in der Regel „multi-methodisch“ (Lamnek 2005, 299) angelegt sind.

In der hier vorgestellten Untersuchung werden besonders Fragen in den Blick genommen, für deren Beantwortung Prozesse im Unterricht und deren Auswirkung beschrieben werden müssen. Diese können weder von den beteiligten Lehrern noch von den Kindern außerhalb der Situationen objektiv beschrieben werden. Daher macht die Fragestellung die Anwesenheit des Forschers im Feld zwingend notwendig.

Die Erhebung des Datenmaterials für die Einzelfälle erstreckte sich über das Schuljahr 2006/07. An der Langzeituntersuchung beteiligt sind vier Grundschulen im Regierungsbezirk Münster. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Organisationsformen der Schuleingangsphase aus. Eine der Schulen arbeitet jahrgangsbezogen, die anderen auf unterschiedliche Weise jahrgangsgemischt mit den Jahrgangsstufen 1-2, 1-4 bzw. 3/1 und 4/2. Damit sind die meisten der in NRW möglichen Organisationsformen der Schuleingangsphase in die Untersuchung einbezogen.<sup>2</sup>

An drei Schulen waren jeweils zwei Schüler, die länger verweilen, an der Untersuchung beteiligt. An einer Schule nahm nur ein Kind an der Untersuchung teil. Ein weiteres Kind dieser Schule schied im laufenden Projekt aus. In die Untersuchung wurden drei Kinder im 2. Jahr der Schuleingangsphase und vier Kinder im 3. Jahr einbezogen. Insgesamt nahmen sieben Kinder an der Untersuchung teil.

Innerhalb des Schuljahres wurden die ausgewählten Kinder zu drei Zeitpunkten im Unterricht beobachtet. Im Rahmen der Beobachtung wurden die dem Kind unterbreiteten Förderangebote erhoben (vgl. Kap. 7.). Die Beobachtungen wurden vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke (2005; vgl. Kap. 3.4.) durchgeführt bezüglich der Lehrerpersönlichkeit, des Unterrichtsangebotes (Förderaufgaben), der individuellen Eingangsvoraussetzungen des Schülers, des Klassenkontextes und des fachlichen Kontextes.

Als zentral sieht Helmke bei der Förderung u.a. an, die Aufgabe an die Lernvoraussetzungen des Kindes anzupassen. Eine dadurch erreichte Passung der Aufgaben unterstützt aus seiner Sicht die Förderung von Lerninhalten (vgl. Helmke 2005). Inwiefern dies bei den angebotenen Förderaufgaben gegeben ist, kann u. a. durch die Art der Nutzung bzw. des Grades der Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung der Förderaufgabe beobachtet werden. Die direkte Nutzung des Lernangebotes durch das Kind wurde daher u.a. in Anlehnung an das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke und Renkl (1992) dokumentiert.

Um Lernentwicklungen der Kinder in den fachlichen Kernfeldern des Anfangsunterrichts innerhalb der Beobachtungszeiträume aufzeigen zu können, wurden informelle und formelle Diagnoseverfahren im mathematischen und schriftsprachlichen Bereich (Rechtschreibung und Lesen) durchgeführt. Zusätzlich zu den Erhebungen in den beiden Fächern – Mathematik und Deutsch –, wurden mit den Schülern Interviews über für sie wichtige Sozialereignisse in der Schule geführt, um Informationen über ihre Einstellung zum längeren Verweilen oder zu ihren schulischen Leistungen zu erhalten. Aus Gründen der Machbarkeit konnten weitere Lernbereiche in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

In Interviews mit den Lehrern wurden Informationen über schulinternen Regelungen zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase erfragt. Außerdem wurden Fragen zu dem Entscheidungsprozess gestellt, der zu einer längeren Verweildauer eines Kindes in der Schuleingangsphase geführt hat. Ergänzend zu den Unterrichtsbeobachtungen wurden innerhalb der Interviews weitere Informationen zur Förderung jedes einzelnen Schülers ermittelt. Darüber hinaus wurden die am Projekt beteiligten Lehrpersonen zu

---

<sup>2</sup> Weitere Möglichkeiten der Jahrgangsmischung wie das Aufsteigermodell (1/2 → 2/3 → 3/4 → 4-1) oder eine Jahrgangsmischung aus drei Jahrgängen konnten in der Untersuchung aus organisatorischen Gründen nicht berücksichtigt werden.

ihrer persönlichen Einstellung zum Verweilen und zu möglichen Chancen und Grenzen aus ihrer Sicht befragt.

### **Aufbau der Arbeit**

Um die Begründung und die Zielstellung der Neugestaltung der Schuleingangsphase nachvollziehen zu können, wird im folgenden Kapitel die Reform mit ihren Hintergründen aus dem Bereich der Bildungssoziologie, der Demographie und der Pädagogik erläutert. Mit Blick auf die Fragestellung werden in diesem Kapitel die Aspekte der Neugestaltung, die sich auf das längere Verweilen beziehen, herausgestellt. Dazu zählen die Förderung von langsam lernenden Kindern vor der Neugestaltung der Schuleingangsphase und die Neuerungen durch die Reform. Bei der Beschreibung der Reformprozesse wurde der Schwerpunkt auf NRW gelegt, da alle Schulen, die an der Untersuchung teilnehmen, im Regierungsbezirk Münster in Westfalen liegen.

Im Anschluss folgt im Kap. 3 eine für die vorgestellte Untersuchung bedeutsame Klärung des Begriffs der „Förderung“. Zielstellung dieses Kapitels ist es, Förderung aus theoretischer Perspektive zu erfassen und auf diese Weise eine theoretische Grundlage für die spätere Analyse der Praxisbeispiele zu schaffen. Förderung wird hier als ein Verhältnis zwischen Lehren und Lernen aufgefasst, so dass die Eingrenzung beider Begriffe vorangestellt wird. Vor diesem Hintergrund werden schließlich am Ende des Kapitels Forderungen für das pädagogisch-didaktische Handeln abgeleitet.

Vor dem Hintergrund des zuvor erarbeiteten theoretischen und empirischen Hintergrundes wird in einem nächsten Schritt das forschungsmethodische Vorgehen in der Untersuchung vorgestellt und begründet (vgl. Kap. 4). Dazu zählen die Planung der Untersuchung, die Problem- und Fragestellung und die Beschreibung der eingesetzten Forschungsmethoden.

Die Fallanalysen sind in drei Teile gegliedert. Diese Dreiteilung beruht auf dem Begriff der pädagogischen Qualität nach Tietze, der der Strukturierung und auch der Analyse der Daten zu Grunde gelegt wurde. Für ihn gliedert sich die pädagogische Qualität in die drei Teile Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität (vgl. Tietze 1998; vgl. Kap. 3.4.). Auf der Ebene der Strukturqualität werden in dem ersten Teil der Fallanalysen die einzelnen Schulen mit ihren Rahmenbedingungen und allgemeinen Förderangeboten in den Blick genommen.

Anschließend werden die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften ausgewertet. Hierbei sind Aspekte der Orientierungsqualität hervorgehoben worden. Die anschließenden Fallanalysen auf der Ebene der Prozessqualität beziehen sich auf die Beobachtungen der Förderaufgaben, des Unterrichts und der Schüler. Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Förderaufgaben und die Nutzung durch die beobachteten Kinder zu analysieren. Als Schlussfolgerung aus den Analysen werden schließlich im 8. Kapitel Hypothesen formuliert, die in weiteren Studien untersucht werden sollten, um ein genaueres Bild von der Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase aufzeigen zu können.

Eine Reflektion des Vorgehens mit Ausblick steht am Ende der Arbeit (vgl. Kap. 9).

## **2. Reform des Schulanfangs: Die „neue“ Schuleingangsphase in NRW**

### **2.1. Hintergründe für die Reform der Schuleingangsphase**

Die Gründe für die Veränderungen der Schuleingangsphase sind vielseitig. Die Bundesländer, die in den letzten Jahren die Schuleingangsphase reformiert haben, folgten Empfehlung zur Neustrukturierung des Schulanfangs der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK1997). In dieser Empfehlung wurden Impulse der richtungsweisenden Diskussion auf pädagogischer Ebene sowie Argumente aus bildungssoziologischer Sicht aufgegriffen (vgl. Hinz 2005). Darüber hinaus machte in einigen Bundesländern die dortige demographische Entwicklung eine Umgestaltung der Grundschule notwendig (vgl. Mett/Schmidt 2002). In den einzelnen Bundesländern wurden unterschiedliche Reformelemente eingeführt. Für die vorliegende Arbeit wird die Entwicklung der Reform in Nordrhein-Westfalen aufgezeigt, da die an der Untersuchung beteiligten Schulen alle aus dem Regierungsbezirk Münster in Westfalen stammen.

Ziel dieses Kapitels ist es, zu verdeutlichen, wie es dazu kam, dass eine Reform der Schuleingangsphase angestrebt wurde. Dabei werden aus verschiedenen Blickrichtungen die Begründungszusammenhänge aufgezeigt. Weiterhin werden in diesem Kapitel die Reformelemente zur Neustrukturierung der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen vorgestellt, dabei wird gezielt auf die Elemente des längeren Verweilens sowie auf die möglichen Organisationsformen der Schuleingangsphase eingegangen. Bezogen auf die Forschungsfrage soll an dieser Stelle geklärt werden, welche thematisch angrenzenden Forschungsbefunde vorliegen und wie längeres Verweilen in anderen Bundesländern geregelt wird.

#### **2.1.1. Entstehungskontext der Reform der Schuleingangsphase**

Die derzeitige Reform der Schuleingangsphase ist im Zusammenhang mit dem Reformprozess des Bildungswesens in Westdeutschland Ende der 60er Jahre zu sehen. Zu jener Zeit wurden grundlegende Änderungen im Schulwesen vorgenommen von denen auch die Grundschule betroffen war.<sup>3</sup>

Durch die Aufgliederung der Volksschule in Grund- und Hauptschule im Jahre 1964 wurde die Grundschule zu einer organisatorisch eigenständigen Institution. „Ab 1965 bricht sich der Modernisierungsdruck im Bildungswesen unaufhaltsam die Bahn, der Versuch einer umfassenden Reform von Strukturen und Inhalten des Schulwesens bestimmt die nächsten zehn Jahre“ (Götz/Sandfuchs 2005, 25).

In dieser Zeit wurden „Befunde zum Zusammenhang von Sozialschicht, Sprachniveau und Bildungschancen, zur Bedeutung geplanter Lernprozesse für die Begabungsentwicklung, zur Notwendigkeit frühkindlicher Lernförderung, zu Problem der Einschulungs- und Übergangspraxis, zu Nachteilen des Gesamtunterrichts und zur inhaltlichen Selbstbegrenzung der Heimatkunde,

---

<sup>3</sup> Die Reformversuche der Schuleingangsstufe in den 1970er Jahren werden im Folgenden als „Alte Schuleingangsstufe“ bezeichnet. Wohingegen das Ergebnis der Reformdebatte um eine Umstrukturierung des Schulanfangs in den 1990er Jahren als „Neue Schuleingangsphase“ benannt wird.

zu Ausstattungsmängeln von Grundschulen und zu Klassengröße“ (Götz/Sandfuchs 2005, 25) diskutiert.

Mit der damaligen Umgestaltung der Schuleingangsstufe sollte auf gewandelte pädagogische und psychologische Erkenntnispositionen reagiert werden. Bei der bis in die 1960er Jahre geltenden nativistischen Begabungstheorie wurde von einer Prägung der menschlichen Person durch deren Erbanlagen ausgegangen.<sup>4</sup> Dieses Verständnis wurde vom milieuorientierten Ansatz abgelöst.<sup>5</sup> Nach diesem Ansatz ist die Intelligenz eines Kindes insbesondere in den ersten vier bis sechs Lebensjahren sehr „flexibel“ und durch sein soziokulturelles Milieu stark beeinflussbar (vgl. Bloom 1974).

Eine Förderung der Kinder vor dem Schuleintritt erscheint demnach sinnvoll – „wenn die lern-intensive Zeitspanne der Kindheit nicht ungenutzt verstreichen soll“ (Götz 2004, 255f). Auf Grund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse wurde auch der Begriff der Schulreife als Regelung für die Einschulung überdacht (vgl. Kap. 2.1.4.1.). Ein Begriffswechsel von Schulreife zu Schulfähigkeit machte deutlich, „dass Unterschiede zwischen den einzuschulenden Kindern nicht länger auf Reifungsrückstände oder -vorsprünge zurückzuführen sind, sondern als Konsequenz von differenten Verläufen vorschulischer erfahrungs- und lernabhängiger Entwicklungsprozessen auftreten“ (Götz 2004, 256). Bezogen auf das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland ergaben sich durch die unterschiedlichen Erkenntnisse im Bereich der Psychologie und Pädagogik Änderungen für die Aufgabenprofile des Elementar- und Primarbereichs. Der quantitative Ausbau des Kindergartens und eine qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit sollten vorangetrieben werden. Außerdem sollte speziell der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule überdacht und neu geregelt werden.<sup>6</sup>

Neben den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) „Zur Arbeit in der Grundschule“ (1970) wurden im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates Empfehlungen für eine Neugestaltung der „Schuleingangsstufe“ verankert. Das Ziel der Eingangsstufe nach dem Deutschen Bildungsrat lag darin, „bei allen Kindern ein höheres Maß von Lernfähigkeit und -bereitschaft zu entwickeln, um alle auf die neuen sachlichen Anforderungen der Grundstufe vorzubereiten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 129).

Für die Umsetzung der Neugestaltung der Schuleingangsstufe wurden verschiedene Modelle entwickelt, die teilweise eine enge Verzahnung von Elementar- und Primarbereich vorsahen. Die Kultusministerkonferenz und der Deutsche Bildungsrat konnten sich nicht auf ein einheitliches Modell einigen. Götz sieht Gründe für die fehlenden Strukturmodelle der „alten“ Schuleingangsstufe darin, dass „die institutionelle Zuordnung der Fünfjährigen ebenso strittig blieb, wie die Dauer der Eingangsstufe und die mit ihr intendierte Vorverlegung der Schulpflicht auf das 5. Lebensjahr“ (2004, 257).

Bekannt geworden sind drei von der Kultusministerkonferenz bzw. dem Deutschen Bildungsrat vorgeschlagene Modelle (vgl. Götz 2004). Beim Modell 1+4 wurde der vierjährigen Grundschule eine einjährige Eingangsstufe bzw. Vorklasse für Fünfjährige vorangestellt. Die Modelle 2+2 und 2+3 umfassten jeweils eine zweijährige Eingangsstufe für die Fünf- und Sechsjährigen und eine sich daran anschließende zwei bzw. drei Jahre dauernde Grundschulzeit. „Je nach Lernfortschritt können Kinder die zweijährige Eingangsstufe, begrenzt auch die einjährige, vorzeitig verlassen oder in ihr länger als zwei

---

<sup>4</sup> Spiegelt sich in den Schulreife-tests der 60er Jahre wieder (vgl. Kap. 2.1.4.1.).

<sup>5</sup> Hauptvertreter: Bloom (1974)

<sup>6</sup> Auch dies sind Bestrebungen der neuen Reformdebatte (vgl. auch Götz 2004).

Jahre verbleiben“ (Götz 2004, 259). Demnach war auch schon in den 1970er Jahren ein flexibles Verweilen in der Schuleingangsphase angedacht.

Erst nach der praktischen Erprobung sollte über eine flächendeckende Einführung der „alten“ Schuleingangsstufe entschieden werden. Daher wurden Anfang der 1970er Jahre verschiedene Modellversuche eingerichtet. Ein zentraler Befund bei der Evaluation der verschiedenen Modelle lag in der Erkenntnis, dass die Modelle und der Aufbau des Elementar- und des Primarbereichs nicht ausschlaggebend für die Chancengleichheit seien. Entscheidend sei vielmehr die Qualität der Vorschulmodelle. In der Folge wurden die Modelle in den 1980er Jahren teilweise wieder abgeschafft.

Mitte der 1990er wurde die Schuleingangsstufe wieder Gegenstand einer Reformdebatte. Mit der Veröffentlichung der Empfehlungen zum Schulanfang 1997 reagierte die Kultusministerkonferenz zum einen auf die steigende Zurückstellerquote zum Schulanfang. Zum anderen begegnete sie damit dem im internationalen Vergleich eher hohen Einschulungsalter in Deutschland. Diese Empfehlung ist die Grundlage für die Entwicklung der „neuen“ Schuleingangsphase.

Die eingeleiteten Veränderungen betrafen vornehmlich den Einschulungsmodus. Bis dato war es üblich alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr erreichten und als schulfähig eingestuft wurden, einzuschulen. Mit der Neureglung soll nun der Stichtag bis zum 31. Dezember vorverlegt werden.<sup>7</sup> Eine Zurückstellung vom Schulbesuch kann erfolgen, „wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (KMK1997, 2). Außerdem wurde in diesem Beschluss die Anrechnung der Zurückstellung auf die Schulpflicht zurückgenommen.

### **2.1.2. Bildungssoziologische Begründung**

Bereits für die Einführung der Grundschule waren u.a. bildungssoziologische Argumente ausschlaggebend. Diese Argumente gelten heute immer noch und werden auch zur Begründung einer Neustrukturierung der Schuleingangsphase herangezogen.

Mit der Einführung der Grundschule in den 1920er Jahren sollten „alle Kinder des Volkes, unabhängig von der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stellung der Eltern (...) die gleichen schulischen Bedingungen vorfinden und Benachteiligungen durch ungleiche Schulzeitdauer, unterschiedliche Lehrpläne und Methoden, schlechtere materielle Voraussetzungen (...) beseitigt werden“ (Neuhaus-Siemon 1991, 14).

Hintergrund für die Einführung der Grundschule war die Annahme, dass ein „eindeutiger Zusammenhang von Finanzkraft bzw. Sozialstatus und Bildungschancen“ (Sandfuchs 1998, 6) besteht. Bis dahin hatten sich die staatlichen und kostenfreien Volksschulen zu „Armenschulen“ entwickelt. Kinder, die Volksschulen besuchten, hatten in der Regel wenige Chancen, später das Gymnasium zu besuchen. Allerdings bestand für Kinder, die private und auch öffentliche Vorschulen besuchten, eine weitaus größere Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln (vgl. Sandfuchs 1998, 5f).

---

<sup>7</sup> Im Schulgesetz des Landes NRW war geregelt, dass der Stichtag für das Einschulungsalter in Monatsschritten innerhalb von sieben Jahren vom 30. Juni auf den 31. Dezember vorverlegt wird. Diese Vorverlegung begann mit dem Schuljahr 2007/2008 und sollte ursprünglich bis zum Schuljahr 2014/2015 abgeschlossen sein. Der Einschulungsstichtag wurde 2011 auf den 30. September festgeschrieben. Alle Kinder, die nun bis zum 30. September eines Jahres das 6. Lebensjahr vollenden müssen eingeschult werden.

Mit der gesetzlichen Verpflichtung, eine vierjährige Grundschule zu besuchen, sollten nun ausschließlich die „Begabung“ und die „Neigung“ für die Aufnahme in die weiterführende Schule ausschlaggebend sein. Auf diese Weise wurde versucht der Chancengleichheit im Bildungswesen gerecht zu werden.

Bereits in den 1960er Jahren wurde jedoch deutlich, dass der Besuch einer Einheitschule nicht ausreicht, um eine Chancengleichheit zu gewährleisten. Außerdem zeigte sich, dass das Milieu immer noch erheblichen Einfluss auf die Bildung eines Kindes hat. Daraufhin hatte sich auch die Bildungsreform der 1970er Jahre das Erreichen einer größeren Bildungsgerechtigkeit durch den Abbau der sozialen Chancenungleichheit im Bildungswesen zum Ziel gesetzt. Es wurde „unter Bezug auf die Ergebnisse der Sozialisationsforschung die Unzulänglichkeit eines formal-rechtlichen Verständnisses von Chancengleichheit aufgezeigt und statt dessen eine gezielte Bildungsförderung benachteiligter Gruppen gefordert“ (Niehaus 1991, 370).

Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb wurden als Indikatoren für Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und für die Nutzung von Bildungsressourcen auch Jahre später mit der PISA-Studie gesehen (vgl. PISA Konsortium 2003, 30). Durch die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU wurde für Deutschland ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen den gemessenen Kompetenzen der Schüler und ihrer sozialen Herkunft aufgezeigt (vgl. Bos/Schwippert u.a. 2007, 245).

Prenzel u.a. weisen darauf hin, dass die „Kopplung der Kompetenz mit Merkmalen der sozialen Herkunft in jenen Ländern geringer ist, die ein hohes Kompetenzniveau erzielen“ (PISA Konsortium 2003, 33), d.h. dass in Ländern, in denen die Schüler hohe Kompetenzen aufweisen, der Zusammenhang mit der sozialen Herkunft gering ausfällt. Um diesen Zusammenhang zu verringern, empfehlen die Autoren, „konsequent den unteren Leistungsbereich zu fördern“ (PISA Konsortium 2003, 40).

Die Kultusministerkonferenz hatte nach PISA 2000 sieben Handlungsfelder beschrieben, um auf die Ergebnisse der Studie zu reagieren. Obwohl die PISA-Studie nur Daten der 15jährigen Schüler erhob, wurden auch Maßnahmen für die Grundschule beschlossen. Es sollten Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich ergriffen werden. Ebenso sollte eine Verzahnung vom vorschulischen Bereich und Grundschule gefördert werden, mit dem Ziel, eine frühzeitige Einschulung zu ermöglichen. Des Weiteren sollte eine Verbesserung der Grundbildung angestrebt werden. Hier sollte der Schwerpunkt auf die Förderung der Lesekompetenz und eines grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zugänge gelegt werden. Es sollten Schritte eingeleitet werden, um bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, wirksam zu unterstützen. Auf der Grundlage von verbindlichen Bildungsstandards sollte die Qualität von Unterricht und Schule weiterentwickelt und gesichert werden. Darauf aufbauend sollte eine ergebnisorientierte Evaluation weiter verfolgt werden. Im Bereich der Lehrerprofessionalität sollte insbesondere die Förderung diagnostischer und methodischer Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung in den Fokus der Aus- und Weiterbildung gerückt werden. Durch den Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten wurde das Ziel verfolgt, erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderer Begabung, zu schaffen (vgl. KMK2002, 8f).

Neben den oben genannten Aspekten empfahl die Kultusministerkonferenz speziell für die Grundschule eine zeitlich flexible Einschulung<sup>8</sup> und die Vermeidung von Rückstellungen (vgl. KMK2002, 8f). Mit einer „möglichst frühzeitige[n] Einschulung soll nicht nur den veränderten Lebensverhältnissen vieler Familien Rechnung getragen werde[n], sondern auch dem frühzeitigen sinnvollen Umgang mit der Lernbereitschaft der Kinder und der Notwendigkeit, die Lernzeiten optimal zu nutzen“ (KMK2002, 8f), nachgekommen werden. Diese Rückschlüsse auf den Einschulungszeitpunkt sollten kritisch gesehen werden. Neben der Tatsache, dass sich die PISA-Untersuchung nur auf die Leistungen und Merkmale von Fünfzehnjährigen und deren weiterführende Schulen bezieht, lassen sich aus den Ergebnissen keine Schlüsse für den Unterricht in der Grundschule ziehen. Außerdem lassen sich auch keine „Vor- und Nachteile eines frühen und späten Einschulungstermins“ (Schmitt 2003, 147) ableiten.

Es stellt sich daher die Frage, ob die Unterschiede, die in der Sekundarstufe zu beobachten sind, schon in der Primarstufe angelegt sind. Ergebnisse der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) zeigen zwar ebenfalls, dass „Kinder tendenziell schlechter abschneiden, wenn ihre Eltern niedrigeren Sozialschichten angehören“ (Schwippert u.a. 2003, 297). Allerdings erweist sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erbrachter Leistung in der Grundschule weniger ausgeprägt (vgl. Schwippert u.a. 2003, 297).<sup>9</sup>

Neben der sozialen Herkunft wurde sowohl in der PISA – als auch in der IGLU-Studie eine negative Abhängigkeit der abgefragten Kompetenzen von einem möglichen Migrationshintergrund aufgezeigt.<sup>10</sup> Auch wenn bei einem Vergleich der Ergebnisse von PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006 eine kontinuierliche Verbesserung erkennbar ist, sind die „Leistungsdifferenzen zwischen Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund (...) im internationalen Vergleich nach wie vor relativ groß“ (BMBF 2008, 2). Bereits am Ende der vierten Klasse verfügen zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund „nicht über die Kompetenz im Lesen, die es ihnen erlaubt, sicher und selbstständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen“ (Schwippert/Hornberg, u.a. 2007, 266). Auch die im Folgenden vorgestellte Studie beschäftigte sich mit dem Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildung. Im Rahmen des disziplinübergreifenden FABER-Projekts (Schwerpunktprogramm "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung") werden u.a. Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem genauer in den Blick genommen. Das Ziel der Untersuchung war es, „die Veränderungen nachzuzeichnen, die sich infolge von Zuwanderung aus dem Ausland für Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland“ (Gogolin 2000, 15) ergeben. Gomolla und Radtke nahmen im Zuge dieses Projektes u.a. die Einschulungspraxis von Kindern mit Migrationshintergrund in den Blick und resümierten Mechanismen indirekter Diskriminierung. Eine indirekte Diskriminierung ergibt sich, wenn die gleichen Regeln auf Migrantenkinder und auf ihre deutschen Mitschüler

---

<sup>8</sup> Mit einer flexiblen Einschulung ist hier eine möglichst frühe Einschulung gemeint, die von den Ländern flexibel geregelt werden kann (vgl. KMK 2002, 8).

<sup>9</sup> In einer gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in der auf die Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I reagiert wird, werden die schon 2003 angestrebten Reformansätze für die Grundschule beibehalten und auch nicht grundlegend erweitert (vgl. BMBF 2008).

<sup>10</sup> Es kann nicht von einem monokausalen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der gemessenen Kompetenz in den Studien ausgegangen werden. Schwippert und Hornberg weisen darauf hin, dass sich verschiedenen Faktoren wie Migrationsgeschichte, den Sprachkenntnissen und den Bildungsabschlüssen der Familien gegenseitig bedingen (vgl. 2007, 267f).

angewendet werden. Diese Regeln beruhen jedoch auf „der Konstruktion einer sprachlich und kulturell homogenen ‚deutschen‘ Schule“ (Gomolla/Radtke 2000, 331), die die spezifischen Lernvoraussetzungen von Kindern mit Migration unberücksichtigt lässt. Daraus ergibt sich eine grundsätzliche Benachteiligung von Kindern aus ausländischen Herkunftsfamilien (vgl. Gomolla/Radtke 2000, 331). Bezogen auf die Einschulungspraxis lässt sich feststellen, dass eine Zurückstellung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulkindergarten zum Erwerb von Deutschkenntnissen teilweise ausdrücklich abgelehnt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2000, 331). Stattdessen werden andere Gründe von den Lehrkräften für die Zurückstellung angeführt. So werden vermutete Sprachdefizite als „Hinweis auf andere Fähigkeits- und Leistungsdefizite betrachtet und damit indirekt zu einem Schul(un)fähigkeitskriterium erhoben“ (Gomolla/Radtke 2000, 331). Hinzu kommt, dass Migrantenkindern, die nicht den Kindergarten besucht haben, automatisch ein zusätzlicher Förderbedarf vor dem Schulbeginn u.a. aufgrund von fehlenden praktischen Fähigkeiten und möglicher Sozialisationsdefizite „unterstellt“ wird (vgl. Gomolla/Radtke 2000, 331).

Die sich daraus ergebene „Stigmatisierung als Problemfall und die ‚Überalterung‘ im weiteren Prozess der Leistungsselektion in der Grundschule [steigert] das Risiko für eine Umschulung auf eine Sonderschule“ (Gomolla 2005, 6). So ergibt sich eine „indirekte Diskriminierung als Kumulationseffekt einzelner organisatorische Entscheidungen in der Schulkarriere eines Kindes“ (Gomolla 2005, 6).

Diese Befunde, dass bildungssoziologische Aspekte wie die sozialen Herkunft und ein möglicher Migrationshintergrund die Lernbiographie von Schülern so stark prägen können, dürfen nicht unberücksichtigt bleiben. An dieser Stelle hat die Grundschule direkt zu Beginn der Schullaufbahn eine hohe Verantwortung (vgl. Gogolin 2002, 64).

Es zeigt sich, dass die bisher eingeleiteten und umgesetzten Bemühungen zur Erreichung einer Chancengleichheit im Schulsystem, das allen Kindern den Zugang zu Bildung ermöglicht, unabhängig von der Herkunft und unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, nicht ausreichen. Demnach sind Reformen im Bildungssystem angebracht, die die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes berücksichtigen.

### **2.1.3. Demographische Begründung**

Die Auswirkungen der demographischen Entwicklung in Deutschland wurden seit der Nachkriegszeit immer wieder im Zusammenhang mit der Schulentwicklung diskutiert. Durch den Geburtenanstieg in den Nachkriegsjahren wurde noch in den 1960er Jahren der Ausbau des Schulwesens von demographischen Argumenten nachhaltig beeinflusst. Seit 1966 zeichnet sich ein massiver Geburtenrückgang um 45% ab (vgl. Weishaupt 2009, 56). Erst Mitte der 1970er „setzte eine Diskussion um die Anpassung der Schulstruktur und des Personalbedarfs an die veränderten Bedingungen ein“ (Weishaupt 2009, 56). Seitdem ist eine „wellenförmig verlaufende und zwischen den Bildungsbereichen phasenweise verschobene rückläufige Entwicklung des Kapazitätsbedarfs bereits vorhersehbar“ (Weishaupt 2009, 46).

Der Kapazitätsbedarf entwickelt sich in den neuen und in den alten Bundesländern unterschiedlich. Seit dem Schuljahr 1995/96 ist in den neuen Bundesländern ein anhaltender Trend rückläufiger Schülerzahlen zu erkennen. In den alten Bundesländern ist der Rückgang der Schülerzahlen erst seit dem Schuljahr 2004/05 zu beobachten. Laut des Prognoseberichts der KMK (2007) ist bis 2020 mit einem weiteren Rückgang der Schülerzahlen im alten Bundesgebiet zu rechnen, wohingegen in den neuen Ländern ab 2009 ein leichter Anstieg zu erwarten ist.

Folgende Tabelle gibt Auskunft über die gesamtdeutsche Entwicklung.

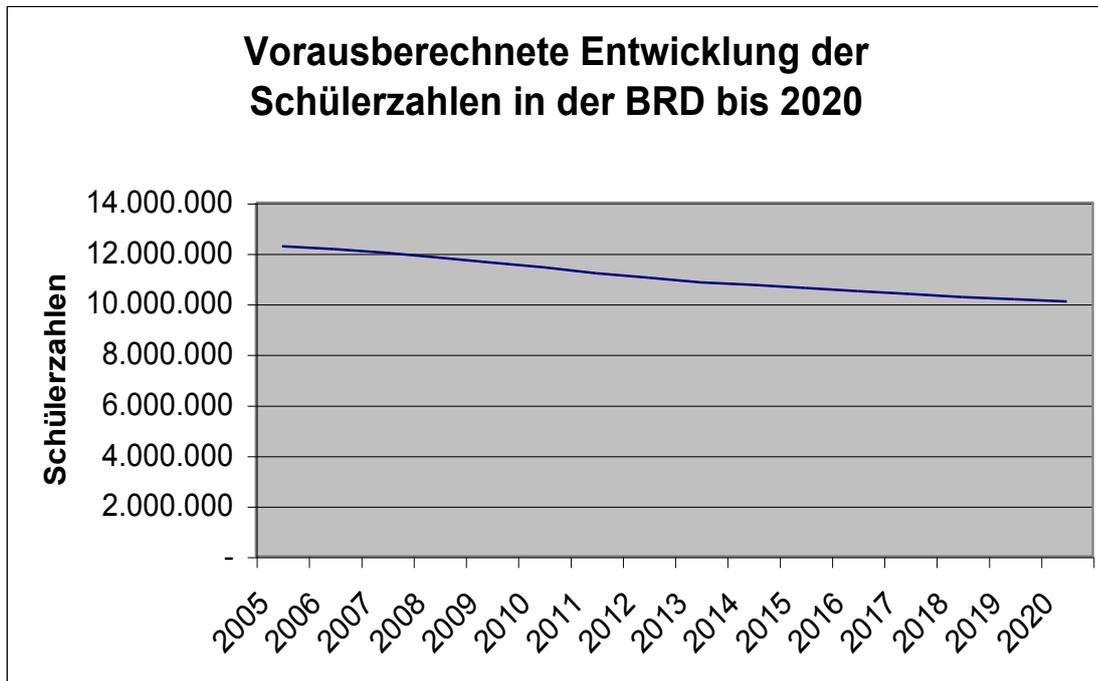


Abbildung 1: Vorberechnete Schülerzahlen der BRD (KMK2007)

Auch für NRW zeichnet sich eine Verringerung der Schülerzahlen entsprechend des Bundestrends ab.

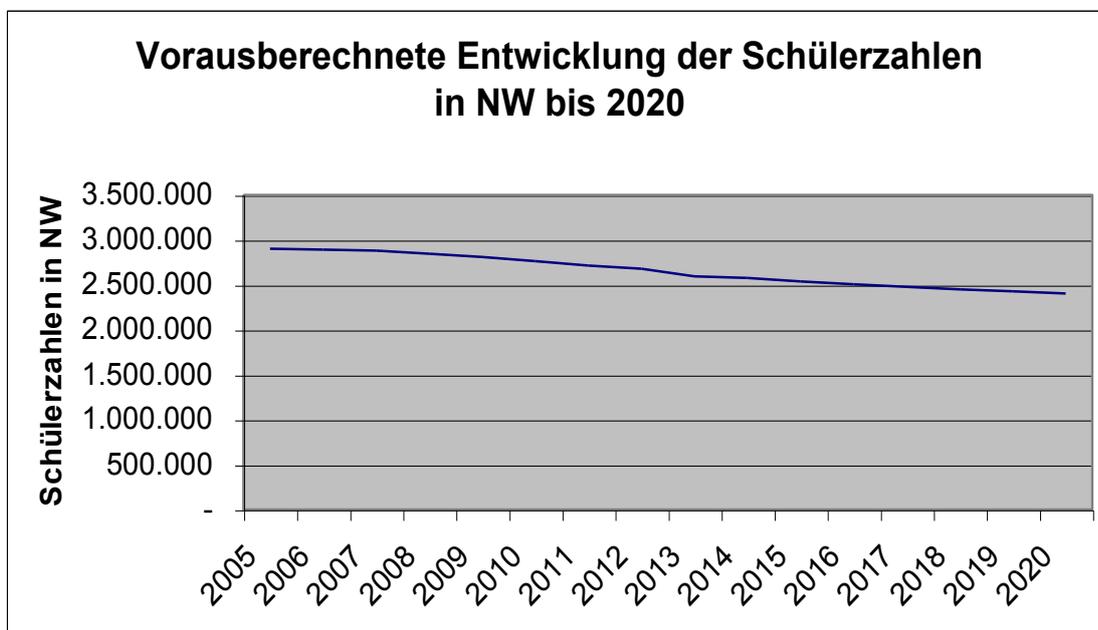


Abbildung 2: Vorberechnete Entwicklung der Schülerzahlen in NW (KMK 2007)

Die Reaktionen der einzelnen Länder auf die Abnahme der Schülerzahlen sind unterschiedlich. Durch weniger Einschulungen sind Grundschulen in dünn besiedelten Gebieten von der Schließung bedroht. Bundesländer wie Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern haben daher Konzepte erarbeitet, wie die „kleinen Grundschulen“ in die

sen Regionen erhalten bleiben können, „weil jede Schulschließung die sowieso schon ziemlich langen Transportwege für die Kinder zum Teil drastisch verlängert“ (Mett/Schmidt 2002, 148). In diesen Konzepten werden einige Aspekte, die auch bei der Neugestaltung der Schuleingangsphase eine Rolle spielten, aufgegriffen. Dazu zählen u.a. die Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen und die verstärkte Einführung von offenen Lernformen.

#### **2.1.4. Pädagogische Begründung**

Weitere Gründe für die Reform liegen u. a. im Paradigmenwechsel auf pädagogischer Ebene. So wird seit den 1980er Jahren (vgl. z.B. Nickel 1981/1999) der Begriff der Schulreife nicht mehr als Resultat eines inneren Reifeprozesses des Kindes verstanden. Vielmehr wird Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Elternhaus, Kindergarten und Schule angesehen. Außerdem führt ein neues Verständnis von Heterogenität als Bereicherung und Chance für Lerngruppen (vgl. z.B. Prengel 1995) von der Selektion zur Integration lernschwacher Kinder in der Schule. Schon seit den 1950er Jahren wird ein Wiederholen einer Klasse („Das Sitzenbleiberelend“, Kern 1958) als problematisch angesehen. Genauso steht ein Zurückstellen vom Schulbesuch als frühe Selektion im Schulsystem in der Kritik. Außerdem wird in Frage gestellt, ob das Ziel, bessere Lernvoraussetzungen bei den Kindern zu entwickeln, mit diesen beiden Maßnahmen Zurückstellung und Wiederholung einer Klasse erreicht werden kann. Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

##### **2.1.4.1. Von der Schulreife zur Schulfähigkeit**

Der Begriff der Schulreife wird von Artur Kern in den 1950er Jahre auf Grundlage der damals vorherrschenden „Reifungstheorie“ geprägt. Kern versteht die Schulreife als einen biologischen Entwicklungszeitpunkt. In diesem Stadium des Wachstums ist das Kind fähig, den Anforderungen der Schule zu entsprechen (vgl. Kern 1958, 22). Kern geht davon aus, dass von einem Entwicklungsaspekt auf alle anderen geschlossen werden kann. So plädiert er dafür, vor Schulbeginn nur die visuelle Gliederungsfähigkeit zu prüfen und so aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf die Schulreife zu ziehen. Ist ein Kind in diesem Sinne nicht schulreif, so muss nach Kern nur lang genug gewartet werden, bis es den Anforderungen der Schule gewachsen ist. Er geht davon aus, dass sich die Schulreife in aufeinander folgenden Stufen vollzieht und nicht durch gezielte Lernangebote beschleunigt werden kann. Eine gezielte Förderung sei im Sinne der Reifungstheorie für eine natürliche Entwicklung eher schädlich. Vor dem Hintergrund dieser Reifetheorie wird das Einschulungsalter heraufgesetzt in der Annahme, so einem späteren Schulversagen vorbeugen zu können. Kerns Grundannahmen wurden mittlerweile widerlegt. So ist beispielsweise heute bekannt, dass die visuelle Gliederungsfähigkeit nicht reifeabhängig ist, sondern durch Üben verbessert werden kann (vgl. Krapp/Mandl 1977).

Auf Grundlage der späteren Eigenschaftstheorie wird nicht mehr von Schulreife, sondern von Schulfähigkeit gesprochen. Der Begriff beruht auf einem statisch-strukturellen Persönlichkeitskonzept, nach dem Menschen über verschiedene Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen. Vom (Leistungs-) Verhalten eines Kindes wird verallgemeinernd auf seine dahinter liegenden Fähigkeiten geschlossen. Wenn ein Kind die von der Schule geforderten Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale aufweist, ist es im Sinne des hier zu Grunde liegenden differential-psychologischen Ansatzes schulfähig (vgl. Kammermeyer

2000, 19). In entsprechenden standardisierten Tests wird die Schulfähigkeit eines Kindes vor allem über kognitive Fähigkeiten wie Gliederungsfähigkeit, Mengenerfassung, Wahrnehmung, Sprache, Gedächtnis und Konzentration geprüft. Wie bei Kerns Reifetheorie liegt auch hier ein biogenetischer Ansatz zugrunde, nach dem es weitestgehend genetisch vorbestimmt ist, was ein Kind in der Schule leisten wird. Gezielte Förderung von Seiten der Lehrkräfte kann nur wenig daran ändern. Das Ziel einer Schuleingangsdiagnostik in diesem Sinne ist die Selektion.

In den 1960er Jahren vollzieht sich in der Entwicklungspsychologie ein Paradigmenwechsel. Bisher galt die Entwicklung eines Menschen als weitestgehend vorbestimmt durch seine Veranlagungen. Lernprozesse spielten eher eine untergeordnete Rolle. Nun wurden Lernprozesse als entscheidend für die Entwicklung eines Kindes angesehen und durch eine Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt beeinflussbar. Nur ein Teil der Entwicklung wurde als Ergebnis von Reifung interpretiert. Vor diesem interaktionistischen Ansatz wird auch die Schulfähigkeit neu interpretiert. Bei ihrer Erfassung werden nun viel mehr Lernvoraussetzungen in den Blick genommen, die von der Schule bestimmt wurden und von denen angenommen wird, dass sie zur Erreichung der festgelegten Lernziele nötig sind. Als Kriterien für Schulfähigkeit werden sowohl kognitive (z.B. Sprache, Mathematik) als auch nicht kognitive Fähigkeiten (z.B. Motivation, Konzentration, Ausdauer) herangezogen. Jede Schule kann für sich entscheiden, welche Kriterien aus ihrer Sicht entscheidend sind. Damit vollzieht sich ein Wandel von einem absoluten zu einem relativen Schulfähigkeitsverständnis (vgl. Rüdiger/Kormann/Peez 1976, 5). Außerdem wandelt sich das Ziel der Schulfähigkeitsüberprüfung von einer Selektion zu einer Modifikation, auf der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten durch Verhaltensänderung des Kindes oder durch eine Veränderung der (schulischen) Bedingungen (vgl. Kammermeyer 2000, 20). Die Chance dieses Ansatzes liegt in der Annahme, dass der Lehrer durch die Gestaltung seines Unterrichts Einfluss auf die Lernprozesse des Kindes haben kann. Diese Ansicht geht konträr zu den beiden oben beschriebenen Schulfähigkeitsauffassungen. Die angestrebte Modifikation ist kritisch zu betrachten. So findet doch auch hier eine Selektion vor Schulbeginn statt, weil die Kriterien nicht mehr durch formale Tests genormt sind, sondern von jeder einzelnen Schule festgelegt werden. Durch diesen neuen Ansatz wurden u.a. Schulkindergärten eingerichtet mit dem Ziel, durch spezielle Förderung Kindern den Schulstart zu erleichtern.

Oerter hingegen versteht Schulfähigkeit als eine Entwicklungsaufgabe, die eine soziokulturelle Entwicklungsnorm darstellt, d.h. „Schulfähigkeit ist weniger das, was ein Kind von selbst wird, sondern das, was die Umwelt von ihm verlangt“ (Oerter 1987, 243). Als soziokulturelle Entwicklungsnorm ist Schulfähigkeit unabhängig von der Struktur des Bildungswesens und ihren wechselhaften Anforderungen. Entwicklungsaufgabe als zentraler Erklärungs begriff einer ökologischen Entwicklungspsychologie verbindet Individuum und Umwelt. Dem Individuum wird eine aktive Rolle bei der eigenen Entwicklung eingeräumt. Allerdings kann nach Oerter eine Entwicklung des Individuums nur stattfinden, wenn es neue „Settings“ (wie Schule) kennen lernt, seine Fähigkeiten auf die neuen Umweltbedingungen ausweitet und so neue Kompetenzen erwirbt. „Die mit der Einschulung verbundene Notwendigkeit, Schulfähigkeit zu erlangen, kann von daher als *entwicklungsfördernd* betrachtet werden“ (Kammermeyer 2000, 21). In diesem Sinne werden alle Kinder eingeschult. Voraussetzung ist nun nicht mehr, dass das Kind schulfähig ist, sondern, dass die Schule „kindfähig“ ist. Wird Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe auf Grundlage einer soziokulturellen Entwicklungsnorm gesehen, ist eine indivi-

duumszentrierte Sicht auf das Kind nicht zu rechtfertigen. Es sind viele Faktoren dafür verantwortlich, „ob die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe mit Chancen oder mit Risiken für die weitere Entwicklung verbunden wird“ (Kammermeyer 2000, 23).

Auch im ökosystemischen Ansatz wird der Begriff der Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe aufgefasst. Im Gegensatz zu den vorherigen Ansätzen zur Schulfähigkeit sieht Nickel die Umweltbedingungen nicht nur für die individuelle Entwicklung des Kindes als wichtig an. Vielmehr richtet er seinen Blick auf das ganze Umfeld, welches das Kind umgibt und betrachtet es aus ökosystemischer Perspektive. Dabei umfasst Nickels interaktionistischen ökopsychologischer Ansatz vier Teilkomponenten, die sich wechselseitig beeinflussen:

- „Die *Schule* mit ihren spezifischen Anforderungen und Lernbedingungen,
- den *Schüler*, mit seinen besonderen Lernvoraussetzungen in körperlicher und geistig-seelischer Hinsicht,
- die Ökologie im Sinne der häuslichen, vorschulischen und schulischen Lernumwelt,
- die gesamtgesellschaftliche Situation als vorgegebene Rahmenbedingung des Gesamtsystems“ (Nickel 1991, 213f).

Das ökopsychologische Schulreifemodell<sup>11</sup> zeigt, wie die einzelnen Teilkomponenten zu einander in Beziehung stehen.

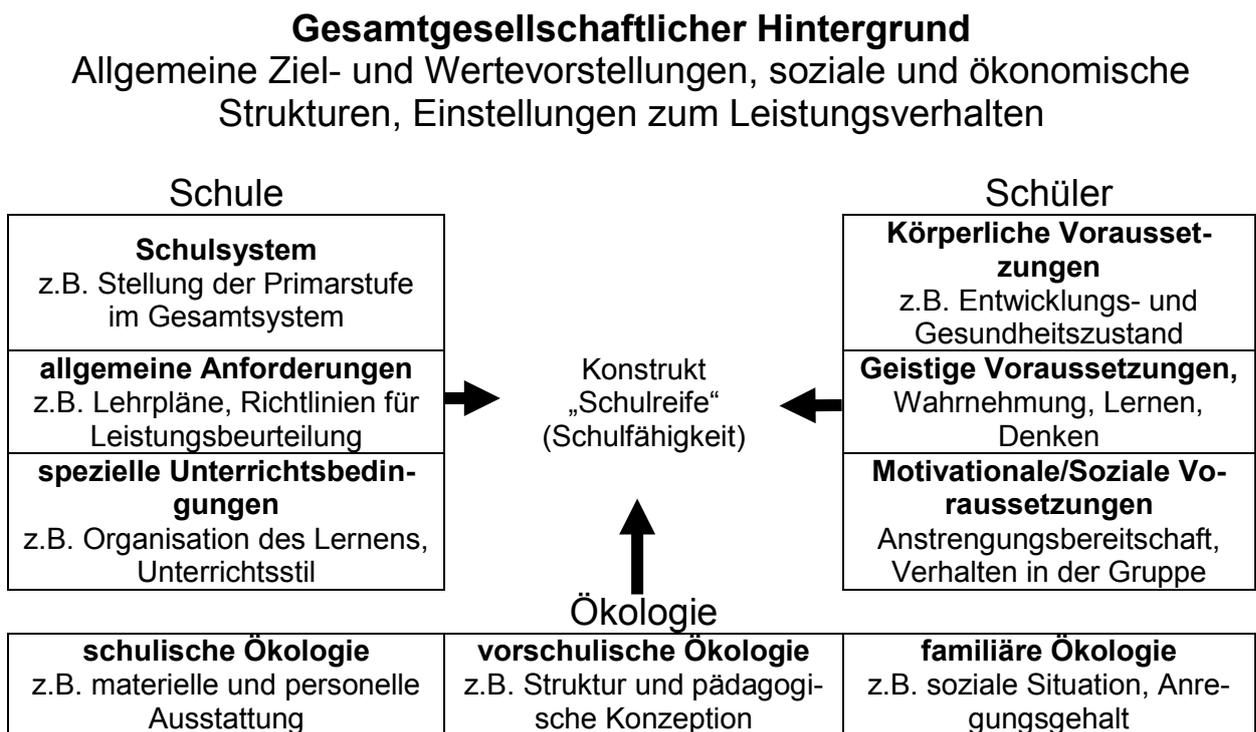


Abbildung 3: Ökosystemische Schulreifemodell nach Nickel (1991)

Nickel hat verschiedene Argumente für seine Perspektiverweiterung. So hat sich gezeigt, dass Schüler mit ähnlicher Gesamtpunktzahl in herkömmlichen Schuleingangstest in unterschiedlichen Klassen unterschiedliche Erfolgschancen haben. Hinzu kommt, dass

<sup>11</sup> Nickel übernimmt nicht den Begriff der Schulfähigkeit, sondern möchte den Begriff der Schulreife neu prägen und bleibt bei diesem Begriff, obwohl seinem Modell nicht die Reifungstheorie zu Grunde liegt.

die schulischen Anforderungen je nach Bundesland, Schule und Klasse sehr variabel zu sein scheinen, worauf unterschiedlichen Zahlen der Klassenwiederholungen hindeuten. Ein weiterer Grund ist, dass in einigen Schulsystemen, wie bei Montessori-Schulen, bei stark individualisiertem Unterricht und individueller Anpassung der Anforderungen die Schulfähigkeit keine Rolle spielt.

Mit Schulfähigkeit im ökosystemischen Konstrukt muss sich Schuleingangsdiagnostik von einer Selektionsdiagnostik zu einer Schuleingangsdiagnostik wandeln. Nickel versteht die Schuleingangsdiagnostik als eine Prozessdiagnostik, die über den Zeitpunkt der Einschulung hinaus geht und den schulischen Lernprozess des Kindes begleitet (vgl. Nickel 1991, 222). Im Sinne Nickels müssen alle Teilkomponenten des Systems in gleicher Weise beteiligt sein. Auch ist nicht die Schulfähigkeit als Einschulungsvoraussetzung beim Kind zu verstehen, sondern als gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Familie, Kindergarten und Grundschule.

Auch Burgener Woeffray (1996) entwickelt ihren Ansatz zur Schulfähigkeit vor dem Hintergrund dieses ökopyschologischen Ansatzes. Sie fordert, dass Eingangsdiagnostik Entwicklungsdiagnostik sein soll und formuliert Zielvorstellungen sowie einen Orientierungsrahmen für die Entwicklung einer subjekt- und handlungsorientierten Schuleingangsdiagnostik im ökosystemischen Sinne. Dazu zählt bei ihr eine Orientierung an mehreren Perspektiven, d.h. dass die Beobachtungen pädagogischer und privater Personen aus dem schulrelevanten Kind-Umfeld-System wie Eltern und Erzieher für die Entscheidung mit einbezogen werden sollen. Gleichzeitig meint Burgener Woeffray, dass die Einschulungsdiagnostik im normalen sozialen Umfeld des Kindes wie dem Kindergarten stattfinden sollte (Orientierung am Subjekt und seiner Handlung). Die Reflektion über diagnostisches Handeln gehört nach Burgener Woeffray zum diagnostischen Prozess und kann demnach nicht mehr nur von einzelnen Personen, sondern muss von einem ganzen Expertenteam durchgeführt werden. („Orientierung der Subjekt-Subjekt-Beziehung“). Als angemessene Erhebungsmethode beschreibt sie Verhaltensbeobachtung in natürlichen Situationen, strukturierte Gespräche und die Analyse von Arbeitsprodukten (vgl. Burgener Woeffray 1996). Schuleingangsdiagnostik in diesem Sinne „ist nie Selbstzweck, sie stellt sich in den Dienst einer zu treffenden Entscheidung“ (Burgener Woeffray 1996, 83) und sollte die Grundlage sein für weitere pädagogische Fördermaßnahmen.

#### **2.1.4.2. Heterogenität in der Schuleingangsphase**

In der pädagogischen Diskussion wurde in den letzten Jahren immer deutlicher auf die Heterogenität der Schüler in den einzelnen Klassen hingewiesen. Besonders die Arbeit in der Grundschule als Schule für alle Kinder ist von einer sehr heterogenen Schülerschaft geprägt.

Rabenstein, Schorch und Treinies (1989) stellen in ihrer Untersuchung zu Leistungsunterschieden am Schulanfang an 10 Schulen in Mittelfranken (Stichprobengröße: 261 Kinder) erhebliche Leistungsunterschiede in allen Klassen fest. „Die lernschwachen Kinder sind bereits mit den lehrplanmäßig vorgegebenen Grundleistungen des 1. Schuljahres überfordert. Dem gegenüber sind die leistungsstarken Schüler durchaus in der Lage, auch Anforderungen höherer Jahrgangsstufen zu erfüllen (...)“ (Rabenstein/Schorch/Treinies 1989, 12). Auch die Ergebnisse der KILIA-Studie (Vgl. Martschinke/Frank 2002) und des FiS-Projektes (vgl. Hanke/Hein 2008) zeigen, dass

die Heterogenität der Lernvoraussetzungen innerhalb der Klassen und zwischen den einzelnen Klassen am Schulanfang sehr ausgeprägt ist.<sup>12</sup>

Die Leistungsunterschiede innerhalb der Grundschulklassen sind nach den Ergebnissen der IGLU-Studie zwar erheblich, aber im „internationalen Vergleich nicht besonders auffällig“ (Roßbach 2005, 178).

Neben den Leistungsunterschieden ergibt sich auch in jahrgangsbezogenen Klassen allein durch die Stichtagsregelung eine Altersspanne von einem Jahr. Diese wird durch vorzeitige Einschulung, Zurückstellung, Sitzenbleiben und in der Schuleingangsphase durch ein längeres bzw. kürzeres Verweilen erweitert. Nach einer Untersuchung von Roßbach und Tietze (1996) ergibt sich „bei Schülern der 2. und 4. Jahrgangsstufe auf der Individualebene jeweils Altersstreuung (d.h. eine durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert im Alter) von gut sechs Monaten“ (Roßbach 2005, 178f).

Auch auf der kulturellen Ebene ergeben sich Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern. So haben im Schuljahr 2007/08 14,1 % (101.500 Schüler) der nordrhein-westfälischen Grundschüler einen Migrationshintergrund (vgl. MSW NW 2008). In Hinblick auf die Familienstrukturen hat sich die Grundschule ebenfalls auf Schüler mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen einzustellen. „Obwohl (...) die Mehrzahl der Kinder in klassischen Familienkonstellationen aufwächst“, darf der Anfangsunterricht „ein ‚normales Familienlebens‘ nicht mehr voraussetzen (...)“ (Prenzel 1999, 25).

Auf diese Heterogenität muss die Grundschule reagieren. In der grundschulpädagogischen Diskussion werden sie eher „als Lernchance im Hinblick auf kognitives und soziales Lernen gesehen, die durch Binnendifferenzierung, jahrgangsübergreifende Differenzierung und individualisierende Maßnahmen ergänzt werden sollte“ (Roßbach/Wellenreuther 2002, 44, vgl. auch Prenzel 1995, Faust-Siehl/ Garlichs u.a. 1996, Fölling-Albers 1998).

### **2.1.5. Begründung über frühkindliche Bildungsprozesse**

Mit der Industrialisierung entstand der Bedarf nach außerfamiliärer Kinderbetreuung, da meistens beide Eltern arbeiten mussten, um die Familie ernähren zu können. „Dies führte zu einer massenhaften Säuglingssterblichkeit und Kinderverwahrlosung“ (Fried 2006, 860), denen durch die Einrichtung von Bewahranstalten, christlichen Kleinkindsschulen und später durch Kindergärten (nach Fröbel) entgegen gewirkt werden sollte.

Für seinen Kindergarten formulierte Fröbel einen Bildungsauftrag vom Kinde aus. Er sah den Kindergarten als die unterste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems (vgl. Fröbel 1965). Diese Ansicht hat sich durchgesetzt und heute gilt der Kindergarten als Regeleinrichtung. Seit 1996 hat jedes Kind in Deutschland ein Recht auf einen Kindergartenplatz.

Die Konzepte für die vorschulischen Bildungseinrichtungen haben in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Ausrichtung erfahren. In der ersten Hälfte der 1970er Jahre wurde der Funktionsansatz im Kindergarten propagiert. Hierbei sollten durch bestimmte Trainingsprogramme „die kognitive Entwicklung von Kindern stimuliert und (...) optimiert werden“ (Fried 2006, 862). Untersuchungen jener Zeit zeigten, dass die eingesetzten Übungen keinen langanhaltenden Erfolg hatten. Daher wurde dieser Ansatz

---

<sup>12</sup> Untersuchungen bezogen auf Fächer zeigen ähnliche Ergebnisse. (vgl. für Deutsch: Brügelman/Brinkmann 1998, für Mathematik: Hengartner/Röthlingsberger 1995, auch Kap. 3.5.6.).

Mitte der 1970er Jahre durch den Situationsansatz abgelöst. Bei diesem Ansatz fand die Lebenssituation des Kindes mehr Berücksichtigung und das soziale Lernen rückte mehr ins Zentrum der Förderung. Heutzutage wird in Kindertageseinrichtungen neben dem sozialen Miteinander auch wieder vermehrt auf Programme zurückgegriffen, die kognitive Fähigkeiten fördern sollen. Es hat sich nämlich gezeigt, dass „diese Ansätze grundsätzlich wirksam sind“ (Fried 2006, 862), auch wenn sie nicht alleine als Förderung ausreichen.

Die Frühpädagogik gewinnt seit fast 10 Jahren in der Bildungsforschung immer mehr an Bedeutung. In den Blickpunkt geraten gegenwärtig Themen, die auch schon in den 1970er Jahren debattiert wurden.

„So werden vor allem, bildungspolitisch motiviert, Fragen zum (vorzeitigen) Übergang vom Kindergarten in die Schule forciert, es werden Förderoptionen in bisher in der Frühpädagogik vernachlässigten Bereiche ausgelotet (...), es werden zunehmend Möglichkeiten zur Einschätzung kindlicher Entwicklung gesucht“ (Roux 2008, 14).

Weitere Reformbestrebungen im Bereich des Elementarbereiches zeichnen sich auch in andere Richtungen ab. Zum einem wird die Anhebung des Niveau der Erzieherausbildung gefordert.<sup>13</sup> Zum anderen entwickeln einzelne Bundesländer Bildungspläne für den Elementarbereich.<sup>14</sup> Für Nordrhein-Westfalen veröffentlichte Schäfer „Einen offenen Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen“ (2004) und in Bayern entwickelte Fthenakis den „Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan“ (2003). Roux resümiert aus den vorliegenden Bildungsplänen, „dass es nicht um eine ‚Vorverlegung‘ schulischen Lernens geht, sondern darum, bereichsspezifisch, am individuellen Lernweg des Kindes orientierte Fördermöglichkeiten zu erkunden und nach adäquaten Formen zu suchen, das kindliche Interesse an der Erkundung dieser Bereiche zu wecken“ (Roux 2008, 14).

Wie (früh-)kindliche Bildungsprozesse ablaufen und beeinflusst werden können, wird unterschiedlich verstanden. Schäfer beschreibt frühkindliche Bildung als kindliche Selbstbildung, die davon ausgeht, dass man nicht gebildet werden kann, sondern nur sich selbst bildet. In diesem Sinne heißt Bildung, die Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontexte jeden Kindes zu beachten, weil Kinder sich erst so die Welt erschließen können. Hinter diesem Ansatz steht eine „Didaktik des forschenden Lernens“, wie Schäfer selbst formuliert. Der Erwachsene hat die Aufgabe, dem Kind diese Forschungsprozesse zu ermöglichen und es dabei zu unterstützen (vgl. Schäfer 2003).

Fthenakis bezieht sich bei seiner Vorstellung von (früh-)kindlichen Bildungsprozessen auf den sozial-konstruktivistischen Ansatz. Demnach ist das Kind von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet, auf deren Grundlage sich das Kind innerhalb internationaler und ko-konstruktivistischer Prozesse bildet (vgl. Fthenakis 2002). Durch ein entsprechendes Umfeld können diese Bildungsprozesse bei den Kindern angeregt werden. Auch Fthenakis betont, dass die Kompetenzen zur Entwicklung einer Wissensbasis sowohl kognitive als auch sozial-emotionale Aspekte erfordern. (Früh-)kindliche Bildung bezieht sich nach dieser Auffassung auf die Basisfertigkeiten und Grundfertigkeiten zur Welterschließung sowie auf bereichsspezifische Fähigkeiten (vgl. Roux 2008, 19).

<sup>13</sup> An der Universität Bremen kann seit 2005 ein polyvalenter Bachelor studiert werden, der gleichzeitig auf die Arbeit in der Grundschule und im Elementarbereich ausgerichtet ist.

<sup>14</sup> Beispielsweise für Thüringen (2006) und Hessen (2005) wurden Bildungspläne für Kinder im Alter von 0 bis-10 entwickelt zur stärkeren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich.

Das Kindheitsbild, das dem gegenwärtigen (früh-)pädagogischen Bildungsverständnis zugrunde liegt, „weist Kinder als aktive (Mit-)Gestalter ihrer durch vielfältige innere (z.B. Temperament, Geschlecht) und äußere (z.B. familiärer Bildungshintergrund, Wohnsituation) Faktoren beeinflusste Bildungs- und Erziehungsprozesse aus, die bereits als Säuglinge weltoffen sind und Kontakte zu Sozialpartnern suchen, deren Entwicklung und Bildung stärker als später an biologischen Grundlagen gebunden sei“ (Roux 2008, 18).

Speck-Hamdan fordert als Konsequenz aus den Erkenntnissen, dass Kinder zu Schulbeginn keine Lernanfänger sind, von der Schule, die Kompetenzen der Schüler anzuerkennen und entsprechend darauf zu reagieren (vgl. 2001, 27f). Entsprechend der Argumentation zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen müssen diese Erkenntnisse in eine Reform des Schulanfangs mit einfließen.

Durch Ergebnisse der internationalen und nationalen Vergleichsstudien rückte die Bedeutung der vorschulischen Bildungsprozesse in den vergangenen Jahren weiter in den Fokus. Beispielsweise konnten bei IGLU 2001 und 2006 ein Zusammenhang zwischen der Dauer der Kindergartenzeit und der Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit festgestellt werden (vgl. Bos/Lankes/Prenzel, u.a. 2003; Bos/Hornberg/Arnold/Faust 2006). Damit unterstützen die Befunde die Debatte um die Bedeutsamkeit von frühkindlicher Bildung.

Ebenso machen aktuelle Befunde aus Langzeitstudien zur Bildungswirkung des Kindergartens deutlich, dass sich eine bessere Qualität der Kindertageseinrichtung u.a. positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Des Weiteren zeigen Befunde der empirischen Lehr-Lernforschung sowie der Entwicklungspsychologie einen deutlichen Einfluss des vorschulischen Vorwissens auf den Lernerfolg in der Grundschule. Beispielsweise gilt eine ausgeprägte phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb als förderlich (vgl. Schneider/Näslund 1993).

Mit der erhöhten Bedeutung der Bildungsprozesse im Elementarbereich wird auch die Entwicklung der Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule noch einmal unterstrichen. Außerdem erfordern die Reformen im Elementarbereich auch Reformen im Grundschulbereich, um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Damit schließt sich hier der Kreis um die Schulfähigkeit, die nach dem neuen Verständnis als Entwicklungsaufgabe von Familie, Kindergarten und Grundschule gesehen wird.

## **2.2. Ziele der Reform der Schuleingangsphase**

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Empfehlungen zum Schulanfang“ von 1997 werden alle Bundesländer aufgefordert, ihre Konzeption der Schuleingangsphase neu auszurichten. Die zentralen Ziele, die mit diesem Beschluss verfolgt werden, sind zum einen die ansteigende Zahl später eingeschulter Kinder zu mindern. Zum anderen möchte die Kultusministerkonferenz mit den Maßnahmen das im internationalen Vergleich hohe Einschulungsalter in Deutschland senken. Das Land Nordrhein-Westfalen verfolgt außerdem die Zielsetzung, „alle schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs in die Grundschule aufzunehmen und sie dem Grad ihrer Schulfähigkeit entsprechend zu fördern“ (MSJK NW 2004, 3).

Mit dem Ziel, alle Kinder einzuschulen, sind implizit noch weitere Ziele verbunden. So soll auf diesem Wege eine Benachteiligung von Kindern vermieden werden, da durch

eine entsprechende Lernkultur, in der Vielfalt akzeptiert wird, Chancengleichheit zu Schulanfang gewährleistet werden kann. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Maßnahmen auch auf pädagogisch-didaktischer und organisatorischer Ebene ergriffen werden.

### **2.3. Umsetzung zur Schuleingangsphase in den einzelnen Bundesländern**

In den Schulgesetzen bzw. den Schulordnungen der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen wird die Schuleingangsphase als Teil der Grundschule benannt.<sup>15</sup> Die genannten Bundesländer fassen die 1. und 2. Jahrgangsstufe als pädagogische Einheit zusammen. Auch in Rheinland-Pfalz bilden die „Klassenstufen 1 und 2 (...) eine pädagogische Einheit“ (§ 47 Abs. 1 Satz 1 GrSchulO), ohne dass diese Einheit gesondert benannt wird. Im Saarland werden die beiden Schulstufen für ein besonderes Förderkonzept zusammengefasst (vgl. MBKW SL 2006). Diese Zusammenführung der beiden Jahrgangsstufen lässt sich nicht im Schulgesetz bzw. in der Schulordnung finden, sondern nur in weiterführenden Publikationen zum Förderkonzept des Landes.

Vor dem Hintergrund der Untersuchungsfrage ist geprüft worden, in welcher Institution – Schule, Kindergarten oder Schulkindergarten – langsam lernende Kinder in der Schuleingangsphase gefördert werden. Dabei stehen verschiedene Modelle einander gegenüber. Zum einen gibt es in einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen) die Möglichkeit, dass diese Kinder in Vorklassen bzw. Schulkindergärten gefördert werden können. Im Rahmen der Umstrukturierung des Schulanfangs wurde in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Anfangsunterricht der Grundschule integriert. In Baden-Württemberg, Hessen, Thüringen und Niedersachsen existieren beide Modelle nebeneinander.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal der Schuleingangsphase auf der strukturellen Ebene ist die Organisationsform des Unterrichts. So wurde in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein entschieden, die Schuleingangsphase optional jahrgangsübergreifend oder jahrgangsbezogen zu organisieren. Ausschließlich in Berlin ist gesetzlich vorgegeben, dass die „Schulanfangsphase (...) als pädagogische Einheit jahrgangsstufenübergreifend organisiert“ (§7 Abs. 2 Satz 1 GsVO) wird. In Mecklenburg-Vorpommern ist die Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase nur in kleinen Grundschulen mit geringer Schülerzahl vorgesehen. In Hessen und Thüringen wird die Schuleingangsphase nicht jahrgangsübergreifend organisiert. Langsam lernende Kinder können in beiden Ländern in der Schuleingangsphase länger verweilen.

---

<sup>15</sup> Die einzelnen Bundesländer verwenden teilweise unterschiedliche Bezeichnungen. So wird z. B. im Berliner Schulgesetz von der „Schulanfangsphase“ gesprochen (§20 Abs. 3 Satz 1 SchulG), in der Hessener Gesetzgebung von dem „flexiblen Schulanfang“ (§ 11a Abs. 1 Satz 1 VOBGM) und im Brandenburger Schulgesetz von der „Flexiblen Eingangsphase“ (§13 Abs. 1 Satz 1 GV).

## 2.4. Konzeption der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen

Im Vorfeld einer Gesetzesänderung zur flächendeckenden Einführung der Schuleingangsphase führte das Land Nordrhein-Westfalen das Modellvorhaben „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase – FILIS“ durch. Ziel des Vorhabens war es, die Entwicklung und Erprobung von Modulen zur Qualitätsverbesserung schulischen Lernens in einer Übergangssituation mit neu entwickelter innovativer Lernkultur und zielgruppenspezifisch differenzierten Elementen zu einem Gesamtkonzept für die Schuleingangsphase zu verzahnen (vgl. Kropp/Mika 2005). Die dem Konzept zur Neugestaltung der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen zu Grunde liegende normativ-pädagogische Argumentation erweist sich weitgehend als plausibel. Allerdings wurde dieser Modellversuch nicht ausreichend wissenschaftlich begleitet, um empirisch fundierte Aussagen über die Bedeutsamkeit der jeweiligen pädagogisch-didaktischen sowie organisatorischen Bedingungen für die Lernprozesse von Kindern machen zu können. 2003 fanden die „Empfehlungen zum Schulanfang“ der Kultusministerkonferenz von 1997 im Schulrechtsänderungsgesetz Berücksichtigung. Die Klassen 1 und 2 wurden gesetzlich als Schuleingangsphase zusammengefasst und sollen nach dem Entwurf vom 2. Juli 2003 in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen geführt werden (NW Art. 2 §4 Abs. 3 Satz 2). Das Gesetz trat zum Schuljahr 2005/06 in Kraft. Bis dahin sollten alle Schulen die neue Schuleingangsphase umgesetzt haben. Das Land veröffentlichte in dem Zusammenhang verschiedene Handreichungen zur Unterstützung der Umstellung.

Die Handreichung zum Schulfähigkeitsprofil und die Bildungsvereinbarung, die beide ebenfalls 2003 veröffentlicht wurden, haben Empfehlungscharakter. Sie sollen zum einen den Blick auf die Kompetenzbereiche lenken, die für die Entwicklung der Schulfähigkeit wichtig sind. Zum anderen sollen beide Veröffentlichungen „zu einer noch besseren Verzahnung der elementaren und der schulischen Bildung und Erziehung“ (MSJK NW 2003, 2) beitragen. Das Ministerium reagiert hier auf die aktuelle Fachdiskussion zur Schulfähigkeit. Hier wird Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe verstanden, die sowohl vom Kindergarten und von der Grundschule gleichermaßen wahrgenommen werden soll (vgl. Kap 2.1.4.1.).

2004 veröffentlichte das Ministerium ein Konzept zur Schuleingangsphase, das bildungs-politische, pädagogische und organisatorische Eckpunkte enthielt. Die Eckpunkte führen die durch das Schulrechtsänderungsgesetz eingeführten Änderungen noch einmal aus.

- Seit dem Schuljahr 2005/06 werden alle schulpflichtigen Kinder eingeschult.
- Zurückstellung vom Schulbesuch ist auf Ausnahmefälle begrenzt und erfolgt nur noch bei erheblichen gesundheitlichen Bedenken.
- Die Schulkindergärten, in denen bis dato Kinder zurückgestellt wurden, werden in die Grundschulen integriert.
- Das sozialpädagogische Personal aus den Schulkindergärten arbeitet in der Schuleingangsphase mit den Lehrkräften zusammen.
- Je nach Bedarf können Kinder ein bis drei Jahre in der Schuleingangsphase verweilen.
- Das 3. Schulbesuchsjahr wird nicht auf die Schulzeit angerechnet.

In Nordrhein-Westfalen waren nach diesem Konzept verschiedene Organisationsformen der Schuleingangsphase möglich. Entweder konnten die Schüler in jahrgangsbezogenen Lerngruppen unterrichtet werden oder Schulen konnten Kinder verschiedener Jahrgän-

ge zu einer Lerngruppe zusammenfassen. Im Sinne des ursprünglichen Konzeptes der Schuleingangsphase war die jahrgangsgemischte Lerngruppe als reguläre Organisationsform für die Schuleingangsphase vorgesehen. Im Unterschied zu den Schulen mit jahrgangsübergreifender Schuleingangsphase mussten solche Schulen, die jahrgangsbezogen arbeiten, ein Förderkonzept vorlegen, aus dem hervorging, wie Kinder innerhalb ihrer Lerngruppe entsprechend ihres Lernstandes gefördert werden.

Auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene wurde weiter auf „die bewährten Formen der Individualisierung und Differenzierung“ (MSJK NW 2004, 4) gesetzt, um so auch auf die Heterogenität der Lerngruppe eingehen zu können. Der Unterricht sollte aus einer ausgewogenen Mischung aus offenen Unterrichtsformen, selbstgesteuertem und angeleitetem Lernen bestehen. In Gruppen äußerer Differenzierung sollten Schüler mit vergleichbarem Förderbedarf zusammengefasst werden, um ihre Schulfähigkeit zu entwickeln und die Voraussetzungen für das Anfangslernen zu verbessern (vgl. MSJK NW 2004, 6). Um diesen Förderbedarf festzustellen, sollten Lehrer Diagnostik als Voraussetzung für Förderung im Sinne einer Förderdiagnostik anwenden. Inwieweit dies gelingt oder die Regelungen der Neugestaltung der Schuleingangsphase in den Schulen umgesetzt wurden, wird sich am Ende der Arbeit zeigen.

Nach einem Regierungswechsel wurden 2006 weitere Änderungen im Rahmen des Schulgesetzes des Landes NRW erlassen. Für die Schuleingangsphase wurde in dieser Gesetzesänderung die Fokussierung auf jahrgangsübergreifenden Unterricht aufgehoben und diese mit jahrgangsbezogenen Lerngruppen gleichgesetzt.<sup>16</sup>

Weitere Maßnahmen, die in anderen Bundesländern mit der Einführung der Schuleingangsphase diskutiert wurden, wurden in Nordrhein-Westfalen nicht aufgegriffen. Dazu zählen die halb-jährliche Einschulung, sozialpädagogische Fachkräfte in allen Klassen, Einführung von zusätzlichen Förderstunden bzw. Doppelbesetzung im Anfangsunterricht und der präventive Einsatz von sonderpädagogischen Fachkräften.

## 2.5. Längeres Verweilen in der Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen

Bereits in den 1970er Jahren wurde über eine Flexibilisierung der Verweildauer in den einzelnen Schulstufen nachgedacht. Im Bildungsplan von 1970 wurde sich allerdings nicht so explizit für ein längeres Verweilen in der Schuleingangsphase ausgesprochen, wie das heute in den Gesetzestexten der Länder zu lesen ist. Vielmehr wurde auf die Möglichkeit des längeren Verweilens in allen Stufen der Grundschule (Eingangsstufe und auch Grundstufe) hingewiesen. Nach dem Bildungsplan sollten diese Kinder durch Stützkurse in ihrem Lernprozess unterstützt werden, da ein „Sitzenbleiben im Sinne einer pauschalen Wiederholung des Stoffes eines ganzen Schuljahres“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 131) nicht empfohlen wurde.

In der Praxis wurden diese Ideen nicht einheitlich umgesetzt. Vielmehr wurden andere Maßnahmen zur Förderung von langsam lernenden Kindern in der Schuleingangsstufe gegriffen. Dabei spielte die Zurückstellung in den Kindergarten bzw. in den Schulkinder-

---

<sup>16</sup> Weitere Änderungen bezogen auf die Schuleingangsphase waren die Einführung von landesweiten Sprachstandsfeststellungsverfahren und eine weitere Vorziehung des Einschulungsalters auf den 31.12. (vgl. SchRAeG 2006).

garten und auch das Sitzenbleiben in den ersten beiden Schuljahren eine erhebliche Rolle.<sup>17</sup>

### 2.5.1. Zurückstellung

Bis 1997 regelte das Hamburger Abkommen von 1964 die Einschulung. Kinder, die bis zum 30. Juni des gleichen Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet hatten, wurden schulpflichtig. Wenn ein erfolgreicher Schulbesuch nicht zu erwarten war, konnte das Kind zurückgestellt werden. Dieser Möglichkeit der Zurückstellung liegt das Reifungsmodell (vgl. Kap. 2.1.4.1) zugrunde. Mit diesem Modell ist die Annahme verbunden, dass sich die Lernvoraussetzung für die Schule innerhalb eines Jahres im Sinne eines „Nachreifens“ des zurückgestellten Kindes verbessert. Im Idealfall sollen sich im Sinne dieser Vorstellung die schulischen Entwicklungsverläufe von Schulkindergartenkindern und regulär eingeschulten Kindern ab der Einschulung nicht mehr unterscheiden (vgl. Jansen 1994, 1).

Für die zurückgestellten Kinder standen je nach Bundesland verschiedene Einrichtungen zur Verfügung. Die Kinder konnten im Kindergarten verbleiben sowie in Vor- bzw. Vorschulklassen oder andersschulischen Einrichtungen gefördert werden. Weit verbreitet war der Schulkindergarten, den die Kinder für ein Jahr besuchen konnten. Der Schulkindergarten hatte den Auftrag, „die schulpflichtigen, aber nicht ‚schulfähigen‘ Kinder soweit zu fördern, dass sie ein Jahr später mit Erfolg die Schule beginnen können. Dabei darf der Unterrichtsstoff des ersten Schuljahrs nicht vorweggenommen werden“ (Faust-Siehl 1995, 29). Als Grundform der Betätigung wurde das Spiel gesehen. Ziel war es, durch eine ganzheitliche Förderung die für die Grundschule notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten<sup>18</sup> bei den Kindern zu entwickeln sowie ihre sozialen Verhaltensweisen auszubilden (vgl. Jansen 1994, 5).

Roßbach nennt folgende Merkmale von Kindern, die als nicht schulfähig eingestuft werden und danach vom Schulbesuch zurückgestellt wurden:

„verzögerte Entwicklung, niedrige Intelligenz und kognitive Fähigkeiten, unzureichende motivationale Lernvoraussetzungen, niedrige sprachliche Fähigkeiten, niedriger körperlicher und sozial-emotionaler Entwicklungsstand, jüngerer Alter (d.h. Vollendung des sechsten Lebensjahres nahe dem Stichtag), fehlende Förderung im Kindergarten, mangelndes häusliches Anregungsniveau, niedrigere soziale Herkunft (gemessen z.B. über Schulbildung der Eltern oder Beruf des Vaters), Berufstätigkeit der Mutter“ (Roßbach 2001, 164).

Diese von Roßbach aufgeführten Merkmale sind seiner Meinung nach individuelle Bedingungen für eine Zurückstellung. Sie sind sehr detailliert formuliert und legen einen defizitorientierten Blick nahe.

---

<sup>17</sup> Die umgekehrte Variante, des kürzen Verweilens in einer Stufe wurde für „besonders lernbereite Kinder“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 132) ebenfalls ermöglicht.

<sup>18</sup> Jansen nennt folgende notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Grundschule: „Sprachpflege, Natur- und Sachbegegnung, Umwelterfassung, Grundlagen mathematischer Bildung, Musik, Rhythmus und bildnerisches Gestalten“ (Jansen 1994, 5).

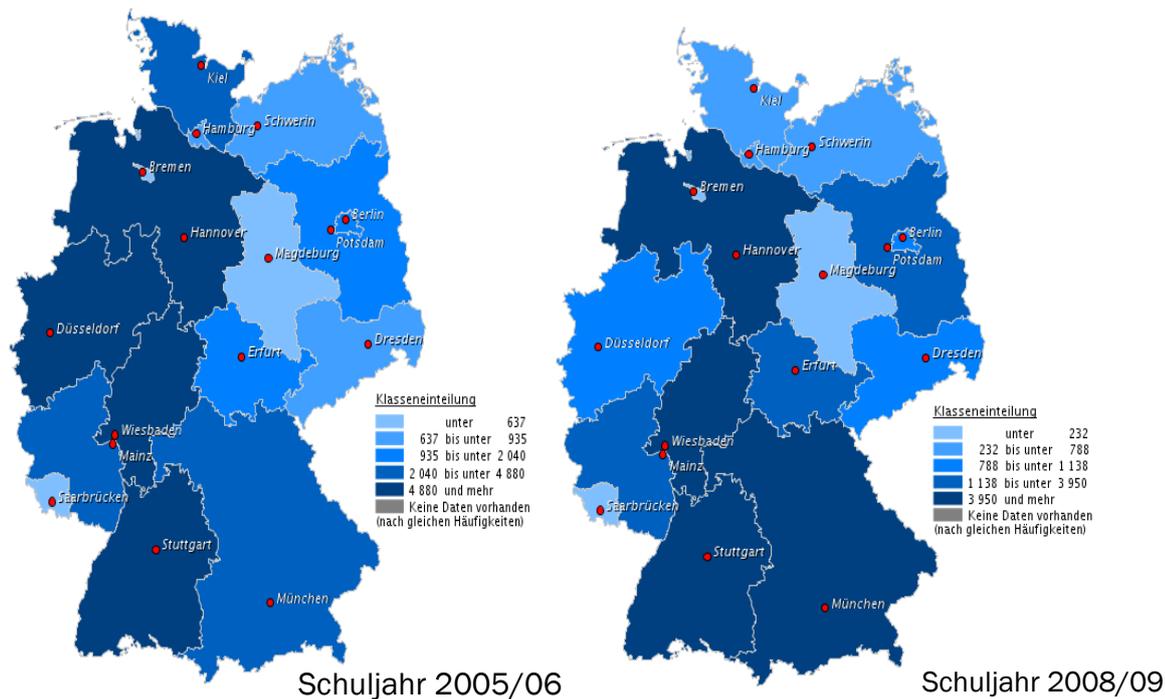


Abbildung 4: Statistik der allgemeinbildenden Schulen. Anzahl der verspäteten Einschulungen in Grundschulen Schj. 2005/06 und Schj 2008/09 (Bundesamt für Statistik Januar 2011)

Ein großer Unterschied der Zurückstellungsquote zwischen den einzelnen Bundesländern und einzelnen Schulen lässt auch unterschiedliche Bedingungen auf institutioneller Ebene vermuten. Dieser Frage ging Mader mit seiner Untersuchung zu Schulkindergärten in Nordrhein-Westfalen nach. Er untersuchte die schulischen Aspekte der Zurückstellungsraten und mögliche Gründe für deren Unterschiede. Mader fand heraus, dass eine unmittelbare Nähe eines Schulkindergartens die Tendenz verstärkt, „sich von Schülern zu trennen, die den Anfangsunterricht erschweren“ (Mader 1989, 248) und sie in den Schulkindergarten zu überweisen. Neben der Standortnähe ist die Klassenstärke ein weiterer entscheidender Faktor, der die Überweisungen von Kindern in den Schulkindergarten ansteigen lässt. „Der direkte Effekt der Klassenfrequenz auf den Einschulungsverlauf im ersten Schulhalbjahr kann dahingehend interpretiert werden, dass mit der Schülerzahl auch die Belastung des Klassenlehrers bzw. des Anfangsunterrichts insgesamt zunimmt“ (Mader 1998, 248).

Die Überprüfung der Schulfähigkeit wird so zur Selektionsdiagnostik, die erst „bei einem ‚Verzicht‘ auf die Auffangeinrichtung Schulkindergarten“ und einer „Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Ressourcen“ (Mader 1989, 268) in eine sinnvolle Förderdiagnostik umgewandelt werden kann. An dieser Stelle scheint eine Selektionsdiagnostik sich nicht an dem Wohl des Kindes, sondern eher an dem personellen Aufwand als Kriterium zu orientieren. Bezogen auf den Paradigmenwechseln im Bereich der Schulfähigkeit (vgl. Kap. 2.1.4.1/3.5.2) von einer Selektionsdiagnostik zu einer Förderdiagnostik ist die Abschaffung des Schulkindergartens nach Maders Erkenntnissen eine logische Konsequenz. Entscheidend für diesen Schluss ist neben einer strukturellen Überprüfung des Schulkindergartens auch eine Überprüfung der Fördereffekte auf pädagogischer Ebene.

Allerdings gibt es kaum Untersuchungen über den Fördereffekt des Schulkindergartens. Jansen hat in einer Längsschnittuntersuchung überprüft, „ob der Besuch des Schulkindergartens die schulische Schriftsprachentwicklung fördert“ (Jansen 1994, o.S.). Dazu verglich er die Leistungen einer Schulkindergartengruppe mit den Leistungen einer voraussetzungsähnlichen und eingeschulten Kontrollgruppe und einer regulär eingeschulten Vergleichsgruppe. Jansen konnte nur in Teilbereichen der Schriftsprachentwicklung eine Verbesserung feststellen und sieht in dem Bereich keinen Fördereffekt für Kinder, die einen Schulkindergarten besuchen. Beide Untersuchungen legen nahe, die Institution Schulkindergarten in Frage zu stellen.

Eine andere Untersuchung, die von Mader, Tietze und Roßbach Ende der 1970er Jahre in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, zeigt hingegen eine verhältnismäßig positive Nachwirkung der Zurückstellung in den Schulkindergarten. Es wurde anhand einer repräsentativen Stichprobe von Grundschulen auf der Basis der amtlichen Schulstatistik das Selektionsverhalten untersucht.

„Unter Kontrolle anderer möglicher Einflussfaktoren (...) zeigt sich, dass im Schulkindergarten geförderte Kinder die Grundschule in einem ähnlichen Selektionsmuster wie normaleingeschulte Kinder, d.h. ohne überproportional häufigeres Versagen (...) durchlaufen.“ (Roßbach 2001, 167)

Dieses Ergebnis gilt allerdings nur für Kinder, die im Schulkindergarten gefördert wurden und nicht im Regelkindergarten verblieben.

Mit der SCHOLASTIK-Studie (Weinert/Helmke 1997) wurde eine umfassende Langzeituntersuchung zu der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung von 4-13jährigen Kindern vorgelegt. Es wurden u.a. Kinder mit ähnlichen kognitiven Voraussetzungen verglichen, die entweder zurückgestellt oder direkt eingeschult wurden. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass der Schulbesuch für die Entwicklung der Intelligenz förderlicher ist als die Zurückstellung vom Schulbesuch. Allerdings wurde hier nicht unterschieden, ob in den Kindergarten oder in den Schulkindergarten zurückgestellt wurde. Unabhängig von ihrer kognitiven Entwicklung und ihrem Förderort vor Schulbeginn hat Bellenberg (1999) die Auswirkungen der Zurückstellung von Schülern auf die Schullaufbahn untersucht.

Auf Grundlage einer schriftlichen Befragung rekonstruiert Bellenberg die Bildungsverläufe von 2400 Schülern der Jahrgangsstufen 10 und 13 in Nordrhein-Westfalen. Bezogen auf die später eingeschulten Schüler hält sie fest:

„Eine späte Einschulung ist ein Indiz dafür, dass die anschließende Schullaufbahn eher in einer niedrigqualifizierenden Schulform verlaufen wird, während eine vorzeitige Einschulung nur einen geringen Prognosewert für die in Anschluss an die Grundschule besuchte Schulform besitzt. Eine verspätete Einschulung schützt in gewissem Maße davor, in der Grundschulzeit und in der Sekundarstufe eine oder mehrere Jahrgangsklassen wiederholen zu müssen, eine vorzeitige Einschulung hingegen erhöht die Wahrscheinlichkeit von Klassenwiederholungen während der Grundschulzeit wie auch während der Sekundarstufe I“ (Bellenberg 1999, 269).

So hat eine Zurückstellung vom Schulbesuch den positiven Effekt, dass zurückgestellte Schüler in der Regel keine Klasse wiederholen.<sup>19</sup> Allerdings zeichnet sich ein negativer Effekt ab, da mit einer Zurückstellung die Wahrscheinlichkeit erhöht ist, dass Schüler einen eher niedrigen Schulabschluss erreichen.

Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen den Schluss zu ziehen, alle Kinder einzuschulen, ohne weitere Veränderungen im Schulanfang in die Wege zu leiten, ist sicher zu voreilig (vgl. auch Roßbach 2001, 171; Richter 1999, 159).

„In pädagogischer Hinsicht kommt es weniger auf die formale Lösung an (...) sondern vielmehr darauf, was innerhalb dieser verschiedenen Lösungen geschieht, d.h., inwieweit es im Unterricht gelingt, eine individuelle Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Schüler – speziell der schwächeren Schüler – und den Anforderungen und der Schwierigkeit des Unterrichts zu erreichen“ (Roßbach 2001, 171).

Mit der Reform der Schuleingangsphase wird versucht, genau auf diesen Aspekt einzugehen. Mit der Integration des Schulkindergartens in den Anfangsunterricht der Grundschulen sollen früher zurückgestellten Kindern die Vorteile des schulischen Unterrichts geboten werden. Diese häufig lernschwächeren Kinder sollen aber auch in der Eingangsstufe die Chance bekommen, sich den Anforderungen des Unterrichts entsprechend ihres Tempos zu stellen und ggf. drei Jahre in der Schuleingangsphase zu verweilen. Wie Richter (1999) und Roßbach (2001) betonen, garantiert jedoch die formale Möglichkeit des längeren Verweilens nicht zwangsläufig einen positiven Lernerfolg. Gerade die pädagogisch-didaktische Ausgestaltung hat erheblichen Einfluss auf die Lernprozesse der Kinder, so dass auch auf pädagogisch-didaktischer Ebene Reformen notwendig erscheinen. Sicherlich ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung, die durch die Einschulung aller Kinder bewusst unterstützte Heterogenität der Lerngruppe anzuerkennen.

### **2.5.2. Sitzenbleiben**

Neben der Möglichkeit Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen, bestand vor der Einführung des längeren Verweilens nach der Einschulung die Möglichkeit, dass ein Kind eine Klasse in der Eingangsstufe wiederholt. „Sitzen bleiben“ bzw. eine Klassenwiederholung stellte in diesem Sinne „eine Maßnahme dar, um mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern umzugehen und gilt damit als institutionelle Fördermaßnahme“ (Bellenberg/Brahm 2008, 279).

Bei einer Klassenwiederholung wird davon ausgegangen, dass durch eine Selektion am Ende des Schuljahres leistungshomogene Lerngruppen erreichbar sind. Gleichzeitig werden homogene Lerngruppen als beste Lernbedingungen für Schüler angesehen. Außerdem soll der Schüler durch eine Wiederholung der Klasse die Gelegenheiten bekommen, sich einer seinem Leistungsstand eher entsprechenden Lerngruppe anzuschließen und seine Leistungsrückstände aufzuarbeiten.

Die Zahl der Sitzenbleiber ist seit Gründung der Grundschule rückläufig. Dies ist auf Veränderungen der Rahmenbedingungen zurückzuführen. Vor der Einführung der neuen

---

<sup>19</sup> Wobei berücksichtigt werden muss, dass zurückgestellte Kinder in ihrer Schullaufbahn schon eine Segregationserfahrung gemacht haben, indem sie aus der Schule wieder in einen Schulkindergarten zurückgestellt wurden.

Schuleingangsphase wurde seit den 1980er die 2. Klasse am häufigsten wiederholt. 1980 wurde die Regelversetzung nach Klasse 1 eingeführt. (vgl. Klemm 2006, 77)

In ihrer Untersuchung zu Klassenwiederholungen in der Schweiz kommen Bless, Schüpbach und Bonvin zu dem Schluss, dass nicht nur die Schulleistungen eines Kindes entscheidend für eine Wiederholung der Klasse sind. Auch die sozioökonomische und ethnische Herkunft haben erheblichen Einfluss. Als weitere Risikofaktoren nennen die Autoren: negative Einstellung zur Schule, größere Disziplinarschwierigkeiten, mangelnde Reife, unangepasstes Arbeitsverhalten und Aggressivität (vgl. Bless/Schüpbach/Bonvin 2004, 28). Außerdem wurde festgestellt, „dass insgesamt die Eigenschaften des Kindes (eingeschätzt durch Lehrpersonen) die wichtigsten Prädiktorvariablen in Hinblick auf die Klassenwiederholung am Ende der ersten Klasse darstellen“ (Bless/Schüpbach/Bonvin 2004, 28f). Bless, Schüpbach und Bonvin resümieren in ihrer Untersuchung, dass eine Klassenwiederholung kurz- und mittelfristig sowohl positive als auch negative Effekte auf die Lernentwicklung von Kindern haben kann. Längerfristig gehen sie allerdings von einer mangelhaften Effizienz der Klassenwiederholung aus. Auch Bellenberg bestätigt in ihrer schon erwähnten Untersuchung über Bildungsverläufe von Schülern, dass das Wiederholen einer Jahrgangsklasse „keinen kompensatorischen Effekt für späteres Segregationsgeschehen“ (Bellenberg 1999, 30) hat. Konkret haben Bellenberg und Klemm (2000) aufgezeigt, dass Schüler, die in der Grundschule eine Klasse wiederholen, in der Regel später nicht auf das Gymnasium oder auf die Realschule wechseln. Sitzen bleiben kann auch dazu führen, dass bei einer 10-jährigen Schulpflicht, wie in Nordrhein-Westfalen, Jugendliche nach 10 Jahren Schulzeit abgehen auch wenn sie noch keinen Schulabschluss haben. So kann Sitzenbleiben erhebliche Folgen für die schulische und damit auch für die berufliche Laufbahn haben.

Untersuchungsergebnisse von Hong und Raudenbush (2005) weisen darauf hin, dass eine Versetzung leistungsschwacher Schüler zu einer günstigeren Kompetenzentwicklung führt, als wenn sie die Klasse wiederholen. So zeigt sich in der Early Childhood Longitudinal Study (Hong/Raudenbush 2005), dass leistungsschwache Grundschüler in den USA, die eine Klasse wiederholt haben, sowohl im Rechnen als auch im Lesen deutlich schlechter abschneiden als gleich leistungsschwache Kinder, die an anderen Schulen regelversetzt wurden (vgl. Hong/Raudenbush 2005, 218 f.). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass leistungsschwache Kinder durch Klassenwiederholung langfristig keinen günstigeren Lernfortschritt vollziehen, sondern dass die Klassenwiederholung eher die Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Schulabbruchs erhöht.

In der Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern in Nordrhein-Westfalen, die Roßbach und Tietze 1996 veröffentlichten, wurde untersucht, inwieweit individuelle Schülermerkmale und institutionell-ökologische Bedingungen Ursachen für Schulversagen bzw. Schulerfolg darstellen (vgl. Roßbach/Tietze 1996, 20). Verglichen wurden die vom Land erhobenen Daten zum Besuch der Grundschule in Nordrhein-Westfalen für die Schuljahre 1970/71 bis 1993/94. Bei der Analyse der Daten zeigt sich, dass in allen vier Jahrgängen für das Schuljahr 1993/94 „die Sitzenbleiberquote nur noch weniger als die Hälfte des Ausgangswerte zu Beginn der 70er Jahre“ (Roßbach/Tietze 1996, 9) betrug. Die Sitzenbleiberquote in der ersten Klasse ist überproportional von 6,1% im Schuljahr 1970/71 auf 2,4% im Schuljahr 1993/94 gesunken. Als Grund dafür wurde angeführt, dass zum Schuljahr 1980/81 das „echte Sitzenbleiben“ zu Gunsten eines freiwilligen Wiederholens abgeschafft wurde und die Daten nicht mehr

in die Schulstatistik einfließen. Die Sitzenbleiberquote der ersten Klasse wurde daher von Roßbach und Tietze auf Grund der gesammelten Daten rekonstruiert.

Trotz dieser und anderen Reformbemühungen (vgl. Kap. 2.1.) „zeigt sich ein gehäuftes Auftreten von Segregation in der zweijährigen Eingangsphase gegenüber den späteren Jahrgangsstufen“ (Roßbach/Tietze 1996, 186). Tietze und Roßbach beschreiben die Schuleingangsphase daher als eine sensible Phase. „Über alle Analysemodelle und Kriterien hinweg zeigt sich zudem, dass die Segregationsereignisse in der Eingangsphase der Grundschule (...) stärker von den schulisch-ökologischen Bedingungen abhängen als in der Leistungsphase“ (Roßbach/Tietze 1996, 186). Roßbach und Tietze empfehlen auf Grund ihrer Ergebnisse, dass die Schuleingangsphase weiter in den Blick genommen werden muss.

„In diesem Zusammenhang sollte auch vorurteilsfrei geprüft werden, inwieweit durch strukturelle Verzahnung der Form schulischen und vorschulischen Lernens (...) ein Beitrag zur Lösung der Segregationsproblematik gerade in der Eingangsphase der Grundschule geleistet werden könnte“ (Roßbach/Tietze 1996, 186f).

Mit der Einführung der neuen Schuleingangsphase soll ein Wiederholen der Klasse in der Eingangsphase nicht mehr stattfinden. Stattdessen können Kinder länger in der Schuleingangsphase verweilen und müssen im Fall der jahrgangsübergreifenden Klasse nicht die Lerngruppe wechseln. Die Zeit des längeren Verweilens wird nicht auf die Schulzeit angerechnet. Damit wird auf die Befunde reagiert, die zeigen, dass das Sitzenbleiben keinen förderlichen Effekt auf den Lernzuwachs der Kinder hat.

### **2.5.3. Möglichkeit des längeren Verweilens**

Die Flexibilisierung der Verweildauer gehört zu den Maßnahmen, die von vielen Bundesländern im Rahmen der „neuen“ Schuleingangsphase übernommen wurde. So ist in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen ein längeres Verweilen möglich.

Im Rahmen des Modellversuchs FLEX in Brandenburg wurden für die flächendeckende Einführung der FLEX-Eingangsklassen praxisorientierte Handbücher von Lehrkräften, die am Schulversuch teilnahmen, herausgebracht. Diese Handreichungen enthalten Praxisbeispiele, Planungsmaterialien sowie Lernbiografien zahlreicher Schülerinnen und Schüler und sollen den Lehrkräften, welche die Schuleingangsphase einführen, helfen. Das Handbuch Nr. 5 (vgl. LISUM 2003) bietet Entscheidungshilfen und einen Verfahrensfaden für ein 3. Verweilerjahr in der flexiblen Schuleingangsphase. Ein Schwerpunkt dieser Veröffentlichung liegt in einem normativ zusammengestellten Fragenkatalog als Hilfe für die Entscheidung, ein Kind länger verweilen zu lassen. Kein anderes Bundesland bietet solche konkreten praxisorientierten Hinweise, wie ein längeres Verweilen geregelt werden kann. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass dieses Handbuch ausschließlich auf Erfahrungen der Lehrkräfte beruht und kaum Aspekte aus der pädagogisch-didaktischen Diskussion aufgegriffen wurden.

Ziel einer flexiblen Verweildauer von ein bis drei Jahren ist es, die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder aufzufangen. „Leistungsstarke und -schwache Schüler unterscheiden sich auch in der Lernzeit, die sie jeweils benötigen“ (Faust-Siehl 2001, 211). So können Kinder die Schuleingangsphase entsprechend ihres individuellen Lerntempo und -fortschrittes durchlaufen. Berthold weist darauf hin, „dass der Übergang

vom spielerischen Lernen zum systematischen Lernen im Rhythmus der Kinder gelingt“ (2008, 22).

Welche Kinder länger verweilen, wird entsprechend des Lernfortschrittes des Kindes individuell entschieden (vgl. Faust 2006, 19). Genauere Hinweise, welche Kinder länger verweilen sollten, gibt es kaum. Die Empfehlungen zur Schuleingangsphase des Landes NRW geben keine spezifische Auskunft über die „Eigenschaften“, die ein Kind erfüllen sollte, damit es länger verweilt.<sup>20</sup> Es wird lediglich auf langsam lernende Kinder hingewiesen, die in jahrgangsgemischten Schuleingangsklassen die „Unterrichtsinhalte in der vertrauten Lerngruppe“ (MSJK NW 2004, 3) wiederholen können. Danach ist das Lerntempo für die Entscheidung, ein Kind länger verweilen zu lassen, ausschlaggebend. Innerhalb des FLEX-Modellversuches wurden wenige Kriterien für eine längere Verweildauer entwickelt, die weiter gehen als die Vorgaben in NRW. Danach verweilen Kinder mit Entwicklungsverzögerung, wie Störungen in der sprachlichen Entwicklung, Auffälligkeiten in der Wahrnehmung und Konzentration, Problemen im Lern- und Leistungsverhalten und psychomotorischen Störungen länger in der Schuleingangsphase (vgl. LISUM 2003, 5). Die Flexibilisierung soll „diesen Kindern so gerecht werden, dass soziale Benachteiligung nicht automatisch zu einer Stigmatisierung im Schulalltag führt und die Kinder Lernbedingungen in der Schule vorfinden, die es ihnen ermöglichen, Entwicklungsverzögerungen weitgehend zu kompensieren“ (LISUM 2003, 4). Eine Selektion von langsam lernenden Kindern schon vor Schulbeginn soll vermieden werden, ohne ihnen die Förderung in einem zusätzlichen Jahr zu nehmen.

#### **2.5.4. Organisationsformen der Schuleingangsphase – Verweilen in jahrgangsbezogenen oder jahrgangsgemischten Schuleingangsklassen**

Innerhalb der Diskussion um die neue Schuleingangsphase wird angenommen, dass jahrgangsübergreifende Lerngruppen das längere Verweilen eher erleichtern (vgl. Faust 2001, 2f) als jahrgangsbezogene Klassen. Vor diesem Hintergrund soll an dieser Stelle die Entwicklung der jahrgangsbezogenen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aufgezeigt werden.

Das Jahrgangsklassensystem wurde erst im 19. Jh. flächendeckend eingeführt. Seit Comenius, der im 17. Jh. eine „Schule für alle“, die „allen alles lehrt“ forderte, gab es Bestrebungen, Schülergruppen zu homogenisieren. Seine Idee war es, allen Jugendlichen eine Bildung in den Wissenschaften zu ermöglichen. „Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine Vereinheitlichung in den Methoden und in der Organisation der Schulen notwendig“ (Laging 1999, 7). Comenius hatte bei seinen Überlegungen die militärische Ausbildung der massenhaft einzuweisenden Rekruten vor Augen. Im Militär zu jener Zeit wurde nach Gleichförmigkeit gestrebt. Hinzu kam Comenius' Vorstellung, dass jeder Schüler wie ein „weißes Blatt Papier“ ist, das mit dem immer gleichen „Drucktypen“ behandelt werden kann, um so eine Vervielfältigung zu ermöglichen (vgl. Laging 1999, 8). „Wahrscheinlich ist also nicht das Streben nach einem einheitlichen Alter das entscheidende Anliegen gewesen, sondern der Wunsch nach einem gleichmäßigen Voranschrei-

---

<sup>20</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, auf welcher Grundlage die Lehrkräfte entschieden haben, dass die Kinder, die an der Studie teilnehmen, länger verweilen.

ten mit allen Schülern und Schülerinnen am gleichen Stoff, zu deren Voraussetzung ein gleiches Alter als günstig angenommen wird” (Laging 1999, 8).

Die Reformpädagogen hatten eine andere Sicht auf das Kind. Für sie stand das einzelne Kind im Vordergrund seines individuellen Lernprozesses. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts kritisierten sie das Konzept der Jahrgangsklassen stark. Maria Montessori, Berthold Otto und Peter Petersen sahen altersgemischte Lerngruppen als ideale Organisationsform zur Realisierung ihrer pädagogischen Grundgedanken an. Viele Argumente der Reformpädagogen für altersgemischte Lerngruppen entsprechen auch noch der heutigen Begründung für Jahrgangsmischung. So war Montessori der Ansicht, dass die Heterogenität einer Gruppe erzieherisch und didaktisch wertvoller sei als die Homogenität (vgl. Ludwig 2004, 34). Dies entspricht auch Argumenten in der aktuellen Diskussion um Heterogenität in Lerngruppen.

Ein weiterer Vorteil, der in der Altersmischung gesehen wird, ist die gute Basis für die Förderung von Kommunikation, Nachahmen, Helfen und Kooperation. Außerdem wird angenommen, dass sich die Altersmischung positiv auf die Individualisierung und Sozialisierung jedes einzelnen Kindes auswirkt.

Hanke unterscheidet, bezogen auf die aktuelle Diskussion bezüglich der Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Klassen, zwei Dimensionen der Argumentation für die Einführung jahrgangsübergreifende Klassen. Die eine Dimension beinhaltet eine „pragmatische (ressourcenorientierte, strukturelle) Argumentation“ (2007, 309), die sich auf den Erhalt kleiner Grundschulen bezieht (vgl. Kap. 2.1.3.). Die andere Dimension verfolgt eine pädagogische Argumentationslinie, die Jahrgangsmischung als Alternative zu jahrgangsbezogener Unterrichtsorganisation ansieht. Hanke nennt in diesem Sinne fünf Argumente für die Einführung von jahrgangsgemischtem Unterricht<sup>21</sup>:

- Jahrgangsgemischter Unterricht knüpft an alltägliche Lebenssituationen von Kindern an wie auch die altersgemischte Kindergartengruppe.
- Im jahrgangsgemischtem Unterricht wird „die Heterogenität der Kinder (...) und die Notwendigkeit zur Individualisierung und Differenzierung offener und damit Vielfalt möglicherweise auch eher als gleichwertig akzeptiert“ (Hanke 2005, 6).
- Jahrgangsgemischter Unterricht verschafft für die neueingeschulten Kinder die Möglichkeit, sich an bereits „erfahrenen“ Schulkindern zu orientieren und von ihnen Formen der Arbeits- und Unterrichtsorganisation zu lernen.
- Jahrgangsgemischter Unterricht birgt durch die jährliche Neuzusammensetzung der Lerngruppe die Chance, unterschiedliche Positionen und Rangplätze in der Gruppe einzunehmen und so vielfältige soziale Erfahrungen zu sammeln.
- Jahrgangsgemischter Unterricht ermöglicht Kindern, die länger verweilen, in ihrer gewohnten Lernumgebung zu bleiben (vgl. Hanke 2005, 6f).

Diese eher normativ-pädagogische Argumentationslinie ist durchaus schlüssig. Sie berücksichtigt vor allem die soziale Entwicklung der Kinder. Generell gibt es nur wenige Untersuchungen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht, die diese Annahmen empirisch bestätigen.

Roßbach kommt in einem nationalen und internationalen Forschungsüberblick zu dem Ergebnis, dass sich im Leistungsbereich keine Unterschiede zwischen Grundschulern

---

<sup>21</sup> Die Argumente sind immer in Gegensatz zum jahrgangsbezogenen Unterricht zu sehen.

aus jahrgangsübergreifenden und jahrgangsbezogenen Lerngruppen zeigen. Im sozial-motivationalen Bereich zeigen sich leichte Vorteile zugunsten der Schüler aus jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (vgl. Roßbach 1999). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen zur Neustrukturierung der Schuleingangsphase zeigen positive Effekte insbesondere auch für Kinder mit „ungünstiger“ Lernvoraussetzungen (vgl. Kap 2.6.).

Eckerth und Hanke (2009) zeigen bei ihrer Auswertung verschiedener Untersuchungen zu jahrgangsgemischten Klassen, dass die einzelnen Untersuchungen „keine deutlichen Vor- oder Nachteile für Schüler der unterschiedlichen Organisationsformen traditionelle Jahrgangsklasse oder jahrgangsübergreifende Klassen“ (2009, 17) erkennen lassen. Die Unterschiede, die Eckerth und Hanke in den Ergebnissen der Untersuchungen beschreiben, legen die Vermutung nahe, dass die Prozessqualität des Unterrichts und weniger die Organisationsform des Unterrichts von Bedeutung zu sein scheint.

So stellen auch Beutel und Hinz vor dem Hintergrund des DünE-Projektes fest, dass „die Stabilisierung positiver Selbstkonzepte bei Kindern am Schulanfang weniger durch die Zugehörigkeit zu jahrgangshomogenen oder jahrgangsheterogenen Organisationsformen bestimmt“ wird, „vielmehr scheinen eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die individuelle Unterstützung sowie der professionelle Umgang der Lehrkräfte mit den Herausforderungen einer Pädagogik der Vielfalt ausschlaggebend zu sein“ (Beutel/Hinz 2008, 237). Entscheidend für die Gestaltung des Unterrichts innerhalb jahrgangsgemischter Klassen scheint zu sein, ob Jahrgangsmischung aus organisatorischen Gründen oder aus pädagogischen Überlegungen heraus eingerichtet wurde.

In ihrer Untersuchung zu „Kleinen Grundschulen“ in Mecklenburg-Vorpommern kommen Mett und Schmidt (2002) zu dem Schluss, dass gerade in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, die aus strukturellen Überlegungen heraus gegründet wurden, überwiegend innerhalb der jahrgangsgemischten Klassen jahrgangshomogen unterrichtet wird. In einer früheren Studie weist Schmidt (1999) ebenfalls mit 44% einen hohen Anteil an jahrgangsgemischten Lerngruppen nach, in denen Abteilungsunterricht durchgeführt wird bzw. in denen in jahrgangsbezogenen Kleingruppen gebildet werden. Ein Drittel der Befragten nutzt die Leistungsunterschiede bewusst. Mit 13,6% betonen nur wenige Lehrkräfte die Individualität der Kinder innerhalb der Unterrichtspraxis.

Innerhalb des Modellversuches zur „Veränderten Schuleingangsphase in Thüringen“ (Carle/Berthold 2004) wurden die jahrgangsgemischten Lerngruppen aus pädagogischen Gründen eingerichtet. Es hat sich gezeigt, dass ungefähr in der Hälfte der beobachteten Schulstunden in jahrgangsgemischten Lerngruppen durch Abteilungsunterricht bzw. über die Menge der Aufgaben differenziert wurde. In den übrigen Unterrichtsstunden fand Differenzierung auch über verschiedenen Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen statt.

Innerhalb der Pilot-Studie des FiS-Projektes zeigt sich, dass ein Abteilungsunterricht, der die Leistungsunterschiede der Kinder nicht berücksichtigt, wenig förderlich ist. Gleiches gilt auch für jahrgangsbezogenen Klassen, in denen in einem einheitlichen und gleichschrittigen Unterricht die Leistungsheterogenität nicht beachten werden (vgl. Hanke 2007a).

Roßbach und Wellenreuther resümieren nach einem Vergleich verschiedener Studien bezüglich der Differenzierung in jahrgangsbezogenen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen:

„Eine jahrgangsübergreifende Differenzierung in homogenen Lerngruppen, die mit direkter Instruktion und den Leistungsniveaus angepassten Unterrichtsmaterialien verbunden ist, ist wirksamer als traditioneller Unterricht in Jahrgangsklassen. Jahrgangsübergreifender Unterricht in heterogenen Gruppen, in dem individualisierende Methoden im Vordergrund stehen, ist nur genauso wirksam wie der Unterricht in Jahrgangsklassen mit traditionellem Unterricht“ (Roßbach/Wellenreuther 2002, 53).

Damit ist nicht nur die Organisationsform entscheidend, um die Vorteile des jahrgangsgemischten Unterrichts zu nutzen, sondern auch die pädagogisch-didaktische Ausgestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

Im Rahmen von Modellversuchen zur „neuen“ Schuleingangsphase wurden pädagogisch-didaktische Konzepte zum jahrgangsübergreifenden Unterricht in den Blick genommen. Der Modellversuch „Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs“ in Hessen (Burk 1998) zählt zu den ersten in diese Richtung. Beim brandenburgischen Modellversuch „FLEX-Flexible Schuleingangsphase“ (u.a. LISUM 2003) wurden von Praktikern FLEX-Handbücher als Hilfestellung für die praktische Einführung und Umsetzung des jahrgangsgemischten Unterrichts entwickelt. Neben einigen wenigen Untersuchungen, die die Realisierungsformen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der pädagogischen Alltagspraxis im Blick haben, wurden im Rahmen der Schuleingangsphase auch einige Modellversuche im Sinne einer Implementation von Konzepten jahrgangsübergreifenden Unterrichtspraxis eingerichtet.<sup>22</sup>

Auch wenn mit der Durchführung verschiedener Modellversuche zur Schuleingangsphase jahrgangsgemischter Unterricht empirisch weiter untersucht wurde, werden noch weitere Forschungen auf diesem Gebiet benötigt (vgl. auch Hanke 2007a; Roßbach 1999). Entscheidend könnte auch die Frage nach der Art und Weise der Jahrgangsmischung sein. In Nordrhein-Westfalen ist die Organisationsform der Schuleingangsphase optional geregelt. Folgende Modelle stehen für die Schulen zur Auswahl:

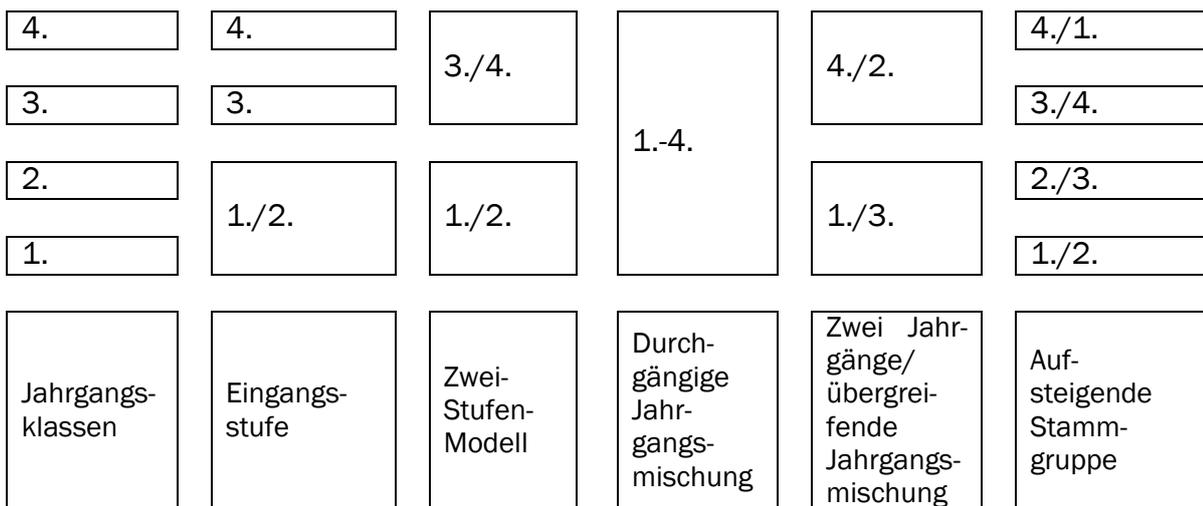


Abbildung 5: Übersicht über Modelle der Organisation der Schuleingangsphase (in Anlehnung an Giesecke-Kopp 2007, 21)

<sup>22</sup> Die Ergebnisse der Modellversuche zur Schuleingangsphase werden in Kapitel 2.6. genauer ausgeführt.

Bei dem Modell „Eingangsstufe“ bilden die ersten beiden Klassen eine Einheit. Die Eingangsstufe kann von den Kindern innerhalb eines Schuljahres bis zu drei Schuljahren durchlaufen werden. Die Regel sind zwei Jahre. Am Schuljahresende wechselt die Hälfte der Lerngruppe in die 3. jahrgangsbezogen organisierte Klasse und am Schuljahresanfang werden ebenso viele neu eingeschult. Das Zwei-Stufen-Modell ist eine Weiterführung der Eingangsstufe. In ihr werden das 3. und 4. Schuljahr zu einer Lerneinheit zusammengefasst. Im Modell der durchgängigen Jahrgangsmischung wechselt zu Schuljahresbeginn nur ein Viertel der Kinder die Lerngruppe. Auch hier können Kinder länger verweilen, ohne die Lerngruppe wechseln zu müssen. Das Modell der Zwei-Jahrgänge-übergreifenden-Jahrgangsmischung fasst die 1. und die 3. Jahrgangsstufe zu einer Lerngruppe zusammen. Diese wird im nächsten Schuljahr zu einer Lerngruppe, die sich aus der 2. und 4. Jahrgangsstufe zusammensetzt. Hier muss ein Kind, wenn es kürzer oder länger verweilt, die Klasse wechseln, wie auch in regulären jahrgangsbezogenen Klassen.

Beim Modell der aufsteigenden Stammgruppe wird zu Beginn eine Lerngruppe aus Kinder des 1. und 2. Schuljahres gebildet, diese bleiben so lange in einer festen Lerngruppe, bis die Älteren die Schule verlassen und Schulneulinge in die Klasse eingeschult werden. Dann werden die Jahrgänge 4/1 gemischt. In diesem Modell ist es ebenfalls notwendig, dass länger verweilenden Schüler die Klasse wechseln. Dies ist auch der Grund, warum dieses Modell in Nordrhein-Westfalen nicht neu eingeführt werden darf. Durch ein längeres Verweilen in jahrgangsübergreifenden Schuleingangsklassen ergibt sich für die Schüler damit die Möglichkeit in ihrer gewohnten Lernumgebung zu bleiben. Auch Kinder, die die Zeit in der Schuleingangsphase verkürzen, können mit ihnen schon bekannten Kindern in die herkömmliche 3. Klasse wechseln. Dies wird ebenfalls als förderlich angesehen. In jahrgangsbezogenen Klassen kann ein längeres Verweilen in der Schuleingangsphase dem herkömmlichen Sitzenbleiben gleich kommen (vgl. Kap. 2.5.2.).

## **2.6. Modellversuche der Schuleingangsphase bezogen auf längeres Verweilen**

Die in den einzelnen Bundesländern eingerichteten Modellversuche zur Schuleingangsphase hatten in der Regel die neue Auslegung des Schulfähigkeitsbegriffes und die Flexibilisierung der Verweildauer in der Schuleingangsphase gemeinsam. Die meisten Modellversuche hatten eine Begleitung und Beratung von Schulen zur Aufgabe. Hinzu kamen Modellversuche, die als Schulentwicklungsprozesse ausgerichtet waren. Nur wenige Untersuchungen beschäftigten sich mit „Unterrichtsgestaltung und (...) didaktisch methodischen Einzelfragen“ (Faust 2006, 22). Auch wenn die meisten Projekte die Flexibilisierung der Verweildauer im Blick hatten, gibt es nur wenigen Untersuchungen, die speziell auf Kinder schauten, die länger in der Schuleingangsphase verweilten. Auf die wenigen vorliegenden Ergebnisse aus den Modellversuchen zur Schuleingangsphase, zum längeren Verweilen bzw. zur Förderung von Schülern mit ungünstiger Lernvoraussetzung soll im Weiteren eingegangen werden.

Der schulbegleitende Modellversuch „Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen“ (Carle/Berdholt 1994-2002) hatte die „Entwicklung einer Schuleingangsstufe für alle schulpflichtigen Kinder, in der eine natürliche variable Verweildauer von ein bis

zwei Jahren möglich ist“ (Carle 2003, 1) zum Ziel. Zu diesem Zweck wurden auf der Basis eines Aktions- und Handlungsforschungsansatzes strukturelle, pädagogische und qualifikatorische Bedingungen auf der Strukturebene geschaffen.

Als wichtigste Erkenntnis des Modellversuchs sehen Carle und Berthold in Hinblick auf die erfolgreiche Umsetzung einer neuen Schuleingangsstufe nicht einzelne Bedingungen als relevant an. Viel entscheidender ist ihrer Meinung nach „das harmonische Zusammenspiel“ (Carle 2003, 5) zwischen veränderten Rahmenbedingungen (Strukturen) und neuen pädagogisch-didaktischen Ansätzen. So bezeichnen sie eine jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase als Voraussetzung dafür, dass „Kinder mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten ohne Zurückstellung oder Springen die Eingangsstufe durchlaufen können“ (Carle 2003, 7). Bei dieser Annahme bewerten die Autorinnen jahrgangsübergreifenden Unterricht auf einer normativen Ebene von vornherein als gut. Außerdem sind sie der Meinung, dass eine individuelle Förderung jedes Kindes für eine flexible Verweildauer unerlässlich ist. Dem Abschlussbericht ist jedoch nicht zu entnehmen, auf welche Daten sich die Schlussfolgerungen beziehen und nach welchen Kriterien die qualitative Auswertung stattfand. Es wird lediglich das forschungsmethodische Vorgehen angerissen. So fanden „strukturierte Gruppendiskussionen“ (Carle 2003, 3) in den Lehrerkollegien statt, bei denen der Fortschritt der jeweiligen Schule diskutiert und anhand von Videoaufzeichnungen im Unterricht analysiert wurde.

Ziel des Baden-Württembergischen Modellversuchs „Schulanfang auf neuen Wegen“ waren die Verringerung der Zurückstellungsquote, die Erhöhung der vorzeitigen Einschulungen, die Flexibilisierung der Schuleingangsstufe sowie die Optimierung des Anfangsunterrichts durch pädagogische und didaktisch-methodische Weiterentwicklung. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Organisationsmodelle zur Erprobung eingeführt. Abschließend wurden die Lehrer zur Unterrichtsgestaltung der jahrgangsübergreifenden und jahrgangsbezogenen Lerngruppen befragt.

In einem der Modelle (Modell A1) wurde die Jahrgangsmischung der Klassen 1 bis 2 mit einer flexiblen Verweildauer von ein bis drei Jahren erprobt. Die Untersuchung gab laut Abschlussbericht „durchaus Anlass zu einer positiven Bilanzierung eines jahrgangsübergreifenden Anfangsunterrichts“ (MKJS BW 2006, 130). So ergaben sich gerade für „Kinder mit ungünstigen kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen“ (MKJS BW 2006, 130) Vorteile im Bereich des Leseverständnisses und im mathematischen Bereich im Vergleich zu den anderen Modellen. Rückschlüsse auf die Prozessqualität des Unterrichts waren nicht möglich.

Die „FLEX – Flexible kindgerechte Schuleingangsphase in Brandenburg“ (Liebers 1992-2004) war eine weitere Untersuchung zur Neustrukturierung der Schuleingangsphase, die über mehrere Etappen zu einer landesweiten Einführung der „FLEX“ führte. Das Ziel des Schulversuches war die Optimierung des Schulanfangs in jeder Schule. Dazu wurde der gesamte Schulversuch in drei Etappen unterteilt, die unterschiedliche aufeinander aufbauende Schwerpunkte verfolgten. Im ersten Teilprojekt wurde die pädagogische Qualität des Unterrichts an zwei brandenburgischen Grundschulen untersucht.

Die Erfahrungen im Teilprojekt I zeigten deutlich einen Bedarf an neuen Unterrichts- und Organisationsformen, um jedem Kind in einer heterogenen Lerngruppe optimale Entwicklungschancen zu bieten. Neben den Beobachtungen im Bereich der Organisationsform des Unterrichts wurden in diesem Teil der FLEX auch Lernleistungen der Schüler im Bereich Rechtschreibung, Lesen und Rechnen zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Außer im Lesen, wo die Schüler der FLEX-Klassen wesentlich besser abschnitten als die Kinder

in den Kontrollklassen, gab es keine signifikanten Unterschiede in den Bereichen Rechtschreibung und Rechnen in den beiden Untersuchungsgruppen. Im Abschlussbericht der FLEX-Untersuchung bestätigt Kaiser „eine deutliche präventive Wirkung des dritten Verweilerjahres (...) für Schülerinnen und Schüler sowohl mit erhöhtem als auch mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Kaiser 2004, 126). Lambrich ermittelte, dass bei drei von 13 länger verweilenden Kindern „größere Lernprobleme erhalten geblieben“ (Lambrich 1997) sind.

Liebers untersuchte zusätzlich die FLEX-Klassen bezogen auf das Gelingen des Schulstarts für Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Sie bezog in ihrer Arbeit drei unterschiedliche Perspektiven des Schulanfangs mit ein: Lehrkräfte, Eltern und Kinder. In ihrer Untersuchung wurden auch explizit länger verweilende Kinder berücksichtigt. Der Schwerpunkt lag auf der Entwicklung im sozial-emotionalen Bereich. Liebers verglich das schulische Wohlbefinden, das Selbstkonzept, die Lernfreude und die soziale Integration sowie die soziale Präferenz mit Kindern, die ein, zwei oder drei Jahre in der Schuleingangsphase verweilten. In den FLEX-Klassen wurden 24 Kinder mit einer längeren Verweildauer untersucht.

Bei einem Vergleich von Kindern mit regulärer Verweildauer und Kindern mit längerer Verweildauer zeigte sich, „dass die langsamer lernenden Kinder im Vergleich zu den regulär lernenden Kindern eine geringere Lernfreude entwickeln, über eine niedrigere soziale Akzeptanz verfügen und sich selbst auch in der Schule weniger wohl fühlen“ (Liebers 2008, 208). Dessen ungeachtet hatten länger verweilende Kinder das Gefühl, in gleichen Maße in die Klasse integriert zu sein wie regulär lernende Kinder und zeichnet sich nach eigenem Bekunden durch eine ebenso hohe Anstrengungsbereitschaft, wie alle anderen Kinder aus (vgl. Liebers 2008, 208). Dies spricht aus Liebers Sicht „trotz der festzustellenden Beeinträchtigungen zugleich für eine stabilisierende und motivierende Lernumgebung für langsamer lernende Kinder mit längerer Verweildauer in FLEX-Klassen“ (Liebers 2008, 208).

Kinder im 3. Verweilerjahr „äußern keine mehr so ausgeprägte Lernfreude wie Kinder in den ersten beiden Lernjahren und fühlen sich im Vergleich zu den regulär lernenden Kindern in der Schule deutlich weniger wohl, jedoch verbleiben die Durchschnittswerte im positiven Bereich“ (Liebers 2008, 208).

Kritisch sieht Liebers „das starke Absinken des Selbstkonzeptes von Kindern im dritten Verweilerjahr“ (Liebers 2008, 222). Demnach erfüllen sich die „Erwartungen, dass die Organisations- und Lernformen der flexiblen Eingangsphase die Selbstkonzeptentwicklung von langsamen Lernern im dritten Verweilerjahr vor Beeinträchtigung schützt“ (Liebers 2008, 222), sich nicht. Liebers vermutet, dass hier „die ursprünglichen Modellannahmen verändert werden müssen“ (Liebers 2008, 222). Die Ergebnisse von Liebers zeigen, dass die Organisationsform bzw. die Lernformen für länger verweilenden Schüler weiter in den Blick genommen werden müssen, um diesen Kindern einen gelingenden Schulstart zu ermöglichen. Im Durchschnitt nutzten 7-10% der Kinder eines Jahrgangs die Möglichkeit, länger in der FLEX-Klasse zu verweilen (vgl. Liebers 2007a).

Zum Schuljahr 1999/2000 führte das Land Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Kommission „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ das auf fünf Jahre angelegte Modellvorhaben „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase – FILIS“ ein. An dem Modellvorhaben nahmen 6 nordrhein-westfälische Grundschulen teil, die schon begonnen hatten, ihr Konzept der Schuleingangsphase umzuwandeln. Ziel des Vorhabens war die Entwicklung und Erprobung von Modulen zur Qualitätsverbesserung schulischen Lernens in einer exemplarischen Über-

gangssituation. Mit dem Ziel der Entwicklung innovativer Lernkultur sollten zielgruppenspezifisch differenzierte Elemente, die u.a. zum besseren Erwerb von Kulturtechniken beitragen, miteinander zu einem Gesamtkonzept für die Schuleingangsphase verzahnt werden (vgl. FILIS 2004, 6).

Dazu zählten:

- Analyse von Elementen in Erziehung, Unterricht und Schulleben, die eine innovative Lernkultur fördern,
- die Entwicklung von Elementen zur zielgruppenspezifischen Differenzierung von langsam und schnell lernenden Kindern sowie von Kindern mit spezifischer Behinderung, u.a. unter Berücksichtigung von Zurückstellung, vorzeitiger Einschulung sowie individueller Verweildauer in den Klassen 1 und 2,
- die Erprobung didaktischer-methodischer Konzeptionen des Erwerbs der Kulturtechniken, organisatorischer Rahmenbedingungen sowie Formen der Zusammenarbeit mit Experten unter der Zielsetzung der Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase.

Jede Modellschule hat sich im Vorfeld einen Schwerpunkt innerhalb des Modellversuchs herausgesucht, in dem sie sich weiterentwickeln und verändern wollte. Die Schulen wurden zu einem Netzwerk der „AG Grundschulen“ zusammengeschlossen. Bei gemeinsamen Treffen konnten sich die Schulen austauschen und u.a. durch Expertengespräche mit Wissenschaftlern ihr Wissen erweitern.

Bezogen auf die vorliegende Studie ist besonders der Schwerpunkt der Gemeinschaftsgrundschule Kaldenkirchen interessant. Sie hat in dem Modellversuch ihr Konzept der „integrativen Eingangsstufe“ als Entwicklungsfeld gewählt. Schon einige Jahre vor dem Schulgesetz von 2003 wurden dort einige Neuerungen erprobt. So wurden an der Gemeinschaftsgrundschule schon seit einigen Jahren alle Kinder eingeschult und kein Kind zurückgestellt. Auch der Schulkindergarten war in die Eingangsstufe integriert. Im Abschlussbericht von FILIS stellen alle beteiligten Schulen im Sinne eines Erfahrungsberichts ihre Erfahrungen sowie Ergebnisse bezogen auf ihre Schule vor. Sie sind Anregungen für andere Schulen, ebenfalls neue Konzepte an ihren Schulen zu entwickeln oder anzustoßen, bieten aber keinesfalls wissenschaftlich überprüfte Befunde.

Im Dezember 2000 startete der Grundschulverband eine Umfrage unter den 16 Bundesländern über die bis dahin durchgeführten Veränderungen des Schulanfangs und den in diesem Zusammenhang eingeführten Schulversuchen. 2005 wurden die Grundschullehrer zum Stand der Entwicklung der Schuleingangsphase nach dem Ende der meisten Schulversuche erneut befragt. Die Ergebnisse der Befragung bieten eine gute Übersicht über die Maßnahmen zur Einführung der Schuleingangsphase im direkten Vergleich der einzelnen Bundesländer. Die Untersuchung ergab, dass bis auf das Saarland alle Bundesländer eine „neue“ Schuleingangsphase eingeführt haben. Die von den Bundesländern eingerichtete wissenschaftliche Begleitung wird meist in Form von „Unterstützung und Beratung, teilweise in Verbindung mit systematischen Beobachtungen“ (Faust 2006, 21) oder als Befragung zur Akzeptanz u.a. bei Lehrern und Eltern durchgeführt. Im Fokus einiger Auswertungen stehen Schulentwicklungsprozesse der Modellschulen. Nur wenige Untersuchungen beziehen sich auf die Unterrichtsgestaltung, didaktische sowie methodische Einzelfragen. Baden-Württemberg bildet mit einer Fragestellung, welche die Auswirkungen der Veränderungen auf die Schüler untersucht, eine Ausnahme.

Wie die Zusammenfassung der Forschungslage zeigt, beschäftigen sich nur wenige Untersuchungen zur Neustrukturierung der Schuleingangsphase mit der konkreten Umsetzung der Förderung von länger verweilenden Kindern. Die wenigen vorliegenden Erkenntnisse weisen auf einen positiven Effekt des längeren Verweilens für langsam lernende Kinder hin. Auf der Ebene der Prozessqualität stützen sich die Untersuchungen fast ausschließlich auf normative Grundlagen. Es fehlt hier an empirischen Erkenntnissen darüber, welche Unterrichtsorganisation und -gestaltung sich aus empirischer Sicht als förderlich für länger verweilende Kinder erweist. Und dies, obwohl länger verweilende Kinder beispielsweise in Brandenburg ca. zehn Prozent (vgl. Liebers 2007a) eines jeden Einschulungsjahrgangs ausmachen. Außerdem sollte mit der Umstrukturierung gerade den langsam lernenden Kindern eine Chance für einen förderlichen Schulstart gegeben werden. Es stellt sich daher die Frage, welchen Einfluss die Organisationsform der Lerngruppe auf die Förderung der Kinder, die Nutzung der Förderangebote und ihrer Lernfortschritte hat. An dieser Stelle setzt die vorgestellte Studie an und nimmt die Förderbedingungen in der Schule in den Blick.

## **2.7. Zusammenfassung**

Auf bildungssoziologischer Ebene reichen die Begründungen für eine Neustrukturierung von einer Reduzierung des im internationalen Vergleich hohen Anteils verspätet eingeschulter bzw. zurückgestellter Kinder bis hin zur Senkung des hohen Einschulungsalters. Eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen, wird in der Einschulung aller Kinder ohne Zurückstellung gesehen. Unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Kinder werden durch eine flexible Verweildauer von ein bis drei Jahren aufgefangen. So können Kinder die Schuleingangsphase entsprechend ihres individuellen Lerntempos und -fortschrittes durchlaufen. Eine Selektion von langsam lernenden Kindern schon vor Schulbeginn wird vermieden, ohne ihnen die Förderung in dem zusätzlichen Jahr zu nehmen. Die Heterogenität der Lerngruppe wird so bewusst gefördert und sogar zum Normalfall.

Im Zuge der Umstrukturierung wurde außerdem über die Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Schuleingangsklassen diskutiert, zum einen, um den Erhalt von kleinen Grundschulen zu ermöglichen. Zum anderen, um die Heterogenität für die Förderung von Lernprozessen optional zu nutzen sowie eine bewusste Wahrnehmung der Heterogenität der Kinder zu fördern (vgl. Hanke 2007a, 309). Für Kinder mit einer Verweildauer von drei Jahren ergibt sich damit die Möglichkeit, in ihrer gewohnten Lernumgebung zu bleiben. Auch Kinder, die die Zeit in der Schuleingangsphase verkürzen, können mit ihnen schon bekannten Kindern in die herkömmliche 3. Klasse wechseln.

## 3. Förderung im Unterricht der Schuleingangsphase

### 3.1. Rechtliche Ausgangslage zur Förderung in der Schuleingangsphase

In bildungsprogrammatischen Dokumenten der einzelnen Bundesländer (Schulgesetze, Schulordnungen, zusätzliche Publikationen zur Ausgestaltung der Schuleingangsphase der Ministerien u.a.) wird individuelle Förderung für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen propagiert. Nordrhein-Westfalen nahm als erstes Bundesland das Recht auf individuelle Förderung in das Schulgesetz auf.

Auszug aus dem Schulgesetz NRW:

„§ 1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet“ (MSW NW 2010).

Im Schulgesetz von 2006 wird ausdrücklich auf Schüler mit Entwicklungsverzögerung hingewiesen, die besonders gefördert werden sollen, um ihnen durch individuelle Hilfen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen (vgl. § 2 Abs. 9). „In der Verantwortung steht (...) die Schule als ganze, nicht nur die einzelne Lehrkraft, und zugleich das Land, das die notwendigen Bedingungen zu schaffen hat, damit die Schulen dieses Recht der Lernenden gewährleisten können“ (Kunze 2008, 13).

Für die Grundschule hat das Land darüber hinaus zusätzliche Handlungsanweisungen erlassen. So sollen vor allem Kinder, „die besonderer Unterstützung bedürfen, um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können“ (AO-GS 2008 § 4), individuell gefördert werden. Zu diesen Kindern gehören auch Schüler, die länger in der Schuleingangsphase verweilen.

Das längere Verweilen ist eine Fördermaßnahme auf schulorganisatorischer Ebene. Darüber hinaus sind die Schulen angehalten, ein eigenes Förderkonzept für ihre Schule zu entwickeln. Dieses Förderkonzept soll Aussagen enthalten über die Lernstandsdiagnostik, die in der Schule eingesetzt wird, über die Förderplanung, die in der Schule durchgeführt wird und die damit verbundenen Anforderungen an die Unterrichtsorganisation. Hierbei soll die Organisation der individuellen Verweildauer berücksichtigt werden. Es steht den Schulen frei, ein Förderkonzept zu schreiben, das alle Jahrgänge umfasst oder ein separates Förderkonzept für die Schuleingangsphase und eines für die Jahrgänge 3/4 zu formulieren. Das Förderkonzept soll Aussagen darüber enthalten, wie individuelle Förderung an der Schule gewährleistet wird. Ziel der individuellen Förderung „ist die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Lerngruppe sowie der Aufbau und die Weiterentwicklung von Lernkompetenz“ (MSW NW 2006, 3). Um dieses Ziel zu erreichen, sollen für Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben und für Kinder, die an Formen der äußeren Differenzierung teilnehmen, Förderpläne geschrieben werden. In dem Förderplan werden verschiedene Fördermaßnahmen wie auch Differenzierungsmaßnahmen festgeschrieben.

Mit der Festschreibung des Rechts auf individuelle Förderung hat das Land Nordrhein-Westfalen Impulse aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahrzehnte aufgegriffen (vgl. Kunze 2008, 15). So legten bereits Reformpädagogen wie Montessori und Petersen Wert auf eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Außerdem wurde in den 1970er Jahren eine Debatte zur inneren Differenzierung im Unterricht geführt, in der ähnliche Probleme diskutiert wurden, wie sie auch heute im Zusammenhang mit der individuellen Förderung diskutiert werden (vgl. Kunze 2008; Trautmann/Wischer 2008). Kunze vermutet, dass einer der Gründe für diese aktuelle bildungspolitische Forderung nach individueller Förderung im wiederholten schlechten Abschneiden Deutschlands bei den internationalen Vergleichsstudien liegt (vgl. Kunze 2008, 15). Individuelle Förderung wird als eine Möglichkeit gesehen, auf Missstände im deutschen Bildungssystem zu reagieren. Inwieweit solch eine gesetzliche Verpflichtung der individuellen Förderung fruchtet und welche Auswirkungen sich daraus ergeben, wird sich erst mit der Zeit zeigen. Die direkte Verantwortung für die letztendliche Umsetzung hat jede einzelne Schule. Auf diese Weise haben auch indirekt die Lehrkräfte, das Land und der Schulträger Verantwortung für die Einhaltung des Gesetzes. Auch wenn das Land detaillierte Handlungsanweisungen gibt, haben doch Schule und Lehrkräfte noch einigen Spielraum, diese Handlungsanweisungen zu interpretieren. Entscheidend für die Umsetzung sind beispielsweise die Ressourcen, die jeder Schulträger der Einzelschule zur Verfügung stellt.

Auch wenn individuelle Förderung von vielen Seiten propagiert wird und gesetzlich festgeschrieben wird, ist der Begriff in der Erziehungswissenschaft nur unzureichend definiert. In den vergangenen Jahren wurde der Begriff der Förderung wie bei Sandfuchs (2005) eher aus organisatorischer Sicht oder auf pädagogisch-didaktischer Ebene über direkten Handlungsanweisungen beschrieben, denen keine theoretische Auseinandersetzung mit dem Förderbegriff vorausgeht.<sup>23</sup> In dieser vorliegenden Arbeit soll der Begriff darüber hinaus als Verhältnis zwischen Lehren und Lernen verstanden werden. Daher wird sich dem Begriff der Förderung im Folgenden über den Begriff des Lernens aus kognitionspsychologischer, konstruktivistischer und gemäßigt-konstruktivistischer Sicht und den daraus ableitenden Lehr-Lern-Konzepten genähert.

## **3.2. Lernen aus kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht**

### **3.2.1. Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht**

Unter Lernen wird eine überdauernde Änderung im Verhaltenspotential auf Grund von Erfahrungen verstanden. Im Rahmen der pädagogischen Psychologie gibt es unterschiedliche Auffassungen, was Lernprozesse auslösen kann und welchen Gesetzmäßigkeiten Lernen unterliegt (vgl. Hasselhorn/Gold 2006, 35). Richtungweisend sind hier die behavioristischen und die kognitiven Lerntheorien.

---

<sup>23</sup> Als Beispiel sei hier die Diskussion um die Erstellung und Umsetzung von Förderplänen zu nennen (vgl. Müller 2004).

In der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts dominierte der Behaviorismus die Diskussionen um Lernen besonders im angloamerikanischen Raum.<sup>24</sup> Für den Grundschulunterricht sieht Einsiedler die behavioristischen Lerntheorien als weniger bedeutend an (vgl. Einsiedler 2005a, 373). Vielmehr hat sich die Grundschulpädagogik und -didaktik schon seit den 1920er Jahren auf kognitive Theorien bezogen. Mit einer behavioristischen Auffassung von Lernen wird in der Forschung das äußere Verhalten der Lernenden beobachtet. Die Kognitionspsychologie untersucht im Gegensatz dazu die im Lernenden ablaufenden Prozesse der Informationsverarbeitung sowie die Nutzung und Anwendung der gelernten Informationen.

„Aus kognitivistischer Sicht kommt den Denk- und Verstehensprozessen der Lernenden eine entscheidende Rolle zu. Der Lernende wird als Individuum begriffen, das äußere Reize aktiv und selbstständig verarbeitet. Lernen gilt als Vorgang, bei dem Informationen selbstständig verarbeitet werden“ (Göhlich/Zirfas 2007, 24). Nach Seel „betrachten (...) heutige Theorien und Modelle der Kognitionspsychologie Lernen als Merkmal intelligenten Verhaltens, da es das Individuum befähigt, sich dynamischen Veränderungen wechselnder Umgebungen anzupassen“ (Seel 2003, 33).

Fasst man Lernen als einen Informationsverarbeitungsprozess auf, wird Unterricht zur Interaktion zwischen „Sender, Übertragung/Medium und Empfänger“ (Göhlich; Zirfas 2007, 24). „Der Kognitivismus geht also von extern und objektiv existierendem Wissen aus und versteht Lernen als Wechselwirkung des externen Angebots (z.B. eines Lehrenden) mit der internen Struktur (des Lernenden)“ (Göhlich/Zirfas 2007, 24). Wie sich im Folgenden zeigen wird, besteht hierin ein entscheidender Unterschied zur konstruktivistischen Lerntheorie.

### 3.2.2. Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Wie zuvor dargestellt, fassen Kognitivisten Wahrnehmen, Erkennen und Lernen als Informationsverarbeitung auf. Aus konstruktivistischer Sicht sind hingegen Prozesse der Wahrnehmung, des Erkennens und Lernens keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse. Der Mensch ist in diesem Sinne ein informell geschlossenes System, das seine Informationen selbst erzeugt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, 25). Damit wird in dieser lerntheoretischen Vorstellung die Bedeutung der Eigenaktivität am Lernprozess hervorgehoben.

Die Diskussion um den Konstruktivismus wird in unterschiedlichen Disziplinen auf unterschiedlichen Ebenen geführt. Die Wurzeln des Konstruktivismus liegen in den Forschungen der Entwicklungspsychologen Piaget und Wygotski, der Gestaltpsychologen Bartlett und Bruner ebenso wie in der Philosophie von Dewey. Je nach Bezugsdisziplin und theoretischem Hintergrund sind hierbei verschiedene Ansätze des Konstruktivismus entstanden, von denen im Folgenden drei Ansätze vorgestellt werden sollen – der radikale Konstruktivismus, der soziale Konstruktivismus und der gemäßigte Konstruktivismus. Sie sind die drei Formen des Konstruktivismus, die in der Lehr-Lern-Forschung am meisten diskutiert werden.

---

<sup>24</sup> Nach diesem Ansatz entstehen Verhaltensänderungen dadurch, dass Menschen lernen, eine bestimmte Reizsituation durch eine bestimmte Reaktion zu beantworten. Besonders positive Verstärkung (Lob) soll in diesem Sinne einen begünstigenden Effekt für den Lernerfolg haben. Als Vertreter des Behaviorismus sind Pawlow (1927) (Klassische Konditionierung) und Skinner (1972/1982) (operationale Konditionierung) zu nennen.

### 3.2.2.1. Lernen aus radikal-konstruktivistischer Sicht

Der radikale Konstruktivismus gilt als Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Als Hauptvertreter des radikalen Konstruktivismus lassen sich Maturana, Varela, von Foerster sowie Glasersfeld nennen. „Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass unser Wissen über die Welt durch unser Gehirn aus Sinneswahrnehmungen konstruiert und eine objektive Erkenntnis nicht möglich ist“ (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, 25). Jede Erkenntnis ist eine durch den Menschen interpretierte Sinneswahrnehmung.

Der radikale Konstruktivismus stellt zwar eine real existierende Wirklichkeit nicht in Frage, allerdings wird davon ausgegangen, dass es keine objektive, eindeutige Vorstellung der Wirklichkeit geben kann. Mietzel schlussfolgert aus dieser Annahme, dass Lehrer ihre Schüler ruhig glauben lassen können, was sie meinen und denken, ohne dass diese Annahmen vom Lehrer überprüft werden müssen. Schließlich sei zum einen im Sinne des radikalen Konstruktivismus jedes individuell gefundene Verständnis der Welt als berechtigt anzusehen. Zum anderen gäbe es keine „einzig richtige“ Wahrnehmung, an dem dieses Wissen geprüft werden kann (vgl. Mietzel 2007, 45). Daraus ergibt sich, dass ein Schüler ein Wissen konstruieren kann, das keiner Überprüfung von Seiten des Lehrers bedarf. Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass ein radikaler Konstruktivismus die völlige Aufgabe von Lehre und Didaktik zur Folge hat (vgl. Feige 2004, 246).

### 3.2.2.2. Lernen aus sozial-konstruktivistischer Sicht

Ein weiterer weit verbreiteter Ansatz des Konstruktivismus ist der soziale Konstruktivismus. Allgemein lässt sich sagen, dass nach dem sozialen Konstruktivismus alles Wissen sozial konstruiert ist. Da sich Wygotskis Theorie in der Erklärung des Lernens stark auf den kulturellen Kontext und soziale Interaktionen stützt, wird er als Begründer des sozialen Konstruktivismus angesehen (vgl. Woolfolk 2008, 421). Als weitere wichtige Vertreter des sozialen Konstruktivismus sind Gergen, Rogoff und Brown zu nennen.

Der Sozialkonstruktivismus zielt im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus grundsätzlich auf die soziale Dimension des menschlichen Lebens ab. Erst im sozialen Diskurs kann das Individuum seine Konstruktionen, Orientierungen, Vorstellungen etc. über die Welt schaffen und auf ihre Passfähigkeit hin prüfen. Einsiedler resümiert aus diesem Ansatz für die Unterrichtsdidaktik: „Zum einen sollen die Schüler erkennen, dass Wissen nicht ‚ontologisch‘ ist, sondern sozial konstruiert. Zum anderen wird Unterricht als gemeinsames Herstellen von Wissen verstanden. Wissenserwerb ist soziale Praxis“ (Einsiedler 2005a, 379). Der nächste vorgestellte Ansatz integriert den radikalen und den sozialen Konstruktivismus miteinander.

### 3.2.2.3. Lernen aus gemäßigt-konstruktivistischer Sicht

Der gemäßigte Konstruktivismus verbindet die Ansätze des radikalen und des sozialen Konstruktivismus. Auch wenn Vertreter (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995; Möller 2001; Reinmann/Mandl 2006) des gemäßigten Konstruktivismus das selbstinitiierte Lernen wie im Ansatz des radikalen Konstruktivismus als Ideal anerkennen, gehen sie gleichzeitig davon aus, dass sich Mitglieder einer Lerngemeinschaft gegenseitig beeinflussen und somit auf Lernprozesse einwirken.

Mietzel nennt folgende Grundsätze des gemäßigten Konstruktivismus:

- *Konstruktion von Verständnis durch sinnvoll erscheinende Interpretationen*

Auch der gemäßigte Konstruktivismus geht wie bei den oben beschriebenen Ansätzen davon aus, dass es eine reale Welt gibt, zu der der Einzelne allerdings nur

eingeschränkter Zugang hat, da sich jedes Individuum über die Interpretation seiner Wahrnehmung seine eigene Welt konstruiert. Der gemäßigte Konstruktivismus geht davon aus, dass Menschen ihre Sinneswahrnehmungen vor dem Hintergrund ihres Vorwissens so interpretieren, dass es ihnen als sinnvoll erscheint.

- *Verarbeitung neuer Informationen in Abhängigkeit vom aktuell bestehenden Verständnis*

Jede neue Information wird in Abhängigkeit des Vorverständnisses aufgefasst. Jedes Individuum weist unterschiedliches Vorwissen auf. Es muss also damit gerechnet werden, dass jedes Individuum jede neue Information anders interpretiert. „Der Prozess der Konstruktion von Verständnis macht es (...) erforderlich, dass Lernende ihre Vorstellung in Worte fassen, um sie in Gesprächen mit anderen überprüfen zu können“ (Mietzel 2007, 46).

- *Soziale Abstimmung über subjektive Konstruktionen durch Kommunikation*  
Die gemäßigten Konstruktivisten betonen die Bedeutung eines sozialen Austausches über die subjektiven Interpretationen des Lerngegenstandes. Die meisten Lernsituationen stellen eine gemeinsame Aktivität dar, die für die Konstruktion der eigenen Welt nicht unterschätzt werden darf. Dabei ist entscheidend, welche sozialen Rollen die Personen haben, mit denen sich das Individuum auseinandersetzt (vgl. Bruner 1988; Younis 1994).

In diesem Sinne wird Wissen gemeinsam vom Individuum und seinem sozialen Umfeld konstruiert. „Durch Kommunikation besteht die Möglichkeit für Lernende, sich gegenseitig Fragen zu stellen, sich so das eigene Verständnis von Wirklichkeit wechselseitig mitzuteilen, es untereinander zu vergleichen, zu überprüfen, aufeinander abzustimmen und zwar mit dem Ziel, sich ein gemeinsames Verständnis zu schaffen“ (Mietzel 2007, 47). Unter den Didaktikern herrscht weitestgehend Konsens, dass für eine lerntheoretische Begründung von Unterricht nur ein moderater Konstruktivismus, wie der gemäßigte Konstruktivismus auch bezeichnet wird, in Frage kommt (vgl. Einsiedler 2005a, 379).

### **3.3. Lehr-Lern-Konzepte**

#### **3.3.1. Lehren aus kognitionspsychologischer Sicht**

Aus dem oben beschriebenen kognitivistischen Ansatz von Lernen wurde für die Gestaltung von Lernprozessen eine im Unterricht gegenstandszentrierte Lernumgebung abgeleitet. Nach Reinmann und Mandl führt eine kognitivistische Auffassung von Lernen oft zu einem technologischen Vorgehen beim Lehren (vgl. 2006, 619). Darunter wird ein systemisches Ausführen und Anwenden einer Fähigkeit oder Methode beim Lehren verstanden. Ziel dieser technologischen Lernstrategie ist es, den Lerngegenstand als fertiges Konstrukt zu vermitteln. Das Lehr-Lern-Geschehen ist dabei ein Prozess, „bei dem der Lehrende objektive Inhalte so zu übermitteln versucht, dass der Lernende (...) den vermittelten Wissensausschnitt in ähnlicher Form besitzt wie der Lehrende“ (Reinmann/Mandl 2006, 619).

In der Schule führt diese Auffassung zu einer klaren Rollenverteilung. Dabei übernimmt der Lehrer eine aktive Rolle, in dem er Wissensinhalte präsentiert und erklärt, Schüler

anleitet und deren Lernfortschritte überwacht. Der Schüler übernimmt einen eher passiven Part. Da ihm die Lerninhalte weitestgehend vorgegeben werden, wird im Sinne eines kognitivistischen Lernverständnisses davon ausgegangen, dass der Lerner den Lernstoff nicht weiter strukturieren muss. „Unter diesen Bedingungen ist Lernen ein weitgehend rezeptiver Prozess“ (Reinmann/Mandl 2006, 619). Innerhalb eines gegenstandszentrierten Unterrichts kommt der Überprüfung des Lernerfolgs eine bedeutende Rolle zu. So kann systematisch überprüft werden, zu welchen Ergebnissen die einzelnen Instruktionstrategien und -methoden geführt haben (vgl. Reinmann/Mandl 2006, 619).

Reinmann und Mandl (2006) sehen ein Problem des kognitivistischen Lehrkonzeptes darin, dass dieser Ansatz des Lehrens noch nicht hinreichend erforscht ist. Besonders fehlen noch Belege für die Effekte der einzelnen Instruktionsmaßnahmen. Winn (1993) und auch Schulmeister (2004) kritisieren, dass bei einem kleinschrittigen vorstrukturierten Unterricht außer Acht gelassen wird, dass das Lernen von einer gesamten Wissensstruktur abhängt und sich nicht nur auf Teilbereiche bezieht. Innerhalb der kognitivistischen Instruktionstheorien werden spezifische Verfahrensvorschriften für die Selektion einzelner Lehr-Lern-Methoden angeboten, da angenommen wird, dass deren Wirkung vorhersagbar ist. Diese Annahmen sind empirisch nicht belegt.

Darüber hinaus ergeben sich auch für die Praxis verschiedene Probleme. Eines ist sicherlich die ungleiche und starre Rollenverteilung zwischen Lehrern und Schülern, die den Schüler auf eine passive Haltung festlegt und seine Eigeninitiative und Selbstverantwortung mindern kann. Überdies hat ein stark vorstrukturierter Unterricht wenig mit alltäglichen Erfahrungen der Schüler zu tun. Laut Reinmann und Mandl kann dies zu „trägem Wissen“ führen (vgl. Reinmann/Mandl 2006, 625). Sie vertreten eine konstruktivistische Sichtweise aufs Lernen, die besagt, dass Schüler ihre neuerworbenen Kenntnisse in ihr bereits bestehendes Wissen einordnen.

### **3.3.2. Lehren aus konstruktivistischer Sicht**

Vertreter einer konstruktivistischen Auffassung des Lehrens sind der Meinung, „beim Lernen die konstruktive Eigenaktivität sowie den Kontextbezug in den Vordergrund zu stellen und Lernumgebungen entsprechend offen und ‚situier‘ zu gestalten“ (Reinmann/Mandl 2006, 626). Innerhalb einer situierten Lernumgebung wird das Ziel verfolgt, dass Schüler sowohl neue Inhalte verstehen als auch die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten anwenden können. Außerdem sollen die Schüler kognitive Strategien wie Problemlösefähigkeit entwickeln und selbstorganisiertes Lernen erlernen (vgl. Reinmann/Mandl 2006, 627). Hinter diesen Überlegungen steht ein aktiv-konstruktives Lernverständnis im Sinne eines Prozesses, der sich in einem bestimmten Kontext und damit situativ vollzieht. Der Lehrer hat die Aufgabe, zu überlegen, wie das Wissen konstruiert wird und in welcher Verbindung Wissen zum Handeln steht. Für den Unterricht stellt er Problemsituationen mit entsprechenden Hilfsmitteln zur Verfügung und unterstützt die Schüler bei Bedarf. Der Schüler selbst hat eine aktive Rolle, in der er die Probleme möglichst selbstorganisiert lösen soll. Bei dieser Art des Lernens wird von dem Schüler viel mehr Eigenaktivität erwartet als in einem kognitionspsychologischen Ansatz. Dementsprechend liegt der Fokus der Evaluation des Lernerfolgs nicht auf dem Ergebnis, sondern auf dem Lernprozess an sich. Dieser kann von Seiten des Lehrers z.B. durch Feedback-Informationen begleitet werden (vgl. Reinmann/Mandl 2006, 628).

„Trotz mancher Unterschiede im Detail stimmen die meisten konstruktivistischen Ansätze darin überein, dass Lernprozesse so weit wie möglich mit der Bearbeitung bedeutungshaltiger, authentischer Probleme verbunden werden sollten, damit Wissen von

Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben wird“ (Reinmann/Mandl 2006, 629). Jedoch steht das Lernen nicht allein im Zeichen des Wissenserwerbs, vielmehr spielt auch die Aneignung von Denkmustern, Überzeugungen und normativen Regeln der Kultur mit hinein.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die konstruktivistischen Ansätze zur Gestaltung des Unterrichts noch nicht weit erforscht sind. Empirische Untersuchungen zum situierten Lernen zeichnen ein uneindeutiges Bild bezüglich des Lernens (vgl. Reinmann/Mandl 2006, 635). Umstritten ist auch der Grad an Freiheit im Unterricht. Es besteht die Gefahr von theoretischer Beliebigkeit und Ineffektivität. Auch mögliche negative Effekte von zu wenig Unterstützung bei Problemstellungen sind nicht zu unterschätzen. Besonders bei Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zeigt sich, dass sie viel weniger von konstruierten Problemsituationen profitieren als leistungsstarke Schüler. Von Seiten der Praxis wird die zeitaufwendige Vorbereitung als Hindernis kritisiert.

### **3.3.3. Lehrkonzept im Sinne einer pragmatischen Kombination von Instruktion und Konstruktion**

In der didaktischen Diskussion wird für einen Ansatz der Integration beider Modelle plädiert (vgl. Möller 2001; Einsiedler 2005a; Reinmann/Mandl 2006; zur Kritik Terhart 2000). Weder der kognitiv orientierte noch der konstruktivistisch orientierte Ansatz zum Lehren sind in seiner reinen Form in der Praxis umsetzbar. Außerdem weisen erste empirische Befunde darauf hin, dass beide Ansätze Vor- und Nachteile haben (vgl. Reinmann/Mandl 2006).

Im Sinne eines gemäßigten Konstruktivismus legen Reinmann und Mandl ihrem Modell einen wissensbasiert-konstruktivistischen Lernbegriff zu Grunde. Nach diesem wird Lernen „als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert, die nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht“ (Reinmann/Mandl 2006, 638). Diese Wissensbasis wird mithilfe instruktionaler Anleitung und Unterstützung erworben. Reinmann und Mandl führen den Begriff noch weiter aus. Für sie ist Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess. Sie haben damit die wissenserwerbsorientierte und die wissenskonstruierende Auffassung von Lernen des Kongnitivismus und des Konstruktivismus vereint. Entsprechend dieser Auffassung möchten sie auch beide Lehransätze verbinden. „Aus pragmatischer Sicht erscheint es zum einem weder möglich noch sinnvoll, im Unterricht ständig nur fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln zu wollen; auf der anderen Seite hätte es wenig Sinn, allein auf die Konstruktion der Lernenden zu vertrauen“ (Reinmann/Mandl 2006, 638).

Daraus ergibt sich die Forderung nach einer pragmatischen Kombination von Instruktion und Konstruktion im Sinne des problemorientierten Lernens. „Problemorientiertes Lernen in der Schule verlangt einen Unterricht, der an unterschiedlichen didaktischen Orten komplexe, intrinsisch motivierte Probleme aufbaut, die durch Lernen, also durch den Erwerb von Wissen oder den Aufbau von Kompetenzen, gelöst werden können“ (Lankes 2005, 391).

Reinmann und Mandl formulieren folgende Leitlinien für die Gestaltung von problemorientierten Lernumgebungen:

1. Situiert und anhand authentischer Probleme lernen.
2. In multiplen Kontexten lernen.

3. Unter multiplen Perspektiven lernen.
  4. In einem sozialen Kontext lernen.
  5. Mit instruktionaler Unterstützung lernen.
- (vgl. Reinmann/Mandl 2006, 640f).

Wie die einzelnen Leitideen im Unterricht ausgestaltet werden, hängt zum einen von dem Vorwissen der Schüler ab und zum anderen vom verfolgten Lernziel.

„Wenn es gilt, Wissen flexibel anwendbar, mit Vorwissen zu verknüpfen und in bedeutungsvollen Zusammenhängen aufzubauen sowie Strategien zu erlernen, mit denen dieses Wissen in Problemsituationen genutzt werden kann, dann ist Problemorientierung ein geeignetes methodisches Unterrichtsprinzip“ (Lankes 2005, 395).

Reinmann und Mandl ziehen Befunde aus der ATI-Forschung als Unterstützung ihres Ansatzes einer pragmatischen Kombination von Instruktion und Konstruktion als Lehrkonzept mit ein.<sup>25</sup> In der ATI-Forschung wurde eine Wechselwirkung zwischen „individuellen Lernvoraussetzungen und der Wirksamkeit bestimmter Lehrmethoden nachgewiesen“ (Reinmann/Mandl 2006, 642). Es hat sich gezeigt, dass es nicht eine optimale Instruktionmethode gibt, die für alle Schüler passend ist. Vielmehr sind die Methoden und die Schüler aneinander anzupassen. Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Adaption:

- Art der Adaption: Es ist möglich, das Lernziel, die Lerninhalte, die Lehrmethode, die Lernzeit und die sozialen Kontextfaktoren an den Schüler anzupassen.
- Zweck der Adaption: Es wird unterschieden zwischen einem Fördermodell (Ziel der Adaption: Aufholen individueller Lernrückstände in speziellem Unterricht), einem Kompensationsmodell (Ziel der Adaption: Ausgleich von Defiziten im Bereich bestimmter Lernvoraussetzungen) und einem Präferenzmodell (Ziel der Adaption: Stärken nutzen, um Fähigkeiten zu optimieren).
- zeitlicher Abstand während der Adaption: Der Schüler kann innerhalb seines Selbstlernprozesses eigene Adaptionentscheidungen treffen und sie während der Durchführung schon überprüfen. Der Lehrer trifft zu Beginn einer Unterrichtsstunde eine Adaptionentscheidung, die er evtl. innerhalb des Unterrichts wieder revidiert.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Weinert und Helmke (1997) in der Scholastik-Studie. Sie stellten fest, dass im mathematischen Grundschulunterricht eine Verknüpfung von hochstrukturiertem, angeleiteten und einem individualisierten, unterstützenden und hilfeorientierten Unterricht effektiv war.

### 3.4. Wirkungsweise institutioneller Lehr-Lern-Prozesse

Wie die späteren Ausführungen noch zeigen werden, werden unter Förderung in dieser Arbeit hauptsächlich institutionelle Lehr-Lern-Prozesse verstanden. Ausgehend von der zentralen Frage – welche Unterrichtsorganisation und -gestaltung für die Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schule vorzufinden ist und wie sich diese auf die

---

<sup>25</sup> (ATI: Aptitude Treatment Interaction) „Der ATI-Forschung liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Merkmale der Unterrichtssituation und die Personenmerkmale der Lernenden in komplexer Weise interagieren“ (Reinmann/Mandl 2006, 642).

Lernfortschritte der Schüler auswirken – wird Unterricht vor dem Hintergrund seiner verschiedenen Wirkungsweisen und -ebenen genauer beleuchtet.

In amerikanischen Studien zur Unterrichtsqualität u.a. von Sanders und River (1996) sowie Babu und Mendro (2003) hat sich gezeigt, dass die Kompetenz der Lehrperson erheblichen Einfluss auf die Lernleistung der Schüler hat. Ihr Einfluss ist zu Beginn der Schullaufbahn am stärksten und sinkt immer weiter ab. Auf leistungsschwächere Schüler hat die Kompetenz des Lehrers weit mehr Einfluss als auf leistungsstarke Schüler. So liegt die Erfolgsquote in Mathematik für leistungsschwache Schüler mit „erfolgreichen“ Lehrern in den ersten drei Schuljahren bei 93,9%, nur ein Prozentpunkt unter der vom leistungsstärkeren Schülern bei dem Lehrer mit gleichen Kompetenzen. In einem Unterricht bei einem „weniger erfolgreichen“ Lehrer liegt die Erfolgsquote für den Mathematiktest bei 16,5 % der leistungsschwächeren Schüler und für leistungsstärkere Schüler bei 55,3 % (vgl. Lipowsky 2007, 36).

Hattie (2003) kam in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich ca. 30% der Leistungsunterschiede von Schülern durch Merkmale des Lehrers, seinem Wissen und Handeln, erklären lassen. Damit ist der Einfluss des Lehrers größer als der der Schule allgemein, des sozialen Umfeldes und der sozialen Herkunft.

Wie Untersuchungen von Tuvoinen und Sweller (1999) zeigen, brauchen Kinder mit wenig Vorwissen in Unterrichtskontexten strukturierte Erklärungen und Hilfe durch den Lehrer. Gerade für schwächere Schüler sind daher direkte Instruktionen durch den Lehrer entscheidend, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Auch Stern und Hasemann (2002) weisen vor dem Hintergrund ihrer Untersuchung zum mathematischen Verständnis von Textaufgaben darauf hin, „dass man gerade die weniger leistungsstarken Kinder am besten fördern kann, wenn man ihnen gezielt dabei hilft, die im Konkreten und Offensichtlichen enthaltenen Beziehungen, Muster und Strukturen zu erkennen, die sie – anders als die leistungsstärkeren Kinder – nicht selbst finden, und weniger dadurch, dass man sich immer wieder auf das Offensichtliche und Konkrete zurückzieht“ (Hasemann/Stern 2002, 240). Durch solche gezielten abstrakten-symbolischen Aktivitäten ist es möglich, dass sich schwächere Kinder selbstständig Einsichten in mathematische Beziehungen erarbeiten (vgl. Hasemann/Stern 2002, 241).

Darüber hinaus stellen weitere Untersuchungen (vgl. Weinert/Helmke 1997) und Publikationen (vgl. Helmke 2005; Meyer 2004) heraus, dass die Unterrichtsforschung ein vergleichsweise einheitliches Bild von allgemeinen, fachunabhängigen Kennzeichen erfolgreichen Unterrichts zeichnet. Lipowsky nennt folgende Merkmale guten Unterrichts, die mit dem Lernerfolg von Grundschulkindern korrespondieren: „effektive Klassenführung, eine intensive Lernzeitnutzung, ein klarer, strukturierter und kohärenter Unterrichtsablauf, eine vielfältige Motivierung sowie eine Rückmeldeintensität“ (Lipowsky 2007, 38). Auch Meyer publizierte zehn Merkmale guten Unterrichts,<sup>26</sup> die von ihm normativ entwickelt wurden und auch die von Lipowsky formulierten Merkmale aufgreifen. Helmke nennt auch fachunabhängige Faktoren für qualitativen Unterricht. Er

---

<sup>26</sup> Meyer nennt folgende 10 Merkmale guten Unterrichts: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung (Meyer 2004, 17f).

führt sie in seinem Angebots-Nutzungs-Modell auf, das im Nachfolgenden ausführlicher dargestellt wird.

Weitere entscheidende Erkenntnisse zur Lernentwicklung bei Kindern im Grundschulunterricht konnten aus der Scholastik-Studie abgeleitet werden. Hauptfokus dieser Studie ist die Frage nach fachübergreifenden und fachspezifischen Merkmalen erfolgreichen Unterrichts, erfasst aus der Sicht von Lehrpersonen, Schülern und Beobachtern. Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass es den „guten Unterricht“ nicht gibt und gar nicht geben kann, „weil unterschiedliche Zielkriterien von Schule und Unterricht mit völlig anderen Lehr-Lern-Methoden verknüpft sind“ (Helmke/Helmke 2007, 16).

„Die optimale Gestaltung jener Merkmale von Unterricht, die sich in empirischen Analysen als in besonderem Maße lernwirksam erwiesen haben, kann als generelle Prävention von Lernschwierigkeiten bezeichnet werden“ (Arnold 2009, 39). Daher können im Folgenden mit Hilfe des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2005) die einzelnen Merkmale, die sich auf den Lernprozess länger verweilender Kinder auswirken, beschrieben werden.

Im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2005) werden „Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassendes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts“ (Helmke 2005, 41) integriert. Das Modell umfasst zwei Ebenen: zum einen die Individualebene der Schüler und zum anderen die Klassenebene (Unterricht/Lehrer/Klasse). Demnach ist „das individuelle Lernpotenzial und die individuelle Lernaktivität“ (Helmke/Helmke 2007, 17) für den Lernerfolg der Schüler entscheidend. Hinzu kommen die Merkmale Qualität und Quantität des Unterrichts sowie der Kontext, die auf der darüber liegenden Schulklassen-Ebene verankert sind.

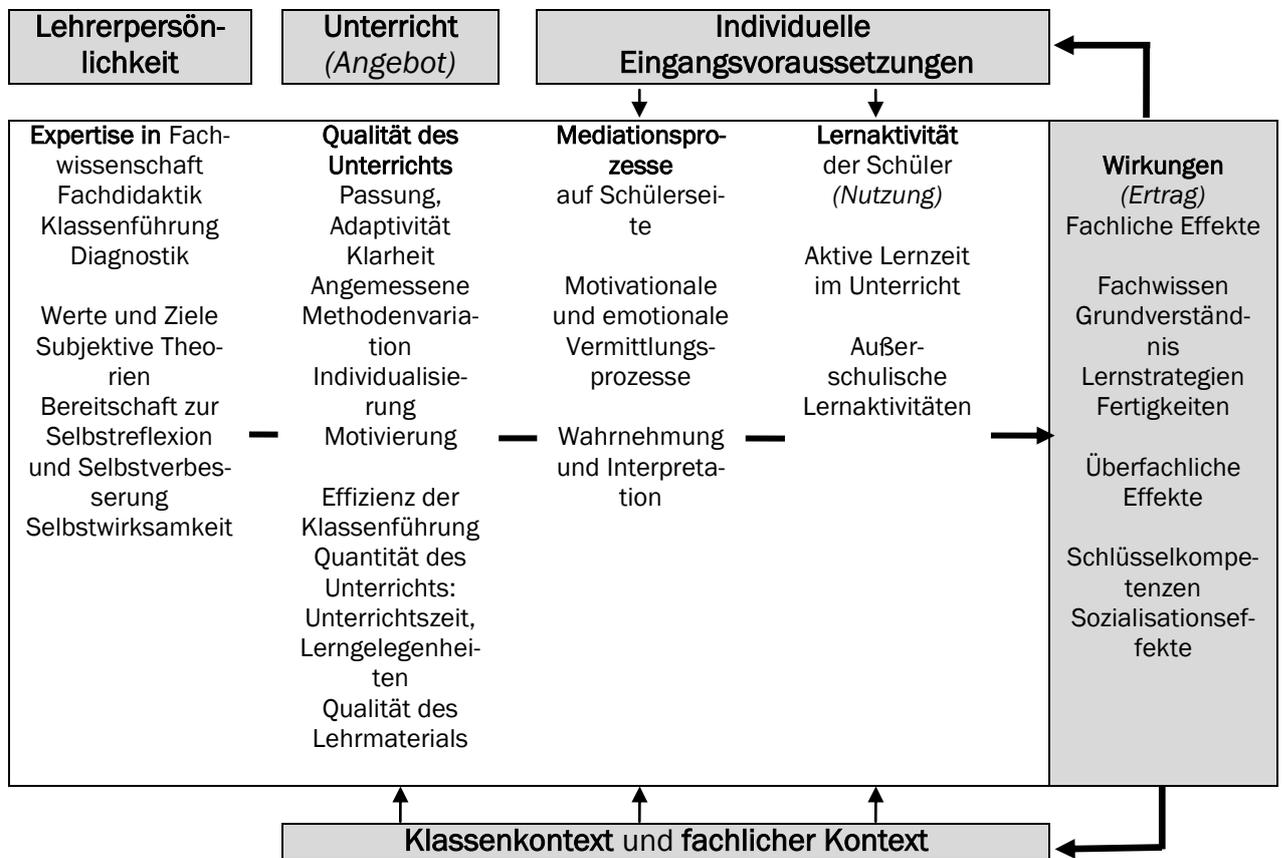


Abbildung 6: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2005)

Wie aus dem obigen Schaubild ersichtlich, führt das Angebot (der Unterricht) nicht unbedingt direkt zur gewünschten Wirkung. Vielmehr hängt die „Wirksamkeit von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite“ (Helmke 2005, 41) ab, zum einen „davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt wahrgenommen und interpretiert werden“ (Helmke 2005, 41) und zum anderen, „ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie auf Schülerseite führen“ (Helmke 2005, 41). Diese Prozesse nennt Helmke Mediationsprozesse. Vom Ergebnis dieser Prozesse hängt der Grad der Lernaktivität auf Schülerseite ab. Beide Prozesse werden außerdem von den individuellen Eingangsvoraussetzungen jeden Schülers und von dem Klassenkontext sowie dem fachlichen Kontext beeinflusst. Die letzten beiden Aspekte haben zusätzlich Auswirkungen auf den Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Unterricht lediglich ein Angebot ist, dessen effiziente Nutzung von einer Vielzahl von Faktoren auf Lehrer- und Schülerseite sowie dem Klassen- und fachlichen Kontext abhängt. In diesem Modell von Helmke lässt sich Tietzes Auffassung von pädagogischer Qualität einordnen.<sup>27</sup>

Tietze versteht unter der Qualität von Kindertageseinrichtungen bzw. pädagogischen Einrichtungen „ein mehrdimensionales Konstrukt (...), das sich zudem je nach Perspektive relevanter Bezugsgruppen unterschiedlich darstellt“ (Tietze 1998, 19, vgl. auch Fthenakis 2003). Seine Definition einer guten Einrichtung ist aus der Perspektive des Kindes gesehen, da er davon ausgeht, dass „dem Wohlbefinden und den Entwicklungschancen von Kindern eine Priorität in dem vielfältigen gesellschaftlichen Kräftespiel zukommt“ (Tietze 1998, 21). Tietze gliedert den Begriff der pädagogischen Qualität in drei Dimensionen: pädagogische Strukturqualität, pädagogische Orientierungsqualität und pädagogische Prozessqualität. Die einzelnen Ebenen werden noch einmal durch Subbereiche bzw. Dimensionen unterteilt. Daher handelt es sich um ein deskriptiv-analytisches Konzept zur Beurteilung der pädagogischen Qualität von Einrichtungen (vgl. Tietze 1998, 23). In Verbindung mit Helmkes Angebots-Nutzungs-Modells ergeben sich folgende Erklärungen der einzelnen Ebenen.

Unter *pädagogischer Strukturqualität* werden die materiellen Rahmenbedingungen einer Einrichtung gefasst, die von außen (vorwiegend politisch) reguliert werden. Hinzu kommen personale Merkmale der pädagogischen Lehrkräfte wie Ausbildungsniveau und Vorbereitungszeit sowie Merkmale wie die Klassengröße und Raumgröße. An dieser Stelle wird deutlich, dass Tietze bei seiner Vorstellung von pädagogischer Qualität die gesamte Einrichtung im Blick hat. Helmke hingegen fokussiert speziell in diesem Modell den Unterricht. In seinen Ausführungen weist er darauf hin, dass auch das weitere Umfeld Einfluss auf den Lernprozess des Kindes hat und nur aus Gründen der Übersichtlichkeit hier auf die Einbettung in das gesamte soziale Umfeld verzichtet wurde (vgl. Helmke 2005, 41). Daher lassen sich einige der Aspekte der pädagogischen Strukturqualität bei Helmke im Gesichtspunkt des Klassenkontextes wieder finden. Die personalen Merkmale des Lehrers werden im Punkt der Lehrerexpertise in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik aufgeführt.

---

<sup>27</sup> Wenn im Folgenden der Begriff „Qualität von Unterricht“ verwendet wird, wird er im Sinne von Beschaffenheit eines Gegenstandes oder Erfahrungsfeldes „beschreibend und nicht wertend“ eingesetzt (vgl. Helmke 2005; Terhart 2000).

Unter *pädagogischer Orientierungsqualität* werden die „pädagogischen Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen“ (Tietze 1998, 68) verstanden, nach denen die unmittelbar beteiligten Erwachsenen handeln. Im Angebots-Nutzungs-Modell finden sich die einzelnen Kennzeichen der Orientierungsqualität im Aspekt der Lehrerpersönlichkeit wieder. Helmke beschreibt dort die Werte und Ziele, subjektiven Theorien, die Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstverbesserung sowie die Selbstwirksamkeit als entscheidende Einflussfaktoren auf die Lehrerpersönlichkeit.

Die *pädagogische Prozessqualität* bezieht sich auf „die Dynamik des pädagogischen Geschehens, den Umgang mit dem Kind, auf entwicklungsangemessene und die auf Bedürfnisse der Kinder abgestellte Interaktion“ (Tietze 2004, 142). Diese Ebene zielt auf einige Punkte der Qualität des Unterrichts ab, wie Helmke sie beschreibt. Passung, Adaptivität und Klarheit sind an dieser Stelle zu nennen. Darüber hinaus sind diese Aspekte auch in den Bereichen der Mediationsprozesse und der Lernaktivität wieder zu finden.

Wie deutlich geworden ist, ergänzen sich beide Modelle in ihrer Beschreibung von Qualität und betrachten pädagogische bzw. unterrichtliche Qualität mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Es lässt sich an dieser Stelle schlussfolgern, dass die Wirkung des Unterrichts von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängt, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden dürfen. Hier gibt das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke wichtige Hinweise. Ergänzt durch die Beschreibung einer pädagogischen Qualität im Sinne Tietzes kann der Einfluss der einzelnen Bildungseinrichtung bzw. Schule mit in den Blick genommen werden.

Für die Förderung länger verweilender Kinder ergibt sich aus den vorgestellten Modellen, dass für einen wirkungsvollen Unterricht nicht der Lehrer mit seinem Angebot allein die Verantwortung trägt. Genauso entscheidend sind die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler, die berücksichtigt werden müssen. Vor diesem Hintergrund beruht die Konzeption des Untersuchungsdesigns dieser Arbeit auf dem Angebots-Nutzungs-Modell und auf dem Begriff der pädagogischen Qualität nach Tietze und nimmt Unterricht bzw. Förderangebote für länger verweilende Kinder in den Blick. Außerdem bilden beide Modelle die Grundlage für die Analysekriterien.

### **3.5. Förderung als Verhältnis zwischen Lehren und Lernen – Konsequenzen für das pädagogisch-didaktische Handeln**

Der Begriff der Förderung ist in dieser Arbeit zentral. Es wird sich dem Begriff der Förderung im ersten Schritt über unterschiedliche Disziplinen genähert. Dann wird genauer auf den Begriff der individuellen Förderung in der Schule eingegangen und die Förderdefinition für die Arbeit festgelegt. Aus diesen Ausführungen ergeben sich Konsequenzen für das pädagogisch-didaktische Handeln im Unterricht, die anschließend vorgestellt werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Aspekte von Unterricht, die in der späteren Analyse der Förderangebote von länger verweilenden Kindern berücksichtigt werden.

### 3.6. Individuelle Förderung im Unterricht

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff „Förderung“ lange Zeit nicht genau definiert. So gab es in Fachlexika durchaus Artikel zu „Förderunterricht“, allerdings nicht zu „Förderung“ im Speziellen. Mit der verstärkten Diskussion um individuelle Förderung hat der Begriff an Aktualität gewonnen.

Wie in Kap. 3.1. beschrieben, haben alle Schüler in NRW ein Recht auf individuelle Förderung. Aber was ist nun genau darunter zu verstehen? Zwar wird individuelle Förderung von vielen Seiten gefordert (vgl. KMK1997; Schulgesetz NRW 2010), jedoch selten genau definiert.

Innerhalb der Lehr-Lern-Forschung nimmt der Begriff der Förderung keine zentrale Stellung ein, „da der Begriff des Lernens eine hohe Generalität aufweist und sowohl auf gruppenbezogene als auch individuelle Lernsituationen anwendbar ist“ (Hopperdietzel/Arnold 2008, 36). Außerdem können unzureichende Lernvoraussetzungen oder auch -erfolge durch geplante Lernprozesse in die gewünschte Richtung gelenkt werden, „was wiederum mit dem Begriff des auf spezifische Bedingungen ausgerichteten Lehrens beschreibbar ist“ (Hopperdietzel/Arnold 2008, 36). Vielmehr steht in der Lehr-Lern-Forschung die Gesamtheit der Merkmale, die die Lernwirksamkeit von Unterricht beeinflussen, im Vordergrund. Verschiedene Modelle (vgl. Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke 2005; Lehr-lerntheoretisches und didaktisches Modell der Wirksamkeit von Unterricht von Arnold 2006) beschäftigen sich mit der Wirksamkeit von Unterricht auf den Lernprozess des Kindes. Hopperdietzel und Arnold unterscheiden in dem Zusammenhang Förderung von Unterricht dadurch, dass bei der Förderung „das Ausmaß der individuellen Passung des Unterrichts maximiert wird – auf individueller Ebene bezogen auf Lernvoraussetzungen und die Lernzeitnutzung sowie auf kontextueller Ebene bezogen auf Merkmale der Schulklasse und Schule“ (Hopperdietzel/Arnold 2008, 39). Hier stellt sich nun die Frage nach der Abgrenzung von differenziertem Unterricht und Förderung.

Aus didaktischer Sicht unterscheiden Arnold und Richter Förderung von binnendifferenziertem Unterricht „durch das Ausmaß an Adaptivität“ (Arnold/Richert 2008, 32). Förderung stellt demnach ein Unterrichtsangebot dar, „das auf den Lernstand *jeder* daran teilnehmenden Schülerin/jedes Schülers hin geplant worden ist und individuell adaptiv durchgeführt wird“ (Arnold/Richert 2008, 32). Es handelt sich daher um individualisierten Unterricht, vorausgesetzt, es werden die Lernstände individuell berücksichtigt und das Angebot ist abstimbar auf die individuellen Ansprüche des Schülers (vgl. Arnold/Richert 2008; 32; Graumann 2008, 21). Damit sehen Arnold und Richert im Rahmen der Didaktik Förderung immer als individuelle Förderung an, was auch sicherlich bedingt ist durch die einzelnen Faktoren, die die Wirkung von Förderung beeinflussen können. Nach der Auffassung des Konstruktivismus hat das Kind einen erheblichen Eigenanteil daran, was es lernt und was nicht. Einen weiteren Aspekt bringt Kunze in die Abgrenzung der individuellen Förderung zum individuellen Unterricht ein. Nach ihrer Auffassung ist individuelle Förderung nicht auf den Unterricht beschränkt und kann daher von Lehrkräften und auch von Sozialpädagogen, Eltern, Mitschülern, etc. durchgeführt werden. Im Mittelpunkt steht nicht mehr allein die Unterstützung unterrichtsrelevanter Kompetenzen, und auch die Bewertung des Fördererfolgs muss sich nicht an den herkömmlichen Maßstäben des Unterrichtserfolgs orientieren, vielmehr ist eine Orientierung am individuellen Schüler möglich (vgl. Kunze 2008, 19).

Mit der Definition von Förderung aus schulpädagogischer Sicht geht Graumann in ihrer Definition von Förderung über den Unterricht und seine Didaktik hinaus, wenn sie schreibt:

„Einen Schüler individuell zu fördern bedeutet, ihn in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben“ (Graumann 2008, 22).

Demnach ist als indirektes Ziel der Förderung ein Ausgleichen und Beheben von „Schwächen“ zu verstehen.

Auch die Entwicklungspsychologie geht erst einmal davon aus, dass „Förderung als Beeinträchtigung des Entwicklungsgeschehens“ (Mähler 2008, 64) etwas verändert. Auch geht die Entwicklungspsychologie nicht davon aus, dass es sich bei der Förderung immer um zielgerichtete Interventionen handelt. Vielmehr könnte sich auch lediglich das Bereitstellen von Ressourcen durch Eltern und Lehrer entwicklungsfördernd auswirken. Aus entwicklungspsychologischer Sicht beschreibt Mahler die Ziele von Förderung als die „*Kompensation* vorhandener Abweichungen von der normalen Entwicklung“ (Mähler 2008, 69) oder auch eine präventive Wirkung von Förderung. Diese Auffassung impliziert, dass Förderung nur für leistungsschwächere Kinder nötig ist. Damit beschreibt Mahler einen wichtigen Aspekt von Förderung, berücksichtigt aber nicht die Notwendigkeit der Förderung von leistungsstarken Kindern. Dagegen schreiben Radatz und Schipper als Mathematikdidaktiker: „'Förderung' heißt Fördern und Fordern aller Schüler, der leistungsschwächeren, der sog. durchschnittlichen Lerner wie auch der leistungsstärkeren Kinder“ (1996, 6).

Im Sinne Kunzes (2008) muss bei einer Definition von Förderung nicht nur die Sicht des Lernenden, sondern auch die des Lehrenden beachtet werden. Fördern kann man nicht sich selbst, sondern nur etwas anderes oder jemand anderen. Der Förderbegriff impliziert außerdem eine „Unterstützungsbedürftigkeit“ (Kunze 2008, 19). Bezogen auf den pädagogischen Bereich vermutet Kunze, dass „dabei meist zuerst an die Unterstützung Schwächerer, an die Überwindung von Lernschwierigkeiten gedacht“ (2008, 19) wird (vgl. auch Mahler 2008). Dabei kann auch die Unterstützung im Ausbau besonderer Stärken gemeint sein.

Bezogen auf das Individuum bei der Förderung nimmt Kunze bei ihrer Begriffsbestimmung diese Aspekte auf und formuliert folgende Definition für Förderung, die auch als Arbeitsdefinition dient.<sup>28</sup>

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrern und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele, und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze 2008, 19).

---

<sup>28</sup> Die Definition von Kunze bezieht sich auf die konkrete Förderung im Unterricht, die auch im Rahmen dieser Arbeit beobachtet wurde.

Es ergibt sich, dass Förderung im Unterricht als Verhältnis zwischen Lehren und Lernen gesehen werden kann, sobald eine entsprechende Intention verfolgt bzw. Wirkung erzielt wird. Dabei ist es unerheblich, welchen Leistungsstand das einzelne Kind hat, viel entscheidender ist die Berücksichtigung der individuellen Merkmale. Vor der Grundannahme, dass Lernprozesse nicht nur in der Schule, sondern auch im außerschulischen Umfeld stattfinden und beeinflusst werden, kann Förderung auch außerhalb des Unterrichts stattfinden (z.B. Nachhilfe, Unterstützung der Eltern).

Neben der Förderung von Inhalten bestimmter Unterrichtsfächer wie Deutsch und Mathematik bezieht sich Förderung auch auf verschiedene Entwicklungsbereiche. Dazu zählen Sensomotorik, Sprache/Kommunikation, Sozialverhalten, Emotionalität, Kognition und Motorik (vgl. Schmischke/Braun 2006). Diese Bereiche sind entwicklungspsychologische Entwicklungsaufgaben eines Menschen auf dem Weg zu einem eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Leben. Gerade diese Aspekte können auch außerhalb des Unterrichts gefördert werden. In dieser Arbeit wird jedoch nur der Unterricht in den Blick genommen.

Voraussetzung für eine anschlussfähige Förderung ist eine genaue Diagnose des Lernstandes, um sowohl bei leistungsschwächeren als auch bei leistungsstarken Kindern Anknüpfungspunkte für eine Förderung zu erkennen und Fördermaßnahmen entsprechend abzustimmen.

### **3.6.1. Diagnostik als Teil der Förderung**

Der Begriff der Diagnostik kommt aus dem Griechischen und meint „Durchforschen“ im Sinne von „Unterscheidung bzw. Entscheidung“. „Diagnostiziert“ wird in unterschiedlichen Fachdisziplinen wie Medizin und pädagogischer Psychologie. In allen Bereichen geht es um eine genaue Zuordnung von Phänomenen zu einer Kategorie.

In der pädagogischen Psychologie bezeichnet Diagnostik „ein Arbeitsfeld, das sich mit der Beschaffung und Bewertung von Informationen befasst, die zu einer möglichst akkuraten Einschätzung der aktuellen Ausprägung von Personenmerkmalen (u.a. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltensgewohnheiten) oder der aktuellen Ausprägung einer pädagogisch relevanten Entwicklungsumwelt (z.B. Kommunikationsformen im schulischen Unterricht, elterliches Erziehungsverhalten, Strukturen des Freundeskreises) führen und zu einer besseren Prognose in pädagogisch relevanten Problemfeldern beitragen“ (Wild/Krapp 2001, 516).

Das Ziel einer pädagogisch-psychologischen Diagnostik ist es, eine „Passung“ zwischen Individuum und Umwelt herzustellen. Pawlik (1976) unterscheidet zwei Herangehensweisen, um dieses Ziel zu erreichen: zum einen eine Modifikationsstrategie und zum anderen eine Selektionsstrategie. Der Unterschied dieser beiden Handlungsstrategien liegt in der Frage, ob das Ziel erreicht werden soll, indem für das Individuum eine geeignete Lernumwelt (Selektionsstrategie) ausgesucht wird oder ob die (Lern-)Umwelt an die spezifischen Belange des Individuums angepasst wird (Modifikationsstrategie) (vgl. Wild/Krapp 2001, 521).

Die Einschulungsdiagnostik hat sich in den vergangenen Jahren von einer Selektionsdiagnostik zu einer Modifikationsdiagnostik gewandelt. Wie im Kap. 2.1.4.1. beschrieben, wurden bis zur Reform der Schuleingangsphase Kinder aufgrund entsprechender Ergebnisse in Schulreife bzw. Schulfähigkeitsuntersuchungen vom Schulbesuch zurückgestellt. Damit fand eine Selektion vor Schulbeginn statt. In Nordrhein-Westfalen gilt seit

dem Schuljahr 2006/07 die Regelung, dass die Einschulungsdiagnostik im Sinne einer Modifikation dazu dient, die Lernentwicklung des Kindes zu diagnostizieren, um im Anfangsunterricht entsprechend darauf reagieren zu können.

In diesem Sinne ist eine pädagogische Diagnostik als Situationsdiagnostik zu verstehen, aus der entsprechende pädagogische Handlungen für den Unterricht abzuleiten sind. Nach Ingenkamp und Lissmann umfasst pädagogische Diagnostik ausdrücklich „alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und Lerngruppen Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, 13). In dieser Definition wird auch gleichzeitig das Ziel der pädagogischen Diagnostik deutlich. Hanke beschreibt das Ziel als „Lernprozesse im Kontext der bisherigen Lernentwicklung sowie der vorhandenen außerschulischen und schulischen Lernbedingungen qualitativ zu erfassen und zu verstehen“ (2005b, 119). Erst das Verstehen der Lernprozesse und -bedingungen ermöglicht Ableitungen geeigneter Lernangebote in entsprechenden Lernsituationen (vgl. Hanke 2005b, 119).<sup>29</sup>

In diesem Sinne ist pädagogische Diagnostik als Förderdiagnostik zu verstehen. Sie ist Voraussetzung für anschlussfähige Förderung und damit Voraussetzung für eine individuelle Förderung. Neben der individuellen Unterstützung von Kindern wird Differenzierung als eine Möglichkeit angesehen, individuelle Förderung auf einer methodisch-organisatorischen Ebene umzusetzen, die im Folgenden beschrieben wird.

### **3.6.2. Differenzierung als Rahmenbedingung für individuelle Förderung**

Mit dem gewachsenen Bewusstsein für individuelle Förderung von Kindern in der Bevölkerung wurde in Deutschland ein Veränderungsprozess eingeläutet. Schule und Lehrkräfte „werden sich in Zukunft in ganz anderem Maße als bisher mit dem/der jeweils einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler, mit ihren/seinen Stärken und Schwächen befassen und sie/ihn möglichst individuell fördern und fordern müssen“ (Paradies 2008, 65).

Das individuelle Leistungsvermögen, das Lernverhalten, deren Diagnostik und die Selbstverantwortlichkeit bilden die Grundlage für individualisierende und differenzierende Maßnahmen (vgl. Paradies 2008, 65).

Bösch definiert Differenzierung als Bündel von Maßnahmen für die Organisation von Lernprozessen, um Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren (vgl. 1995, 21). Im pädagogisch-didaktischen Diskurs werden zwei Formen, die äußere und die innere Differenzierung, unterschieden (vgl. Hanke 2002; Hein 2008; Feige 2005; Klafki/Stöcker 1996).

Äußere Differenzierung beschreibt Differenzierungsformen aus schulorganisatorischer Sicht, die lerngruppenextern stattfinden. Wesentliche Differenzierungskriterien sind beispielsweise das Lebensalter (jahrgangsbezogene Klassen), Interessen sowie Leistungen der Schüler. Für das letzte Kriterium nennt Sandfuchs beispielsweise den ‚Förderunterricht‘ als Fördermaßnahme für „lernschwache“ Schüler. Im Förderunterricht werden mehrere Schüler in einem bestimmten Fach gesondert gefördert, um nach einiger Zeit erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können. Als weiteres Beispiel nennt er Kleingruppen, in denen in der Regel die Schüler für einen langen Zeitraum in einer

---

<sup>29</sup> Durch Diagnostik kann auch erkannt werden, dass ein Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat.

Gruppe entsprechend ihrer Lernschwäche gefördert werden. Dort kann der Lernstoff für ein Jahr auch auf zwei Jahre verteilt werden und gleichzeitig versucht werden, die Lernschwäche abzubauen (vgl. Sandfuchs 2005, 344).

Mit einer inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung ist eine (lern-) gruppeninterne Differenzierung gemeint.

Klafki und Stöcker bezeichnen als innere Differenzierung „all jene Differenzierungsformen, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. *äußerer* Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien (...) in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden“ (Klafki/Stöcker 1996, 173).

Unterricht im Sinne einer inneren Differenzierung ist darauf ausgerichtet, „die Lernumgebung an den heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, um auf diese Weise optimale Lernmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen und Chancengleichheit zu gewährleisten“ (Hanke 2002, 91). Für Unterricht, der dementsprechend gestaltet wird, nennt Hanke folgende mögliche Differenzierungskriterien:

- *Lernziele* (homogene vs. heterogene Lernziele mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau und unterschiedlicher Komplexität)
- *Lerninhalte* (homogene vs. heterogene Lerninhalte mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau und unterschiedlicher Komplexität)
- *Lernmethoden* (unterschiedliche Zugangsweisen, Handlungsformen und Strategien, unterschiedliche Aufgabenbearbeitungsarten, unterschiedliche Sozialformen, unterschiedliche Formen der Lernkontrolle und -reflektion)
- *Lernmedien* (unterschiedliche Repräsentationshilfen mit unterschiedlichen Abstraktionsgraden, unterschiedliche Lernmaterialien mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus)
- *Lernzeit und Lernort* (unterschiedliche Lernzeiträume und Lernorte)  
(vgl. Hanke 2002, 92).

Infolgedessen kann mit Hilfe innerer Differenzierung im Unterricht auf die Individualität eines jeden Kindes mit seinen Begabungen, seiner Leistungsfähigkeit, seinem Lernbedürfnis und seinen Interessen eingegangen werden. Gleichzeitig kann dieser Unterricht auch der Heterogenität von jahrgangsgemischten und jahrgangsbezogenen Lerngruppen gerecht werden, indem jedes Kind in der Lerngruppe entsprechend seines Lernstandes gefördert werden kann.

Neben der äußeren und inneren Differenzierung ist als eine recht „junge“ Form die natürliche Differenzierung in der Grundschule zu nennen. Während sowohl äußere als auch innere Differenzierungen in erster Linie durch die Planung der Lehrkraft bestimmt sind, wird mit natürlicher Differenzierung eine Differenzierung durch das Kind bezeichnet. „Natürliche Differenzierung zielt auf die Förderung des aktiv-entdeckenden Lernens der Schülerinnen und Schüler durch Gestalten von Lernumgebungen, die durch ein Angebot offener, sachangemessener und substantieller Aufgabenformate charakterisiert

sind, so dass die gegebene Heterogenität einer Lerngruppe insgesamt angesprochen wird und genutzt werden kann“ (Hein 2008, 149). Natürliche Differenzierung kann Teil einer inneren Differenzierungsmaßnahme sein.<sup>30</sup>

Forschungsbefunde haben gezeigt, dass äußere Differenzierung sich weitestgehend als nicht wirksam erweist (vgl. Hein 2008; Feige 2005; Roßbach/Wellenreuther 2002). Langsam lernende Kinder sind eher benachteiligt und schneller lernende Kinder profitieren nicht wie erwartet. „Gerade eine langfristige Bildung homogener Lerngruppen wirkt sich nachteilig auf die lernschwächeren Kinder aus, da ihnen das Anregungspotential, das durch lernschnellere Kinder gegeben wäre, fehlt“ (Hein 2008, 155). Auf Grund einer möglichen Stigmatisierung erweist sich eine Zuweisung zu homogenen Lerngruppen für lernlangsame Kinder als ungünstig (vgl. Feige 2005, 438; Hein 2008, 155).

Wie Roßbach und Wellenreuther in einem Forschungsüberblick über die Wirksamkeit von Leistungsdifferenzierung in der Grundschule resümieren, zeigen Untersuchungen zur Differenzierung, dass innere Differenzierung im Unterricht insgesamt effektiver ist als nicht-differenzierter Unterricht. Für die Wirksamkeit ist jedoch „die dahinter stehende nochmalige lehrergestützte Behandlung, Wiederholung und Vertiefung“ (Roßbach/Wellenreuther 2002, 51) des Lerninhalts von Bedeutung und nicht allein die Zusammenstellung der Lerngruppe (äußere Differenzierung). Daraus kann abgeleitet werden, dass Methoden der Leistungsdifferenzierung lediglich einen Rahmen für wirksame pädagogische Maßnahmen schaffen (vgl. Roßbach/Wellenreuther 2002, 53). Als eine Möglichkeit, innere Differenzierung im Unterricht umzusetzen, wird die Öffnung von Unterricht angesehen.

### 3.6.3. Öffnung des Unterrichts

Eine Öffnung des Unterrichts wird schon seit den 1970er Jahren verstärkt propagiert. Zu Grunde liegt diesem Ansatz eine Lehr- und Lernkultur in einem reformpädagogischen Sinne (vgl. Key, Montessori, Dewey), bei dem die individuellen Denk- und Lernprozesse der Schüler im Fokus stehen. Daher wird dieser pädagogisch-didaktische Ansatz auch oft als schülerorientiert bzw. -zentriert bezeichnet (vgl. Hanke 2007, 110).

„'Öffnung des Unterrichts' erweist sich insgesamt als ein komplexes pädagogisches Konstrukt, das u. a. durch Einflüsse von Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften (z.B. der Entwicklungs-, Kognitions- sowie der Sozialpsychologie) sowie durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen geprägt ist und sich daher in einem permanenten Entwicklungsprozess befindet“ (Hanke 2001, 377).

Offener Unterricht ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Vielfalt, die durch unterschiedliche theoretische und praktische Herangehensweisen zu erklären ist. Im Rahmen der Neustrukturierung der Schuleingangsphase wird den Schulen eine Öffnung des Unterrichts empfohlen. Diese Empfehlung lässt sich sowohl in Veröffentlichungen zur „neuen“ Schuleingangsphase als auch in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen wiederfinden (vgl. MSJK NRW 2003; vgl. MSW NRW 2008).

---

<sup>30</sup> Beispiel für eine Aufgabe im Sinne einer natürlichen Differenzierung ist das Schreiben eigener Texte, bei denen die Schüler selbst das Leistungsniveau und den Umfang des Textes bestimmen können.

Dabei kann die Öffnung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen stattfinden (vgl. Brenner 1989/1998; Hanke 2002). Hanke nennt fünf Dimensionen einer Öffnung von Schule und Unterricht:

- eine persönliche Öffnung gegenüber den Lernenden und den Lehrenden
  - eine institutionelle Öffnung der Schule für die Lebenswelt der Kinder
  - eine politisch-pädagogische Öffnung der Entscheidungsverfahren in Schule und Unterricht
  - eine methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts
  - eine inhaltliche Öffnung des Unterrichts
- (vgl. Hanke 2002, 90ff).

Bei einer methodisch-organisatorischen Öffnung des Unterrichts sollen die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler in einer individuellen Lernumgebung berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.5.3.). In diesem Sinne werden in der Forschung verschiedene Unterrichtsmethoden als praktikabel für „Offenen Unterricht“ angesehen. Dazu zählen Tages- und Wochenplan, Freiarbeit, Werkstattunterricht, Stationen- sowie Projektarbeit (vgl. Hanke 2002, Jürgens 1998), welche im Folgenden kurz erläutert werden, da in den am Projekt teilnehmenden Lerngruppen entsprechende Unterrichtsmethoden beobachtet werden konnten.

Die Wurzeln der *Tages- bzw. Wochenplanarbeit* liegen bereits in der Reformpädagogik.<sup>31</sup> „Die Grundidee ist eine Unterrichtsorganisation durch einen schriftlichen Plan, der Aufgaben mit unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden enthält“ (Knauf 2009, 142). Dieser Plan kann für die ganze Klasse, für einzelne Gruppen oder jedes Kind geschrieben werden und „entsprechend deren individuellen Lernausgangslagen und Lernbedürfnissen durch die Lehrperson unter zunehmender Mit- und Selbstbestimmung der Lernenden erstellt werden“ (Hanke 2002, 96). Die Pläne sind unterschiedlich konzipiert und enthalten ggf. Pflicht-, Wahlpflicht- und Zusatzaufgaben, von denen die Pflichtaufgaben auf jeden Fall bearbeitet werden sollen, wohingegen bei den Wahlaufgaben Kinder aus einem bereit gestellten Angebot Aufgaben aussuchen und Zusatzaufgaben freiwillig erledigt können. Während der Bearbeitung des Planes können die Kinder über die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung, das Arbeitstempo und die Arbeits- und Sozialform“ (Hanke 2002, 96) mitbestimmen.

Die Ursprünge der *Freiarbeit bzw. des Freien Arbeitens* liegen ebenfalls in der Reformpädagogik. Häufig wird der Begriff „mit den Ideen und Praxisstrukturen der Montessori-Pädagogik in Verbindung gebracht“ (Knauf 2009, 138).

Ludwig definiert Freiarbeit im Sinne Montessoris als eine Unterrichtsform, „in welcher der Schüler aus einem differenzierten Lernangebot den Gegenstand seiner Tätigkeit, die Ziele, die Sozialform sowie die Zeit, die er auf den gewählten Aufgabenbereich verwenden will, im Rahmen allgemeiner Vorstrukturierungen – der ‚vorbereiteten Umgebung‘ – selbst bestimmen kann“ (Ludwig 2004, 46f).

Diese Definition trifft auch auf Freiarbeit außerhalb von Montessori-Schulen zu. Zur vorbereiteten Umgebung zählen die Aufgaben und Materialien, aus denen die Kinder ihre

---

<sup>31</sup> Vertreter: Petersen, Parkhurst, Freinet

Arbeit frei wählen können, aber auch die Lehrer, die den Schülern als Berater zur Verfügung stehen.

Freiarbeit wird im Unterricht unterschiedlich organisiert. Sie findet als eigenständige Unterrichtsstunden statt, ist Bestandteil der Wochenplanarbeit oder ein methodisch-didaktisches Prinzip, das im gesamten Unterricht oder in bestimmten Fächern eingesetzt wird (vgl. Knauf 2009, 139).

*Werkstattunterricht*<sup>32</sup> orientiert sich an dem Prinzip der handwerklichen Werkstatt (vgl. Knauf 2009, 149). Dabei steht nicht die Herstellung eines Gegenstandes im Vordergrund, sondern das Lernen selbst. Ähnlich wie bei der Freiarbeit ist auch für den Werkstattunterricht „die vom Lehrer intentional, didaktisch-methodisch, sozial und räumlich vorstrukturierte Lernumgebung“ (Frotscher 2004, 512f) ein wesentliches Kernstück.

Innerhalb dieser „Lernumgebung arbeiten die Schüler

- vorwiegend selbstständig,
- an verschiedenen Aufträgen,
- allein oder in Gruppen,
- mit bereitgestelltem oder selbst besorgtem Material,
- mit oder ohne Hilfe der Lehrerin oder anderen Schülern“

(Hanke 2002, 104).

Die Themen innerhalb des Werkstattunterrichts sind vornehmlich fächerübergreifend angelegt und werden so aufbereitet, dass ein Überangebot an Aufgaben besteht, aus dem die Schüler Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlaufgaben aussuchen können. Der Unterschied zur Freiarbeit liegt darin, dass sich die Schüler bei Werkstattunterricht innerhalb eines vorgegeben Zeitraumes mit einem ebenfalls vorgegeben Oberthema beschäftigen, wohingegen die Themen und die Dauer der Bearbeitung in der Freiarbeit von den Schülern bestimmt werden können.

Die Grundidee der *Stationenarbeit*<sup>33</sup> ist ebenfalls in der Reformpädagogik zu finden. So sahen die Konzepte von Parkust und Freinet Fachräume bzw. Ateliers vor, in denen die Schüler anhand von Arbeitsanweisungen selbstbildend Lerninhalte erarbeiten und auch selbst kontrollieren konnten. (vgl. Hegele 2008, 61) Heute ist Stationenlernen so angelegt, dass Schüler sich „das in verschiedene Teilaspekte differenzierte Thema im Rahmen von Lernstationen weitgehend selbstständig“ (Hegele 2008, 61) erschließen. Dabei müssen die einzelnen Stationen nicht unbedingt in unterschiedlichen Räumen vorbereitet sein. Stationenübergreifend wird ein vorgesehene Lernziel verfolgt, das für die einzelnen Stationen in Teilziele unterteilt wurde.<sup>34</sup> In einem lehrerzentrierten Unterricht würden diese einzelnen Teilziele nacheinander erarbeitet werden. Beim Stationenlernen wird der gesamte Lerninhalt gleichzeitig angeboten, so dass die Schüler die Reihenfolge und die Dauer der Erarbeitung selbst bestimmen können.

---

<sup>32</sup> Werkstattunterricht, Werkstattarbeit, Werkstattlernen und Lernwerkstatt werden weitgehend synonym verwendet (vgl. Knauf 2009, 149).

<sup>33</sup> Stationenarbeit, Arbeiten im Lernzirkel oder Lernen an Stationen werden weitgehend synonym verwendet (vgl. Hegele 2008, 61).

<sup>34</sup> Beispielsweise sollen die Kinder Wasser mit allen Sinnen erfahren und finden an verschiedenen Stationen unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit Wasser auseinanderzusetzen. An einer Station werden Wassergeräusche ausprobiert, an einer anderen Station sollen Wassergeräusche erraten werden, verschiedene Wasserarten sollen an einer Station getrunken werden, Wasser soll gefärbt werden, etc.

„In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung/eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die Schüler/innen“ (Gudjons 2004, 350). Entsprechend ist der *Projektunterricht* organisiert.

Aus Freys und Frey-Eillings Sicht umfasst ein Projekt bei der Umsetzung folgende sieben Komponenten, die sich ebenfalls in Gudjons Auffassung wiederfinden lassen:

1. Projektinitiative wird durch Lehrer, Schüler oder Außenstehende eingebracht.
2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative mit dem Ziel, eine Projektskizze zu erstellen, in der die groben Rahmenbedingungen und die Ergebnisse der Diskussionen über das Projekt festgehalten werden.
3. Entwicklung des Betätigungsgebietes mit dem Ziel, einen konkreten Projektplan zu erstellen, in dem genau festgehalten wird, wer was wann macht.
4. Verstärkte Aktivitäten im Betätigungsgebiet, in dem der Projektplan ausgeführt wird, bilden das Kernstück der Projektarbeit.
5. Abschluss des Projektes.
6. Fixpunkte werden im Arbeitsprozess eingefügt, um das Ziel und den Plan im Blick zu halten.
7. Zwischengespräch/Metointeraktionen ermöglichen ein Reflektieren über Arbeitsprozesse und Gespräche über soziale Aspekte (vgl. Frey/Frey-Eilling 2008, 172, ff).

Erst wenn alle Komponenten erfüllt sind, sprechen Frey und Frey-Eilling von einer Projektmethode.

Es gibt verschiedene Typen von Projektunterricht, die sich u.a. nach der Dauer der Projekte in Klein- (mehrere Stunden), Mittel- (einen Tag) und Großprojekte (eine bzw. mehrere Wochen) unterscheiden lassen. (vgl. Knauf 2009, 135) Häufig werden an Schulen Projektwochen durchgeführt, in denen die ganze Schule klassenübergreifend an einem Thema/Projekt arbeitet.

Im offenen Unterricht liegt die Hauptaufgabe des Lehrers darin, eine vorbereitete Lernumgebung zu schaffen, in der die Selbstständigkeit der Schüler gefördert wird, bspw. durch die Auswahl geeigneter Materialien sowie die Möglichkeit der Selbstkontrolle der Aufgaben durch den Schüler. Durch das selbstständige Arbeiten der Schüler kann sich der Lehrer einzelnen Schülern zuwenden und sie beim Lernen individuell beraten und fördern.

Obwohl die Öffnung des Unterrichts von den meisten Lehrenden für pädagogisch sinnvoll erachtet wird, zeigen Untersuchungen eine geringe Verbreitung dieses pädagogisch-didaktischen Ansatzes im Unterricht. Dieses Ergebnis wird auf die materiellen, institutionellen und bildungspolitischen Bedingungen zurückgeführt (vgl. Hanke 2005c, 444).

Zur Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler im Offenen Unterricht gibt es hauptsächlich Fallstudien und nur wenige Langzeitstudien. Es lässt sich die Tendenz erkennen, dass sich offener Unterricht auf Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit, positives Selbstkonzept und Aufmerksamkeit positiv auswirken kann (vgl. Hanke 2005c, 445).

### **3.6.4. Didaktische Sicht auf Förderangebote**

Nachdem nun auf einer eher allgemeinpädagogischen Ebene Möglichkeiten der Förderung im Unterricht in den Blick genommen wurden, sollen im Folgenden Aufgaben aus

einem überfachlichen Blickwinkel betrachtet werden. Ausgangspunkt sind Modelle der „Allgemeinen Didaktik“, die sich auf Unterrichtsgestaltung beziehen.

### Verlauf von Lernprozessen

„Die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik besteht (...) darin, didaktische Modelle zur Verfügung zu stellen, die eine für die Lehrer und Schüler hilfreiche Ordnung des Lehrens und Lernens ermöglichen“ (Wittmann 1992, 175). Bei einer ersten Betrachtung solcher Modelle erkennt Wittmann eine Übereinstimmung mit dem Verlauf von Lernprozessen, welche sich in drei Phasen gliedert: einführen, üben und anwenden (vgl. Wittmann 1992, 175).

Auch bei Aebli sind diese drei Phasen in seinem Modell zum Ablauf von Lernprozessen erkennbar: das (problemlösende) Aufbauen, das Durcharbeiten, das Konsolidieren (Üben und Wiederholen) und das Anwenden (vgl. Aebli 1998, 384). Hier wird als ergänzende Phase das Durcharbeiten genannt. Diese einzelnen Phasen bezeichnet Aebli auch als Formalstufen (vgl. Aebli 1998, 275), da die einzelnen Phasen nichts über die Inhalte aussagen und damit allgemeingültig sind.

Unter problemlösendem Aufbauen versteht Aebli einen Lernprozess, der im Unterricht ausgelöst wird und dem Schüler neue Möglichkeiten des Handelns und des Erlebens in neuen Situationen ermöglicht (vgl. 1998, 277). Aebli bezeichnet das Problemlösen als eine Grundform des Lernens (vgl. Aebli 1998, 296). „Er geht davon aus, dass der Schüler eine erlernende Struktur, eine Einsicht, einen Begriff, ein Verfahren in seinen groben Zügen schon sieht und versteht, wohin er gelangen möchte, aber im einzelnen noch nicht weiß, wie“ (Aebli 1998, 296).

Die Phase des Durcharbeitens hängt stark mit der ersten Phase zusammen. In dieser findet ein „Hin-und-Her-Überlegen“ (Aebli 1998, 320) statt. Damit ist gemeint, dass verschiedene Möglichkeiten eines Lösungsweges erwogen werden, „ihr mutmaßliches Ergebnis, der Aufwand und der Ertrag abgeschätzt und verglichen werden“ (Aebli 1998, 320).

Das Üben und Automatisieren von Abläufen sichert die spätere Anwendung auf neue Lerngegenstände und Situationen. „Automatische Vollzüge müssen häufig wiederholt werden, bis sie eingeschliffen sind und in einem gewissen Maße dem Vergessen widerstehen“ (Aebli 1998, 340). Nach Aebli ist die Qualität einer Übungslektion an der Anzahl der Übungen zu messen, die jeder Schüler ausführt (vgl. 1998, 340).

Bei der Anwendung wird das Gelernte eingesetzt, um es auf neue Probleme zu übertragen. Der Schüler „wird dabei (...) die Strukturen wiederfinden, die er schon kennengelernt und in Begriffsinhalte zusammengefasst hat“ (Aebli 1998, 380). Außerdem wird er bei Transferierung sein altes Wissen den neuen Gegebenheiten anpassen. Piaget spricht in diesem Fall von einer Akkommodation (vgl. Aebli 1998, 380).<sup>35</sup>

Auch wenn Aebli's Modell eine kognitionspsychologische Sicht auf Lernen zu Grunde liegt, lässt sich sein Ansatz, von einem Problem auszugehen, auch auf einen konstruktivistischen bzw. gemäßigt-konstruktivistischen Ansatz des Lehrens übertragen. So wird im Rahmen des Problemlösens der Wissenserwerb von den Schülern durch das Einbrin-

---

<sup>35</sup> Piaget unterscheiden zwischen Assimilation (Reize aus der Umwelt in das bereits Bekannte einordnen.) und Akkommodation (Die Anpassung der kognitiven Strukturen, weil sich das neue Wissen nicht in ein vorhandenes Schema integrieren lässt.) bei der Konstruktion von Wissen.

gen ihrer Vorerfahrung und ihrer Bereitschaft, ihr Vorwissen zu modifizieren, selbst mitgesteuert.

### Lernaufgaben

Diese einzelnen Phasen – des Problemlösens, Automatisierens und Anwendens – der Unterrichtsorganisation sind durch bestimmte Aufgabenstellungen gekennzeichnet. Bei Aufgaben im Sinne eines Problemlösens bearbeiten Schüler eigenständig ein Problem, das für sie neu ist. Sie müssen dabei selbstständig Lösungsstrategien entwickeln bzw. selbstständig auf bereits zuvor erarbeitete Lerninhalte/Vorgehensweisen etc. zurückgreifen, um die Problemstellung zu bewältigen. Im mathematischen Bereich könnten solche Aufgaben beispielsweise folgendermaßen lauten: Zwei Schüler haben 10 Euro. Was können sie dafür kaufen? Oder: Wie viele Aufgaben kannst du finden, bei denen 9 rauskommt? Im schriftsprachlichen Bereich zählen beispielsweise Aufgaben im Sinne des freien Schreibens dazu wie Tagebucheinträge oder Geschichten schreiben.

Gerade im Anfangsunterricht finden sich viele Aufgabenformate zur Automatisierung der Schreibweise von Buchstaben und Zahlen. Später sind es Aufgaben zur Automatisierung von Grundrechenaufgaben und Rechtschreibphänomenen. Ausgehend von dem sicheren Beherrschen von Lerninhalten kann das erworbene Wissen auf andere Aufgaben übertragen werden. Im mathematischen Bereich können es Aufgaben zur Mengen-Zahl-Zuordnungen sein, z.B. 5 Murmeln, 5 Schüler etc. der Zahl 5 zuzuordnen. Allerdings ist es wichtig, welche Lerninhalte zuvor behandelt wurden. Wurde die 5 schon im Unterricht bearbeitet, zählt diese Aufgabe zum Automatisieren. Wird allerdings vorher lediglich die vier auf diesem Wege erarbeitet, zählt die Aufgabe zur Anwendung von Wissen. Im schriftsprachlichen Bereich lassen sich auch Sortieraufgaben diesem Bereich zuordnen (z.B. Sortiere die Bildkarten nach dem gleichen Anlaut).

Das Durcharbeiten als ein weiterer Schritt ist als Aufgabenformat hier herausgenommen, da das Abwägen und Finden von unterschiedlichen Lösungen in Aufgabenstellungen zum Problemlösen integriert ist. Aebli weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass diese beiden Phasen eng zusammen gehören. Daraus ergeben sich Aufgaben mit drei unterschiedlichen Anforderungsniveaus – Problemlösen, Automatisieren und Anwenden.<sup>36</sup>

Bezogen auf Übungsformate haben Weiss/Lerche (2008) diese Kategorien ebenfalls entwickelt. So unterscheiden sie bei Übungsaufgaben zwischen wiederholenden Übungen, anwendenden Übungen und transferierenden Übungen. Das Ziel bei wiederholenden Übungen ist, das Gelernte zu festigen, „so dass es gegen das Vergessen abgesichert ist“ (Weiss/Lerche 2008, 144). Der Schwerpunkt bei anwendenden Übungen liegt auf dem praxisorientierten Gebrauch des Gelernten. Bei Transferübungen überträgt der Schüler das Gelernte „auf neue, nur ähnliche, meist aber kompliziertere Sachverhalte oder Situationen“ (Weiss/Lerche 2008, 144).

Im Vergleich zu Aebli's Auffassung von Üben (Festigung des bereits Gelernten durch Wiederholen mit dem Ziel einer Automatisierung (vgl. Aebli 1998, 326 ff) scheint die Definition von Weiss und Lerche weitreichender. Sie beschreiben Üben wie folgt: „Um den Lernerfolg einer Unterrichtseinheit längere Zeit zu erhalten, müssen aufgenommene Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen gesichert, d.h. wiederholt, angewendet

---

<sup>36</sup> Diese Aufzählung entspricht auch Wittmanns Erkenntnis, dass die meisten Modelle diese drei Aspekte in sich tragen.

und transferiert werden, um sie für neue Lernsituationen verfügbar zu machen“ (Weiss/Lerche 2008, 144).

Diese Auffassung findet sich auch in den Überlegungen von Aebli wieder, in denen dem Wiederholen speziell das Üben zugeordnet wurde. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich, dass Aufgaben im Unterricht u.a. eingesetzt werden, um gelernte Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen durch Wiederholen, Anwenden und Transferieren zu sichern, um sie später in neuen Lernsituationen verwenden zu können. Übungen im engeren Sinne lassen sich dem Aufgabenniveau des Automatisierens zuordnen.

Darüber hinaus werden in der Diskussion um Lernaufgaben u.a. von Stern und Hardy anspruchsvolle Lernaufgaben gefordert, die von Problemen ausgehen, „für deren Lösung die Schüler nicht fertige Fakten oder Strategien abrufen können“ (Stern/Hardy 2005, 396). Solche Aufgaben entsprechen dem Aufgabenniveau des Problemlösens und sind nach ihren Aussagen als schwierig für die Schüler einzustufen. Solche anspruchsvollen Aufgaben schaffen eine günstige Lernhaltung, „weil die Kinder dabei die Erfahrung machen, dass neues Wissen erworben und bestehendes Wissen neu beleuchtet wird, um interessante Fragen beantworten zu können“ (Stern/Hardy 2005, 400).

Auch innerhalb der Bildungsstandards werden verschiedene Anforderungsbereiche für Aufgaben formuliert, die den oben beschriebenen Niveaustufen entsprechen. Der Anforderungsbereich „Wiedergeben“ umfasst Aufgaben, bei denen Schüler Informationen wiedergeben und grundlegende Verfahren und Routinen angeben. Aufgaben im zweiten Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“ befassen sich mit dem Schüler vertrauten Sachverhalten, „indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen“ (KMK2005, 17). Aufgaben, bei denen die Schüler neue Problemstellungen bearbeiten, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern, werden dem Anforderungsbereich „Reflektieren und beurteilen“ zugeschrieben (vgl. KMK 2005,17). In den Standards wird darauf hingewiesen, dass Aufgaben nicht immer eindeutig einem Anforderungsbereichen zuzuordnen sind. Vielmehr umfassen einige Aufgaben oft mehrere Bereiche.<sup>37</sup>

Innerhalb des Unterrichtsgeschehens ist der Umgang mit Aufgaben u.a. im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells unterrichtlicher Wirkungsweisen von Helmke (vgl. Kap. 3.4.), dadurch gekennzeichnet, dass eine aktive Bearbeitung durch den Schüler, die auch in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit vollzogen werden kann, angeregt wird. Grundlegend hierfür ist eine gewisse Passung der Aufgaben an die individuellen Voraussetzungen der Schüler. Wie im Kapitel 3.5.1. beschrieben, soll individuelle Förderung auf die individuellen Merkmale des einzelnen Kindes ausgerichtet sein und daher die Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten des Schülers berücksichtigen.

### **Aufmerksamkeit**

Ein Merkmal, die Passung einer Aufgabe zu erfassen, ist, das Kind zu beobachten, wie es seine Aufgabe bearbeitet. Unter Aufmerksamkeit wird in diesem Zusammenhang die aktive Lernzeit des Schülers verstanden.

---

<sup>37</sup> Sie zeigen aber, inwieweit Aufgaben auch im Fach Deutsch klassifiziert werden können. Diese Anforderungsbereiche galten noch nicht zur Zeit der Erhebung.

Nach dem Modell von Carroll wird die aktive Lernzeit (active learning time) mit Aufmerksamkeit gleichgesetzt. Aufmerksamkeit ist nach dieser Auffassung ein zentraler Faktor zur Erklärung der Unterschiede im Lernerfolg (vgl. Helmke/Renkl 1992, 130). Carrolls Modell (1963) zur Erklärung schulischen Lernens hat starken Einfluss auf die empirische Unterrichtsforschung (vgl. Gruehn 2000, 6) und wurde im Lauf der Zeit noch erweitert (vgl. Carroll 1989). Carroll geht von der Grundannahme aus, dass der Grad des Lernerfolgs von dem Verhältnis der benötigten und der tatsächlich aufgewendeten Lernzeit abhängig ist. Daraus ergibt sich, dass langsam lernende Schüler mehr Zeit brauchen, um den gewünschten Lernerfolg zu erreichen.

Diese beiden von einander abhängigen Merkmale – Lernzeit und Lernerfolg – werden von Carroll noch weiter differenziert. Drei Variablen lassen sich über einen zeitlichen Faktor beschreiben:

1. Die vom Schüler für die Bearbeitung der Aufgabe benötigte Zeit. Diese ist von der Passung der Aufgabe hinsichtlich des individuellen Begabungspotentials des Schülers abhängig. (wenig Zeitaufwand => hohe Begabung für diese Aufgabe)
2. Die vom Lehrer, von der Stundentafel und vom Curriculum für die Bearbeitung der Aufgabe zur Verfügung gestellte Zeit.
3. Die vom Schüler tatsächlich genutzte Lernzeit. Diese ist beeinflusst durch seine Motivation, Ausdauer sowie Interessen und kann vom Lehrer durch extrinsische und intrinsische Lernanreize teilweise gelenkt werden.

Als weitere Variable beschreibt Carroll zum einen die Qualität des Unterrichts im Sinne einer Bewertung und zum anderen die Fähigkeit auf Seiten des Schülers, dem Unterricht zu folgen. Diese beiden Variablen stehen in einer Wechselwirkung zueinander, unabhängig vom Zeitfaktor. Bei einem durch hohe Qualität gekennzeichneten Unterricht spielt die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen, nach Carroll eine untergeordnete Rolle. Umgekehrt geht Carroll davon aus, dass ein weniger guter Unterricht vom Schüler eine hohe Begabung erfordert, um dem Unterricht zu folgen und aufmerksam zu sein.<sup>38</sup>

Innerhalb der Unterrichtsforschung kommt dem Konzept der Schüleraufmerksamkeit bezogen auf drei Aspekte eine bedeutende Rolle zu:

1. Im Bereich der Evaluation wird das Ausmaß der Aufmerksamkeit im Unterricht „als Indikator der Effizienz der Klassenführung und Unterrichtsqualität gesehen“ (Helmke/Renkl 1992, 130).
2. Aus explikativer Sicht wird Aufmerksamkeit als eine „zentrale Determinante individuellen schulischen Lernens und Leistens angesehen“ (Helmke/Renkl 1992, 130).
3. Als dritter Aspekt wird Aufmerksamkeit als Mediationsvariable aufgefasst, „die die Wirkung des Unterrichts auf das Lernverhalten und die Leistungsergebnisse vermittelt“ (Helmke/Renkl 1992, 130).

„Aufmerksamkeitsleistungen stellen komplexe kognitive Leistungen dar und sind wichtige Komponenten im Prozess der Wahrnehmung, der Gedächtnisleistungen und bei der Handlungsplanung, -durchführung und -kontrolle motorischer und sprachlicher Leistungen“ (Linderkamp 2008, 197). Vor allem bei der Selektion von Reizen spielt die Auf-

---

<sup>38</sup> Diese Auffassung von Carroll muss vor dem Hintergrund des „Konstruktivismus“ kritisch gesehen werden. Nach der konstruktivistischen Auffassung bedeutet guter Unterricht nicht gleich automatischen Lernerfolg. Vielmehr hat das Individuum eine hohe Verantwortung, sich Wissen anzueignen, und dies zunächst unabhängig von der Qualität des Unterrichts, die dessen ungeachtet auch Einfluss auf den Lernerfolg hat.

merksamkeit eine entscheidende Rolle. Im Laufe der Entwicklung wird diese Fähigkeit immer weiter ausgebaut. Ein Vorschulkind beispielsweise beachtet in einer Situation wahrscheinlich sehr viele Reize gleichzeitig (überinklusive Aufmerksamkeit). In der Schule hingegen wird von den Schülern eine selektive Aufmerksamkeit erwartet, „d.h. die Auswahl relevanter bzw. das Ausblenden irrelevanter Aspekte“ (Dreher 2005, 150). Solch eine „Aufmerksamkeitsfokussierung“ ist erforderlich, da der Organismus zwar Kapazität hat viele Aktivitäten durchzuführen, „sich aber bei konkreten Anforderungen für eine Handlung entscheiden und sich gegen konkurrierende – ebenfalls mögliche Verhaltensweisen – gleichsam abschirmen muss“ (Linderkamp 2008, 198). Die Aufmerksamkeit unterliegt also Kapazitätsgrenzen. Bei Handlungen, die vertraut sind und schon gut beherrscht werden – wie bei der Bearbeitung automatisierender Übungen – wird wenig Kapazität benötigt. In dem Fall kann die Aufmerksamkeit geteilt werden. Werden aber unbekannte und neue Handlungen ausgeführt oder Reize dargeboten, wird erst der stärkste Reiz verarbeitet. In diesem Fall findet keine parallele Reizverarbeitung, sondern ein Wechseln zwischen diesen Reizquellen statt (vgl. Linderkamp 2008, 198). Für die Schule gilt hier, dass das Bearbeiten einer Aufgabe und das gleichzeitige Zuhören bei den Gesprächen am Nachbartisch nicht gleichzeitig gelingen können. Die Aufmerksamkeit ist in diesem Falle nicht teilbar, und der Schüler ist gezwungen, sich auf einen Reiz zu konzentrieren. Beteiligt er sich am Gespräch, vermutet der Beobachter, dass der Schüler seine Lernzeit nicht effektiv nutzt. Diese Annahme ist die Voraussetzung, um Aufmerksamkeit als aktive Lernzeit für den Lehrer beobachtbar zu machen. Gleichzeitig kann so auch Passung von Aufgaben beobachtet werden.

### **3.6.5. Förderung aus fachdidaktischer Sicht**

In dem vorherigen Kapitel wurden Aufgaben unter dem Blick der Fachdidaktik beleuchtet. Im Folgenden soll eine fachdidaktischer Sicht auf Förderung dargestellt werden. Hierbei wird vertiefend auf die für die Untersuchung relevanten Lernbereiche Deutsch und Mathematik eingegangen.

#### **3.6.5.1. Fachdidaktische Sicht: Deutsch**

Seit den 1980er Jahren ist bekannt, dass der Schriftspracherwerb eng mit dem allgemeinen Spracherwerb zusammenhängt. So erfordert der Erwerb einer alphabetisierten Schrift die Fähigkeit, Wörter in Laute segmentieren zu können. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit schon vor Schulbeginn mit späteren Leistungen beim Lesen- und Schreibenlernen positiv korreliert (vgl. Lundberg u.a. 1988). Außerdem kommen Schneider und Roth (Schneider/Roth u.a. 1998; Schneider/Roth u.a. 2000) in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass phonologische Bewusstheit geübt werden kann und somit durch Förderprogramme in vorschulischen Kindertageseinrichtungen die Lese- und Schreibleistung in den ersten Schuljahren verbessert werden kann. Im FiS-Projekt (Hanke/Hein 2008) konnte nachgewiesen werden, dass im Kindergarten derartige Sprachförderung stattfindet. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Kinder bereits vor der Einschulung schon Erfahrung mit Schrift gemacht haben. Damit sind Schulanfänger keine völligen Debütanten auf dem Gebiet der Schriftsprache. (vgl. Valtin 1986; Hanke 2002) Allerdings lassen die Daten aus dem FiS-Projekt auf eine deutliche Heterogenität beim Vorwissen im Bereich phonologische Bewusstheit der Kinder schließen (vgl. Hanke/Hein 2008).

### **Bedeutung des Konstruktivismus in der Fachdidaktik Deutsch**

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Lerntheorien (vgl. Kap. 3.2.) wird auch in der Schriftspracherwerbsforschung das Erlernen des Lesens und des (Recht-)Schreibens als konstruktiver Entwicklungsprozess aufgefasst. Auf Grundlage seiner Vorerfahrung und seiner neuen Erkenntnisse erarbeitet sich das Kind Einsichten in die Struktur und die Funktion von geschriebener Sprache (vgl. Speck-Hamdan 1998, 104, Valtin 1998, Scheerer-Neumann 1998, Brügelmann 1992). Allerdings wird in der Schriftspracherwerbsforschung nicht von einer Konstruktion neuen Wissens gesprochen, sondern eher von einer Rekonstruktion bereits bestehender Zeichen und Regeln (vgl. Speck-Hamdan 1998; Reich 1996; Valtin 1998). Gemeint ist damit wie beim Konstruieren, dass die Lernenden den Lerngegenstand nicht einfach abbilden, sondern ihn für sich neu schaffen, aufbauend auf ihren bereits erworbenen Handlungs- und Denkstrukturen.

Valtin sieht hier Gründe für typische Schwierigkeiten im Erlernen der Schriftsprache, „da in der Schule den Kindern die Lerngegenstände in einer Form vermittelt werden, die der Erkenntnisstruktur von Erwachsenen entsprechen“ (Valtin 1998, 60). Grundlegend für den Schriftspracherwerb sind Einsichten in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift, Wissen über Lern- und Übungsstrategien sowie effektive Arbeitstechniken.

Valtin sieht hier zwei Arten von Lernschwierigkeiten, die auftreten können: „solche, die aufgrund der Komplexität und Abstraktheit der Schriftsprache bei allen Kindern auftauchen und solche, die nur bei einigen Kindern anzutreffen sind und darauf beruhen, dass Kinder dem Lerngegenstand Schriftsprache nicht angemessene Vorstellungen und Strategien entwickeln“ (Valtin 1998,60).

Fehler werden vor diesem Hintergrund meist als Hinweis auf den Lernstand des Kindes aufgefasst (vgl. Eichler 1992). „Insbesondere die Qualität der sich in den schriftsprachlichen Konstruktionsversuchen der Lernenden widerspiegelnden Fehler vermittelt grundlegende Informationen über den aktuellen Stand der individuellen Theoriebildung bezüglich Schrift und geschriebener Sprache (...)“ (Hanke 2005b, 27).

### **Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb**

In der Schriftspracherwerbsforschung liegen verschiedene Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb vor. Diese beschreiben verschiedene Entwicklungsphasen, die Kinder beim Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen durchlaufen.

Die Erkenntnis, dass der Schriftspracherwerb in verschiedenen Phasen verläuft, ist für den Anfangsunterricht aus verschiedenen Gründen wichtig. Durch die Entwicklungsphasen wird deutlich, dass Kinder individuelle Entwicklungsverläufe verfolgen und unterschiedlich lange in einer Phase verweilen. „Kinder brauchen Zeit, Raum und Geduld, um ihre Zugriffsweisen zu erproben und im handelnden Umgang mit Schriftsprache (selbst) entdeckend Erkenntnisse zu gewinnen“ (Valtin 1993, 75). Darüber hinaus bekommt der Fehler einen neuen Stellenwert und diagnostischen Wert, da durch ihn erkannt werden kann, in welcher Phase der schriftsprachlichen Entwicklung sich das Kind befindet. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich anschließend entsprechende anschlussfähige Fördermaßnahmen ableiten. „Die Schwierigkeit für die Initiierung orthographischer Lernprozesse besteht folglich in der Konstruktion individuell bedeutsamer und an vorhande-

ne kognitive Strukturen anschlussfähiger Lernsituationen, die vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Strukturen der Schrift bieten bzw. herausfordern“ (Hanke 2005b, 28). Auch wenn Hanke diese Aussage speziell auf den Orthographieerwerb bezieht, lässt sich dies auch auf den Leseerwerb übertragen. „Klaffen die Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsstoff zu weit auseinander, können die Kinder von den Lernangeboten nicht mehr profitieren und bleiben immer weiter zurück“ (Valtin 1993, 77).

Lesen und Schreiben sind verschiedene Seiten der schriftsprachlichen Kommunikation. Es werden jeweils unterschiedliche Zugänge zum Geschriebenen gewählt. Beim Schreiben werden Inhalte durch Schriftzeichen verschlüsselt. Beim Lesen wird das Geschriebene wieder entschlüsselt. Und doch formuliert May auch: „Lesen und Schreiben als schriftsprachliche Tätigkeit sind sowohl beim Erwerb als auch in der Anwendung sehr eng miteinander verschränkt“ (May 2002, 60). Um diesen engen Zusammenhang auch im Erwerbsprozess aufzuzeigen, hat May das Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs nach Frith erweitert (May 2002, 61f).

#### *1. Phase: Logographemisches Lesen und Schreiben*

In dieser Phase können Kinder Schriftzeichen als logographemische Zeichen wahrnehmen und ordnen diesen Bedeutungen zu. Dies ist für sie einfacher, als Zeichen schriftlich zu reproduzieren, so dass Kinder in dieser Phase nur wenige „Wörter“ schreiben können, dafür mehr Logographeme lesen.

#### *2. Phase: Dominanz des alphabetischen Schreibens*

Kinder haben „Buchstaben und Buchstabenkombinationen als Zeichen für artikulatorische Einheiten“ (May 2002, 63) kennengelernt. Daher können Kinder in dieser Phase Wörter nach ihrer Aussprache verschriftlichen. Da Lesetexte in der Regel Wörter enthalten, die die Kinder schreibend noch nicht verwenden, müssen beim Lesen die Wörter eindeutig erkannt werden, was für die Kinder schwieriger ist. Daher überwiegt in dieser Phase das Schreiben.

#### *3. Phase: Lesen als Erfahrungsquelle für orthographische Elemente*

Über das Lesen erschließen sich Kinder in dieser Phase für sie neue Schreibweisen. Sie erhalten die Möglichkeit, ihre alphabetische Rechtschreibstrategie durch orthographische und morphematische Elemente zu erweitern. Lesen ist damit die Hauptquelle für die schriftsprachliche Regelbildung.

#### *4. Phase: Erprobung orthographischen und morphematischen Schreibens*

In dieser Phase erproben die Kinder ihre neuerworbenen Rechtschreibkenntnisse. Das (Recht-)Schreiben übernimmt die führende Rolle im Schriftspracherwerb. Über das systematische Üben werden immer mehr Schrifteinheiten automatisch abrufbar. Dies hilft auch beim Lesenlernen. „Flüssiges und überschauendes Lesen bildet sich ohne bewusste und intensive Praxis des Rechtschreibens kaum oder nur sehr langsam heraus“ (May 2002, 64).

#### *5. Phase: Lesen als Erfahrungsgrundlage für die Produktion eigener Texte*

Kinder erhalten durch das Lesen Zugang zu Erfahrungswelten, die sich ihnen ohne Schrift in der Form nicht eröffnet hätten. Sie erhalten durch das Lesen fremder Texte

zusätzlich Impulse für ihre eigenen Texte, indem sie sich durch Formulierungen und Textgestaltungselemente inspirieren lassen.

Aus der Übersicht der einzelnen Phasen ist erkennbar, wie eng die einzelnen Entwicklungsschritte in den unterschiedlichen Bereichen Lesen und Schreiben einander bedingen. May fasst es so zusammen: „Lesen lernt man nicht nur durch Lesen, sondern auch durch Schreiben – und umgekehrt“ (May 2002, 64).

Die einzelnen Phasen werden zu unterschiedlichen Zeiten durchlaufen. May ist aber überzeugt: „Grundsätzlich können alle Kinder Lesen und (Recht-) Schreiben lernen, allerdings nicht alle im gleichen Tempo und mit gleichem Fertigniveau“ (May 2002, 139). Für das Rechtschreiben hat er ein genaues Modell für die „Entwicklung des Rechtschreibkönnens“ entwickelt.



Abbildung 7: Entwicklung des Rechtschreibkönnens – Integration der grundlegenden Rechtschreibstrategien (May 2002, 148)

Entscheidend für das Modell sind die fünf Strategien der Orthographie. May beschreibt mit Strategien die Prozesse, mit denen Schreibung erzeugt wird und meint damit auch „die Vorstellungen des Kindes von der Schrift und der Verschriftlichung und seine entsprechenden Operationen“ (May 2002, 24). Mit zunehmender Sicherheit greifen die einzelnen Strategien als Teilhandlungen ineinander. So ergänzen sie sich zu einer komplexen Gesamtstrategie. Obwohl die einzelnen Strategien miteinander systematisch verknüpft sind, empfiehlt May, die Strategien aus einer didaktischen Sicht einzeln zu betrachten. „Über das Verhältnis der Teilstrategien zueinander (...) lassen sich individuelle Lernverläufe bestimmen und abgrenzen. Das Verhältnis der einzelnen Strategiewerte

lässt Aufschlüsse über die ‚normale‘ oder auffällige Schreibentwicklung zu“ (May 2002, 24). Durch die Analyse der Teilstrategien kann der Prozess des Orthographieerwerbs eines Kindes genauer nachvollzogen werden. Die Ausbildung der einzelnen Strategien ist bei den Kindern individuell verschieden. Dies kann von der orthographischen Struktur der Lernwörter abhängen, die als Grundlage für die Ausbildung der „kognitiven Schemata“ (May 2002, 26) dienen, sowie von den schreibenden Vorbildern. May nennt vier Hauptstrategien, nach denen Schreiblehner die Prinzipien der deutschen Orthographie rekonstruieren und anwenden (vgl. 2002, 26ff):

### 1. Logographemische Strategie

Kinder wenden die logographemische Strategie an, wenn sie sich ganze Wörter, aber auch Teile von Wörtern einprägen und später rechtschriftlich wiedergeben.

### 2. Alphabetische Strategie

Kinder wenden die alphabetische Strategie an, wenn sie einzelnen Lauten (Phonemen) einzelne Buchstaben (Grapheme) zuordnen. Die alphabetische Strategie entwickelt sich über verschiedene Stadien, die bei langsam lernenden Kindern beobachtet werden sollten, um das Ausmaß der Anwendung der Strategie berücksichtigen zu können. Die verschiedenen Stadien sind: verkürzte alphabetische Schreibweise ( <M> für <Mäuse>/<HAT> für <Hund>); entfaltete alphabetische Schreibung (<Mse> für <Mäuse>/<HOT> für <Hund>); vollständige alphabetische Schreibung (<Moise>/<Hont>) sowie die optimierte alphabetische Schreibung („Meuse“ und nicht „Moise“)

### 3. Orthographische Strategie

Kinder wenden die orthographische Strategie an, wenn sie von der Lautung abweichende Schreibung der Wörter berücksichtigen und eine bekannte Regel für die Schreibweise benutzen. Zu den orthographischen Merkelementen zählen vor allem besondere Grapheme (z. B. <V> in <Vogel>), Fremdwortschreibungen (z. B. <Th> in <Theater>) und die Bezeichnung von langen Vokalen in manchen Wörtern (z. B. <ah> in <Zahn>, <ie> in <Liege>). Darüber hinaus zählen zu den orthographischen Regelementen die Schreibung von st/sp am Silbenanfang (z. B. <st> in <stehen>) und die Bezeichnung kurzer Vokale mit Hilfe doppelter Konsonanten (Kürzebezeichnung: z. B. <pp> in <Puppe>).

### 4. Morphematische Strategie

Kinder wenden die morphematische Strategie an, wenn sie Wörter in ihre Bausteine zergliedern und die Schreibweise der Wörter aus verwandten Wortstämmen ableiten können. Wie z. B. bei ver/lauf/en. Selbstständige Wörter können zusammengesetzt werden, z. B. <ab/schreiben>, <Fuß/ball/schuh>. Dieses Wissen ist vor allem bei Wörtern wichtig, bei denen Laute zwischen Wortteilen verschmelzen z. B. <Fahr-rad>.

Über diese auf der Wortebene entscheidenden Strategien hinaus gibt es weitere wortübergreifende Strategien, die die Schreibweise von Wörtern, Sätzen und ganzer Texte bestimmen. Darunter fallen die Wortart, Wortsemantik, Satzgrammatik, die Verwendungsart des Satzes sowie die grammatikalische Kongruenz (vgl. May 2002, 32f).

Bezüglich der Reihenfolge, in welcher sich die Strategien im Rechtschreiberwerbsprozess entwickeln, stellt May fest: „Zunächst dominiert die alphabetische Strategie beim Schreiben und kennzeichnet den erreichten Stand der Rechtschreibfähigkeit. Sie erweitert sich zum orthographischen Schreiben, das in einem morphematischen Schreiben

als integrierende Strategie aufgeht“ (May 2002, 33). Wie lange die Kinder die einzelne Strategie dominierend einsetzen ist individuell verschieden. Wichtig ist dass, bevor die Kinder die nächst höhere Strategie erlernen, sie sich in der ihrer bereits bekannten Strategie gut auskennen und diese häufig angewendet haben. Erst dann ist es möglich, dass die weiterführenden Strategien von der elementarerer „aufgenommen und weitergeführt und schließlich organisch zu einer vielschichtigen und flexiblen Gesamtstrategie“ (May 2002, 35) verbunden werden können.

Das Verknüpfen zweier Strategien führt in der Regel zuerst zu einer „unzureichend spezifizierten und darum fehlerhaften Anwendung“ (May 2002, 35). Gerade bei schwachen Kindern zeigt sich dieses Phänomen sehr häufig. Mit zunehmendem Schreiben werden die Kinder immer sicherer darin, die spezifische kognitive Operation, die jede Strategie erfordert, anzuwenden und richtig einzusetzen.

Für May ergeben sich aus dem Modell grundsätzliche Forderungen für die Förderung der Rechtschreibung:

- Sowohl die Ausbildung der einzelnen Rechtschreibstrategien als auch deren Integration müssen gefördert werden.
- Die einzelnen Strategien müssen gleichwertig nebeneinander geübt werden, damit die Kinder die einzelnen Strategien in ihr orthographisches Regelsystem integrieren können.
- Bei der Ausbildung jeder einzelnen Strategie werden zunächst nur wenige Merkmale und Regeln beachtet.
- Kinder müssen in den einzelnen (einfacheren) Strategien sicher sein, bevor sie sich weitreichendere Strategien erschließen können.
- Fehler sollten mit den Kindern nur reflektierend überarbeitet werden, wenn die Kinder auch über den theoretischen Hintergrund der nicht angewendeten Strategie verfügen.
- Die einzelnen Strategien müssen in unterschiedlichen Kontexten und Situationen von den Kindern angewendet werden, damit das Regelwissen zu intuitivem Wissen wird.
- Kinder sollen die Gelegenheit bekommen, viel zu lesen und selber zu schreiben (vgl. May 2002, 148ff).

### **Lehrplan des Faches Deutsch**

Im Lehrplan Deutsch des Landes NRW (2003)<sup>39</sup> werden fünf zentrale Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts genannt, zu denen auch das Erlernen des Lesens und Schreibens zählt. Hinzu kommen die Bereiche der alltäglichen Verständigung, des sozialen und demokratischen Handelns, der sprachlichen Kreativität sowie der reflektierte Umgang mit Sprache. Innerhalb dieser Bereiche soll der Deutschunterricht der Grundschule gestaltet werden. Als geeignete Lernformen, um das Sprachhandeln der Kinder herauszufordern, werden soziale Lernformen, gemeinsame Vorhaben, Projekte, das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben aufgeführt. Außerdem sollen Lernformen des individuellen Übens eingesetzt werden, die in die Unterrichtszusammenhänge integriert sind und der Systematisierung und Festigung dienen (vgl. MSJK NW 2003, 30).

---

<sup>39</sup> Der Lehrplan zur Erprobung von 2003 bildete die Grundlage für den Unterricht an den Schulen während der Erhebungszeit. Seit 2008 gilt in NRW ein aktualisierter Lehrplan.

## Didaktische Konzepte

Für den Schriftspracherwerb wurden in den letzten Jahren verschiedene didaktische Konzepte entwickelt und in der Schule eingesetzt, die diese Anforderungen an den Deutschunterricht der Grundschule und auch neuere Erkenntnisse der Sprachdidaktikforschung berücksichtigen.

Solche Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts werden in klassische Verfahren (synthetische und analytische Methoden) und neuere Verfahren (analytisch-synthetische Methode, Spracherfahrungsansatz, Lesen durch Schreiben) unterschieden. Bei der synthetischen Methode steht in der ersten Phase der Zusammenhang von Buchstaben und Lauten im Mittelpunkt. In einem zweiten Schritt wird den Kindern die Synthese der Laute verdeutlicht. Die analytische Methode wird auch als Ganzwort- bzw. Ganzsatzmethode bezeichnet. Bei diesem Verfahren werden die Sinneinheiten wie ganze Wörter und Sätze an den Anfang gestellt und zunächst das Erfassen von ganzen Wortgestalten trainiert. Die klassischen Methoden gelten in ihrer reinen Form von der Sprachdidaktikforschung als überholt und werden heute i. d. R. nicht mehr in der Schule eingesetzt.<sup>40</sup> Stattdessen finden sich in aktuellen Fibeln integrative Ansätze, die beide Methoden vereinen. Diese Methode beruht auf den Annahmen,

- dass Lesen eine Einheit von Technik und Sinnentnahme darstellt,
- dass Lernende direkt zu der Struktur der Schrift geführt werden müssen,
- dass Buchstaben funktionsgerecht als Repräsentanten eines Lautes gelernt werden,
- dass Lesen eine kommunikative Aktivität ist und deshalb von sinnvollen Spracheinheiten (kleinen Texten) ausgegangen wird (vgl. Valtin 2006).

Zunächst prägen sich die Schüler einfache Wörter ein, sogenannte Schlüsselwörter, die voll durchgegliedert werden. Diese Durchdringung des Wortes erfolgt ganzheitlich, beispielsweise durch ein visuelles und lautliches Erfassen und Gliedern, Legen der Wörter, Nachfahren der Wörter. „Die Funktion der Schriftzeichen (Grapheme) als Repräsentanten eines Worts innerhalb einer Klangfolge wird somit von Anfang an den Lernenden bewusst gemacht und die Beziehung von Graphem oder Phonem sowie das Durchgliedern der Wörter konsequent vermittelt“ (Valtin 2006, 765). Diese Methode ist aus Sicht der Sprachdidaktik theoretisch und entwicklungs-psychologisch begründet (vgl. Valtin 2006, 765; Weinhold 2005, 26). Kritiker werfen ihren Vertretern u.a. einen einheitlichen „Fibeltrott“ vor, der die kindliche Lernaktivität einengt.

Aus der Kritik an den Fibelansätzen der vergangenen Jahre hat sich der Spracherfahrungsansatz entwickelt. Ausgehend von der Annahme, dass Lesen- und Schreibenlernen natürliche Prozesse sind, wie das Sprechenlernen, wurde dieser Ansatz entwickelt. Aufgabe des Lehrers ist es, dem Kind durch handelnden Umgang mit Schriftsprache einen individuellen Zugang zur Schrift zu ermöglichen. Es wird bewusst auf einen gelenkten Lehrgang verzichtet. Zu den zentralen Elementen dieses Konzeptes gehört die Bereitstellung einer anregenden Sprachumgebung, die Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds der Schüler und ihrer Interessen. Dabei spielt das Schreiben eigener Texte

---

<sup>40</sup> Zum weiteren Vergleich von Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts (vgl. Valtin 2006).

eine wichtige Rolle. Darüber hinaus entwickelten Brügelmann und Brinkmann (1998) eine didaktische Landkarte, anhand derer sich der Lehrer „über die verschiedenen kognitiven, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich die Lerner im Laufe des Schriftspracherwerbs aneignen müssen“ (Weinhold 2005, 27), orientieren kann. Demnach sollen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kompetenzen (Verfassen und Verstehen von Texten, Zeichenverständnis, Aufbau der Schrift, Sicht-Wortschatz, Gliederung der Bausteine, Buchstabenkenntnis, Lautanalyse und Funktion der Schriftverwendung) hergestellt werden. Als Kritik wird auf eine fehlende Sprachanalyse und fehlende entsprechende Unterweisung hingewiesen, die für den Schriftspracherwerb erforderlich ist und besonders Kindern mit Lernschwierigkeiten helfen würde.

Neben dem Spracherfahrungsansatz ist der Ansatz „Lesen durch Schreiben“, der in Deutschland vor allem durch den Schweizer Reichen bekannt wurde, verbreitet. In seiner Reinform ist er allerdings kaum in der Praxis anzutreffen. Dafür werden die für diesen Ansatz typischen „Anlauttabellen“ vielerorts als Ergänzung beispielsweise in Fibellehrgängen verwendet. Diese Anlauttabelle besteht aus einer Liste von Buchstaben, denen jeweils ein Bild mit dem entsprechenden Anlaut zugeordnet ist. Die Schüler sollen mit Hilfe dieser Tabelle selbstständig die Buchstaben-Laut-Beziehungen erkennen und selbstständig gesprochene Wörter in Laute zergliedern. Die Kinder werden ermutigt, freie Texte zu schreiben im Sinne von „Schreibe, wie du sprichst“, ohne dass mögliche orthographische Fehler korrigiert werden. Reichen (1988) ist der Meinung, dass sich Rechtschreibregeln auch ohne direkte Unterweisung festigen. Diese Annahme steht im Gegensatz zur Sprachdidaktikforschung, bei der davon ausgegangen wird, dass Schüler zum sicheren Beherrschen der Orthographie verschiedene Rechtschreibstrategien erlernen sollen. In diesem Sinne werden Anlauttabellen häufig zusammen mit zusätzlichen Materialien in den Schulen eingesetzt.

### **3.6.5.2. Fachdidaktische Sicht: Mathematik**

Bei der Einschulung haben Kinder nicht nur Vorerfahrungen im (schrift-)sprachlichen Bereich gesammelt, sondern können auch im mathematischen Bereich auf Vorerfahrungen zurückgreifen. So stellten Grassmann (2002) und Selter (1995) fest, dass Schulanfänger über arithmetische Grundkompetenzen verfügen, die jedoch im Lehrplan und im Unterricht oft keine Berücksichtigung finden. Von den untersuchten Schulanfängern verfügten 91% über Ziffernkenntnis, 77% verfügten bereits über grundlegende Fähigkeiten im Bereich der Mengenerfassung, 60% konnten rückwärts zählen und 91% konnten Punktbildern Ziffern zuordnen. Außerdem konnten einige Kinder Additionsaufgaben sowie Subtraktionsaufgaben mit Lösungshilfe lösen (vgl. Grassmann 2002). Grassmann (2002) und Selter (1995) fordern unabhängig voneinander, dass der Unterricht Schülern möglichst viele Gelegenheiten bieten sollte, ihr Vorwissen zu zeigen, einzusetzen und weiterzuentwickeln (vgl. auch Hasemann 2003). Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen ist gefordert, da auch in der gleichen Klasse Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu finden sind (vgl. u.a. Hanke/Hein 2008, 289).

Schipper (1998) empfiehlt, den mathematischen Anfangsunterricht ganzheitlich auszurichten. Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, fehlende Handlungen in konkreter Umsetzung von Sachsituationen nachzuholen. In dem unterschiedlich weit entwickelten Prozess der Loslösung von der Situations- und Handlungsgebundenheit und in der Entwicklung abstrakter und generalisierbarer Erkenntnisse liegt eine Ursache für die Leis-

tungsheterogenität. Schipper beschreibt ganzheitliches Lernen als multisensorisches Lernen unter Beteiligung von Verstand und Gefühl. Deswegen müssen Aufgaben für die Schüler individuell bedeutsam sein. Schüler müssen nach Schipper im Unterricht herausgefordert werden, damit aufbauende Lernprozesse in Gang gebracht werden (vgl. Schipper 1998).

### Prozess des Verinnerlichens von mathematischen Operationen

Mathematisches Denken umfasst hierbei mehr als nur Rechnen. Aebli ist der Meinung, dass „mathematisches Denken aus dem praktischen Tun und aus der Herstellung konkreter Beziehungen innerhalb der Wirklichkeit hervorgegangen sei“ (Aebli 1998, 203). Aus dieser Auffassung ergibt sich, dass sich abstrakte (mathematische) Operationen aus Handlungsschemata ableiten lassen. Aebli orientiert sich bei seiner Definition an Piaget, der Operationen als abstrakte Handlungen versteht (vgl. Aebli 1998, 203).

Aebli unterscheidet beim Prozess des Verinnerlichens von mathematischen Operationen fünf Entwicklungsphasen: Ausgehend von einem komplexen praktischen Handlungsverlauf in der 1. Phase wird in der 2. Phase „die Handlung mit einer bildlichen Darstellung verbunden“ (Aebli 1998, 238). In der 3. Phase wird die Operation allein aufgrund der bildnerischen Darstellung erfasst. Charakteristisch für die 4. Phase ist eine Kombination von Bild und Zeichen (Ziffern). In der 5. Phase wird die Operation allein durch die Darstellung der Ziffern durchgeführt (vgl. Aebli 1998, 238).

Bruner geht von einer ähnlichen Phaseneinteilung aus. Er beschreibt drei Phasen, „wie der Mensch die Fähigkeit, Wissen zu erwerben und zu gebrauchen, zunehmend beherrscht“ (Bruner 1988, 21). Seiner Ansicht nach setzt sich das Kind mit seiner Umwelt erst durch Handlungen auseinander (enaktive Ebene). Darauf folgt eine Methode der bildhaften Darstellung (ikonische Ebene). Die wird durch eine Phase abgelöst, die die handlungsmäßige und bildhafte Darstellungsform durch eine symbolische verbindet (vgl. auch Bruner 1988, 21; Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 9). Krajewski stellt Aebli's Stufen des Erwerbs arithmetischer Operationen und Bruners kognitive Entwicklungsstufen in folgender Übersicht nebeneinander:

| Phasen  | Aebli's Stufen                     | Bruner's Entwicklungsstufen |
|---------|------------------------------------|-----------------------------|
| Phase 1 | Konkrete Handlung                  | (enaktive Ebene)            |
| Phase 2 | Bildliche Darstellung              | (ikonische Ebene)           |
| Phase 3 | Symbolische Darstellung in Ziffern | (symbolische Ebene)         |
| Phase 4 | Automatisierung im Zeichenbereich  |                             |

Abbildung 8: Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 9

In dieser Übersicht sind die 2. und 3. Phase Aebli's miteinander zu einer allgemeinen bildlichen Darstellung verbunden. Krajewski betont die Notwendigkeit, „dass die ersten

beiden Phasen gänzlich verinnerlicht sind und dadurch ein ständiger Rückgriff von der Zifferndarstellung auf den ihr zu Grunde liegenden anschaulichen Bedeutungsgehalt erfolgen kann“ (Krajewski/ Küspert/Schneider 2002, 9).

Innerhalb des Lehrplans sind verbindliche Anforderungen nach Klasse 2 formuliert, in denen der sichere Umgang mit symbolischen Darstellungen von Zahlen (Ziffern) Voraussetzung ist (vgl. MSW NRW 2008). Dazu zählt beispielsweise das Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 100.

Additions- und Subtraktionsaufgaben können mit Hilfe unterschiedlicher Strategien gelöst werden. Je nachdem, über welche Fähigkeiten das Kind verfügt, können die Strategien den unterschiedlichen Phasen nach Aebli zugeordnet werden. Deutlich wird dies besonders beim zählenden Rechnen. In der 1. und der 2. Phase greift das Kind auf Hilfsmittel wie Finger oder Materialien zurück. Wenn es sich im Kopf die Handlung des Zählens vorstellt, befindet es sich in der 3. Phase. Erst wenn es nicht mehr die Vorstellung der konkreten Handlung benötigt, handelt das Kind entsprechend der 4. Phase.

Radatz und Schipper nennen drei Lösungsmethoden als Grundstrategien, die Kinder anwenden: Zählstrategien, heuristische Strategien und Rückgriff auf bekannte Grundaufgaben (vgl. Radatz/Schipper 1983, 63). Hierbei unterscheiden sie die Strategien nach dem automatisierten Wissen, auf das die Kinder zurückgreifen. Bei der Anwendung von Zählstrategien wird durch ein genaues Abzählen das Ergebnis ermittelt. Das Kind hat in dieser Phase kaum automatisiertes Wissen, das direkt abgerufen werden kann. Bei der heuristischen Strategie leitet das Kind Lösungen aus bereits Bekanntem (wie Grundaufgaben oder Eigenschaften von Rechenoperationen) ab. Das Kind hat somit bereits ein Grundgerüst an Wissen über mathematische Operationen, auf das es zurückgreift. Je nach Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung wählt ein Kind unter diesen Strategien aus.

Eine weitere Unterscheidung von Rechenstrategien nehmen Krajewski, Küspert und Schneider vor. Sie betrachtet, „wie und in welcher Reihenfolge die Komponenten einer Aufgabe miteinander verrechnet werden“ (Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 10). Für die Aufgabe  $3+8$  nennt sie vier Arten, wie Erstklässler diese Aufgabe lösen:

1. counting-on-Strategie (von drei aufzählen bis zu elf: ...3, 4, 5, ..., 11)
2. min-Strategie (von der acht bis zur elf aufzählen, da die acht größer ist als die drei: ...8, 9, 10, 11)
3. Aufgaben zerlegen (Teilaufgaben sind im Langzeitgedächtnis abrufbar, die bei der Lösung helfen:  $3+8=(3+7)+1$ )
4. Abrufstrategie (Das Kind kann das Ergebnis aus dem Langzeitgedächtnis abrufen.)

Die letzten beiden Strategien entsprechen der heuristischen Strategie und den bekannten Grundaufgaben nach Radatz und Schipper. Lediglich das Zählen wird von ihnen noch einmal unterteilt wie die ersten beiden Punkte zeigen.

### **Lehrplan des Faches Mathematik**

Als zentrale Aufgabengebiete des Mathematikunterrichts werden im Lehrplan folgende Aspekte genannt:

- Herausbilden von Verständnis, Sicherheit und Flexibilität im Umgang mit Zahlen und mit Rechenoperationen.
- Entwicklung eines verständigen Umgangs mit Formen, Maßen, Lagebeziehungen und mit geometrischen Grundoperationen.
- Mathematische Erschließung von Aspekten der Lebenswirklichkeit in der Auseinandersetzung mit authentischen, herausfordernden Aufgaben
- Befähigung zur Lösung mathemathikhaltiger Probleme.
- Förderung der Freude an der Mathematik und einer positiven Einstellung zum Mathematiklernen.

Im Mittelpunkt des Mathematikunterrichts soll weniger eine Vermittlung von fertigem Wissen stehen, vielmehr steht die Vermittlung zwischen Schülern und Mathematik im Mittelpunkt. Um dies zu erreichen, werden im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses das entdeckende Lernen, das beziehungsreiche Üben, das individuelle und das gemeinsame Lernen sowie der ausgewogene Gebrauch von verschiedenen Darstellungsformen im Lehrplan empfohlen (vgl. MSJK NW 2003, 72).

### **Bedeutung des Konstruktivismus in der Fachdidaktik Mathematik**

„Öffnung des Unterrichts“ als pädagogische ‚Graswurzelbewegung‘ einerseits und Vorstellungen von einem Mathematikunterricht andererseits, in dem die Schüler selbst aktiv Mathematik betreiben, in dem sie Gelegenheit für eigene Entdeckungen in einem von sozialer Interaktion und Kommunikation getragenen Unterricht haben, kennzeichnen das gegenwärtige Bild von Mathematikunterricht der Grundschule“ (Franke/Schipper 2005, 523). Damit ist ähnlich wie beim Schriftspracherwerb auch in der Mathematikdidaktik eine Hinwendung zu einer konstruktivistisch orientierten Auffassung von Lernen erkennbar. Auch Wittmann beschreibt mathematischen Wissenserwerb als Re-Konstruktion in sozialen Prozessen, bei denen Kinder ihre schon vorhandenen, evtl. fehlerhaften Einsichten in klare differenzierte Strukturen erweitern (vgl. Wittmann 1998, 149). Ähnlich bezeichnet Hasemann Lernen als „die Erweiterung oder Umstrukturierung des bestehenden Wissensnetzes“ (Hasemann 2003, 49). Stern weist darauf hin, dass solche neuen kognitiven Kompetenzen das Ergebnis einer aktiven geistigen Konstruktion sind und nicht einer passiven Übertragung vom Lehrenden zum Lernenden (vgl. Stern 2002, 40). Demnach hat die „Wissensvermittlung“ des Lehrenden ihre Grenzen. „Mathematisches Wissen, selbst in seinen elementarsten Formen, ist so komplex, dass Lernen ohne Selbstorganisation der Lernenden gar nicht möglich ist“ (Wittmann 2005, 153). Für den Unterricht lässt sich daraus schlussfolgern, dass eine belehrende Unterrichtsform durch einen aktiv-entdeckenden Mathematikunterricht abgelöst werden soll (vgl. Wittmann 2005; Stern 2002; Hasemann 2003).

### **Didaktische Konzepte**

Radatz und Schipper (1996) formulieren konkrete Ziele des Mathematikunterrichts, die auch in dem Lehrplan zu finden sind und eine konstruktivistische Auffassung von Lernen widerspiegeln. Dazu zählen Mathematisieren, Entdecken, Argumentieren und Darstellen. Aus ihrer Sicht verlangen diese Ziele nach einem Mathematikunterricht, in dem folgende Merkmale berücksichtigt werden:

- Lernen in Sinnzusammenhängen/Didaktik des Entdeckens
- Anknüpfen an Vorerfahrungen

- Lernen mit Selbstverantwortung
- Fehler als Lernanlässe  
(vgl. Radatz/Schipper u.a. 1996, 7 f).

Radatz und Schipper u.a. (1996) leiten aus diesen Überlegungen einen offenen Mathematikunterricht ab, der einen Frontalunterricht nicht ausschließt. Zentral ist es, hierbei auf die individuelle kognitive und soziale Entwicklung der Kinder zu reagieren. Radatz und Schipper weisen allerdings auch darauf hin, dass freies Arbeiten Übungssache ist. Ebenso wie der Umgang mit dem Material muss die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und entsprechendes soziales Verhalten erst entwickelt werden. Als einen möglichen Einstieg in die Mathematik zu Beginn des Anfangsunterrichts nennen sie Zahlenalben, in denen die Schüler sich entsprechend ihres individuellen Lernstandes mit Zahlen auseinandersetzen können. Aus ihrer Sicht sind eine Diagnostik und Fehleranalyse notwendig, um eine entsprechende Differenzierung vornehmen und Förderungsangebote ableiten zu können (vgl. auch Lauter 1991; Hasemann 2003; Wittmann 2005).

Ein weit verbreitetes Konzept für Mathematikunterricht wurde in den vergangenen Jahren von Müller und Wittmann entwickelt.<sup>41</sup> Dem Konzept „Mathe 2000“ liegt ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde. So wird Lernen als ein aktives „Fortknüpfen und Umstrukturieren von Netzen aus Wissens-elementen und Fertigkeiten“ (Wittmann o.J., 1) verstanden. Dementsprechend beruht dieser Lehrgang auf einem ganzheitlichen Ansatz, welcher auf aktiv-entdeckendes und soziales Lernen ausgerichtet ist. Als zentrale Ziele lassen sich anführen:

- Entwicklung des logischen Denkens und rechnerischer Fertigkeiten über die ganzheitliche Behandlung mathematischer Kernthemen.
- Gewinnen von Freude am Lernen durch ansprechende Zahlenmuster und geometrische Formen.
- Förderung individueller Wissensnetze durch den sozialen Austausch und aktiv-entdeckendes Lernen  
(vgl. Berger 2001).<sup>42</sup>

Um diese Ziele umsetzen zu können, setzen die Autoren auf eine Verdichtung des Lernstoffes auf tragende Grundideen in den Bereichen Arithmetik, Geometrie sowie Grundideen von Größen und Sachrechnen. Als Kennzeichen der Aufbereitung des Lehrgangs ist Sparsamkeit in Demonstrations-, Arbeits- und Darstellungsmitteln zu nennen. Das produktive Üben steht bei den Aufgaben im Vordergrund. Außerdem sind die Aufgaben so konzipiert, dass sie natürliche Differenzierung erlauben und den Schülern Lern- und Selbstkontrollen ermöglichen. Für den Lehrgang wurden diverse Zusatzmaterialien entwickelt, die über unterschiedliche Zugänge mathematisches Üben ermöglichen.

### 3.7. Zusammenfassung

Die Ausführungen machen die Komplexität von Unterricht deutlich. Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke zeigt die unterschiedlichen Aspekte, die die Wirkung von Unterricht beeinflussen. Darin eingeschlossen sind auch die Aspekte, die individuelle

---

<sup>41</sup> Der Lehrgang „Das Zahlenbuch“ nach dem Konzept „Mathe 2000“ (Wittmann/Müller 1992) wurde in allen Klassen der Untersuchung eingesetzt und daher an dieser Stelle aufgeführt.

<sup>42</sup> Diese Ziele sind ähnlich den oben aufgeführten Zielen von Radatz und Schippert (1983).

Förderung beeinflussen. Hier stehen allerdings die Handlungen des Lehrers mit seiner Intention, den Schüler zu fördern, im Mittelpunkt.

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen besteht bei Förderung die Notwendigkeit, ein passendes Verhältnis von Lehren und Lernen zu schaffen. Dabei müssen die Lernvoraussetzungen des Schülers berücksichtigt werden. Außerdem hat der Lehrer die Aufgabe, die Unterrichtsqualität bzw. das Förderangebot so zu beeinflussen, dass das Lernen des Schülers unterstützt wird.

Konkret heißt das für das Lehrerhandeln, dass der individuellen Förderung eine genaue Diagnostik voraus geht. Aus den Ergebnissen werden dann bestimmte Fördermaßnahmen abgeleitet, die im Unterricht umgesetzt werden. Individuelle Förderung findet hauptsächlich durch Differenzierung im Unterricht statt. Allerdings können offene Unterrichtsformen eine individuelle Förderung erleichtern.

Dabei ist entscheidend, wie die Lernprozesse der Schüler im Unterricht gefördert werden. Unabhängig von den Unterrichtsfächern wurden drei Phasen beim Ablauf von Lernprozessen festgestellt – Problemlösen, Automatisieren und Anwenden. Diese unterschiedlichen Phasen von Lernprozessen erfordern bestimmte Lernaufgaben, die jede einzelne Phase unterstützen. So lassen sich Lernaufgaben in die drei Stufen einteilen. Entscheidend ist hier die Passung der Aufgabe für die Phase im Lernprozess des Schülers. Eine Möglichkeit, die Passung der Aufgabe zu überprüfen, ist die Beobachtung der Aufmerksamkeit beim Bearbeiten der Lernaufgabe.

Untersuchungen des Schriftspracherwerbs und zum Verinnerlichen von mathematischen Operationen haben gezeigt, dass beides Prozesse sind, die sich in Phasen entwickeln. Diese Wissenserwerbsprozesse beginnen bereits vor der Schule. Das Vorwissen der Schüler sollte im Anfangsunterricht berücksichtigt werden, da auf diesem Wissen, im Sinne des Konstruktivismus, neues Wissen aufgebaut wird. Sowohl in der Fachdidaktik Deutsch als auch in der Fachdidaktik Mathematik wurden aktuelle Ansätze von Unterrichtskonzepten vorgestellt, die auf einer konstruktivistischen Sicht auf Lernen beruhen. Aufgabe dieser Arbeit ist es nun, vor dem Hintergrund der Ausführungen in diesem Kapitel die Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase zu untersuchen. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stehen die Förderangebote, die den Schülern von den Lehrern gemacht wurden und der Grad an Aufmerksamkeit, mit dem die Schüler die Aufgabe bearbeiteten. Das folgende Kapitel stellt das forschungsmethodische Vorgehen dieser Arbeit vor.

## 4. Forschungsmethodisches Vorgehen

### 4.1. Allgemeine Problem- und Fragestellung

Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Förderung von Kindern, die länger in der neuen Schuleingangsphase verweilen. Wie die Ausführungen bisher zeigen, ist das längere Verweilen eine Regelung, in der für langsam lernende Kinder eine Chance gesehen wird, den Anforderungen der Grundschule besser gerecht zu werden.

In dieser Untersuchung wird nun hinsichtlich der Förderung von länger verweilenden Kindern folgenden Fragestellungen nachgegangen:

*Wie werden länger verweilende Kinder in der jahrgangsübergreifend oder jahrgangsbezogen realisierten Schuleingangsphase gefördert?*

*Wie nutzen sie die ihnen unterbreiteten Förderangebote und wie wirkt sich diese Förderung auf die Lernprozesse der länger verweilenden Kinder aus?*

In der vorliegenden Studie werden sowohl Kinder aus jahrgangsbezogenen Klassen als auch aus Lerngruppen mit unterschiedlicher Mischung der Jahrgänge untersucht, um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Förderung und der Lernentwicklung von länger verweilenden Kindern in der jeweiligen Organisationsform erheben zu können.

Da es zum längeren Verweilen, wie zuvor dargestellt, bislang nur wenige Untersuchungen gibt, werden über die oben genannten Fragestellungen hinaus weitere Aspekte des längeren Verweilens in der Arbeit untersucht. Dazu zählen die Bedingungen und Kriterien der Entscheidungsprozesse innerhalb der Schulen, die zu einer längeren Verweildauer eines Kindes in der Schuleingangsphase führen. Darüber hinaus werden die persönlichen Einstellungen zum Verweilen und zu möglichen Chancen und Grenzen aus der Sicht der Lehrpersonen in den Blick genommen.

Die unterschiedlichen Organisationsformen der Schuleingangsphase sind im Hinblick auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten und konkrete Wirkung gerade auf langsam lernende Kinder weitgehend unerforscht. An dieser Stelle möchte dieses Promotionsvorhaben ansetzen und mit einer hypothesengenerierenden Fallstudie qualitativ die Förderung von länger verweilenden Kindern in verschiedenen Organisationsformen der Schuleingangsphase dokumentieren. Im Sinne eines Progressionsmusters soll über die Einzelfallanalysen ein verstärktes Verständnis für die pädagogisch-didaktischen Aspekte von Unterrichtsprozessen erzielt werden, an denen später die quantitative Unterrichtsfor- schung ansetzen kann.

### 4.2. Planung der Untersuchung

Aufgrund der wenigen Befunde zur Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, generierende Hypothesen für spätere Untersuchungen herauszuarbeiten. Es wurde ein qualitativer Untersuchungsaufbau gewählt, um eine möglichst gegenstandsbezogene Erfassung der „ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften“ (Terhart 1997, 27) des längeren Verweilens zu erreichen.

Dies bedingt ein offenes Vorgehen bei der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Gerade in dieser Offenheit für Erfahrungswelten sieht Flick einen zentralen Ausgangspunkt „für gegenstands begründete Theoriebildung“ (Flick 2005, 17).

Auf Grund der Komplexität der in dieser Arbeit verfolgten Forschungsfragen im Bereich Unterrichtsforschung ist der Einsatz vielfältiger Forschungsmethoden angezeigt. Nach Bortz und Döhring helfen insbesondere Fallstudien, „Fragestellungen über individuelle Prozesse und Verläufe zu beantworten“ (Bortz/Döhring 2006, 323). Dabei ist es möglich, die Komplexität eines Falles im Zusammenhang mit seiner Individualität sowie seines sozialen Kontextes detailliert zu erfassen. Vor diesem Hintergrund wurde diese Untersuchung als qualitative Fallanalyse angelegt, die ein möglichst dichtes Bild der gegebenen Förderung von länger verweilenden Kindern im Unterricht abbildet.

„Gerade der Versuch, alle bedeutsamen Aspekte, Dimensionen, Facetten etc. eines Untersuchungsobjektes im Blick auf das Untersuchungsziel zu erfassen, verbietet eigentlich den Einsatz nur einer Erhebungsmethode“ (Lamnek 2005, 299). Daraus ergibt sich, dass Fallstudien in der Regel „multimethodisch“ (Lamnek 2005, 299) angelegt sind. Auch die vorliegende Studie bedient sich verschiedener Erhebungsverfahren, die später vorgestellt werden.

Auf Grund der Zielsetzung, in dieser Untersuchung einen Entwicklungsverlauf in den Lernprozessen verweilender Kinder aufzuzeigen, wurde die Untersuchung als Längsschnittstudie konzipiert. In einer Längsschnittstudie werden über einen längeren Zeitraum zu verschiedenen Messzeitpunkten Erhebungen vorgenommen. Flick sieht die Stärke einer Längsschnittstudie darin, „Veränderungen in Sicht- und Handlungsweisen durch wiederholte Erhebungen dokumentieren zu können, wobei der Ausgangszustand eines Veränderungsprozesses unbeeinflusst von seinem Endzustand erfasst werden kann“ (Flick 2005, 256). Bortz nennt als mögliche Probleme einer Längsschnittstudie u.a. einen erhöhten Untersuchungsaufwand, eine Bedeutungsveränderung der Messinstrumente und das Ausfallen von Untersuchungsteilnehmern. Dennoch wurde diese Studie als Längsschnittstudie angelegt, um die Lernentwicklung der Kinder aufzeigen zu können. Tatsächlich wechselte während der Untersuchung eines der Kinder in eine andere Klasse und schied so aus der Untersuchung aus.

Die Erhebung des Datenmaterials für die Einzelfälle erstreckte sich über das Schuljahr 2006/07. Der Erhebungszeitraum gliederte sich in vier Phasen. Die erste Phase diente u.a. zur Annäherung an das Feld. Dazu wurden die Kinder im August und September 2006 an zwei Schultagen im Unterricht in der Schuleingangsphase beobachtet. Außerdem wurde die Lernausgangslage im mathematischen, sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich zu Schulbeginn anhand der unten beschriebenen Diagnoseverfahren erhoben.

Die 2. Phase erstreckte sich von Dezember 2006 bis März 2007. Während dieser Zeit wurden die Kinder an je vier Schultagen beobachtet und deren Aufmerksamkeit mit dem Münchner Aufmerksamkeitsinventar<sup>43</sup> gemessen. Außerdem wurde der Lernstand der Kinder mit den Diagnoseverfahren – Hamburger Schreibprobe, Hamburger Leseprobe

---

<sup>43</sup> Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) (Helmke/ Renkel 1992) dient dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler während der Bearbeitung von Förderangeboten zu beobachten und einzuschätzen. Vgl. Kap. 4.4.3.1.

und dem Deutschen Mathematiktest<sup>44</sup> – erhoben. Lehrerinterviews wurden ebenfalls in diesem Zeitraum durchgeführt.

Den Schwerpunkt der 3. Phase bildete die Beobachtung des Unterrichts zu Schuljahresende an zwei Schultagen. Wegen der frühen Sommerferien und der vielen Feiertage im Mai 2007 erstreckte sich die Phase von April bis Juni. Daher überschneidet sich die dritte Phase mit der vierten Phase im Juni, in der ausschließlich die Diagnoseverfahren durchgeführt wurden.

Die folgende Übersicht zeigt die Forschungsmethode und den erhobenen Untersuchungsgegenstand in den einzelnen Erhebungsphasen:

| <b>Zeit</b>  | <b>Forschungsmethode</b>               | <b>Untersuchungsgegenstand</b>   |
|--|--|--|
| <b>1. Erhebungsphase</b><br>August/September<br>2006     | Unterrichtsbeobachtungen               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderangebot der Lehrpersonen</li> </ul>   |
|  | Diagnoseverfahren                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernausgangslage im mathematischen, sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich</li> </ul>  |
| <b>2. Erhebungsphase</b><br>Dezember 2006 -<br>März 2007 | Unterrichtsbeobachtungen               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderangebot der Lehrpersonen</li> </ul>   |
|  | Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung des Förderangebots durch das Kind</li> </ul>  |
|  | Diagnoseverfahren                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernfortschritt im mathematischen, sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich</li> </ul>   |
|  | Leitfadengestützte Interviews          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• schulinterne Regelungen zur Schuleingangsphase</li> <li>• Entscheidungsprozess, bis ein Kind länger verweilt</li> <li>• Informationen zum Kind und seinem Förderbedarf</li> <li>• Förderangebot für das Kind</li> <li>• Persönliche Einstellung zur Neuregelungen im Rahmen der Neugestaltung der Schuleingangsphase</li> </ul> |
| <b>3. Erhebungsphase</b><br>April-Juni 2007              | Unterrichtsbeobachtung                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderangebot der Lehrpersonen</li> </ul>   |
|  | MAI                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung des Förderangebots durch das Kind</li> </ul>  |

<sup>44</sup> Vgl. 4.4.3.2.

| Zeit                                  | Forschungsmethode | Untersuchungsgegenstand  |
|---------------------------------------|-------------------|--|
| <b>4. Erhebungsphase</b><br>Juni 2007 | Diagnoseverfahren | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfortschritt im mathematischen, sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich</li> </ul> |

Abbildung 9: Untersuchungsverlauf

### 4.3. Auswahl der Stichprobe

Da es zu dem Thema „länger verweilende Kinder“ nur wenige Befunde gibt, ist versucht worden, möglichst viele Varianten der Umsetzung einer längeren Verweildauer zu untersuchen. In Nordrhein-Westfalen werden vier verschiedene Möglichkeiten der Organisation der Schuleingangsphase, bezogen auf die Zusammensetzung der Jahrgänge, praktiziert (vgl. Kap. 2.5.4.), die alle in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung finden sollten. Dementsprechend wurden die Grundschulen ausgewählt. Alle vier teilnehmenden Grundschulen liegen im Regierungsbezirk Münster. Eine der Schulen arbeitet jahrgangsbezogen, die anderen jahrgangsgemischt mit den Jahrgangsstufen 1-2, 1-4 und 3,1/4,2<sup>45</sup>.

Die ausgewählten Schulen wurden angesprochen, ob bei ihnen Kinder länger in der Schuleingangsphase verweilten und ob sie zur Teilnahme an einer diesbezüglichen Studie bereit wären. Alle vier Schulen erklärten sich bereit, teilzunehmen, und jede Schule nannte zwei Kinder, die länger in der Schuleingangsphase verweilten. Nach Beginn der Untersuchung wechselte ein Kind aus der Grundschule C in eine andere Klasse und nahm ab diesem Zeitpunkt nicht mehr am Projekt teil.

Daher ergibt sich folgende Verteilung über die teilnehmenden Kinder.

| Grundschule   | 2.Verweilerjahr              | 3.Verweilerjahr              |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Grundschule A<br>Mischung der Jahrgänge 1-4           | 1 Kind<br>(Klasse A)         | 1 Kind<br>(Klasse B)         |
| Grundschule B<br>Jahrgangsbezogene Schuleingangsphase | 2 Kinder<br>(gleiche Klasse) | -                            |
| Grundschule C<br>Mischung der Jahrgänge 1 und 2       | -                            | 1 Kind                       |
| Grundschule D<br>Mischung der Jahrgänge 1+3/2+4       | -                            | 2 Kinder<br>(gleiche Klasse) |

Abbildung 10: Übersicht über die Stichprobe

An drei Schulen sind jeweils zwei Schüler, die länger verweilen, an der Untersuchung beteiligt. An der Grundschule C nimmt nur ein Kind an der Untersuchung teil. In die Untersuchung sind drei Kinder im 2. Jahr der Schuleingangsphase und vier Kinder im 3.

<sup>45</sup> Die Grundschule mit der Jahrgangsmischung 3/1 und 4/2 arbeitet mit einer Sondergenehmigung. Diese Klassen wurden schon vor der Umstrukturierung der Schuleingangsphase eingerichtet. Für dieses Modell werden derzeit keine Genehmigungen mehr erteilt, da in diesem Modell die Schuleingangsphase nicht als Einheit organisiert wird.

Jahr einbezogen. Insgesamt nehmen sieben Kinder aus fünf Klassen an der Untersuchung teil.

Die pädagogischen Fachkräfte der teilnehmenden Klassen wurden ebenfalls in die Untersuchung mit einbezogen (vgl. Kap. 6.).

#### 4.4. Eingesetzte Untersuchungsverfahren

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein multimethodisches Untersuchungsdesign gewählt. Im Folgenden sollen nun die gewählten Forschungsmethoden bezogen auf die einzelnen Teilbereiche der Fallstudie – Schulen, pädagogische Fachkräfte und Schüler – vorgestellt werden. Die Einteilung der Teilbereiche beruht auf dem Begriff der pädagogischen Qualität nach Tietze. Wie bereits beschrieben, benennt er drei Ebenen, in die er die pädagogische Qualität unterteilt – Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität (vgl. Tietze 1998, vgl. auch Kap. 3.4.). Bezogen auf die einzelnen Ebenen wurde die Zielsetzung der einzelnen Teilbereiche der Fallstudie gewählt.

Bei den Fallanalysen zu den Schulen, an denen Kinder länger in der Schuleingangsphase verweilen (vgl. Kap. 5), werden die Schulen vor dem Hintergrund der Kriterien zur Strukturqualität in den Blick genommen. Da sich die Strukturqualität auf „die zeitlich stabilen, situationsunabhängigen Rahmenbedingungen“ (Tietze 1998, 172) bezieht, wurden u.a. Schulkonzepte und Veröffentlichungen der Schulen herangezogen und mit Hilfe der Dokumentenanalyse ausgewertet. Bei der Analyse lag der Schwerpunkt auf der Ebene der Schulen bzw. auf den klassenübergreifenden Rahmenbedingungen.

Für die Erfassung der Orientierungsqualität, die sich „auf die Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, unter denen die an den Erziehungs- und Bildungsprozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen handeln“ (Tietze 1998, 68), bezieht, wurden leitfadengestützte Interviews mit den pädagogischen Fachkräften geführt (vgl. Kap 6).

Die zentralen Forschungsfragen nach dem konkreten Förderangebot, deren Nutzung durch den Schüler und deren Wirkung wird überwiegend im Kapitel über die Fallanalysen der Schüler, die länger in der Schuleingangsphase verweilen (vgl. Kap. 7), beantwortet. Der Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf der Ebene der Prozessqualität. Die Erfassung der Ebene der Prozessqualität ist nur schwer möglich und erfordert den Einsatz verschiedener Untersuchungsmethoden.

Die direkte Nutzung des Lernangebotes durch das Kind wurde u.a. in Anlehnung an das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI) von Helmke/Renkl (1992) dokumentiert. Des Weiteren wurden Interaktionen des verweilenden Kindes (Lehrer-Kind-Interaktionen sowie Kind-Kind-Interaktionen) während der Bearbeitung der Lernaufgaben beobachtet und protokolliert. Ergänzend zu den Unterrichtsbeobachtungen wurden innerhalb der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften zusätzliche Informationen zur Förderung des jeweiligen Schülers ermittelt.

Um Lernentwicklungen der Kinder innerhalb der Beobachtungszeiträume aufzeigen zu können, wurden informelle und formelle Erhebungsverfahren im sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Bereich durchgeführt. Im Folgenden werden die einzelnen Untersuchungsverfahren dargestellt. Die Auswertungsverfahren werden bei den einzelnen Analyseanteilen beschrieben, um so einen direkten Bezug zu den Analysen herzustellen.

#### **4.4.1. Eingesetztes Untersuchungsverfahren bei den Fallanalysen zu Schulen, an denen Kinder länger verweilen**

In der vorliegenden Untersuchung wurden mit Hilfe der Dokumentenanalyse die Schulprogramme, Schulkonzepte und weitere Dokumente (vgl. Kap. 5.) der beteiligten Schulen interpretiert. Die Dokumentenanalyse ist eine Erhebungstechnik zur Auswertung und Untersuchung von Dokumenten, die bereits existieren und nicht vom Forscher erhoben werden müssen. Jedoch ist die Qualität der Erhebung nicht immer nachvollziehbar und es bedarf bei der Auswahl und der Interpretation der Daten entsprechender Sorgfalt.

Ziel der Dokumentenanalyse ist es, sowohl die Profile der teilnehmenden Grundschulen als auch die klassenübergreifenden Kontextbedingungen für die Förderung von länger verweilenden Kinder zu erfassen. Mit Hilfe der Analyse der Schulprogramme und anderen Veröffentlichungen sollten die schulinternen Regelungen zur Förderung in der Schuleingangsphase erhoben werden, die für die ganze Schule festgeschrieben sind (vgl. Lamnek 2005, 502). Die in der Analyse berücksichtigten Aspekte wurden anhand des Angebots-Nutzungs-Modell und der Auffassung der pädagogischen Strukturqualität nach Tietze ausgewählt.

Dabei ergaben sich folgende Aspekte, die in der Analyse berücksichtigt wurden (vgl. auch Kap. 5.1.): Sozialindex, Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiter, Personalausstattung, Größe der Schule, Größe der Lerngruppen, Art und Anzahl der Räume, Förderbedingungen und die Organisationsform.

#### **4.4.2. Eingesetztes Untersuchungsverfahren bei den Fallanalysen zu den pädagogischen Fachkräften, welche länger verweilende Kinder fördern**

##### **Leitfadengestütztes Interview**

Für die Erfassung u.a. der Orientierungsqualität wurden mit den beteiligten pädagogischen Fachkräften Interviews geführt. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung sind teilstandardisierte oder offene Interviews weit verbreitet (vgl. Hopf 2005, 349). Qualitative Interviews dienen vor allem „der Vorbereitung standardisierter Erhebungen und der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten“ (Hopf 2005, 349f). Außerdem werden sie häufig – wie in dieser Arbeit – zur „Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld, der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Beobachteten oder ihrer Erhebungen zu ihrer Biographie“ (Hopf 2005, 350) eingesetzt. Einen weiteren Vorteil sieht Hopf in der Möglichkeit, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretation differenziert und offen zu erheben“ (Hopf 2005, 350). So besteht durch ein Interview die Möglichkeit, sowohl die pädagogische Orientierung der Fachkräfte zu erfassen als auch zusätzliche Informationen zu den Rahmenbedingungen bzw. zu der Förderung von länger verweilenden Kindern zu bekommen (Informationen auf der Ebene der Strukturqualität und Prozessqualität).

## Interviewleitfaden

Zentrales Element der Interviewdurchführung sind die Interviewleitfäden. Die eingesetzten Interviewleitfäden enthalten Vorschläge für die zu thematisierenden Fragen und zu konkretisierenden Nachfragen. Die in der Untersuchung eingesetzten Leitfäden wurden durch das Forschungsinteresse theorieorientiert hergeleitet. Nach Probeinterviews und Expertengesprächen wurden die Leitfäden nochmals überarbeitet. Der Leitfaden diente im Interview selbst als Gerüst, an dem sich der Interviewer orientierte, um die zentralen Aspekte der Untersuchung anzusprechen.

Im Leitfaden soll der „gesamte Problembereich in Form von einzelnen thematischen Feldern formuliert“ (Witzel 1985, 236) werden. Ein Themenbereich des erarbeiteten Leitfadens dient zur Erfassung wichtiger Informationen über die schulinterne Regelung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase (wie eventuelle Förderkonzepte der Schule u.a.). Darüber hinaus wurden Fragen zu den Entscheidungsprozessen (Entscheidungspartner, Entscheidungshilfen, zeitlicher Ablauf) und zu grundlegenden Kriterien für die Empfehlung an die Eltern gestellt. Auf diese Weise sollten zusätzlich Informationen zur Förderung des einzelnen Schülers und zu seinem Förderkonzept gewonnen werden. Überdies wurden die Lehrpersonen über ihre persönliche Einstellung zum Verweilen und dessen mögliche Chancen und Grenzen befragt.

Diese ausgewählten Themenbereiche wurden zum einen an der Forschungsfrage nach der Förderung von länger verweilenden Kindern ausgerichtet. Zum anderen wurden wie bei der Dokumentenanalyse vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke und dem Begriff der pädagogischen Qualität nach Tietze (vgl. Kap. 3.4.) weitere Aspekte der Förderung in der Schuleingangsphase in den Blick genommen. Zunächst werden die Aspekte, die aus dem Angebots-Nutzungs-Modell abgeleitet wurden, vorgestellt. Anschließend werden die Aspekte aus Tietzes Auffassung der pädagogischen Qualität beschrieben.

Bezogen auf das Angebots-Nutzungs-Modell wurden Fragen zu den Aspekten der Lehrerpersönlichkeit, des Unterrichts, des Klassenkontextes und der individuellen Eingangsvoraussetzungen gestellt. In Anlehnung an die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung wurden einige Aspekte, die Helmke unter der Lehrerpersönlichkeit zusammenfasst, herausgegriffen. Da es nur wenige Untersuchungen speziell zum längeren Verweilen und kaum Aussagen von Lehrern zum längeren Verweilen gibt, wurden die persönlichen Einstellungen zum längeren Verweilen und zu den Neuerungen in der Schuleingangsphase in die Untersuchung aufgenommen.

Innerhalb des Angebots-Nutzungs-Modells fallen persönliche Aussagen dieser Art unter den Aspekt der subjektiven Theorien. Nach Helmke sind mit subjektiven Theorien „subjektive Aussagen- und Überzeugungssysteme“ (Helmke 2005, 52) gemeint. Subjektive Theorien unterliegen keinen wissenschaftlichen Gütekriterien und sind nicht wissenschaftlich überprüft. Sie dienen trotzdem ähnlich „wie wissenschaftliche Theorien (...) der Erklärung und Vorhersage“ (Helmke 2005, 52). Sie haben nach Untersuchungen von Rheinberg et. al. (2001) und Wahl (1979, 1981) in komplexen Bereichen, die wissenschaftlich erst ansatzweise erschlossen sind (wie beispielsweise Erziehung und Unterricht), höheren Einfluss auf das Handeln als wissenschaftliche Theorien. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, welchen Einfluss die Einstellung zum längeren Verweilen auf die Förderung des länger verweilenden Kindes hat. In dem Interviewleitfaden wurden

dazu Fragen zur persönlichen Einstellung zum längeren Verweilen aufgenommen und auch Fragen über persönliche Entscheidungskriterien gestellt, auf deren Grundlage überlegt wird, ein Kind länger verweilen zu lassen. Durch die Anlage der Untersuchung steht auch die Organisationsform des Unterrichts im Fokus. Demnach wurden die Lehrer auch nach ihrem persönlichen Standpunkt zu jahrgangsgemischtem und jahrgangsbezogenem Unterricht befragt.

Innerhalb des Leitfadens wurden in den Interviews auch Fragen im Sinne einer Selbstreflexion der Lehrkräfte über ihren Unterricht und ihr Förderangebot gestellt. Dabei wurde mit den Lehrern über die Differenzierung innerhalb des Unterrichts, d.h. der Förderangebote speziell für länger verweilende Kinder, gesprochen. Dies fällt unter die von Helmke beschriebene Qualität des Unterrichts, die entsprechend erfragt wurde. Überdies wurde über das Förderkonzept der Schule und die Umsetzung der Förderung im Unterricht der Klasse ebenso wie über die Individualität des Förderangebotes gesprochen. Die Aussagen in den Interviews werden später ergänzt durch die Unterrichtsbeobachtungen.

Neben Fragen zu Lehrerpersönlichkeit und Unterricht wurden in den Interviews auch Fragen zum Klassenkontext gestellt. Bezüglich des Klassenkontextes unterscheidet Helmke neben den soziokulturellen Rahmenbedingungen drei zentrale Punkte:

- Altersstufe der Schülergruppe
- Bildungsgang und Schulart und die Schulform
- Unterrichtsfach

Die beiden ersten Aspekte sind durch die Forschungsfrage bereits festgelegt, da es in der Untersuchung um Kinder in der Schuleingangsphase der Grundschule geht. Aus Kapazitätsgründen wurde die Untersuchung auf die beiden Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik als die beiden Hauptfächer beschränkt. Innerhalb der Interviews spielte diese Schwerpunktsetzung keine Rolle. Erst bei den Unterrichtsbeobachtungen ist dies entscheidend.

Als weiterer wichtiger Aspekt wurden in den Interviews auch nach den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Kinder aus Sicht der Lehrer gefragt. Die individuellen Eingangsvoraussetzungen beeinflussen die Mediationsprozesse und die Lernaktivität des Schülers. Beeinflusst werden die Eingangsvoraussetzungen der Schüler u.a. durch die Wirkung des Unterrichts bzw. durch den bis dahin schon stattgefundenen Unterricht. Letzteres wird in den Fragen berücksichtigt, wenn nach den Förderschwerpunkten und den Kriterien, warum der Schüler länger verweilt, gefragt wird.

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, nimmt die persönliche Einstellung der Lehrer in den Interviews eine zentrale Stellung ein. Die Aspekte, die in diesem Zusammenhang zentral erfragt wurden, wie der Meinung zum längeren Verweilen, lehnen sich an den Begriff der pädagogischen Qualität nach Tietze an.

In der Dimension der Orientierungsqualität fasst Tietze die Entwicklungsvorstellungen und -erwartungen der Erziehenden, die persönliche Einstellung der Erzieher sowie die institutionelle Einstellung des Kindergartens zusammen (vgl. Tietze 1998, 71f). Übertragen auf die hier verfolgte Fragestellung ergibt sich, dass die Entwicklungsvorstellung und -erwartung der Lehrkräfte über länger verweilende Kinder, die normative Orientierung zum Verweilen sowie die Einstellung zur eigenen Aufgabe bei der Förderung ent-

scheidend für die pädagogische Qualität sind. Aus diesem Grund nimmt der Aspekt in den Interviews eine hervorgehobene Stellung ein.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Themenblöcke für die Interviewfragen:

- Fragen zu schulinternen Regelungen der Schuleingangsphase;
- Fragen zu dem Entscheidungsprozess, bis ein Kind länger verweilt;
- Fragen zum Kind und seinem Förderbedarf;
- allgemeine Fragen zum Förderangebot in der Klasse;
- Fragen zur Neuregelung zur Schuleingangsphase.

Der Leitfaden gab nicht vor, in welcher Reihenfolge und Formulierung die einzelnen Fragen gestellt wurden. Je nach Interviewpartner wurden auch unterschiedliche Schwerpunkte in den Interviews gesetzt. Dabei war die Funktion der Befragten bei der Förderung und bei der Entscheidungsfindung ausschlaggebend.

### **Durchführung der Interviews**

Während des Interviews wurde versucht, sich einem Themenkomplex zumeist durch offene Fragen oder Erzählaufforderungen zu nähern, z.B. „Erzählen Sie doch einmal, wie sich ihre Arbeit im Schulkindergarten von der Arbeit hier in der Schule unterscheidet.“ An den Ausführungen der Interviewten wurde mit konkretisierenden Nachfragen ange-setzt, um genauere Informationen zu erhalten. Gegen Ende des Interviews wurden wei-tere offene Fragen gestellt, die sich bis dahin im Gespräch noch nicht ergeben hatten. Im Anschluss wurde den Befragten noch einmal Gelegenheit gegeben, Aussagen zu ma-chen, die sie für das Thema als wichtig erachten. So wurde den Gesprächspartnern ein gedanklicher Ausstieg ermöglicht.

Während der Interviews kam es zum Teil zu Störungen, da andere Personen den Raum betraten und die Gespräche unterbrachen. In einem Interview fiel das Tonband mitten im Interview aus. Dieses Interview wurde dann handschriftlich mitgeschrieben und spä-ter protokolliert. Einige Gespräche ergaben sich spontan, so dass kein Tonband mitlief, aber die Fragen des Leitfadens überwiegend angesprochen wurden. Auch zu diesen Ge-sprächen liegen keine Tonbandaufnahmen vor. Sie sind daher ebenfalls in Gesprächs-protokollen festgehalten.

Das individuelle Gesprächsverhalten der pädagogischen Lehrkräfte verlangte eine hohe Flexibilität von Seiten des Interviewers. Die meisten Befragten äußerten sich sehr aus-führlich und gingen von sich aus auf einige Aspekte des Interviewleitfadens ein.

Die Interviews mit den Lehrkräften konnten überwiegend auf Tonband aufgenommen werden. Sie wurden anschließend transkribiert. Dabei wurde eine sprachlich geglättete Transkriptionsform angewendet. Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist diese einfache Transkriptionsform ausreichend, da es auf den Inhalt der Äußerungen ankam und nicht auf die Art, wie erzählt wurde (vgl. Flick 1998, 192f).

### **4.4.3. Eingesetzte Untersuchungsverfahren bei den Fallanalysen zu den Schülern, die länger in der Schuleingangsphase verweilen**

#### **4.4.3.1. Unterrichtsbeobachtung**

Zur Unterrichtsbeobachtung wurde die teilnehmende Beobachtung als qualitative Forschungsmethode angewandt. Bei einer teilnehmenden Beobachtung steht der Beobachter nicht passiv-registrierend außerhalb seines Untersuchungsbereiches, sondern nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist (vgl. Mayring 2002, 80). So wird größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand hergestellt. Die teilnehmende Beobachtung wird häufig dort eingesetzt, „wo es um ansonsten schwer zugängliche soziale Felder geht bzw. relatives Neuland betreten wird“ (Lamnek 2005, 552). Im Sinne einer qualitativen Forschungsmethode wird die teilnehmende Beobachtung in der Regel halb-standardisiert vorgenommen (vgl. Mayring 2002, 81). Nach Mayring bedeutet das, „dass vorab die wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt werden“ (Mayring 2002, 81f). Der Leitfaden bietet ähnlich wie beim leitfadengestützten Interview eine Orientierung im Feld, um die Beobachtungen unterschiedlicher Situationen und evtl. auch verschiedener Forscher vergleichbar zu machen.

Als Problem der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht sieht Voigt die Rolle des Beobachters (vgl. 1997, 789). „Bei der Trennung der Rollen des Lehrenden und des Beobachtenden ist zu bedenken, dass die Schüler den Beobachter zur Lehrerschaft oder zumindest zur Gruppe der Erwachsenen rechnen und sich entsprechend ihm gegenüber verhalten können“ (Voigt 1997, 789). So ist es nicht selten, dass Beobachter von Schülern angesprochen und um Hilfe gebeten werden. Damit weist Voigt auf ein generelles Problem der teilnehmenden Beobachtung hin. Bei dieser Methode muss der Forscher immer seine Rolle in der Situation reflektieren und bei der Interpretation der Beobachtungen berücksichtigen.

Diese Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde gewählt, da sie sich gut für explorative, hypothesengenerierende Fragestellungen eignet (vgl. Mayring 2002, 82), wie sie in der vorliegenden Untersuchung verfolgt werden. Mit Hilfe einer halbstrukturierten Beobachtung wurden auf der Ebene des Unterrichts die Förderangebote, die dem Schüler gemacht werden, erhoben. Die Unterrichtsbeobachtungen bezogen sich vornehmlich auf Informationen zu Prozessqualität im Unterricht.

Die Beobachtung im Rahmen der Untersuchung gliederte sich in drei Phasen. Während der 1. und 3. Phase wurden die Kinder für ein bis zwei Tage, in der 2. Phase an fünf Schultagen im Mathematik- und im Deutschunterricht beobachtet. Die Beobachtungen wurden zum einen als Feldnotizen festgehalten. Zum anderen wurde der Grad der Aufmerksamkeit ab der 2. Phase mit Hilfe des standardisierten Beobachtungsrasters des Münchner Aufmerksamkeitsinventars (MAI) dokumentiert.

Bei der Unterrichtsbeobachtung standen sowohl die Aufgaben im Unterricht als auch das Verhalten des verweilenden Schülers im Fokus. Zunächst wurde in einer halb-offenen Explorationsphase versucht, möglichst alle Handlungen des Kindes während des Unterrichts zu erfassen, mit dem Ziel, bei den einzelnen Kindern evtl. Verhaltensmuster zu erkennen.

Diese Ergebnisse sowie theoretische Kenntnisse aus der Literatur führen dazu, dass das MAI ab der 2. Erhebungsphase als standardisiertes Beobachtungsinstrument zusätzlich eingesetzt wurde. Dazu wurde das Verhalten des Kindes während der Bearbeitung der Aufgabe dokumentiert. Um noch weitere Informationen über die Aufmerksamkeit zu bekommen, wurde das Instrument durch zusätzliche Notizen ergänzt. Dazu wurde der Auslöser für die Konzentrationsveränderung notiert, wenn dieser erkennbar war. Die Aufgabenstellungen wurden notiert und soweit wie möglich der Differenzierungsgrad der Aufgabe festgehalten. Wenn möglich, wurden außerdem die Arbeitsblätter zur Aufgabe kopiert.

### **Münchener Aufmerksamkeitsinventar**

Mit Hilfe des von Helmke und Renkl entwickelten Münchener Aufmerksamkeitsinventars (MAI) wurde das Konzentrationsverhalten von Schülern während des Unterrichts systematisch beobachtet. Aufmerksamkeit kann als „eine zentrale Erklärungsvariable für interindividuelle Unterschiede im Lernerfolg“ (Helmke/Renkl 1992, 132) gesehen werden. Bezogen auf komplexe Modelle der Lehr- und Lernforschung wie das Angebots-Nutzungs-Modell kommt der „Schülersaufmerksamkeit die Rolle einer Mediationsvariablen zu, die die Wirkung des Unterrichts auf das Lernverhalten und die Leistungsergebnisse vermittelt“ (Helmke/Renkl 1992, 132). Bezogen auf die vorliegende Untersuchung sollen mit den so gewonnenen Ergebnissen Aussagen zur Nutzung des Förderangebotes ermöglicht und die aktive Lernzeit im Unterricht dokumentiert werden.

Unter Aufmerksamkeit wird bei diesem Verfahren als aufgabenbezogenes Verhalten (on-task) die Nutzung des Förderangebotes verstanden. „Damit wird Aufmerksamkeit einerseits auf die schulischen Rahmenbedingungen bezogen und als Wahrnehmen einer vom Lehrer vorgesehenen Lerngelegenheit definiert, andererseits setzt sich das Inventar von einem Konzentrationsbegriff ab, der auf reine Anpassung an die vom Lehrer gesetzten Regeln abzielt“ (Schöll 1997, 146).

Bei dem MAI handelt es sich um ein niedriginferentes Zeitstichprobenverfahren, bei dem das Verhalten einzelner Kinder innerhalb von fünf Sekunden protokolliert wird. Die Beurteilung des Schülerverhaltens basiert auf einer zweistufigen Entscheidungslogik (vgl. Helmke/Renkl 1992, 133). Nur auf der ersten Ebene, wenn der Beobachter entscheidet, ob das Verhalten on- bzw. off-task ist, nimmt er die unterrichts- bzw. lehrerzentrierte Perspektive ein, da der Lehrer über das unterrichtliche Lehrangebot bestimmt (vgl. Helmke/Renkl 1992, 133). „Prinzipiell gelten Verhaltensweise von Schülern dann als on-task, wenn sie sich als Nutzung der jeweiligen Lerngelegenheit interpretieren lassen; andernfalls wird off-task angenommen“ (Helmke/Renkl 1992, 133).

Auf der nächsten Ebene, auf der die Feindifferenzierung vorgenommen wird, wird die Kodierung schülerzentriert vorgenommen. Bei der Feindifferenzierung eines off-task-Verhaltens ist entscheidend, „ob das Verhalten eine bloße passive Nicht-Nutzung der Lerngelegenheit darstellt, oder ob zusätzlich nicht aufgabenbezogene Aktivitäten an den Tag gelegt werden“ (Helmke/Renkl 1992, 133). Bei der Unterteilung des on-task-Verhaltens kommt es darauf an, „ob das Schülerverhalten, über die Mindestanforderungen hinaus, besonders Zeichen von fachlichem Engagement erkennen lässt“ (Helmke/Renkl 1992, 133).

Bei der Anwendung des Inventars in der vorliegenden Studie wurden Modifikationen vorgenommen. Zum einen wurde die im MAI vorgesehene Kodierung des Kontextes nicht durchgeführt, da dieser durch ergänzende Unterrichtsprotokolle erfasst wurde. Zum anderen wurden nicht mehrere Kinder in einer Unterrichtssituation erfasst, sondern die Aufmerksamkeit eines einzigen Schülers aufgezeichnet. Sein Verhalten wurde im Fünf-Sekundentakt notiert, so dass eine kontinuierliche Aufmerksamkeitskurve aufgezeigt werden kann.

Da es sich beim MAI um ein multiples Kodiersystem handelt, werden neben dem Aufmerksamkeitsverhalten auch das Fach und der Unterrichtskontext protokolliert. In der vorliegenden Untersuchung wurden diese Aspekte innerhalb der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung notiert, die parallel zu den MAI-Protokollen angefertigt wurden. Die Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – sind beim MAI erfüllt. Die Objektivität des MAI kann nach Untersuchungen von Helmke und Renkl als sehr hoch eingestuft werden, wenn die Beobachter entsprechend geschult wurden (vgl. Helmke/Renkl 1989, o.S.). Aus den Daten des SCHOLASTIK-Projektes, in dem das MAI eingesetzt wurde, lässt sich ableiten, dass bei einer Mindestreliabilität von .70 auf der Individualebene mindestens vier Messungen über eine Schulstunde vorgenommen werden müssen. Die Validität wurde ebenfalls an den Daten der SCHOLASTIK-Studie bestätigt.

Neben dem geringen Erhebungsaufwand liegt ein weiterer Vorteil dieser systematischen Verhaltensbeobachtung darin, dass „das Problem der Antwortverzerrung bei Selbst- und Fremdbeurteilung“ (Helmke/Renkl 1992, 131) umgangen werden kann. Ein Nachteil des MAI liegt darin, dass „immer nur *eine*, wenngleich wichtige Facette der Aufmerksamkeit erfasst wird, nämlich das beobachtbare Verhalten“ (Helmke/Renkl 1992, 140). Für die Interpretation der Daten muss daher berücksichtigt werden, dass die beobachtete Aufmerksamkeit nicht zwangsläufig die tatsächliche Aufmerksamkeit darstellt. Das MAI wird in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt, um die Nutzung der Förderaufgaben durch das Kind als Prozess zu beschreiben.

Mit Hilfe des MAI soll demnach versucht werden, die Forschungsfragen nach dem gemachten Förderangebot und dessen Nutzung durch das Kind zu dokumentieren. Die letztendliche Wirkung der Förderung in der Schuleingangsphase soll über Lernbeobachtungsverfahren erhoben werden.

#### 4.4.3.2. Lernbeobachtungsverfahren

Innerhalb der Messzeitpunkte wurden neben den Unterrichtsbeobachtungen Lernbeobachtungsverfahren im sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Bereich durchgeführt. Auf diese Weise wurde versucht, den Lernfortschritt und die Wirkung des Unterrichts in dem untersuchten Schuljahr nachzuvollziehen.

Lernbeobachtungsverfahren dienen dazu, Entwicklungsprozesse von Kindern in einzelnen Lernbereichen gezielt in den Blick zu nehmen. Zumeist sind sie so konzipiert, dass sie mit leichten Veränderungen zu verschiedenen Untersuchungszeitpunkten eingesetzt werden können, um die Lernentwicklung der Schüler zu dokumentieren. Auf Grund dieser Beobachtungen können außerdem Interpretationen der vom Kind angewandten Denk- und Handlungsstrategien vorgenommen werden.

Im schriftsprachlichen Bereich wurden zu diesem Zweck die Hamburger Schreibprobe und die Hamburger Leseprobe eingesetzt. Der mathematische Bereich wurde überwiegend durch den Deutschen Mathematiktest abgedeckt. Bei einem Kind wurde in der ersten Erhebung „die Rechenprobe“ nach van den Heuvel-Panhuizen (1995) auf Grund

des vermuteten Leistungsniveaus eingesetzt (vgl. Kap. 7.4.1.5.2.). Der sozial-emotionale Bereich wurde in Anlehnung an Petillon (1993) untersucht. Die verwendeten Lernbeobachtungsverfahren werden im Folgenden detailliert vorgestellt.

### **Hamburger Schreibprobe**

Die Hamburger Schreibprobe (HSP) dient der Erfassung des orthographischen Strukturwissens und der grundlegenden Rechtschreibstrategien von Schülern ab Mitte Klasse 1 bis Ende Klasse 9. May entwickelte mit der HSP ein Konzept zur Erhebung strategischer Handlungsstrategien in Bezug auf Schrift, mit dessen Hilfe schriftsprachliche Lernprozesse dokumentiert werden können. Entsprechend des Lernfortschritts werden die Aufgaben modifiziert und immer anspruchsvoller, bleiben aber durch die Konzeption des Testverfahrens vergleichbar bzw. lassen sich aufeinander beziehen.

Die in dieser Untersuchung eingesetzten Teile der HSP zeichnen sich durch eine Zweiteilung aus. Im ersten Teil sollten die Kinder aufschreiben, was sie sehen. Damit sie die richtigen Wörter schreiben, bespricht der Versuchsleiter mit dem Kind die Bilder. Im zweiten Teil wird ihnen ein Satz zu einem Bild diktiert. Neben der Zahl der richtig geschriebenen Wörter und Grapheme werden die Rechtschreibstrategien des Kindes erfasst. Aus der Interpretation des Strategieprofils ergeben sich beispielsweise Hinweise auf die aktuell dominanten Rechtschreibstrategien. Die HSP wurde von Peter May als Einzel- und Gruppenverfahren entwickelt. Innerhalb der Untersuchung wurde die HSP zu Beginn, zum Halbjahr und am Ende des Schuljahres als Einzelverfahren eingesetzt.

Mit Hilfe der HSP können die in dieser Studie untersuchten Lernfortschritte innerhalb eines Schuljahres aufgezeigt werden. Da an der vorliegenden Untersuchung Kinder mit verschiedenen Lernständen teilnahmen, wurden für jedes Kind und für jeden Untersuchungszeitraum entsprechende Aufgaben ausgewählt. So wurden in der Regel eher HSP-Versionen mit einem niedrigeren Niveau gewählt.

Für die vorliegende Untersuchung wurde die HSP ausgewählt, da man mit ihr zum einen Lernentwicklungen aufzeigen kann, zum anderen die Ergebnisse der Kinder grundsätzlich in die Ergebnisse einer Normstichprobe eingeordnet werden können.<sup>46</sup> Bei der HSP handelt es sich um ein standardisiertes Testverfahren, bei dem die Testgütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität erfüllt sind. Die Auswertung des Tests über die Graphemtreffer ist empirisch überprüft worden, indem verschiedene Personen unabhängig voneinander Tests ausgewertet haben. Es ergab sich eine Übereinstimmung von über 99%. Durch die genaue Instruktion bei der Durchführung und Auswertung ist die Objektivität bei der Auswertung gesichert. Die Validität wurde durch verschiedene Paralleltests zur HSP überprüft. Die Werte für die Reliabilität (Zuverlässigkeit bei Testwiederholung) liegen für die HSP ebenfalls sehr hoch. Bezogen auf die Graphemtreffer der Hamburger Schreibprobe liegt der Zuverlässigkeitswert zwischen .92 und .99 (May 2002, 111). Diese hohe Zuverlässigkeit wird in der HSP jedoch nicht durch eine Testverlängerung bewirkt, sondern ist vor allem durch die hohe Anzahl der Items infolge der graphembezogenen Auswertung bedingt.

---

<sup>46</sup> Die beobachteten länger verweilenden Kinder konnten mit ihrer Anzahl an Schulbesuchsjahren nicht immer einer Normstichprobe zugeordnet werden.

### Hamburger Leseprobe

Die Hamburger Leseprobe (HLP) ist ebenfalls von Peter May entwickelt worden. Es handelt sich dabei um ein Verfahren zur Erfassung der Lesefertigkeit und zur Analyse von Leseprozessen vom ersten bis zum vierten Schuljahr. Sie wird zur Bestimmung der Leseleistung von Kindern eingesetzt. Die Ziele des Lesetests sind das Beobachten von Leseprozessen unter alltagsnahen Bedingungen und das Gewinnen von Vergleichsmaßstäben zur Beurteilung der Förderbedürftigkeit besonders schwacher Leselerner. Die HLP erlaubt die analysierende Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung beim Lesen über einen langen Zeitraum (1.-4. Schuljahr) mit einem einheitlichen Konzept. Sie ist ein Verfahren für die Einzelbeobachtung, mit welchem der Prozess des Erlesens und Sinnerfassens differenziert analysiert werden kann. Die HLP wurde parallel zur HSP ebenfalls als Einzelverfahren eingesetzt.

Im Rahmen der Aufgaben der HLP werden den Kindern Arbeitsblätter mit Texten vorgelegt. Am Ende des Lesens müssen die Kinder eine Frage beantworten, um zu überprüfen, inwiefern die Kinder den Text verstanden haben. Auch bei diesem Verfahren wurden die Schwierigkeitsniveaus entsprechend der Lernstände der Kinder ausgewählt.

Die HLP wurde in einer Längsschnittuntersuchung entwickelt und erprobt, „in der die Leselernentwicklung von ca. 560 Hamburger Kinder vom 2. bis zum 4. Schuljahr beobachtet wurde“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 6). Aussagen über die Objektivität, die Validität und die Reliabilität der Werte wurden in dem Manual nicht gemacht.

### Deutscher Mathematiktest

Beim Deutschen Mathematiktest (DEMAT) handelt es sich um ein formelles Testverfahren, das von Krajewski, Küspert und Schneider (2002) entwickelt wurde, um die mathematische Kompetenz von Grundschulern in Bezug auf die Inhalte des Mathematikunterrichts zu überprüfen. Dazu wurden für jedes Grundschuljahr separate Tests entwickelt. Der Konstruktion der DEMAT-Versionen wurden alle bundesweiten Lehrpläne zu Grunde gelegt. Daher kann beispielsweise der DEMAT 1+ als lehrplanvalides Messinstrument zur Erfassung der Mathematikleistung von Erstklässlern angesehen werden (vgl. Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 27). In der vorliegenden Untersuchung wurden der DEMAT 1+ und der DEMAT 2+ eingesetzt, um die Lernprozesse der Kinder im mathematischen Bereich zu erfassen.

Der Aufbau der beiden Testverfahren unterscheidet sich entsprechend der Lernziele für die jeweiligen Schuljahre. Mit dem DEMAT 1+ und dem DEMAT 2+ werden die „Aspekte der mathematischen Kompetenz, wie sie in den ersten Schulklassen der deutschen Bundesländer üblicherweise vermittelt werden, valide und differenziert“ (Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 8) abgebildet.

Innerhalb des DEMATs 1+ werden neun Inhaltsschwerpunkte verfolgt, von denen alle aus dem arithmetischen Bereich stammen. Rechnen mit Größen und Geometrie wurde nicht berücksichtigt.

Der erste Subtest (Mengen und Zahlen) prüft die Anzahlerfassung und das Zahlenverständnis mit Hilfe von abgebildeten Mengen (vgl. Kap 3.5.6). Über die Zuordnung von Zahlen an den Zahlenstrahl wird im zweiten Subtest die Orientierung im Zahlenraum erfasst. Im dritten Subtest werden abwechselnd Additions- und Subtraktionsaufgaben

bearbeitet. So wird die „Flexibilität im Umgang mit Lösungsalgorithmen“ (Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 14) einbezogen. Die Bereiche der Zahlzerlegung und Zahlergänzung wird durch Platzhalteraufgaben geprüft, in denen Zahlen entweder zerlegt oder zusammengesetzt werden müssen. Auch der Aspekt des Teil-Ganzen wird über Platzhalteraufgaben bearbeitet, bei denen eine Zahl in verschiedene Teilkomponenten zerlegt werden soll (z.B. 5 in  $1+4$  und in  $2+3$ ). Beim sechsten Subtest sind Additions- und Subtraktionsaufgaben als viergliedrige Kettenaufgaben zu bearbeiten. Der darauf folgende Subtest beinhaltet Ungleichungsaufgaben, in denen das entsprechende Relationszeichen eingesetzt werden soll. Den Abschluss des Testes bilden mündlich gestellten Sachaufgaben, in denen unterschiedliche Aufgabenkonstruktionen geprüft werden (vgl. Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 14). Der DEMAT 2+ umfasst zehn Subtests aus drei mathematischen Bereichen: Arithmetik, Rechnen mit Größen und Geometrie. Damit wird hier ein breiteres mathematisches Verständnis berücksichtigt als im DEMAT 1+. Im Bereich Arithmetik werden die Fähigkeiten der Kinder „durch das Verständnis von Zahleneigenschaften im Zahlenraum bis 100, durch Aufgaben zu Addition, Subtraktion und Division, zum Verdoppeln und Halbieren sowie durch Sachaufgaben erfasst“ (Krajewski/Küspert/Schneider 2004, 14). Bei den Subtests zum Längenvergleich und zum Rechnen mit Geld wird der Umgang mit Größen behandelt. Der letzte Subtest thematisiert den Bereich Geometrie über die räumliche Vorstellung (vgl. Krajewski/Küspert/Schneider 2004, 14f).

Der Test ist sowohl als Gruppen- wie auch als Einzeltest konzipiert. Zur Einschätzung der Leistung einzelner Schüler lassen sich die Werte der Tests in Beziehung zu einer Normstichprobe setzen. Dadurch erlaubt der Test die Erstellung eines Leistungsprofils, das Hinweise auf mögliche Problembereiche in Mathematik gibt. Da das Verfahren besonders im unteren Leistungsbereich differenziert, ist es gut im Rahmen einer Förderdiagnostik sowie zur Diagnose einer Rechenschwäche einsetzbar.

Als standardisiertes Testverfahren sind die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität geprüft. Die Objektivität des Testes ist bei einer wortwörtlichen Wiedergabe der Testkonstruktion und einer Auswertung mit der beiliegenden Schablone gewährleistet. Die Überprüfung der Zuverlässigkeit des Testes (Reliabilität) ergab eine zufriedenstellende Re-test-Reliabilität mit einer Korrelation für den DEMAT1+ von  $r=.65$  ( $p<.01$ ) (vgl. Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 27). Um die Gültigkeit des Instrumentes zu testen, wurden parallel verschiedene andere Testverfahren eingesetzt, die die Validität bestätigen haben (vgl. Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 27f).

In der vorliegenden Untersuchung wurde der DEMAT zu allen drei Messzeitpunkten als Einzeltest oder zu zweit durchgeführt. Entsprechend des vermuteten Leistungsstandes des Schülers wurden die eingesetzten Versionen speziell für das Kind ausgewählt. Der DEMAT wurde als Erhebungsinstrument ausgesucht, da er, wie bereits erwähnt, besonders im unteren Leistungsniveau differenzierte Aussagen machen kann. Gerade mit dem Blick auf länger verweilende Kinder, bei denen vermutet wird, dass sie langsam lernen und ins untere Leistungsniveau fallen könnten, ist dieser Aspekt besonders zu berücksichtigen. Außerdem lassen sich durch die verschiedenen miteinander kompatiblen Testversionen Leistungsentwicklungen über einen längeren Zeitraum erfassen und beschreiben.

#### 4.4.3.3. Erhebung für die Schüler relevanter Sozialereignisse

Zu allen drei Messzeitpunkten wurden die Kinder zu ihrem sozial-emotionalen Befinden in der Schule in Form eines offenen Interviews befragt. Bei dieser qualitativen Methode bietet sich den Kindern die Möglichkeit, sich auf Grundlage von Bildkarten zu einzelnen Emotionen bedeutsamer sozialer Episoden zu äußern. Das Verfahren orientiert sich an Petillon (1993), der diese Interviewmethode schon in den 1980er Jahren einsetzte. Mit Hilfe dieser Methode ist es möglich, auf der Ebene des Kindes seine sozialen Möglichkeiten und Kompetenzen zu erfassen.

Nach Petillon sprechen Kinder von für sie wichtigen Ereignissen meist im Zusammenhang mit ihren Gefühlen wie Freude, Trauer, Angst und Ärger (vgl. Petillon 1993, 35). Diese Emotionsbereiche werden in dem Befragungsverfahren gezielt genutzt, indem die Kinder nach Ereignissen in der Schule gefragt werden, die sie erfreut haben, traurig gemacht haben etc. Das Verfahren ist als Einzelinterview konzipiert. Als Materialien werden während des Interviews vier Emotionskarten, vier weitere Karten mit verschiedenen großen Punkten und ein Spielplan benötigt. Auf den Emotionskarten sind Kinder abgebildet, die unterschiedliche Emotionen zeigen. Mit dem Kind werden vor dem Interview die einzelnen Emotionen besprochen, die auf den Karten dargestellt sind – Freude, Trauer, Angst, Ärger. Der Kartensatz mit den Punkten zeigt die Intensität der Gefühle, d.h. beispielsweise, dass sich das Kind bei dem großen Punkt sehr stark freut, bei dem kleinsten Punkt nur sehr wenig. Die Bedeutung der Punkte wird den Kindern erklärt.

Für das Interview selbst wird dem Kind ein „Spielplan“ vorgelegt. Dabei handelt es sich um eine Tabelle, in der in der obersten Zeile die einzelnen Gesichter abgebildet sind. In den Spalten darunter sind die Punkte zur Bestimmung der Intensität von groß nach klein aufgereiht. Mit Hilfe dieser Tabelle soll das Kind nach einer Geschichte zeigen, mit welcher Intensität es dieses Ergebnis bewertet. Mit den Worten: „Kannst du mir eine Geschichte erzählen, wo du in der Schule fröhlich warst?“ fordert der Interviewer das Kind auf, ein für ihn bedeutendes Ereignis zu erzählen. Im Anschluss an die Geschichte fragt er das Kind, wie intensiv es sich gefreut hat. Das Kind verdeutlicht die Intensität mit Hilfe der Tabelle.<sup>47</sup>

Bei den Interviews in der Untersuchung haben die Kinder, ähnlich wie Petillon schreibt (vgl. Petillon 1993, 46), sehr kurz über bestimmte Ereignisse berichtet und beendeten nach ein bis zwei Sätzen ihre Darstellung. In diesen Situationen wurden oft noch Rückfragen gestellt, um die Zusammenhänge nachvollziehen zu können.

Durch diese spezielle Interviewmethode können die Kinder freiwillig von sich aus erzählen und werden nicht durch gezieltes Nachfragen des Versuchsleiters gelenkt. Die Kinder erzählen, was sie für berichtenswert halten. Sie wurden bei dieser Art des Interviews bewusst nicht direkt nach ihrer Verweilersituation befragt. Die Schüler wurden nur teilweise darüber informiert, warum gerade sie an der Untersuchung teilnahmen.

Daher haben nicht alle Schüler Aussagen darüber gemacht, wie es ihnen mit dem längeren Verweilen geht. Lediglich die Kinder, die das längere Verweilen als für sie wichtiges Ereignis im Gedächtnis behalten haben, haben sich dazu geäußert. Interessant ist hier, in welchem Rahmen über das längere Verweilen gesprochen wurde. In der Analyse der Interviews wird daher vertieft auf die Erlebnisberichte eingegangen, in denen das länge-

---

<sup>47</sup> Ausführliche Beschreibung des Vorgehens während des Interviews bei Petillon (1993).

re Verweilen thematisiert wurde. Über den Einsatz dieser Interviewmethode wird ermittelt, wie die Kinder auf sozial-emotionaler Ebene auf das länger Verweilen reagieren. In dem nachfolgenden Kapitel werden die Analyseergebnisse der Erhebung vorgestellt.

## **4.5. Zusammenfassung**

Die hier vorgestellte Arbeit ordnet sich in den Bereich der empirisch-qualitativen Grundschulforschung ein und ist als hypothesengenerierende Fallstudie angelegt. Im Fokus der Arbeit steht die Beantwortung der folgenden Fragen:

Wie werden länger verweilende Kinder in der Schuleingangsphase gefördert?

Wie nutzen länger verweilende Kinder die Förderangebote?

Wie wirkt sich diese Förderung in der Schuleingangsphase auf die Lernprozesse der verweilenden Kinder aus?

Hierzu wurden länger verweilende Schülerinnen und Schüler aus jahrgangsgemischten und jahrgangsbezogenen Lerngruppen untersucht, um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Förderung auf Grund der Organisationsform erheben zu können. Im Rahmen der Längsschnittstudie wurden diese Schüler über ein Schuljahr zu drei Zeitpunkten hinweg beobachtet und ihre Förderung in den Blick genommen. Zusätzlich wurden zu den drei Erhebungspunkten ihre Entwicklung im sprachlichen Bereich über die Hamburger Schreibprobe (HSP) und die Hamburger Leseprobe (HLP), im mathematischen Bereich über den Deutschen Mathematiktest (DEMAT) und im sozial-emotionalen Bereich über ein Interviewverfahren von Petillon (1993) erhoben.

Über leitfadengestützte Interviews mit den pädagogischen Fachkräften wurden Kontextbedingungen zu den Schülern und ihrer Förderung auf der Ebene der Orientierungsqualität, teilweise auch auf der Ebene der Strukturqualität bzw. der Prozessqualität eingeholt. Informationen zu den Rahmenbedingungen in der Schule wurden den Schulprogrammen und Schulkonzepten durch strukturierte Dokumentenanalysen entnommen.

## 5. Fallanalysen – Schulen, an denen Kinder länger in der Schuleingangsphase verweilen

### 5.1. Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Schulkonzepte

Der erste Teil der Fallanalysen bezieht sich auf die Schulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde. Wie auch bei Helmke (2005) und Tietze (1998, 172) wird davon ausgegangen, dass die schulischen Rahmenbedingungen Einfluss auf die Förderung der einzelnen Kinder haben.

Helmke geht in seinem Angebots-Nutzungs-Modell (2005, 42) (vgl. Abb. 6) hauptsächlich auf Kontextbedingungen im Rahmen der Klasse ein.<sup>48</sup> Wie unter Kapitel 3.4. schon erläutert, beschreibt Tietze die Rahmenbedingungen mit seiner Ansicht über pädagogische Qualität differenzierter. Mit seiner Auffassung von pädagogischer Strukturqualität schließt er alle zeitlich stabilen, situationsunabhängigen Rahmenbedingungen mit ein, unter denen sich der pädagogische Alltag vollzieht (vgl. Tietze 1998, 172). Dabei unterscheidet er die Strukturbedingungen noch einmal in eine personale, eine soziale und eine räumlich-materielle Dimension. Diese Dimensionen lassen sich sowohl auf der Einrichtungsebene (der Schule) als auch auf der Gruppenebene (der Klasse) finden.<sup>49</sup>

Im Folgenden sollen anhand der Analysen der Schulkonzepte bzw. anderer Veröffentlichungen der Schulen die Aspekte der pädagogischen Strukturqualität auf der Ebene der Schule herausgestellt werden.<sup>50</sup> Zum einen werden so die strukturellen Unterschiede der einzelnen Grundschulen herausgearbeitet. Zum anderen sollen die klassenübergreifenden Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen für die Förderung von länger verweilenden Kindern dargestellt werden. Hierdurch sollen die Grundlagen für die weiteren Analysen geschaffen werden. Darüber hinaus werden durch die abschließende Gegenüberstellung der strukturellen Rahmenbedingungen der teilnehmenden Schulen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede – neben der Organisationsform der Schuleingangsphase – verdeutlicht.

Im Sinne der Fragestellung werden ausgewählte Aspekte Tietzes pädagogischer Strukturqualität in den Blick genommen (vgl. Tietze 1998, 178). Dazu zählen folgende Kriterien

- in personaler Dimension: Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiter, Teamberatung und die generelle Personalausstattung.
- in der sozialen Dimension: Kapazität der Einrichtungen und Gruppengröße.
- in räumlich-materieller Dimension: Art der Räume und evtl. Förderräume.

---

<sup>48</sup> Helmke weist in seinen weiteren Ausführungen zur Beschreibung des Kontextbegriffes im Angebot-Nutzungs-Modell darauf hin, dass der Klassenkontext auch „vom historischen und kulturellen Kontext, vom regionalen, kommunalen und schulischen Kontext und besonders stark natürlich von der unterrichteten Klasse“ (Helmke 2005, 43) abhängig ist.

<sup>49</sup> Wie schon unter Kap. 3.4. erwähnt, bezieht sich Tietze in seinen Ausführungen auf Kindertageseinrichtungen. Seine Ausführungen zur pädagogischen Qualität lassen sich jedoch auch auf Schulen übertragen.

<sup>50</sup> Informationen zu Strukturqualität auf der Ebene der einzelnen Klassen sind in den öffentlichen Dokumenten der Schulen nicht zu erwarten. Sie wurden daher im Rahmen der Lehrerinterviews erfragt und bei den Unterrichtsbeobachtungen erfasst. (vgl. Kap. 6/ Kap. 7)

Ergänzt werden die von Tietze genannten drei Dimensionen durch eine organisatorische Dimension, die in der vorliegenden Arbeit einige Punkte umfasst, die besonders für die Organisation der Förderung von länger verweilenden Kindern bedeutsam sind. Im Einzelnen zählen folgende Aspekte zu diesem Bereich: Organisationsform des Unterrichts und Förderbedingungen (wie Förderorte, extra ausgewiesene Förderstunden).

Über diese verschiedenen Dimensionen hinaus erfasst Tietze außerdem weitere Kontextbedingungen, wie beispielsweise sozioökonomische Charakteristika des Einzugsbereiches, die teilweise in der folgenden Beschreibung der Schulen ebenfalls Berücksichtigung finden (vgl. Tietze 1998, 178). Nicht berücksichtigt wurden in der vorliegenden Analyse der Zugang zu kulturellen Angeboten im Umfeld und die Verkehrssicherheit der Schule, da davon auszugehen ist, dass diese Aspekte keinen direkten Einfluss auf die Förderangebote für länger verweilende Kinder haben. Die sozioökonomischen Bedingungen können sich dagegen auf die Zusammensetzung der Klassen auswirken und damit auch auf die Förderbedingungen jedes einzelnen Schülers.

Die Strukturbedingungen jeder einzelnen Schule wurden über Analysen verschiedener Dokumente erhoben. Damit wird eine Dokumentenanalyse für die Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten des erforschenden Feldes herangezogen (vgl. Friebertshäuser 1997, 517). Als Dokumente wurden Schulprogramme, Schulkonzepte, Veröffentlichungen über die teilnehmenden Schulen und deren Internetpräsenz herangezogen. Erst diese Vielzahl der Dokumente ermöglicht eine detaillierte Bearbeitung der einzelnen Analyseaspekte, da zum einen nicht für alle Schulen einheitliche Dokumente vorlagen und zum anderen die Aussagekraft der einzelnen Dokumente von Schule zu Schule stark variierte. Für Aussagen über sozioökonomische Bedingungen wurde zusätzlich auf Informationen der Städte zurückgegriffen.

Schulprogramme repräsentieren im Sinne des Schulministeriums des Landes NRW „das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und Entwicklungsplanung einer Schule, das die verbindlichen Vorgaben und Freiräume im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen vor Ort konkretisiert, Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit bestimmt und Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse festlegt“ (MSWF NW 2002, 12).

Den Schulkonzepten fehlt im Gegensatz zum Schulprogramm vor allem die genaue Beschreibung der Maßnahmen und der Evaluation der pädagogischen Arbeit, und sie sind in der Regel kürzer gehalten als das ausführliche Schulprogramm (vgl. Mohr/Schwippert 2005, 402).

Für die Grundschule A lagen das Schulprogramm von 2005 und Veröffentlichungen über die Schule vor. Die Grundschule B hat sowohl ein Schulprogramm als auch ein spezielles Konzept zur Schuleingangsphase erarbeitet. Beide Veröffentlichungen zeichnen sich durch eine schriftlich fixierte pädagogisch-konzeptionelle Darstellung der Schule mit einer genaueren Zielsetzung der Arbeit aus. Beide Dokumente wurden zur Analyse herangezogen. Sowohl die Grundschule C als auch die Grundschule D haben im Internet Informationen veröffentlicht, die als Schulkonzept einzustufen sind und hier verwendet wurden. Darüber hinaus lagen noch zusätzliche Veröffentlichungen zur Grundschule C vor, die ebenfalls berücksichtigt wurden.

Für jede Schule werden nun einzeln die Kontextbedingungen aufgeführt. Da die einzelnen Analyseaspekte stark ineinander greifen, werden sie im Folgenden im Zusammenhang beschrieben. Später (vgl. Kap 5.6.) werden die Ergebnisse der einzelnen Analyseaspekte in einer Tabelle dargestellt.

## 5.2. Grundschule A

Anfang der 1970er Jahre wurde im Süden der Stadt die städtische Gemeinschaftsgrundschule A mit angrenzendem Kindergarten gegründet. Rund 5500 Einwohner wohnen in dem Stadtteil. Der Ausländeranteil in dem Stadtgebiet lag 2007 bei 15,3 Prozent. Die Arbeitslosigkeit (Stand: 2007) mit 9,2 Prozent deutlich über dem städtischen Durchschnitt von 4,8 Prozent.

Die Schule wurde als jahrgangsbezogene Halbtagsgrundschule eröffnet. Anfang der 1990er Jahre wurde eine Klasse als Ganztagsklasse eingerichtet. Seitdem kamen weitere Ganztagsklassen hinzu. Bis heute gibt es an der Grundschule A fünf Halbtagsklassen, in denen der Unterricht nur am Vormittag stattfindet und vier Ganztagsklassen, in denen der Unterricht bis in den Nachmittag reicht. 2002 wurde die erste jahrgangsübergreifend arbeitende Klasse eingerichtet. Seitdem wurden sukzessiv alle Klassen zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ausgebaut, so dass heute in allen Klassen eine Mischung der Jahrgänge 1-4 vorzufinden ist.

Als pädagogische Fachkräfte arbeiten an der Grundschule A Grundschullehrer, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Erzieher, Referendare und Studierende. In den Pädagogenteams sind immer mehrere Pädagogen für eine Klasse verantwortlich. In den Halbtagsklassen zählen zu diesen Teams ein Klassenlehrer, Förderlehrern bzw. Sonderpädagogen und Sozialpädagogen. Die Klassenlehrer sind nur für eine Klasse verantwortlich, die Förderlehrer sowie die Sozialpädagogen arbeiten in der Regel in mehreren Klassen. Die Erzieher und die studentischen Fachkräfte werden überwiegend im gebundenen Ganztagsbetrieb eingesetzt. Die Teamarbeit ist so organisiert, dass jede Woche zu einer festen Zeit eine Teamsitzung stattfinden, in der die Arbeit in der Klasse besprochen, reflektiert und organisiert wird. Klassenübergreifend gibt es Sozialpädagogen, die nur für die Schuleingangsphase eingesetzt sind und entsprechende Angebote für Kinder am Schulanfang anbieten. Sie organisieren auch die Schuleingangsuntersuchung. Insgesamt arbeiten 32 pädagogische Fachkräfte an der Schule.

Die Schule verfügt neben den Klassenräumen für alle neun Klassen über eine Vielzahl zusätzlicher (Fach-)Räume wie eine Forscherwerkstatt, kleine Förderräume, große Förderräume, eine Aula mit Lesebereich sowie einen extra Bewegungsraum. Darüber hinaus verfügen die Ganztagsklassen über zwei aneinander angrenzende Klassenräume. Die Räume verteilen sich über vier Plattenbaukomplexe, in denen die Klassen- und Fachräume untergebracht sind. Zusätzlich gibt es einen Gebäudekomplex für die Verwaltung und das Lehrerzimmer sowie eine Turnhalle.

Die unterschiedlichen Räume werden für eine differenzierende Förderarbeit genutzt. Klassenübergreifend werden vereinzelt Förderangebote gemacht, an denen Kinder verschiedener Klassen teilnehmen. Beispielsweise werden zu Beginn eines Schuljahres für die neuingeschulten Kinder besondere Bewegungs- und Spielstunden angeboten.

Auch in jeder Klasse werden „Kinder, die eine besondere Förderung brauchen, im Unterricht individuell unterstützt von der Klassenlehrerin, den Sozial- oder Sonderpädagogen, der Erzieherin (im Ganztage) und anderen Mitarbeitern (z.B. Praktikanten, Honorarkräften). Die Förderarbeit wird im Team abgesprochen und geplant. Teilweise werden die Kinder außerhalb der Klasse in Kleingruppen oder einzeln gefördert (z.B. Sportförderunterricht, Wahrnehmungsförderung, Sprachunterricht)“ (Schulprogramm Grundschule A 2005, 21).<sup>51</sup>

### 5.3. Grundschule B

Die Grundschule B ist in den 1960er Jahren als katholische Grundschule eingerichtet worden. Die Schule ist dreizügig. Für den Unterricht stehen 16 Klassenzimmer und zusätzliche Mehrzweckräume zur Verfügung.

An der Grundschule B gilt das Klassenlehrerprinzip, nach dem immer ein Lehrer eine Klasse in der Regel durchgehend vom 1. bis zum 4. Schuljahr betreut. Das Kollegium umfasst 16 Kollegen sowie eine Sozialpädagogin, die gleichzeitig auch an anderen Schulen für die Förderung von Kindern zuständig ist.

Im Beobachtungsjahr wurde die Grundschule B von über 300 Schülern besucht. „Viele Kinder stammen aus bildungs- und leistungsorientierten Familien, die viel Wert auf eine frühe Förderung legen. (...) Sie kommen mit sehr guten Vorkenntnissen zur Schule, können häufig schon lesen und verfügen über gute mathematische Fähigkeiten. Andere Kinder stammen aus Familien, die bisher durch das Elternhaus nur wenige Anregungen erhalten haben. Kinder aus dem Asylbewerberheim kommen mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen zur Schule und haben große Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen“ (Schulprogramm Grundschule B o.J.).<sup>52</sup> Etwa ein Drittel Schüler sind nichtdeutscher Herkunft.

„Ausländische und ausgesiedelte Schüler und Schülerinnen erhalten Sprachförderung in Kleingruppen. Diese Gruppen werden auf Grund des Sprachstandes aus Kindern aller Jahrgänge zusammengesetzt“ (Schulprogramm Grundschule B o.J.).<sup>53</sup> Grundsätzlich wird der Lernentwicklungsstand jedes Kindes über unterrichtsbegleitende Beobachtungen und durch formelle und informelle Diagnoseverfahren überprüft.

Bezüglich der Gestaltung der Schuleingangsphase hat sich die Grundschule B für eine jahgangsbezogene Organisationsform entschieden. Es sind zusätzlich jahgangsübergreifende Projekte der 1. und 2. Klassen in den Fächern Sachunterricht, Kunst und Musik geplant.

Innerhalb ihres Konzeptes zur „neuen“ Schuleingangsphase macht die Schule Aussagen über die Entscheidungsfindung zur kürzeren Verweildauer. Demnach wird bei „Kindern mit Entwicklungsverzögerung und/ oder Lernschwächen in den Fächern Deutsch und Mathematik, gemessen an den Standards der Lehrpläne Jahrgang 1/2“ (Schulpro-

---

<sup>51</sup> Das Schulprogramm der Grundschule A ist bei der Autorin bei Bedarf einzusehen.

<sup>52</sup> Das Schulprogramm der Grundschule B und das Konzept zur Förderung in der Schuleingangsphase sind bei der Autorin bei Bedarf einzusehen.

<sup>53</sup> Das Schulprogramm der Grundschule B und das Konzept zur Förderung in der Schuleingangsphase sind bei der Autorin bei Bedarf einzusehen.

gramm Grundschule B o.J.)<sup>54</sup>, über ein längeres Verweilen beraten. „Diese Kinder werden intensiv beobachtet und durch einen individuellen Förderplan wird versucht, Lern- und Entwicklungsrückstände aufzuarbeiten“ (Schulprogramm Grundschule B o.J.).<sup>55</sup> Die Eltern werden über diese Maßnahmen und deren Ergebnisse informiert. Sollten diese Maßnahmen nicht ausreichen, wird den Eltern eine längere Verweildauer nahe gelegt. Die Möglichkeit für einen so eingeleiteten freiwilligen Rücktritt besteht am Ende des 1. Schuljahres, während und am Ende des 2. Schuljahres. Das Schulprogramm der Grundschule B ist aus dem Jahr 2000 und macht nur wenige Aussagen über die hier relevanten Aspekte der pädagogischen Strukturqualität in der Schuleingangsphase. Daher sind die Informationen zur Beschreibung der pädagogischen Strukturqualität dem Konzept zur „neuen“ Schuleingangsphase entnommen.

#### 5.4. Grundschule C

Neben der Grundschule B ist die Grundschule C eine weitere Schule aus der gleichen Stadt, die an der vorliegenden Untersuchung teilnimmt. Sie ist eine vierzügige Grundschule in städtischer Trägerschaft. Gegründet wurde die Schule Anfang der 1960er Jahre. Seit 1996 ist die Grundschule C in einem neuen Gebäude untergebracht. Neben den Klassenräumen mit je einem Nebenraum und Begegnungsflächen vor den Klassen gibt es Fachräume, einen Leseraum und eine offene Aula, die mit der Turnhalle verbunden werden kann.

Ein Teil der 16 Klassen wird als gebundene Ganztagsklasse und der andere Teil als Halbtagsklasse, z.T. mit gemeinsamem Unterricht, geführt. Von den ca. 370 Schülern im Schuljahr sind 30 Kinder mit besonderem Förderbedarf. Rund ein Drittel der Schüler haben einen Migrationshintergrund. Die Kinder in den Ganztagsklassen werden von einem festen Pädagogen team betreut, zu dem zwei Teilzeitgrundschullehrer und ein Erzieher mit halber Stelle zählen. In Klassen mit gemeinsamem Unterricht werden die Kinder von einem Team, bestehend aus einem Grundschullehrer, einem Sonderpädagogen bzw. Förderlehrer und einem Sozialpädagogen, betreut. Klassenübergreifend finden regelmäßig pädagogische Konferenzen statt. Darüber hinaus erhalten einzelne pädagogische Mitarbeiter die Möglichkeit, sich in Themenbereichen zu spezialisieren, um Fortbildungen leiten zu können.<sup>56</sup>

Seit dem Schuljahr 2001/02 wurde die erste Jahrgangsstufe in eine flexible Eingangsstufe mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen umgewandelt. Die Schule hat sich für eine Mischung der Jahrgänge eins und zwei entschieden.<sup>57</sup> Die Förderung aller Kinder findet innerhalb des Unterrichts im Rahmen der Differenzierung des Unterrichts und dem Einsatz offener Unterrichtsformen statt. In den Publikationen werden keine Aussagen speziell zur Förderung von länger verweilenden Kindern oder zu besonderen Förderangeboten gemacht.

---

<sup>54</sup> Das Schulprogramm der Grundschule B und das Konzept zur Förderung in der Schuleingangsphase sind bei der Autorin bei Bedarf einzusehen.

<sup>55</sup> Das Schulprogramm der Grundschule B und das Konzept zur Förderung in der Schuleingangsphase sind bei der Autorin bei Bedarf einzusehen.

<sup>56</sup> Die verwendeten Veröffentlichungen der Grundschule C sind bei Bedarf bei der Autorin einzusehen.

<sup>57</sup> Mittlerweise werden an der Grundschule C auch die Klassenstufen 3 und 4 gemischt.

## 5.5. Grundschule D

Die katholische Grundschule aus der 1910 gegründeten Knabenschule entstanden. Bis heute ist sie die einzige Grundschule im Ort mit 18762 Einwohnern (2008). Der Ausländeranteil in der Gemeinde lag 2003 bei 4,3% und ist damit sehr niedrig. Die Schule ist durch ihr weites Einzugsgebiet mit 609 Schülern im Schuljahr 2006/07 die größte Schule in der Untersuchung. So besuchten zum Schuljahr 2007/08 545 Kinder in 21 Klassen die Grundschule D. Die Klassenstärke liegt zwischen 25 und 31 Kindern. Davon sind 14 Klassen jahrgangsbezogen und 7 jahrgangsgemischt organisiert. Als einzige Schule in NRW werden hier die Jahrgänge 2/4 und 3/1 in einem Klassenverband unterrichtet. Die Schule hat sich entschieden, beide Organisationsformen nebeneinander zu erhalten.

Sowohl für die jahrgangsbezogenen als auch für die jahrgangsgemischten Klassen ist jeweils ein Lehrer zuständig. Ein Sozialpädagoge unterstützt die Lehrer in den Klassen mit Schulanfängern bei ihrer pädagogischen Arbeit. Er fördert Schüler in Absprache mit dem Klassenlehrer. Die Förderung findet sowohl als innere Differenzierung im Klassenunterricht als auch als äußere Differenzierung (als Einzelförderung oder auch in Kleingruppen) statt. Neben den normalen Klassenräumen gibt es einen Kunstraum, eine Kinderküche, einen großen Mehrzweckraum, einen separaten Betreuungsraum, eine Turnhalle und einen Förderraum. Auf den Fluren stehen Tische und Stühle, so dass die Kinder auch dort arbeiten können.

In den Publikationen zur Grundschule D werden keine Aussagen über die Heterogenität der Schülerschaft gemacht.

## 5.6. Zusammenfassung

Die Aussagekraft der einzelnen Publikationen zu den Schulen ist sehr unterschiedlich. Trotzdem lassen sich einige strukturelle Merkmale durchaus gegenüberstellen, wie die folgende Tabelle zeigen soll:

|   | Schule A  | Schule B  | Schule C   | Schule D  |
|---|---|---|--|---|
| <b>Sozialindex</b>                        | hoher Ausländeranteil   | hoher Ausländeranteil   | hoher Ausländeranteil  | keine Aussage,  |
| <b>Qualifikation der päd. Mitarbeiter</b> | Grundschullehrer<br>Förderschullehrer<br>Sozialpädagogen<br>Erzieher<br>Studenten | Grundschullehrer<br>Sozialpädagogen                               | Grundschullehrer<br>Förderschullehrer<br>Sozialpädagogen<br>Erzieher | Grundschullehrer<br>Sozialpädagogen                               |
| <b>Personalausstattung</b>                | Pädagogen-teams   | Klassenlehrerprinzip<br>eine Sozialpädagogin für die ganze Schule | Pädagogen-teams  | Klassenlehrerprinzip<br>eine Sozialpädagogin für die ganze Schule |
| <b>Größe der Schule</b>                   | rund 200  | über 300 Schüler  | rund 370 Schüler   | rund 550 Schüler  |
| <b>Größe der Lerngruppen</b>              | keine Aussagen  | keine Aussagen  | keine Aussagen   | 25 bis 31 Kinder in einer Klasse                                  |

|                          | Schule A  | Schule B   | Schule C   | Schule D  |
|--------------------------|---|--|--|---|
| Art und Anzahl der Räume | neben einem Klassenraum für jede Klassen steht noch eine Vielzahl zusätzlicher Räume zur Verfügung        | neben einem Klassenraum für jede Klassen steht noch eine Vielzahl zusätzlicher Räume zur Verfügung                                 | neben einem Klassenraum mit Nebenraum für jede Klassen steht noch eine Vielzahl zusätzlicher Räume zur Verfügung                   | neben einem Klassenraum für jede Klassen steht noch eine Vielzahl zusätzlicher Räume zur Verfügung        |
| Organisationsform        | Jahrgangsmischung 1-4   | jahrgangsbezogene Klassen  | Jahrgangsmischung 1-2  | Jahrgangsmischung 4/2 und 3/1 und jahrgangsbezogene Klassen   |
| Förderbedingungen        | Förderung überwiegend durch differenziertes Arbeiten evtl. Einzelförderung oder Förderung in Kleingruppen | Diagnostik im Schulprogramm verankert; Förderung überwiegend durch differenziertes Arbeiten innerhalb der Klasse; Förderplanarbeit | Förderung überwiegend durch differenziertes Arbeiten innerhalb der Klasse und im Rahmen des Einsatzes geöffneter Unterrichtsformen | Förderung überwiegend durch differenziertes Arbeiten evtl. Einzelförderung oder Förderung in Kleingruppen |

Abbildung 11: Rahmenbedingungen der Schulen im Überblick

Es zeigt sich, dass die teilnehmenden Grundschulen über teilweise unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen verfügen. Neben den unterschiedlichen Organisationsformen sind gerade die Unterschiede in der Personalausstattung auffallend. In den Grundschulen A und C werden die Klassen von Multiprofessionellen Teams geleitet, wohingegen an der Grundschule B und der Grundschule D die Klassen von einer Lehrkraft geleitet werden und ein Sozialpädagoge, der für die gesamte Schule zuständig ist, als zusätzliche Kraft für die Förderung von Kindern in der Schuleingangsphase eingesetzt wird.

Alle Schulen geben an, dass sie ihre Schüler über differenziertes Arbeiten (als Einzelförderung oder in Kleingruppen) fördern. In welcher Art und in welchem Umfang die Differenzierung stattfindet und welchen Einfluss die Personalstruktur hat, wird nicht gesagt. Daher sind die durch die Dokumentenanalyse gewonnen Informationen als eine Grundlage zu sehen, auf die Ergebnisse aus den Auswertungen der Interviews mit den Fachkräften und der Unterrichtsbeobachtungen aufbauen können.

## 6. Fallanalysen – Pädagogische Fachkräfte, welche länger verweilende Kinder fördern

Nach Helmke und Tietze hat die Lehrerpersönlichkeit und die pädagogische Orientierung des Lehrers großen Einfluss auf den Schüler (vgl. Kap. 3.4.). Im folgenden Kapitel werden nun die pädagogischen Fachkräfte, die die länger verweilenden Kinder im Unterricht fördern, in den Blick genommen. Für die vorliegende Untersuchung wurden diese Lehrkräfte mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews befragt.<sup>58</sup> Im Folgenden werden die Interviewpartner vorgestellt und anschließend das Vorgehen bei der Auswertung der Interviews beschrieben. Ab Kapitel 6.2. werden die Analyseergebnisse zu den einzelnen Lehrkräften dargestellt. Der Schwerpunkt in der Auswertung lag hier auf der Ebene der pädagogischen Orientierungsqualität. Informationen, die eher der Prozessqualität oder den einzelnen Schülern zuzuordnen sind, werden erst im Kapitel 7 in den Fallanalysen der einzelnen Schüler aufgeführt.

### 6.1. Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Lehrerinterviews

Nach Helmke handelt es sich bei Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit „um personale Merkmale (...), die zwar den Unterricht beeinflussen, die aber nicht selbst als Aspekt der Unterrichtsqualität angesehen werden können“ (Helmke 2005, 42). Als entscheidend sieht Helmke das Wissen der Lehrperson bezogen auf Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik an. Zusätzlich bezeichnet er noch „Schul- und unterrichtsrelevante Werte, Ziele und Orientierungen, subjektive und intuitive Theorien (...) zu wichtigen Konzepten des Lehrens und Lernens, die Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie das berufsbezogene Selbstvertrauen“ (Helmke 2005, 42f) als relevant. Dabei können die einzelnen Merkmale teilweise „als Merkmale der Lehrperson“ (Helmke 2005, 34) angesehen oder auch „als Merkmale des Unterrichtsangebots“ (Helmke 2005, 34) vorausgesetzt werden, indem „die daraus resultierenden Unterrichts- und Verhaltenskompetenzen“ (Helmke 2005, 34) in den Fokus gerückt werden.

Bei Tietzes Auffassung der pädagogischen Orientierung als „einen wichtigen Aspekt des Betreuungs- und Erziehungskontextes für das Kind“ (Tietze 1998, 67) können die von Helmke beschriebenen Merkmale sicherlich als Merkmale des Unterrichtsangebotes aufgefasst werden. Nach Tietze thematisiert die Orientierungsqualität „das ‚mentale Klima‘, die kind- und erziehungsbezogenen Vorstellungen, Einstellungen, Werte, Normen und übergreifende Überzeugungssysteme der im Setting verantwortlich handelnden Erwachsenen“ (Tietze 1998, 67), ähnliche Aspekte, wie sie Helmke benennt.

Für die Untersuchung wurde der Aspekt der pädagogischen Orientierungsqualität (Tietze) und die Merkmale des Unterrichts bzw. der Lehrperson (Helmke) mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews erhoben. Um die Orientierungsqualität der an der Untersuchung beteiligten Lehrkräfte bezogen auf die Fragestellung zu erfassen, wurden u.a. in dem Interview Fragen zu Einstellung zum längeren Verweilen, zur Auflösung der Schulkindergärten und zum jahrgangsgemischtem Unterricht gestellt. Daneben wurde erfragt,

---

<sup>58</sup> Die Interviewprotokolle können bei Bedarf bei der Autorin eingesehen werden.

wie die Förderung von länger verweilenden Kindern in ihrer Schule bzw. in ihrer Klasse aussieht. Darüber hinaus wurden in den Interviews z.T. auch Informationen zur Diagnostik erhoben. Neben den Interviews füllten die Lehrer noch einen ergänzenden Fragebogen aus, in dem Informationen über die studierten Fächer und mögliche Zusatzqualifikationen abgefragt wurden.<sup>59</sup> Somit wurden in den Interviews Informationen zu Kenntnissen der Lehrer im Bereich Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik erhoben. Gleichzeitig wurden die Lehrer zu Vorstellungen und Einstellungen vor allem bezogen auf das längere Verweilen befragt. Darüber hinaus wurden in dem Interview noch kindbezogene Fragen gestellt, deren Informationen erst im Rahmen der Fallanalysen der Schüler vorgestellt werden (vgl. Kap. 7.).

Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Die Erstellung des Profils der Lehrkraft erfolgte hauptsächlich durch die Ergebnisse des Fragebogens.

### 6.1.1. Interviewpartner

Bei den Befragten handelt es sich in der Regel um die Klassenlehrer der beobachteten Kinder. Um möglichst viele Informationen zu bekommen, wurden zusätzlich weitere Fachkräfte befragt, die entweder das Kind im Zeitraum der Untersuchung gefördert haben oder die an dem Entscheidungsprozess beteiligt waren, dass das Kind länger verweilt. Außerdem wurde eine Sozialpädagogin der Grundschule A ausführlich zur Neugestaltung der Schuleingangsphase befragt, da sie an der Schule für die Umsetzung und Förderung in der Schuleingangsphase zuständig ist.

Es konnten nicht alle der an der Förderung bzw. an der Entscheidung beteiligten Fachkräfte ausführlich befragt werden, da zum einen einige Fachkräfte, die an der Entscheidung zum Verweilen beteiligt waren, schon vor dem Beginn der Untersuchung die Schulen verlassen hatten bzw. während der Untersuchung die Schulen verließen. Zum anderen wurde aus Kapazitätsgründen Fachkräfte, die ausschließlich Fächer unterrichteten, die nicht in der Untersuchung berücksichtigt wurden, außer Acht gelassen. Ergebnisse aus informellen Gesprächen wurden im Rahmen von Feldnotizen dokumentiert und sind an geeigneter Stelle in die Analyse mit eingeflossen. Folgende ausführliche Gespräche haben stattgefunden:

| Schule        | Interviewpartner | Funktion                         | Schüler <sup>60</sup> | Art der Datensicherung |
|---------------|------------------|----------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Grundschule A | Frau F.          | Klassenlehrerin                  | Zoran                 | Tonband                |
|               | Frau L.          | Sozialpädagogin                  | -                     | Tonband                |
| Grundschule B | Herr K.          | Klassenlehrer                    | Simon                 | Tonband                |
|               | Frau S.          | Klassenlehrerin (im ersten Jahr) | Sina                  | Tonband                |
|               | Frau R.          | Klassenlehrerin                  | Lorenzo, Sina         | Tonband                |

<sup>59</sup> Fragebogen zur Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte s. Anhang.

<sup>60</sup> Die Namen der Schüler sind anonymisiert.

| Schule        | Interview-partner | Funktion                                   | Schüler <sup>60</sup> | Art der Datensicherung                   |
|---------------|-------------------|--|-----------------------|--|
|               | Herr J.           | Anerkennungspraktikant für Sozialpädagogik | Lorenzo               | Gesprächsprotokoll                       |
| Grundschule C | Frau N.           | Klassenlehrerin                            | Sarah                 | Zum Teil als Tonband, Gesprächsprotokoll |
| Grundschule D | Frau P.           | Klassenlehrerin                            | Nico, Daniela         | Tonband                                  |

Abbildung 12: Übersicht über die geführten Interviews mit den Lehrkräften

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass alle Klassenlehrer der beobachteten Kinder befragt wurden. Im Interview mit Frau L., der Sozialpädagogin an der Grundschule A, wurde ausschließlich auf die Umstrukturierung der Schuleingangsphase und allgemeine Aspekte zum Verweilen an der Grundschule eingegangen. Es wurden keine Aussagen zur Förderung eines speziellen Kindes gemacht. Auf jede einzelne Person und ihre Funktion wird in den Auswertungen der einzelnen Interviews eingegangen.

In der Grundschule C und in der Grundschule D wurden jeweils nur die Klassenlehrer befragt. In der Grundschule C war die Klassenlehrerin Hauptansprechpartner für das Kind. Informationen der anderen Förderkräfte flossen in Feldnotizen ein. In der Grundschule D war die vorherige Klassenlehrerin im Mutterschutz und die Mathematiklehrerin wurde während der Untersuchung versetzt und konnte nicht befragt werden.

### 6.1.2. Auswertung

Die Auswertung der Interviews wurde mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Dieses Verfahren ist ein häufig angewendetes Verfahren für die Analyse von qualitativen Interviews (vgl. Schmidt 2003, 554; Schmidt 2005; Lamnek 1995, 123). Es ermöglicht ein regelgeleitetes, intersubjektiv nachvollziehbares Analysieren umfangreicher Dokumente (vgl. Bortz/Döring 2006, 334f). Eine qualitative Inhaltsanalyse „enthält Feinanalysen (...) und zielt auf ein elaboriertes Kategoriensystem ab, das die Basis einer zusammenfassenden Deutung des Materials bildet“ (Bortz/Döring 2006, 334).

Die Entwicklung des Analyseablaufes orientiert sich an der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse. Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien“ (Mayring 2002, 115). In einem ersten Schritt wurde das Material festgelegt, das der Analyse zugrunde liegt. Dazu wurden die Textstellen aus den Interviews und -protokollen ausgewählt, die sich auf den Gegenstand der Forschungsfrage beziehen und in denen sich der Interviewpartner explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert. In einem zweiten Schritt wurden die inhaltlichen Hauptkategorien festgelegt. Für

die Entwicklung der Ordnungskriterien lässt sich eine induktive oder eine deduktive Verfahrensweise wählen.<sup>61</sup>

Für die vorliegende Arbeit wurde eine deduktive Kategorienbildung gewählt, da durch eine inhaltliche Strukturierung bestimmte Themen und Inhalte aus den Interviews und den Protokollen herausgefiltert werden sollten. Diese Themen und Inhalte wurden schon im Vorfeld der Interviews entsprechend der Fragestellung theoriegeleitet bestimmt und lagen der Entwicklung des Interviewleitfadens zugrunde. Die Hauptkategorien der Analyse entsprechen den Themenblöcken des Interviewleitfadens.

Die nächsten Analyseschritte bilden nach Mayring das Kernstück der strukturierten Inhaltsanalyse. So wurden ausgehend von den Hauptkategorien im 3. Schritt die Subkategorien und die Ausprägung der einzelnen Kriterien ebenfalls theorieorientiert festgelegt. Dazu wurde erneut der Interviewleitfaden zu Grunde gelegt. Darüber hinaus wurde auf die Aspekte des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2003) und der pädagogischen Qualität (Tietze 2004) eingegangen. Die Schwerpunkte liegen hier in der pädagogischen Strukturqualität und der pädagogischen Orientierungsqualität. Beim Angebots-Nutzungs-Modell werden der Klassenkontext und der fachliche Kontext, die individuellen Eingangsvoraussetzungen des Schülers und die Lehrerpersönlichkeit (Werte und Ziele, subjektive Theorien, Diagnostik) in den Fokus gerückt.<sup>62</sup>

Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Subkategorien genauer definiert und zu jeder ein Ankerbeispiel herausgesucht. Für die Ankerbeispiele werden „konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen“ (Mayring 2003, 83). Darüber hinaus wurden in diesem Schritt Kodierregeln formuliert, welche die Abgrenzung und die eindeutige Zuordnung zu den einzelnen Subkategorien ermöglichen.

Anschließend wurden im 5. Schritt in einem Probelauf die Stellen im Text markiert, die eine Kategorie ansprechen. Erst bei einem weiteren Durchgang des Textes wurden die einzelnen Stellen den Subkategorien zugeordnet und herausgeschrieben. Dieser Probelauf machte eine Überarbeitung des Kategoriensystems notwendig. Nach Mayring ist dies ein Regelfall. Er hat die Überarbeitung in sein Ablaufmodell integriert.

Mit dem überarbeiteten Kategoriensystem wurden die einzelnen Textstellen im Sinne Mayrings paraphrasiert (vgl. Mayring 2003) und erst für die Hauptkategorien und anschließend für die Subkategorien zusammengefasst.

## 6.2. Pädagogische Fachkräfte an der Grundschule A

An der Grundschule A wurden Zoran während seines 3. Schulbesuchsjahres und Simon während seines 2. Schulbesuchsjahres beobachtet. Simon verbrachte beide Jahre in der Klasse von Herrn K. Zoran besuchte erst eine Förderklasse für Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und wechselte dann in die Klasse von Frau F. Sowohl Herr K. als auch Frau F. wurden bezogen auf die Förderung der Jungen interviewt. Zusätzlich wurde an der Schule noch die Sozialpädagogin Frau L. interviewt, die an der Schule für die Förderung der Schulanfänger zuständig ist.

---

<sup>61</sup> Bei einer induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien direkt aus dem Material durch Verallgemeinerungsprozesse abgeleitet, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen. Bei einer deduktiven Verfahrensweise werden vorher festgelegte, theoretisch fundierte Auswertungsaspekte (Kategorien) an das Material herangetragen. Diese können im Laufe des Analyseprozesses noch modifiziert werden.

<sup>62</sup> Ausführliches Kategoriensystem s. Anhang.

## **6.2.1. Frau L.**

### **6.2.1.1. Profil der Lehrkraft**

Frau L. ist Sozialpädagogin und hat, bevor sie an die Grundschule A wechselte, acht Jahre in einem Schulkindergarten gearbeitet. Der Wechsel zur Grundschule geschah bereits vor der Einführung der neuen Schuleingangsphase, da die Grundschule A an einem Modellprojekt teilgenommen hat. Daher ist Frau L. vier Jahre vor der Untersuchung mit einer vollen Stelle an die Grundschule A gekommen.

An der Schule ist sie speziell für die Koordination des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und die Förderung von Kindern in der Schuleingangsphase zuständig. Sie ist Mitglied in drei Klassenteams der Schule und ist hier speziell für die Förderung der Schulanfänger eingebunden. Zusätzlich gibt sie Sportförderunterricht für Kinder verschiedener Klassen und bietet eine Kunst-AG an. In diesen beiden Fächern und in Musik ist sie während ihres Studiums ausgebildet worden. Darüber hinaus hat sie sich in den Bereichen Entwicklungspsychologie, schriftsprachliche und mathematische Entwicklung von Kindern, Diagnostik und Förderung im (schrift-)sprachlichen und mathematischen Bereich sowie über Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten fortgebildet. Außerdem hat sie sich zu den Themen Gestaltung des Übergangs von Kindergarten und Grundschule, Bildungsarbeit in Kindergärten und BISC (Bielefelder Screening)<sup>63</sup> weiterqualifiziert.

Das Interview bezog sich überwiegend auf die Förderung an der gesamten Schule und die Veränderungen durch die „neue“ Schuleingangsphase. Es werden keine Aussagen über die Förderung von einzelnen Kindern getroffen, so dass das Interview später nicht in die Kindanalysen einfließt. Im Folgenden werden die Aussagen der Sozialpädagogin zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase aufgezeigt.

### **6.2.1.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase**

Innerhalb der Grundschule A werden die Klassen von Teams betreut. Das gesamte Team unterrichtet in der Klasse und berät gemeinsam über die Förderung der Schüler. Neben den Klassenlehrern arbeiten in den Teams zusätzlich pädagogische Mitarbeiter mit. Insgesamt arbeiteten im Beobachtungsjahr drei Sozialpädagogen, zwei Sozialpädagogen mit einer halben Stelle, die den Schwerpunkt Sonderpädagogik haben, und drei Sonderpädagogen bzw. Förderlehrer, die jeweils in zwei Klassen mitarbeiten. Im Unterschied zu den Sozialpädagogen arbeiten die Förderlehrer auch mit Dritt- und Viertklässlern.

Für die Grundschule A wurde ein Konzept für die Schuleingangsphase erstellt, das auch an anderen Schulen vorgestellt wurde, um ihnen Anregungen für die Gestaltung der Schuleingangsphase zu geben. Der Schwerpunkt liegt in der integrativen Förderung im Unterricht, d.h., die Kinder werden nicht aus dem Unterricht herausgenommen, sondern im Unterricht gefördert. Ein Teil des Unterrichts wird auch von den Förderlehrern bzw. Sozialpädagogen übernommen. Dazu werden Kleingruppen herausgenommen, die von dem Sozialpädagogen unterrichtet werden. Die Inhalte dieser Kleingruppen sind nach

---

<sup>63</sup> Beim Bielefelder Screening handelt es sich um ein normiertes Test-Verfahren zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Vorschulkindern (Jansen/Mannhaupt u.a. 2002).

Aussagen von Frau L. „auch immer mit Rückkopplung zum Team“ (Frau L. 2007, 2) ausgewählt.

### **6.2.1.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger an der Schule verweilt**

Frau L. beschreibt, dass „alle Kinder die schulärztliche Untersuchung durchlaufen und die Schulärztin (...) schon auf Grund ihrer Beobachtungen und der Rückmeldung aus dem Kindergarten ihre Rückmeldung, ob ein Kind den so genannten Schulkindergartenstatus bekommen würde“ (Frau L. 2007, 4), angibt. Zusätzlich besuchen Frau L. und Frau W. (Förderschullehrerin) alle Kinder, die in die Grundschule A eingeschult werden, im Kindergarten. Daher wissen die Sonderpädagogen „(...) im Grunde (...) schon vor Beginn der Schule, bei welchen Kindern eben Förderung notwendig ist“ (Frau L. 2007, 4). Es werden bei Bedarf schon vor Beginn der Schulzeit Gespräche mit Eltern geführt, „so dass auch die Eltern informiert sind, dass hier eine Förderung angeboten wird“ (Frau L. 2007, 4).

Letztendlich merkt Frau L. aber erst „im Laufe des Schulalltages, bei welchen Kindern es wirklich hakt“ (Frau L. 2007, 4). Die entsprechenden Fördermaßnahmen werden dann im Team abgesprochen. Wenn vom Team nach einem oder nach zwei Jahren wahrgenommen wird, dass das Kind noch nicht den Unterrichtsstoff beherrscht, wird überlegt, ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilen zu lassen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, „dass ein Kind im sprachlichen Bereich dann in der unteren Klasse in der Lerngruppe mitarbeitet“ (Frau L. 2007, 5) und in den anderen Fächern beim Unterricht seiner ursprünglichen Jahrgangsstufe mitmacht.

Die letztendliche Entscheidung, ab wann ein Kind länger verweilt, wird in der Regel erst im 2. bzw. im 3. Schulbesuchsjahr<sup>64</sup> getroffen. Dieses Vorgehen begründet Frau L. folgendermaßen: „(...) in den letzten Jahren hat sich herausgestellt, dass es nicht sinnvoll ist, nach dem ersten Jahr den Kindern zu sagen ‚So, ihr müsst noch mal machen‘, weil es frustrierend ist. (...) Wir machen das oft erst nach zwei Jahren, nach dem 2. oder 3. Schuljahr, wenn es wirklich offensichtlich ist, dass das Kind nicht in der Lerngruppe mitarbeiten kann“ (Frau L. 2007, 5). Oft ist entscheidend, dass das Kind nicht nur in einem Bereich, sondern mindestens in zwei Bereichen in den unteren Lerngruppen mitarbeitet. Dann wird den Eltern in den Elterngesprächen dazu geraten, das Kind ein Jahr länger in der Schuleingangsphase zu lassen.

Bevor die Entscheidung getroffen wird, wird mit allen an der Förderung des Kindes beteiligten Personen gesprochen. Es finden im Vorfeld über einen längeren Zeitraum genaue Beobachtungen des Kindes statt, um mögliche Gründe für sein langsames Lernen zu entdecken. Frau L. beschreibt das so: „Wir gucken natürlich schon bei den Kindern, die verlangsamt sind, was sind das für Ursachen, liegt vielleicht auch eine Lernbehinderung vor oder Wahrnehmungsprobleme, ist das Elternhaus im Moment schwierig oder ist das Kind im Moment in einer Phase, wo es nicht gut lernen kann. Also, wir gucken schon

---

<sup>64</sup> Wird die Entscheidung, dass ein Kind länger in der Grundschule bleibt, erst im 3. Schuljahr getroffen, bleibt das Kind sitzen und das eine Jahr wird auf die Schulzeit angerechnet. Nur wenn die Entscheidung vor Beginn des 3. Schulbesuchsjahres getroffen wird, verbleibt das Kind länger in der Schuleingangsphase und das weitere Jahr wird nicht auf die Schulzeit angerechnet. Frau L. berichtet hier von der Praxis in den vergangenen Jahren. Damals wurde der Zeitpunkt, zu dem die Entscheidung getroffen wurde, nur aus pädagogischer Sicht gewählt und nicht vor dem Hintergrund der Anrechnung des weiteren Schuljahres.

intensiv nach oder überlegen intensiv, woran es liegen kann, dass das Kind eben nicht so weit ist, wie es eigentlich sein sollte“ (Frau L. 2007, 5). Sind temporäre Gründe, d.h. nur eine zeitweise Beeinträchtigung des Lernens ausgeschlossen, wird mit den Eltern ein Gespräch geführt. Die Klassenversetzungen werden auch in der Konferenz besprochen.

Nach Frau L.s Aussagen werden die Kinder in der Regel in den ersten zwei Jahren zurück versetzt. Sie sieht da für die Grundschule nicht unbedingt die Relevanz, da „wir hier ja eins bis vier haben, das ist ja hier im Grunde ohnehin nicht relevant, wann sollen wir jetzt sagen, wann ein Kind zurück gestellt werden soll. Das sind dann so Formalien, dass das Kind dann ein anderes Zeugnis bekommt oder das auf dem Zeugnis eine bestimmte Bemerkung ist: Verbleib in der Schuleingangsphase“ (Frau L. 2007, 5).

#### **6.2.1.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und Klasse**

Die Klassen werden von einem pädagogischen Team betreut, das aus mehreren Fachkräften besteht. Dieses Team überlegt sich gemeinsam, wie der Unterricht und die Förderung der Kinder gestaltet wird. In der Regel sind in der Freien Arbeit mehrere pädagogische Fachkräfte gleichzeitig in der Klasse. Dadurch wird in den integrativen Klasse auch äußere Differenzierung bei der Förderung möglich. Frau L. beschreibt dies folgendermaßen: „d.h., dass auch immer andere Kinder mit heraus genommen werden“ (Frau L. 2007, 1). Diese Gruppen setzen sich dann aus Kindern mit unterschiedlichen Leistungsständen zusammen. Darüber hinaus bietet Frau L. auch klassenübergreifende Angebote, die auch integrativ angelegt sind, wie Sportförderunterricht an. Hier nehmen Kinder aus unterschiedlichen Klassen mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen teil. Die Förderung wird in den Teambesprechungen koordiniert. Die Sozialpädagogen und die Förderschullehrer haben alle ihre eigenen Schwerpunkte in der Förderung. Frau L. hält beispielsweise musische Förderung für sehr wichtig und hat dort ihren Schwerpunkt in zusätzlichen Förderangeboten.

Seit dem Beginn des Schuljahres sind allen Klassen spezielle Materialien für die Sprachförderung bereitgestellt worden. „Weil das einfach für die Kinder mit Migrationshintergrund sehr, sehr wichtig ist. Und das sind auch sehr viele Kinder, die einfach auch Entwicklungsverzögerungen haben und die parallel aber eine intensive Sprechförderung brauchen. Deutsch als Fremdsprache praktisch“ (Frau L. 2007, 7).

Zur Arbeit mit Förderplänen als einer mögliche Grundlage für die Gestaltung individueller Förderung berichtet Frau L., dass an der Grundschule Fidel für einzelne, aber nicht für alle Kinder ein Förderplan geschrieben wird. „Es gibt Förderpläne für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und für die Kinder, wo einfach Bedarf ist, dass wir da schon im Team gucken, welche Förderung brauchen die und wer im Team kann das übernehmen“ (Frau L. 2007, 7). Insbesondere werden dabei die Schulanfänger in den Blick genommen, „die im emotionalen Bereich noch so gestärkt werden müssen“. Die Schulanfänger brauchen aus Frau L.s Sicht eine kontinuierliche Bezugsperson. „Das kann auch eine Praktikantin sein, die einfach sich den ganzen Vormittag neben die Kinder setzt und die sie ganz intensiv begleitet. Vor allen Dingen auch in den Übergängen, wenn es so von einer Lernphase in die nächste geht, zum Sport, wo die Kinder dann verunsichert sind und vielleicht auch ausrasten oder wo es Konflikte gibt, dass die dann begleitet werden“ (Frau L. 2007, 7). Dies muss im Förderplan berücksichtigt werden.

### **6.2.1.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

Grundsätzlich hielt Frau L. den Schulkindergarten für „sehr sinnvoll“ (Frau L. 2007, 7). Wenn Frau L. während ihrer Arbeit im Schulkindergarten auch den Eindruck hatte, dass „der Schulkindergarten dazu benutzt wurde, eben Kinder, die eigentlich Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten haben, zwischenzuparken“ (Frau L. 2007, 7). Außerdem hatte sie das Gefühl, „dass viele den Schulkindergarten nicht ein ganzes Jahr brauchten. Die brauchten zum Teil nur ein halbes Jahr, um bestimmte Sachen zu lernen oder sich einfach in ihrer Persönlichkeit zu festigen“ (Frau L. 2007, 3). In der integrativen Förderung, wie sie in der Grundschule A umgesetzt wird, sieht sie für die Kinder, die früher in den Schulkindergarten eingeschult worden wären und jetzt direkt eingeschult werden, „eine viel größere Chance (...), sich nach ihren Möglichkeiten zu entwickeln“ (Frau L. 2007, 7) als im Schulkindergarten.

Einen Vorteil sieht Frau L. in der integrierenden Förderung, die in der Schule möglich ist. „Und das finde ich einfach hier gut, dass den Kindern die Zeit gelassen wird, die sie brauchen und die lernen trotzdem Unterrichtsinhalte des ersten Schuljahres, aber können parallel dazu auch noch Spielen oder die haben noch die feinmotorischen Förderungen oder auch Sportförderunterricht und Musik und diese kreativen Sachen“ (Frau L. 2007, 3). Sie vermutet, dass durch „das Zeitlassen“ langsam lernende Kinder die „Grundschule auch in fünf Jahren schaffen und nicht wie sonst durch den Schulkindergarten in sechs Jahren. Das hatten wir oft jetzt, dass Kinder, die im Schulkindergarten waren, (...) die dann hier in die Altersmischung gekommen sind und haben dann hier zum Teil noch mal wiederholt“ (Frau L. 2007, 4).

Die Altersmischung in den Klassen sieht sie als Gewinn: „Für die entwicklungsverzögerten Kinder ist diese Mischung eins bis vier noch am besten, da sie von den Größeren viel mehr lernen und viel mehr profitieren und die denen noch mal viel mehr auch helfen können und Unterstützung geben können“ (Frau L. 2007, 4). Sie sieht in der Jahrgangsmischung von 1-4 auch mehr Potential für die Kinder als in der Mischung 1-2.

Aus ihrer Sicht hat es im Schulkindergarten wesentlich länger gedauert, bis die Kinder Regeln eingehalten haben. Vieles läuft ihrer Aussage nach in den altersgemischten Klassen selbstverständlich und ohne, dass „man dort so viel Arbeit hat“. Für Schulen, die nicht integrierend arbeiten können, sieht sie hingegen Nachteile durch die Auflösung der Schulkindergärten. Gerade für Klassen, in denen keine Sozialpädagogin mitarbeitet, sieht sie sehr große Schwierigkeiten, „weil eine Klassenlehrerin jetzt natürlich alle Kinder hat, die entwicklungsverzögerten Kinder und die Kinder, die eigentlich sonderpädagogisch gefördert werden müssten“ (Frau L. 2007, 4). Auch eine altersgemischte Klasse hält sie in diesen Fällen nicht unbedingt für sinnvoll. „Und die haben keine Doppelbesetzung und eine Altersmischung macht im Grunde auch nur dann Sinn, wenn eine Doppelbesetzung da ist. Ansonsten ist das für viele Lehrerinnen einfach schlicht weg eine Überforderung“ (Frau L. 2007, 4).

### **6.2.1.6. Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Die Aussagen von Frau L. beziehen sich auf ein längeres Verweilen, wie es in A umgesetzt wird. Sie sieht den Vorteil, „dass dadurch, dass der Schulkindergarten nicht mehr

da ist, die Kinder in vier oder in fünf Jahren die Grundschule schaffen“ (Frau L. 2007, 3). Aus ihrer Sicht ist entscheidend, dass die Kinder durch eine intensive Förderung, insbesondere im ersten Schuljahr, gestärkt werden.

Frau L. erlebt die Jahrgangsmischung „als sehr positiv, weil die insbesondere diese entwicklungsverzögerten oder auch die Kinder, die Probleme haben mit dem Lernen, dass die durch diese Altersmischung ganz viel profitieren“ (Frau L. 2007, 7). Die von ihr beobachteten Vorteile beschreibt sie folgendermaßen: „Von den größeren Kindern, indem sie halt von denen lernen, was das Sozialverhalten anbelangt, manchmal brauchen die ja nur so kleinere Tipps oder die brauchen einfach nur einen größeren Lernpartner, der ihnen mal sagt, so und so geht das oder so und so macht man das. Und auch für diese verhaltensauffälligen Kinder finde ich das auch sehr positiv, wenn die von einem Größeren mal gesagt bekommen ‚So geht´s lang‘“ (Frau L. 2007, 4).

Wie sie ein längeres Verweilen aus Schülersicht in jahrgangsbezogenen Klassen einschätzt, wird aus ihren Ausführungen nicht deutlich.

## **6.2.2. Frau F.**

### **6.2.2.1. Profil der Lehrkraft**

Frau F. ist Klassenlehrerin in der jahrgangsübergreifenden Halbtagsklasse, in der Zoran<sup>65</sup> verweilt. Sie ist schon seit mehreren Jahren an der Grundschule A tätig. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist sie 39 Jahre alt und hat eine Lehrerfahrung in der Grundschule von 11 Jahren. Insgesamt hat sie schon acht Durchgänge im Anfangsunterricht begleitet. Im Rahmen ihres Studiums wurde sie in den Fächern Deutsch, Mathematik und Religion ausgebildet. Zusätzlich hat sie sich während des Studiums vertieft mit den Bereichen Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie bzw. -theorie, schriftsprachliche Entwicklung von Kindern, Zweitspracherwerb und mathematische Entwicklung von Kindern beschäftigt. Des Weiteren hat sie sich in Fortbildungsveranstaltungen zur Entwicklung von Förderplänen und in den Fächern Musik und Sport weiterqualifiziert.

Im Sinne eines Selbststudiums hat sie sich die Themenfelder Diagnostik im schriftsprachlichen Bereich und Förderung im mathematischen Bereich erschlossen.

### **6.2.2.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase**

Hinsichtlich der schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase hebt Frau F. als einen Vorteil hervor, dass durch die Jahrgangsmischung 1-4 an der Grundschule A ein länger verweilendes Kind in seiner bekannten Lerngruppe bleibt. Bezogen auf Zoran erklärt Frau F.: „Er hat ja an seiner Sache so weiter gemacht, er musste ja jetzt nicht wieder von vorne anfangen mit seinem ‚Zweiten-Schuljahr-Stoff‘“ (Frau F. 2007, 3). Als günstig erweist es sich hierbei, dass lediglich Fachunterricht wie Musik und Religion ausschließlich mit Erst- und Zweitklässlern zusammen unterrichtet wird. Der sonstige Unterricht findet im Klassenverband statt.

Aus den Beobachtungsprotokollen geht hervor, dass während des Beobachtungszeitraumes eine Klassenlehrerin, ein Förderlehrer, eine Sozialpädagogin, ein Referendar und ein angehender Sozialpädagoge als Anerkennungspraktikant in Frau F.s Klasse tätig waren.

---

<sup>65</sup> Zoran verweilte an der Grundschule A und wurde im Rahmen der vorgelegten Arbeit beobachtet.

### **6.2.2.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind an der Schule länger verweilt**

„Kein Kind hat ja den Stempel, dass es auf jeden Fall drei Jahre in der Schuleingangsphase bleibt und letztendlich, die Entscheidung wird erst im 2. Halbjahr natürlich gefällt“ (Frau F. 2007, 1). Mit ihrer Aussage weist Frau F. darauf hin, dass erst im Laufe des Schuljahres die Entscheidung getroffen werden kann, ob ein Kind länger verweilen wird. Die Entscheidung wird als erstes im Team diskutiert. „Und das ist auch ein Prozess. Da wird nichts einfach so entschieden“ (Frau F. 2007, 3). Für die Diskussion werden die verbindlichen Anforderungen, die in den Lehrplänen der Grundschule<sup>66</sup> stehen, zu Grunde gelegt. „Um einem auch selber die Sicherheit zu geben und dann wird da genau nachgeguckt“ (Frau F. 2007, 3). „Die letztgültige Entscheidung wird letztendlich erst auf der Zeugniskonferenz, also kurz vor Ende des Schuljahres entschieden“ (Frau F. 2007, 3). Mit den Eltern werden während des Entscheidungsprozesses evtl. mehrere Gespräche geführt.

### **6.2.2.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse**

Als zentrale Unterrichtsform ist aus Sicht von Frau F. die Freie Arbeit zu nennen. Innerhalb der Freien Arbeit können die Kinder ihre Arbeit frei bestimmen. In der Klasse gibt es aber zusätzliche kleine Fördereinheiten, in denen ein bestimmter Lernstoff in Kleingruppen vermittelt wird. Während der Freien Arbeit sind in der Regel mehrere pädagogische Fachkräfte anwesend. In der Regel ist das gesamte Team für die Förderung eines jeden einzelnen Kindes zuständig. Wie Frau F. erklärt, ist nur in Ausnahmefälle ein Teammitglied verstärkt für ein Kind verantwortlich.

Innerhalb des Teams werden „konkrete Maßnahmen“ (Frau F. 2007, 1) überlegt, beispielsweise wer am Computer arbeiten sollte oder wer verstärkt Leseübungen machen sollte. Zusätzlich werden im Team auch gemeinsam Förderpläne für einzelne Kinder geschrieben. „In den Teamsitzungen, aber das schafft man nicht, wenn man so über einzelne Kinder spricht und dann noch einen Förderplan ausfüllt und genau bespricht. Also wir haben extra noch so einen Konferenznachmittag gemacht und haben, glaube ich, in zwei Stunden auch zwei Förderpläne geschafft. Und die müssen dann evaluiert werden, zu einem anderen Zeitpunkt wieder in dieser Teamsitzung und in einer dreiviertel Stunde mit noch normalen Alltagsbesprechungen, da schafft man nicht so viel. Aber es ist besser als gar nichts“ (Frau F. 2007, 1).

Neben den Fördermaßnahmen in der Klasse gab es in der Grundschule A auch ein Angebot der äußeren Differenzierung. Bis zum Beobachtungsjahr gab es an der Schule eine zusätzliche Klasse, in der hauptsächlich Flüchtlingskinder aus dem ehemaligen Jugoslawien unterrichtet wurden.<sup>67</sup> In dieser Klasse wurde langsamer als in der Regelklasse vorgegangen. „Im ersten Schuljahr lernen die Buchstaben, alles sehr abgespeckt und viel langsamer, als das hier in der Klasse gewesen wäre“ (Frau F. 2007, 3).

---

<sup>66</sup> vgl. MSJK NW 2003

<sup>67</sup> Auch Zoran ging zu Schulbeginn in diese Klasse.

### **6.2.2.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

Aus Frau F.s Sicht hat sich durch die Neuregelung der Schuleingangsphase in der Förderung an der Grundschule A nichts geändert. „Ich würde mal sagen, das liegt an der Jahrgangsmischung“ (Frau F. 2007, 4). Wenn jetzt an einer anderen Schule ein Kind das 2. Schuljahr noch mal macht, im Laufe des Jahres, das gibt es ja auch, dass die zu Ostern wechseln oder zum Herbst, dann kommen die in eine andere Klasse. Und dort wird gleichschrittig gelernt und die müssen dann eben dort ansetzen, wo die andern Kinder sind“ (Frau F. 2007, 4). Darüber hinaus hat Frau F. keine weiteren Aussagen zur Neuregelung gemacht.

### **6.2.2.6. Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Frau F. bezeichnet die Möglichkeit länger in der Schuleingangsphase zu bleiben, als „sinnvoll“ (Frau F. 2007, 5). Sie sieht für die Jahrgangsmischung in dem Fall auch Vorteile. Das Kind „kann hier in der Klasse bleiben, es bleibt bei den Lehrern und bei den andern Erwachsenen und bei den Kindern“ (Frau F. 2007, 5). Sie meint, es würde dem Kind und seinem Umfeld kaum auffallen, dass es länger bleibt.

Nur im Fachunterricht wie Musik und Englisch besuchen verweilende Kinder evtl. andere Kleingruppen als ihre gleichzeitig eingeschulten Mitschüler.<sup>68</sup> Daher meint Frau F., dass es in den jahrgangsgemischten Klassen nicht so wichtig ist, ob ein Kind länger verweilt. „Also wir haben ja jetzt diese jahrgangsgemischte Klasse, da ist es was anderes, als wenn er die Klasse hätte wechseln müssen und ein Sitzenbleiber wäre. So einen Stempel haben die Kinder hier gar nicht“ (Frau F. 2007, 5).

Neben diesen Vorteilen sieht sie aber auch eine mögliche Belastung für das Kind im sozial-emotionalen Bereich – wie sie das bei Zoran vermutet. Sie geht davon aus, dass dieses Problem durch eine jahrgangsgemischte Klasse besser aufgefangen werden kann. „Das wäre vielleicht in dem anderen System mit jahrgangshomogenen Klassen das Gleiche oder würde da vielleicht noch stärker zum Tragen kommen“ (Frau F. 2007, 5). Später fasst sie diese noch einmal zusammen: „Aber besser als mit einer jahrgangsgemischten Klasse kann das in dem Punkt eigentlich nicht sein. Er sitzt da auch mit den Großen zusammen (...)“ (Frau F. 2007, 6).

Frau F. beschreibt, dass die Kinder in der Freien Arbeit häufig zu kleinen Lerngruppen zusammengefasst werden. Dort werden auch Lerninhalte wiederholt. Gerade für länger verweilende Kinder sieht sie diese Wiederholung als Vorteil für das Kind. Bezogen auf Zoran erzählt sie: „Und es ist für ihn Wiederholung für ein paar Minuten, aber da kann er auch nur von profitieren“ (Frau F. 2007, 221).

---

<sup>68</sup> Da immer das 1. und 2. Schuljahr und das 3. und 4. Schuljahr zu Gruppen für bestimmte Fächer zusammengefasst werden, betrifft es die Kinder am Ende ihres 2. Schulbesuchsjahres. Dann arbeiten länger verweilende Kinder in einer anderen Lerngruppe als die mit ihnen eingeschulten Kinder.

### 6.2.3. Herr K.

#### 6.2.3.1. Profil der Lehrkraft

Herr K. ist Klassenlehrer der Ganztagsklasse, die Simon<sup>69</sup> besucht. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er 39 Jahre alt und hat 11 Jahre Erfahrung als Lehrer in der Grundschule. Innerhalb dieser Zeit hat er drei Durchgänge im Anfangsunterricht begleitet. Er arbeitet schon seit mehreren Jahren an der Grundschule A und ist dort auch Konrektor. Am Aufbau des Ganztagszweiges und der Einführung der jahrgangsgemischten Klassen war er maßgeblich beteiligt.

Während des Studiums wurde er in den Fächern Mathematik, Deutsch und katholische Religionslehre ausgebildet. Darüber hinaus hat er sich zur mathematischen Entwicklung von Kindern und zur Diagnostik im mathematischen Bereich weiterqualifiziert. Zusätzlich hat er eine Moderatorenausbildung zum Thema „Lernen lernen von Anfang an“ absolviert.

#### 6.2.3.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase

Das Ziel der Umgestaltung der Klassen war aus seiner Sicht, aus jahrgangsbezogenen Klassen jahrgangsübergreifenden Lerngruppen mit der Mischung der Jahrgänge 1-4 aufzubauen. „Die Schuleingangsphase<sup>70</sup> hatten wir nie, weil wir das nicht wollen. Wir wollten eins bis vier. (...) Also noch mal einen Übergang mehr nach der 2. Klasse. Das wollen wir nicht. Wir wollen nicht nach der zwei wieder neue Klassen verteilen“ (Herr K. 2007, 2). Dies ist aus Herr K. Sicht der Hauptgrund für eine Jahrgangsmischung 1-4. Daneben sieht er auch Einschränkungen für die Lehrer bei einer Mischung 1-2 und eigenständigen Klassen der Schuljahre 3 und 4. „Als Lehrer habe ich ja dann immer drei, vier oder eins, zwei, so dass ich immer eine halbe abgebe und eine halbe dazu kriege, so im Wechsel“ (Herr K. 2007, 3).

Zu der Personalausstattung erklärt Herr K., dass schon vor der Einführung der Jahrgangsmischung mehrere pädagogische Fachkräfte in der Klasse gearbeitet haben. „Das hatte nichts mit der Altersmischung zu tun. Aber das ist in der Ganztagschule so gewesen“ (Herr K. 2007, 5). Die Stadt stellte der Schule für die Organisation der Übermittagszeit Honorarkräfte zu Verfügung. Die Arbeitsstunden werden so flexibel verteilt, dass mindestens immer zwei Personen in der Freien Arbeit anwesend sind, die mithelfen können oder Ansprechpartner für die Kinder sind.

#### 6.2.3.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger verweilt an der Schule

Mit Blick auf die Kinder, die im Beobachtungsjahr in der Klasse verweilten, sieht Herr K. für jedes Kind ganz unterschiedliche Gründe. Er beschreibt sie wie folgt: „zwei von den Kindern sind Förderkinder, das kommt dazu. Bei Simon (...) lag der Grund darin, dass er so lange gespielt hat, bei Jana gab es Probleme bei der Geburt. Dadurch ihre Rückstände. Mit drei Jahren war die noch auf dem Stand eines Säuglings, sozusagen. Und die

<sup>69</sup> Simon verweilt in der Grundschule A in seinem 2. Schulbesuchsjahr und wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit beobachtet.

<sup>70</sup> Aus dem Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Herr K. mit dem Begriff „Schuleingangsphase“ die Mischung der Jahrgänge 1-2 meint.

musste ganz viel sowieso aufholen, weil sie einfach rückständig war in der Entwicklung, das war auch die Empfehlung von der Schulärztin, da drei Jahre zu verbleiben. (...) Ich kann nicht sagen, das ist so, das ist bei allen vier Kindern unterschiedlich“ (Herr K. 2007, 3).

Aus Sicht von Herrn K. gibt es demnach keine einheitlichen Kriterien, dass ein Kind länger verweilt. Außerdem beschreibt er keinen einheitlichen Entscheidungsprozess. Bezogen auf Simon schildert er, dass sich die Entscheidung „im Grunde schon sehr schnell abzeichnete, weil er vom Schulbeginn an, (...) fast ein dreiviertel Jahr, überhaupt nicht in der Lage war, durchgängig konzentriert zu arbeiten oder irgendwas zu machen (...) und hat im Grunde erst am Ende des ersten Schuljahres angefangen, seine Sachen zu machen“ (Herr K. 2007, 1).

Zu diesem Zeitpunkt fanden schon Gespräche mit der Mutter statt, in denen mitgeteilt wurde, dass „er nach (...) Beobachtungen mehr Zeit brauchen wird als alle anderen“ (Herr K. 2007, 1).

Die letztendliche Entscheidung wurde zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht getroffen. Erst als zu Beginn des 2. Schulbesuchsjahres<sup>71</sup> zu beobachten war, dass „er so langsam eigentlich angefangen (hat) die Übungen zu machen und zu verstehen“ (Herr K. 2007, 1). Es wurde dann ein weiteres Gespräch mit der Mutter geführt und entschieden, dass Simon ein weiteres Jahr in der Schuleingangsphase verweilen sollte.

#### **6.2.3.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und Klasse**

In der Klasse von Herrn K. findet täglich Freie Arbeit und die damit verbundene individuelle Förderung statt. In der Klasse von Herrn K. führen die Schüler ein Lerntagebuch, in das die Kinder am Ende der Freien Arbeit schreiben, was sie gearbeitet haben. In der Regel findet einmal die Woche ein individuelles Reflexionsgespräch statt. „Da wird mit dem Kind angesprochen, was es gelernt hat, wie es gelernt hat, was es alles aufgeschrieben hat. Hat es alles aufgeschrieben oder was hat es schwerpunktmäßig gemacht, was nicht. Die Arbeit wird dann auch kontrolliert. Und dann überlegt man, wenn man jetzt mehrere Wochen nicht gerechnet hat, ob man das nicht mal machen könnte“ (Herr K. 2007, 5).

Darüber hinaus wird für jedes Kind ein Förderplan erstellt, der unterschiedlich ausgeführt wird. „Also, die richtigen Förderpläne machen wir für die Förderkinder, die sonderpädagogisch gefördert werden. Und wir sprechen aber auch über die anderen Kinder alle (...). Wenn ein Kind wiederholen muss, da muss man ja eine Grundlage haben, das notieren wir auch. Das kann man auch Förderplan nennen. Wir sprechen da im Team halt drüber“ (Herr K. 2007, 2).

Auf diese Art und Weise kann auch spezielle Förderung für einzelne Kinder in der Freien Arbeit abgesprochen werden. Die Förderpläne werden immer wieder aktualisiert und die Fördermaßnahme reflektiert.

Die Förderung in der Freien Arbeit kann in Kleingruppen oder auch in Einzelförderung stattfinden. Außerhalb der Freien Arbeit wird die Klasse auch getrennt unterrichtet. „Ich kann nicht alles immer mit allen zusammen machen. Das geht ja nicht, von den Bedürfnissen, von den Inhalten und deswegen teilen wir die auch auf“ (Herr K. 2007, 4).

---

<sup>71</sup> Dies war auch das Beobachtungsjahr.

Die Kinder der Klasse sind in vier Farben aufgeteilt, wobei jede Farbe für eine Leistungsgruppe steht, die ungefähr den Schuljahren entspricht. Die Kinder werden entsprechend ihrer Lernentwicklung in den einzelnen Bereichen den Untergruppen zugeordnet. Auf diese Weise können Zweitklässler „schon das Rechnen für das 3. Schuljahr“ (Herr K. 2007, 3) mitbekommen. Aber auch Kinder des 2. Schulbesuchsjahres können beispielsweise am Mathematikunterricht der 1. Klasse teilnehmen. Hinzu kommen Lerngruppen, die klassenübergreifend organisiert werden, wie beispielsweise die Themenkurse.<sup>72</sup>

### **6.2.3.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

#### **Neuregelung der Schuleingangsphase**

Nach Herrn K.s Aussagen hat sich durch die Neuregelung der Schuleingangsphase an der Grundschule A nichts geändert, da schon vorher die Jahrgangsmischung 1-4 eingeführt wurde. Als positiv bewertet Herr K. die Auflösung der Schulkindergärten. Für jahrgangsbezogen arbeitende Klassen sieht er den Vorteil nicht, sondern eher für jahrgangsgemischt arbeitende Klassen.

Grundsätzlich empfindet Herr K. die Jahrgangsmischung für sich als einfacher. In jahrgangsbezogenen Klassen hat man seiner Meinung nach „über 20 Lernanfänger, denen (...) man allen Lesen und Schreiben beibringen“ (Herr K. 2007, 3) muss. In jahrgangsgemischten Klassen hat er „vier, fünf, drei, die integrieren sich sofort in die Klasse“ (Herr K. 2007, 3). Die Schulanfänger brauchen aus Herrn K. Sicht „teilweise eine sehr intensive Betreuung (...), gerade auch im Anfangsunterricht“ (Herr K. 2007, 3). Einiges wird aber durch die Jahrgangsmischung aufgefangen. Im Gegensatz dazu empfindet er eine Lerngruppe mit Kindern, die alle gleichzeitig lesen und schreiben lernen, als viel anstrengender.

Als einen wichtigen Faktor für gelingende Jahrgangsmischung sieht er den parallelen Einsatz mehrere Fachkräfte im Unterricht. „Ich muss auch Möglichkeiten haben, konzentriert zu arbeiten, auch Kinder mal raus zu nehmen und die anderen arbeiten trotzdem weiter“ (Herr K. 2007, 3). Mit einer Lehrkraft in der Klasse empfindet er dies als schwierig „Das kann man punktuell mal machen, das kommt auf die Situation an. Das ist ja auch immer unterschiedlich, mal sind sie laut, mal sind sie leise“ (Herr K. 2007, 3).

Dass Herr K. eine Doppelbesetzung als grundlegende Voraussetzung für eine Realisierung der Jahrgangsmischung 1-4 ansieht, wird auch in seiner folgenden Aussage deutlich: „Ich denke auch, solche Modelle würden scheitern, wo das gemacht wird. Jahrgangsmischung auf Teufel komm raus, aber ändere nichts an der Personalstruktur, dann kann das nicht funktionieren“ (Herr K. 2007, 3). Bezogen auf die Mischung der Jahrgänge 1/2 meint er, dass nicht unbedingt eine Doppelbesetzung notwendig ist, da sich die Kinder hier so ähnlich sind und „man hier auch alleine unterrichten kann“. Er vergleicht die Situation mit seiner Erfahrung aus seiner Lehrtätigkeit in jahrgangsbezo-

---

<sup>72</sup> Themenkurse werden klassenübergreifend angeboten. Zu einem Thema wie beispielsweise „Lesen einer Ganzschrift“ kommt wöchentlich eine Gruppe zusammen. In der Zeit wird dann mit leistungsstarken Lesern eine Ganzschrift gelesen und erarbeitet.

genen Klassen. „Obwohl, im Grunde hat man immer Kinder gehabt, die schon lesen konnten oder die nicht lesen konnten oder die nicht zählen konnten bis fünf und andere konnten schon bis hundert rechnen. Da hatte man dieses Spektrum eh“ (Herr K. 2007, 3). Sobald das 3. Schuljahr hinzukommt, wird es aus Herrn K.s Sicht anspruchsvoll für den Lehrer. „Die brauchen eigentlich schon mehr, im Unterricht, von den Inhalten her“ (Herr K. 2007, 3). Daher sieht er es als schwieriger an. „Also das muss personell genauso abgefangen werden“ (Herr K. 2007, 4).

### **6.2.3.6. Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Herr K. bezeichnet die Möglichkeit, dass Kinder ein 3. Jahr in der Schuleingangsphase verweilen, als Chance für die Kinder. Aus seiner Sicht ist es aber auch wichtig, dass die Kinder diese Zeit in der ihnen schon bekannten „Klasse verbringen und nicht in irgend-einer“ (Herr K. 2007, 2). Grundsätzlich schaut er eher neugierig auf die neue Entwicklung mit der Schuleingangsphase und dem längeren Verweilen. „Das ist ja auch alles noch neu. Abwarten, was sich daraus mal entwickelt, also jetzt mit der Schuleingangsphase oder dem Verweilen“ (Herr K. 2007, 3).

### **6.2.4. Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule A**

Im Rahmen der Interviews wurden neue Informationen zum längeren Verweilen an der Grundschule A gewonnen, die durch die Analyse der Schulprogramme noch nicht erfasst wurden. So wird im Rahmen des Schulprogramms davon gesprochen, dass die Kinder individuell unterstützt werden (vgl. Kap. 5.2.). Aufgezählt wurden einzelne Maßnahmen im Sinne einer äußeren Differenzierung. Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, dass die individuelle Förderung in den Klassen durch das Konzept des Freien Arbeitens (vgl. Kap. 3.5.4.) realisiert wird. Hierbei wird darauf geachtet, dass in der Freien Arbeit mehrere pädagogische Fachkräfte in den Klassen anwesend sind. In der Freien Arbeit können die Schüler selbst entscheiden, an welcher Arbeit sie weiter arbeiten. Die Lehrkräfte geben den Kindern die Zeit, die sie zum Bewältigen der Arbeit brauchen. Dadurch haben Kinder, die in der Grundschule A länger verweilen, die Chance, in ihrem Tempo an ihren Lerninhalten weiter zu arbeiten.

In den Interviews wurden deutlich, dass die Entscheidung, ob ein Kind länger verweilt, für jedes Kind individuell getroffen wird und immer unterschiedliche Gründe vorliegen. Voraus gehen langfristige Beobachtungen, die in den Teams reflektiert werden. Die Eindrücke aller an der Förderung beteiligter pädagogischer Fachkräfte fließen in die Entscheidung mit ein. Teilweise werden von der Schulärztin bereits vor Schulbeginn Hinweise auf eine Entwicklungsverzögerung gegeben. Außerdem werden alle neuen Schulanfänger bereits im Kindergarten von Lehrkräften besucht. Hier findet auch ein Austausch mit den Erziehern statt, so dass schon vor Schulbeginn Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand bekannt sind. Die letztendliche Entscheidung, ob ein Kind länger verweilt, wird erst im Laufe des 1. bzw. des 2. Schuljahres getroffen. Das ist bei jedem Kind unterschiedlich. Vor der Einschulung ist dies bei keinem Kind zu entscheiden. Die anstehende Entscheidung wird mit den Eltern in mehreren Gesprächen geklärt.

Generelle Kriterien werden nicht genannt. Frau F. weist darauf hin, dass mindestens in zwei großen Bereichen besondere Förderung notwendig ist, bevor das Kind länger verweilt. Außerdem verweist Frau F. auf die verbindlichen Anforderungen, die die Kinder

laut Lehrplan in den Schuljahren erreichen sollen. Hier überprüft sie die Leistungen des Kindes und trifft vor diesem Hintergrund die Entscheidung. Herr K. nennt keine einheitlichen Kriterien, nach denen er die Entscheidung trifft.

Bezogen auf das Förderkonzept ist die Zusammensetzung der Kleingruppen während der Freien Arbeit zu beachten. Hierbei handelt es sich um Kleingruppen, die während der Freien Arbeitszeit herausgenommen werden und an bestimmten Themen in Deutsch oder Mathematik arbeiten. In der Regel nehmen an diesen Kleingruppen jeweils Kinder eines bestimmten Jahrgangs teil. Kinder, die in einem Fach sehr weit sind, können allerdings auch an den Unterrichtseinheiten einer höheren Leistungsgruppe teilnehmen. Kinder, die in einem Fach nicht so schnell mitkommen, können im Gegenzug auch an den Unterrichtseinheiten einer schwächeren Leistungsgruppe teilnehmen. Daher ist es für Kinder, die nur in einem Fach besondere Förderung bedürfen, nicht unbedingt notwendig, länger zu verweilen.

Aus Sicht der Lehrkräfte hat sich an der Grundschule A mit der Einführung der Neuregelung der Schuleingangsphase nichts geändert. Das könnte damit zusammen hängen, dass A Modellschule für die Erprobung der Neuregelung war. Die Lehrer vermuten, dass durch die bereits bestehende Jahrgangsmischung und den dadurch bereits bestehenden Modus, wiederholende Kinder in ihrer Lerngruppe weiter lernen zu lassen, keine Veränderungen spürbar sind.

Grundsätzlich befürworten alle befragten Pädagogen an der Grundschule die Neuregelung zum längeren Verweilen in jahrgangsgemischten Klassen. Gerade das Verweilen in einer bekannten Lerngruppe wird für die Kinder als wichtig beschrieben. So haben sie weiter Bezug zu ihren alten Freunden und Altersgenossen.

Die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen wird daher als Vorteil bewertet. Allerdings weisen Frau L. und Herr K. darauf hin, dass die jahrgangsgemischten Klassen nur wohlüberlegt eingerichtet werden sollten und gleichzeitig eine personelle Veränderung im Sinne einer Erweiterung notwendig ist. Hier bezieht sich Herr K. vor allem auf die Einrichtung einer Jahrgangsmischung über 1/2 hinaus.

### **6.3. Pädagogische Fachkräfte an der Grundschule B**

An der Grundschule B wurden Lorenzo und Sina während ihres 2. Schulbesuchsjahres beobachtet. Sie besuchten beide die Klasse von Frau R. Frau S. war Sinas Klassenlehrerin während ihres ersten Schulbesuchsjahres und Herr J. hat als Anerkennungspraktikant im Bereich Sozialpädagogik Lorenzo während seines 1. Schulbesuchsjahres gefördert. Mit den beiden Klassenlehrerinnen wurden Interviews geführt. Herr J. verließ kurz nach Beginn des Schuljahres die Schule. Daher konnte kein ausführliches Interview mit ihm geführt werden.

Es ergab sich aber die Möglichkeit eines informellen Gespräches, das anschließend protokolliert wurde. Die so erhaltenen Informationen sind größtenteils kindbezogene Angaben und fließen daher nur in Lorenzos Schüleranalyse ein.

### **6.3.1. Frau S.**

#### **6.3.1.1. Profil der Lehrkraft**

Frau S. ist während des Beobachtungsjahres Klassenlehrerin einer 2. Klasse an der Grundschule B. Bis zu den Herbstferien des Schuljahres 2006/07 besuchte auch Sina diese Klasse. Nach den Herbstferien wechselte Sina in die 1. Klasse von Frau R. Frau S. war maßgeblich an dem Entscheidungsprozess, der zum längeren Verweilen von Sina in der Schuleingangsphase führte, beteiligt. Frau S. wurde kurz nach den Herbstferien befragt.

Frau S. ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 45 Jahre alt. Sie hat über 15 Jahre Unterrichtserfahrung und arbeitet viele Jahre an der Grundschule B. Zusätzliche Qualifikationen sind nicht bekannt.

#### **6.3.1.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase**

Nach Aussagen von Frau S. waren auf personeller Ebene während des ersten Schulbesuchsjahres der beiden Schüler jeweils die Klassenlehrer für die Förderung zuständig. Zusätzlich wurde die Sozialpädagogin, die früher im Schulkindergarten an der Schule arbeitete, für die Förderung in der Schuleingangsphase eingesetzt. Länger verweilende Kinder wiederholen an der Grundschule B eine Klassenstufe. Frau S. erläuterte in dem Interview, dass es möglich ist, direkt zum neuen Schuljahr oder erst nach den Herbstferien die Klassen zu wechseln.

Leistungsstarke Kinder können an der Grundschule B eine Klasse überspringen oder im Sinne eines „Drehtürmodells“ in einigen Fächern an dem Unterricht einer nächst höheren Klasse teilnehmen.

#### **6.3.1.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger an der Schule verweilt**

Frau S. betont, dass die Entscheidungskriterien, ein Kind länger verweilen zu lassen, nicht generalisiert werden können. Sie sagt: „Das ist ja immer bei jedem Kind anders (...)“ (Frau S. 2006, 6). Aus ihrer Sicht muss sie sich überlegen „ob das was bringen kann, diese Rückstellung“ (Frau S. 2006, 6). Als Beispiel führt sie an, dass ein Kind mit Lese-Rechtschreib-Schwäche von allen Seiten Unterstützung braucht, „um die zu überwinden“ (Frau S. 2006, 6). Sie führt weiter aus „da denke ich mir, würde er, wenn er jetzt einfach nur wiederholen würde, in einem Jahr wieder an einer ähnlichen Stelle stehen“ (Frau S. 2006, 6).

Aus ihren Beweggründen für die Entscheidung, Sina länger verweilen zu lassen, lässt sich ableiten, dass für Frau S. entscheidend ist, wie motiviert und gefordert bzw. überfordert ein Kind noch ist. Frau S. beschreibt es für Sina so: „Und bei Sina war es so eindeutig, weil sie so zusammenbrach und man merkte, jetzt ist sie an ihren Grenzen. Jetzt geht die Motivation auch weg, weil es einfach zu anstrengend wird“ (Frau S. 2006, 5).

Im Interview erklärte Frau S. den Entscheidungsprozess an Sinas Beispiel. An dieser Stelle wird der Prozess nun verallgemeinert wiedergegeben. Zu Beginn des Entscheidungsprozesses stehen Kindbeobachtungen, die Frau S. während ihres Unterrichts macht. Dabei berücksichtigt sie u.a. den Leistungsstand und die Lernfreude des Kindes. Dabei greift sie auch auf Ergebnisse von Diagnoseverfahren zurück, die die Sozialpädagogin durchgeführt hat. Vor den Sommerferien stellt Frau S. den betreffenden Schüler

mit seiner Lernentwicklung in der Schulkonferenz vor. Zu diesem Zeitpunkt kann, muss aber noch nicht feststehen, dass das Kind länger verweilen wird und zum nächsten Schuljahr das Schuljahr wiederholt.

Im Laufe ihres Entscheidungsprozess berät sich Frau S. mit ihren Kollegen und der Sozialpädagogin und führt Gespräche mit den Eltern. Vor dem Gespräch mit den Eltern berät Frau S. sich zusätzlich mit der Rektorin der Schule. Die letztendliche Entscheidung, dass das Kind länger verweilt, treffen die Eltern.

#### **6.3.1.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse**

In Sinas 1. Schulbesuchsjahr wurden an der Schule von der Sozialpädagogin und ihrem damaligen Anerkennungspraktikanten, Herrn J., eine „gesonderten Fördergruppe (...) in der Außendifferenzierung“ (Frau S. 2006, 1) eingerichtet, in der „es vor allen Dingen auch um die Schulung der Wahrnehmung (...) ging“ (Frau S. 2006, 1). Zusätzlich kam die Sozialpädagogin auch in den normalen Unterricht, um mit Kleingruppen zu arbeiten. Außerdem wurde laut Frau S. an der Grundschule B für alle Kinder ein Förderkonzept geschrieben. Dort wurden die Förderschwerpunkte und die entsprechenden Maßnahmen zur Förderung, die daraus gezogen werden sollten, festgehalten.

#### **6.3.1.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

##### **Neuregelung der Schuleingangsphase**

Frau S. findet die Auflösung der Schulkindergärten nach eigenen Aussagen „nicht gut“ (Frau S. 2006, 5). „Wir haben Kinder, die ganz viele Dinge einfach noch gar nicht können, und die müssen jetzt irgendwie durch dieses Jahr. Ich denke, dass da auch an Schulfreude eine ganze Menge verloren geht“ (Frau S. 2007, 5). Aus ihrer Sicht wäre für diese Kinder „ein gut geführter Schulkindergarten auch gut“ (Frau S. 2007, 1). Hinzu kommt, dass sie als einzelne Lehrerin in einer Klasse von 28 bis 30 Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen „vom Hochbegabten bis zum Entwicklungsverzögerten“ (Frau S. 2006, 5) es schwer findet, „diese ganze Spannbreite berücksichtigen zu können“ (Frau S. 2006, 5).

##### **Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Speziell zum flexiblen Verweilen verweist Frau S. darauf, dass sich an ihrer Schule diesbezüglich nichts geändert hat. „Aber das hatten wir vorher im Grunde ja auch, dass Kinder fünf Jahre die Grundschule gemacht haben oder aber vorher ja auch schon gesprungen sind. Es ist ja nicht was vollkommen Neues“ (Frau S. 2006, 5).

Für jahrgangsgemischt organisierte Eingangsklassen sieht sie Vorteile in einem eher selbstverständlicher ablaufenden Verweilen in derselben Lerngruppe. „Da ist es organischer wahrscheinlich als das hier bei uns“ (Frau S. 2006, 5). Im Gegensatz zum Drehtürmodell, das an der Grundschule B für leistungsstärkere Kinder möglich ist, beschreibt Frau S. den Vorteil der Jahrgangsmischung, den sie sieht, so: „Da muss nicht eine Lehrerin entscheiden, du bist so, du bist so, du bist so, sondern das passiert dann wahrscheinlich vielmehr durch tun. Wenn da irgendwo eine Gruppe von Kindern im Hunderterfeld arbeitet und ein total interessiertes Kind, das in Mathe einfach schon so viel kann, geht mit, dann ist das einfach passiert. Da hat nicht einfach eine Lehrerin gesagt, du gehst jetzt in die 2. Klasse und machst ab da Mathematikunterricht. Da passiert das

sicher selbstverständlicher. Denke ich mir mal“ (Frau S. 2006, 5). Für ein längeres Verweilen sieht Frau S. den entscheidenden Unterschied zwischen jahrgangsbezogen arbeitender und jahrgangsübergreifend arbeitender Schule darin, dass das Kind bei einer jahrgangsgemischten Organisationsform in der gleichen „Bezugsgruppe erst mal bleibt“ (Frau S. 2006, 5). Inwiefern sie das als Vorteil oder Nachteil bewertet, ist aus ihrer Äußerung nicht zu entnehmen.

### **6.3.2. Frau R.**

#### **6.3.2.1. Profil der Lehrkraft**

Frau R. ist zum Beobachtungsschuljahr an die Grundschule B gewechselt und hat ein erstes Schuljahr übernommen. Vorher hat sie mehrere Jahre an einer anderen Schule im Stadtteil gearbeitet. Seit Beginn des Schuljahres ist Lorenzo in ihrer Klasse. Sina kam nach den Herbstferien ebenfalls in ihre Klasse. Sie unterrichtet in der Klasse sowohl Deutsch als auch Mathematik.

#### **6.3.2.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase**

Im Beobachtungsjahr gab es vier erste Klassen mit jeweils einer Klassenlehrerin. Zusätzlich unterrichtete noch Frau Hä. als Fachlehrerin in den 1. Klassen und auch die Sozialpädagogin übernahm wieder Förderung in der Schuleingangsphase. Darüber hinaus unterrichtete auch Frau B. in speziellen Förderstunden in der ersten Jahrgangsstufe. Wie auch schon in dem Interview mit Frau S. wird auch in dem Gespräch mit Frau R. deutlich, dass an der Grundschule B Kinder, die länger in der Schuleingangsphase verweilen, eine Klasse wiederholen. Dazu können sie direkt zu Schuljahresbeginn oder später nach den Herbstferien in die neue Klasse wechseln.

#### **6.3.2.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind in der Schuleingangsphase länger verweilt**

Frau R. gibt in dem Interview klare Hinweise, welche Dinge für sie entscheidend sind, zu überlegen, ob es für ein Kind besser wäre, noch länger in der Schuleingangsphase zu bleiben. Sie stellt sich die Fragen: „Wie kommt das Kind mit der Klassensituation zurecht? Wie ist es sozialisiert?“ (Frau R. 2007, 5). Dieser Punkt ist für sie besonders wichtig, da sie meint, „nur wer da zu Recht kommt, hat die Chance, in Ruhe irgendwo lernen zu können“ (Frau R. 2007, 6). Zusätzlich schaut sie, wie sich das Kind bislang entwickelt hat. Aus ihrer Sicht gibt es Kinder, die „ein bisschen Zeit“ (Frau R. 2007, 6) brauchen. Sie ist der Meinung, dass sie aus ihren Beobachtungen Rückschlüsse auf die zukünftige Lernentwicklung ziehen kann „(...) und dann sehe ich auch, wie es lernt und kann schon sagen, dass wird sich so und so bestimmt entwickeln mit einer, in Klammern „Sicherheit“. Weiß man ja nicht, aber trotzdem, man kann es oft sehen“ (Frau R. 2007, 6).

Für die Entscheidung zieht sie insgesamt viele weitere Faktoren heran. „Das sind doch viele Faktoren, die da zusammen kommen, vom ganzen Kind her, da spielt auch Motorik eine große Rolle und es sind nicht immer nur Verhaltensauffälligkeiten. Es sind so viele Fakten. Wie geht das Kind überhaupt mit seinen Sachen um, wie setzt es sich hier hin, wie setzt es sich mit den Angeboten auseinander, die hier sind zum Lernen? (...) Und auch, ist es in der Lage einzeln zu arbeiten, wie geht das überhaupt, was macht das Kind dann?“ (Frau R. 2007, 6). Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass sie versucht,

das ganze Kind im Blick zu haben. Sie bestätigt auch im Interview, dass die Entscheidung, ein Kind länger verweilen zu lassen, individuell vom Kind abhängt.

#### **6.3.2.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse**

Für die Förderung in der Schuleingangsphase wurde während des Beobachtungszeitraumes eine neue Art der äußeren Differenzierung – das Förderband<sup>73</sup> – erprobt. Dazu wurden alle Kinder des ersten Schuljahres dreimal in der Woche in sieben kleinere, möglichst homogene Fördergruppen aufgeteilt und in den Bereichen Sprache oder Mathematik gefördert. Die Gruppen wurden von den vier Klassenlehrerinnen, der Fachlehrerin, der Sozialpädagogin und der Rektorin durchgeführt. Über die Gruppen sagt Frau R. „die sind leistungshomogener als eine Klasse“ (Frau R. 2007, 2). Die Zusammensetzung der Fördergruppen wird in dieser Hinsicht flexibel gehalten, da während des Schuljahres mehrfach geschaut wird, ob Kinder vielleicht in eine andere Fördergruppe wechseln sollten. Zu der Grundlage, auf der entschieden wird, welche Fördergruppe besucht wird, macht Frau R. keine konkreten Aussagen.

Frau R. hat für das Beobachtungsjahr noch keine Förderpläne für die Kinder geschrieben. Sie erklärt das folgendermaßen: „Dadurch, dass wir jetzt in der ersten Klasse das neue Konzept ausprobieren, habe ich für mich jetzt noch keinen extra Förderplan gemacht. Denn da müssen wir jetzt erst noch mal gucken, inwieweit greift das, was wir jetzt schon machen“ (Frau R. 2007, 4).

#### **6.3.2.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

##### **Neuregelung der Schuleingangsphase**

Über Änderungen an der Grundschule B, die sich durch die Neuregelung ergeben haben, traf Frau R. kaum Aussagen. Lediglich wurde aus der Beschreibung der Fördergruppen deutlich, dass die Grundschule B auf dem Weg ist, ein neues Konzept zur Förderung in der Schuleingangsphase zu entwickeln. Da sie neu an der Schule ist, wurde sie zu diesem Punkt nicht weiter befragt.

Auf persönlicher Ebene findet Frau R. die Auflösung der Schulkindergärten „im Prinzip für manche Kinder (...) schade“ (Frau R. 2007, 3). Für sich als Lehrerin empfindet sie diese Kinder, die früher den Schulkindergarten besucht hätten, im Unterricht als „eine erhebliche Belastung“ (Frau R. 2007, 3). Daher sieht sie es als „Glück“ an, dass an der Grundschule B eine Sozialpädagogin arbeitet, die „einiges auffängt, oder sie hat ja immer noch ein paar Stunden eine Praktikantin oder einen Praktikanten dabei (...). Und der kann sich dann natürlich so intensiv mit so einem Kind zwischendurch beschäftigen. Der hat (das Kind) dann jeden Tag in der Woche für ein bis zwei Stunden“ (Frau R. 2007, 3). Sie stellt sich die Frage, wie man die Arbeit des Schulkindergartens als einzelne Lehrerin im normalen Unterricht auffangen soll.

---

<sup>73</sup> Im Förderband werden alle Kinder eines Jahrgangs gleichzeitig gefördert: Die Klassenlehrerinnen, die Fachlehrkräfte und die Sonderpädagoginnen haben vorher entschieden, an welcher Kleingruppe die einzelnen Kinder des ganzen Jahrganges teilnehmen sollen. Die Themen richten sich nach den Förderbedürfnissen der Schüler und ändern sich entsprechend. An der Grundschule B findet Förderung für leistungsstarke und für leistungsschwache Kinder in Mathematik und Deutsch statt.

### **Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Frau R. bewertet die Möglichkeit, länger in der Schuleingangsphase zu verweilen, als „Ok“ (Frau R. 2007, 5). Sie ist der Meinung, dass bestimmte Ziele auch erst am Ende des 2. Schuljahres erreicht sein müssen, wie es im Lehrplan steht. „Das erste Schuljahr ist keine abgeschlossene Geschichte mehr, nicht vom Lehrplan her, schon lange nicht mehr. Da steht auch genau drin, welche verbindlichen Anforderungen am Ende der Klasse zwei da sein sollen“ (Frau R. 2007, 5).

Aus ihrer Sicht ist es positiv, wenn ein Kind, das länger braucht, auch länger Zeit hat. Gerade für die Schuleingangsphase findet sie das gut. „Besser der Anfang wird ein bisschen länger gemacht, als wenn es hinterher Probleme gibt und die gibt es dann garantiert, weil so ein Kind dann am Ende wirklich permanent überfordert wird“ (Frau R. 2007, 6).

Für ein Wiederholen in einer jahrgangsbezogenen Klassen spricht aus ihrer Sicht außerdem, dass die Kinder „mit einer ganz anderen Lehrperson zusammen sind“ und „sie einmal die Chance (haben), noch mal neu hinzuhören und ich habe die Chance zu sehen, wo jetzt der Fortschritt ist“ (Frau R. 2007, 6).

### **6.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule B**

Für die Grundschule B ergeben sich durch die Analyse der Interviews noch weitere Informationen zum schulischen Kontext, die durch die Analyse der Schulprogramme nicht erfasst werden konnten. Bekannt ist, dass ein längeres Verweilen in der jahrgangsbezogen organisierten Schuleingangsphase der Grundschule B das Wiederholen einer Klasse bedeutet. Neu ist, dass der Wechsel in die andere Klasse direkt zum Beginn des neuen Schuljahres stattfinden kann oder erst nach den Herbstferien. In den Interviews wurde deutlich, dass die Sozialpädagogin an der Schule verstärkt in den ersten Klassen eingesetzt wird. Zusätzlich wird auch eine weitere Lehrkraft in die Förderung in der ersten Klasse mit eingebunden. Als klassenübergreifendes Förderprogramm erprobte die Grundschule B im Beobachtungszeitraum eine Form der äußeren Differenzierung – das Förderband. Für das Förderband wurde die gesamte erste Jahrgangsstufe in „leistungshomogenere“ Gruppen aufgeteilt und im Bereich Sprache und Mathematik als Ergänzung zum Klassenunterricht gefördert bzw. unterrichtet.

Sowohl Frau S. als auch Frau R. nehmen bei ihrer Entscheidung, ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilen zu lassen, sehr individuell das einzelne Kind in den Blick. In Frau S.s Äußerungen wurde deutlich, dass sie sich im Austausch mit anderen Fachkräften und durch zusätzliche Diagnostik ein Bild von dem Lernentwicklungstand und dem Leistungsvermögen eines Kindes macht. Für sie ist die Lernmotivation ein entscheidender Faktor, der auch auf Überforderung hinweisen kann. Für Frau R. ist, wie auch bei Frau S., ein subjektives Gefühl der Auslöser, sich das Kind genauer anzuschauen.

Beide Lehrkräfte sehen die Auflösung der Schulkindergärten als Nachteil an. Sie beschreiben beide die zusätzliche Belastung der einzelnen Lehrkraft, bei einer sehr heterogenen Leistungsspanne in einer Klasse. Daher ist für beide eine Differenzierung im Unterricht notwendig. Als erleichternd empfinden beide, wenn zusätzlich eine weitere pädagogische Fachkraft, sei es die Sozialpädagogin oder ein Praktikant, die Kinder, die langsamer lernen, betreut.

Abgesehen davon, dass beide Lehrerinnen für manche Kinder den Schulkindergarten als sinnvoll eingestuft haben, schätzen sie ein längeres Verweilen in der Schuleingangsphase grundsätzlich als positiv ein. Frau S. sieht allerdings an ihrer Schule auch Grenzen des längeren Verweilens, da es aus ihrer Sicht in einer jahrgangsbezogenen Organisationsform keinen Unterschied zum vorherigen Prozedere gibt. Sie vermutet Vorteile für das einzelne Kind und auch für die Lehrkraft in jahrgangsgemischten Schuleingangsklassen. Frau R. hingegen geht auf die Organisationsform nicht gesondert ein. Sie betont die Chance, die für Kinder auch in einem Wechsel der Lehrperson liegen kann, den ein längeres Verweilen in einer jahrgangsbezogen organisierten Klasse mit sich bringt.

## **6.4. Pädagogische Fachkraft an der Grundschule C**

In der Grundschule C wurde Sarah in ihrem 3. Schulbesuchsjahr beobachtet. Während ihrer gesamten Schulzeit ging sie in die Klasse von Frau N. Neben Frau N. arbeiteten in der Klasse noch eine Förderlehrerin und eine Erzieherin. Alle Fachkräfte waren für die Förderung aller Schüler zuständig.

### **6.4.1. Frau N.**

#### **6.4.1.1. Profil der Lehrkraft**

Frau N. ist Grundschullehrerin an der Grundschule C. Sie leitet eine integrative Halbtagsklasse zusammen mit einer Förderlehrerin und einer Erzieherin. Für Sarah ist sie seit Beginn ihrer Schullaufbahn Hauptansprechpartnerin. Im Untersuchungszeitraum ist Frau N. 53 Jahre alt. In ihren 14 Jahren als Grundschullehrerin hat sie acht Durchgänge im Anfangsunterricht begleitet. Im Rahmen ihres Studiums wurde sie in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht ausgebildet. Innerhalb ihrer gesamten Ausbildung habe sie sich vertiefend mit den Bereichen Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie/-Theorie, schriftsprachlicher Entwicklung von Kindern, mathematische Entwicklung von Kindern, Diagnostik und Förderung im mathematischen Bereich und Rechenschwierigkeiten beschäftigt. Mit den letzten drei Bereichen hat sie sich auch in Fortbildungsveranstaltungen und im Selbststudium auseinander gesetzt. Ebenso mit der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern und mit Kindern mit besonderer Begabung.

#### **6.4.1.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase**

Die Grundschule C hat schon vor der Einführung des neuen Schulgesetzes in den Eingangsstufen jahrgangsübergreifend gearbeitet. Wie Frau N. berichtete, hat das Kollegium sich schon länger überlegt, jahrgangsgemischte Eingangsklassen einzurichten, und mit der Umgestaltung zur selbstständigen Schule 2001/02 haben sie dies auch realisiert.

Länger in der Schuleingangsphase verweilende Kinder können daher für die ersten drei Jahre in der gleichen Lerngruppe bleiben. Frau N. berichtet allerdings von einem Kind, das für sein 3. Jahr in der Schuleingangsphase in eine andere Klasse wechselte. Dieses Kind wirke aus Frau N. Sicht schon sehr reif und fand in seiner ursprünglichen Klasse kaum „gleichgesinnte“ Freunde. In der neuen Klasse waren hingegen noch andere Kinder, die schon „reifer“ waren und an denen sich das Kind orientieren konnte.

An der Grundschule C wurde eine halbe Stelle eingerichtet und mit einer Sozialpädagogin besetzt, die sich schwerpunktmäßig um die Koordination mit den Kindergärten kümmert und auch die Schuleingangsdiagnostik macht. In diesem Zusammenhang legt sie für jedes Kind eine Mappe an, die von den Lehrern weiter geführt wird.

Die Grundschule C hat sich im gesamten Lehrerkollegium für die Arbeit mit einem Wochenarbeitsplan (WAP) entschieden. Wie Frau N. sagt, wurde die Arbeitsform des WAP schon „immer“ eingesetzt, wobei die WAP-Zeit in den einzelnen Klassen unterschiedlich ausgestaltet wird. Die Ähnlichkeiten zur Freien Arbeit sind in einigen Klassen fließend, da die Kinder sich teilweise selber einen WAP-Plan zusammenstellen können.

#### **6.4.1.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind an der Schule länger verweilt**

Im Gespräch hat Frau N. auf kein allgemeines Verfahren für die Entscheidung, dass ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilt, hingedeutet. Aus ihren Erklärungen zu Sarah lässt sich schließen, dass die ersten Überlegungen, den Eltern ein längeres Verweilen vorzuschlagen, erst im Klassenteam besprochen werden. Später werden Gespräche mit den Eltern geführt. „Dafür muss man natürlich auch immer etwas Zeit einplanen, bis man Eltern überzeugt“ (Frau N. 2007, 1).

Inwiefern die Rektorin oder das restliche Lehrerkollegium an der Entscheidung beteiligt sind, wird aus Frau N.s Aussagen nicht deutlich.

#### **6.4.1.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse**

Für jedes Kind in der Klasse ist eine Person aus dem Team Hauptansprechpartner und schreibt die Wochenarbeitspläne. Die Wochenarbeitspläne werden individuell auf das Kind zugeschnitten. Zusätzlich werden auch Kinder von der Erzieherin in Kleingruppen gefördert oder es werden in der WAP-Zeit neben dem Fachunterricht spezielle Förderangebote durchgeführt, entsprechend dem Förderschwerpunkt des Kindes.

Nach Frau N.s Aussagen wird nicht für jedes Kind ein Förderplan entwickelt. Allerdings hält Frau N. in einer Dokumentation die Entwicklung und den Lernfortschritt der Kinder fest. Diese Dokumentation ist auch die Grundlage für die Entwicklungsberichte. Dort vermerkt sie auch immer die nächsten Förderschritte im Lernen, die ein Kind machen sollte.

Die Heterogenität in Schulklassen wird von Frau N. generell als sehr hoch eingeschätzt. Im Beobachtungszeitraum ist es aus ihrer Sicht in ihrer Klasse besonders schwierig, da anstatt 6 Förderkindern 8-10 Förderkinder die Klasse besuchen. Dadurch ist die Klasse ihrer Einschätzung nach „nicht ausgeglichen“. Die Gruppe, in welche die Förderkinder integriert werden sollten, ist zu klein im Verhältnis zu der Anzahl der Kinder, die eine ausgeglichene Arbeitshaltung haben. So gibt es laut Frau N. in der Klasse häufig disziplinarische Schwierigkeiten, welche die pädagogischen Fachkräfte des Teams herausfordern.

### **6.4.1.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

#### **Neuregelung der Schuleingangsphase**

Mit dem neuen Schulgesetz hat sich für den Alltag in der Schule aus Frau N.s Sicht nichts verändert, da die Schule schon vor der Einführung jahrgangsgemischt gearbeitet hat. Frau N. hatte sich außerdem erhofft, dass mit dem neuen Gesetz zur Regelung der Schuleingangsphase und einer flächendeckenden Einführung der Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase die Grundschule C nicht mehr als so „exotisch“ wahrgenommen würde und die Konkurrenz zu den beiden im Stadtteil ansässigen Grundschulen mit jahrgangsbezogenen Eingangsklassen abnimmt. Das ist nicht geschehen. So sieht Frau N. weiterhin beispielsweise bei Eltern großen Diskussionsbedarf und die Notwendigkeit, den pädagogischen Ansatz der Schule ihnen gegenüber zu vertreten und zu erklären.

#### **Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Zum längeren Verweilen äußert sich Frau N. kaum allgemein. Sie trifft lediglich Aussagen über Sarahs Verweilen. Daraus lässt sich folgern, dass sie ein längeres Verweilen als Chance sieht. Für den sozial-emotionalen Bereich bieten jahrgangsgemischte Klassen aus ihrer Sicht den Vorteil, dass Kinder immer wieder neue Freundschaften schließen können und die Kinder nicht immer der gleichen Rolle verpflichtet sind. Dies ist ihrer Auffassung nach oft in jahrgangsbezogenen Klassen der Fall, in denen die Rollen in der ersten Klassen vergeben werden und es den Kindern oft schwerfällt, „da wieder heraus zu kommen“

### **6.4.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule C**

Das Interview mit Frau N. brachte noch weitere Informationen zur Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase an der Grundschule C. Da die Grundschule C bereits vor der Neuregelung zur Schuleingangsphase jahrgangsübergreifend arbeitete, war hier die Umstellung kaum bemerkbar. Die Schule hat eine Koordinatorin für die Gestaltung des Übergangs eingestellt. Hierin liegt eine Neuerung.

Die Klassen an der Grundschule C arbeiten mit Wochenplänen. Diese Wochenpläne werden für jedes Kind von einem Teammitglied individuell erstellt. Dieses Teammitglied ist gleichzeitig Hauptansprechpartner für das Kind. Darüber hinaus nehmen ausgewählte Kinder noch an kleinen Übungsgruppen teil.

Bezogen auf den Entscheidungsprozess, ob ein Kind länger verweilt, wird im Vorfeld im Klassenteam darüber beraten. Die Eltern werden dann über die Überlegungen des Teams informiert. Dieser Prozess dauert mehrere Wochen bis Monate. Es kann daher kein genauer Entscheidungszeitpunkt genannt werden.

Für länger verweilende Kinder wird die Jahrgangsmischung als Vorteil angesehen. Gerade im sozial-emotionalen Bereich sieht Frau N. den Vorteil, dass die Kinder jedes Jahr neue Freundschaften schließen und auch ihre Rolle in der Klassengemeinschaft ändern können.

## **6.5. Pädagogische Fachkraft an der Grundschule D**

Wie im Kapitel 5.5. schon erläutert, gibt es an der Grundschule D sowohl jahrangsgemischte als auch jahrangsbetonte Klassen. Das Interview und die untenstehenden Aussagen richten sich ausschließlich auf die jahrangsgemischt organisierten Klassen. An der Grundschule D wurden Daniela und Nico beobachtet, die beide in die jahrangsgemischte Klasse von Frau P. gingen.

### **6.5.1. Frau P.**

#### **6.5.1.1. Profil der Lehrkraft**

Frau P. ist Klassenlehrerin einer Klasse mit der Jahrgangsmischung 2/4. Frau P. hat die Klasse zu Beginn des Beobachtungsjahres für ein Jahr von einer Kollegin übernommen, die ein Sabbatjahr gemacht hat. Frau P. ist zeitgleich stellvertretende Schulleiterin. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist Frau P. 34 Jahre alt. Sie hat bereits 6 Jahre Erfahrung in der Grundschule, davon drei in jahrangsgemischten Klassen. Während des Studiums wurde sie in Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch ausgebildet. Darüber hinaus hat sie sich durch Fortbildungsveranstaltungen und Selbststudium in die Themengebiete schriftsprachliche und mathematische Entwicklung von Kindern und mögliche Schwierigkeiten in beiden Bereichen, Diagnostik im sprachlichen Bereich, Entwicklung von Förderplänen und Kinder mit besonderer Begabung eingearbeitet. In ihrer Klasse sind drei Kinder, die länger in der Schuleingangsphase verweilen, von denen zwei an der Untersuchung teilnehmen.

#### **6.5.1.2. Aussagen zu schulinternen Regelungen für die Schuleingangsphase**

Neben den schon erwähnten jahrangsbetonten Klassen gibt es an der Grundschule D jahrangsgemischte Klassen mit der Mischung 3 und 1 sowie 4 und 2. Daraus ergibt sich, dass die Schuleingangsphase in den jahrangübergreifenden Klassen nicht als Einheit geführt wird. Aus einem informellen Gespräch mit Frau P. wurde deutlich, dass an der Grundschule D länger verweilende Kinder in jahrangsgemischten Klassen im herkömmlichen Sinne eine Klassenstufe wiederholen und dazu die Lerngruppe wechseln müssen. Das Kollegium hatte erst überlegt, ob länger verweilende Kinder in ihrer ursprünglichen Lerngruppe bleiben sollten. Letztendlich entschied sich das Kollegium dagegen, u.a. deshalb, da sonst nach fünf Schuljahren diese Kinder als einzige der Klasse zur weiterführenden Schule wechseln würden.

#### **6.5.1.3. Entscheidungsprozess, dass ein Kind länger an der Schule verweilt**

Frau P. war an den Entscheidungsprozessen, dass die an der Untersuchung beteiligten Kinder länger verweilen, nicht beteiligt und wurde daher zu dem Entscheidungsprozess, der die Untersuchungskinder betrifft, nicht befragt. Außerdem trifft sie im Interview keine allgemeinen Aussagen zum Entscheidungsprozess. Daher können nur einige Informationen aus den Aussagen über Daniela und Nico abgeleitet werden. Demnach wird die Entscheidung, ein Kind länger verweilen zu lassen, an der Grundschule D zum Ende des ersten Schulbesuchsjahres oder des 2. Schulbesuchsjahres getroffen. Auch ein Rücktritt im laufenden Schuljahr ist möglich. Gründe für ein längeres Verweilen können auf ganz unterschiedlicher Ebene angesiedelt sein. Beispielsweise, wenn im fachlichen Bereich zu

viel aufgeholt werden muss oder auch, wenn im arbeitsorganisatorischen Bereich Probleme beim Kind auftreten und sich daraus evtl. sozial-emotionale Schwierigkeiten ergeben.

#### **6.5.1.4. Allgemeines zu Förderangeboten der Schule und der Klasse**

An der Grundschule D ist eine Sozialpädagogin beschäftigt, die in den vergangenen Jahren für einige Kinder im ersten Schulbesuchsjahr zusätzliche Förderung angeboten hat. Im Beobachtungsjahr war sie viel krank, so dass im ersten Halbjahr keine zusätzlichen Förderangebote der Sozialpädagogin im 2. Schuljahr stattfinden konnten. Erst zum 2. Halbjahr wurde in Frau P.s Klasse Förderunterricht eingerichtet, der von ihr selbst übernommen wurde. „Den Förderunterricht, den wir jetzt machen, (...) der ist ganz neu. Im ersten Halbjahr gab es keine Förderung“ (Frau P. 2007, 2). In einer kleinen Gruppe von Schülern des 2. Schuljahres wird einmal wöchentlich der Rechtschreibkurs „Orthografikus“ (Winzen 2005) durchgeführt. Die Gruppe besteht aus sechs Kindern, sowohl rechtschreibschwache Kinder als auch Kinder, „die noch ein bisschen Buchstaben üben müssen und welche, die ein bisschen reden müssen“ (Frau P. 2007, 3).

Differenzierung im Unterricht findet häufig durch Teilung der Lerngruppe statt. Innerhalb der Klasse werden im Unterricht oft beide Jahrgänge getrennt voneinander in bestimmte Themen eingeführt. Den Abteilungsunterricht begründet Frau P. so: „Ich habe die Kinder viel mehr im Blick, ich weiß, was jeder macht“ (Frau P. 2007, 8). Die meisten Unterrichtsstunden sind Wochenplanarbeitsstunden. An der Grundschule D wird für jede Jahrgangsstufe ein einheitlicher Wochenplan erstellt. Darüber hinaus findet bezogen auf die Kinder einer Jahrgangsstufe keine weitere quantitative oder qualitative Differenzierung der Wochenpläne statt. Die Kinder haben lediglich die Möglichkeit, entsprechend ihres individuellen Tempos die Aufgaben zu erledigen.

#### **6.5.1.5. Persönlicher Standpunkt zu Aspekten der Schuleingangsphase**

##### **Neuregelung der Schuleingangsphase**

Mit der Neuregelung zur Schuleingangsphase und der Auflösung der Schulkindergärten hat sich nach Frau P. für die Grundschule D nichts geändert. Der Schulkindergarten war an einer anderen Schule untergebracht, so dass sich durch die Auflösung der Schulkindergärten für die Grundschule D keine direkten strukturellen Veränderungen ergeben haben.

Über Kinder, die jetzt direkt eingeschult wurden und früher vielleicht in den Schulkindergarten überwiesen wurden, machte sie keine Aussagen. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass sie die Klassenleitung nur für das eine Jahr übernommen hat und sonst als Konrektorin bzw. als Fachlehrerin an der Schule tätig ist.

##### **Einstellung und Einschätzung zum längeren Verweilen in der Schuleingangsphase**

Für die beobachteten Kinder sieht Frau P. das längere Verweilen als sinnvoll an. Auch das Wiederholen des Schuljahres in einer jahrgangsgemischten Klasse ist aus Frau P.s Sicht eine Hilfe für die Kinder. Sie betont das Patenkonzept, dass den Kindern Struktur

und Hilfe gibt. Durch die Paten werden die Kinder in die Klasse integriert und die Schulanfänger erhalten so Hilfe bei der Arbeitsorganisation.

Das Patenkonzept sieht an der Schule so aus, dass die zukünftigen Schulanfänger sich ein Kind aus der bereits bestehenden Lerngruppe aussuchen, das ihnen während der ersten zwei Schuljahre helfend zur Seite steht.

Aus ihrer Sicht liegt bei einer jahrgangsgemischten Klasse mit dem Modell 1/3 und 2/4 der Vorteil darin, dass „man wenigstens zwei Jahre immer alle Kinder zusammen“ (Frau P. 2007, 7) in einer Klasse unterrichtet. „So entsteht wenigstens ein Gruppengefüge und die anderen können sich sozusagen als Lehrlinge zu den Gesellen hocharbeiten und dann kommen eben die Neuen“ (Frau P. 2007, 7). Als weitere Chance der Jahrgangsmischung betont Frau P., dass vieles, was der jüngere Schüler „erst in zwei Jahren lernen muss und vieles andere wird auch angebahnt, noch unbewusst, aber es wird einfach angebahnt“ (Frau P. 2007, 8). Dabei meint sie beispielsweise das Arbeitsverhalten, dass sich jüngere Kinder abgucken können bzw. größere ihnen helfen können. (...) all diese bürokratischen Abläufe, wie Abheften, Sortieren und sonst was, das ist einfach ein Riesenvorteil.“ (Frau P. 2007, 8).

Zusammenfassend erklärt Frau P. zur Jahrgangsmischung: „Vom Arbeitsaufwand ist es kein Vorteil, aber sonst für die Kinder ist es ein Vorteil und es bringt einfach viel mehr. Die erziehen sich selbst, das Sozialgefüge ist da, da muss man sich einfach nur einordnen“ (Frau P. 2007, 8).

### **6.5.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der Grundschule D**

Aus dem Interview und einem informellen Gespräch ergaben sich weitere Aspekte bezogen auf die Förderung von länger verweilenden Kindern an der Grundschule D. Schulin-tern wurde beschlossen, dass Kinder, die länger verweilen, in den jahrgangsgemischten Klassen die Lerngruppe wechseln, um am Unterricht der vorherigen Jahrgangsstufe teilnehmen zu können.

Grundsätzlich ist es an der Grundschule D üblich, dass die Kinder immer am Ende bzw. zu Beginn eines Schuljahres die Lerngruppe wechseln. Es ist aber auch im laufenden Schuljahr möglich. Die Gründe für ein längeres Verweilen sind an der Grundschule D sehr unterschiedlich. Zum einen wird überlegt, ob das Kind im fachlichen Bereich bezogen auf die Anforderungen der Jahrgangsstufe „den Anschluss“ behält. Zum anderen wird auch auf das Arbeitsverhalten und die sozial-emotionale Entwicklung geschaut und überlegt, ob ein längeres Verweilen sinnvoll wäre.

An der Schule gibt es eine Sozialpädagogin, die vornehmlich für die Schulanfänger Förderung anbietet. Für das 2. Schuljahr werden extra Förderstunden von der Klassenlehrerin angeboten. An diesen Förderstunden nehmen Kinder teil, die sowohl Förderung im Fachlichen benötigen als auch im sozialen Verhalten. Im regulären Unterricht werden die Schüler vor allem im Rahmen der Wochenplanarbeit gefördert, wobei für die einzelnen Jahrgangsstufen jeweils einheitliche Wochenpläne erstellt werden (Abteilungsunterricht).

Die Neuregelung der Schuleingangsphase brachte keinen Neuerungen für die Schule mit sich. Frau P. sieht die Jahrgangsmischung 2/4 als Vorteil für die Lernentwicklung der Kinder an, da die Kinder voneinander lernen. Dieses wird an der Grundschule D durch das Patensystem gefördert.

## 6.6. Zusammenfassender Vergleich

Die Zusammenfassung der Interviewergebnisse greift die Aspekte des Interviewleitfadens auf und gliedert sich in schulinterne Informationen, Aussagen zum Entscheidungsprozess an den verschiedenen an der Untersuchung beteiligten Schulen, eine Beschreibung der jeweiligen Förderkonzepte, Informationen zur Neuregelung der Schuleingangsphase und den persönlichen Standpunkten der Befragten. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Informationen der einzelnen Schulen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin geprüft.

### Informationen zur Neuregelung der Schuleingangsphase

Die Grundschule B entwickelte als einzige Schule ein eigenes Konzept zur Schuleingangsphase und erprobte im Beobachtungszeitraum das Konzept des Förderbandes. Für die Grundschule A, die Grundschule C und die Grundschule D brachte die Neuregelung keine Veränderungen in der Organisationsform der ersten beiden Schuljahre und den Förderpraktiken im Unterricht.

### Schulinterne Informationen

Durch die unterschiedlichen Organisationsformen der Schuleingangsphase ergeben sich bezüglich der Lerngruppen, in denen länger verweilende Kinder nach der Entscheidung weiter gefördert werden, zwei Möglichkeiten: In der Grundschule B und in der Grundschule D wechseln länger verweilende Kinder die Lerngruppe und nehmen am Unterricht der unteren Jahrgangsstufe teil. Hier können die Schüler nicht in der ihnen bekannten Lerngruppe verweilen. Damit wird der in der Theorie erwartete positive Effekt (vgl. Kap. 2.5.3.) durch das längere Verweilen in einer bekannten Lerngruppe nicht berücksichtigt. Zwar bleiben die länger verweilenden Kinder in der Grundschule A und auch an der Grundschule C in der ihnen bekannten Lerngruppe. Allerdings kann hier nur auf der organisatorischen Ebene vermutet werden, dass sich dies positiv für die verweilenden Kinder auswirkt. An dieser Stelle gilt es, die Prozessqualität des Unterrichts in den Blick zu nehmen. Das folgende Kapitel wird zeigen, inwiefern die Förderung der länger verweilenden Kinder konkret in den unterschiedlichen Organisationsformen aussieht.

### Aussagen zum Entscheidungsprozess

Alle Befragten geben an, dass die Entscheidung, ob ein Kind länger verweilt, immer auf das Kind bezogen getroffen wird. Die Kriterien, die genannt wurden, machen deutlich, dass der Entscheidungsprozess sehr komplex ist. So wird das fachliche Leistungsniveau des Kindes genauso betrachtet wie seine sozial-emotionale Entwicklung. Außerdem können das Arbeitsverhalten des Kindes oder auch die motorischen Fähigkeiten Einfluss auf die Entscheidung haben.

Zu Beginn des Entscheidungsprozesses stehen bei allen Befragten eine intensive Beobachtungsphase und der Austausch mit Kollegen über die gemachten Beobachtungen. Teilweise werden auch Verfahren zur Leistungsdiagnostik eingesetzt. Als Entscheidungshilfe werden in dieser Phase auch die verbindlichen Anforderungen gesehen, die vom Ministerium in den Richtlinien und Lehrplänen veröffentlicht sind.

Im nächsten Schritt werden die Eltern eingeschaltet. Dieser Prozess kann nach Aussage der Befragten länger dauern. Insgesamt wird deutlich, welche große Bedeutung die Di-

agnostik des Lernstandes der Kinder bei der Entscheidung hat. Es werden unterschiedliche Diagnoseverfahren eingesetzt (vgl. Kap. 4.4.3.2.), um die Entscheidung abzusichern. Sie ist hier die Voraussetzung um spätere Förderungsmöglichkeiten (evtl. in einer anderen Lerngruppe) festzulegen. In den Schulen, in denen die Schüler die Lerngruppe wechseln, findet der Wechsel meist nach den Ferien statt. Er kann aber auch im laufenden Schuljahr stattfinden. An der Grundschule A und der Grundschule C ist der Übergang insofern fließend, als dass die Kinder in der Lerngruppe bleiben und an ihren Arbeiten weiterarbeiten können, ohne Lernstoff wiederholen zu müssen. Dies wird von den Lehrkräften und in der Forschung (vgl. Carle 2003) als positiv eingeschätzt.

### **Beschreibung des Förderkonzeptes**

Besonders an der Grundschule A, der Grundschule C und der Grundschule D, also den Schulen, in denen jahrgangsübergreifend gearbeitet wird, werden offene Unterrichtsformen eingesetzt. In der Grundschule A arbeiten die Kinder in der Freien Arbeit. In den Grundschulen C und der D werden Wochenpläne eingesetzt. Die Umsetzung an beiden Schulen erfolgt sehr unterschiedlich. An der Grundschule C ist der Wochenplan ein auf den Schüler individuell zugeschnittener Plan, der im Laufe der Woche bearbeitet werden soll. An der Grundschule D wird der Wochenplan nur bezogen auf die Jahrgänge differenziert. An der durchgehend jahrgangsbezogen organisierten Grundschule B wird von Frau R. schrittweise das Konzept der Freien Arbeit in ihrer Klasse eingeführt. Es ist aber keine Unterrichtsform, die in allen Klassen der Grundschule B eingesetzt wird.

An allen Schulen werden zur äußeren Differenzierung verschiedene Kleingruppen gebildet, die aus dem Klassenverband genommen werden und denen spezielle Lernangebote gemacht werden. An den Schulen wird dies unterschiedlich organisiert, teilweise klassenübergreifend und teilweise klassenintern. Die Grundschule B praktiziert das Konzept des Förderbandes. In der Grundschule D gibt es eine im Stundenplan ausgewiesene Förderstunde, an der einige Schüler der Klasse teilnehmen. In der Grundschule A und der Grundschule C wurden in den Klassen Kleingruppen herausgenommen, mit denen ein spezielles Förderangebot durchgeführt wurde. In Grundschule A gab es darüber hinaus für die Schulanfänger klassenübergreifende Angebote. In den beiden Schulen – Grundschule A und Grundschule C – nehmen an den Kleingruppen Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen teil. Die Gruppen sind hierbei leistungshomogen zusammengesetzt. In allen drei jahrgangsgemischt arbeitenden Schulen werden die Klassen phasenweise auch in Abteilungsunterricht unterrichtet. .

Es zeigt sich, dass alle Schulen zwecks individueller Förderung verschiedene Formen des offenen Unterrichts einsetzen. Die Ausgestaltung ist an jeder Schule unterschiedlich. Auch wurde über unterschiedliche Formen der inneren und der äußeren Differenzierung berichtet. Über fachdidaktische Konzepte wurden in den Interviews von Seiten der pädagogischen Fachkräfte keine Aussagen gemacht. An dieser Stelle muss eine Untersuchung der Prozessqualität des Unterrichts stattfinden, um konkreter Aussagen über die Förderung von länger verweilenden Kinder in der Schuleingangsphase machen zu können. Dies geschieht in Kapitel 7 auf der Basis der Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Fallanalysen der an der Untersuchung teilnehmenden Kinder.

### **Persönliche Standpunkte zur Neuregelung und speziell zur Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase**

Die jahrgangsgemischt organisierte Schuleingangsphase wird von den Lehrkräften überwiegend als vorteilhafter für das längere Verweilen angesehen. Als Gründe hierfür nennen die Lehrkräfte, dass Schulanfänger in jahrgangsgemischten Klassen von den Größeren viel im Arbeitsverhalten und Sozialverhalten lernen können. Außerdem können länger verweilende Kinder in ihrer Lerngruppe bleiben. Einige Befragte vermuten, dass durch die starke Heterogenität der Lerngruppen den Kindern ihr längeres Verweilen in der Lerngruppe nicht auffällt und auch die anderen Kinder toleranter damit umgehen. Als weiterer Vorteil der Jahrgangsmischung wird auch angesehen, dass jedes Jahr neue Kinder in die Lerngruppe kommen und die verweilenden Kinder immer wieder neue Freunde finden und ihre soziale Position innerhalb der Klasse verändern können. Dagegen kann der Wechsel der Lerngruppe auch ein Neuanfang mit Lehrern und Mitschülern sein.

Für jahrgangsbezogen arbeitende Klassen wird aus Sicht von den dort arbeitenden Befragten die Auflösung des Schulkindergartens als kritisch gesehen, da es aus Sicht der Befragten für die einzelne Lehrkraft schwierig ist, die benötigte Förderung zu leisten. Die Befragten der Grundschule A und der Grundschule C sehen, dass sie die Auflösung des Schulkindergartens durch die Jahrgangsmischung und die Teamarbeit auffangen können.

Wie vermutet, bestehen zwischen den Schulen neben der unterschiedlichen Organisationsform auch Gemeinsamkeiten. So ist eine grundsätzliche Bereitschaft, offene Unterrichtsformen einzusetzen und innerhalb des Unterrichts zu differenzieren, allen gemeinsam. Allerdings wird die Ausgestaltung der Unterrichtsformen und ihre Auswirkung auf die individuelle Förderung der länger Verweilenden Kinder noch zu untersuchen sein.

## **7. Fallanalysen – Schüler, die länger in der Schuleingangsphase verweilen und ihre Förderung**

### **7.1. Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Schülerdaten und des Förderangebots**

Bezogen auf die Unterrichtsqualität nach dem Angebots-Nutzungs-Modell sind die in diesem Kapitel analysierten Untersuchungsaspekte auf den Bereich des Unterrichts bzw. des Angebots zu beziehen.

Nach Helmke bilden den „Kern der Unterrichtsqualität im engeren Sinne (...) diejenigen Prinzipien und Merkmale, die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind, d.h. neben dem übergeordneten Universalprinzip der Passung: Klarheit, schüler-, fach- und situationsangemessene Variation didaktischer Methoden, sensibler Umgang mit Heterogenität und die Individualisierung und Motivierung“ (Helmke 2005, 43).

Zusätzlich nennt Helmke noch die Effizienz der Klassenführung, die Unterrichtsquantität und die Qualität des Lehrmaterials (vgl. Helmke 2005, 43).

Tietze betrachtet die Prozessqualität als den zentralen Bereich der pädagogischen Qualität (vgl. Tietze 1998, 225). Er bezeichnet als Prozessqualität „das Gesamt des pädagogischen Umgangs mit dem Kind und den Erfahrungen, die dieses mit seiner sozialen und räumlichen-materialen Umwelt im Kindergartenalltag macht“ (Tietze 1998, 225). Auch wenn Tietze diese Beschreibung auf den Kindergarten bezieht, lässt sich diese Auffassung auch auf Schule übertragen. Im schulischen Kontext beschreibt die Prozessqualität demnach den gesamten pädagogischen Umgang mit dem Schüler im Unterricht und die Erfahrungen, die er im Rahmen seines schulischen Alltages sammelt. Mit Blick auf das Angebots-Nutzungs-Modell können die Erfahrungen des Schülers im Unterricht auch auf die Mediationsprozesse und die Lernaktivität des Schülers erweitert werden.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Prozessqualität durch ihre unterschiedlichen Facetten sehr komplex ist. Dadurch wird die Erhebung der Prozessqualität erschwert. In dieser Untersuchung wurden daher nur einige Teile der Prozessqualität in den Blick genommen – wie das Förderangebot, das den länger verweilenden Kindern unterbreitet wurden, die Nutzung des Förderangebotes, die teilweise auch Rückschlüsse auf die Passung der Aufgabe zulässt sowie die Lernentwicklung der länger verweilenden Schüler, die bedingt Aussagen über die Wirkung der Förderaufgabe zulässt. In die Analysen wurde auch die Unterstützung der Lehrkraft bei der Bearbeitung der Förderaufgaben einbezogen.

Im Mittelpunkt des folgenden Kapitels stehen die Beantwortung der Fragen nach dem konkreten Förderangebot für länger verweilende Kinder sowie nach der Art und Weise, wie länger verweilende Kinder das Förderangebot für sich nutzen. Dazu werden die Aspekte des Unterrichts, bezogen auf die Passung des Angebotes für die länger verweilenden Kinder, die Individualisierung des Unterrichts bezogen auf die beobachteten Kinder sowie die Unterrichtszeit betrachtet. Hinzu kommen Aspekte auf Seiten der Schüler. Dazu zählt die Lernaktivität des Schülers (die Nutzung) und seine aktive Lernzeit bei der Bearbeitung der Förderaufgaben. Als weiterer Aspekt werden die Lernentwicklungen der

Schüler im mathematischen und im rechtschriftlichen Bereich ausgewertet und in Beziehung zu den Beobachtungen im Unterricht gestellt.

Wie im Kapitel über das forschungsmethodische Vorgehen (vgl. Kap. 4) deutlich wurde, werden verschiedene Forschungsmethoden eingesetzt, um die aufgezeigten Forschungsfragen zu beantworten. Dazu werden die Daten aus der Unterrichtsbeobachtung herangezogen.

Die Frage nach der Wirkung der Förderung soll über die Analyse der Diagnoseverfahren geschehen. Für das Schülerprofil werden die Informationen aus den Lehrerinterviews herangezogen. Berücksichtigt werden Aussagen der Lehrer über den Entscheidungsprozess, dass das Kind länger verweilt, sowie Aussagen über das Arbeitsverhalten und die soziale Stellung in der Klasse.

Für die Beschreibung der Ausgangssituation der Schüler<sup>74</sup> wurden zum einen auf die Analysen der Lehrerinterviews und zum anderen auf die Ergebnisse des sozial-emotionalen Diagnoseverfahrens zurückgegriffen.

### **7.1.1. Auswertung der Diagnoseverfahren**

Im Folgenden wird der genaue inhaltliche Testaufbau der HSP (May 2002), HLP (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg 1992) und des DEMATs (Krajewsky u.a. 2002/04) sowie das Vorgehen bei der Auswertung der einzelnen Lernbeobachtungsverfahren vorgestellt. Die Ergebnisse dieser Auswertungen bilden die Grundlage der Beschreibung der Lernentwicklung der einzelnen Kinder im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich.<sup>75</sup>

#### **7.1.1.1. Auswertungsverfahren der Hamburger Schreibprobe (HSP)**

Die Kompetenzen der Kinder im Bereich des orthographischen Bereiches wurden über die Hamburger Schreibprobe (HSP) erfasst. In der Untersuchung wurde die HSP 1+, die HSP 2 und die HSP 3 eingesetzt. Die HSP 1+ dient der Bestimmung des Lernstandes ab Mitte Klasse 1 bis Mitte Klasse 2. Die HSP 2 wird zur Feststellung des Lernstandes am Ende der Klasse 2 eingesetzt, die HSP 3 für die Mitte der Klasse 3.

In der HSP-Studie wurden mit den Kindern unterschiedliche Versionen der HSP durchgeführt. Dabei wurden bei den Kindern individuelle Indikatoren herangezogen, um die HSP Version für die einzelne Erhebungsphase zu bestimmen. Die von May empfohlenen Erhebungszeitpunkte konnten bei den Schülern in der vorliegenden Untersuchung nur bedingt eingehalten werden, da die vorgegebene Zeit, bezogen auf ihrer Verweildauer in der Schule, bei den Schüler durch das längere Verweilen nicht übereinstimmt. So wurden fast alle Kinder zu Beginn mit der HSP 1+ getestet, um einen ersten Eindruck der Schulleistung zu bekommen. Bei Sarah wurde direkt zum ersten Erhebungszeitpunkt die HSP 2 eingesetzt, da aus den Erzählungen der Lehrerin bei Sarah im orthographischen Bereich eine hohe Leistung erwartet wurde. In der späteren Erhebung wurde dann die HSP 2 wieder eingesetzt, um die Vergleichbarkeit zu erhalten. Bei ihr und bei den Kindern, die bei der HSP 1+ sehr sicher abschlossen, wurde im nächsten Schritt die HSP 2

<sup>74</sup> Namen der Schüler wurden anonymisiert.

<sup>75</sup> Die ausgefüllten Testbögen und Auswertungsergebnisse der eingesetzten Diagnoseverfahren sind bei Bedarf bei der Autorin einzusehen.

eingesetzt. Zum Ende ihrer Zeit in der Schuleingangsphase wurde mit ihnen die HSP 3 eingesetzt. Das betraf überwiegend die Kinder im 3. Schulbesuchsjahr. Bei Nico (auch im 3. Schulbesuchsjahr) wurde die HSP 2 eingesetzt, da bei ihm eine geringe Rechtschreibleistung erwartet wurde.

Folgende Übersicht zeigt, bei welchem Kind welche Version zum Einsatz kam:

|          | <b>Simon</b> | <b>Zoran</b> | <b>Lorenzo</b> | <b>Sina</b> | <b>Sarah</b> | <b>Daniela</b> | <b>Nico</b> |
|----------|--------------|--------------|----------------|-------------|--------------|----------------|-------------|
| 1. Phase | HSP 1+       | HSP 1+       | HSP 1+         | HSP 1+      | HSP 2        | HSP 1+         | HSP 1+      |
| 2. Phase | HSP 1+       | HSP 1+       | HSP 1+         | HSP 1+      | HSP 2        | HSP 2          | HSP 2       |
| 3. Phase | HSP 1+       | HSP 2        | HSP 1+         | HSP 1+      | HSP 3        | HSP 3          | HSP 2       |

**Abbildung 13: Übersicht über die eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren im orthografischen Bereich**

Die HSP ist so konzipiert, dass nur die richtig geschriebenen Wörter und die richtig geschriebenen Grapheme gewertet werden. Ebenso ist im Rahmen der HSP die Diagnose von Rechtschreibstrategien möglich. Über die HSP kann die Aneignung der Strategien in Schritten berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.5.6.1.). Dies ist lernpsychologisch bedeutsam, „denn in den Teillösungen zeigen sich fast immer gelungenen Operationen“ (May 2002, 19), die Aufschluss über die unterschiedlichen Lernstände geben. Aus diesen Ergebnissen lassen sich geeignete Fördermaßnahmen ableiten.

Der Aufbau der drei Testversionen ist insofern gleich, als dass alle Tests mit einem Aufgabenteil beginnen, bei dem die Kinder zu Bildern das entsprechende Wort schreiben sollen. Die Kinder haben die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo die Wörter zu schreiben und dürfen auch nachfragen. In einem zweiten Teil werden den Kindern zu einem bzw. mehreren Bildern Sätze diktiert. Beim Diktieren ist darauf zu achten, dass nicht übertrieben betont gesprochen wird. Die Bilder können das Erfassen der Bedeutung der Wörter erleichtern. In der vorliegenden Arbeit wurde die HSP als Einzel- bzw. Paarverfahren eingesetzt. In den Klassen, in denen zwei Kinder an der Untersuchung teilgenommen haben, wurde die HSP mit ihnen parallel durch geführt. Grundsätzlich ist es auch möglich, die ganze Klasse gleichzeitig zu überprüfen.

„Bei der Auswertung nach Graphemtreffern werden Buchstaben zusammengenommen, wenn sie in orthographischer Hinsicht eine Einheit bilden“ (May 2002, 21). Nach May gehören dazu:

- Diphthonge (ei, au, eu/äu)
  - mehrgliedrige Konsonanten (z.B. ch, sch, pf, qu)
  - Vokale mit Längezeichen (z.B. ie, ih, ieh, ah, oo)
  - Doppelkonsonanten als Kürzezeichen (z.B. ll, mm, ck, tz)
- (vgl. May 2002, 21).

Daraus ergibt sich, dass einige Wörter weniger Grapheme als Buchstaben haben. Nach May ist die Unterscheidung zwischen richtig geschriebenen Buchstaben und Graphemen vor dem Hintergrund einer differenzierten Erfassung orthographischer Elemente bedeutsam. Außerdem ermöglicht eine Graphembewertung seiner Meinung nach eine größere Objektivität bei der Auswertung, da auf die Weise zwischen richtiger Schreibung der einzelnen Grapheme und mehrdeutigen Schreibungen differenziert werden kann (vgl. May 2002, 21). Der wichtigste Grund, die Wörter nach Graphemen auszuwerten liegt aber in der Möglichkeit, auf dieser Basis angewendete Rechtschreibstrategien zu erfassen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt in mehreren Schritten. Den HSP-Testbögen liegen Auswertungsformulare bei, in die die einzelnen Ergebnisse eingetragen werden und direkt abgelesen werden können. Zunächst werden alle richtig und falsch geschriebenen Wörter gezählt. Dieses Vorgehen liefert schnell einen ersten Eindruck über Fehlerhäufigkeiten. In einem zweiten Schritt werden die einzelnen Wörter auf ihre Graphemtreffer untersucht. Diese Ergebnisse werden anhand von T-Werten und Prozenträngen zu den Ergebnissen der Bundesstichprobe in Beziehung gesetzt, um so „das allgemeine Niveau der Rechtschreibe sicherheit des Kindes“ (May 2005, 8) zu bestimmen. Ebenso lassen sich anhand der Auswertung entsprechender Lupenstellen Werte für die Beherrschung alphabetischer, morphematischer und orthographischer Rechtschreibstrategien ermitteln.<sup>76</sup>

Aus der Auswertungsvorlage lassen sich Werte für die Rechtschreibstrategien ablesen, anhand derer der Grad der Strategiebeherrschung ermittelt werden kann. Werden diese Werte in eine beiliegende Blanko-Tabelle eingetragen, ergibt sich daraus eine Profilanalyse.<sup>77</sup> Diese lässt Rückschlüsse auf den Integrationsgrad der einzelnen Strategien<sup>78</sup> zu. Mögliche überflüssige orthographische Elemente zeigen, „inwieweit das Kind noch Unsicherheiten beim Verwenden orthographischer Elemente hat“ (May 2005, 8). Der Wert für die Oberzeichenfehler gibt Auskunft über die Kontrolle und Sorgfalt beim Arbeiten. Die Ergebnisse werden ebenfalls mit den Werten (T-Wert und Prozentrang) einer Normstichprobe in Verbindung gesetzt.

Für eine qualitative Auswertung der Ergebnisse sind vor allem die Graphemtreffer und die Auswertung für den Grad der Beherrschung der grundlegenden Rechtschreibstrategien interessant. Wird die HSP mehrmals in einem längeren Zeitraum durchgeführt, können die einzelnen Werte zueinander in Beziehung gesetzt werden. Es lassen sich dann Entwicklungen der Rechtschreibstrategien sowie der jeweiligen Integration der einzelnen Strategien aufzeigen. Für den Einsatz in der Schule lassen sich von den Werten mögliche Förderansätze ableiten.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung fiel den Kindern die Bearbeitung der HSP durchaus leicht. Sie hatten keine Probleme, die Aufgaben zu bearbeiten. Die Aufgabenformate sind den Kindern aus dem Unterricht vertraut. Kein Kind hat, obwohl die Möglichkeit bestand, eine Anlauttabelle bei der Bearbeitung benutzt.

### **7.1.1.2. Auswertungsverfahren der Hamburger Leseprobe (HLP)**

Neben der HSP wurde im schriftsprachlichen Bereich für die Erhebung im Bereich Lesen die HLP mit den Schülern durchgeführt. In der Untersuchung lasen Kinder Texte mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus vor. Die Kinder im 2. Schulbesuchsjahr lasen zur 1. Erhebungsphase Wörter auf dem Arbeitsblatt „Male, was du liest“ (Brinkmann/Brügelmann 1993) vor. Dabei handelte es sich um ein Arbeitsblatt, das dem Material „Ideen-Kiste“ (1993) entnommen wurde. Die Kinder sollten dabei Wörter lesen und das passende Bild dazu malen. Dieses Verfahren wurde gewählt, da unklar war, inwieweit die Schüler lesen konnten. Gerade bei Simon und Lorenzo konnte zu dem Erhebungszeitpunkt noch nicht abgeschätzt werden, ob sie beim Lesen eines Textes über-

---

<sup>76</sup> In der HSP 1 werden die morphematischen und orthographischen Rechtschreibstrategien zusammen erfasst.

<sup>77</sup> Ein ausgeglichenes Strategieprofil liegt vor, wenn die Differenz zwischen den T-Werten weniger als 10 beträgt.

<sup>78</sup> Über die Bedeutung der Integration der einzelnen Strategien (vgl. Kap. 3.5.6.1.)

fordert gewesen wären. Die Leseergebnisse wurden qualitativ ausgewertet. Ab der 2. Erhebung wurden bei allen verweilenden Kindern die Texte der HLP eingesetzt.

Bei der HLP lesen die Kinder Texte laut vor. Es gibt Texte für vier Niveaustufen (Lesestufen) „mit jeweils mehreren Parallelformen gleichen Schwierigkeitsgrades“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 7).

Bei der 1. Lesestufe (Texte G 1a bis G 1c: 14 bis 16 Wörter) werden leichte Texte eingesetzt, die aus kurzen Sätzen bestehen. Bilder unterstützen die Kinder beim Lesen, „indem sie schon einen Teil der Geschichte vorgeben und so eine Sinnvermutung anregen“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 7). Die Texte der 2. Lesestufe (Texte G 2a bis G 2c: 16 bis 26 Wörter) enthalten längere Sätze, teilweise komplexere Wörter und der Text-Bild-Zusammenhang wurde offener gestaltet. Als zusätzliche Schwierigkeit sind die Texte enger und kleiner gedruckt (vgl. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 7). Die Texte der Lesestufe 3 (Texte G 3a bis G 3b: 65 bis 71 Wörter) sind für die 3. und 4. Klasse konzipiert. „Sie sind nicht mehr illustriert, die Sätze sind erheblich länger und nicht mehr so einfach strukturiert“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 7). Darüber hinaus ist die Schrift kleiner gedruckt.

Die Texte der Lesestufe 4 (Texte G 4a bis G 4c: 90 bis 99 Wörter) sind länger und komplexer strukturiert. Sie wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht eingesetzt.

Aus der folgenden Übersicht ist zu entnehmen, zu welchem Erhebungszeitpunkt welcher Text von welchem Kind gelesen wurde.

|          | Simon             | Zoran     | Lorenzo           | Sina              | Sarah     | Daniela   | Nico      |
|----------|-------------------|-----------|-------------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Phase | Male was du liest | Text G 2c | Male was du liest | Male was du liest | Text G 2c | Text G 2c | Text G 2c |
| 2. Phase | Text G 1a         | Text G 2b | Text G 1a         | Text G 1a         | Text G 2b | Text G 2b | Text G 2b |
| 3. Phase | Text G 1b         | Text G 3c | Text G 1b         | Text G 1b         | Text G 3c | Text G 3c | Text G 3c |

Abbildung 14: Übersicht über die eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren beim Lesen

Bei der Durchführung lasen die Schüler die Texte laut vor. Ab der 2. Erhebung wurden die Schüler beim Lesen mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Während des Lesens konnte der Versuchsleiter mit dem Schüler in Interaktion treten. Dabei konnte der Versuchsleiter durch Aussagen wie: „Kennst du den 1. Buchstaben?“ den Leseprozess positiv unterstützen. Der Versuchsleiter durfte außerdem sachliche Informationen geben (wie beispielsweise, das bereits Gelesene wiederholen bzw. Sinnstützen geben.) oder den Wortentwurf korrigieren. Überdies konnte der Versuchsleiter Impulse wie „Versuchs noch einmal!“ geben (vgl. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 10). Es sollte darauf geachtet werden, dass die Instruktionen „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 10) sein sollten.

Für die einzelnen Texte liegen Langzeitbeobachtungen vor, die bei der Auswertung herangezogen wurden. Die HLP wurde in der 2. Klasse im November, Januar/Februar und im April durchgeführt. In der 3. Klasse liegen Vergleichswerte für November und April vor.

Für die quantitative Auswertung der Ergebnisse wurde ein Punktesystem entwickelt, bei dem jedes Wort des gelesenen Textes einem Punkt-Wert erhält:

|     |  |          |
|-----|--|----------|
| +   | sofort richtig gelesen   | 3 Punkte |
| (+) | mühsam erlesen, mit mehreren Teilprozessen evtl. Selbstkorrektur, aber selbstständig – ohne Hilfen | 2 Punkte |
| (-) | mit ein bis zwei Hilfen erlesen  | 1 Punkte |
| -   | mehr als zwei Hilfen oder gar nicht  | 0 Punkte |

Abbildung 15: Übersicht über die Punktwertung bei der HLP (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 14)

Bei der Vergabe der Punkte wurde „sowohl die Zahl der selbstständigen Teilschritte beim Erlesen als auch die Zahl der benötigten Hilfen bei jedem vorgegeben Wort berücksichtigt“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 10). Neben dieser Punktbewertung wurde auch die Lesezeit gemessen.

Die Ergebnisse der Leseunkte und der Lesezeit können vier verschiedenen Leistungsgruppen zugeordnet werden:

- „sicher“ entspricht 25 % der Kinder
  - „durchschnittlich“ entspricht 50 % der Kinder
  - „schwach“ entspricht 19 % der Kinder
  - „sehr schwach“ entspricht 6% der Kinder
- (vgl. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 10)

Für eine qualitative Auswertung wird auf das inhaltliche Erfassen des Gelesenen, auf Ähnlichkeiten bei falsch gelesenen Wörtern, auf die Einpassung in die vorgegebenen Satzkonstruktionen und auf das Vorkommen von Pseudowörtern geachtet. Außerdem wird auf die Vielfalt der Zugriffsweisen, auf das Erkennen und selbstständige Korrigieren von Fehlern sowie auf das Einbeziehen von Hilfen beim Erlesen in das eigene Vorgehen eingegangen (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 19). Die Bearbeitung der Aufgabe fiel bei den teilnehmenden Schülern sehr unterschiedlich aus. Es wurden von Seiten des Versuchsleiters nur wenige Hilfen gegeben.

### 7.1.1.3. Auswertungsverfahren des Deutschen Mathematiktestes (DEMAT)

Zur Erfassung der mathematischen Lernentwicklung der Kinder wurde innerhalb der Untersuchung der DEMAT in der Version 1+ und 2+ eingesetzt. Zur Zeit der Untersuchung war der DEMAT 1+ in der Reihe die Testversion mit dem niedrigsten Anforderungsniveau. Diese Version wurde außer bei Lorenzo (vgl. Kap. 7.4.1.5.2.) bei allen Probanden in der ersten und 2. Erhebungsphase eingesetzt. DEMAT 1+ wurde eingesetzt, auch wenn Kinder schon im 2. Schulbesuchsjahr die Grundschule besuchen, um Überforderung zu vermeiden und die Kinder ggf. an Inhalten des ersten Schuljahres mitarbeiten. Bei den Kindern, die am Ende des Beobachtungszeitraumes in das 3. Schuljahr wechselten, wurde in der 3. Phase der DEMAT 2+ eingesetzt. Dieser Test ist am Ende der 2. Klasse und im 3. Schuljahr einzusetzen.

|          | <b>Simon</b> | <b>Zoran</b> | <b>Lorenzo</b>   | <b>Sina</b> | <b>Sarah</b> | <b>Daniela</b> | <b>Nico</b> |
|----------|--------------|--------------|------------------|-------------|--------------|----------------|-------------|
| 1. Phase | DEMAT<br>1+  | DEMAT<br>1+  | Rechen-<br>probe | DEMAT<br>1+ | DEMAT<br>1+  | DEMAT<br>1+    | DEMAT<br>1+ |
| 2. Phase | DEMAT<br>1+  | DEMAT<br>1+  | DEMAT 1+         | DEMAT<br>1+ | DEMAT<br>1+  | DEMAT<br>1+    | DEMAT<br>1+ |
| 3. Phase | DEMAT<br>1+  | DEMAT<br>2+  | DEMAT 1+         | DEMAT<br>1+ | DEMAT<br>2+  | DEMAT<br>2+    | DEMAT<br>2+ |

**Abbildung 16: Übersicht über die eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren im mathematischen Bereich**

Für einige Kinder war die Bewältigung des DEMAT 1+ zu Beginn des 2. Schulbesuchsjahres sehr schwierig. Bei Lorenzo wurde in der 1. Erhebungsphase mit der Rechenprobe zuerst ein anderes Testverfahren durchgeführt. Daher liegen von ihm für den DEMAT nur Ergebnisse für die 2. und 3. Phase vor. Bei der Rechenprobe handelt es sich um ein arithmetisches Testverfahren für Schulanfänger von van den Heuvel-Panhuizen (1995). Es zählt zu den informellen Testverfahren. Diese Testverfahren wurde gewählt, weil der DEMAT 1+ nicht für den Anfang der ersten Klassenstufe konzipiert war.

Aus der Übersichtstabelle, welche Testversion zu welchem Zeitpunkt eingesetzt wurde, ist ersichtlich, dass Lorenzo bei der 1. Erhebungsphase ein anderes Testverfahren vorgelegt wurde. In dem Gespräch mit Herrn J. wurde deutlich, dass Lorenzo im mathematischen Bereich wenig Wissen zeigte, so dass über den DEMAT 1+ vermutlich kaum Informationen über den Leistungsstand von Lorenzo hätte erhoben werden können. Aus diesem Grund wurde bei ihm ein Test zur Bestimmung der arithmetischen Grundkompetenzen am Schulanfang nach van den Heuvel-Panhuizen (1995) eingesetzt. In diesem Testverfahren wurden die Bereiche Verhältnisbeziehungen, Kenntnis von Zahlsymbolen, Beherrschung der Zahlwortreihe, Abzählen sowie Addition und Subtraktion in Kontextaufgaben berücksichtigt.

Dieses Testverfahren zählt zu den informellen Diagnoseverfahren, da es keine normierte Vergleichsgruppe gibt. Die Ergebnisse von Lorenzos Test werden daher qualitativ ausgewertet im Sinne einer Kompetenzbeschreibung. Der Vorteil, Lorenzos Leistung in Beziehung zu anderen Kindern zu setzen, die beim DEMAT besteht, bleibt hier aus. Erst die Ergebnisse der 2. und 3. Erhebungsphase, in der DEMAT eingesetzt wurde, können mit Normwerten verglichen werden.

Für die Durchführung und spätere Auswertung der DEMATs ist es wichtig zu berücksichtigen, dass der DEMAT 1+ nur Aufgabenformate prüft, die in der 1. Klasse gelernt werden sollen. Daraus ergibt sich, dass den meisten Kindern in der Untersuchung viele Aufgaben des DEMAT 1+ vertraut sein können. Krajewski u.a. weisen darauf hin, dass zur Identifikation rechenschwacher Kinder dieses Verfahren gut geeignet ist, da es im unteren Leistungsbereich differenziert (vgl. Krajewski u.a. 2002, 13). Aus ihrer Sicht ist eine Differenzierung im oberen Bereich nicht notwendig, da die Identifikation und die Förderung von rechenschwachen Kindern im Vordergrund steht. Für die vorliegende Untersuchung wäre allerdings eine Ausdifferenzierung im oberen Bereich durchaus interessant und aufschlussreich gewesen, da auch Kinder teilgenommen haben, die im mathematischen Bereich sehr leistungsstark sind. Für die Kinder im unteren Leistungsbereich ergaben sich bei den Auswertungen differenzierte Aussagen über ihren Leistungsbe- reich. Allerdings sei zu berücksichtigen, dass meist nur vier Aufgaben der einzelnen Subtests über die Notwendigkeit der Förderung in den einzelnen Bereichen Auskunft gaben. Daher weisen die Autoren darauf hin, dass „der diagnostische Wert dieser Subtest-Auswertung nicht überschätzt“ (Krajewski u.a. 2004, 23) werden soll. Die Er-

gebnisse geben lediglich Auskunft über mögliche Schwierigkeiten in einzelnen Bereichen, die anschließend in Einzelfalldiagnostik noch zu prüfen sind. Für die vorliegende Untersuchung wäre solch eine Einzelfalldiagnose interessant gewesen und hätte zu den einzelnen Kindern ein genaueres Entwicklungsprofil ergeben, als es jetzt möglich ist. Allerdings wäre dieses Vorgehen nicht im Rahmen der zeitlichen Kapazität, die für die einzelnen Beobachtungszeiten vorgesehen waren, möglich gewesen. So lassen sich durch die Auswertung der einzelnen Subtests lediglich „Tendenzen für gute und weniger gute Kompetenzen eines einzelnen Kindes“ (Krajewski u.a. 2002, 22) aufzeigen.

### 7.1.2. Verfahren zur Erhebung bedeutender Sozialereignisse in der Schule

Im sozial-emotionalen Bereich wurden die Kinder zu allen drei Erhebungszeitpunkten zu für sie bedeutenden Sozialereignissen in der Schule befragt.<sup>79</sup> Diese Verfahren wurden in Anlehnung an Petillon (1993) durchgeführt. Petillon untersuchte u.a. emotionale Ereignisse, die Schüler zu Schulbeginn bewegten (vgl. Petillon 1993, 46). Dazu wurden Kinder zu Schulbeginn gebeten, Geschichten aus der Schule zu erzählen bei denen sie fröhlich, traurig, ängstlich oder wütend waren. Für die Analyse der offenen Interviewfragen entwickelte Petillon auf induktive Weise ein Kategoriensystem. Dieses Kategoriensystem ist für diese Arbeit übernommen worden, da die vorliegende Stichprobe zu klein ist, um eigenständig aussagekräftige Kategorien entwickeln zu können. Es wurden von Petillon drei Oberkategorien ermittelt – Lehrer, Mitschüler und Schule – in die die Geschichten der Kinder eingeordnet werden können.

Für Sozialereignisse im Zusammenhang mit Freude wurden von Petillon folgende Kategorisierungen vorgenommen:

| Lehrer  | Mitschüler  | Schule  |
|---|---|---|
| 1. Drankommen   | 1. gemeinsame Aktivitäten (spielen, fangen, sprechen)                       | 1. Schulanfang  |
| 2. Belohnung  | 2. zusammensitzen   | 2. Leistungen   |
| 3. auf die Person der Lehrerin bezogen (z. B. dass das Kind gerade die Frau X bekommen hat) | 3. kennenlernen (z.B. einen Mitschüler haben, finden)                       | 3. besondere Ereignisse                                       |
|   | 4. Auslöser: Aktivität des Mitschülers (z.B. er sagt etwas Gutes über mich) | 4. Unterrichtsspezifische Aktivität (z.B. Fächer. Lesen u.ä.) |
|   | 5. Schadenfreude  | 5. Fähigkeiten erwerben                                       |
|   | 6. helfen   | 6. Material (z.B. neues Mäppchen)                             |
|   |   | 7. Keine oder wenig Hausaufgaben                              |
|   |   | 8. Pause(n)   |
|   |   | 9. Ferien   |

Abbildung 17: Kategoriensystem für Sozialereignisse im Zusammenhang mit Freude (Petillon 1993, 45)

<sup>79</sup> Die Befragungsprotokolle sind bei Bedarf bei der Autorin einzusehen.

Anhand dieser Kategorien werden die in der vorliegenden Studie erhobene Daten – Berichte über die für die Kinder relevanten Sozialereignisse – ausgewertet. Diese Berichte werden auf folgende Fragen hin untersucht:

In welchem Zusammenhang thematisiert das Kind die Situation des längeren Verweilens? Welche Aspekte beschäftigen es dabei? Wie wird die Situation des längeren Verweilens von dem Kind bewertet?

### **7.1.3. Unterrichtsbeobachtungen**

Mit der Unterrichtsbeobachtung sollen zwei der zentralen Fragen der Arbeit in den Fokus gerückt und beantwortet werden. Wie werden länger verweilende Kinder in der Schuleingangsphase gefördert? Wie nutzen länger verweilende Kinder die Förderangebote?

Die erste Frage soll über die Analyse der Förderaufgaben beantwortet werden. Dazu wurde während des Unterrichts protokolliert, welche Aufgaben den verweilenden Kindern angeboten wurden. In einem nächsten Schritt wurde mit Hilfe des Münchner Aufmerksamkeitsinventars der Grad der Aufmerksamkeit, mit der das Kind die Aufgabe bearbeitet, eingeschätzt. Auf diesem Wege soll die Nutzung der Aufgabe durch das Kind dokumentiert werden. Die beiden unterschiedlichen Datensätze werden zunächst separat voneinander analysiert, interpretiert und danach miteinander in Beziehung gesetzt.

#### **7.1.3.1. Förderaufgaben**

Als Grundlage der Analyse der Förderaufgaben dienen Mitschriften über die Aufgabenstellungen, evtl. Kopien der entsprechenden Arbeitsblätter bzw. Buchseiten.<sup>80</sup> Diese Daten werden kriterienorientiert strukturiert, um methodisch-didaktische Aspekte der Aufgaben herauszufiltern und zusammenfassen zu können. Die Kriterien sind in Anlehnung an das „Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Prozessqualität im schriftsprachlichen und mathematischen Anfangsunterricht“ (PQA) entwickelt worden. Das PQA ist ein Beobachtungsinstrument, das im Rahmen des FiS-Projektes mit dem Ziel entwickelt wurde, unterrichtliche Prozessqualität auf einer strukturiert-deskriptiven Ebene erfassen zu können. Dazu wurde ein Beobachtungsraster entwickelt, das verschiedene Dimensionen des Unterrichtsgeschehens erfasst.<sup>81</sup>

Darunter fallen u.a. Aspekte der Aufgabengestaltung, der Differenzierung, der Selbst-/Mitbestimmung der Schüler bei der Aufgabenbearbeitung, der Unterrichtsform, der Interaktions-/Sozialform und die inhaltliche Ausgestaltung im fachdidaktischen Bereich (Schriftsprache bzw. Mathematik) (vgl. Kap. 3.5.6.). Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte werden die „Lern- bzw. Förderaufgaben“ analysiert, um die Frage zu beantworten, welches Förderangebot den Kindern gemacht wird.

Das Merkmal der „Art der Aufgabenstellung“ wird über den Grad der Differenzierung bestimmt. An dieser Stelle wird untersucht, ob alle Schüler die gleiche Aufgabe mit gleichem Schwierigkeitsniveau bearbeiten oder ob alle Schüler die gleiche Aufgabe bearbeiten, die eine Bewältigung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus zulässt. Die Frage ist auch, ob im Sinne einer natürlichen Differenzierung die Schüler unterschiedliche Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bearbeiten (vgl. Kap. 3.5.3). Dieses Merkmal ist notwendig, um später Aussagen über die Individualität der Förderung bzw. der Förderaufgaben treffen zu können. Gleiches gilt auch für das Merkmal der „Dif-

---

<sup>80</sup> Darüber hinaus können im Zweifelsfall auch Informationen aus den Unterrichtsprotokollen herangezogen werden.

<sup>81</sup> Auswertungsschema für die Förderaufgaben s. Anhang.

ferenzierungsphasen in Gruppen“. Die Frage ist hier, inwiefern dies stattfindet und wie groß der Grad der Selbst- und Mitbestimmung bei der Zusammensetzung von Gruppen ist. Dies ist ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt bei der Öffnung von Unterricht und wird daher auch noch bei der konkreten Aufgabenbearbeitung einbezogen. An dieser Stelle wird untersucht, ob Schüler über das Ausmaß der zu bearbeitenden Aufgaben, die Reihenfolge, den Schwierigkeitsgrad, die Sozialform und/oder mögliche Hilfsmittel frei entscheiden können. Dieses Merkmal untersucht neben der Selbst- und Mitbestimmung ebenfalls weitere Formen der Differenzierung.

Der Punkt der „Unterrichtsform“ berücksichtigt neben Unterrichtsformen, die vornehmlich dem Offenen Unterricht zugeordnet werden, auch „klassische“ Unterrichtsformen wie lehrerzentrierter Unterricht und das Lehrgespräch. Ausdifferenziert wird das Merkmal in der Frage nach der Interaktion- bzw. Sozialform (Einzelarbeit, Gruppenarbeit etc.).

Beim „Anforderungsniveau der Aufgabenstellung“ wird untersucht, ob die Aufgabe auf Automatisierung, auf die Anwendung des erworbenen Wissens oder auf Problemlösen ausgerichtet ist. Dieser Aspekt hängt stark mit den fachdidaktischen Themen der Aufgabe zusammen und lässt sich evtl. nur durch Hinzunahme der Unterrichtsprotokolle bestimmen, da das Anforderungsniveau häufig von den vorgeschalteten Unterrichtsinhalten abhängt oder auch vom Leistungsniveau des Kindes. Daher ist dieser Punkt auch gelegentlich unabhängig von der Lerngruppe einzuschätzen.

### 7.1.3.2. Nutzung der Förderaufgaben

Nach der Analyse der Aufgaben wird im nächsten Schritt die Art der Bearbeitung untersucht. Dazu wurden die Kinder bei der Bearbeitung ihrer Förderaufgaben beobachtet und ihr Verhalten entsprechend des Münchener Aufmerksamkeitsinventars (MAI) (vgl. Helmke/Renkl 1992) protokolliert. Wie unter Kapitel 4.4.3. beschrieben, stellt das MAI ein „Beobachtungsverfahren zur systematischen Erfassung des Aufmerksamkeitsverhaltens von Schülern während des regulären Unterrichts“ (Helmke/Renkl 1989, 2) dar.

Das Verhalten wurde mit Hilfe des nachfolgenden Kategoriensystems kodiert.

| Kode | Verhalten                   | Beispiel                         |
|------|-----------------------------|----------------------------------|
| 1    | on task (aktiv)             | gewünschtes Verhalten            |
| 2    | on task (passiv)            | melden, Fragen stellen           |
| 3    | on task (reaktiv)           | antworten auf persönliche Fragen |
| 4    | off task (selbst-initiiert) | dösen                            |
| 5    | off task (fremd-initiiert)  | schwätzen                        |
| 6    | no task                     | nicht anwesend/keine Aufgabe     |

Abbildung 18: Kodierung des Aufmerksamkeitsverhaltens (vgl. Helmke/Renkl 1992)

Während der Analyse hat sich gezeigt, dass der Verlauf der Aufmerksamkeit mit Hilfe des MAI in Kurven abgebildet werden kann. Bei der Analyse der Aufmerksamkeitskurven wurde auch auf die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung zurückgegriffen, so dass die Aufmerksamkeit in Abhängigkeit zum Klassengeschehen interpretiert werden kann.

## **7.2. Aufbau der Fallanalysen**

Zu Beginn jeder Fallanalyse werden die Rahmenbedingungen der Datenerhebung vorgestellt. Dabei wird auf den zeitlichen Rahmen und auf die Besonderheiten bei der Datenerhebung im Vergleich zu den anderen Fällen eingegangen. Daran schließt sich die Darstellung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen an, in denen die Förderung der länger verweilenden Kinder stattfindet. Hier wird vor allem die Unterrichtsgestaltung beschrieben, um die später vorgestellten Analysen der ausgewählten Förderangebote in einen Gesamtzusammenhang einbetten zu können.

Der darauffolgende Abschnitt widmet sich dem entsprechenden länger verweilenden Kind. Zunächst wird kurz der familiäre Hintergrund des Kindes erläutert und seine Verweilsituation beschrieben. Darauf folgt eine Beschreibung des Kindes aus der Sicht des Lehrers. Bei der Beschreibung der Kinder haben die Lehrer unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, je nachdem, was aus ihrer Sicht für die Beschreibung des Kindes von besonderer Relevanz war. So haben einige Lehrer mehr über das Arbeitsverhalten des Kindes gesagt, andere eher über die soziale Stellung des Kindes in der Klasse berichtet. Daraus ergeben sich unterschiedliche Schwerpunkte bei den Darstellungen der einzelnen Klassen und Kinder.

An diesen Abschnitt schließt sich die Begründung aus Sicht der Lehrer an, warum das Kind länger verweilt. Inwieweit das Kind seine Verweilsituation selbst als bedeutsam beschreibt wird in den Auswertungen vorgestellt. Anschließend wird entsprechend der zentralen Fragestellung der Untersuchung die Lernentwicklung der Schüler im Laufe des Beobachtungszeitraumes beschrieben und interpretiert. Der Blick ist hier insbesondere auf die Wirkung des Förderangebotes gerichtet. Daran schließt sich die Darstellung und Analyse des beobachteten Förderangebotes an, um auf diese Weise der zentralen Forschungsfrage nach der Art und Weise der Förderung nachzugehen. Eine weitere zentrale Frage dieser Arbeit ist die nach der Nutzung des Förderangebotes durch das Kind. Diese wird im anschließenden Abschnitt beantwortet. Die Fallstudien enden mit einer zusammenfassenden Interpretation der Förderangebote, ihrer Nutzung durch das Kind und hiermit verbundener möglicher Wirkungen auf die Lernprozesse der Kinder.

## **7.3. Schüler an der Grundschule A**

### **7.3.1. Simon**

#### **7.3.1.1. Profil des Schülers**

Zu Beginn der Beobachtung besuchte Simon im 2. Jahr die Ganztagsklasse von Herrn K.. In der Klasse waren 25 Kinder. Simon zählte zu den roten Kindern. Allen Kindern seines Einschulungsjahres an der Schule war diese Farbe zugeteilt worden. Durch die Farbenzuordnung wurden die Kinder in Leistungsgruppen zusammengefasst. Simon hat eine ältere Schwester, die in die Parallelklasse geht. Die Eltern leben getrennt. Die Geschwister wachsen bei der Mutter auf.

#### **7.3.1.2. Sicht des Lehrers auf Simon**

In seiner freien Beschreibung des Schülers Simon ging der Klassenlehrer Herr K. insbesondere auf Simons Arbeitsverhalten und seine schriftsprachlichen Fähigkeiten ein. So berichtete der Lehrer, dass Simon sich im ersten Schulbesuchsjahr immer wieder eine

Auszeit vom Arbeiten genommen hat, in dem er etwas trank oder länger auf Toilette ging. Herr K. beschrieb es wie folgt: „Er geht ja immer zum Klo und dann geht er stundenlang zum Klo oder was trinken. Und das war am Anfang nur. (...) Er brauchte da einfach eine Auszeit, die er sich dann nimmt, weil er ja oft auch sehr lange weg ist“ (Herr K. 2007, 7).

Herr K. empfindet allerdings, dass Simon in Einzelförderung sehr konzentriert arbeitet. In einem Unterricht, in dem die ganze Klasse von einer Person gleichzeitig angesprochen wird, provoziert er allerdings gern durch vorgetäuschte Langeweile. Aus den Äußerungen des Klassenlehrers kann vermutet werden, dass Simon Schwierigkeiten hatte, sich lange auf einen Lerngegenstand zu konzentrieren.

Bezogen auf Simons Entwicklung im schriftsprachlichen Bereich hobt der Klassenlehrer hervor, dass Simon im ersten Schulbesuchsjahr noch keine Vorstellung von Buchstaben hatte. „Im letzten Schuljahr waren das Böhmisches Dörfer“ (Herr K. 2007, 2) für ihn. Erst weit nach Beginn des 2. Schulbesuchsjahres beobachtet Herr K., dass Simon sich kontinuierlich mit der Buchstabenarbeit befasst. Herr K. vermutete „das hat eine gewisse Struktur, d.h., da weiß er, was er tun muss“ (Herr K. 2007, 2) und sah darin die Motivation für diese Arbeit.

### **7.3.1.3. Gründe, warum Simon länger in der Schuleingangsphase verweilt**

Die Begründung für Herrn K., dass Simon länger in der Schuleingangsphase verweilte, lag in seinem langsamen Lerntempo. „Er ist einfach langsamer nach meinen Beobachtungen. Er kapiert auch so. Er ist nicht lernbehindert. Das denke ich nicht“ (Herr K. 2007, 3).

Schon zu Beginn seines 1. Schulbesuchsjahres zeichnete sich für Herrn K. ab, dass Simon länger verweilen könnte. „Das hat sich im Grunde schon sehr schnell abgezeichnet, weil er vom Schulbeginn an, fast ein dreiviertel Jahr, überhaupt nicht in der Lage war, durchgängig konzentriert zu arbeiten oder irgendwas zu machen“ (Herr K. 2007, 1). Alternativ spielte Simon viel. „Im Grunde hat er erst am Ende des ersten Schuljahres angefangen, kleine Sachen zu machen“ (Herr K. 2007, 1). Erst zu Beginn des 2. Schulbesuchsjahres erkannte Herr K., dass Simon „so langsam eigentlich angefangen (hat), die Übungen zu machen und zu verstehen (...) und soweit gut dabei ist, dass er damit anfangen kann oder gut arbeiten kann“ (Herr K. 2007, 1). Herr K. sah in dem 3. Jahr in der Schuleingangsphase für Simon eine Chance.

Als Förderschwerpunkt nannte Herr K. allgemein den schriftsprachlichen Bereich, hier insbesondere das Lesen. „Lesen und eine ganz lange Zeit waren es die Buchstaben, Buchstaben zu erkennen und Laute zuzuordnen“ (Herr K. 2007, 1). Darüber hinaus sollte er lernen, alleine zu arbeiten. Vor dem Hintergrund seiner Beobachtungen zu Simons mathematischen Fähigkeiten kam Herr K. zu dem Schluss, dass Simon dort besser zu recht kam. „Da war er auch langsam, aber es ging besser“ (Herr K. 2007, 1).

Zusammenfassend lagen die Gründe, warum Simon länger verweilt, vor allem darin, dass er langsamer lernte und er erst zum Ende des ersten Schulbesuchsjahres anfang, konzentriert zu arbeiten. Zu Beginn des 2. Schulbesuchsjahres verfügte er erst über wenige Kenntnisse im schriftsprachlichen Bereich. Darüber hinaus arbeitete er hauptsächlich in Einzelbetreuung und nur wenig selbstständig.

### 7.3.1.4. Simons soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase

In Anlehnung an das Interviewverfahren von Petillon wurden mit Simon zu allen drei Messzeitpunkten in seinem 2. Schulbesuchsjahr Gespräche über für ihn bedeutsame Sozialereignisse geführt. In der nachfolgenden Tabelle werden die von Simon genannten Ereignisse in Stichworten aufgeführt, um einen Überblick über die genannten Themen zu erhalten. Die Berichte sind der Erhebungsphase und dem vorgegebenen Gefühl zugeordnet. Außerdem wurden die Inhalte der Berichte, wenn möglich, den Kategorien von Petillon (vgl. Kap. 7.1.2) zugeordnet.

|                         | <b>fröhlich</b>                         | <b>traurig</b>                    | <b>ängstlich</b>                                       | <b>wütend</b>                 |
|-------------------------|---|-----------------------------------|--|-------------------------------|
| 1. Erhebung             | Fußball-AG                              | lange Lernzeit                    | Keine Aussage  | erzählt die Begebenheit nicht |
| Kategorie nach Petillon | Schule Unterrichtsspezifische Aktivität | Schule Leistungsproblem           | -  | nicht einzuordnen             |
| 2. Erhebung             | Einschulung                             | große Jungs verprügelten ihn      | das erste Mal in der Schule vor anderen Kindern stehen | das Interview stört ihn       |
| Kategorie nach Petillon | Schule Schulanfang                      | Mitschüler körperliche Aggression | Mitschüler auslachen                                   | nicht einzuordnen             |
| 3. Erhebung             | Einschulung                             | andere haben ihn verprügelt       | Keine Aussage  | Erstklässler haben genervt    |
| Kategorie nach Petillon | Schule Schulanfang                      | Mitschüler körperliche Aggression | -  | Mitschüler verbale Aggression |

Abbildung 19: Bedeutsame Sozialereignisse von Simon

Die Karten (vgl. Kap. 7.1.2.), die bei dem Interview eingesetzt wurden, waren Simon vertraut. Im Rahmen des Klassenrates der Klasse wurden die Karten eingesetzt, damit die Kinder bildhaft darstellen können, wie es ihnen ging.

Simon äußerte sich in den Interviews nicht über die Situation des längeren Verweilens. Es ist zu vermuten, dass ihm nicht bewusst war, dass er länger in der Lerngruppe bleiben würde. Allerdings machte er zu Beginn seines 2. Schulbesuchsjahres deutlich, dass er nicht gerne lernte und nicht gern zur Schule ging. Es kam eine negative Einstellung der Schule gegenüber zum Ausdruck, die in den späteren Interviews so nicht zu erkennen war.

Nicht nur bei den Lernbeobachtungsverfahren, sondern auch bei den Erhebungen im sozial-emotionalen Bereich verweigerte Simon sich. So fiel ihm zu Beginn des 2. Schulbesuchsjahres durchaus eine Begebenheit ein, die ihn wütend gemacht hatte. Er mochte sie aber nicht erzählen. Dafür könnte es unterschiedliche Gründe geben, wie beispielsweise, dass er dem Interviewpartner nicht vertraute oder dass er schon sehr erschöpft war und das Interview bald beenden wollte.

Beim zweiten Interview wird deutlich, dass er auf das Interview zum sozial-emotionalen Bereich negativ reagierte. So nannte er als eine Situation, die ihn wütend machte, das Interview. Hier drückte er seinen Unmut direkt aus.

Für Simon hatte die Einschulung eine besondere Bedeutung. Auch am Ende seines 2. Schulbesuchsjahres beschrieb er sie als ein Ereignis in der Schule, an dem er in der Schule besonders fröhlich war. Auch in der Untersuchung von Petillon zeigt sich, dass für Kinder auch noch am Ende des 2. Schuljahres der erste Schultag als ein freudiges Ereignis (vgl. Petillon 1993, 48) große Bedeutung hat.

Bei den Interviews mit Simon über für ihn bedeutende soziale Ereignisse fällt auf, dass Simon zweimal kein Ereignis zu Ängsten im Schulalltag eingefallen war. Entweder empfand Simon im Schulalltag nicht bewusst Angst oder er mochte es im Rahmen des Interviews nicht erzählen. Dass einige Kinder kein Sozialereignis zu den vorgegebenen Gefühlen berichten, kam auch in Petillons Untersuchung vor (vgl. Petillon 1993, 55).

### 7.3.1.5. Lernentwicklung

Simon verweigerte sich teilweise bei den Lernbeobachtungsverfahren. Trotz einer Aufteilung der Diagnose und der Erhebung an verschiedenen Tagen liegen von Simon daher nur eingeschränkt Daten vor.

#### 7.3.1.5.1. Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich

##### Orthographie

Mit Simon wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten die HSP 1+ durchgeführt. Die ersten beiden Male wurden die HSP1+ eingesetzt, die für die Mitte des 1. Schuljahres gedacht ist. Die Durchführung der HSP war mit Simon insofern schwierig, als dass er sich verweigerte und immer wieder von dem Versuchsleiter motiviert werden musste.

Bei der ersten Durchführung der HSP 1 (Beginn des 2. Schulbesuchsjahres) schrieb er als einziges Wort nur \*<BUAUW> für Baum. Erst schrieb er \*<BUW> und radierte dann das <W> weg, um \*<AUW> zu ergänzen. Es ist nicht zu deuten, ob er das erste <U> absichtlich oder unbeabsichtigt nicht wegradierte. Zu erkennen ist, dass Simon zumindest ausgewählte Laute verschriften kann und ihm demzufolge bereits erste Laut-Buchstabenordnungen bekannt waren. Nicht festzustellen ist, ob er das Graphem <M> mit dem Graphem <W> vertauschte.

Bei der 2. Erhebung (Mitte des 2. Schulbesuchsjahres) schrieb Simon alle Wörter. Aus dem Protokoll geht hervor, dass Simon auch hier bei dem Wort <Baum> erst das <a> vergaß und daher das Wort teilweise wegradierte. Insgesamt zeigen die Verschriftungen Simons, dass er sich teilweise einer entfalteten alphabetischen Schreibung, wie bei \*<hUT> für <Hund>, und teils einer optimierten alphabetischen Schreibung bedient, wie bei \*<MEUSE> für <Mäuse> und \*<TÄLEFON> für <Telefon>. Die Wörter \*<FliG> für <Fliege> und \*<FliGT> für <fliegt> schrieb Simon beide mit <g>. Beim zweiten Wort wird das verschriftete <g> bereits der orthographisch-morphematischen Strategie zugeordnet, die auch nur an dieser Stelle von Simon sichtbar angewendet wird. Zudem ist bei der Verschriftung des Satzes zu erkennen, dass Simon noch nicht die Einhaltung von

Wortgrenzen sicher beherrscht. Mit 31 von 40 Graphemtreffern und einem T-Wert<sup>82</sup> von 50 (PR von 51) liegt Simons Leistung zur Mitte seines 2. Schulbesuchsjahres im durchschnittlichen Leistungsbereich der Schüler zur Mitte der 1. Klasse.

Bei der letzten Erhebung (Ende des 2. Schulbesuchsjahres) mochte Simon die Wörter nicht aufschreiben. Er sagte, er hätte eine sehr unordentliche Schrift und mochte daher nicht schreiben. Er meinte, er hätte die Wörter schon im Kopf geschrieben. Erst als der Versuchsleiter Simon zur Bearbeitung der Aufgabe allein ließ, fing er an zu schreiben.

<Baum>, <Löwe> und <Maus> schrieb er orthographisch korrekt. Insgesamt lässt sich bei den Wörtern eine Steigerung in der Anwendung der alphabethischen Strategie erkennen, da er vollständige alphabetische Schreibungen (\*<hont> für <Hund>) sowie optimierte alphabetische Schreibungen (\*<TÄLEVON> für <Telefon>) einsetzte. Simon nutzte in der 3. Erhebung keine orthographisch-morphematische Strategie. Bei Spiegel schrieb Simon \*<Scbikel>. Hier wird deutlich, dass er den [j]-Laut noch nicht in die verkürzte Schreibung <sp> umformulierte.

Bei dem Diktat zum Ende der HSP verweigerte sich Simon zunächst wieder und schrieb schließlich nur \*<DiViKeVkt> für <Die Fliege fliegt>. Hier ist erkennbar, dass Simon wieder in die Skelettschreibung zurückfiel, obwohl er bei der Wort-Bild-Zuordnung schon über das Stadium hinaus war. Außerdem wird deutlich, dass Simon sich zur Zeit der Erhebung stark mit dem <v> beschäftigte. So hatte er im Sinne eine Übergeneralisierung alle [f]-Laute mit <v> verschriftlicht (\*<TÄLEVON> für <Telefon>, \*<VarAT> für <Fahrrad>, \*<ViKe> für <Fliege> und \*<Vkt> für <fliegt>).

An Simons Bearbeitung der HSPs wird deutlich, wie situations- und stimmungsabhängig die Ergebnisse sein können. Sicherlich kann festgehalten werden, dass Simon auf der alphabetischen Ebene der Verschriftlichung schon viel erarbeitet hatte. Er hatte die alphabetische Strategie allerdings noch nicht automatisiert. Teilweise konstruierte er Wörter noch in Skelettschreibung.

## Lesen

Bei der ersten Erhebung las Simon Wörter vor und sollte dazu malen. Das Malen mochte er nicht und kommentiert die meisten Wörter damit, dass er das nicht gut malen könnte. Das erste Wort <EIS> liest er als [eins] und malte auch eine „1“ in das Kästchen. Er lautete jeden Buchstaben und zog die Buchstaben dann zusammen. Sobald er das Wort erkannt hatte, sprach er es noch einmal. Nicht erkannte er das Wort <Blume>, da er das große <M> für ein <W> hielt. Er las daher [BLUTWE] und konnte das Wort nicht verstehen. Als der Versuchsleiter auf das <M> zeigte und Simon motivierte, noch einmal zu überlegen, konnte er das Wort selbstständig lesen.<sup>83</sup>

Im Januar 2007 lautete Simon die Wörter deutlich. Er erkannte kein Wort des Textes auf Anhieb und erlas sich jedes Wort. Der Text schien Simon an seine Grenzen zu bringen. Das <ei> bei <eine> und <kleine> las Simon erst als [e-i] und brauchte etwas Zeit

---

<sup>82</sup> „T-Werte stellen eine Umwandlung der Prozenträge in Standardwerte dar und ermöglichen damit die Normierung auch nicht-normal verteilter Eichstichproben, als ob sie normal verteilt wären. (...) Aus T-Werten können daher auch Durchschnittswerte berechnet werden. Der Mittelwert liegt bei T=50, die Standardabweichung beträgt 10 T-Werte. T-Werte zwischen 40 und 60 liegen also im Durchschnittsbereich“ (May 2005, 10).

<sup>83</sup> Auch bei der Auswertung der HSP wurde bereits vermutet, dass Simon das Graphem <M> und <W> vertauschte.

bis er es als [ei] verstand. Er erkannte das <ä> in <Käse> und <Mäuse> nicht. Gegen Ende des Textes wollte Simon nicht mehr lesen und riet die letzten Wörter falsch. Mit 23 Punkten von 48 möglichen Punkten lag Simons Leseleistung im sehr schwachen Bereich verglichen mit Schülern der 2. Klasse (im November des Schuljahres). Seine Lesezeit von 123 Sekunden lag im schwachen Bereich.

Am Ende des Schuljahres zur 3. Erhebung erkannte Simon Wörter wie <Opa> und <an> auf Anhieb. Bei allen anderen Wörtern brauchte Simon mehrere Anläufe, um die Wörter zu lesen. Bis auf das letzte Wort <lachen> schaffte er es auch, alle Wörter zu lesen. Mit 30 von 42 möglichen Punkten lag Simons Leseleistung im sehr schwachen Bereich verglichen mit Kindern im April des 2. Schuljahres. Mit einer Lesegeschwindigkeit von 54 Sekunden war die Zeit als sehr schwach einzuschätzen. Auch in der HLP wurde deutlich, dass Simon im Bereich Lesen zusätzliche Förderung benötigte. Dies wurde schon in dem Interview mit Herrn K. deutlich.

### 7.3.1.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich

Wie im schriftsprachlichen Bereich wurde auch im mathematischen Bereich die Lernentwicklung von Simon in seinem 2. Schulbesuchsjahr zu drei Erhebungszeitpunkten erfasst. Hierzu wurde zu allen drei Messzeitpunkten der DEMAT 1+ (vgl. Kap. 7.1.1.3.) eingesetzt. Da Simon jeweils die vollständige Bearbeitung des DEMATs verweigerte, ist es schwierig, eine aussagekräftige Analyse der Lernentwicklung Simons im mathematischen Bereich vorzunehmen. Dies ist bei der nachfolgenden Analyse zu berücksichtigen.

Im ersten Test<sup>84</sup> (Beginn des 2. Schulbesuchsjahres) lag Simon mit einem Gesamtwert von sieben und einem Prozentrang (PR)<sup>85</sup> von  $\leq 1$  weit unter dem Durchschnittswert.<sup>86</sup> Allerdings hat sich Simon ab der vierten Aufgabe verweigert, so dass nur Aussagen über seine möglichen Kompetenzen in den Bereichen Mengen und Zahlen (1. Aufgabe), Zahlenraum (2. Aufgabe), Addition und Subtraktion (3. Aufgabe) getroffen werden können. Die Aufgaben zu Mengen und Zahlen löste Simon vollständig richtig, ebenso wie drei von fünf Aufgaben zum Bereich Orientierung im Zahlenraum. Die beiden anderen Aufgaben wurden aufgrund der vorgegebenen Zeitbeschränkung nicht mehr erarbeitet. Bei den Additions- und Subtraktionsaufgaben löst Simon jeweils zwei Aufgaben, allerdings nur eine Additionsaufgabe mit dem richtigen Ergebnis. Es ist zu erkennen, dass Simon zu Beginn seines 2. Schulbesuchsjahres mathematisches Wissen im Bereich „Mengen und Zahlen“ hatte, sich im Zahlenraum bis 20 orientieren konnte und Additions- und Subtraktionsaufgaben in Ansätzen lösen konnte.

Der zweite Test im Januar 2007 wurde von Simon bis zum Ende bearbeitet. Einzelne Aufgabenformate waren für ihn mit der vorgegebenen Erklärung nicht zu bearbeiten, so dass er zusätzliche Erklärungen erhielt, teils damit er die Aufgaben überhaupt lösen konnte, teils auch, um ihn zu motivieren, den Test weiter zu bearbeiten. Die Aufgaben zum Bereich „Teil-Ganzes“ wurden auch nach mehrmaligem Erklären von Simon nicht

<sup>84</sup> Die Ergebnisse werden mit den Werten von Jungen zum Ende des 1. Schuljahres verglichen.

<sup>85</sup> Ein Prozentrang ist ein statistischer Wert, der die Position einer individuellen Leistung im Rahmen einer Vergleichsgruppe kennzeichnet. Der Prozentrang gibt an, wie viel Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere, gleich gute bzw. schwächere Leistung erreichen. Ein Prozentrang (PR) von 7 besagt beispielsweise, dass 7% der Normierungsstichprobe gleich gute oder schlechtere Ergebnisse erzielt haben, während umgekehrt 93% der Normierungsstichprobe bessere Ergebnisse erreicht haben.

<sup>86</sup> T-Wert liegt bei 23.

verstanden, so dass dieser Bereich ausgelassen wurde. Trotz zusätzlicher Hilfestellung wurden einzelne Aufgaben von Simon nicht bis zum Schluss bearbeitet.

Nach der Auswertung der Testergebnisse zeigte sich für den DEMAT-Gesamtwert, bezogen auf Jungen am Ende der 1. Klasse, mit einem PR von 9 (T-Wert 39) eine allgemein schwache Leistung im mathematischen Bereich. Seine Stärke liegt nach diesem Test im Bereich der Sachaufgaben, wo er eine überdurchschnittliche Kompetenz aufweist (PR 85).<sup>87</sup> In den Bereichen Mengen-Zahlen, Zahlenraum und Ungleichungen zeigte sich eine durchschnittliche Leistung. Schwierig schien für Simon die Bereiche Addition, Subtraktion, Zahlzerlegung/-ergänzung und Kettenaufgaben zu sein. Hier wies er eine unterdurchschnittliche Leistung auf.

Im dritten Test<sup>88</sup> (Ende des 2. Schulbesuchsjahres) ist eine Steigerung in seinen mathematischen Kompetenzen zu erkennen. Mit einem PR von 30 und einem T-Wert von 46 entspricht das Gesamtergebnis dieses Testes einer durchschnittlichen Leistung eines Jungen am Ende der 1. Klasse. Überdurchschnittliche Leistung ist wieder bei den Sachaufgaben (PR 85) zu erkennen. Im Bereich der Mengen-Zahlen (PR 60), der Orientierung im Zahlenraum (PR 51) und der Ungleichung (PR 36) sind Simons Leistungen wie im Test zuvor im durchschnittlichen Bereich geblieben. Eine Kompetenzsteigerung ist im Bereich des Teil-Ganzen erkennbar. Diese Aufgaben hatte er im Test davor nicht verstanden. Nun löste er drei von vier Aufgaben (PR 55). Außerdem hatte er im Bereich der Zahlzerlegung/-ergänzung mehr Aufgaben richtig gelöst (PR 44). Mit den Ergebnissen beider Subtests liegt er im durchschnittlichen Leistungsbereich. Lediglich in den Bereichen Addition, Subtraktion und Kettenaufgaben zeigten sich unterdurchschnittliche Leistungen bzw. in den letzten beiden Bereichen eine schwache Leistung.

Zusammenfassend lässt sich für Simon im Verlauf des 2. Schulbesuchsjahres ein erheblicher Lernzuwachs im mathematischen Bereich erkennen. Schon in dem ersten Test konnte er die ersten beiden Aufgaben zu Mengen-Zahlen und Zahlenraum fast vollständig lösen. Beide Aufgabenformate unterstützen mit ihrer „bildhaften Darstellung“ die dritte Stufe nach Aebli. Es lässt sich nicht eindeutig erkennen, ob diese Hilfestellung für Simon entscheidend war, um zur richtigen Lösung zu kommen. Allerdings stellt sich die Frage, ob Simon mit Unterstützung von Hilfsmitteln wie einem Rechenschieber oder Rechenplättchen auch Additions- und Subtraktionsaufgaben richtig gerechnet hätte. Die entsprechenden Subtests hatte er in allen drei Tests nur fehlerhaft gelöst.

Seine Stärken im mathematischen Bereich scheinen Sachaufgaben zu sein. In den Tests, in denen er diese Aufgaben bearbeitete, löste er alle Aufgaben richtig und hat damit in diesem Bereich überdurchschnittliche Leistung bewiesen. Ansonsten hat er in weiteren Bereichen seine Kompetenzen gesteigert.

### **7.3.1.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Simon**

#### **7.3.1.6.1. Unterrichtliche Rahmenbedingungen**

Der Schultag in der Ganztagsklasse, in die Simon ging, begann mit einem offenen Anfang ab 7.45 Uhr. An jedem Morgen suchten sich die Kinder einen neuen Arbeitsplatz und bereiteten ihn mit einer Schreibtischunterlage zum Arbeiten vor. Bis 8.00 Uhr soll-

---

<sup>87</sup> Für die Subtests wurden im Testheft keine T-Werte angegeben.

<sup>88</sup> In der 3. Erhebungsphase wurde DEMAT 1+ eingesetzt.

ten alle Kinder in der Klasse sein, dann wurde der Tagesplan gelesen. Dafür kam ein Kind nach vorne an die Tafel und begann den Tagesplan zu lesen. Es nahm dann nach und nach weitere Kinder dran, die die nächsten Punkte auf dem Tagesplan vorlasen. Auf dem Tagesplan wurden verschiedene Angebote mit unterschiedlichen Farben markiert. Dadurch wurden die Angebote für die einzelnen Jahrgänge unterschieden. An der ganzen Schule A wurden den Jahrgängen Farben zugeordnet. So waren beispielsweise Mathematikgruppen für die Schüler im 2. Schuljahr rot markiert. Parallel konnte auch eine Deutschgruppe für die höheren Jahrgänge stattfinden. Sie wäre dann auch entsprechend farblich gekennzeichnet.

Der Unterricht in Simons Klasse begann in der Regel mit Freier Arbeit. Freies Arbeiten wurde hier so umgesetzt, dass alle Schüler ihre Arbeit frei wählen konnten. Während der Freiarbeit konnten die Kinder auch einen Arbeitsplatz im Nebenraum wählen. Dort befand sich auch der Bänkchenkreis, in dem Erzählrunden und der Klassenrat stattfanden. Außerdem gab es in dem Raum eine Puppen-Ecke sowie eine Bau-Ecke. Dort konnten die Kinder während ihrer Mittagszeit spielen, bevor der Nachmittagsunterricht begann.

Als Deutschmaterial standen den Kindern im Anfangsunterricht verschiedene Arbeitsblätter zur Förderung der phonologischen Bewusstheit zur Verfügung. Dabei ging es beispielsweise um die Laut-Buchstaben-Zuordnung. Darüber hinaus gab es eine Deutschkartei, „Der Sprachschatz“, zum Üben der Rechtschreibung (Kleingeist/Pollert 1996). Im mathematischen Bereich wurde in der Klasse mit der Reihe „Das Zahlenbuch“ (Wittmann/Müller 2004) gearbeitet.

Am Ende der Freiarbeit trugen die Kinder das, was sie gearbeitet haben, in ein Lerntagebuch ein. Jede Woche besprach ein Lehrer mit dem Kind seinen Lernfortschritt und gab Tipps für das Weiterarbeiten und weitere Übungen an die Hand.

Einzelne Lehrkräfte boten zusätzlich verschiedene Fördergruppen an. Simon nahm während der Beobachtungszeit an einer motopädagogischen Förderung zum mathematischen Bereich und einem Entspannungstraining teil.

Herr K. war der Klassenlehrer. Er wurde unterstützt von der Erzieherin Frau V. und im ersten Halbjahr von Frau B., der Förderschullehrerin. Zum Halbjahr wechselte Frau W. als Förderlehrerin in die Klasse. Zusätzlich arbeiteten noch Herr B. als Referendar und drei pädagogische Mitarbeiter (Studenten) in der Klasse. Zu unterschiedlichen Zeiten unterstützten auch Praktikanten die Förderung in der Klasse.

### 7.3.1.6.2. Beobachtetes Förderangebot

Die beobachteten Förderangebote fanden überwiegend im Rahmen der Freiarbeit statt. In Deutsch wurden zusätzlich zwei Lesestunden beobachtet und in Mathematik eine Einheit zum Umgang mit Tangram. Insgesamt wurden neun Einheiten im Fach Deutsch und drei Angebote im mathematischen Bereich beobachtet.

| Datum      | Fach        | Aufgabe                       | Kode <sup>89</sup> |
|------------|-------------|-------------------------------|--------------------|
| 01.09.2006 | FA: Deutsch | AB zum <W> mit Buchstaben-tor | SA 1a              |
|            | Mathe       | Tangram                       | SA 1b              |

<sup>89</sup> Erklärung des Kode: SA 1a: S = Simon/ A= Grundschule A / 1 = 1. Tag mit auswertbaren Beobachtungen / a = erste Beobachtung an dem Tag

| Datum      | Fach        | Aufgabe               | Kode <sup>89</sup> |
|------------|-------------|-----------------------|--------------------|
| 22.01.2007 | Deutsch     | Tagebuch              | SA 2a              |
| 23.01.2007 | FA: Deutsch | Tagebuch              | SA 3a              |
|            | Deutsch     | Übung Rechtschreibung | SA 3b              |
|            | Deutsch     | Lesen                 | SA 3c              |
| 24.01.2007 | FA: Mathe   | Tauschaufgaben bis 20 | SA 4a              |
|            | Deutsch     | Hören und Schreiben   | SA 4b              |
| 25.01.2007 | FA: Mathe   | Tauschaufgaben bis 20 | SA 5a              |
| 11.05.2007 | FA: Deutsch | Schreibschrift        | SA 6a              |
| 15.05.2007 | FA: Deutsch | Schreibschrift        | SA 7a              |
|            | Deutsch     | Lesen                 | SA 7b              |

Abbildung 20: Übersicht über Simons Förderaufgaben

Im Folgenden werden ausgewählte beobachtete Lernsituationen im sprachlichen Bereich vorgestellt. Die Situationen sind thematisch zusammengefasst worden, um sie besser miteinander in Beziehung zu setzen. Innerhalb der thematischen Zusammenfassung werden die Aufgaben chronologisch beschrieben.

### Sprachlicher Bereich

Zu Beginn des Schuljahres übte Simon in der Freien Arbeit zu den Buchstaben (01.09.2006/ SA 1a). So arbeitete er in der ersten beobachteten Einheit an einem Arbeitsblatt zum <W>, bei dem Simon den [w]-Laut im Wort als Anfangs-, Mittel- oder Endlaut identifizieren musste und das passende Wort schreiben sollte. Diese Aufgabe ist vom Anforderungsniveau als Anwenden erworbenen Wissens einzuordnen. Simon bearbeitete das Arbeitsblatt als Einzelarbeit.<sup>90</sup>

Im 2. Erhebungszeitraum (Mitte des 2. Schulbesuchsjahres) schrieb Simon zweimal in sein Tagebuch. Einmal schrieb er zu Beginn der Woche in sein Tagebuch (22.01.2007/SA 2a). Das war ein ritualisierter Wochenbeginn, so dass hier die Aufgabe für alle Kinder der Klasse gleich war. Ein weiteres Mal schrieb Simon noch in der Freien Arbeit in sein Tagebuch (23.01.2007/SA 3a). Er bestimmte in diesem Moment seine Aufgabe selbst. Als Schreiben eines freien Textes lässt sich dieses Aufgabenformat für Simon in das problemlösende Anforderungsniveau einordnen. Bei beiden Situationen konnte Simon das Ausmaß und weitere Veranschaulichungshilfen wie das Buchstaben-tor heranziehen.

In der 2. Beobachtungsphase wurden mit Simon seine Arbeiten in der Freien Arbeit besprochen, die er im Lerntagebuch dokumentierte. Im Anschluss an die Besprechung bekam Simon eine Aufgabe zur Übung der Rechtschreibung (23.01.2007/SA 3b). Simon suchte sich aus den Wörtern, die er in der vorangegangenen Woche noch nicht orthographisch richtig schrieb, ein Wort aus. Dieses Wort wurde auf eine Karteikarte geschrieben und kam in Simons Lernbox mit den Wörtern für den Grundwortschatz. Simon

<sup>90</sup> Die Differenzierung in der Freien Arbeit ist bei allen folgenden vorgestellten Aufgaben nicht auf einen Teil der Lerngruppe bezogen, sondern jedes Kind hat individuell ein hohes Maß an Selbstbestimmung bei der Aufgabebearbeitung. Es kann während des Freien Arbeitens seine Aufgabe durch das Ausmaß, die Reihenfolge der Bearbeitung, den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und die Sozialform wie auch mögliche Veranschaulichungshilfen frei wählen.

sollte mit diesem Wort Übungen machen, um sich die Schreibweise zu merken. Dafür sollte er das Wort stempeln und Sätze bilden, in denen das Wort enthalten ist. Simon wählte in der Beobachtungssituation das Wort „herunterfallen“. Auch wenn hier alle Kinder Freie Arbeit hatten, wurde hier der Lernbereich, den Simon bearbeiten sollte, vom Lehrer vorgegeben. Daher ist für Simon die Selbstbestimmung teilweise eingeschränkt. Er konnte das zu übende Wort frei wählen und das Ausmaß, mit dem er das Wort verschriftet, selbst bestimmen sowie die Veranschaulichungshilfen frei wählen.

In Herrn K.s Klasse gab es jeden Dienstag eine Lesestunde. Simon wurde zweimal in den Lesestunden beobachtet. Grundsätzlich konnten die Kinder in dieser Zeit ihre Lektüre selbst bestimmen, so bearbeiteten alle Schüler Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau. Für Simon war diese Aufgabe auf die Anwendung erworbenen Wissens ausgerichtet, da Simon sich teilweise Wörter noch buchstabenweise erlas, aber noch nicht unbedingt den Sinn des Wortes erfassen konnte. Grundsätzlich konnte Simon sich bereits Wörter über Silben und Morpheme erlesen. Die Kinder konnten sich in dieser Zeit selbst zu kleinen Lesegruppen zusammen finden, oder der Lehrer half dabei. Überwiegend las Simon allein. In der ersten beobachteten Stunde las Simon auch noch mit einem anderen Kind (23.01.2007/SA 3c). Die Selbst- und Mitbestimmung bezieht sich hier auf die Anzahl und Länge des Textes, der gelesen wurde, die Reihenfolge der Texte, auf die Sozialform und die Zuhilfenahme von Veranschaulichungsmittel.

Im Rahmen einer lehrergelenkten Unterrichtseinheit im Fach Deutsch ging es um Hören und Schreiben (24.01.2007/SA 4b). Dazu wurde den Kindern aus einem Buch vorgelesen und sie sollten aufschreiben, was in dem Abschnitt passierte. Dabei handelte es sich um eine Aufgabe mit natürlicher Differenzierung, die allen Kindern eine Bearbeitung auf ihrem Leistungsniveau zuließ. Die Aufgabe ermöglichte es den Kindern, den Umfang der Arbeit mitzubestimmen. Auch konnten die Kinder Hilfsmittel nutzen. Der Lehrer hatte Schlüsselwörter an die Tafel geschrieben, die den Kindern gleichzeitig als Erinnerungsstütze dienten und auch als Hilfe bei der orthographischen Schreibweise.

Zum Ende des Beobachtungsjahres hat Simon angefangen, sich die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) anzueignen. In der Freien Arbeit wurde eine Situation beobachtet, in der er an Material zur Schreibschrift arbeitet (11.05.2007/SA 6a). Da es bei diesem Aufgabenformat um das Üben der Schreibrichtung ging, ist diese Aufgabe auf das Automatisieren ausgerichtet. Simon bearbeitet diese Übungen allein.

In einer weiteren Freien Arbeitszeit bearbeitete Simon Karteikarten aus dem „Sprachschatz“ von Kleingeist/Pollert (15.05.2007). Da es sich um unterschiedliche Aufgaben handelte, wechselte das Aufgabenniveau zwischen Automatisierung und Anwendung des erworbenen Wissens.

### **Mathematischer Bereich**

In der ersten beobachteten mathematischen Einheit arbeiteten die Kinder der ersten beiden Schuljahre mit Tangrams und sollten mit vorgegebenen Flächen bestimmte Figuren und Bilder nachlegen (01.09.2007/SA 1a). Diese Aufgaben waren für alle anwesenden Kinder auf Problemlösen ausgerichtet. Zur Unterstützung hingen Tipp-Karten an der Tafel, die Anregungen zur Lösung der Aufgabe boten. Durch die Tipp-Karten konnten die Schüler diese Aufgabe auf unterschiedlichem Niveau lösen. Im Rahmen des lehrerge-

lenkten Unterrichts konnten die Schüler die Anzahl der Figuren und die Reihenfolge der Figuren mitbestimmen.

Im Rahmen der Freien Arbeit wählte Simon im zweiten Beobachtungszeitraum zweimal Aufgaben im „Zahlenbuch“ mit Rechenaufgaben im 20er-Feld. Die Aufgaben waren für Simon auf Problemlösen ausgerichtet. Er bearbeitete die Aufgaben in Einzelarbeit. Als Hilfsmittel rechnete er jeweils mit dem Rechenrahmen (24.01.2007/SA 4a und 25.01.2007/SA 5).

### **Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele von Simons Förderaufgaben des sprachlichen und des mathematischen Bereiches im Rahmen der Freien Arbeit beobachtet wurden. Hier gab es für die Kinder viele Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung. Aufgaben, die im lehrergelenkten Unterricht beobachtet wurden, waren meist durch eine natürliche Differenzierung gekennzeichnet, z.B. beim Zuhören und Schreiben. Grundsätzlich ist es auffällig, dass es mehr Situationen im Bereich Deutsch gab, die beobachtet wurden, als im Bereich Mathematik. Dies liegt wahrscheinlich an dem zufällig ausgewählten Beobachtungszeitraum, in dem kein zusätzlicher Mathematikunterricht neben der Freien Arbeit durchgeführt wurde.

Durch die Möglichkeit, sich in der Freien Arbeit seine Arbeit aussuchen zu können, hat Simon sich an den beobachteten Tagen mehr Aufgaben im Bereich Deutsch gewählt. Inwiefern er diese Aufgaben bearbeitete, zeigt der nächste Abschnitt.

### **7.3.1.6.3. Nutzung des Förderangebotes durch Simon**

#### **Sprachlicher Bereich**

Bezogen auf den sprachlichen Bereich wurde bei Simon ein Förderschwerpunkt im Lesen beschrieben. Aus Simons Äußerungen wurde außerdem deutlich, dass ihm selbst lesen nicht immer Spaß machte. Als Herr K. am 24.01.2007 die Freie Arbeit beendete, sagte Simon beispielsweise zu ihm: „Und ich habe mich gefreut, dass ich nicht mit dir lesen muss.“ Dabei lächelte Simon und machte eine Jubelgeste, in dem er die Arme nach oben streckte und schüttelte.

Im Beobachtungszeitraum wurden zwei Lesesituationen mit Simon beobachtet, einmal am 23.01.2007 (SA 3c) (Abb. 21) und gegen Ende der Erhebung am 15.05.2007 (SA 7b) (Abb. 22). Dabei waren deutliche Unterschiede in Simons Arbeitsverhalten und auch in der Unterrichtsmethode zu erkennen.

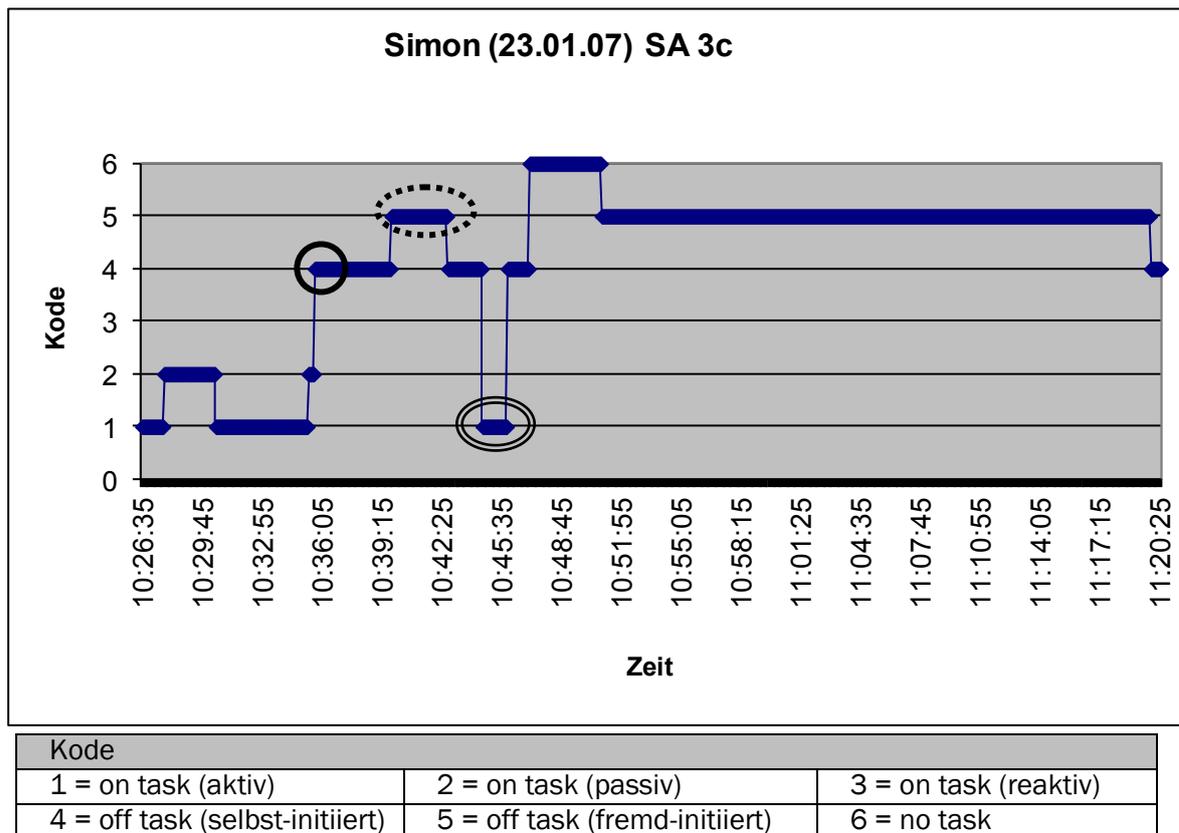


Abbildung 21: SA 3c

Während der Lesezeit sollten alle Kinder lesen. Simon sollte zunächst in seinem „Lies mal“-Heft lesen. Er mochte nicht und durfte dann in seiner frei gewählten Lektüre lesen. Erst dann konnte er entsprechend seiner Aufgabe lesen. An dieser Stelle setzt die Beobachtung ein. Er hatte ein Buch über Wale ausgewählt, das er im Bücherbus<sup>91</sup> ausgeliehen hatte. Simon las mit einer Praktikantin zusammen, da er im Vorfeld klar formulierte, dass er die Texte noch nicht alleine lesen könne.<sup>92</sup> Sie lasen zusammen im Nebenraum der Klasse. Die ersten zehn Minuten blieb die Praktikantin neben Simon sitzen. Zwischendurch befragte sie Simon zu Inhalten des Buches und auch zum Lesen an sich. In dieser Zeit war ein on-task-Verhalten bei Simon zu beobachten. Um 10:35:45 ließ die Praktikantin Simon mit dem Auftrag, weiter zu lesen allein und verließ den Nebenraum (Abb. 21: Markierung schwarzer Kreis). Simon begann mit einem Spieltelefon zu hantieren und guckte nicht in sein Buch. Neben der Beobachterin war kein weiterer Erwachsener im Nebenraum. Nur andere Kinder waren im Nebenraum, die sich in der Spielecke aufhielten und nicht lasen. Ab 10:39:55 begannen die Kinder mit einander zu reden (Abb. 21: Markierung gestrichelter Kreis). Ein Junge der 4. Jahrgangsstufe kam aus dem Klassenraum und forderte die Kinder auf weiter zu lesen. Die Kinder im Nebenraum spielten weiter in der Spielecke. Der große Junge kam zurück und las Simon etwas vor. (Abb. 21: Markierung doppelter Kreis). Nach ca. 2 Minuten lesen begannen

<sup>91</sup> Der Bücherbus ist eine Einrichtung der Stadtbücherei. In regelmäßigen Abständen fährt ein Bus verschiedene Stadtteile an, dort können Bücher ausgeliehen und abgegeben werden. Es besteht eine Kooperation zwischen der Stadtbücherei und der Grundschule A. Diese wird zweimal im Monat von dem Bücherbus angefahren und die Schüler können sich eigenständig Bücher ausleihen.

<sup>92</sup> Beobachtungsbeginn zu dem Zeitpunkt, als die Praktikantin zu lesen beginnt.

die Jungen zu reden. Simon ging um 10:47:08 auf Toilette. Als er zurückkam (10:51:00) unterhielt er sich weiter mit dem großen Jungen. 20 Minuten später kam ein weiterer Junge in den Nebenraum, der alle Türen schloss und mit den beiden anderen weiter redete.

Um 11:20:11 wurden die Jungen im Nebenraum von der Lehrkraft ermahnt. Sie wurden ruhig und setzten sich in den Stuhlkreis. Die Beobachtung nach dem MAI-Verfahren endet mit der Beendigung der Arbeitsphase. Aus dem weitem Protokoll geht hervor, dass die Kinder von ihrem Buch erzählen sollten, dass sie während der Lesezeit gelesen hatten. Die Lehrkraft sprach Simon direkt an und äußerte ihre Vermutung, dass Simon und der andere Junge nicht viel gelesen hätten. Simon gab es zu und erzählte noch weiter von seinem Buch, aus dem ihm zunächst die Praktikantin und später ein anderer Junge vorgelesen hatte. Den Titel des Buches konnte er nicht vorlesen. Ein anderes Kind half ihm.

Vor dem Hintergrund dieser Situation wird deutlich, dass Simon davon ausging, dass er nicht gut lesen kann und es ihm schwerfällt zu lesen. Dies formulierte er der Praktikantin gegenüber. Sobald er nicht mehr beobachtet wurde, entzog er sich der Aufgabe und macht etwas anderes. In dieser Situation ist keine intrinsische Anstrengungsbereitschaft auf das Lesen bezogen zu erkennen.

Gegen Ende des Schuljahres wurde die weitere Situation in der Lesezeit beobachtet (15.05.2007/SA 7b) (Abb. 22). Auch hier zeigt sich bei Simon ein Wechseln zwischen on-task- und off-task-Verhalten.

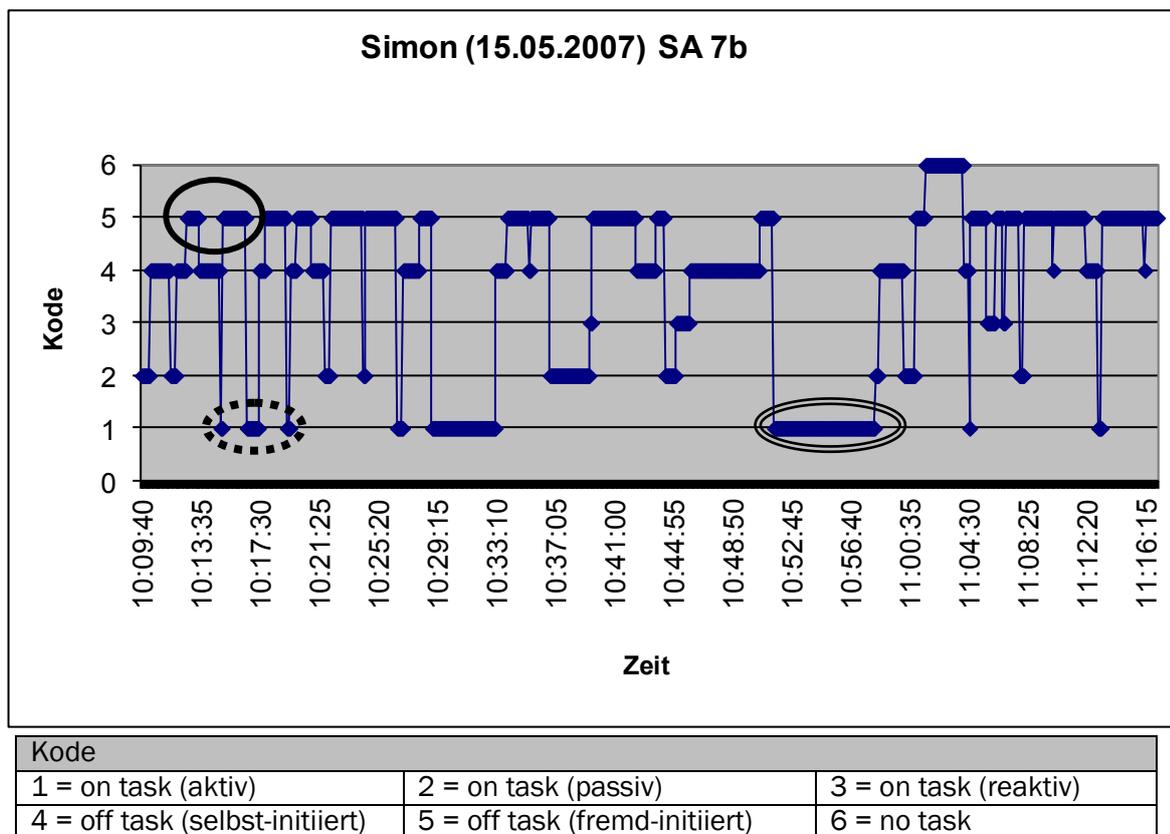


Abbildung 22: SA 7b

Simon hatte aus dem Bücherbus ein Buch über Micky Maus ausgeliehen. Am Anfang der Situation<sup>93</sup> brauchte Simon rund vier Minuten, bis er sich einen Platz gesucht hatte, an dem er lesen wollte. Er suchte sich einen Platz bei anderen Jungen aus, die schon miteinander redeten. Simon beteiligte sich immer mal wieder an dem Gespräch (Abb. 22: Markierung schwarzer Kreis). Er fand aber auch immer wieder zu seiner Lektüre zurück und las weiter (Abb. 22: Markierung gestrichelter Kreis). Hier war eine intrinsische Motivation zu erkennen.

Zudem ist im Sinne einer extrinsischen Motivation in der Klasse ein Belohnungssystem für das Vorlesen eingeführt worden. Wer einer Lehrkraft vorlas, bekam einen Sticker. Erst mochte Simon nicht vorlesen und vergewisserte sich, dass er auch nicht musste. Später wartete er darauf, dass er vorlesen konnte. Er las der Lehrkraft langsam und flüssig aus dem Buch vor (Abb. 22: Markierung doppelter Kreis) und durfte sich dann einen Sticker aussuchen. Er mochte direkt noch einer Lehrkraft vorlesen. Aber beiden anwesenden Lehrkräften wurde schon vorgelesen. Dann wollte Simon auf Toilette, traute sich aber zunächst nicht, da sich dort eine Spinne befand. Die letzte Viertelstunde der Beobachtungseinheit fiel es Simon schwer, sich wieder auf sein Buch einzulassen. Er suchte sich nach dem Toilettengang einen neuen Platz und nahm dabei viel Kontakt mit anderen Kindern auf.

Im Vergleich zu der ersten Situation beim Lesen wird hier deutlich, dass Simon sich stärker auf die Aufgabe einlassen konnte. Zwischen den Situationen gab es Unterschiede, die evtl. Einfluss auf Simons Aufmerksamkeit hatten. Zum einen hatte Simon sich eine Lektüre gewählt, die er alleine lesen konnte. Zum anderen gab es ein Belohnungssystem, das Simon den Anreiz bot, anderen vorzulesen. Simon hielt sich überwiegend unter Beobachtung der Lehrkraft auf. Außerdem hat sich seine Leseleistung im Vergleich zur 3. Erhebungsphase verbessert.

Es könnte sein, dass sich gerade die äußeren Motivationsanreize wie der Sticker und die Zuwendung eines Erwachsenen beim Vorlesen positiv auswirkte.

Zu Beginn des Schuljahres erarbeitete sich Simon weitere Buchstaben (01.09.2006/SA 1a) (Abb. 23). In der beobachteten Situation arbeitete Simon an einem Arbeitsblatt zum Buchstaben <W>, welches er bereits am Tag zuvor begonnen hatte. Bei diesem Arbeitsblatt sollte der Laut <W> als Anlaut, Mittellaut oder Endlaut markiert werden. Zusätzlich sollte Simon noch aufschreiben, was das Bild zeigte. Anschließend sollte er das Schreiben des Buchstabens in seinem Schreibheft üben.

---

<sup>93</sup> Beobachtungsbeginn am Ende der Aufgabenstellung.

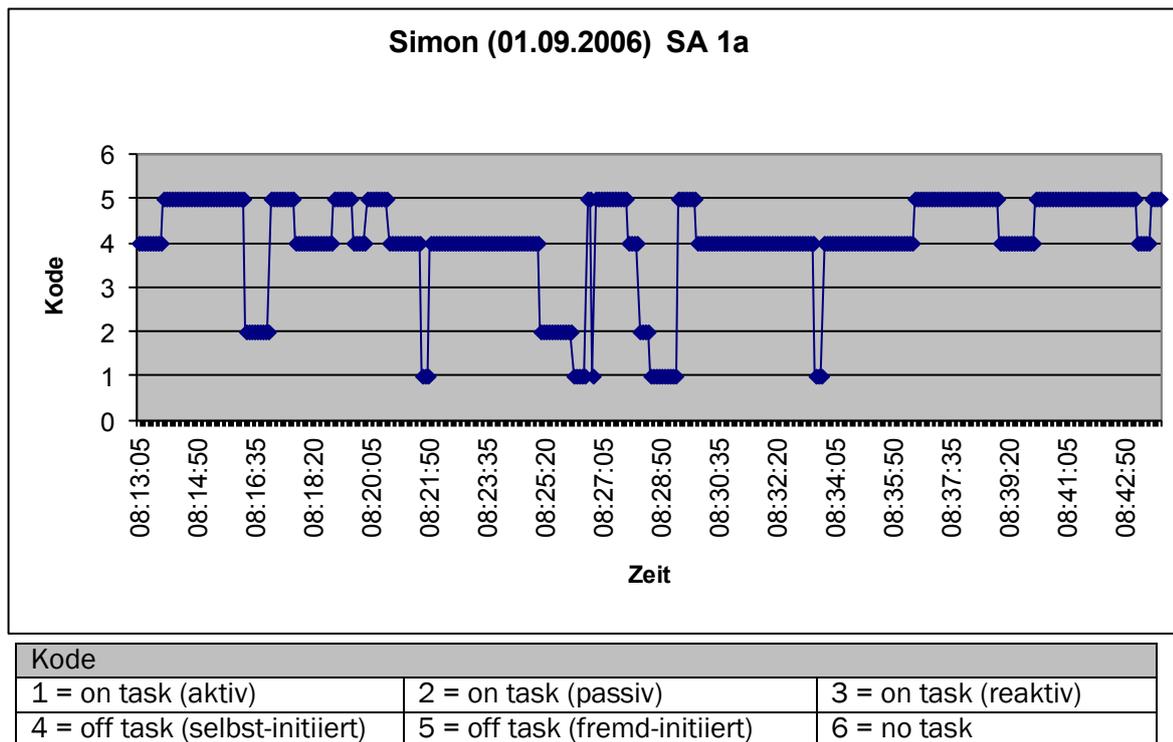
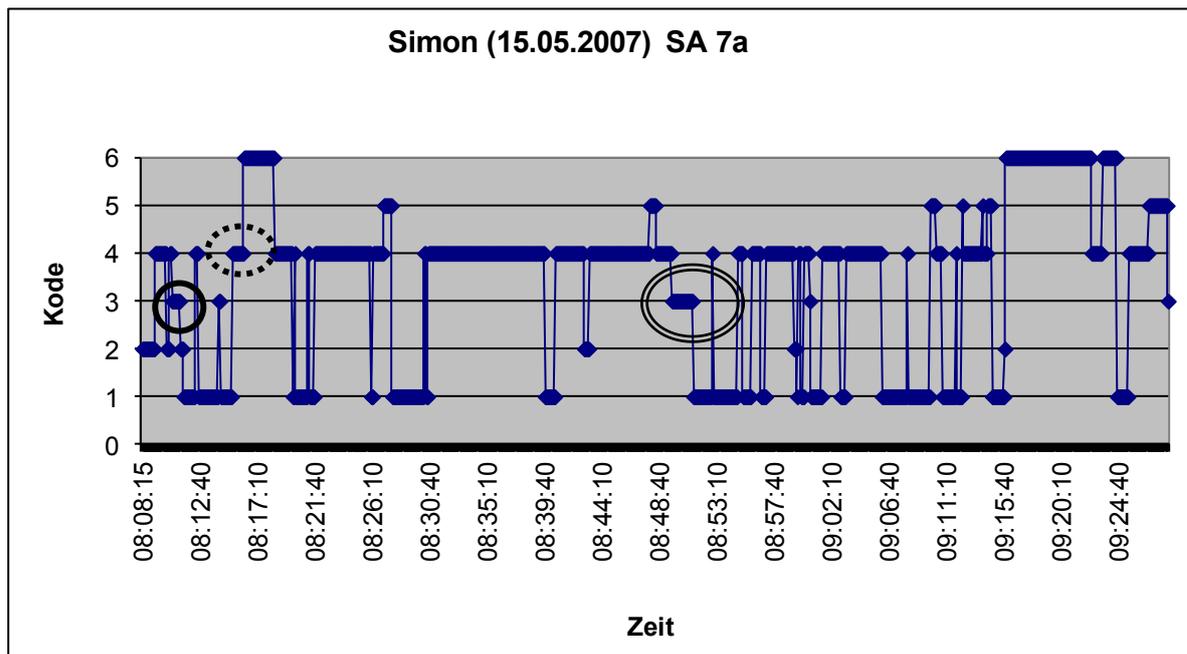


Abbildung 23: SA 1a

Aus dem Diagramm wird deutlich, dass Simon in der halben Stunde, in der er diese Aufgabe bearbeiten sollte, nur mit wenig Aufmerksamkeit bei der Arbeit war. Er beendete weder das Arbeitsblatt, das er schon am Tag zuvor begonnen hatte, noch schaffte er es, eine Reihe <W> zu schreiben. Während der mit 5 codierten Zeit sprach er mit seinen Sitzpartnern am Gruppentisch.

Im Anschluss an die Freie Arbeit fragte Herr K. Simon, ob er gearbeitet hätte. Nach kurzem Zögern sagte Simon, dass er gearbeitet hätte. Herr K. erwidert nichts und schaute Simon etwas länger an. Es ist möglich, dass Herr K. mitbekommen hatte, dass Simon nicht viel in der Freien Arbeit schaffte. Auch wenn Herr K. auf Simons Antwort nichts mehr sagte, ist zu vermuten, dass Simon mitbekam, dass Herr K. seine Zweifel an der Richtigkeit seiner Aussage hatte.

Am Ende des Schuljahres wurde eine Unterrichtseinheit beobachtet, in welcher Simon Arbeitskarten bearbeitete, um in der Vereinfachten Ausgangsschrift die Rechtschreibung zu üben (15.05.2007/SA 7a) (Abb. 24). Die Dritt- und Viertklässler hatten in den ersten beiden Stunden Religion. Die andere Hälfte der Klasse hatte Freie Arbeit. Es waren viele Plätze in der Klasse frei und Simon saß allein an einem Gruppentisch. Nach dem Tagesplan-Lesen holte Simon sich das Material zum Schreibschrift-Lehrgang (Abb. 24).



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 24: SA 7a

Herr K. bat Simon, mit der Arbeit zu beginnen (Abb. 24: Markierung schwarzer Kreis). Kurz danach war bei Simon ein on-task-Verhalten zu beobachten und er begann mit der Arbeit. Alle anwesenden Schüler arbeiteten ruhig. Um 08:12:35 setzte sich Herr K. an Simons Gruppentisch und beobachtete von dort die Klasse. Er sprach nicht mit Simon. Um 08:15:20 stand Herr K. wieder auf. Simon begann mit dem Reißverschluss zu spielen (Abb. 24: Markierung gestrichelter Kreis). Anschließend ging er zur Toilette. Danach arbeitete er erst einmal aufmerksam weiter. Zwischendurch schaute er in der Klasse herum. Um 8:43 sagte Simon zu einem pädagogischen Mitarbeiter, dass er nicht mehr arbeiten könnte. Sie antwortete ihm, dass er es weiter versuchen sollte. Er arbeitete nicht, bis um 08:49:50 Frau W.<sup>94</sup> zu ihm kam und mit ihm sprach. Sie sagte ihm, dass er sich noch mal richtig hinsetzen sollte und seine Sachen richtig vor sich hinlegen sollte, damit er konzentrierter arbeiten könne. Frau W. beobachtete, wie Simon arbeitete und lobte ihn. Auch nachdem sie wieder aufgestanden war, kam sie immer wieder zu Simon und lobte ihn. Er arbeitete mit kurzen Unterbrechungen aufmerksam an seiner Arbeit weiter. Zwischendrin stieg die Lautstärke der anderen Kinder an und er meinte, er könnte sich nicht konzentrieren. Mit diesem Problem wendete er sich mehrfach an die Lehrer.

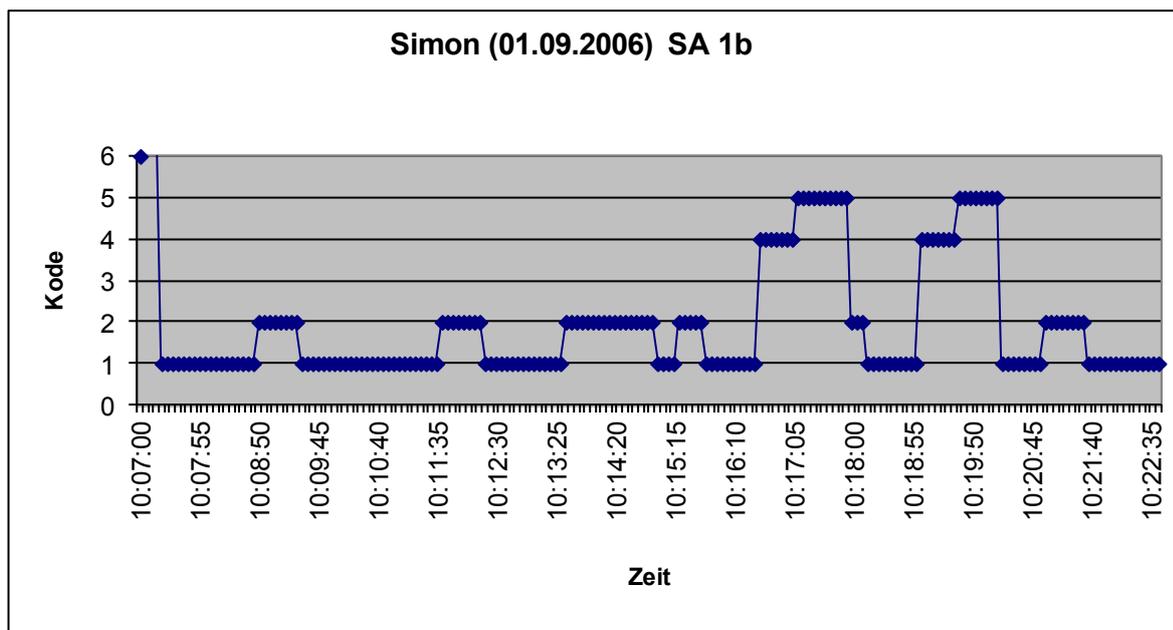
In den Aufgaben SA 1a (Abb. 23) und SA 7a (Abb. 24) sollte Simon in der Vereinfachten Ausgangsschrift schreiben. Die Aufgaben unterscheiden sich voneinander und sind nur bedingt vergleichbar, da sich die äußeren Rahmenbedingungen verändert haben. Grundsätzlich ist bei dem direkten Vergleich zu bemerken, dass Simon in der 2. Einheit

<sup>94</sup> Frau W. war die neue Förderlehrerin in der Klasse.

mehr gearbeitet hat. Mögliche Ursachen könnten darin liegen, dass er bei der späteren Beobachtung keinen Sitzpartner hatte, mit dem er sprechen konnte. Außerdem waren häufig Erwachsene in seiner Nähe zu beobachten. Erst Herr K., der nur anwesend war und nicht mit Simon sprach. Simon arbeitete im Anschluss an diese Situationen wenig aufmerksam weiter. Später, nachdem Frau W. kam und ihn für seinen Fortschritt gelobt hatte, arbeitete Simon auch weiter, als Frau W. seinen Tisch verlassen hatte. Daher ist es auch bei dieser Beobachtung schwer zu sagen, ob Simons intrinsische Motivation sich grundsätzlich im Laufe des Schuljahres erhöht hat oder einfach nur bessere Motivationsstrategien der Lehrer für die aufmerksamere Arbeitshaltung verantwortlich sind.

### Mathematischer Bereich

Es wurden nur drei Situationen beobachtet, in denen Simon Aufgaben aus dem mathematischen Bereich bearbeitete. In der ersten Beobachtungsphase (01.09.2006/SA 1b) (Abb. 25) hat Simon eine Aufgabe aus dem Bereich Geometrie bearbeitet. Die anderen beiden Beobachtungen fanden in der 2. Erhebungsphase (Mitte des 2. Schulbesuchsjahres) statt und wurden im lehrergelenkten Unterricht beobachtet. Dort löste er Aufgaben aus dem kleinen 1+1 (Arithmetik).



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 25: SA 1b

Im Rahmen der geometrischen Unterrichtseinheit, die in der 1. Erhebungsphase beobachtet wurde, sollten die Schüler mit Tangram-Stücken verschiedene Figuren legen. Es handelte sich um eine Einzelarbeit. Simon saß mit anderen Kindern am Tisch und durfte sich mit ihnen über die Arbeit austauschen. Aus der Kurve ist zu erkennen, dass Simon fast kontinuierlich gearbeitet hat und zwischendurch Hilfe (Kode 2) durch die Hilfekarten oder durch seinen Tischgegenüber Jan bekommen hat. Simon war überwiegend aufmerksam bei der Arbeit.

Die Mathematik-Aufgaben in der 2. Beobachtungsphase waren Arithmetikaufgaben – Tauschaufgaben im 20er Bereich. Simon bearbeitete an beiden Tagen die gleiche Seite im „Zahlenbuch“. Am ersten Tag fiel es ihm zunächst sehr schwer, mit der Arbeit richtig zu beginnen (24.01.2007/SA 4a) (Abb. 26). Er saß mit drei weiteren Jungen an einem Tisch, mit denen er sich häufig während der Beobachtungen unterhielt. Jan erklärte ihm (Abb. 26: Markierung schwarzer Kreis), worauf es bei den Tauschaufgaben ankommt. Danach konnte ein on-task-Verhalten bei Simon beobachtet werden und er begann zu arbeiten. Dabei rechnete er mit den Fingern. Der gestrichelte Kreis in Abb. 26, markiert die Stellen an denen Simon Aufgaben laut vorsagte, damit die anderen Jungen an seinem Tisch ihm sagen konnten, ob er richtig gerechnet hatte. An der markierten Stelle mit dem Doppelkreis in Abb. 26 rechnete Max mit ihm und erklärte ihm auch noch einmal, wie er mit dem Rechenschiffchen rechnen könne. Nach ca. einer halben Stunde Arbeitszeit ging Simon für zehn Minuten auf die Toilette. Als er zurück kam, war die Freie Arbeit beendet.

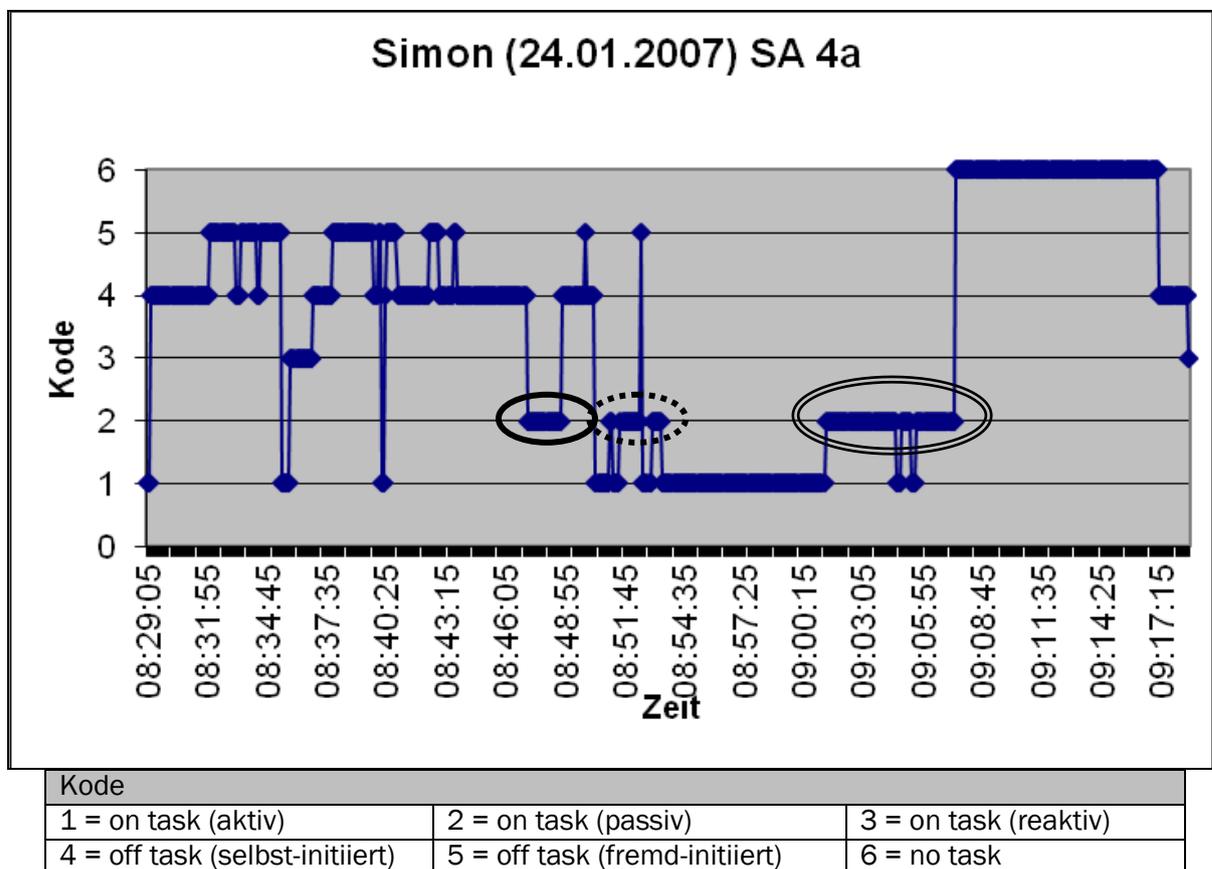
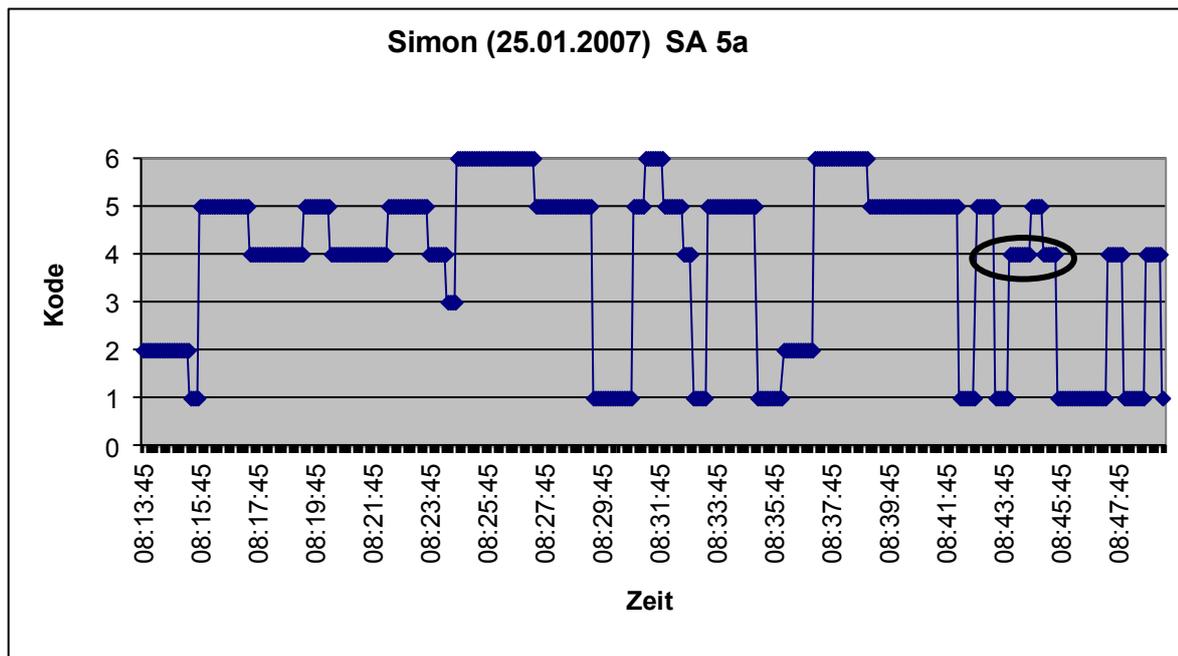


Abbildung 26: SA 4a

Am nächsten Tag arbeitete er an der gleichen Seite im Mathematikbuch weiter (25.01.2007/SA 5a) (Abb. 27). Zur Unterstützung des Rechnens nahm er sich einen Rechenrahmen. Damit rechnete er nur eine Aufgabe und schob anschließend Muster. Um 08:24 ging er auf die Toilette. Zuvor hatte er den Lehrer um Erlaubnis gebeten. Später ging er ohne erkennbaren Grund weitere zwei Male aus der Klasse. Nach dem ersten Toilettengang hatte Simon für kurze Zeit eine aufmerksamere Arbeitshaltung. Der Kreis in Abb. 27 markiert den Zeitpunkt an dem Herr K. sich in Simons Nähe setzte. Daraufhin schaffte es Simon auch hier wieder für kurze Zeit zu arbeiten.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 27: SA 5a

Im mathematischen Bereich ist Simons Umgang mit den Förderaufgaben sehr unterschiedlich. Die letzten beiden Beobachtungen zeigten Situationen, in denen Simon nur „schwer“ in die Arbeit fand. Es ist zu vermuten, dass die Aufgaben für ihn sehr schwer waren. Am Tag vorher hatte er für diese Aufgaben viel Rückmeldung seiner Mitschüler eingefordert. Anderes war zu Beginn des Schuljahres zu beobachten. Bei der Tangramaufgabe (SA 1b)<sup>95</sup> blieb Simon bei der Bearbeitung der Aufgaben, vielleicht dadurch, dass andere Kinder um ihn herum arbeiteten und ihm bei Bedarf halfen.

### Zusammenfassung

Bei der Analyse der Aufmerksamkeitskurven wurde deutlich, dass Simons Aufmerksamkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt war. Simon nutzte die Förderaufgaben dann für sich, wenn eine direkte Rückmeldung zu seiner Arbeit möglich war. Dabei konnten es Rückmeldungen durch Lehrkräfte oder andere Schüler sein.

Es hat sich in den Beobachtungen auch gezeigt, dass die Zusammenarbeit oder das Helfen anderer Kinder für Simon eine Hilfe sein konnte, aufmerksamer zu arbeiten. Wenn er von seiner Arbeit erschöpft war, hat er diese Erschöpfung den Erwachsenen gegenüber auch zum Ausdruck gebracht, in dem er ihnen sagte, dass er nicht mehr arbeiten könnte. Inwiefern dabei der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe entscheidend war, ist nicht zu sagen.

<sup>95</sup> Während der ersten Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Situation daher keine Daten vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten.

## 7.3.2. Zoran

### 7.3.2.1. Profil des Schülers

Zoran ging im Beobachtungsjahr das 2. Jahr in die Halbtagsklasse von Frau F. in der Grundschule A. Die Klasse war jahrgangsgemischt mit den Schuljahren 1-4 organisiert. In seinem ersten Jahr in der Schule besuchte er die Schmetterlingsklasse.<sup>96</sup> Zorans Familie war eine von vielen Roma-Familien, die in der Nähe der Schule wohnten. Zuhause wurde nur Romanes gesprochen. Zoran hatte eine Schwester, die auf der Realschule war und ihm bei den Hausaufgaben half. Insgesamt hat Zoran sechs Geschwister, die mit ihren Eltern und einem Opa in einer Vierzimmer-Wohnung wohnten. Nach der Schule ging Zoran in einen nahe gelegenen Hort, wo er auch seine Hausaufgaben machte.

### 7.3.2.2. Sicht des Lehrers auf Zoran

Frau F. reflektierte die Entscheidung, dass Zoran länger verweilte, positiv. Im Bereich Leistung „war das genau richtig für ihn, das hat ihm gut getan. Das hat ihm vielleicht auch einfach ein bisschen mehr die Ruhe gegeben“ (Frau F. 2007, 8). Seine Fortschritte beschrieb sie so: „Er ist in Mathematik viel sicherer geworden, in Deutsch hat er sehr hinterher gehinkt und da ist er jetzt auf dem ganz normalen Stand eines Zweitklässlers. Lesen hat er toll aufgeholt. Ja, Schreiben, Schreibschrift, Druckschrift müssen wir gucken, aber da kann er sich auf jeden Fall gut jetzt mit den Zweitklässlern messen“ (Frau F. 2007, 3).

Als schwierig sah Frau F. Zorans sozial-emotionale Entwicklung, da es aus ihrer Sicht von Anfang an für Zoran schwierig war, Freunde in der Klasse zu finden. „Er hat lange gebraucht, um hier so seinen Platz zu finden in der Klasse und Freunde zu finden. Das war ganz schwer für ihn“ (Frau F. 2007, 7).

Ebenso war es nach Auskunft der Lehrerin zur Zeit der Beobachtung so, dass, wenn Zoran mit den anderen „Erst- und Zweitklässlern“ zusammen Fachunterricht hatte und dafür die Klasse verließ, die Fachlehrer mit ihm Schwierigkeiten hatten. Frau F. sah eine mögliche Begründung darin, dass er „ein Jahr, anderthalb Jahre oder zwei Jahre älter als die Erstklässler“ (Frau F. 2007, 4) war.

Für Zoran sah sie es als Vorteil an, dass er in seiner Lerngruppe verweilte und weiter in die Klasse integriert blieb. Außerdem gab es in dieser Lerngruppe durch die Jahrgangsmischung auch weitere Kinder, die in seinem Alter waren. Sie beobachtete, dass er viel ruhiger wurde und sehr viel weniger stotterte als zu Beginn seiner Zeit in der Klasse. „Er ist irgendwie ruhiger und auch fröhlicher“ (Frau F. 2007, 8).

In Hinblick auf seine sozial-emotionale Entwicklung war die Entscheidung, länger zu verweilen, ambivalent zu sehen. Dadurch, dass Zoran Zeit bekam, den Stoff im schriftsprachlichen Bereich aufzuholen, war er in dieser Hinsicht emotional entlastet worden. Auf der anderen Seite war er mit Abstand der Älteste im Fachunterricht der Zweitklässler und fiel dort viel durch Störungen auf. Es lässt sich vermuten, dass er sich dieser Gruppe nicht zugehörig fühlte.

---

<sup>96</sup> Die Schmetterlingsklasse war eine Klasse, die speziell für Kinder aus Roma-Familien eingerichtet wurde. Dort wurden die Kinder auf den Unterrichtsalltag in den anderen Klassen vorbereitet. In der Regel kamen die Kinder am Ende des Schuljahres in eine Regelklasse.

### 7.3.2.3. Gründe, warum Zoran länger in der Schuleingangsphase verweilt

Frau F. hatte in den Jahren an der Schule beobachtet, dass Kinder, die in der Schmetterlingsklasse waren, häufig in die erste Klasse eingeschult wurden und evtl. auch noch einmal in der Schuleingangsphase wiederholten. Grundsätzlich sagt sie: „Kein Kind hat ja den Stempel, dass es auf jeden Fall drei Jahre in der Schuleingangsphase bleibt und letztendlich, die Entscheidung wird erst im 2. Halbjahr gefällt“ (Frau F. 2007, 1). Zoran kam direkt als Zweitklässler in ihre Klasse. Nach einem halben Jahr wurde im Team beraten, ob er nicht verweilen sollte.

Frau F. sah auf fachlicher Ebene den Förderbedarf im sprachlichen Bereich. „Und er übt noch die Schreibschrift und muss da einfach mal mit fertig werden. Weil dann kann er mit den anderen Sachen wie Abschreib-Arbeit weiter machen. Und beim freien Schreiben hat es sehr lange gedauert, bis er Wortgrenzen mal eingehalten hat. Das war nicht zu einem Zeitpunkt, wo er ins dritte Schuljahr hätte gehen können“ (Frau F. 2007, 2). Beim Rechnen sah Frau F. kaum Probleme, so dass sein Können im schriftsprachlichen Bereich ausschlaggebend für die Entscheidung war, ihn länger verweilen zu lassen.

### 7.3.2.4. Zorans soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die von Zoran in den Interviews erzählten Sozialereignisse im Zusammenhang mit Freude, Trauer, Angst und Wut.<sup>97</sup>

|                         | <b>fröhlich</b>                  | <b>traurig</b>            | <b>ängstlich</b>          | <b>wütend</b>             |
|-------------------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1. Erhebung             | Fußball in der Pause             | verprügelt                | beschimpft und bedroht    | Fußball wurde weggenommen |
| Kategorie nach Petillon | Pause                            | körperliche Aggression    | Drohung                   | Material wegnehmen        |
| 2. Erhebung             | Sportunterricht                  | verprügelt und beschimpft | Halloweenkostüm           | Bruder wurde verprügelt   |
| Kategorie nach Petillon | unterrichtsspezifische Aktivität | körperliche Aggression    | erschrecken               | körperliche Aggression    |
| 3. Erhebung             | Sportfest                        | verprügelt und beschimpft | verprügelt und beschimpft | Bruder wurde verprügelt   |
| Kategorie nach Petillon | besondere Ereignisse             | körperliche Aggression    | körperliche Aggression    | körperliche Aggression    |

Abbildung 28: Bedeutsame Sozialereignisse von Zoran

Zoran erzählte am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres, dass er viele schöne Ereignisse in der Schule erlebt hatte. Aus den Erlebnissen, die er im Zusammenhang mit Freude erzählte, wird deutlich, dass für ihn sportliche Aktionen wichtig waren und ihm Spaß machten. Traurig machten Zoran Ereignisse, in denen er körperliche Gewalt erlebte. In

<sup>97</sup> Beschreibung der Tabelle (vgl. Kap. 7.3.1.4.)

der Untersuchung von Petillon wird darauf hingewiesen, dass bei Jungen im Laufe der ersten beiden Schuljahre bezogen auf Trauer „etwa jedes zweite geschilderte Ereignis mit körperlicher Aggression zu tun hat“ (Petillon 1993, 57). Somit scheint aggressives Verhalten bei Jungen immer mehr in den Fokus zu rücken. Auch Zoran erzählte im Zusammenhang mit Angst am Anfang und am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres Sozialereignisse, die sich als aggressives Verhalten interpretieren lassen (Drohung und körperliche Aggression). Zur Mitte des Schuljahres beschrieb Zoran ein Ereignis, das man in die Kategorie „erschrecken“ einordnen kann, da er zu Halloween von einem verkleideten Mitschüler erschreckt wurde. Dieses Erschrecken bewertete Zoran mit dem zweitkleinsten Kreis, wohingegen er die anderen Ereignisse im Zusammenhang mit Angst mit dem großen Kreis bewertete. Das gegen ihn gerichtete aggressive Verhalten scheint für ihn emotional eine größere Bedeutung gehabt zu haben.

Aus den Bereichen zu Sozialereignissen im Zusammenhang mit Wut wird deutlich, dass Zoran nicht nur auf aggressives Verhalten gegen sich selbst sehr emotional reagierte, sondern auch auf Aggressionen gegen ihm nahe stehenden Personen wie seinen Bruder. Zur Mitte und zum Ende des 3. Schulbesuchsjahres erzählte Zoran vermutlich von dem gleichen Ereignis, bei dem sein Bruder bedroht und angegriffen wurde und Zoran ihm zu Hilfe kam. Petillon geht auf diese durch Empathie hervorgerufene Wut in seiner Auswertung nicht ein. Er beschreibt allerdings durch Provokation hervorgerufene Wut (vgl. Petillon 1993, 69), die natürlich auch darin bestehen kann, dass jemand nahestehender angegriffen wird. Wie auch Simon erwähnt Zoran das längere Verweilen im Interview nicht.

### 7.3.2.5. Lernentwicklung

#### 7.3.2.5.1. Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich

##### Orthographie

Im schriftsprachlichen Bereich lag bei Zoran der Förderschwerpunkt,<sup>98</sup> daher wurde bei ihm die HSP für den Beginn des schriftsprachlichen Entwicklungsprozesses angewendet. So wurde mit Zoran zu den ersten Erhebungszeitpunkten die HSP 1+ durchgeführt. Zur Ende der Erhebung bearbeitete Zoran die HSP 2.

In der HSP 1+/Ende Klasse 1 erzielte Zoran zu Beginn seines 3. Schulbesuchsjahres 44 von 61 möglichen Graphemtreffern (PR 23/T-Wert 43). Damit lag er im durchschnittlichen Leistungsbereich eines Schülers am Ende der 1. Klasse. Auch die Werte für die alphabetischen (PR 31/T-Wert 45) und orthographisch-morphematische Strategien (PR 49/T-Wert 50) lagen ebenfalls im durchschnittlichen Leistungsbereich für einen Schüler am Ende der 1. Klasse.

Die qualitative Auswertung der Ergebnisse ergab, dass Zoran alle Wörter im Sinne einer alphabetischen Schreibung vollständig schrieb. Von 15 alphabetischen Lupenstellen schrieb er 12 richtig (PR 31/T-Wert 45). Orthographische Elemente verwendete Zoran noch nicht vollständig. Vertraut war ihm das <sp> für [ʃp]. Darüber hinaus schien ihm das lange <i> geläufig gewesen zu sein. Er war aber in seinem Gebrauch noch nicht si-

---

<sup>98</sup> Zoran lernte in der Schule Deutsch als Zweitsprache.

cher, so schrieb er zwar \*<SpieL> für Spiegel und verwendete hier das <ie>, aber bei <Fliege> schrieb er \*<FliGe> und kennzeichnete das lange [i:] nicht durch die Schreibung. Letzteres galt ebenfalls für das Wort <fliegt> (\*<FliGT>). Außerdem war ihm die Schreibweise des <ie> bei <die> anscheinend noch nicht vertraut, da er im Text \*<DiFLiGe> schrieb. Hier schien es auch, dass Zoran die Wortgrenzen noch nicht sicher einhalten konnte.

Auf der alphabetischen Ebene verschriftlichte er den Anfangslaut bei <Löwe> als \*<W> und schrieb \*<Wöwe>. Es ist unklar, ob Zoran den Laut noch nicht sicher dem Buchstaben zuordnen oder, da er Deutsch als Zweitsprache erlernt, nicht wusste, dass Löwe mit einem [l]-Laut am Anfang gesprochen und geschrieben wird.

In der 2. Erhebung (Mitte seines 3. Schulbesuchsjahres) zeichnete sich ein Lernfortschritt ab. Es wurde wieder die HSP 1+ eingesetzt. Die Anzahl der Graphemtreffer erhöhten sich auf 49 von 61 (PR 45/T-Wert 46). Bei den alphabethischen Lupenstellen hatte er 15 von 15 richtig geschrieben (PR 83/T-Wert 60). Im Bereich der orthographisch-morphematischen Strategie wurden weniger Treffer erzielt (1 Treffer von 10/PR 83/T-Wert 41). Die Lautfolge [ɸ] setzte er beispielsweise in Spiegel nicht als <sp> um, sondern als \*<schp> und schrieb \*<Schpigl>. In anderen Wörtern ist eine Entwicklung von der vollständigen alphabetischen Schreibweise wie \*<HUT> und \*<Hama> bei der ersten Erhebung zu einer optimierten alphabethischen Schreibung bei \*<Hunt> und \*<Hamer> erkennbar. Auch bei <Löwe> hatte er nun das [l] als Anfangslaut verschriftlicht. Ein weiterer Fortschritt ist bei der Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben zu erkennen. Zoran war hier sicherer geworden und schrieb entsprechend der Regel nur Nomen und Satzanfänge groß. Allerdings scheint er bei dem Diktat nicht erkannt zu haben, dass das Wort <Fliege> auch ein Nomen ist. Außerdem ist aus dem Abstand zwischen \*<Di> und \*<flige> nicht zu erkennen, ob er hier zwei Wörter erkannte. Im weiteren Verlauf des Diktates erkannte er allerdings <Uwe> und auch <Nase> als Nomen und schrieb die Wörter groß.

Bei der 3. Erhebung schrieb Zoran 125 von 148 Graphemtreffern der HSP 2<sup>99</sup> richtig. Das Ergebnis liegt im durchschnittlichen Bereich von Schülern am Ende des 2. Schuljahres.

Mit 15 von 20 richtig geschrieben Lupenstellen für die alphabetische Strategie liegt Zorans Leistung auch hier knapp im durchschnittlichen Leistungsbereich. Bei einem T-Wert von 41 (PR 17) zeigt sich, dass Zoran beim vollständigen Durchgliedern der Wörter noch leicht unsicher war. Beispielsweise schrieb er \*<Stiefl> und ließ hier das letzte <e> weg. Auch bei <Postkarte> schrieb er das <r> nach dem <a> nicht. Der Wert der orthographischen Strategie liegt mit 3 von 15 richtigen Lupenstellen und einem T-Wert von 36 (PR 8) unter dem Wert für die Beherrschung der alphabethischen Strategie.

Die Mehrzahl der orthographischen Elemente wie die Verschriftlichung des [ʃ]-Lautes vor [t] und [p] mit dem Graphem <s> und auch die Verwendung von Längenzeichen (wie <ie> und <h>) sowie der Gebrauch der Doppelkonsonanten waren noch nicht gesichert.

---

<sup>99</sup> Zoran befand sich am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres am Ende der Schuleingangsphase und somit sollte er die Inhalte des 2. Schuljahres gelernt haben. Um zu schauen inwieweit seine orthographischen Leistungen im Verhältnis zu anderen Schülern am Ende der 2. Klasse, liegt wurde die HSP 2 eingesetzt und Zorans Werte mit den entsprechenden Vergleichswerten verglichen.

Bei <Spiegel> und <Gespenst> schrieb Zoran \*<Schpigel> und \*<Geschpenst>. Bezogen auf die Doppelkonsonanten wird deutlich, dass er die Regeln noch nicht konsequent anwendete. Er schrieb \*<Blätter> mit doppelten <t> und damit orthographisch korrekt. Allerdings schrieb er auch \*<Kam> und verdoppelte das <m> hier nicht.

Den [ai]-Laut am Ende eines Wortes wie bei Bäckerei verlängerte Zoran durch ein <j> und schrieb \*<Bäkerreij>. Bei dieser Schreibweise ist zu erkennen, dass Zoran überdeutlich artikulierte und so nicht nur ein <j> anhängte, sondern auch das <r> verdoppelte.

Bei den Schreibungen, welche die Beachtung des Wortstammes erfordern, zeigt sich eine positive Entwicklung. So schrieb Zoran 4 von 10 Lupenstellen der morphematischen Strategie richtig. Dies entspricht einem T-Wert von 47 (PR 37) und einer durchschnittlichen Leistung in der 2. Klasse. Zoran schrieb \*<Bäkerreij>, \*<Mäuse>, \*<Blätter> jeweils mit <ä>, da der Wortstamm mit <a> geschrieben wird. Auch <Fahrrad> schrieb er mit <d>. Nicht erkannte er beispielsweise die Silbe <ver> bei dem Wort <verkleidet> und das <d> in <Sandkiste>.

Im Gegensatz zu der vorherigen Durchführung der HSP schrieb Zoran bei dieser Erhebung vornehmlich in der Vereinfachten Ausgangsschrift und wendete die Groß- und Kleinschreibung überwiegend richtig an.

Bei Zoran zeigte sich innerhalb des Beobachtungszeitraumes eine leichte positive Entwicklung der Rechtschreibleistung. Er lag mit seiner Leistung am Ende der Erhebung (am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres) im unteren durchschnittlichen Leistungsbe- reich eines Zweitklässlers. Im Vergleich der HSP-Werte wird deutlich, dass er sich immer mehr den unterschiedlichen Strategien annäherte und sie in seine Rechtschreibung integrierte.

## Lesen

In der 1. Erhebung las Zoran den Text G 2c mit 26 Wörtern über den Riesen Robu. Der Name des Riesen konnte Zoran erst nicht einordnen und las ihn mehrmals bis er den Text weiterlas. Ansonsten konnte er die Worte <stärkste>, <ganz> und <weg> nicht direkt in ihrem Sinn erfassen und las die Wörter mit mehrmaligen Anläufen. Mit einer Punktzahl von 73 Punkten und einer Lesegeschwindigkeit von 21 Sekunden entsprach Zorans Leseleistung im Vergleich zu Kindern der 2. Klasse (im April des Schuljahres) im Durchschnitt.

Den Text G 2b zur 2. Erhebung las Zoran überwiegend flüssig. Mit 66 Punkten von 72 Punkten lag Zorans Leseleistung im Vergleich zu Schülern der 3. Klasse im November im sehr schwachen Bereich. Auch seine Lesezeit von 29 Sekunden kann im Vergleich als sehr schwach eingestuft werden. Mehrere Versuche brauchte Zoran, um <fragt>, <willst>, <Spiegelei> <kochen>, <piepsen> und <Küken> zu lesen. Er erschloss sich jeweils selbstständig das Wort und es schien, als hätte er jedes Wort verstanden. Am Ende der Geschichte musste er schmunzeln und meinte, dass das Ei sprechen könne.

Bei der letzten Erhebung starte Zoran sehr flüssig mit dem Lesen, so dass man erkennen konnte, dass er den Text semantisch richtig erfasst hatte. Ab dem Pseudowort „LÖGOKRONAS“ las Zoran schleppender und las vor allem mehrsilbige Wörter langsam vor. Das Wort <rätselte> versuchte er zweimal zu lesen und erkannte es nicht, so dass er [ränstelten] las und nicht mehr verbesserte. Grundsätzlich verbessert er sich selbst beim Lesen. Da Zoran Deutsch als Zweitsprache lernte, ist es möglich, dass er die Rich-

tigkeit mancher Wörter nicht überprüfen konnte. Auch als Zuhörer war nicht zu erkennen, ob er alle Wörter richtig verstanden hatte.

Seine Leseleistung mit 203 von 213 Punkten liegt hier im schwachen Bereich im Vergleich zu Kindern im April des 3. Schuljahres. Mit 88 Sekunden liegt seine Lesezeit im durchschnittlichen Bereich.

#### **7.3.2.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich**

Zur Bestimmung von Zorans Lernentwicklung im mathematischen Bereich wurde zu zwei Messzeitpunkten mit ihm der DEMAT 1+ durchgeführt. Gegen Ende seines 3. Schulbesuchsjahres wurde der DEMAT 2+ eingesetzt, da Zoran im darauf folgenden Jahr die 3. Klasse besuchen sollte. Vor diesem Hintergrund sollte geprüft werden, inwiefern Zoran die mathematischen Kompetenzen für den Besuch der 3. Klasse mitbrachte.

In allen drei Tests zeigte Zoran eine durchschnittliche Leistung. Von dem ersten Test (Beginn des 3. Schulbesuchsjahres) bis zum zweiten Test (Mitte des 3. Schulbesuchsjahres) war eine Steigerung von einem PR von 37 (T-Wert 49) auf einen PR von 56 (T-Wert 54) feststellbar.<sup>100</sup> Innerhalb der Ergebnisse ließen sich beim ersten Test unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Mengen-Zahlen (PR 9) und der Ungleichungen (PR 11) ausmachen. Überdurchschnittliche Leistungen zeigte er bei Subtraktionsaufgaben (PR 80). Die Ergebnisse aller weiterer Subtests lagen im durchschnittlichen Bereich.

Bei der 2. Erhebungsphase hatte Zoran sich vor allem im Bereich der Mengen und Zahlen, der Additionsaufgaben und des Bereiches des Teil-Ganzen verbessert. Entsprechend Aebli's Phasen zum Erwerb arithmetischer Operationen (vgl. 1998) sind die angesprochenen Subtests in der zweiten Phase – bildhaften Darstellung – anzusiedeln. Entsprechend sind die Aufgaben zu lösen. Es stellt sich die Frage, ob Zoran wirklich in dem Bereich Mengen und Zahlen eine unterdurchschnittliche Kompetenz entwickelt hat oder der Wert auf andere Faktoren, wie ungenaues Zählen o.ä., zurückzuführen ist. Genauer beantworten ließe sich diese Frage sicherlich nur durch ein zusätzlich eingesetztes Diagnoseinstrument. Im nachfolgenden Test hatte er alle Aufgaben in dem Bereich richtig beantwortet.

Ein weiteres Ergebnis beim Vergleich der Werte sticht hervor. Nach den ersten beiden Tests sind erhebliche Schwierigkeiten bei der Lösung von Ungleichungen zu vermuten. Zoran liegt in beiden Tests bei diesen Aufgaben im schwachen bis sehr schwachen Leistungsbereich (PR 11 bzw. PR 1). Im DEMAT 2+ sind diese nicht mehr aufgenommen, so dass Zorans Entwicklung in diesem Bereich nicht mehr verfolgt werden kann.

Sein Gesamtergebnis liegt beim DEMAT 2+ bei einem PR von 72 (T-Wert 57) im durchschnittlichen Leistungsbereich bezogen auf Jungen am Ende der 2. Klasse. Seine Leistungen bei Divisionsaufgaben, Halbieren, Rechnen mit Geld und bei Sachaufgaben entsprechen einer überdurchschnittlichen Leistung.

Aus der Beschreibung der Ergebnisse lässt sich schließen, dass Zoran am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres eine durchschnittliche Leistung erbrachte (bezogen auf die Normstichprobe von Zweitklässlern). Auch im ganzen Untersuchungszeitraum ließ sich aus dem Werten des DEMATs kein zusätzlicher Förderbedarf im mathematischen Be-

---

<sup>100</sup> Die Ergebnisse wurden in Beziehung zu Jungen am Beginn der 2. Klasse gesetzt.

reich erkennen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Aussagen seiner Klassenlehrerin Frau F., die seinen Förderschwerpunkt eher im schriftsprachlichen Bereich sieht.

### Zusammenfassung

Bezogen auf seine Rechtschreibleistung war eine positive Entwicklung zu beobachten. Seine Leistung am Ende des 3. Schulbesuchsjahres konnte im unteren durchschnittlichen Leistungsbereich eines Zweitklässlers eingeordnet werden. Damit bestätigen die Ergebnisse die Aussagen von Frau F. bezogen auf Zorans Förderschwerpunkt. Auch im Lesen zeigte sich, dass Zoran in dem Bereich eher im schwachen Bereich bezogen auf Kinder im April des 3. Schuljahres lag und Zoran hier verstärkt Förderung benötigte. Im mathematischen Bereich zeigen sich durchschnittliche Leistungen die sich im Laufe des Schuljahres positiv entwickeln.

## 7.3.2.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Zoran

### 7.3.2.6.1. Unterrichtliche Rahmenbedingungen

In der Halbtagsklasse der Grundschule A, die Zoran besuchte, begann der Schultag ab 7.45 Uhr. Im Sinne eines offenen Anfangs konnten die Schüler bis 8.00 Uhr kommen und selbstständig mit der Arbeit beginnen. An jedem Tag begann der Morgen mit einer Freiarbeitsphase. Die Hauptarbeitsmittel in der Freiarbeit waren das „Zahlenbuch“ (Wittmann/Müller 2004) im mathematischen Bereich, Materialien der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpfenhorst (Sommer-Stumpfenhorst o. J.) sowie „Lies-mal“-Hefte (Debbrecht/Wachendorf 2006) für den schriftsprachlichen Bereich. Darüber hinaus gab es noch Materialien, um bestimmte Phänomene in einzelnen Bereichen zu vertiefen bzw. zu veranschaulichen.

Beim organisatorischen Ablauf im Unterrichtsgeschehen gab es Unterschiede zur Klasse von Herrn K.. Ein Tagesplan stand an der Tafel, wurde aber nicht gemeinsam zum Arbeitsbeginn vorgelesen. Erst nach der Pause wurde der Tagesplan mit der Klasse besprochen. In dieser Klasse schrieben die Kinder am Ende der Freiarbeit nicht in ein Lerntagebuch. Auch arbeiteten die Kinder an festen Plätzen und konnten ihren Sitzplatz nicht jeden Tag neu wählen.

Das Klassenteam bestand aus Frau F. als Klassenlehrerin, Frau W. als Förderlehrerin und bis zum Halbjahr einem Referendar. Zusätzlich arbeiteten noch Praktikanten in der Klasse.

### 7.3.2.6.2. Förderangebot

Im Schuljahr 2006/07 wurden 14 Situationen beobachtet, in denen Zoran ein Förderangebot bearbeitete. Darunter sind acht Situationen im sprachlichen Bereich und sechs Situationen im mathematischen Bereich. Im letzten Erhebungszeitraum wurde keine Beobachtung gemacht, die der Mathematik zuzuordnen wäre.

| Datum      | Fach      | Aufgabe         | Kode  |
|------------|-----------|-----------------|-------|
| 21.08.2006 | Deutsch   | Geschichte      | ZA 1a |
|            | FA: Mathe | Rechnen bis 100 | ZA 1b |
| 22.08.2006 | FA: Mathe | Rechnen bis 100 | ZA 2a |
|            | Deutsch   | Wortarten       | ZA 2b |

| Datum      | Fach        | Aufgabe               | Kode  |
|------------|-------------|-----------------------|-------|
| 15.01.2007 | Deutsch     | Geschichten schreiben | ZA 3a |
|            | FA: Deutsch | Lautierübung          | ZA 3b |
| 16.01.2007 | FA: Deutsch | Lies-mal-Heft         | ZA 4a |
|            | Mathe       | Subtraktion bis 100   | ZA 4b |
| 17.01.2007 | FA: Deutsch | Lies-mal-Heft         | ZA 5a |
| 18.01.2007 | FA: Mathe   | Subtraktion bis 100   | ZA 6a |
| 19.01.2007 | -           | -                     | ZA 7a |
| 07.05.2007 | Deutsch     | Geschichten schreiben | ZA 8a |
|            | FA: Deutsch | Lesen mit Hilfe       | ZA 8b |
|            | Deutsch     | Tagebuch schreiben    | ZA 8c |
| 08.05.2007 | Deutsch     | Rechtschreibkartei    | ZA 9a |

Abbildung 29: Übersicht über Zorans Förderaufgaben

### Sprachlicher Bereich

Jeden Montag war in der Klasse von Frau F. Geschichtenzeit. In dieser Zeit bekamen die Schüler bestimmte Impulse von der Lehrerin wie beispielsweise eine Fantasiereise oder den Anfang einer Geschichte und sollten dann in Einzelarbeit eine Geschichte dazu schreiben. Diese Geschichtenzeit wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten beobachtet (21.08.2006 ZA 1a/15.01.2007 ZA 3a; 07.05.2007/ZA 8a). Die verschiedenen beobachteten Schreibaufgaben ermöglichten jedem Schüler im Sinne einer natürlichen Differenzierung eine Bewältigung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. Beim Schreiben freier Texte hatten die Kinder die Möglichkeit, die Länge der Geschichte mitzubestimmen. Da das Schreiben von freien Texten sehr komplex ist, war die Aufgabe auf ein Problemlösen ausgerichtet.

Weitere lehrerzentrierte Situationen mit sprachlichen Themen waren Gruppenphasen zu Wortarten (22.08.2007/ZA 2b) und zur Rechtschreibung (08.05.2007/ZA 9a). Hier wurden jeweils vom Lehrer bestimmte Schüler ausgewählt, die an den entsprechenden Gruppenphasen teilnahmen. Dabei war die Aufgabe bei den Wortarten erst für alle Kinder des 2. Schuljahres gleich vorgegeben.<sup>101</sup> Auf einem Arbeitsblatt waren Gegenstände abgebildet und die Schüler sollten die passenden Wörter mit ihrem Artikel aufschreiben. Bei der Bearbeitung entschied die Lehrkraft, dass Zoran die Aufgabe abwandeln sollte und die Wörter ohne Artikel schreiben sollte. Damit berücksichtigte die Lehrkraft Zorans Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Artikel.<sup>102</sup> Somit ergab sich eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus.

Bei der Gruppenphase zur Rechtschreibung, die in der Freiarbeit stattfand, hatten die Schüler die Aufgabe, an der Rechtschreibkartei weiter zu arbeiten. Die Kinder arbeiteten mit verschiedenen Karteikarten. Daher ergaben sich Aufgaben auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus – Aufgaben sowohl zur Automatisierung als auch zur Anwendung erworbenen Wissens.

Im Rahmen der Freiarbeit wurden zwei Situationen beobachtet, in denen Zoran an seinem „Lies mal“-Heft arbeitete (16.01.2007/ZA 4a und 17.01.2007/ZA 5a). In diesem Arbeitsheft waren verschiedene Aufgaben enthalten, welche das sinnentnehmende Le-

<sup>101</sup> Die Kinder des 3. Schuljahres arbeiteten parallel dazu mit ihrer Lern box.

<sup>102</sup> Frau F. hat Zoran nach den Artikeln zu den einzelnen Gegenständen befragt und Zoran konnte keinen Artikel richtig benennen.

sen fördern. Zusätzlich bearbeitete Zoran Übungen zum Lautieren, die das Lesenlernen unterstützten. Diese sind auch auf das Automatisieren ausgerichtet und schulen das Zergliedern von Wörter in Laute. Eine solche Übung auch auf dem Niveau des Automatisierens wurde am 15.01.07 (ZA 3b) beobachtet. Zum Ende des Schuljahres wurde zudem eine Situation beobachtet, in der Zoran in der Freiarbeit lesen übte. Hier las er mit einem Erwachsenen zusammen (07.05.2007/ZA 8b).

### **Mathematischer Bereich**

Während der Situationen in Mathematik arbeitete Zoran entweder in seinem Mathematikbuch „Das Zahlenbuch“ oder in dem dazu passenden Übungsheft. In zwei der Situationen hatte Zoran die Aufgabe im Rahmen der Freien Arbeit selbst ausgewählt (21.08.2007/ZA 1b und 22.08.2007/ZA 2a). Die von ihm gewählten Aufgaben waren jeweils auf das Anwenden erworbenen Wissens ausgerichtet. Die Schüler konnten in dem Übungsheft zum „Zahlenbuch“ selbst entscheiden, auf welcher Seite sie arbeiten mochten. In den Gruppenphasen zu Mathematik (16.01.2007/ZA 4b und 18.01.2007/ZA 6a) war keine Mitbestimmung bei den Aufgaben möglich. In der Gruppenphase hatte die Lehrkraft mit den Schülern im Vorfeld das Rechnen von einfachen zu schweren Aufgaben besprochen. Dieses Wissen sollte nun auf die Rechenaufgaben im Buch angewendet werden. In der späteren Situation wurde die Strategie, Minusaufgaben durch Ergänzen zu lösen, vorgestellt. In den Übungen im Anschluss an die Einführung sollten die Schüler die Rechenstrategie anwenden.

### **Zusammenfassung**

Zoran konnte seine Förderaufgaben im Rahmen der Freiarbeit oft selbst mitbestimmen. Darüber hinaus erhielt er in stärker lehrergelenkten Phasen individuelle Förderangebote. Teilweise wurden diese direkt auf seinen Lernstand abgestimmt, wenn die Lehrkraft beispielsweise während der Bearbeitung diagnostizierte, dass die Aufgabe nicht anschlussfähig zu sein schien.

## **7.3.2.6.3. Nutzung des Förderangebots durch Zoran**

### **Sprachlicher Bereich**

In der Geschichtenzeit schrieben die Kinder zu einem Schreibanlass eine Geschichte (21.08.2006/ZA 1a).<sup>103</sup> Zoran nutzte die Zeit, um an seiner Geschichte zu arbeiten. Kinder, die schon mit ihren Geschichten fertig waren, konnten in den Sitzkreis kommen. Dort konnten sie ihre Geschichte anderen Kindern vorlesen oder Rückfragen stellen zu den bereits vorgestellten Texten. Es kamen bis zum Ende der Geschichtenzeit nach und nach immer mehr Kinder in den Kreis. Bevor Zoran seine Geschichte beendete, las er sie sich noch mal durch und ging erst dann in den Sitzkreis.

Sowohl in Situation ZA 3a am 15.01.2007 als auch in Situation ZA 8a am 07.05.2007 (Abb. 31) wurde Zoran ebenfalls beim Schreiben zu einem Schreibanlass beobachtet. In beiden Situationen bekam Zoran Unterstützung beim Schreiben durch einen Erwachse-

---

<sup>103</sup> Während der ersten Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Zeitraum liegen kaum Daten vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten.

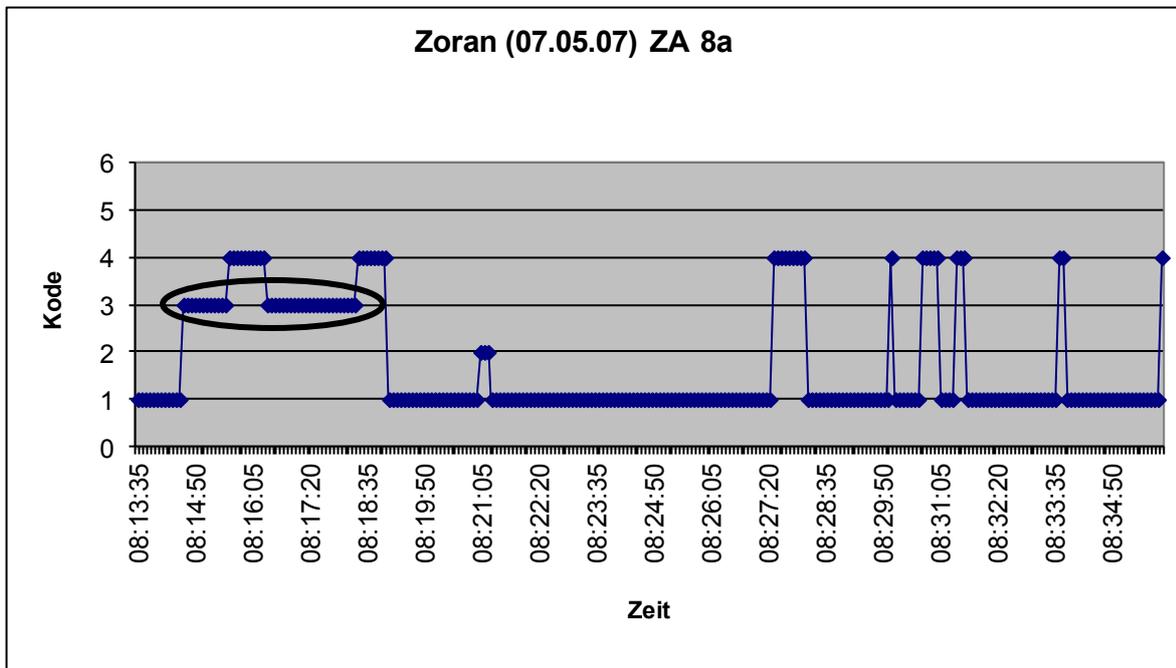
nen. In der ersten Situation ZA 3a wurde Zoran nach zehn Minuten Arbeitszeit in den Nebenraum gesetzt. Er arbeitet dort mit einem Praktikanten, der mit Zoran überlegte, wie der Text weiter gehen konnte. Im Nebenraum konnten sie, ohne die anderen Kinder abzulenken, laut über den Text sprechen.

Im Jahr 2005. in Gütersloh habe ich immer mein Cousin immer besucht und wir haben immer Computer gespielt. Wie waren die besten Freunde und damals hatten wir Ferien und ich habe 2 Wochen besucht und wir hatten viel Spaß gemacht. Nach 2 Jahren hat mein Cousin gesagt: Ich muss gehen. Tschüss Sultan.

Abbildung 30: Geschichte von Zoran am 07.05.2007

„Im Jahr 2005 in Gütersloh habe ich immer meinen Cousin immer besucht und wir haben immer Computer gespielt. Wie waren die besten Freunde und damals hatten wir Ferien und ich habe 2 Wochen besucht und wir hatten viel Spaß gemacht. Nach 2 Jahren hat mein Cousin gesagt: Ich muss gehen. Tschüss Sultan.“ Text von Zoran

In ZA 8a (Abb. 31) blieb Zoran an seinem Platz sitzen. Frau W. kam am Anfang der Arbeitszeit häufiger zu ihm, um über den Text zu sprechen (Abb. 31: Markierung: schwarzer Kreis). Nach etwa fünf Minuten arbeitete Zoran alleine weiter und er schrieb aufmerksam an seiner Geschichte weiter.



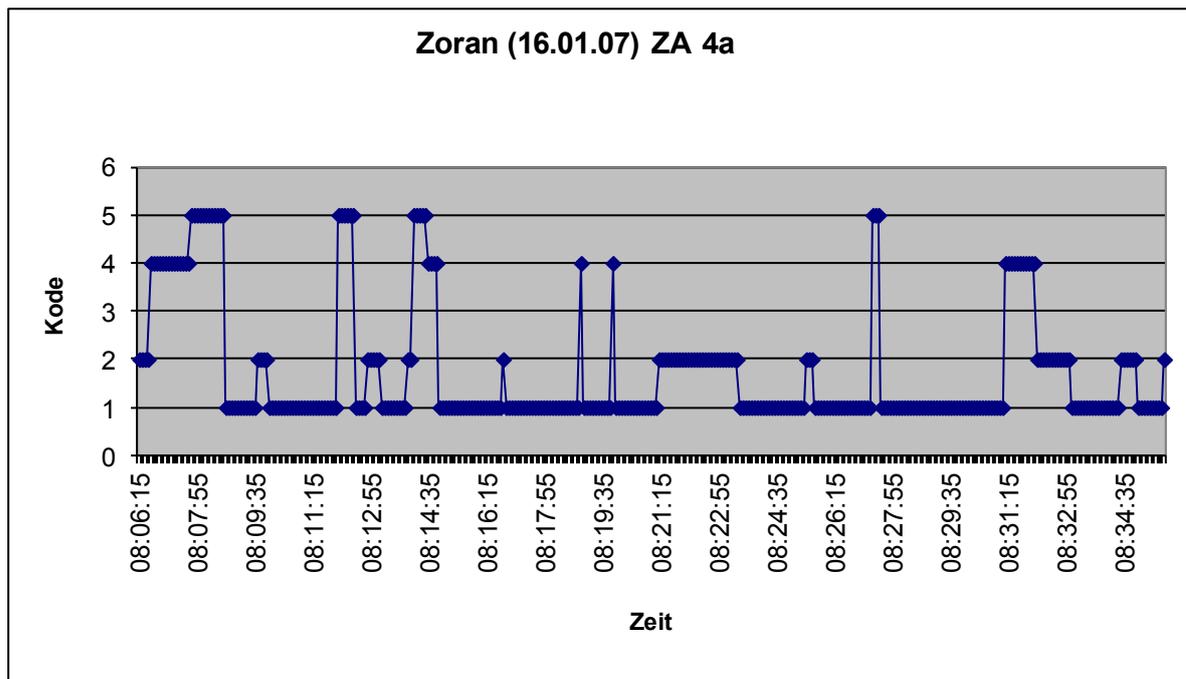
| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 31: ZA 8a

Wie oben schon erwähnt, wurde Zorans Aufgabe in der Gruppenphase, in der die Wortarten besprochen wurden (22.08.2006/ZA 2b), für ihn abgeändert<sup>104</sup>. In etwa zehn Minuten hatte er 12 Wörter geschrieben. In dieser Arbeitszeit war er nicht durchgehend aufmerksam, sondern hat sich auch mit anderen Kindern unterhalten.

Am 15.01.2007 arbeitete Zoran in der Freiarbeit an seinem Buchstabenpass (Sommer-Stumpfenhorst o. J.) weiter (ZA 3b). Dazu machte er Lautierübungen. Zwischendurch brauchte er Hilfe, weil er die Bilder nicht richtig erkannte. In den 20 Minuten arbeitete Zoran überwiegend aufmerksam. Er redete zwischendurch mit anderen Kindern. Als er seine Arbeit beendete, trug er die Aufgaben in den Buchstabenpass<sup>105</sup> ein.

In Situation ZA 4a (16.01.07) (Abb. 32) und ZA 5a (17.01.07) (Abb. 33) arbeitete Zoran an dem „Lies-mal“-Heft weiter. Er war fast am Ende des Heftes und wollte es bis Ende der Woche fertig bekommen. Am 17.05.2007 besprach er den Plan mit Frau W., die ihm Tipps gab, wie er schnell vorankommen könnte (Abb. 33: Markierung schwarzer Kreis). Beim Vergleich der beiden Situationen wird deutlich, dass Zoran jeweils eine halbe Stunde an dem „Lies-mal“-Heft arbeitet. In dieser Zeit war seine Aufmerksamkeit sehr wechselhaft.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 32: ZA 4a

<sup>104</sup> Er musste im Gegensatz zu den anderen Schülern keine Artikel zu den Nomen schreiben.

<sup>105</sup> Der Buchstabenpass ist eine Übersicht, in der die Kinder die bearbeiteten Aufgaben markieren, damit sie und die Lehrkraft einen Überblick über die bereits mit dem Material geübten Buchstaben erhalten.

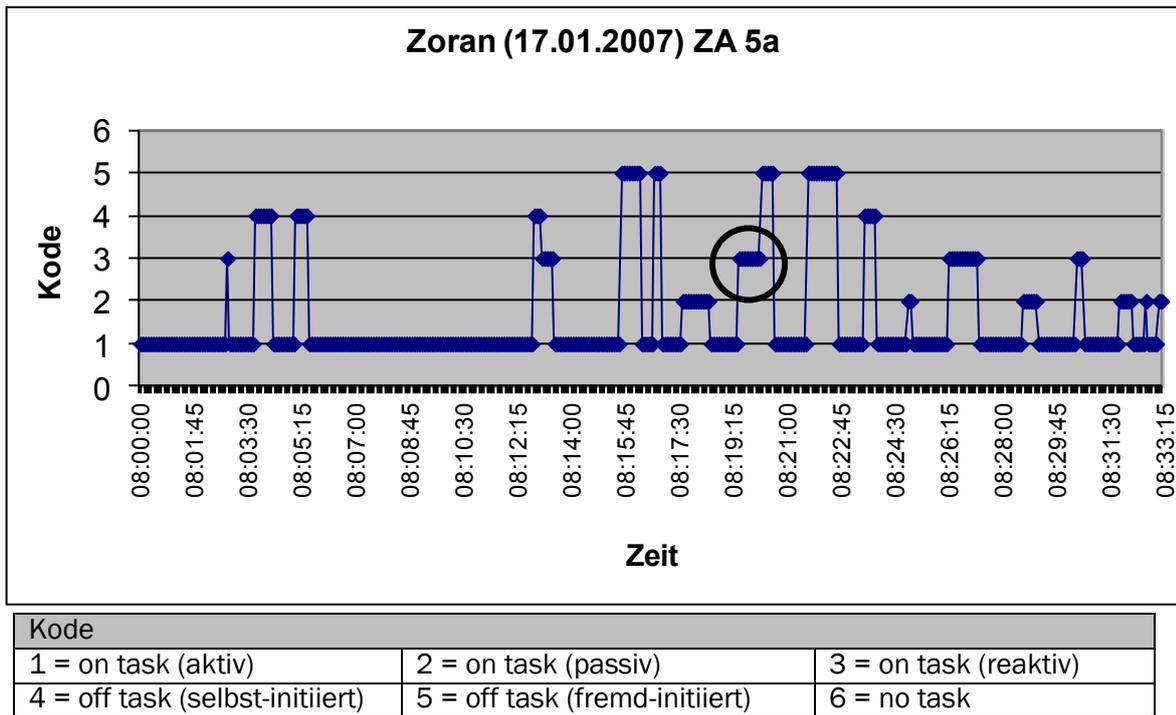
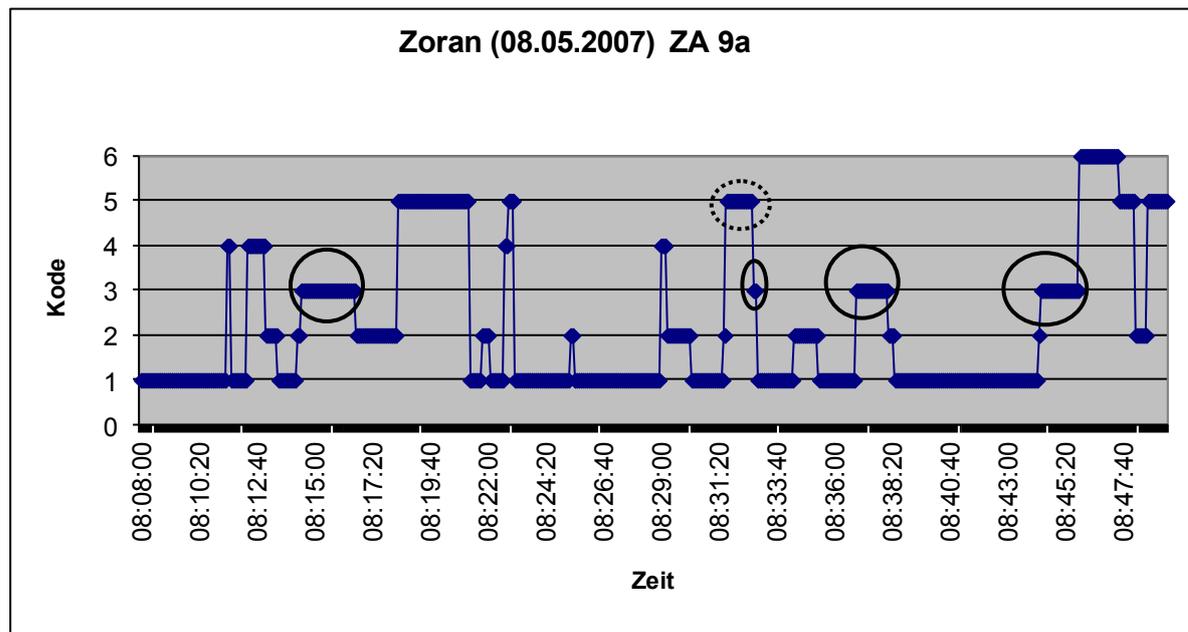


Abbildung 33: ZA 5a

Grundsätzlich wendete er sich jedoch immer wieder seinen selbst gewählten Arbeit zu. In der späteren Situation (17.01.2007/ZA 5a) (Abb. 33) war zu beobachten, dass er zu Beginn der Arbeitsphase aufmerksamer war. Nach fast einer Viertelstunde schien die Aufmerksamkeit abzunehmen und er sprach hin und wieder mit anderen Kindern. Er fand trotzdem immer zu seiner Arbeit zurück.

Die Arbeit an der Rechtschreibkartei dauerte rund 40 Minuten (ZA 9a/08.05.2007) (Abb. 34). In dieser Zeit bearbeitete Zoran zwei Karteikarten – Nr. 9 und 10. Bei der Karte 9 sollte Zoran Reimwörter finden. Bei der anderen Karte waren Sätze so aufgeschrieben, dass sie keinen Sinn ergaben. Die Aufgabe für Zoran bestand darin, die Sätze grammatikalisch richtig aufzuschreiben.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 34: ZA 9a

Die Aufmerksamkeitskurve zeigt, dass bei Zoran in der Bearbeitungsphase überwiegend ein on-task-Verhalten zu beobachten ist. Während der Phase ging er dreimal zu einem Erwachsenen, um mit ihm die Aufgabe zu besprechen (Abb. 34: Markierung schwarze Kreise). Herr S., die Lehrkraft, besprach mit jedem Kind einzeln die Aufgabe. Daher musste Zoran warten, bevor Herr. S. sich die Aufgabe ansah. Zoran begann beim Warten, sich mit seinen Sitznachbarn zu unterhalten. (Abb. 34: Markierung gestrichelter Kreis). Zoran bekam für die Bearbeitung der Kartei Lob von den Lehrern.

### Mathematischer Bereich

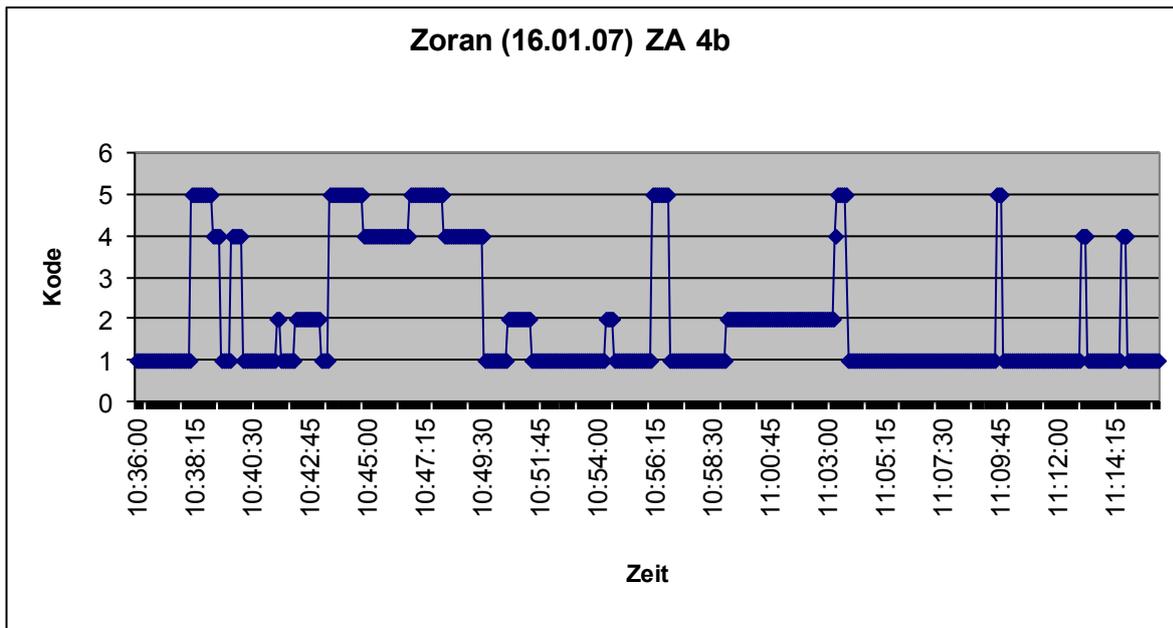
In der ersten beobachteten mathematischen Sequenz nahm sich Zoran einen Rechenrahmen zur Hilfe, um schöne Päckchen im Übungsheft zu rechnen (21.08.2006/ZA 1b). Es handelte sich um Plus- und Minusaufgaben im 100er Bereich.

Vor dem Beginn der Freien Arbeit hatte die Klasse ein Bewegungsspiel gemacht, bei dem gesungen wurde. Dieses Lied sang Zoran weiter, während er seine Arbeitsmaterialien zusammen suchte. Innerhalb der 30 Minuten Arbeitszeit beendete Zoran die gesamte Aufgabe mit 25 Rechnungen zum Thema „Schöne Päckchen im 100er Feld“. Gegen Ende der Arbeit „räkelte“ sich Zoran zwischen den Aufgaben häufig, rechnet aber weiter. Kurz vor der Pause wurde er fertig und zeigte seine Aufgabe Frau F. Er arbeitete überwiegend aufmerksam an seiner Aufgabe.

Im Rahmen der Freiarbeit am 22. August 2007 rechnete Zoran Aufgaben im Übungsheft zu seinem Mathematikbuch (22.08.2006/ZA 2b). Er rechnete dort weiter, wo er am Tag vorher aufgehört hatte. In der 20-minütigen Arbeitszeit rechnete Zoran elf Aufgaben. Als Hilfsmittel zur Lösung der Aufgaben nahm Zoran seine Finger. Zu Beginn der Sequenz war zunächst zu beobachten, dass er erst seinen Blick durch die Klasse schweifen ließ.

Er wirkte unruhig, da er mit den Beinen wackelte. Nach rund zehn Minuten rechnete er allerdings sehr konsequent an seinen Aufgaben und hob kaum den Kopf.

In der 2. Erhebungsphase gab es zwei Situationen (Abb. 35: 16.01.2007/ZA 4b und Abb. 36: 18.01.2007/ZA 6a), die dem mathematischen Bereiche zuzuordnen sind. In den Gruppenphasen wurde erst eine neue Strategie vorgestellt, die dann mit Aufgaben aus dem Mathematikbuch geübt werden sollte. Beide Übungsphasen dauern rund eine dreiviertel Stunde.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 35: ZA 4b

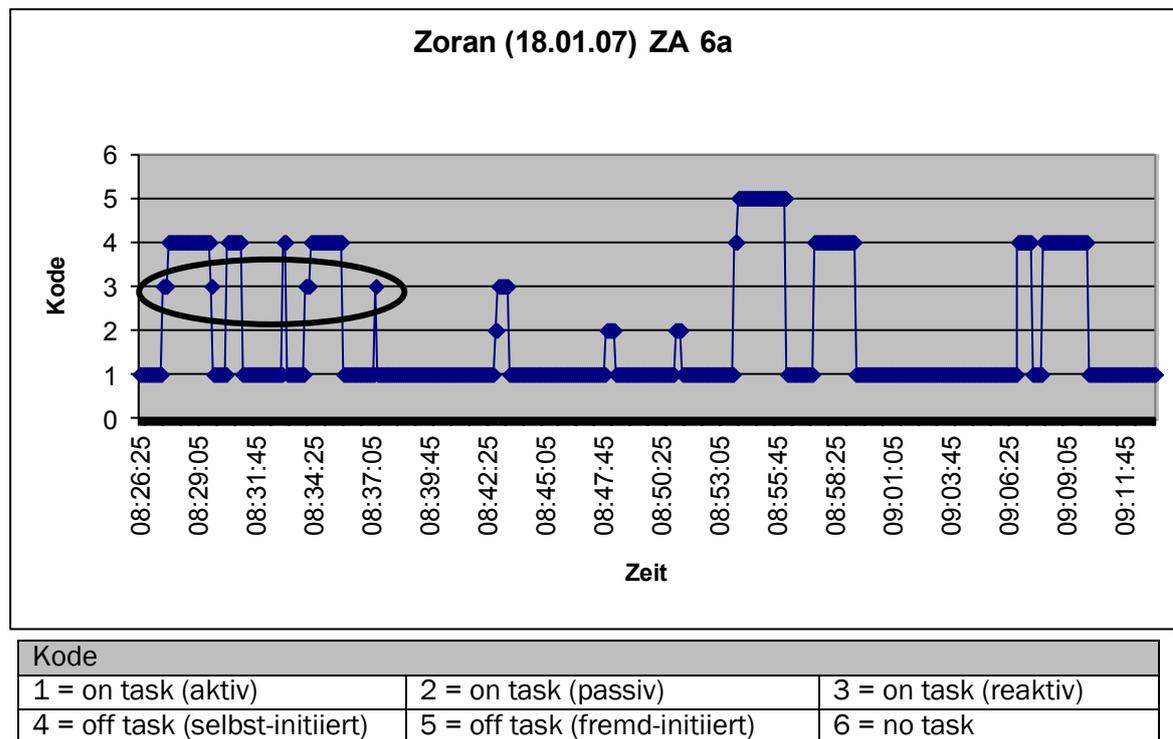


Abbildung 36: ZA 6a

Aus den beiden Übersichten ist zu erkennen, dass Zoran an den vorgegebenen Aufgaben mit wechselnder Aufmerksamkeitsintensität arbeitete. Überwiegend war ein on-task-Verhalten zu beobachten. Bei der späteren Aufgabe bekam Zoran noch Hilfestellungen und Tipps von den Lehrkräften (Abb. 36: Markierung schwarzer Kreis). Dies war bei der vorherigen Aufgabe nicht zu beobachten.

### Zusammenfassung

Bei Zoran war zu beobachten, dass er häufig eine Rückmeldung für seine Arbeit von Erwachsenen bekam. Sie hatten ihn im Blick. Sowohl bei selbstgewählten als auch bei vorgegebenen Aufgaben arbeitete Zoran an der Sache, ließ sich aber auch gelegentlich ablenken. An seinen selbst gewählten Arbeiten wie dem „Lies-mal“-Heft konnte er lange arbeiten. Hier motivierte ihn sicherlich, dass er kurz vor der Beendigung des Heftes stand.

Bezogen auf seinen Förderschwerpunkt wurde deutlich, dass Zoran Aufgaben erhielt, die auf sein Können ausgerichtet waren. Wie beispielsweise, als die Aufgabe auf ihn abgestimmt wurde (22.08.2006/ZA 2a). Hier wird deutlich, dass er individuelle Förderaufgaben gestellt bekam. Aus der Beobachtung der Aufmerksamkeit wurde allerdings deutlich, dass er mit wechselhafter Aufmerksamkeit die Aufgabe bearbeitete. Daher ist die Passung der Aufgabe nicht eindeutig zu beurteilen. Aus dem Engagement, mit dem Zoran die Texte zum Schreiben Anlass schrieb, kann geschlossen werden, dass er dies gerne tat und ihn die Aufgabenstellung motivierte. In einer Situation (15.01.2007/ZA 3a) fand dabei auch eine individuelle Förderung durch einen Praktikanten statt, der sich längere Zeit zu Zoran setzte und mit ihm den Text entwickelte. Es ist zu erkennen, dass Zoran Aufgaben im schriftsprachlichen Bereich aufmerksam und gewissenhaft (Texte schreiben, Bearbeitung des „Lies-mal“-Heftes) bearbeitete.

## **7.4. Schüler an der Grundschule B**

### **7.4.1. Lorenzo**

#### **7.4.1.1. Profil des Schülers**

Lorenzo war zu Beginn des Beobachtungszeitraumes neu in die 1. Klasse von Frau R. eingeschult worden. Im vorherigen Schuljahr hatte er an derselben Schule bereits eine 1. Klasse besucht. Innerhalb seines ersten Schulbesuchsjahres erhielt er Förderung von Herrn J., einem Sozialpädagogen im Anerkennungsjahr. Dazu wurde Lorenzo mit Schülern aus den anderen ersten Klassen aus dem Unterricht genommen.

Lorenzo hatte zwei weitere Geschwister. Alle Kinder lebten bei der Mutter und ihrem Lebensgefährten. Schon im ersten Schulbesuchsjahr wurden mehrere Gespräche mit der Mutter über ihre Fürsorgepflicht geführt. Auch das Jugendamt wurde eingeschaltet. Eine Familienhelferin kam seitdem regelmäßig vorbei. Lorenzo war bei der Übermittagsbetreuung in der Schule und machte dort seine Hausaufgaben.

#### **7.4.1.2. Sicht des Lehrers auf Lorenzo**

Zu Beginn seines ersten Schulbesuchsjahres hatte Lorenzo Schwierigkeiten, „in der Klasse anzukommen“. Er hatte Probleme, sich an den Schulrhythmus und die dortigen Regeln zu gewöhnen. Er konnte nicht ruhig sitzen, hatte Konzentrationsprobleme und ließ sich sehr leicht vom Unterrichtsgeschehen ablenken. Herr J. vermutete, dass für ihn Impulse vom Lehrer (Unterrichtsinhalt) die gleiche Priorität wie Sozialimpulse von Klassenkameraden hatten. Aus Herrn J.s Sicht hatte Lorenzo keine Vorstellung von der Schülerrolle, daher war es für ihn nicht möglich, ihr zu entsprechen.

Herr J. beschrieb Lorenzo als kontaktfreudig und sehr offen anderen Kindern gegenüber. Grundsätzlich beobachtete Herr J. eine hohe Lernmotivation bei Lorenzo. Bevor Lorenzo in die Klasse von Frau R. wechselte, fanden einige Gespräche zwischen Herrn J., der ehemaligen und der neuen Klassenlehrerin statt, so dass Frau R. schon einige Informationen über Lorenzos Entwicklungsstand und seine familiäre Situation hatte. Auch Frau R. beschrieb Lorenzo, wie auch Herr J., als sehr hilfsbereit und offen den anderen Kindern gegenüber.

#### **7.4.1.3. Gründe, warum Lorenzo länger in der Schuleingangsphase verweilt**

Zu Beginn seines ersten Schulbesuchsjahres wurden bei Lorenzo Auffälligkeiten in der taktilen und optischen Gliederung diagnostiziert. Er hatte Schwierigkeiten mit der Figurgrundwahrnehmung und konnte so nur schwer Arbeitsblätter erfassen.

Für Lorenzo war es sehr schwer, Anweisungen zu folgen. Herr J. beobachtete, dass Lorenzo einen ausgeprägten Drang hatte, seinen Bedürfnissen direkt nachzugeben. Daher hatte Herr J. als Förderziel festgelegt, dass Lorenzo lernen sollte, nicht direkt Sachen zu machen, zu denen er gerade Lust hatte, sondern auch mal zu warten, bis er dazu die Gelegenheit bekommen würde. Herr J. beschreibt: „Sein Entwicklungsstand entsprach dem eines Vierjährigen“ (Herr J. 2006, 1). Im sprachlichen Bereich hatte Lorenzo große Probleme bei der Lautbuchstabenzuordnung.

Frau R. wusste um Lorenzos Verhaltensweisen in seinem ersten Schulbesuchsjahr aus Gesprächen, die sie mit Herrn J. führte. Sie nannte als Förderschwerpunkt vor allem die mangelnde Konzentrationsfähigkeit. In diesem Bereich hatte Lorenzo aus ihrer Sicht im

2. Schulbesuchsjahr große Entwicklungsfortschritte gemacht. („Die kann ich aber jetzt nicht mehr feststellen und sind bei mir Gott sei Dank behoben“ (Frau R. 2007, 1).)

Aus Frau R.s Sicht ergaben sich im Beobachtungsjahr andere Förderschwerpunkte. So kannte er noch nicht alle Buchstaben und hatte erst eine „kleine Ahnung davon“ (Frau R. 2007, 1). Außerdem konnte er noch nicht sicher im Zahlenraum bis zwanzig rechnen. Daher sah sie es für Lorenzo als sehr vorteilhaft an, dass er von Beginn an in der erste Klasse mitlernte. „Deswegen war es auch gut, dass er von Anfang an dabei war“ (Frau R. 2007, 2).

Ausschlaggebend für die Entscheidung, dass Lorenzo länger verweilte, war seine sozial-emotionale und seine kognitive Entwicklung. Sein Entwicklungsstand zur Einschulung lag hinter dem seiner Mitschüler. Er wurde in Bezug auf sein Arbeitsverhalten intensiv gefördert.

#### 7.4.1.4. Lorenzos soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase

Lorenzo erzählte zu allen drei Erhebungszeitpunkten Sozialereignisse in Zusammenhang mit Freude, Trauer, Angst und Wut. Die folgende Übersicht zeigt in Stichpunkten, was Lorenzo inhaltlich erzählte.

|                         | <b>fröhlich</b>                    | <b>traurig</b>            | <b>ängstlich</b>                    | <b>wütend</b>             |
|-------------------------|------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. Erhebung             | Einschulung                        | wurde geboxt und getreten | jemand ist in der Schule umgefallen | wurde geärgert            |
| Kategorie nach Petillon | Schulanfang                        | körperliche Aggression    | erschrecken                         | körperliche Aggression    |
| 2. Erhebung             | Hochleben bei der Geburtstagsfeier | wurde geschlagen          | wurde im Dunkeln angerempelt        | wurde geschubst           |
| Kategorie nach Petillon | besonderes Ereignis                | körperliche Aggression    | körperliche Aggression              | körperliche Aggression    |
| 3. Erhebung             | beim Sport ein Spiel ausgesucht    | wurde geschubst           | wurde erschreckt                    | Lehrer sagt, bleibe ruhig |
| Kategorie nach Petillon | besonderes Ereignis                | körperliche Aggression    | erschrecken                         | ungerechte Behandlung     |

Abbildung 37: Bedeutsame Sozialereignisse von Lorenzo

Im Zusammenhang mit Angst erzählte Lorenzo zu allen Erhebungszeitpunkten Ereignisse bei denen er sich erschrak. Situationen, bei denen er Angst aushalten musste, erzählte er nicht. Im Interview wurde deutlich, dass er der gezeigten Karte eher die Emotion Erschrecken als Angst zuordnete. Die Ereignisse, die Lorenzo im Zusammenhang mit Freude erzählte, bezogen sich auf besondere Ereignisse im Schulleben. Ebenfalls ist die Einschulung ein besonderes Ereignis im Schulleben, auch wenn sie nach den Kategorien von Petillon der Kategorie „Schulanfang“ zugeordnet wird. Ereignisse, die Lorenzo traurig oder wütend machten, standen überwiegend im Zusammenhang mit körperli-

chen Aggressionen, die gegen ihn gerichtet waren. Am Ende seines 2. Schulbesuchsjahres (3. Erhebungsphase) erzählte er von einer Begebenheit im Sportunterricht. Ein Junge hatte Lorenzo geschubst. Daraufhin wurde Lorenzo wütend und schrie den Jungen an. Die Lehrerin sagte zu Lorenzo „Bleib ruhig!“. Diese Aussage machte Lorenzo noch wütender. Bezogen auf das längere Verweilen machte Lorenzo keine Aussagen.

## 7.4.1.5. Lernentwicklung

### 7.4.1.5.1. Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich

#### Orthographie

Mit Lorenzo wurde zu allen Erhebungszeitpunkten die HSP 1+ durchgeführt. Dies ermöglicht einen direkten Vergleich der Schreibweisen. Außerdem konnte am Ende seines 2. Schulbesuchsjahres (am Ende der 1. Klasse) die Werte mit Vergleichswerten von Schülern am Ende einer 1. Klasse in Verbindung gebracht werden.

Im Vergleich der Graphemtreffer ist bei Lorenzo ein Abfall des T-Wertes zu erkennen. So liegt der T-Wert der 1. Erhebung bei 55 und bei der 2. Erhebung bei 45. Konkret bezogen auf die Anzahl der Graphemtreffer heißt das, dass Lorenzo bei der 1. Erhebung 33 von 40 Graphemen richtig umsetzte und bei der 2. Erhebung nur 27.<sup>106</sup> Zum 3. Erhebungszeitpunkt fiel Lorenzos Leistung noch einmal ab. Von 61 möglichen Graphemtreffern schrieb er nur 41 normgerecht. Seine Leistung wurde hier mit einem T-Wert von 40 (PR 16) bewertet. Auch wenn alle Ergebnisse noch im durchschnittlichen Leistungsbe- reich liegen, ist doch nach einer qualitativen Auswertung eine Verminderung der Leistung zu erkennen.

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten schrieb Lorenzo <Baum> und <Maus> normgerecht. In der HSP sollten die Kinder jedoch <Mäuse> schreiben, so dass Lorenzo hier nicht alle Grapheme traf. Es war allerdings zu erkennen, dass ihm <au> als Phonem bekannt war.

Bei der 1. HSP schrieb Lorenzo auch \*<TELEFON> normgerecht. In den beiden folgenden Proben schrieb er jeweils \*<TelFon> ohne das zweite [e]. Bei dem Wort <Hund> fiel auf, dass Lorenzo zur 1. Erhebung schon \*<Hunt> mit <u> schrieb. Bei den nachfolgenden Proben schrieb er jeweils \*<Hont>. Den Grund für diese Änderung vom orthographisch richtigem zum falschen Laut ist nicht ersichtlich. Die erste Schreibweise lässt sich dem Stadium der optimierten alphabetischen Schreibung zu ordnen und die nachfolgenden der vollständig alphabetischen Schreibung.

Mit Blick auf das Diktat ist kein direkter Lernfortschritt auszumachen. Bei allen drei Erhebungen waren die Wortgrenzen kaum zu erkennen. Bei der ersten Erhebung schrieb Lorenzo \*<DISE FliGeFLit AUAUFUW FIS NASE>. Den [w]-Laut bei Uwe setzte er als \*<wf> um, den [ə]-Laut als <i>. Bei der dritten Erhebung schrieb Lorenzo \*<di FliGt

<sup>106</sup> Zur 1. und zur 2. Erhebung wurde mit Lorenzo jeweils die HSP 1+ für Mitte des 1. Schuljahres durchgeführt. Lorenzo besuchte zur Zeit der Erhebung die 1. Klasse, so dass sich bei der Auswahl des Untersuchungsinstruments die Klasse ausschlaggebend war. Es handelt sich bei der HSP 1+ für Mitte 1. Klasse um die „früheste“ Version der Schreibprobe. Da Lorenzo bereits ein Schuljahr Erfahrungen im schriftsprachlichen Bereich gesammelt hat, ist es durchaus möglich, mit ihm die HSP 1+ durchzuführen. Allerdings liegen dafür keine Vergleichswerte bezogen auf Schulanfänger vor. Vergleichswerte liegen erst für Mitte der 1. Klasse vor. Mit diesen Werten wurden Lorenzos Ergebnisse der 1. und 2. Erhebung verglichen. In der 3. Erhebungsphase wurde die HSP 1+ für das Ende der 1. Klasse eingesetzt und mit entsprechenden Werten von Schülern am Ende Klasse 1 verglichen.

AUFUWSnase>. Im Gegensatz zu den vorherigen Erhebungen wurde hier bei <fliegt> der [g]-Laut verschriftlicht. <Nase> schrieb er immer normgerecht. Die Endung von <Uwes> wurde jeweils unterschiedlich umgesetzt.

Bezogen auf seine angewendeten Strategien ist zu erkennen, dass er sich in Hinblick auf die alphabetische Strategie schon viele Phänomene erschlossen hatte. Auf der Ebene der orthographisch-morphematischen Strategie war er hingegen noch sehr unsicher. Jeweils erkannte er das <au> bei <Maus>. Bei der 3. Erhebung schrieb er entsprechend dieser Strategie <Spiegel> mit <Sp> und <fliegt> mit <g>. Alle anderen in der HSP 1+ herausgestellten orthographisch-morphematischen Phänomene waren von Lorenzo nicht normgerecht umgesetzt worden.

Bis zur 2. Erhebung schrieb er überwiegend die Buchstaben groß. Erst ab der 3. Erhebung schrieb er vermehrt Kleinbuchstaben. Bei der Wort-Bild-Zuordnung schrieb er konsequent das Wort zu Beginn groß. Vereinzelt schrieb er im Wort noch Großbuchstaben wie <F>, <G> und <R>. Beim Diktat wird deutlich, dass er noch nicht durchgängig Wortgrenzen erkannte und er Groß- und Kleinbuchstaben mischte. Auch hier wurde das <F> und das <G> großgeschrieben. Hinzu kommt das <A>. Ansonsten wurden die Buchstaben kleingeschrieben.

Allein auf der Grundlage der Ergebnisse der HSP sind die Gründe für den Rückschritt auch auf der alphabethischen Strategie nicht erkennbar. Auch lässt sich der geringe Fortschritt auf der orthographisch-morphematischen Strategie nicht erklären.

## Lesen

Lorenzo war sehr motiviert, die Wörter des Arbeitsblattes zu lesen. Er las die Wörter durcheinander und begann links unten mit dem <Eis>. Er beachtete den Artikel nicht und las [ist]. Der Versuchsleiter wies auf das Graphem <ei> hin und Lorenzo las dann [eis] und malte ein Eis mit zwei Kugeln. Bei dem Wort <Krokodil> las Lorenzo nach den ersten drei Versuchen <Cocktail>. Mit Unterstützung des Versuchsleiters las Lorenzo <Krokodil>. Die Wörter <Sofa>, <Pilz> und <Blume> erlas sich Lorenzo selbstständig. Den Artikel bei <Flöte> erlas Lorenzo sich als [dai]. Er wird von dem Versuchsleiter auf das <ie> hingewiesen und konnte es dann richtig benennen.

Zur Mitte des Beobachtungsjahres war zu beobachten, dass Lorenzo sich mehrsilbige Wörter wie <kleine>, <viele> und <Käse> erst einmal leise erlas und dann laut aussprach. Schwierig waren für ihn Wörter wie <dem> (er las <den>) und <Mäuse>. Ansonsten las Lorenzo den Text deutlich vor. Mit 38 von 48 Punkten war seine Leseleistung im Vergleich zu Kinder des 2. Schuljahres im Januar/Februar als schwach einzustufen. Gleiches galt für eine Lesedauer von 35 Sekunden.

Am Ende des Schuljahres las Lorenzo flüssiger vor. Schwierigkeiten bereiteten ihm längere Wörter wie <Hallo> und <Krokodil>. Den Text konnte sich Lorenzo selbst erlesen. Er erreichte 37 von 42 Punkten. Im Vergleich zu Kindern des 2. Schuljahres im April war dies eine schwache Leistung. Mit einer Lesezeit von 30 Sekunden lag seine Leistung ebenfalls im schwachen Bereich.

### 7.4.1.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich

Wie unter Kapitel 7.1.1.3. erläutert, wurde bei Lorenzo zum ersten Erhebungszeitpunkt ein arithmetisches Testverfahren für Schulanfänger von van den Heuvel-Panhuizen (1995) eingesetzt. Der vorlegte Test wurde von Lorenzo zügig und überwiegend richtig

bearbeitet. Der Test ist durch überwiegend erklärende Aufgaben gekennzeichnet, die nur noch durch eine kurze Frage gestützt werden. Lorenzo zeigte hohe Motivation, den Test zu bearbeiten. Dies war erkennbar dadurch, dass er die Instruktionen teilweise nicht abwartete und schon direkt begann, die Aufgabe zu bearbeiten. So benannte er bei der ersten Aufgabe zur Verhältnisbeziehung schon die Häuser als groß, mittel und klein, bevor er aufgefordert wurde, das größte Haus zu kennzeichnen. Somit wurde deutlich, dass er die Verhältnisbeziehung von Gegenständen erkannte und benennen konnte. Auch das Herausfinden von Zahlsymbolen konnte er ohne Probleme. So erkannte er unter verschiedenen Zahlen die Zahl „13“ und benannte diese korrekt. Bei der Aufgabe zur Zahlwortreihe wurde ihm ein Bild von einer Rakete vorgelegt, neben der ein Countdown ab 15 bis zu 13 abgebildet ist. Lorenzo hatte auch hier die Aufgabenstellung direkt erfasst und erweiterte den Countdown um die Zahl „12“, ohne die Aufgabenstellung gehört zu haben. Erst nach einer Aufforderung markierte er nachträglich die „12“ in der abgebildeten Wolke mit Hilfszahlen.

Auf dem nächsten Bild waren 20 Kreise im Rechteck von 4x5 gezeichnet, von denen 10 angemalt werden sollen. Die erste Reihe mit fünf Kreisen malte Lorenzo rot aus. Die Reihe darunter in drei verschiedenen Farben. Insgesamt hatte Lorenzo 10 Kreise ausgemalt. Auf die Frage, warum er das Muster so malte, antwortet er, dass es schön bunt sei. Er geht dabei nicht auf die Anordnung der Punkte ein, die er gewählt hat.

Im Bereich Addition wurde Lorenzo ein Bild mit Luftballons vorgelegt, zu dem eine Additionsgeschichte erzählt wurde. Die Aufgabe löste er richtig durch Abzählen der Luftballons. Folglich befand er sich bei der Lösung auf der bildlich-dargestellten Ebene nach Aebli. Bei der Lösung zur Subtraktionsaufgabe bewegte sich Lorenzo auf der inaktiven Ebene und führte eine konkrete Handlung durch. Hier sollte Lorenzo errechnen, wie viele Euro im Portmonee (Inhalt 15 €) bleiben, wenn er sich eine Sonnenbrille von 7 € kaufte. Um auf das richtige Ergebnis zu kommen, zählte er seine Stifte im Etui ab.

Bei den letzten beiden Aufgaben sollte sich Lorenzo auf einem Blatt Notizen zu der Aufgabe machen. Bei der ersten Aufgabe sollte Lorenzo herausfinden, wie viele Kekse in einer Packung sein müssen, damit drei Kinder jeweils acht Kekse bekommen. Dazu malte er sowohl die Kinder als auch die Kekse auf und kam so auf das richtige Ergebnis.

Bei der folgenden Subtraktionsaufgabe begann Lorenzo bereits damit, bevor die Aufgabe zu Ende gestellt wurde, Kreise auf das Blatt zu malen. Er sollte errechnen, wie viele Bonbons ein Kind erhält, wenn 30 Bonbons an fünf Kinder aufgeteilt werden. Lorenzo malte 24 Kreise und daneben drei Stichtännchen. Als Ergebnis für diese Aufgabe gab Lorenzo ein Ergebnis von 25 an. Ob er die Aufgabe falsch löste, weil er (vermutlich eine falsche) Vorstellung von der Aufgabe hatte oder weil er sie noch nicht rechnen konnte, war nicht ersichtlich.

Es zeigt sich, dass Lorenzo zu Beginn seines 2. Schulbesuchsjahres ausgeprägte Kompetenzen in den Bereichen der Verhältnisbeziehung von Mengen, Kenntnis von Zahlsymbolen, Beherrschung der Zahlwortreihe und des Abzählens hatte. Beim Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben wechselte er zwischen bildlichen Darstellungen (2. Phase) und konkreten Handlungen (1. Phase) nach Aebli ab.

Im DEMAT 1+, den er Mitte des 2. Schulbesuchsjahres ausfüllte, lag Lorenzo bei den Aufgaben Mengen-Zahlen (PR 60) und Zahlenraum (PR 51) im durchschnittlichen Leistungsbereich bezogen auf Jungen am Ende der 1. Klasse. Auch hier sind die Aufgaben durch eine bildliche Darstellung gekennzeichnet. Bei Additions- (PR 7) und Subtraktionsaufgaben (PR 5) sowie Zahlzerlegung/-ergänzungen (PR 4), die auf der symbolischen

Ebene dargestellt sind, lag seine gemessene Kompetenz im schwachen Bereich. Die Aufgaben zu Teil-Ganzes und Kettenaufgaben sind der symbolhaften Darstellungsebene zuzuordnen. Diese Ergebnisse (Teil-Ganzes PR 28/Kettenaufgaben PR 30) konnten im Gegenzug im durchschnittlichen Leistungsbereich eingeordnet werden. Auch seine Leistungen bei den Sachrechenaufgaben (PR 56) waren dort anzusiedeln. Sein Ergebnis bei den Ungleichungen entsprach einer unterdurchschnittlichen Leistung (PR 15). Bezogen auf das Gesamtergebnis des Testes liegt Lorenzos Leistung mit einem PR von 36 und einem T-Wert von 36 im Spektrum einer knapp durchschnittlichen Leistung.

Der DEMAT 1+ wurde mit Lorenzo Ende des 2. Schulbesuchsjahres erneut durchgeführt. Im Vergleich zum Testergebnis Mitte des 2. Schulbesuchsjahres ließ sich bezogen auf das Gesamtergebnis kein großer Lernzuwachs erkennen. Sein PR erhöhte sich auf 38 (T-Wert 49) und damit entsprach seine Leistung bezogen auf die Normstichprobe für Ende des 1. Schuljahres einer durchschnittlichen Leistung. Schaut man sich aber die einzelnen Aufgabenkreise an, so wird deutlich, dass er sich in Teildisziplinen deutlich verbesserte. Lag seine Leistung bei den Subtraktionsaufgaben im vorherigen Test im schwachen Bereich, so lag sie nun im überdurchschnittlichen Bereich (PR 85). Eine ähnliche Entwicklung war für die Ungleichungsaufgaben zu erkennen. Dort lag sein Ergebnis erst im durchschnittlichen Bereich. Zum Ende des Schuljahres lag es im überdurchschnittlichen Bereich (PR 75).

In einem anderen Aufgabenkreis, der Teil-Ganzes-Aufgaben, hatten sich seine Leistungen verschlechtert und fielen in den unterdurchschnittlichen Bereich ab (PR 11). Bei allen anderen Bereichen, der Mengen-Zahlen, des Zahlenraums, der Addition und der Sachaufgaben blieben Lorenzos Ergebnisse in gleichen Leistungsbereich.

### Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lorenzo zu Beginn des Schuljahres über Grundkenntnisse im arithmetischen Bereich verfügte. Die Aufgaben löste er in dieser Phase vor allem auf der enaktiven, aber auch auf der symbolischen Ebene. Zur Mitte des Schuljahres wurde deutlich, dass Lorenzo Aufgaben mit bildhafter Darstellung gut lösen konnte, wohingegen ihm Aufgaben, die auf der symbolischen Ebene dargestellt wurden, Schwierigkeiten bereiteten. Die Gründe, warum er diese Aufgaben nicht oder nur fehlerhaft lösen konnte, können auch an einer Unsicherheit im Zahlenraum bis 20 gelegen haben.

Zum Ende des Schuljahres zeigte sich dann, dass Lorenzo die Aufgaben mit größerer Sicherheit lösen konnte. Es kann hier davon ausgegangen werden, dass die symbolische Darstellungsform von Lorenzo beherrscht wurde. Trotzdem bestand weiterhin beim Lösen von Additionsaufgaben im 20er Raum und auch von Aufgaben im Bereich Teil-Ganzes und Zahlzerlegung/-ergänzung Übungsbedarf. Der Lernzuwachs in seinem 2. Schulbesuchsjahr scheint in der 2. Hälfte eher gering. Auch ist bei den Lernstandserhebungen im schriftsprachlichen Bereich kein bis kaum ein Lernzuwachs über das Jahr zu erkennen. Bei der HSP ist eher ein Abfall des Lernzuwachses zu erkennen. Beim Lesen bleibt die Leistung im schwachen Bereich.

### 7.4.1.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Lorenzo

#### 7.4.1.6.1. Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Die Schüler kamen zu Unterrichtsbeginn um 8.00 Uhr gemeinsam in die Klasse. Zu Beginn des Unterrichts wurde von einem Schüler das Datum an die Tafel geschrieben und der Tagesplan gelesen. Erst dann wurde mit dem Fachunterricht begonnen.

Für Deutsch gab kein einheitliches Lehrwerk, sondern die Schüler bekamen aus unterschiedlichen Werken Kopien zur Verfügung gestellt. "Das Zahlenbuch" (Wittmann/Müller 2004) wurde im Mathematikunterricht eingesetzt. Nach den Osterferien konnten sich die Schüler zu Beginn der Schultages eine eigene Beschäftigung suchen, bevor mit dem Lesen des Tagesplanes begonnen wurde. So sollte das Freie Arbeiten mit den Kindern angebahnt werden, um später Freiarbeit mit den Kindern durchführen zu können. Frau H. war als Fachlehrerin für Musik und Sport in der Klasse. Alle anderen Fächer wurden von Frau R. unterrichtet. Als Förderangebot wurde die Klasse im Rahmen eines Förderbandes vier Stunden in der Woche in leistungshomogenere Gruppen aufgeteilt.<sup>107</sup>

#### 7.4.1.6.2. Beobachtetes Förderangebot

Es wurden 13 Situationen beobachtet, in denen Lorenzo Förderaufgaben bekam und eigenständig bearbeitete. Davon wurden sechs Aufgaben aus dem sprachlichen Bereich und sieben Aufgaben aus dem mathematischen Bereich protokolliert.

| Datum      | Fach    | Aufgabe  | Kode  |
|------------|---------|--|-------|
| 17.08.2006 | Deutsch | Malen auf einem AB   | LB 1a |
| 18.08.2006 | Mathe   | Ziffern schreiben  | LB 2a |
| 04.12.2006 | Deutsch | AB zum <Ei>  | LB 3a |
| 05.12.2006 | Deutsch | Übungen zum <Ei>   | LB 4a |
|            | Mathe   | Differenzierungsstunde: Gleichheitszeichen mit 10er Felderstrahl | LB 4b |
|            | Mathe   | Zahlenhäuser bis 10  | LB 4c |
| 06.12.2006 | Mathe   | Differenzierung: Rechnen Plusaufgaben im Zahlenraum bis 10       | LB 5a |
| 07.12.2006 | Deutsch | Abschreiben von Weihnachtswörtern                                | LB 6a |
| 08.12.2006 | Mathe   | Differenzierung: Rechnen Plusaufgaben im Zahlenraum bis 10       | LB 7a |
| 23.04.2007 | Deutsch | AB zum <B>   | LB 8a |
|            | Mathe   | AB: Rechnen bis 20   | LB 8b |
| 24.04.2007 | Deutsch | Bilder zur Geschichte malen                                      | LB 9a |
|            | Mathe   | AB: Rechnen bis 20   | LB 9b |

Abbildung 38: Übersicht über Lorenzos Förderaufgaben

Lorenzo nahm im Beobachtungszeitraum an einer Differenzierungsgruppe des Förderbandes im Bereich Mathematik teil. Drei der Situationen im mathematischen Bereich

<sup>107</sup> vgl. Kap. 5.3.

fanden im Rahmen der Differenzierungsgruppe statt. Auch wenn Frau R. nach den Osterferien mit Einheiten des Freien Arbeitens begann, wurden bei Lorenzo nur Aufgaben des Deutsch- oder Mathematikunterrichts in lehrergelenkten Situationen beobachtet. Alle dokumentierten Aufgaben bearbeitete Lorenzo allein.

### Sprachlicher Bereich

In der ersten Situation in Deutsch, in der Lorenzo bei der Arbeit beobachtet wurde, wählte er aus zwei Angeboten ein Arbeitsblatt zum Ausmalen (17.08.2006/LB 1a). Zusätzlich gab es noch ein Arbeitsblatt zum Malen und Schreiben. Die von ihm gewählte Aufgabe ist vom Anforderungsniveau auf Automatisierung ausgerichtet.

Bei den Aufgaben in Deutsch zum 2. Erhebungszeitpunkt wurde zweimal zum <ei> gearbeitet (04.12.2006/LB 3a und 05.12.2006/LB 4a). Bei der ersten Übung sollten die Schüler die Schreibrichtung des <ei> erlernen. Anschließend konnten die Schüler weitere Arbeitsblätter aussuchen. Lorenzo arbeitete die ganze Arbeitszeit an dem ersten Blatt und wurde nicht fertig. Einen Tag später bestand die Aufgabe darin, die in der Gruppe gesammelten <ei>-Wörter ins Heft zu schreiben. Da die Wörter abgeschrieben werden mussten, ist diese Aufgabe als auf Automatisierung ausgerichtet einzustufen. Es war keine weitere Differenzierung zu beobachten.

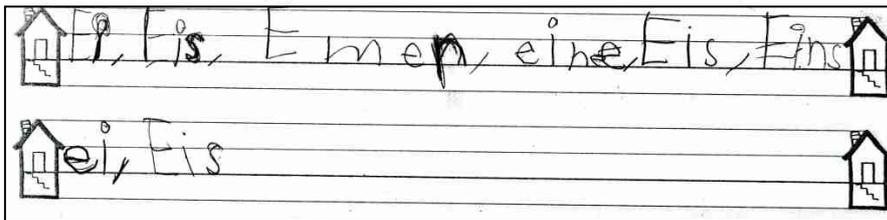


Abbildung 39: Wörter zum <ei> von Lorenzo am 05.12.2006

Ei, Eis, Eimer, eine, Eis, Eins, ei, Eis

Zwei Tage später wurden mit der Klasse Wörter zum Thema „Weihnachten“ an der Tafel gesammelt. Die Aufgabe der Schüler bestand anschließend darin, die Wörter in ihr Heft zu schreiben (07.12.2006/LB 6a). Das Anforderungsniveau ist wie bei der vorherigen Aufgabe als Automatisierung einzuordnen.

Die Arbeitsblätter zum <B><sup>108</sup> die Lorenzo in der 3. Erhebungsphase bearbeitete (23.04.2007/LB 8a), sind durch die unterschiedlichen Übungen zum Buchstaben <B>, sowohl auf das Automatisieren als auch auf das Anwenden des erworbenen Wissens ausgerichtet. Wie bei vorherigen Beobachtungen war das erste Arbeitsblatt vorgegeben und die Kinder konnten danach zwischen verschiedenen weiteren Arbeitsblättern zum Buchstaben wählen und so, im Sinne einer Differenzierung, über die Anzahl der Arbeitsblätter, das Ausmaß der Arbeit mitbestimmen. Einige Schüler hatten mit dem Schreibschriftlehrgang begonnen und bearbeiteten dort das <B>.

<sup>108</sup> Das <B> war Buchstabe der Woche, so dass alle Kinder zu diesem Buchstaben gearbeitet haben. Sie haben aber nicht alle die gleichen Arbeitsblätter bearbeitet.

Später in der Woche las Frau R. den Kindern ein Buch über einen Bären vor. Die Schüler hatten die Aufgabe, den Titel des Buches abzuschreiben und dazu zu malen (24.04.2007/LB 9a). Diese Aufgabe ließ eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus zu. Auch konnten die Kinder mitbestimmen, wie viel sie zu der Geschichte malen. Die Aufgabe ist als Anwendung erworbenen Wissens einzuordnen.

### **Mathematischer Bereich**

Im Mathematikunterricht führte Frau R. zu Beginn des Schuljahres die Schreibweise der Ziffern ein (18.08.2006/LB 2a). In der beobachteten Situation übten die Kinder die Ziffer „2“ und schrieben sie ins Heft. Dabei konnten die Schüler die Anzahl der Ziffern, die sie schrieben, mitbestimmen. Die Aufgabe war auf das Automatisieren der Schreibrichtung ausgerichtet.

Während der 2. Beobachtungsphase arbeitete die gesamte Klasse in den Mathematikstunden systematisch im Lehrwerk weiter. Nach der Einführung von Minusaufgaben im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs rechneten alle Kinder die nächste Seite im „Zahlenbuch“ in Einzelarbeit (04.12.2006/LB 3b). Die Aufgabe war auf die Anwendung erworbenen Wissens ausgerichtet. Als Anschauungsmittel waren Plättchen vorgegeben. In der nächsten Mathematikstunde rechneten alle Kinder an den Minusaufgaben im „Zahlenbuch“ weiter (05.12.2006/LB 4c), mit dem gleichen Anforderungsniveau wie zuvor.

In der 3. Erhebungsphase wurden zwei Situationen beobachtet, bei denen Mathematikaufgaben auf Arbeitsblättern bearbeitet wurden. Es sollten Plus- und Minusaufgaben gerechnet werden. Jedem Ergebnis sollte ein Buchstabe zugeordnet werden, so ergab das Ergebnis eines Päckchens ein Lösungswort. Da Lorenzo in der ersten Stunde nicht mit beiden Arbeitsblättern fertig wurde (23.04.2007/LB 8b), musste er es in der nachfolgenden Mathematikstunde (24.04.2007/LB 9b) beenden. In der ersten Situation bearbeiten alle Kinder die gleichen Arbeitsblätter. In der folgenden Stunde arbeiteten die Schüler an unterschiedlichen Aufgaben und nur Lorenzo beendete seine Arbeitsblätter aus der ersten Stunden. Für Lorenzo war die Aufgabe auf Anwendung des erworbenen Wissens ausgerichtet. In beiden Situationen wurde Lorenzo vorgegeben, woran er arbeiten sollte.

Drei weitere mathematische Situationen wurden im Rahmen der Differenzierungsgruppe bzw. des Förderbandes der Klasse beobachtet. Im Rahmen des Förderbandes wurden die Kinder festen Gruppen zugeteilt. In der Mathematikgruppe im Förderband bei Frau T. wurden andere Themen behandelt als im regulären Mathematikunterricht von Frau R. Zu Beginn der ersten Stunde, die beobachtet wurde, wiederholte Frau T. die Bedeutung des Gleichheitszeichens und der Ungleichheitszeichen. Das anschließende Arbeitsblatt behandelte nicht das besprochene Thema, da das von der letzten Stunde weiter gemacht werden sollte. Auch in den beiden folgenden Situationen (06.12.2006/LB 5a und 08.12.2006/LB 7a) bearbeitete Lorenzo dieses Arbeitsblatt, weil er nicht fertig wurde. Andere Kinder beschäftigten sich bereits mit anderen Arbeitsblättern, die, im Sinne einer qualitativen Differenzierung, einem anderen Schwierigkeitsgrad zuzuordnen waren. Das Arbeitsblatt, das Lorenzo bearbeitete, war vom Anspruchsniveau auf die Anwendung erworbenen Wissens ausgerichtet.

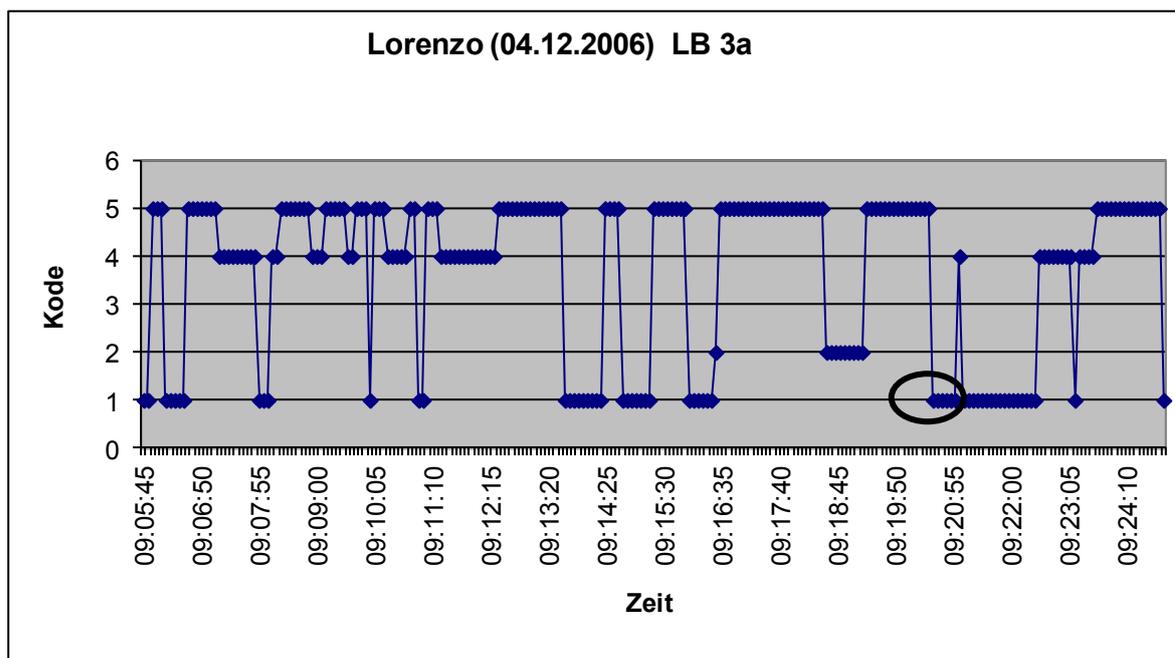
## Zusammenfassung

Alle beobachteten Aufgaben wurden im lehrergelenktem Unterricht beobachtet und sollten in Einzelarbeit bearbeitet werden. Lorenzo wurden teils Aufgaben gestellt, die der ganzen Klasse gestellt wurden. Teilweise differenzierten die Lehrer die Aufgabenstellung. Es wurde beobachtet, dass Frau R. überwiegend über die Anzahl der Arbeitsblätter differenzierte. Bei einer Situation in Mathematik änderte sie die Aufgabenstellung nur für Lorenzo ab (18.08.2006/LB 2a).

### 7.4.1.6.3. Nutzung des Förderangebots durch Lorenzo

#### Sprachlicher Bereich

In der ersten in Deutsch beobachteten Situation malte Lorenzo ein Arbeitsblatt mit dem Elefanten „Ele“. Dieses Arbeitsblatt hatte er selbst gewählt. Beim Malen suchte Lorenzo häufig den Kontakt zu anderen Kindern am Tisch. Auf einer Ermahnung von Frau R. reagierten die Schüler nicht und redeten weiter. Lorenzo war sehr schnell mit der Bearbeitung der Aufgabe fertig und redete mit seinem Tischnachbarn.<sup>109</sup>



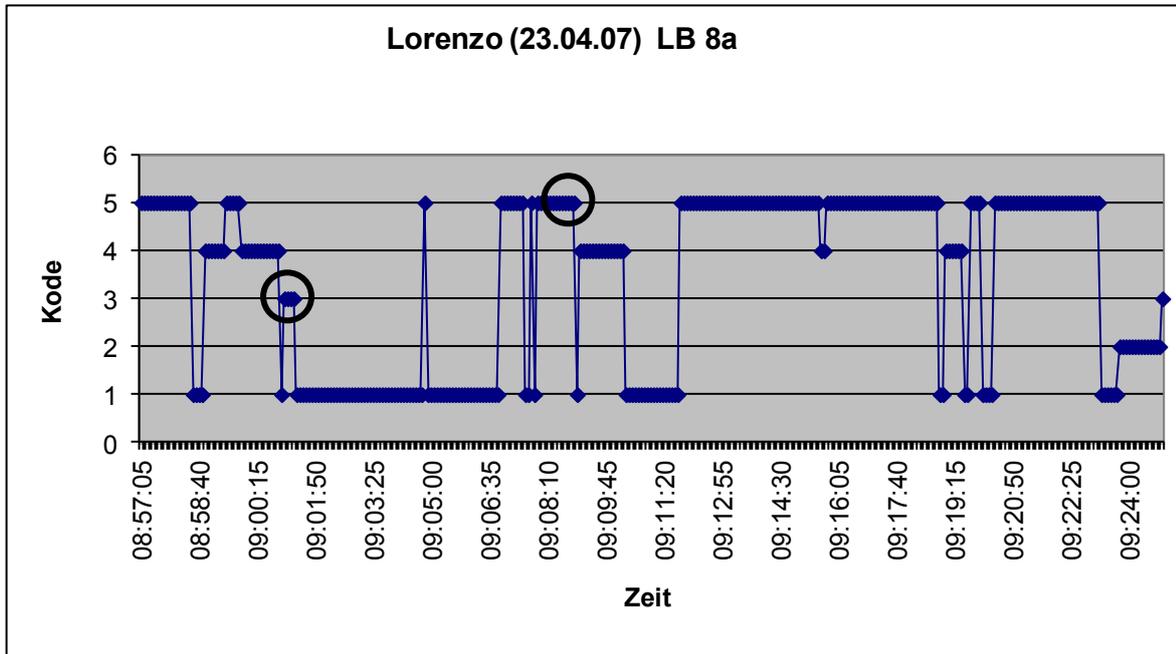
| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 40: LB 3a

Im Rahmen der weiteren beobachteten Situationen im Deutschunterricht lassen sich inhaltlich Aufgaben miteinander vergleichen. So wird in Situation LB 3a am 04.12.2006

<sup>109</sup> Während der 1. Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Zeitraum liegen für Lorenzo keine Daten vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten.

(Abb. 40) und in LB 8a am 23.04.2007 (Abb. 41) jeweils Übungen gemacht, um die Schreibrichtung von Buchstaben zu trainieren.

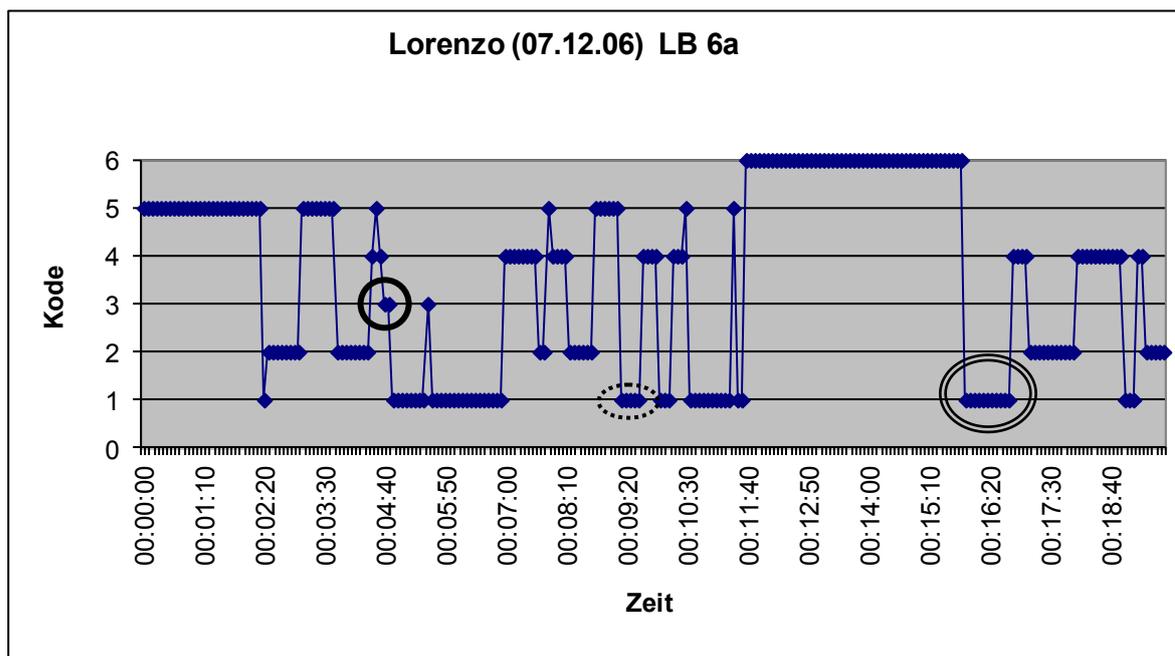


| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 41: LB 8a

Aus der Aufmerksamkeitskurve zu beiden Situationen ist zu erkennen, dass Lorenzo bei der Bearbeitung der Aufgaben kaum kontinuierlich aufmerksam arbeitete. Er redete während der Arbeit mit den Kindern an seinem Tisch. In der ersten Situation wurde Lorenzo von Frau R. an einen Einzelplatz weggesetzt (Abb. 40: Markierung schwarzer Kreis). Ab da war er etwa drei Minuten bei seiner Aufgabe und verließ dann seinen Platz, um mit anderen Kindern zu sprechen. In der zweiten Situation (Abb. 41: Markierung schwarze Kreise) wurde Lorenzo mehrfach ermahnt. Nach der ersten Ermahnung begann er aufmerksam zu arbeiten. Nach der zweiten Ermahnung verhielt sich Lorenzo leise, arbeitete dennoch erst einmal nicht weiter.

Am 07.12.2006 sollte Lorenzo Weihnachtswörter von der Tafel abschreiben (Abb. 42: LB 6a). Zu Beginn der Arbeitsphase fragte er, ob er sich von seinem Gruppentisch umsetzen könnte, damit er besser arbeiten könne. Frau R. verneinte es und setzte sich neben ihn. (Abb. 42: Markierung schwarzer Kreis) Lorenzo arbeitete eine Zeit aufmerksam. Sobald Frau R. weg war, schwankte Lorenzos Aufmerksamkeit zwischen on-task und off-task.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 42: LB 6a

Nach einer Ermahnung von Frau R. schrieb Lorenzo schließlich weiter (Abb. 42: Markierung gestrichelter Kreis). Nachdem Lorenzo von der Toilette zurück war, sprach ihn Frau R. an und motivierte ihn. Dann arbeitete Lorenzo noch etwas weiter. (Abb. 42: Markierung doppelter Kreis). Die Arbeitsphase endete kurze Zeit später. Lorenzo war mit dem Abschreiben der Wörter nicht fertig geworden.

In der Situation LB 9a am 24.04.2007 beendete er die Aufgabe, bei der er zu einer vorgelesenen Geschichte malen sollte. Zu Beginn der Aufgabe hatte Lorenzo einen Konflikt mit seinem Tischnachbarn. Lorenzo hatte sein Heft kaputt gemacht. Danach brauchte er etwas Zeit, um schließlich weiter zu malen. Während er malte, redet er vor sich hin und kommentierte sein Bild. Er hatte dabei keinen direkten Ansprechpartner. Er war unsicher, wie man eine Wolke oder auch einen Bären malte und fragte vor sich hin. Auch in dieser Situation wechselte Lorenzos Verhalten zwischen on-task und off-task. In dieser Situation wurde Lorenzo einmal ermahnt, als er durch die Klasse zu dem Buch lief, in dem die Geschichte geschrieben stand.

### Mathematischer Bereich

In der ersten Situation, die im Mathematikunterricht beobachtet wurde, wurde deutlich, dass Lorenzo mit der Aufgabe unzufrieden war (18.08.2006/LB 2a). Er rutschte auf seinem Stuhl herum und versuchte die Aufmerksamkeit von Frau R. zu bekommen. Die ganze Klasse sollte die Ziffer „2“ mehrfach ins Heft schreiben. Zu Beginn der Aufgabe schob Lorenzo sein Heft weg. Auf die Frage der Lehrerin, warum er dies mache sagte er, dass er das schon kenne. Erst als Frau R. ihm Einsen und Zweien in sein Heft schrieb, fing Lorenzo an zu arbeiten. Er zeigte sein Heft seinem Sitznachbarn. Nach einiger Zeit sagte er laut: „Das ist doch bescheuert! Das ist doch kinderleicht!“ An dieser Stelle wur-

de deutlich, dass Lorenzo mit der Aufgabe weiterhin unzufrieden war. Er schien unterfordert zu sein. Frau R. reagierte darauf mit einer Ermahnung und forderte ihn auf weiter zu arbeiten. Lorenzo war vor den anderen Kindern mit der Aufgabe fertig. Danach redete er mit einem anderen Kind. Nach ca. drei Minuten hatte Lorenzo die Idee, aus den Ziffern mit Buntstiften Muster zu gestalten, in dem er die Ziffern abwechselnd schrieb. Dann erlaubte Frau R. ihm, dass er auch die drei in sein Heft schreibt. Dies war eine individuelle Absprache mit Lorenzo. Später schrieb Lorenzo einfach die vier, ohne zu fragen. Er hatte noch eine weitere Idee und ordnete die Ziffer zwei so in seinem Heft an, dass sie wieder eine Zwei ergab. In der letzten Minute der Arbeitszeit spitzte Lorenzo seine Stifte an. Auch in dieser Situation war Lorenzos Aufmerksamkeit nicht kontinuierlich bei der Sache. Eine Ursache könnte in der fehlenden Herausforderung für Lorenzo liegen. Erst eigene Experimente mit den Ziffern motivierten ihn, weiter zu arbeiten.

Auch die weiteren Situationen im Mathematikunterricht, die in Anlehnung an das MAI-Verfahren protokolliert wurden, zeigen, dass er nicht konsequent aufmerksam arbeitete. Es ist daher zu vermuten, dass dies seine allgemeine Arbeitshaltung im mathematischen Bereich widerspiegelte und nicht auf die jeweils spezifischen Inhalte des Faches zurückzuführen ist.

In der Situation LB 4c am (Abb. 43: 05.12.2006) rechnete Lorenzo zu Beginn erst einmal aufmerksam an den Minusaufgaben. Bei der Lösung der Aufgabe nahm er Steckwürfel zur Hilfe. Er bearbeitete die Aufgabe demnach auf der enaktiven Ebene. Während er die Steckwürfel steckte, hatte er eine ausgeprägte Gestik. Nach einiger Zeit fing er an, mit den Steckwürfeln zu spielen und Türme zu bauen.

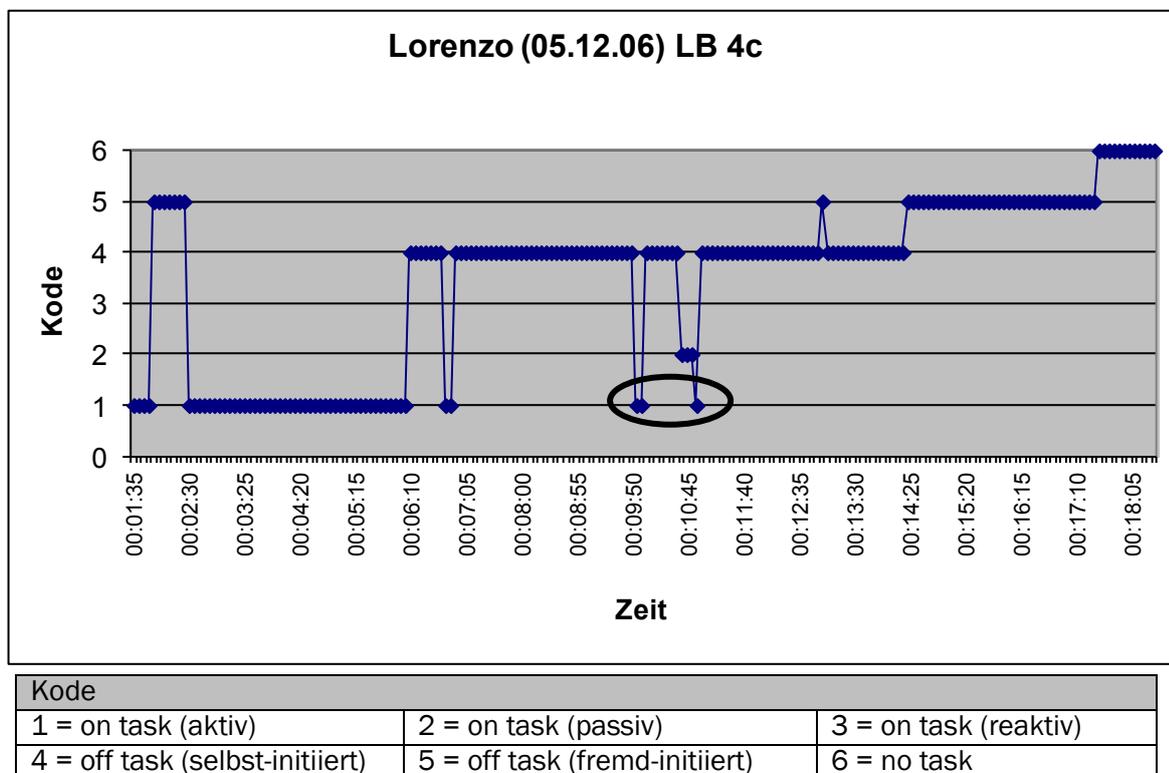


Abbildung 43: LB 4c

Ab diesem Zeitpunkt gab es nur noch kurze Momente, in denen ein on-task-Verhalten zu beobachten war (Abb. 43: Markierung schwarzer Kreis). Gegen Ende der Stunde ging

Lorenzo auf Toilette. Da in seiner Abwesenheit die Stunde beendet wurde, hatte er keine Zeit mehr, die Aufgaben fertig zu stellen.

In der 3. Erhebungsphase arbeitete Lorenzo in zwei Situationen an Arbeitsblättern (Abb. 44: 23.04.2007/LB 8b und Abb. 45: 24.04.2007/LB 9b) mit Additions- und Subtraktionsaufgaben im 20er Feld. Die Aufmerksamkeitskurven zeigen, wie auch schon vier Monate vorher, einen starken Wechseln vom on-task und off-task Verhalten.

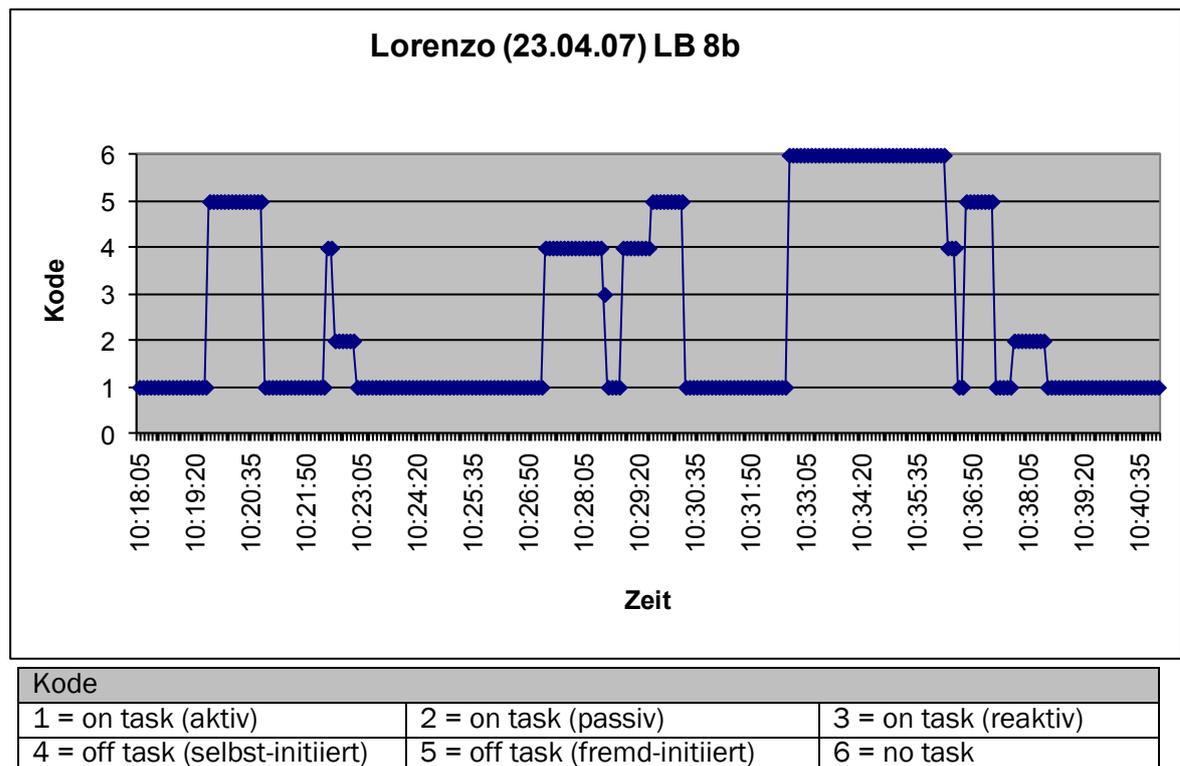


Abbildung 44: LB 8b

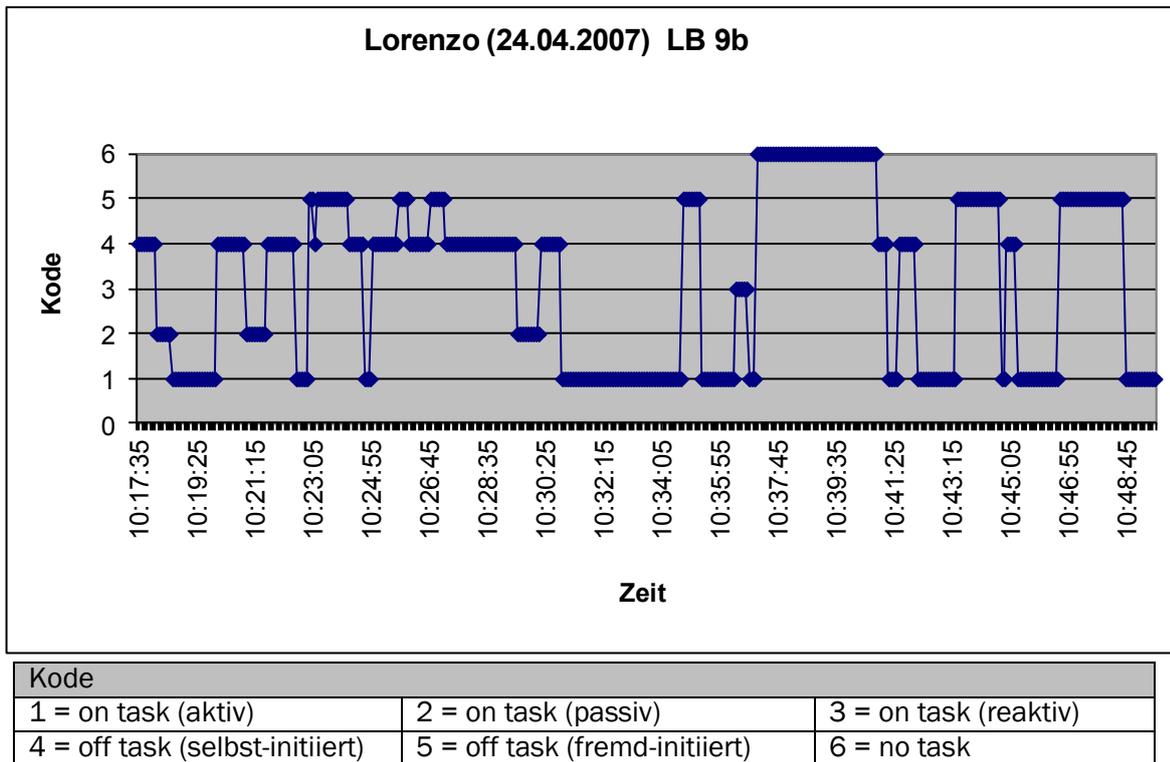
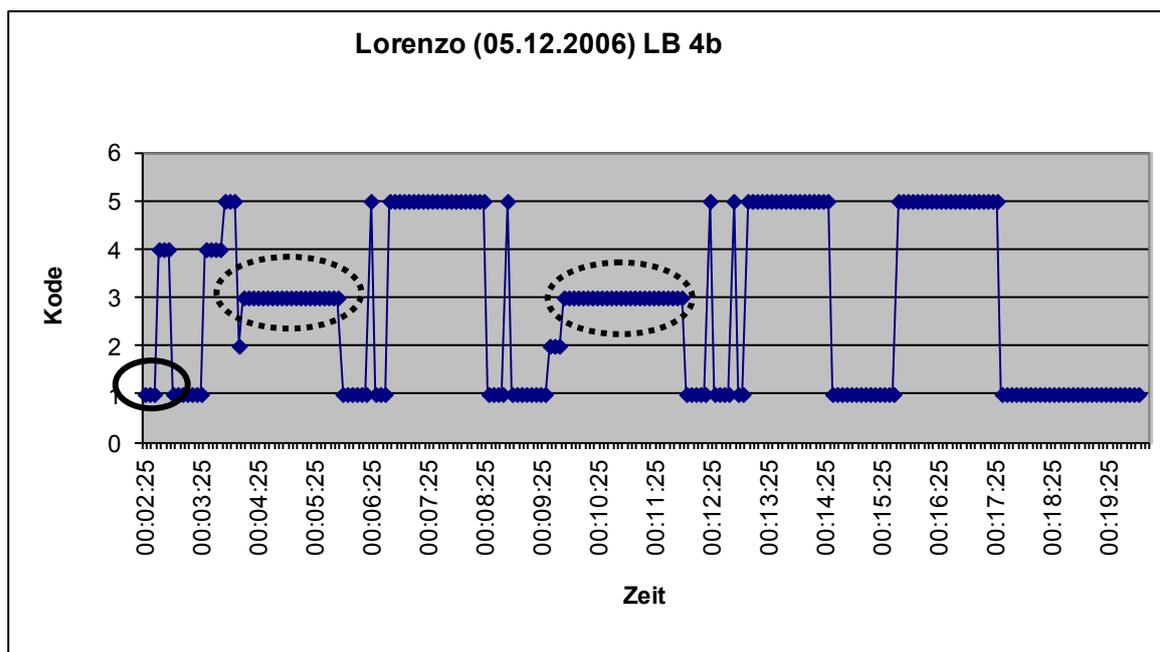


Abbildung 45: LB 9b

In beiden dargestellten Situationen fällt auf, dass die Arbeitszeit mit ungefähr 20 Minuten ähnlich lang war und Lorenzo in dieser Zeit auf Toilette ging. In beiden Situationen hatte er Streit mit dem gleichen Mitschüler. Ein deutlicher Unterschied liegt im beobachteten on-task-Verhalten. So war in LB 8b (Abb. 44) ein kontinuierlicheres aufmerksames Arbeitsverhalten zu beobachten.

In der Mathematik-Gruppe im Förderband arbeitete Lorenzo ebenfalls wechselhaft (Abb. 46: 05.12.2006/LB 4b). Zu Beginn der Situation saß Frau T. neben ihm und Lorenzo arbeitete aufmerksam (Abb. 46: Markierung schwarzer Kreis). Zwischendurch schaute Lorenzo immer mal wieder bei seinem Sitznachbarn Damian ins Heft<sup>110</sup>. Nachdem Frau T. gegangen war, begannen die beiden Jungen miteinander zu reden und sangen beim Arbeiten. Das Lied wurde während der Arbeitsphase von beiden Kindern immer mal wieder gesungen. Bei dieser Situation fiel auf, dass Lorenzo häufig die Rechnung vor sich hinsprach. Zwischendrin kam Frau T. zu ihm, um ihm bei der Aufgabe zu helfen (Abb. 46: Markierung gestrichelte Kreise). Lorenzo nutzte bei der Bearbeitung dieser Aufgabe die Rechenschnur und die Hilfe der Lehrkraft zur Bewältigung der Aufgabe.

<sup>110</sup> Die beiden sind befreundet.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 46: LB 4b

Bei einer weiteren Beobachtung im Rahmen der Mathematik-Förder-Gruppe von sechs Minuten (06.12.2007/LB 5a) arbeitete Lorenzo nicht durchgehend on-task. Er beschäftigte sich viel mit seinem Sitznachbarn und versuchte ihm zu helfen.

In der letzten Situation in der Mathematik-Förder-Gruppe (08.12.07/LB 7a) war Lorenzos Aufmerksamkeit wieder unterschiedlich ausgeprägt. Auch hier sang er und redete mit seinen Sitznachbarn. Gegen Ende hatte er eine Frage zur Aufgabe und meldete sich. Ihm wurde jedoch vor Ende der Arbeitszeit nicht mehr geholfen.

### Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus der Analyse der Nutzung der Förderangebote durch Lorenzo verschiedene Aspekte deutlich werden. Zu Beginn des Schuljahres waren die Aufgaben, die Lorenzo bekam, nicht immer anschlussfähig. Hier war eine Unterforderung bei der Aufgabenstellung zu beobachten, die bei Lorenzo Unmut auslöste.

Bis zum Schuljahresende wechselt Lorenzos Verhalten während einer Arbeitsphase häufig zwischen on-task und off-task. Er orientiert sich häufig an seinem direkten Umfeld und reagierte während der Beobachtungszeit immer noch stark auf seine Mitschüler. Ihm fiel es auch im 2. Schulbesuchsjahr nicht immer leicht, die Aufgaben aufmerksam zu bearbeiten. Es ist aber zu vermuten, dass Lorenzo seine Bedürfnisse besser den geforderten Arbeitsverhalten anpassen konnte als während seines 1. Schulbesuchsjahres. Allerdings war auch weiterhin zu beobachten, dass er beispielsweise beim Arbeiten singt oder vor sich hin spricht. Ermahnungen durch die Lehrkräfte hatten zum Teil, aber nicht immer, ein on-task-Verhalten zur Folge. Die physische Anwesenheit der Lehrkraft schien Lorenzo zu helfen, sich aufmerksam mit seiner Arbeit zu beschäftigen.

Frau R. war in dem Interview der Auffassung, dass sich Lorenzos Arbeitsverhalten und seine Konzentration gebessert hatte. Aus den gemachten Beobachtungen ist ein Anstieg

der Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung der Aufgaben nicht zu erkennen. Sein Lernzuwachs im mathematischen Bereich scheint eher gering zu sein. Betrachtet man Lorenzos Arbeitsverhalten in den mathematischen Differenzierungsstunden, so zeigt sich, dass es ihm schwerfällt, die Aufgaben zu bearbeiten und aufmerksam bei der Sache zu bleiben. Es scheint ihm zu helfen, wenn er direkte Hilfe von der Lehrkraft erhält.

Auch für den schriftsprachlichen Bereich ist kaum ein Lernfortschritt im laufenden Schuljahr zu erkennen. Aus den Beobachtungen geht hervor, dass sich Lorenzo auch bei sprachlichen Aufgaben nicht kontinuierlich aufmerksam mit der Aufgabe befasste. Es ist nicht zu erkennen, inwiefern die Passung der Aufgabe sich auf die Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung auswirkte. Es scheint eher, dass es Lorenzo grundsätzlich schwerfällt, sich auf Einzelarbeitsphasen einzulassen. Hilfreich war die direkte Ansprache bzw. Anwesenheit der Lehrerin. Warum sein Lernfortschritt in beiden Bereichen so gering ausfällt, ist nicht weiter zu beobachten. Möglich wäre, dass Lorenzo zusätzliche Förderung in anderen Bereichen (wie Konzentration) braucht, um sich überhaupt auf die Unterrichtsinhalte einlassen zu können. Solche Förderung bekam er in seinem 1. Schulbesuchsjahr durch Herrn J. Vielleicht hätte Lorenzo über sein 1. Schuljahr hinaus diese Förderung gebraucht.

## **7.4.2. Sina**

### **7.4.2.1. Profil des Schülers**

Sina wurde zu Beginn ihrer Schulzeit in die Klasse von Frau S. eingeschult. Dort verbrachte sie ihr erstes Jahr in der Schule. Sie wurde am Ende der 1. Klasse in die 2. Klasse versetzt. Erst nach den Herbstferien ihres 2. Schulbesuchsjahres wurde sie in die 1. Klasse von Frau R. zurückgestuft. Sina ist ein Kind mit Migrationshintergrund. Ihre Eltern stammten aus dem Iran. Sie wuchs bei ihrer Mutter und deren Lebensgefährten auf. Ihre Mutter sprach kaum Deutsch, so dass in Gesprächen mit der Lehrerin der Lebensgefährte oder andere Verwandte dolmetschten. Zuhause sprach Sina persisch, daher lernte Sina Deutsch als Zweitsprache. Sina ging nach der Schule in die Übermittagsbetreuung der Schule, wo sie ihre Hausaufgaben machte.

### **7.4.2.2. Sicht der Lehrer auf Sina**

Aus Sicht von Frau R. war Sina ein ruhiges Kind, das keine bedeutenden Probleme im sozial-emotionalen Bereich hatte. „Sie hat keine sozialen Probleme oder Konzentrationsprobleme. Sie braucht eben ein bisschen länger Zeit“ (Frau R. 2007, 2). Ganz allgemein beschrieb Frau R. Sina als ein Kind, das langsamer lernte. „Das ist bei solchen Kindern so, die haben einfach ein Startproblem. Da ist alles andere so spannend. Die sind dann ruhig, aber die kriegen eben nicht alles mit. Die brauchen ohnehin etwas länger Zeit“ (Frau R. 2007, 2).

### **7.4.2.3. Gründe, warum Sina länger in der Schuleingangsphase verweilt**

Schon direkt nach der Einschulung stellte Frau S. erhöhten Förderbedarf für Sina fest. Frau S. beschrieb es so: „Wenn ich damals zu Beginn der Schulzeit noch einen Schulkindergarten gehabt hätte, wäre Sina ein Kind gewesen, das ich dafür ganz stark im Blick gehabt hätte“ (Frau S. 2006, 1). Durch zusätzliche Förderung der Sozialpädagogin im Unterricht sah Frau S. deutlich „einen Fortschritt, insofern als dass Sina eine Ar-

beitsweise gefunden hatte und dass sie auch das Lesen verstanden hatte. Lesen konnte und auch schrieb“ (Frau S. 2006, 1). Aus diesen Gründen wurde Sina auch erst einmal in die 2. Klassenstufe versetzt.

Allerdings fielen Sina im mathematischen Bereich die Zahlenerfassung, das Rechnen im Zahlenraum bis zehn und der Umgang mit Hilfsmitteln seit Schulbeginn schwer. Trotz Förderung durch die Sozialpädagogin war im mathematischen Bereich kaum ein Fortschritt zu erkennen. „Nur dann war das Ziel ihr immer deutlich zu machen, dass sie die Zehnerbündelung und die Fünferbündelung wahrnimmt, weil Sina halt immer gezählt hat und ihr musste halt immer wieder geholfen werden“ (Frau S. 2006, 5).

Nach den Sommerferien stellte Frau S. fest, dass Sina auch in Deutsch nicht mehr ohne zusätzliche Hilfe auskam. Die letztendliche Entscheidung, dass Sina in die 1. Klasse zurückversetzt wurde, hing nach Frau S. Beschreibungen stark mit Sinas Wohlbefinden zusammen. Dies wird beispielsweise an folgender Aussage deutlich: „Bei Sina war es so eindeutig, weil sie so zusammenbrach und man merkte, jetzt ist sie an ihren Grenzen. Jetzt geht die Motivation auch weg, weil es einfach zu anstrengend wird“ (Frau S. 2006, 10). Daraufhin wurde Sina von der Sozialpädagogin beobachtet und getestet, die auch feststellte, dass Sina in bestimmten Bereichen noch zusätzliche Förderung nötig hatte. In einem Gespräch mit den Eltern wurde dann entschieden, dass Sina nach den Herbstferien in die erste Klasse von Frau R. zurückversetzt wird.

Die Gründe, warum Sina länger verweilte, lagen u.a. in ihren nur langsamen Fortschritten im mathematischen Bereich. Ausschlaggebend für die Entscheidung war für die Lehrerin Sinas sozial-emotionale Entwicklung im Kontext Schule. Als sich Sina mit ihren Leistungen unwohl fühlte, leitete Frau S. ein, dass Sina in eine erste Klasse zurückversetzt wurde.

#### 7.4.2.4. Sinas soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase

Wie aus der untenstehenden Übersicht deutlich wird, waren einige von Sina erzählten Ereignisse nicht in das Kategoriensystem von Petillon einzuordnen.

|                         | <b>fröhlich</b>                | <b>traurig</b>                    | <b>ängstlich</b>                         | <b>wütend</b>               |
|-------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--|-----------------------------|
| 1. Erhebung             | Geburtstagfeier in der Schule  | krank und konnte nicht zur Schule | Jungen haben sie erschreckt              | hänseln wegen ihrer Größe   |
| Kategorie nach Petillon | besonderes Ereignis            | nicht einzuordnen                 | Erschrecken                              | hänseln                     |
| 2. Erhebung             | ausgedachtes Spiel             | beim Spiel verletzt               | eingeschlossen in der Toilette           | hänseln wegen ihrer Größe   |
| Kategorie nach Petillon | gemeinsame Aktivität           | nicht einzuordnen                 | nicht einzuordnen                        | hänseln                     |
| 3. Erhebung             | Schule gespielt mit der Mutter | wurde ausgeschlossen              | Jungen haben sie erschreckt beim Spielen | Kinder haben sie ausgelacht |
| Kategorie nach Petillon | Schulanfang                    | Ausschluss                        | erschrecken                              | ärgern                      |

Abbildung 47: Bedeutsame Sozialereignisse von Sina

Sina erzählte überwiegend von Sozialereignissen mit ihren Mitschülern. Dazu zählten Ereignisse, die sie in der Pause erlebte. Beispielsweise wurde Sina von anderen Kindern wegen ihrer geringen Körpergröße gehänselt. Sina reagierte darauf mit Wut. Auch erlebt Sina, dass sie von Spielen oder Gruppen ausgeschlossen wurde.

Ihre Erlebnisse zum Thema Angst bezogen sich zu Beginn und am Ende der Erhebung auch auf Spielsituationen, bei denen das Erschrecken dazu gehörte. Die Begebenheit, die sie bei der 2. Erhebung erzählte, erlebte sie zusammen mit Freundinnen, die unbeabsichtigt in der Schülertoilette vom Hausmeister eingeschlossen wurden. In dieser Situation hatte Sina sehr große Angst.

Bei der letzten Erhebung erzählte Sina von einer Begebenheit, bei der sie mit ihrer Mutter Schule gespielt hatte. Sina freute sich in der Vorschulzeit so auf die Schule, dass die Mutter dieser Vorfreude als Spielanlass nahm. Auch das erzählte Sozialereignis im Zusammenhang mit Trauer während der 1. Erhebung zeigte Sinas Freude, in die Schule zu gehen. Denn sie erzählte, dass sie traurig war, nicht in die Schule gehen zu können, weil sie wegen einer Erkältung zu Hause bleiben musste. Sonst erlebte Sina auch Freude beim Spielen mit anderen Kindern. Ein solches Erlebnis erzählte Sina zum Thema Freude bei der 2. Erhebung.

Bei der 1. Erhebung besuchte Sina noch die 2. Klasse der Michael Schule.<sup>111</sup> In dem Interview berichtete Sina, dass sie sich freute, weiterhin in die Klasse von Frau S. zu gehen. Ihr schien zu dem Zeitpunkt durchaus bewusst zu sein, dass sie auch die Klasse hätte wechseln können. Da Sina während des Interviews zur 2. Erhebung nicht auf den Klassenwechsel einging, fragt der Versuchsleiter noch einmal nach, wie es Sina nach dem Wechsel ging (12.01.2007). Sina berichtete, dass es ihr nach dem Klassenwechsel besser ging. Frau R. würde nicht so schreien wie Frau S. Sie erzählte aber auch, dass es sie traurig gemacht hatte, die Klasse zu wechseln. Sie berichtete aber dann auch, dass sie die alten Freunde behalten hätte und auch noch neue gefunden hätte.

Aus Sinas Erzählungen wurde deutlich, dass der Wechsel der Klasse für sie ein einschneidendes Ereignis war. Sie hat sich auf der einen Seite auf die neue Klasse gefreut. Auf der anderen Seite war sie traurig, ihre Klassenkameraden verlassen zu müssen. Der Lehrerwechsel war nach ihren Aussagen gut für sie. Schwierig und trauriger waren die zurückgelassenen Freundschaften. Kinder suchen im Schulalltag „nach Abwechslung und nach Möglichkeiten, ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen nachzugehen. Gute soziale Beziehungen zu anderen Kindern sind im Grundschulalltag hochbedeutsam“ (Heinzel 2010, 30). Vor diesem Hintergrund hat die Trennung von ihren bestehenden Freundschaften im Unterricht Sina wahrscheinlich sehr verunsichert. Aus Sinas Berichten wurde aber deutlich, dass sie durchaus Freundschaften in der Schule außerhalb ihres Klassenverbandes hatte.

## **7.4.2.5. Lernentwicklung**

### **7.4.2.5.1. Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich**

#### **Orthographie**

Sina hat zu allen Erhebungszeitpunkten die HSP 1+ für Ende der 1. Klasse bearbeitet. Bei ihr ist daher ein direkter Vergleich der einzelnen Schreibweisen zu den verschiede-

---

<sup>111</sup> Erst nach den Herbstferien wechselte sie die Klasse und die Jahrgangsstufe.

nen Erhebungszeitpunkten möglich.<sup>112</sup> Bezogen auf die Gesamtergebnisse aller drei Tests ist eine leichte Verbesserung erkennbar. Von 61 möglichen Graphemtreffern hat sie bei der 1. Erhebung 40 Grapheme richtig geschrieben (T-Wert 39/PR 14). Bei den letzten beiden Erhebungen sind es jeweils 48 richtige Grapheme gewesen. Im Vergleich zur Normstichprobe weist das Ergebnis der letzten Erhebung<sup>113</sup> mit einem T-Wert von 47 (PR 40) auf eine durchschnittliche Leistung hin.

Sina zeigte schon zu Beginn der Erhebung im Rahmen der Verschriftung der Wörter der HSP 1+, dass sie sich meist die lautlichen Strukturen von Wörtern erschließen konnte und den lautlichen Einheiten die entsprechenden Grapheme zu ordnen konnte. Dabei fiel es ihr jedoch immer noch schwer, alle Laute in Grapheme umzusetzen. Ungeschrieben blieben der [u:]-Laut bei <Hund>, der [a:]-Laut bei <Hammer>, das erste <a> bei <Fahrrad> und der [f]-Laut bei <auf>.

Auch wenn Sina die Wörter teilweise noch unvollständig schrieb, war zu erkennen, dass sie nicht willkürlich schrieb. Sie erkannte 10 von 15 Lupenstellen der alphabetischen Strategie richtig. Das macht deutlich, dass sie sich in ihrem ersten Jahr in der Schule Kompetenzen in dem Bereich des alphabetischen Schreibens angeeignet hatte. Niedriger fiel jedoch das Ergebnis für die orthographischen-morphematischen Lupenstellen aus. Hier hatte Sina keine der 10 Stellen entsprechend der Strategie richtig geschrieben. Damit scheint deutlich, dass Sina in dem Bereich noch keine spezifisch orthographischen Regeln im Blick hatte.

Bis zur 2. Erhebungsphase wurde eine Verbesserung sowohl bei der alphabetischen Strategie (12 Treffer von 15) als auch bei der orthographisch-morphematischen Strategie (4 Treffer von 10) erkennbar. Zur 3. Erhebung schrieb Sina verschiedene Lupenstellen, die sie in den vorangegangenen Schreibproben normgerecht notierte, falsch. So schrieb sie <Hund> mit <o> und <t>, obwohl sie es bei der 2. Probe orthographisch richtig schrieb. Auch das <sp> bei <Spiegel> wurde in der 2. Probe richtig geschrieben. In der 3. Probe jedoch notierte sie \*<schpigel>. Beim Wort <Hammer> gelang es Sina in der 2. Probe, alle Laute entsprechend der alphabetischen Strategie zu verschriftlichen, indem sie \*<hama> schrieb. Bei der nachfolgenden HSP schrieb sie \*<hmer> und verschriftete nicht den <a:>-Laut zu Beginn. Allerdings wies die Endung \*<er> darauf hin, dass sie die Regel, dass ein [a]-Laut am Ende häufig als <er> verschriftet wird, kannte und im Sinne einer Übergeneralisierung anwendete. Sicher schreiben konnte sie sowohl in der 2. als auch in der 3. HSP <Baum> und <Nase>.

Daraus lässt sich schließen, dass Sina schon weitere Einsichten in orthographische Regeln hat, diese allerdings noch nicht sicher anwenden konnte. In den gesamten Proben hatte sie kein langes [i:] als <ie> umgesetzt. Es ist möglich, dass Sina für sich diese orthographische Strategie noch nicht erschlossen hatte. Gleiches gilt für das doppelte <m> in Hammer und das <äu> in Mäuse. Bei den letzteren beiden Tests schrieb sie \*<mudse> und \*<moise> für Mäuse.

---

<sup>112</sup> Im Gegensatz zu Lorenzo wurde Sina erst in die 2. Klasse versetzt, daher wurde mit ihr die empfohlene HSP-Version zu Ende der 1. Klasse durchgeführt und mit den entsprechenden Werten anderer Schüler am Ende Klasse 1 in Beziehung gesetzt. Damit zur 2. Erhebung keine niedrigere Version der HSP eingesetzt werden musste und ein direkter Vergleich erhalten blieb, wurde auch dann die HSP 1+ für Ende Klasse 1 eingesetzt. Zum Ende der Erhebung befand sich Sina regulär zwar in ihrem 2. Schulbesuchsjahr, besuchte aber das Ende der 1. Klasse.

<sup>113</sup> Die 3. und letzte Erhebung fand am Schuljahresende statt. Zu dem Zeitpunkt nimmt Sina am Unterricht einer 1. Klasse teil. Daher entspricht die Normstichprobe der HSP 1+ (Ende Klasse 1) Sinas Lerngruppe in der 3. Erhebung.

Allein die richtig geschriebenen Graphemtreffer und Lupenstellen der alphabetischen sowie der orthographisch-morphematischen Strategie lassen keinen Fortschritt in Sinas orthographischer Entwicklung feststellen. Erst durch die Analyse der einzelnen Wörter wurde deutlich, dass Sina sich weitere Regeln erschlossen hatte. Neben der Schreibung von \*<hama> zu \*<hmer>, wurde das bei dem Wort <Fliege> deutlich. Im Sinne einer Übergeneralisierung schrieb Sina in der 3. HSP \*<Vlige>.

Die Ergebnisse zeigen bei Sina innerhalb des Beobachtungszeitraumes einen spürbaren Lernfortschritt hinsichtlich ihrer Entfaltung des alphabetischen und orthographisch-morphematischen Schreibens. Sina schrieb alle Wörter regelgeleitet, wenn auch noch nicht orthographisch korrekt.

### Lesen

Während der 1. Erhebung las Sina die Wörter des Arbeitsblattes „Male was du liest“. Die Wörter <Eis> und <Baum> erkannte sie sofort. Die Wörter <Blume>, <Motorrad> und <Krokodil> las sie erst im zweiten Versuch. Das <Eu> in <Euro> erkannte sie erst, als der Versuchsleiter einen Hinweis gab.

Sina konnte den Text G 1a während der 2. Erhebung flüssig lesen. Bei den Wörtern <Käse>, <Mäuse> und <Hunger> brauchte sie mehrere Versuche, um die Wörter zu erkennen. Mit 45 von 48 Punkten lag ihre Leseleistung im durchschnittlichen Bereich. Auch ihre Lesezeit lag mit 20 Sekunden im durchschnittlichen Bereich bezogen auf Schüler des 2. Schuljahres im Januar/Februar.

Die Ergebnisse während der 3. Erhebung zeigten ebenfalls, dass Sinas Leseleistung mit 40 von 42 Punkten im Vergleich zu Kindern des 2. Schuljahres im April im durchschnittlichen Bereich lag. Lediglich ihre Lesezeit von 20 Sekunden lag im schwachen Bereich. Zwei Versuche, um sich die Wörter zu erlesen, brauchte sie bei <Krokodil>“ und <beide> im Text G 1b.

#### 7.4.2.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich

Laut Frau S. und Frau R. lag Sinas Förderschwerpunkt im mathematischen Bereich. Die Ergebnisse des DEMAT 1+ weisen ebenfalls darauf hin. Wie die Ergebnisse des ersten Tests zeigen, war Sina mit sehr schwachen Leistungen im mathematischen Bereich ins 2. Schuljahr versetzt worden. Sie erreichte in dem DEMAT 1+ einen PR von  $\leq 1$  (T-Wert 24).<sup>114</sup> Sina füllte den DEMAT +1 motiviert und fast vollständig aus. Durch die vielen Fehlerpunkte war sie in allen Bereichen im schwachen bis sehr schwachen Bereich einzuordnen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Sina auch bei dem Subtest zur Mengen-Zahl-Zuordnung (PR  $\leq 2$ ) keine Aufgabe richtig beantwortete. Trotz der bildhaften Darstellung der Aufgabe und der damit nach Aebli einfacheren Aufgabenstellungen als der rein symbolischen Darstellung löste Sina diese Aufgabe nicht.

Zum Schulhalbjahr nahm Sina seit einigen Monaten wieder am Unterricht der 1. Klasse teil. Bei ihren Ergebnissen im DEMAT 1+ lässt sich eine Kompetenzerweiterung erkennen. In den Subtests der Additionsaufgaben (PR 39) und der Zahlzerlegung/-ergänzung (PR 31) erreichte Sina mit ihren Ergebnissen das untere Spektrum der durchschnittlichen Leistungen. In allen anderen Bereichen erreichte sie schwache (Ungleichungen mit

---

<sup>114</sup> Aufgrund ihres schwachen Ergebnisses und ihrer späteren Rückstellung in die erste Klasse werden Sinas Ergebnisse beim DEMAT 1+ mit den Normwerten von Mädchen am Ende des 1. Schuljahres in Beziehung gesetzt.

einem PR von 19) bzw. sehr schwache Leistungen, ebenfalls im Bereich der Mengen-Zahl-Zuordnung ( $PR \leq 2$ ). Bei den Aufgaben zu Teil-Ganzes, Kettenaufgaben und Sachaufgaben rechnete Sina keine Aufgabe richtig. Dieses Ergebnis kann, vor dem Hintergrund, dass Sina die 1. Klasse bereits besuchte und sie die Inhalte des 1. Schuljahres vermittelt bekam, als schwach bewertet werden. Betrachtet man das Ergebnis vor dem Hintergrund, dass Sina in der 1. Klasse verweilte, bestand zur Mitte des Schuljahres die Möglichkeit, dass Sina sich die Inhalte im Schuljahr aneignete. Der DEMAT 1+ prüfte die gesamten Inhalte des 1. Schuljahres ab, den Sina zu dem Zeitpunkt noch gar nicht beherrschen musste. Insgesamt lag ihr Ergebnis mit einem PR von 6 (T-Wert 25) im sehr schwachen Bereich.

Das Ergebnis des dritten Tests wies bei einem PR von 59 (T-Wert 54) eine durchschnittliche Leistung auf. Subtraktionsaufgaben (PR 86) und Aufgaben zu Teil-Ganzes (PR 84) löste Sina mit überdurchschnittlicher Leistung. Die Aufgaben zu Mengen-Zahlen (PR 11) und Ungleichungen (PR 19) bearbeitete sie mit schwacher Leistung. Alle anderen Subtests lagen im durchschnittlichen Leistungsbereich. Gerade im letzten Test hatte Sina Probleme, die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu bearbeiten. Dies musste sicherlich auch bei der Betrachtung der Werte berücksichtigt werden.

Auffallend war das Ergebnis der Subtests zu Mengen und Zahlen. In allen drei Tests schnitt Sina in dem Bereich sehr schwach bis schwach ab. Sina konnte sich evtl. in der 2. Phase der „bildlichen Darstellung“ nach Aebli nicht sicher bewegen. Dies ist aber nach Angaben von Krajewski (2002, 9) Voraussetzung, um sicher auf der symbolischen Ebene rechnen zu können.

In den Ergebnissen der Tests lässt sich der Förderschwerpunkt zu Beginn des 2. Schuljahres (=Beginn der Beobachtung) bestätigen. Im Laufe der Untersuchung holte Sina in ihren mathematischen Kompetenzen auf und zeigte am Ende der 1. Klasse durchschnittliche Leistungen. So schien für Sina die Wiederholung des Lernstoffs innerhalb des 1. Schuljahres hilfreich gewesen zu sein. Lediglich im Bereich der Mengen und Zahlen hatte sie ihre Kompetenz nur schwach erweitert. Eine mögliche Ursache könnte darin liegen, dass Mengen und Zahlen Themen der ersten Schulwochen des 1. Schuljahres sind. Diese Wochen verbrachte Sina in der 2. Klasse und hat daher dieses Thema nicht im Unterricht wiederholen können.

#### **7.4.2.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Sina**

##### **7.4.2.6.1. Unterrichtliche Rahmenbedingungen**

Da Sina und Lorenzo zu den beiden letzten Erhebungszeitpunkte in dieselbe Klasse gingen, waren die unterrichtlichen Rahmenbedingungen dort gleich. Zum ersten Erhebungszeitpunkt ging Sina noch in die 2. Klasse bei Frau S. Frau S. organisierte den Unterricht meist lehrergelenkt. Es fand keine Freie Arbeit statt und es wurde auch keine andere Art des offenen Unterrichts beobachtet.

##### **7.4.2.6.2. Beobachtetes Förderangebot**

Sinas Aufgaben wurden alle im lehrergelenkten Unterricht beobachtet. Im Rahmen der Freien Arbeit, die ab den Osterferien in der Klasse von Frau R. eingeführt wurde, wählte Sina keine Aufgaben im mathematischen oder sprachlichen Bereich, so dass hier zu

keine MAI-Beobachtungen vorliegen. Insgesamt wurden zwölf Förderaufgaben beobachtet. Davon waren sieben aus dem mathematischen Bereich und fünf aus dem sprachlichen Bereich.

| Datum      | Fach    | Aufgabe                                    | Kode  |
|------------|---------|--|-------|
| 14.08.2006 | Deutsch | Vereinfachte Ausgangsschrift<br>Übungsheft | SB 1a |
|            | Mathe   | Zahlenbuch S. 6+7                          | SB 1b |
| 15.08.2006 | Deutsch | Nacherzählen                               | SB 2a |
|            | Mathe   | 1+1 Tafel                                  | SB 2b |
| 08.01.2007 | Deutsch | AB zum <H>                                 | SB 3a |
|            | Mathe   | Subtraktion bis 20                         | SB 3b |
| 09.01.2007 | Mathe   | „plus oder minus“                          | SB 4a |
| 10.01.2007 | Mathe   | Kraft der „fünf“                           | SB 5a |
| 12.01.2007 | Deutsch | Tagebuch                                   | SB 7a |
| 25.04.2007 | Mathe   | AB zu Tabellen                             | SB 8a |
|            | Deutsch | Lesepass: Lese und Male                    | SB 8b |
| 26.04.2007 | Mathe   | Zahlenbuch + AB zum Rechnen der<br>Zehner  | SB 9a |

Abbildung 48: Übersicht über Sinas Förderaufgaben

### Sprachlicher Bereich

Zu Beginn der Beobachtung (1. Erhebungsphase) nahm Sina noch am Unterricht der 2. Klasse teil. Sie arbeitete dort im Deutschunterricht u.a. an einem Schreibschriftlehrgang, so auch in der 1. beobachteten Unterrichtseinheit (14.08.2006/SB 1a). Nach den Herbstferien, als Sina wieder am Unterricht der Klasse 1 teilnahm, arbeitete sie wie ihre Mitschüler an einem Druckschriftlehrgang. Dies wurde während der 2. Erhebungsphase (08.01.2007/SB 3a) beobachtet. Die Aufgaben von Sina entsprachen sowohl in der 1. als auch in der 2. Klasse den Aufgaben der ganzen Klasse. Die Aufgaben im Schreibschrift- und Druckschriftlehrgang entsprechen im Allgemeinen dem Anforderungsniveau des Automatisierens. Da alle Kinder die gleiche Aufgabe bearbeiteten, gab es keine weiteren Differenzierungsformen.

Als weitere Aufgabe wurde in Deutsch während der 1. Erhebung das Schreiben einer Nacherzählung beobachtet (15.08.2006/SB 2a). Beim Schreiben eines Textes war die Bearbeitung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus im Sinne einer natürlichen Differenzierung möglich. Gleichzeitig war die Aufgabe auf Problemlösen ausgerichtet.

Nach dem Klassenwechsel im Januar bearbeitete Sina ein Arbeitsblatt zum <H> (08.01.2007/SB 3a). Diese Arbeitsblätter wurden von allen Schülern bearbeitet. Es handelte sich daher um die gleiche Aufgabe mit gleichem Schwierigkeitsniveau für alle Kinder der Klasse. Es konnte das Ausmaß durch die Kinder mitbestimmt werden, da Frau R. mehrere Blätter zur Verfügung stellte. So konnten schnell arbeitende Kinder mehrere Arbeitsblätter bearbeiten, bei denen es allerdings immer um die Schreibweise des Buchstabens ging. Diese Aufgabe war auf das Automatisieren der Schreibweise ausgerichtet.

Beim Schreiben ins Tagebuch (12.01.2007/SB 7a) handelte es sich ebenfalls um das Schreiben eines freien Textes. Diese Aufgabe war daher auch als eine Aufgabe, die eine Bewältigung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveau erlaubte, einzuordnen und war auf ein Problemlösen ausgerichtet. Die Kinder konnten bei der Bearbeitung das Ausmaß ihres Textes mitbestimmen und Veranschaulichungshilfen frei wählen.

Die Arbeit mit dem Lesepass wurde in SB 8b (25.04.2006) beobachtet. Hierzu standen den Schülern Materialien von Sommer-Stumpfenhorst (o. J.) zur Verfügung. Frau R. teilte die Klasse während der Arbeitsphase in zwei Gruppe ein, die auf unterschiedlichen Niveaus der Lesestufen arbeiten. Daraus ergaben sich Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus. Sina bearbeitete mit anderen Kindern die Aufgabe „Male was du liest“. Für Sina war diese Aufgabe auf die Anwendung erworbenen Wissens ausgerichtet. Je nach Schnelligkeit konnten die Kinder das Ausmaß ihrer Aufgabe mitbestimmen. Alle Aufgaben des Deutschunterrichts wurden im Rahmen eines lehrergelenkten Unterrichts beobachtet. Sina bearbeitete diese Aufgaben alle als Einzelarbeit.

### **Mathematischer Bereich**

Am Anfang der Beobachtungszeit wiederholte Sina in der 2. Klasse mit ihren Mitschülern die 1+1-Tafel im „Zahlenbuch“, zur Festigung der 1+1-Aufgaben (14.08.2006/SB 1b). Außerdem rechnete sie schon im 20er-Feld (15.08.2006/SB 2b). Nach der Zurücksetzung in Klasse 1 wurden in der Klasse von Frau R. Unterrichtseinheiten beobachtet, in denen Sina mit ihren Klassenkameraden an den gleichen Aufgaben rechnete. Ab Dezember nahm Sina zusätzlich am Mathematikförderunterricht teil.

Bei den ersten beiden in Mathematik beobachteten Aufgaben sollten alle Kinder in der Klasse zwei Seiten im „Zahlenbuch“ bearbeiten (am 14.08.2006 die Seiten 6 und 7 sowie am 15.08.2006 die Seiten 8 und 9). Da es sich bei den Inhalten auf den Seiten um Wiederholungsaufgaben handelte, war das Anforderungsniveau bezogen auf die Klasse, je nach Lernvoraussetzungen der Kinder, zum Teil als Automatisierung anzusehen. Für den anderen Teil, zu dem auch Sina gehörte, waren die Aufgaben eher auf Anwendung erworbenen Wissens ausgerichtet. Es gab keine weitere Differenzierung oder mögliche Mitbestimmung bei der Aufgabenbearbeitung. Ebenso wie die nächste Aufgabe war diese Aufgabe im lehrergelenkten Unterricht als Einzelarbeit zu bearbeiten.

Die nachfolgenden Aufgaben wurden im lehrergelenkten Unterricht von Frau R. beobachtet. Bei der ersten Aufgabe sollten die Schüler Aufgaben im Mathematikbuch der Klasse („Zahlenbuch 1“ auf S. 57) bearbeiten (08.01.2006/SB 3b). Dort ging es darum, durch Veränderung der Plättchenanordnung aus einfachen Aufgaben schwerere Aufgaben zu legen und zu rechnen. Das Anforderungsniveau entsprach der Anwendung erworbenen Wissens. Die Schüler bearbeiteten die Aufgaben in Einzelarbeit und konnten das Ausmaß ihrer gerechneten Aufgaben mitbestimmen. Am Folgetag wurden ebenfalls Aufgaben aus dem „Zahlenbuch“ gerechnet (09.01.2007/SB 4a). Die Aufgabe entsprach von der Aufgabenstellung und den Anforderungsniveau her den vorherigen Aufgabe. Am 25.04.2007 bearbeitete Sinas Klasse Arbeitsblätter zum Umgang mit Tabellen (SB 8a). Diese Aufgabe war als Anwendung erworbenen Wissens einzustufen. Die Schüler konnten das Ausmaß der Aufgaben mitbestimmen, da noch weitere Arbeitsblätter zur Verfügung standen. Auch diese Aufgaben wurden im lehrergelenkten Unterricht als Einzelarbeit bearbeitet.

## Zusammenfassung

Wie die Ausführungen zeigen, bekam Sina innerhalb des regulären Unterrichts sowohl in Deutsch als auch in Mathematik die gleichen Aufgaben wie ihre anderen Klassenkameraden. Sie erhielt keine gesonderten Förderaufgaben. In der Klasse von Frau R. fand die Differenzierung im Sinne einer quantitativen Differenzierung in der Regel über das Ausmaß an Arbeitsblättern bzw. Aufgaben statt. Dieses konnte von den Kindern selbst bestimmt werden. Außerdem gab sie den Kindern differenzierte Hausaufgaben auf. Im Rahmen des Beobachtungszeitraums wurde Sina in ihrem Förderunterricht nur in Spielsituationen<sup>115</sup> beobachtet. Hier wurden daher keine Analysen der Förderaufgabe vorgenommen.

### 7.4.2.6.3. Nutzung des Förderangebots durch Sina

#### Sprachlicher Bereich

Bei der ersten beobachteten Situation in Deutsch der 2. Klasse arbeitete Sina an einem Schreibschriftlehrgang (SB 1a).<sup>116</sup> Innerhalb einer halben Stunde bearbeitete Sina die Seite zum <i>. Sie begann mit der Bearbeitung der Seite, schon bevor Frau S. die Erläuterung der Aufgabenstellung beendete. Während der Bearbeitung fiel auf, dass Sina das <i> nicht in der vorgegebenen Schreibrichtung schrieb. Außerdem malte Sina die vorgezeichneten Hohlbuchstaben komplett aus und spürte nicht innerhalb der Form die Buchstaben nach. Es war zu beobachten, dass Sina kontinuierlich an der Seite arbeitete.

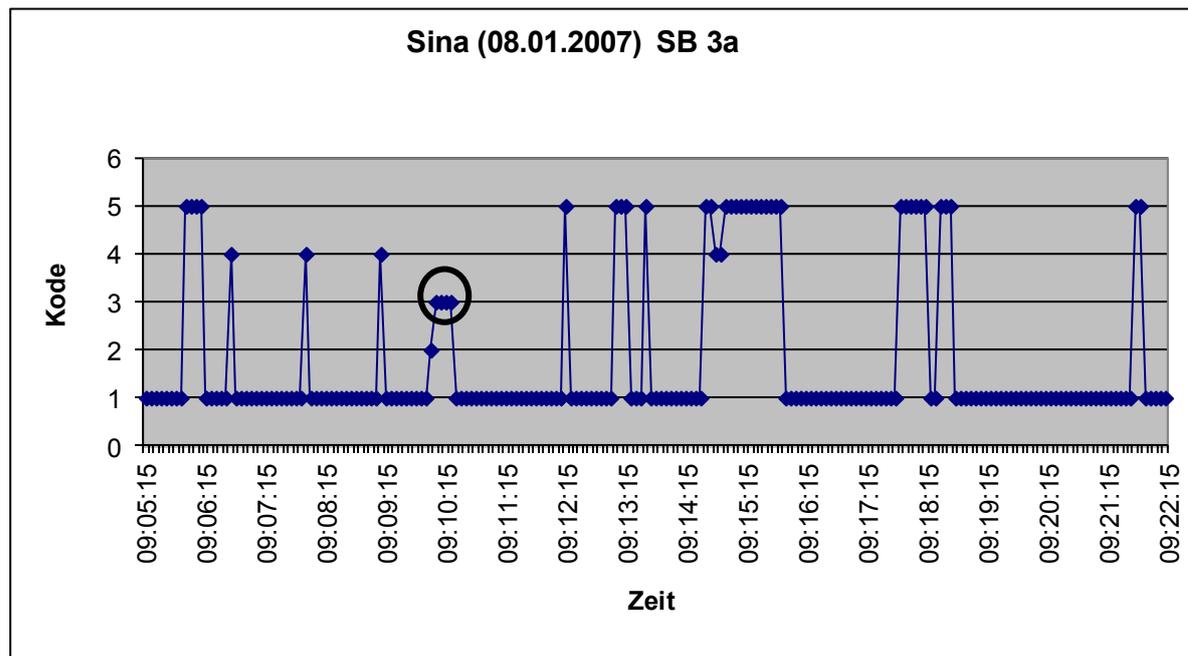
Beim Schreiben einer Nacherzählung (15.08.2006/SB 2a) hatte Sina mit der Aufgabenstellung Probleme. Sie ging noch einmal zu Frau S. und ließ sich helfen. Dann fing Sina mit der Arbeit an und sie unterbrach ihre Arbeit nicht, als Frau S. den Arbeitsauftrag für alle wiederholte. Beim Arbeiten las Sina den von ihr verfassten Text mehrfach durch und verbesserte ihn. Vereinzelt zergliederte sie beim Schreiben die Worte noch in Laute. Später kam Frau S. zu ihr und gab Sina den Auftrag, wenn ein Wort zu Ende wäre, eine Lücke zu lassen. Bei den bereits geschriebenen Wörtern sollte Sina ein Pünktchen dahinter machen. Frau S. besprach mit ihr die Stellen. Sie arbeitet an ihrem Text fast eine halbe Stunde ohne längere Unterbrechungen.

Bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes zum <h> (Abb. 49: 08.01.2006/SB 3a) im Januar des Schuljahres (in der 1. Klasse) arbeitete Sina meist aufmerksam. Zwischendurch sprach sie mit ihrer Mitschülerin, die ihr gegenüber saß. Nach fünf Minuten Arbeitszeit fragte Sina zuerst Lotte, ob sie alles richtig macht bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes. Dann fragte sie direkt im Anschluss auch Frau R., die ihr bestätigte, dass alles richtig sei (Abb. 49: Markierung schwarzer Kreis).

---

<sup>115</sup> Sina nahm wie Lorenzo während der Beobachtungszeit auch an der Fördergruppe zu mathematischen Aufgaben von Frau T. teil. Zum Zeitpunkt der Beobachtung war die Gruppe wieder neu zusammengesetzt worden, so dass Frau T. zunächst ein Kennenlernspiel mit den Kindern spielte und anschließend ein Spiel zur Mengenwahrnehmung durchführte, so dass Sina nicht bei mathematischen Übungsaufgaben beobachtet werden konnte.

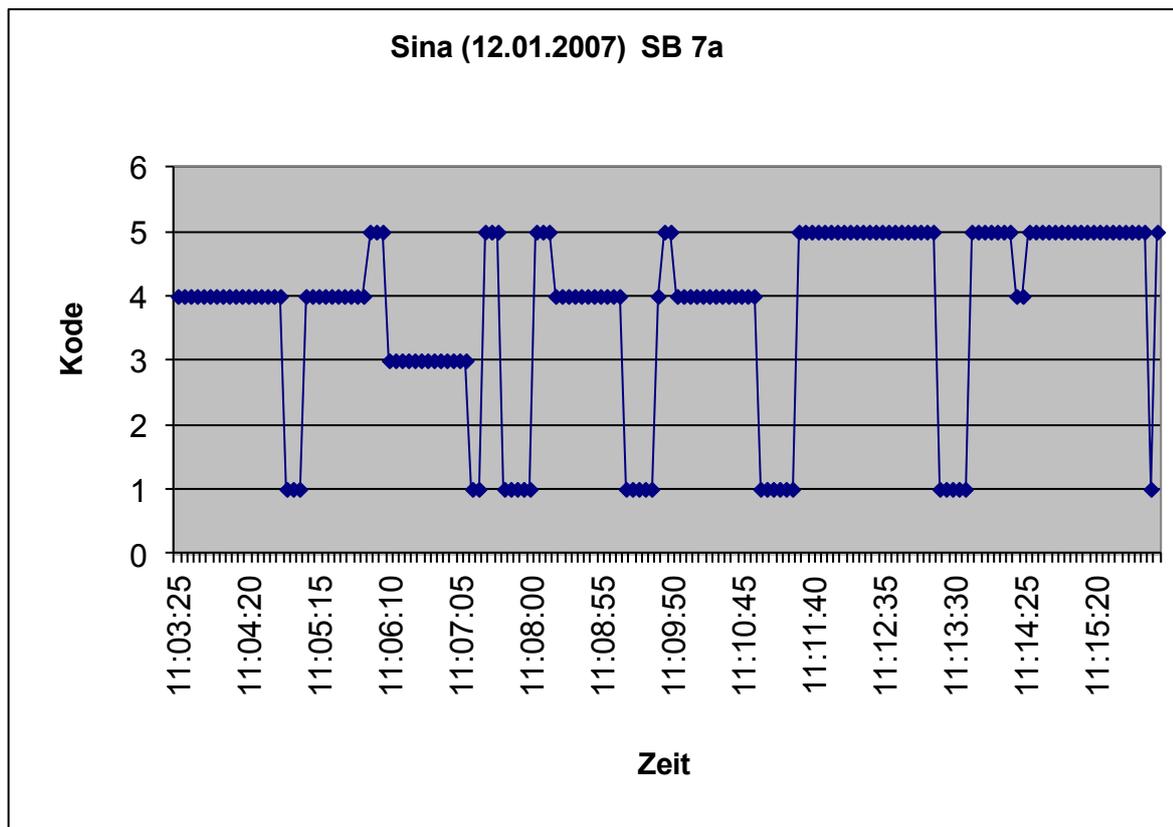
<sup>116</sup> Während der 1. Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Zeitraum liegen keine Daten von Sina vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 49: SB 3a

Am Ende der Woche schrieben die Kinder immer in ihr Tagebuch, was in der Woche passiert war. Am 12.01.2007 wurde direkt im Anschluss an eine Leistungsüberprüfung ins Tagebuch geschrieben (Abb. 50: SB 7a). Viele Kinder in der Klasse stöhnten nach der Ankündigung der Aufgabe. Beim Schreiben ins Tagebuch war Sina weniger aufmerksam bei der Sache, vermutlich weil sie zuvor sehr konzentriert gearbeitet hatte.

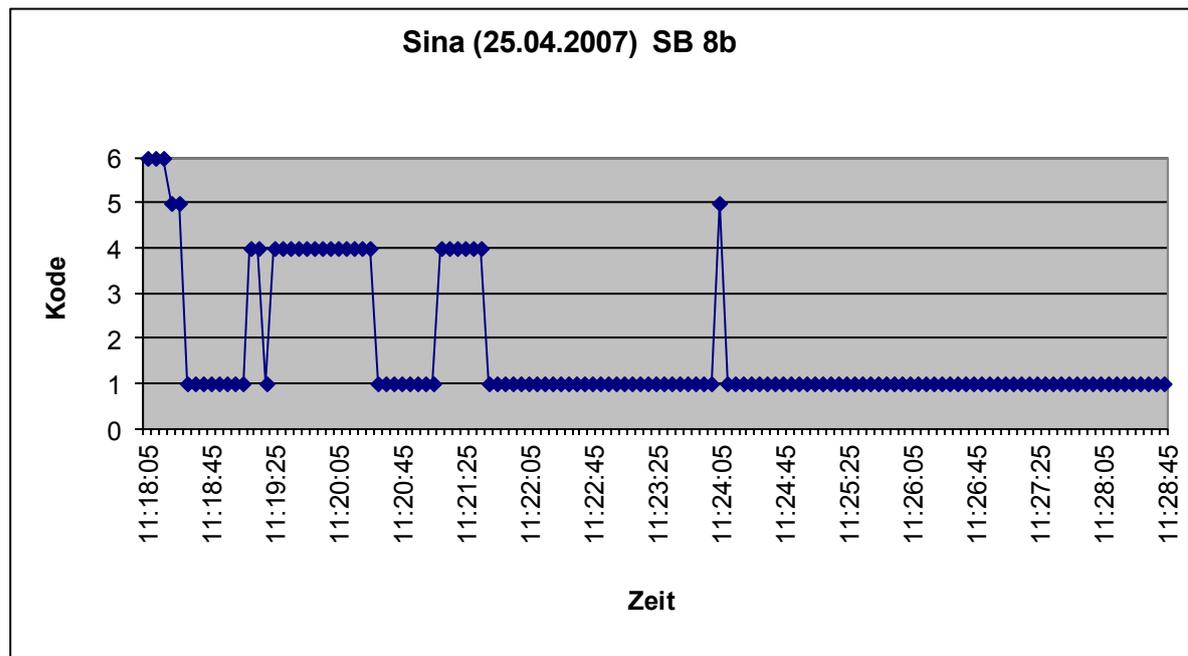


| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 50: SB 7a

Während der 3. Erhebungsphase wurde eine Fördersequenz beobachtet, in welcher die Kinder zum ersten Mal mit dem LesePASS arbeiteten (Abb. 51: 25.04.2007/ SB 8b). Im Vorfeld wollte Sina die Aufgabe gerne der Klasse erklären, da sie diese schon aus der Klasse von Frau S. kannte. Frau R. ließ sie nicht und erklärte die Aufgabe selbst. Anschließend verteilte sie die Materialien. Es war nicht zu beobachten, wie es Sina mit der Situation ging. Sie ließ sich auf die Arbeit ein, und es war ein on-task-Verhalten zu beobachten.

In der zehnmütigen Arbeitsphase brauchte Sina rund drei Minuten, bis sie kontinuierlich aufmerksam an ihrem Arbeitsblatt arbeitet. Sie wurde nur kurz durch eine äußere Störung abgelenkt, nach der sie aufmerksam weiter arbeitete.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 51: SB 8b

### Zusammenfassung

Bei der Bearbeitung der Förderaufgaben war kein einheitliches Arbeitsverhalten zu beobachten. Bei manchen Förderaufgaben arbeitete Sina aufmerksam und ließ sich nicht durch äußere Reize ablenken. In anderen Situationen fiel es Sina allerdings schwerer, aufmerksam bei der Aufgabe zu bleiben.

Auch waren die Förderaufgaben inhaltlich nicht zu vergleichen, so dass von dem Aufgabenformat oder der beobachteten Prozessqualität noch nicht auf die Unterschiede bei der Aufmerksamkeit geschlossen werden kann. Die folgende Analyse zeigt, dass mehr Aufgaben im mathematischen Bereich beobachtet wurden und die Aufgaben dort vergleichbarer waren.

Während der Bearbeitung ihrer Aufgaben ließ sich Sina nicht von Anweisungen der Lehrerin an die ganze Klasse unterbrechen. Sie arbeitet in der Regel weiter, ohne zur Lehrerin zu gucken.

### Mathematischer Bereich

Der Förderbedarf bei Sina lag wie oben beschrieben im arithmetischen Bereich. Alle beobachteten Aufgaben waren diesem Teil der Mathematik zuzuordnen.

Die ersten beiden Situationen (14.08.2006/SB 1b und 15.08.2006/SB 2b) wurden in der 2. Klasse beobachtet. Bei der ersten Situation schlug Sina die falsche Seite auf, da sie Seite 6+7 mit der Seite 67 vertauschte. Sie selbst merkte den Fehler an der Aufgabenstellung. Sina fragte ihre Sitznachbarin Nina. Diese schlug Sina die richtige Seite auf

und erklärte ihr auch die Aufgabe. Dann arbeitete Sina allein weiter. Nach vier Minuten schaute Nina wieder in Sinas Buch und sagte ihr, welche Aufgaben falsch waren. Nina nannte die nächste Aufgabe, die Sina rechnen musste. Als Sina das Ergebnis der Aufgabe ( $6-1=$ ) nicht sagte, rechnete Nina ihr die Aufgabe vor. Auch die nächsten Aufgaben rechnete Nina Sina vor. Als Hilfsmittel für die Aufgaben im 20er Bereich verwendete Nina dabei die Finger beider Kinder. Nach fünf Minuten sagte Nina, dass Sina alleine arbeiten solle und sie Nina bei Fragen ansprechen könne. Sina schaute auf ihr Buch und fragte Nina direkt noch einmal, wie die Aufgabe geht. Bis zur Pause hatte Sina nur wenige Aufgabe allein gelöst. Sie hatte noch keine Aufgabe zu den Zahlenmauern gelöst.

Am nächsten Tag bearbeitete die Klasse die nächsten Seiten im Mathematikbuch (15.08.2006/SB 2b). Inhaltlich wurden hier Aufgaben des kleinen 1+1 wiederholt. Nachdem Sina die Aufgabe von Frau S. noch einmal persönlich erklärt wurde, rechnet sie weiter. Bei der ersten Aufgabe sollte sie die Aufgaben an der 1+1-Tafel<sup>117</sup> im Kopf rechnen. Sina sagte vor sich hin, dass sie die Aufgaben einfach fand. Auch die folgende Aufgabe Nr. 3, bei der sie die Ergebnisse ins Buch schreiben sollte, rechnet Sina allein. Als Hilfsmittel verwendete sie ihre Finger. Sie schaffte es in der vorgegebenen Zeit, die entsprechenden Aufgaben alleine zu bearbeiten. Im Vergleich zu der zuvor beschriebenen Situationen wird deutlich, dass Sina in der ersten Situation mit der Aufgabenstellung alleine nicht zurecht kam und dadurch beim Rechnen gehemmt war, wohingegen sie in der zweiten Situation selbst formulierte, dass die Aufgaben einfach seien, nachdem ihr die Aufgaben noch einmal individuell erklärt wurden. Grundsätzlich sollten Sina alle Aufgabenformate aus dem vorangegangenen Schuljahr bekannt sein.

Die nachfolgenden Situationen wurden in der Klasse von Frau R. (1. Klasse) beobachtet. Es handelte sich um die Bearbeitung von Aufgaben aus dem Mathematikbuch bzw. um Arbeitsblätter zum Mathematikbuch. Dabei bearbeitete Sina diese Aufgaben mit unterschiedlicher Aufmerksamkeitsspanne.

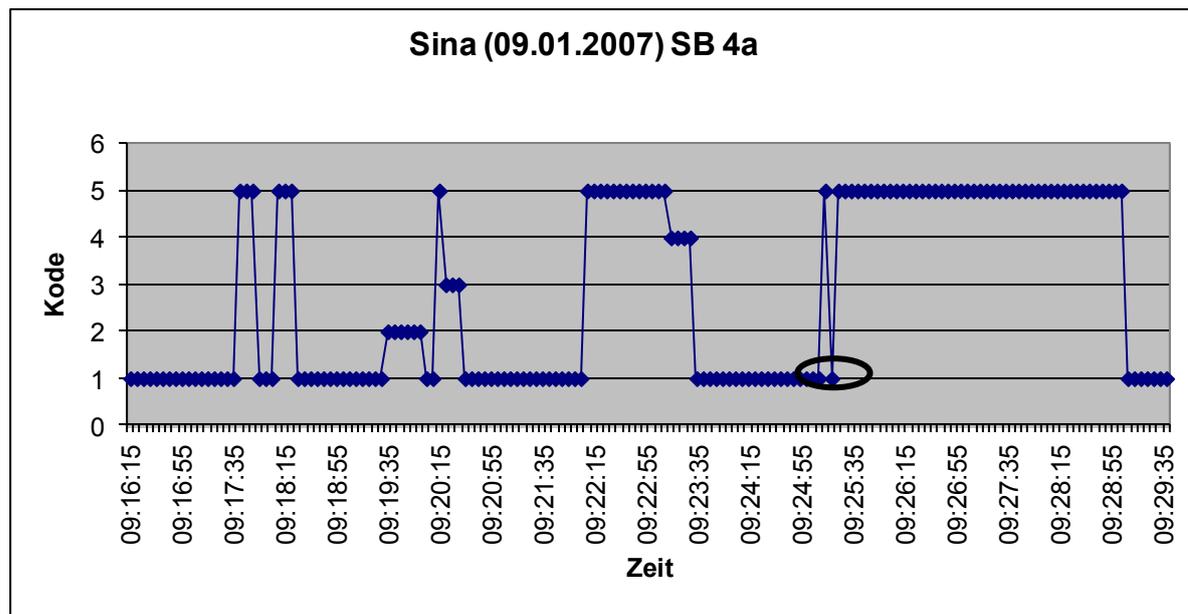
So war sie bei der Bearbeitung der Aufgabe SB 3b (08.01.2007) sehr unsicher, welche Aufgabe gerechnet werden sollte. Erst nach Rücksprache mit Frau R. begann Sina zu arbeiten. Zwischendurch redete sie mit den anderen Kindern am Gruppentisch. Die Ermahnungen von Frau R. hatten nur einen kurzen Einfluss auf Sinas Aufmerksamkeit beim Arbeiten.

Auch am nächsten Tag redete Sina viel bei der Bearbeitung der Aufgaben im Mathematikbuch (Abb. 52: 09.01.2007/SB 4a). In dieser Situation wurde deutlich, dass meist Lotte Sina ansprach. Sina ging aber nicht sofort auf Lotte ein, sondern arbeitete noch einen Moment weiter, bevor sie auf Lotte reagierte (Abb. 56: Markierung: schwarzer Kreis).

Am folgenden Tag wird im Mathematikbuch weiter gearbeitet. In dieser Arbeitsphase ist Sina überwiegend aufmerksam bei der Sache (10.01.2007/SB 5a).

---

<sup>117</sup> Die Aufgaben liegen meist um eins auseinander, so dass mit der richtigen Rechenstrategie die Schüler die Aufgabe nicht immer neu rechnen müssen.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 52: SB 4a

Bei der 3. Erhebungsphase wurde Sina bei der Bearbeitung von zwei Mathematikaufgaben beobachtet. Die Arbeitsphasen hingen zusammen, da jeweils die gleichen Arbeitsblätter bearbeitet wurden. Am 25.04.2007 (SB 8a) wusste Sina erst nicht, welches Arbeitsblatt sie bearbeiten sollte. Auch ihre Sitznachbarin wusste es nicht und fragte für beide Kinder bei Frau R. nach. Sie sollten ein Arbeitsblatt zum Umgang mit Tabellen ausfüllen.

Im Rahmen der Hospitation in der Klasse wurde zuvor keine Einführung in die Arbeit mit Tabellen beobachtet. Sina und Amira, ihre Sitznachbarin, versuchten, sich gegenseitig bei der Bearbeitung zu unterstützen. Aus ihren Äußerungen (Sina: „Ich kann das nicht.“) ist zu entnehmen, dass ihr diese Aufgabe schwer fiel. Am nächsten Tag arbeitete Sina an diesem Arbeitsblatt weiter (Abb. 53: 26.04.2007/SB 9a). Nach einiger Zeit, in der ein anderes Kind durch Herumtoben und lautes Rufen die Klasse störte, arbeitete Sina aufmerksam an den Tabellen weiter. Während der Bearbeitung bekam Sina zweimal Hilfestellung, einmal von Amira und einmal von Frau R. Als Hilfsmittel holte sie sich gegen Ende der Arbeitsphase eine Rechenschnur (Abb. 53: Markierung schwarzer Kreis). Sie schaffte es in den zwanzig Minuten Arbeitszeit nicht, die Tabellen alle zu beenden.

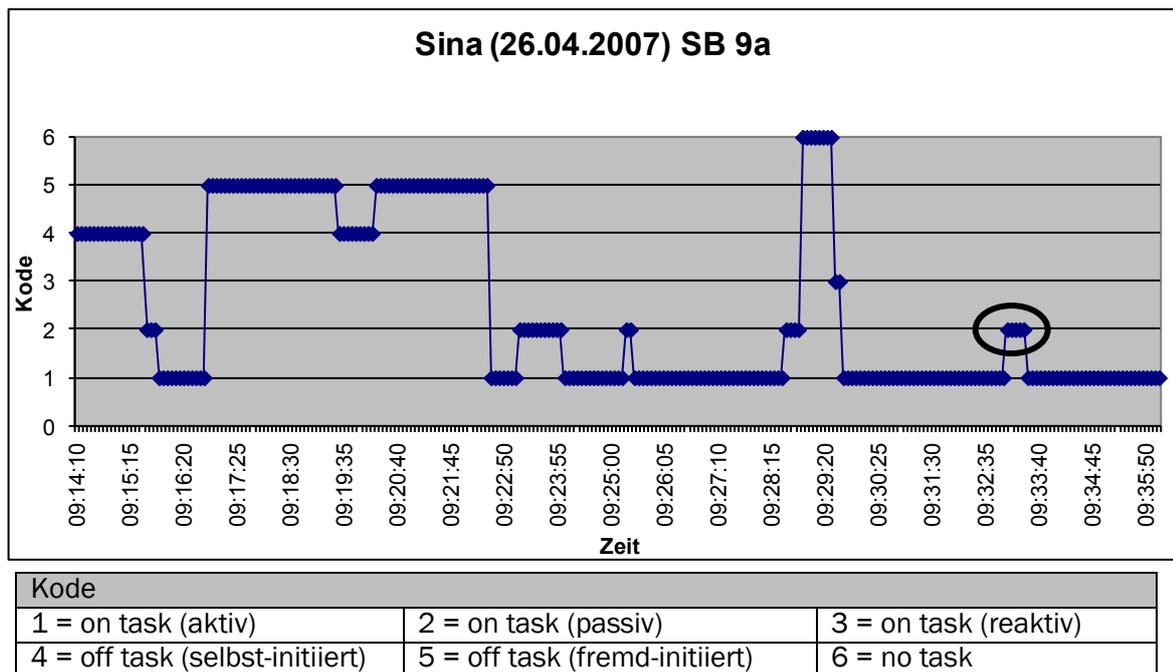


Abbildung 53: SB 9a

### Zusammenfassung

Aus den Beobachtungen in den Fächern Deutsch und Mathematik ist zu erkennen, dass Sina an ihren Aufgaben aufmerksam arbeiten kann. Sie holte sich bei der Bearbeitung der für sie schwierigen Aufgaben Hilfe von anderen Kindern. Auch von den Lehrern holte sie sich Bestätigung über die Richtigkeit ihrer Lösungen. Manchmal ließ sie sich durch andere Kinder von der Arbeit ablenken.

An einigen Stellen wurde deutlich, dass die Passung der Aufgabe für Sina nicht direkt gegeben war. Gerade bei der Bearbeitung von mathematischen Aufgaben war zu beobachten, dass Sina Hilfe bei der Bearbeitung von den Aufgaben brauchte und sich diese auch holte. Sowohl in der ersten beobachteten Situation im mathematischen Bereich ließ sich Sina stark von ihrer Sitznachbarin Nina helfen. Auch in der Aufgabe (25.04.2007/SB 8a) zu den Tabellen arbeitete Sina mit ihrer Sitznachbarin zusammen und sie versuchten erst, gemeinsam die Aufgabe zu verstehen. Später half dann jeweils die Lehrerin mit einer individuellen Erklärung weiter, so dass die Aufgaben für Sina lösbar wurden.

Wie auch bei den schriftsprachlichen Aufgaben arbeitet Sina bei den mathematischen Aufgaben mit unterschiedlicher Aufmerksamkeit. So gab es Situationen, in denen sie erst auf Ansprache von Mitschülern reagierte, nachdem sie ihre Aufgabe zuende gerechnet hatte. Auch durch das laute Rufen eines Mitschülers ließ sie sich nicht von der Aufgabe ablenken. Sie guckt nur selten im Raum umher, im Sinne einer „passiven Aufmerksamkeit“, so dass man sagen kann, dass sie überwiegend aufmerksam an ihren Förderaufgaben arbeitete.

## **7.5. Schülerin an der Grundschule C**

### **7.5.1. Sarah**

#### **7.5.1.1. Profil des Schülers**

Sarah wurde in ihrem 3. Schulbesuchsjahr beobachtet. Sie verweilte in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe mit den Schulstufen 1 und 2, in der sie auch eingeschult wurde. Sarah hatte noch eine jüngere Schwester. Sie wohnten beide bei ihren Eltern.

#### **7.5.1.2. Sicht des Lehrers auf Sarah**

Aus der Sicht von Frau N. hatte Sarah im Sozialverhalten Probleme. Durch ihre dominante Art reagierten einige Mitschülern aggressiv auf Sarah. Diese waren oft genervt von Sarahs Bedürfnis, die „Bestimmerin“ zu sein (Frau N. 2007, 3). Aus den Rückmeldungen im Klassenrat entnahm Frau N., dass Sarah von vielen ihrer Mitschüler geärgert wurde, insbesondere von den jüngeren Jungen, die manchmal ohnehin etwas „kratzbürstig“ (Frau N. 2007, 2) waren. Sie sagten dann Sachen, wie „Sarah ist dick“. Frau N. bezeichnete das noch nicht als vorsätzliches Mobbing. Aus ihrer Sicht reagierten die Jungen so auf Sarahs dominante Art. Frau N. beobachtete allerdings auch, dass Sarah häufig Kontakt zu den jüngeren Kindern in der Klasse suchte. Hier versuchte Sarah den Kindern zu helfen.

Sarah hatte ein ausgeprägtes Bedürfnis, anderen Kindern zu helfen. Gleichzeitig wollte sie in Gruppen viel bestimmen. Dadurch hatte sie häufig Konflikte mit anderen Kindern. Über Sarahs Arbeitsverhalten sagte Frau N.: „Man kann mit Sarah gut Arbeitsbündnisse eingehen. Das war die Basis dafür, dass wirklich auch Erfolge erzielt wurden“ (Frau N. 2007, 2). Aus Sicht der Lehrerin war Sarah motiviert und hielt sich an Absprachen.

#### **7.5.1.3. Gründe, warum Sarah länger in der Schuleingangsphase verweilt**

Sarah hatte aus Sicht von Frau N. große Probleme in Mathematik. „Ihre Abstraktionsfähigkeit ist nicht sehr groß. Mit ihrer Gedächtnisleistung hat sie auch große Probleme“ (Frau N. 2007, 1). Sarah fiel es schwer etwas auswendig zu lernen. Das wirkte sich, meinte Frau N., auch auf die Leistungen in Mathematik aus, da Sarah „bestimmte Schritte bei der Aufgabenlösung nicht im Kopf behalten konnte und sich eben auch keine Vorstellung bilden konnte“ (Frau N. 2007, 1). Die Leistungen in Mathematik waren der Hauptgrund für die Überlegung, dass Sarah länger verweilen sollte. Die Entscheidung wurde erleichtert, da Sarah auf die Lehrerin noch sehr klein und verspielt wirkte. Frau N. berichtete: „Wir haben nach relativ kurzer Zeit gemerkt, dass Sarah noch sehr klein und kindlich und sehr verspielt war. Schon in der 1. Klasse, hat sie sich gar nicht zu den älteren Schülern hingezogen gefühlt.“

Für die Überlegung, dass Sarah länger verweilen sollte, sprachen in erster Linie ihre Leistungen im mathematischen Bereich. Ein weiterer Grund für die Entscheidung war auch Sarahs sozial-emotionale Entwicklung, da sie auf die Lehrkräfte noch sehr kindlich wirkte. Im sprachlichen Bereich kam Sarah im Unterricht gut mit.

### 7.5.1.4. Sarahs soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase

In der folgenden Übersicht sind die Sozialereignisse, die Sarah während der Interviews erzählte, noch einmal in Stichworten aufgeführt. Gleichzeitig ist die Einordnung in die Kategorien nach Petillon zu erkennen.

|                         | fröhlich              | traurig                          | ängstlich               | wütend            |
|-------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------------------------|-------------------|
| 1. Erhebung             | Einschulung           | Freundin aus der Klasse gegangen | Angst vor Minusaufgaben | Jungen ärgern sie |
| Kategorie nach Petillon | Schulanfang           | Verlust einer Beziehung          | Leistungsproblem        | ärger/hänseln     |
| 2. Erhebung             | Einschulung           | Jungen ärgern sie                | Mathe                   | Jungen ärgern sie |
| Kategorie nach Petillon | Schulanfang           | ärgern/ hänseln                  | Leistungsproblem        | ärgern/ hänseln   |
| 3. Erhebung             | Auftritt mit dem Chor | Jungen ärgern sie                | keine Angst             | Jungen ärgern sie |
| Kategorie nach Petillon | besonderes Ereignis   | ärger/hänseln                    | nicht zu ordnen         | ärger/hänseln     |

Abbildung 54: Bedeutsame Sozialereignisse von Sarah

Aus der Übersicht der für Sarah relevanten Sozialereignisse wird deutlich, dass sie die Auseinandersetzungen mit den Jungen sehr beschäftigten. Wie auch schon Frau N. im Interview erzählte, stritt Sarah sich häufig mit anderen Kindern, meist mit den gleichen drei Jungen. Sarah reagierte auch sehr unterschiedlich auf das Ärgern durch die Jungen. Auf der einen Seite machten Sarah die Auseinandersetzungen sehr traurig. Ihre Verzweiflung über diese Situation wurde deutlich, als sie zur Mitte ihres 3. Schulbesuchsjahres erwähnte, dass sie überlegte, wegen dieser „Streitereien“ die Lerngruppe bzw. die Schule zu wechseln. Auf der anderen Seite wurde Sarah in den Auseinandersetzungen auch sehr wütend. Sie fühlte sich durch die Jungen gestört und wollte sich wehren. Sie wurde in solchen Situationen auch schon mal handgreiflich.

Bezogen auf das längere Verweilen wurde in den Interviews deutlich, dass Sarah sich bewusst war, dass sie länger in der Lerngruppe verweilte. Bei der ersten Erhebung zu Beginn ihres 3. Schulbesuchsjahres formulierte sie ihre Angst, dass ihre Leistungen in Mathematik nicht ausreichten, um nach dem laufenden Schuljahr in die 3. Klasse zu wechseln. Auch während der 2. Erhebung formulierte sie Ängste bezogen auf den Mathematikunterricht. Hier ging es allerdings konkret um Minusaufgaben, von denen Sarah meinte, dass sie sie nicht lösen könne. Aus diesen Interviewbeiträgen wurde deutlich, dass Sarah um ihre „schwachen“ Leistungen in Mathematik wusste. Gegen Ende des 3. Schulbesuchsjahres äußerte Sarah keine Ängste bezogen auf den Mathematikunterricht mehr. Es kann sein, dass Sarah keine Ängste mehr diesbezüglich hatte oder ihr diese Ängste zum Zeitpunkt des Interviews nicht bewusst waren. Dem Interview mit der Lehrerin konnte nicht entnommen werden, dass Frau N. um diese Angst wusste. Sie hatte aber im Interview über Sarahs Schwierigkeiten beim Lösen von mathematischen Aufgaben berichtet und versuchte sie in diesem Bereich stark zu fördern.

Sowohl der Ärger mit den Jungen aus ihrer Klasse als auch die Ängste vor dem Mathematikunterricht waren Begebenheiten, die immer wieder auftraten. Die Ereignisse, die

Sarah im Zusammenhang mit Freude berichtete, waren besondere Ereignisse im Schulleben. Dazu zählte die Einschulung, die für Sarah auch im 3. Schulbesuchsjahr noch eine große Wirkung hatte und der Chorauftritt, der zum Zeitpunkt des Interviews kurz bevor stand.

## 7.5.1.5. Lernentwicklung

### 7.5.1.5.1. Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich

#### Orthographie

Nach Frau N.s Ansicht hatte Sarah ihr 2. Jahr in der Schuleingangsphase dazu genutzt, ihre Kenntnisse im orthographischen und grammatikalischen Bereich zu vertiefen. „Sarah hat ganz gute Rechtschreibkenntnisse jetzt. Da hat sie jetzt eine relativ hohe Sicherheit. Und sie hat das zweite Jahr noch mal nutzen können, was ihr in ihrem 2. Schuljahr noch nicht so klar war, zum Beispiel im grammatischen Bereich Sprache erfordern“ (Frau N. 2007, 2).

Sarah schrieb in der HSP 3 in der 1. Erhebungsphase 164 Grapheme von 191 möglichen richtig. Zur 2. Erhebungsphase erzielte Sarah in der HSP 2 mit 143 von 148 eine überdurchschnittliche Leistung im Vergleich zu der Normstichprobe am Ende des 2. Schuljahres. In der HSP 3 am Ende der Erhebung und ihrem 3. Schulbesuchsjahres erzielte sie 174 Graphemtreffer von 191 und hatte ihre Leistung deutlich gesteigert. Ihre Leistungen liegen im Vergleich zu einer Normstichprobe, die ein halbes Jahr später angesiedelt ist (Mitte 3. Klasse), im durchschnittlichen Leistungsbereich. Ein Vergleich der Prozentränge für die alphabetische, orthographische und morphematische Strategie weisen keine signifikanten Unterschiede auf. Ein ausgeglichenes Verhältnis dieser Strategien weist darauf hin, dass Sarah die Integration der einzelnen Rechtschreibstrategien auf ihrem Niveau gut gelang.

Durch eine Auswertung der Schreibweise einzelner Wörter lassen sich noch genauere Aussagen über den Einsatz der verschiedenen Rechtschreibstrategien treffen. Sarah hatte sich das orthographische Prinzip der Verdopplung des Konsonanten hinter einem kurzen Vokal erschlossen. So schrieb sie im Gegensatz zur ersten Erhebung am Ende des 3. Schulbesuchsjahres <Spinne> mit zwei <n>, <Koffer> und ebenfalls <öffnen> mit zwei <f>. Allerdings ließ sich bei dem Wort <Bäckerei> erkennen, dass sie mit der Verdopplung des <k> als <ck> noch Probleme hat. So schrieb sie in den verschiedenen Versionen \*<Bekerei>, \*<Bäkerei>, \*<Bäkerei>. An diesem direkten Vergleich der Schreibweise ist erkennbar, dass Sarah in dem Wort das morphemische Prinzip erkannte (backen => Bäckerei). Ähnliches war bei dem Wort „Räuber“ zu sehen. (Sarahs Schreibweise in der ersten Probe: \*<reuber>) Ab der 2. Erhebung schrieb sie <Räuber> rechtschriftlich. Bei dem Wort <Läuferin> war diese Entwicklung allerdings nicht festzustellen, so schrieb sie <Läuferin> jeweils mit <eu>. Bei diesem Wort erkannte sie den morphematischen Zusammenhang zum Wort Laufen nicht. Hinzu kam, dass Sarah das Wort jeweils mit doppeltem <r> schrieb. Der Grund könnte eine überbetonte Aussprache der Wortendung <Läufer-rin> sein.

In der 1. Erhebung schrieb Sarah in drei Wörtern (<nicht>, <Kinder>, <wir>) ein langes [i:], obwohl diese Wörter mit einem einfachen <i> geschrieben werden. Auch dieses Prinzip fiel unter die orthographische Strategie. Es lässt sich in diesem Bereich eine

Entwicklung feststellen. Eine Verwendung von orthographischen Elementen an falscher Stelle, wie sie hier aufgetreten war, lässt darauf schließen, dass Sarah die morphematischen und orthographischen Prinzipien entdeckte und versuchte, sie in einander zu integrieren. Solche Übergeneralisierungen fanden sich außerdem bei den Wörtern <Peter> (Sarah schrieb \*<Pehter> zur 2. Erhebung) und <Polizei> (<\*politzei>). Schwieriger zu interpretieren war ihre Schreibweise von <Fernseher>. Sie schrieb \*<Fehnsen> und später \*<Fehnrser>. Das Einsetzen des <h> könnte sich als Anwenden eines orthographischen Prinzips erkennen lassen. Auch könnte es sein, dass sie durch eine undeutliche Aussprache die Lautgliederung des Wortes nicht richtig erfasst hatte. Dieser Unsicherheit ungeachtet lässt sich bei Sarah vermuten, dass sie bei der Rechtschreibung auf verschiedene und unterschiedliche Verfahren zurückgriff und sie meist angemessen aufeinander bezog.

### Lesen

Während der 1. Erhebung las Sarah den Text G 2c über einen Riesen, der Angst vor Mäusen hatte. Sie lachte, während sie die Geschichte las, daher ist zu vermuten, dass sie den Sinn verstanden hatte. Mit 77 Punkten von 78 möglichen Punkten war ihre Leseleistung bei dem Text im Vergleich zu 2. Klässler im April des Schuljahres als sicher einzuschätzen. Auch ihre Lesegeschwindigkeit war mit 14 Sekunden im sicheren Bereich einzuordnen.

Bei der 2. Erhebung las Sarah den Text G 2b überwiegend flüssig. Sie wiederholte Wörter nur, wenn sie merkte, dass ihre Betonung nicht zur Semantik passten und verbesserte sich dann. Nicht direkt erlesen hat sie die Wörter <Spiegelei> und <piepsen>. Diese beiden Wörter wurden in der HLP als schwer eingestuft. <Spiegelei> ist ein langes Wort, das <ie> und <ei> enthält. <Piepst> ist ein langes einsilbiges Wort, das von Kindern schwer erlesen wird. Im Vergleich zu Kindern der 3. Klasse im November war Sarahs Leseleistung mit 70 Punkten von 72 als durchschnittlich einzustufen. Auch mit der Lesezeit von 15 Sekunden lag sie im durchschnittlichen Bereich.

Bei der 3. Erhebung las Sarah den Text G3c mit 71 Wörtern. Die max. Punktzahl, die erreicht werden konnte, lag bei 213 Punkten. Sarah erreichte beim Vorlesen 208 Punkte. Ihre Leseleistung ist demnach im Vergleich zu Kindern der 3. Klasse (im April) als durchschnittlich einzuordnen. Wörter, bei denen Sarah zögerlicher las, waren: <grinste>, <rätselte>, <Wörterbuch> und <Atlas>. Es handelt sich dabei um Wörter, die auch in der HLP als schwierige Wörter ausgewiesen sind. Sarah konnte alle nach kurzem Zögern richtig lesen. Mit 66 Sekunden Lesezeit lag Sarah auch mit der Geschwindigkeit im durchschnittlichen Bereich. Sarah konnte beim Lesen die einzelnen Sinnabschnitte schon zu einer sprachmelodischen Einheit zusammensetzen. Dies konnte sie nicht durchgehend. Im Beobachtungszeitraum lag Sarahs Leseleistung überwiegend im durchschnittlichen Bereich.

#### 7.5.1.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich

Der Förderschwerpunkt lag bei Sarah, wie oben beschrieben, im mathematischen Bereich. „Das ist immer noch so, dass Sarah eigentlich nicht Kopfrechnen kann“ (Frau N. 2007, 1). Frau N. sah die Gründe dafür in der fehlenden Vorstellungsbildung. Sie übte mit Sarah Strategien, wie sie beim schriftlichen Rechnen vorgehen könne, um das fehlende Vorstellungsvermögen auszugleichen. Frau N. beobachtete, dass Sarah Sicherheit hat, „wenn sie bei der Addition oder der Subtraktion Zwischenschritte notiert“ (Frau N. 2007, 1). Frau N. versuchte manchmal dagegen zu steuern, da sie das Gefühl hatte,

Sarah setzte diese Strategien als absolut ein, anstatt neu zu überlegen, ob die Strategie passt. Frau N. sprach nach eigenen Angaben häufig mit Sarah über die Aufgaben und versuchte sie anzuregen, über die Aufgaben nachzudenken, bevor sie zu rechnen begann.

Sarah hatte zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten den DEMAT 1+ bearbeitet. Ihr Gesamtergebnis lag jeweils im Bereich einer durchschnittlichen Leistung bezogen auf Schüler Ende der 2. Klasse. Beim ersten Test erreichte sie einen PR von 34 (T-Wert 47) bezogen auf Schüler zu Beginn der 2. Klasse und im zweiten Test einen PR von 56 mit einem T-Wert von 53. Es war eine deutliche Leistungssteigerung zu erkennen. Eine Verbesserung war insbesondere in den Bereichen Zahlenraum, Teil-Ganzes und Kettenaufgaben erkennbar, da sie im ersten Test in diesem Subtests unterdurchschnittliche bis schwache Leistungen zeigte. Im späteren Test lagen alle diese Bereiche im durchschnittlichen Leistungsbereich. Im Bereich der Mengen und Zahlen hatte sie sich verschlechtert. Im ersten Test hatte sie noch alle Aufgaben richtig berechnet und im zweiten Test hatte sie eine Aufgabe aus diesem Aufgabenkreis falsch gelöst. Damit war sie in den Bereich der schwachen Leistungen gefallen. Da Sarah im ersten Test diese Aufgaben lösen konnte, ist diese Wertveränderung nicht kritisch zu sehen.

Zum Ende ihrer Zeit in der Schuleingangsphase hat sie den DEMAT 2+ ausgefüllt. Auch bei diesem Test entsprachen Sarahs Werte einer durchschnittlichen Leistung (PR 37/T-Wert 46). Die Aufgaben zu „Längenvergleich“ bearbeitete sie mit einer überdurchschnittlichen Leistung (PR 85). In den Bereichen „Zahleneigenschaften“ (PR 22), „Addition“ (PR 14), „Subtraktion“ (PR 24) und „Division“ (PR 19) zeigt sich eine Tendenz zu unterdurchschnittlichen Leistungen.

### **7.5.1.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Sarah**

#### **7.5.1.6.1. Unterrichtsliche Rahmenbedingungen**

Sarahs Klasse wurde von einem Team aus pädagogischen Fachkräften geleitet. Dazu zählen Frau N. als Grundschullehrerin, eine Erzieherin und eine Förderlehrerin. Der Unterricht in Sarahs Klasse war gekennzeichnet durch tägliche Wochenplanarbeitszeit (WAP-Zeit), in der die Schüler Zeit zur Bearbeitung ihrer Wochenpläne hatten. Diese Wochenpläne wurden von dem Klassenteam jede Woche für die Kinder geschrieben. Jedes Kind erhielt einen individuellen Wochenplan. Dieser enthielt teilweise auch Rückmeldungen zu Aufgaben der letzten Woche oder auch zum Sozialverhalten.

Darüber hinaus wurden die Kinder in einzelnen Fächern wie Mathematik, Musik, Sachunterricht und Sport unterrichtet. Außerdem gab es Stunden für Lesen und Geschichten schreiben. Im Fachunterricht wurde die Klasse häufig aufgeteilt bzw. es wurden kleine Schülergruppen gebildet. Da es sich bei Sarahs Klasse um eine integrative Klasse handelte, wurden in dieser Zeit auch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf speziell gefördert. Außerdem wurde die Klasse z.T. nach Klassenstufen bzw. in Leistungsgruppen aufgeteilt. Während der Beobachtungszeiten wurden ferner mit den Kindern Werkstätten durchgeführt, die jahrgangsübergreifend und integrativ angelegt waren.

#### **7.5.1.6.2. Beobachtetes Förderangebot**

Der Deutschunterricht in den Beobachtungsphasen fand überwiegend in der WAP-Zeit statt. Sarah bekam zu Beginn der Woche eine Übersicht an Aufgaben, die sie auf jeden

Fall in einer Woche schaffen sollte. Darunter waren viele Aufgaben in den Bereichen Deutsch und Mathematik. Daneben gab es Aufgaben zum Sachunterricht oder bezogen auf andere Unterrichtsinhalte. Insgesamt wurden neun Situationen beobachtet, in denen sich Sarah mit mathematischen Inhalten in Förderaufgaben auseinandersetzte. Sieben Aufgaben konnten dem Fach Deutsch direkt zugeordnet werden. Eine Aufgabe gehörte zum Sachunterricht und wurde für Deutsch gezählt, da sich Sarah mit Texten befasste, und die Aufgabe Fächerübergreifend angelegt war.

| Datum      | Fach           | Aufgabe                      | Kode  |
|------------|----------------|------------------------------|-------|
| 11.09.2006 | WAP: Deutsch   | Tagebuch                     | SC 1a |
|            | WAP: Deutsch   | Lesetext                     | SC 1b |
|            | WAP: Mathe     | Subtraktion bis 100          | SC 1c |
| 12.09.2006 | Deutsch        | Wörterbuch                   | SC 2a |
| 05.02.2007 | WAP: Deutsch   | Tagebuch schreiben,          | SC 3a |
|            | WAP: Deutsch   | Lesetext                     | SC 3b |
|            | WAP: Mathe     | Blitzrechnen am PC           | SC 3c |
|            | Mathe          | Multiplizieren bis 100       | SC 3d |
| 06.02.2007 | WAP: Deutsch   | Lies mal (und Rätselheft)    | SC 4a |
|            | Mathe          | Multiplizieren bis 100       | SC 4b |
| 07.02.2007 | WAP: Deutsch   | Abschreibtext                | SC 5a |
| 08.02.2007 | WAP: Deutsch   | Schreibschrift               | SC 6a |
|            | Mathe          | Multiplizieren bis 100       | SC 6b |
|            | Deutsch        | Geschichten schreiben        | SC 6c |
| 09.02.2007 | Mathe          | Blitzrechnen am PC           | SC 7a |
| 24.05.2007 | WAP: Mathe     | Rechnen im Zahlenbuch,       | SC 8a |
|            | WAP: Deutsch   | Lies mal!                    | SC 8b |
|            | Mathe: Mathe   | 1x1 rechnen                  | SC 8c |
|            | SU/<br>Deutsch | Forschen über Lieblingstiere | SC 8d |
| 25.05.2007 | Mathe          | Material zum Multiplizieren  | SC 9a |
|            | WAP: Mathe     | Rechnen im Zahlenbuch        | SC 9b |
|            | WAP: Mathe     | Mathespiel                   | SC 9c |

Abbildung 55: Übersicht über Sarahs Förderaufgaben

### Schriftsprachlicher Bereich

Durch den individualisierten Wochenplan, den jedes Kind erhielt, ist ein großes Maß an individueller Förderung zu beobachten. Zu Sarahs Aufgaben gehörten im schriftsprachlichen Bereich beispielsweise Tagebuch schreiben, „Lesetexte“ oder Abschreibübungen. Diese Aufgaben waren mit dem für Sarah individuell geschriebenen Wochenplan vorgegeben. Selbstbestimmen konnte Sarah bei den WAP-Aufgaben in der Regel die Reihenfolge und auch häufig das Ausmaß der Aufgabe. So konnte sie beispielsweise frei wählen, wie viele Seiten sie im „Lies mal“-Heft (06.02.2007/SC 4a und 24.05.2007/SC 8b) bearbeitet. Dieses Aufgabenformat bearbeitet sie in Einzelarbeit. Als Übungsformat für das Lesen ist hier das Anforderungsniveau als Automatisierung einzuschätzen. Das gilt auch für „Lesetexte“ (11.09.2006/SC 1b und 05.02.2007/SC 3a), „Abschreibtexte“ (07.02.2007/SC 5a) und die Übungen zur Schreibschrift (08.02.2007/SC 6a), bei der es in erster Linie um das Festigen der Vereinfachten Ausgangsschrift ging. Als eine prob-

lemlösende Aufgabe schrieb Sarah in der WAP-Zeit Tagebucheinträge im Sinne des freien Schreibens (11.09.2007/SC 1a und 05.02.2007/SC 3a). Dabei konnte Sarah das Ausmaß ihre Aufgabe mitbestimmen. Die Bearbeitung anwendungsbezogener Aufgaben konnte während der WAP nicht beobachtet werden.

Auch innerhalb des lehrergelenkten Unterrichts sollte Sarah frei eine Geschichte schreiben (08.02.2007/SC 6c). Auch hier ist das Ausmaß von ihr beeinflussbar. Diese Aufgabe ist ebenfalls auf Problemlösen ausgerichtet, genau wie die Aufgaben, bei denen Sarah einem Sachtext Informationen entnehmen sollte, um Fragen zu ihrem Lieblingstier – der Katze – beantworten zu können (24.05.2007/SC 8d). Im Fachunterricht, außerhalb der WAP-Zeit, wurde die Klasse häufig in Kleingruppen geteilt. Die Gruppen wurden für den Deutschunterricht und die Geschichtenzeit von den Lehrkräften im Vorfeld zusammengesetzt. Innerhalb von Werkstattarbeit oder Projektarbeit konnten die Schüler entsprechend ihrer Interessen Gruppen wählen. So auch bei der Forscherarbeit zum Lieblingstier, bei der die Kinder zusammenarbeiteten, die sich für Katzen interessierten (24.05.2007/SC 8d). Innerhalb dieses Forschungsprojektes wurden den Kindern Aufgaben gestellt, die sie im Sinne einer natürlichen Differenzierung entsprechend ihres Lernstandes bzw. mit Hilfe ihrer Gruppenpartner bearbeiten konnten.

### **Mathematischer Bereich**

In der letzten Woche der Beobachtung sollte Sarah regelmäßig in der WAP-Zeit mit Übungsaufgaben zum Subtrahieren im 100er Raum beginnen. Dazu konnte sie Arbeitsblätter bearbeiten oder am PC Blitzrechnen<sup>118</sup> (05.02.2007/SC 3c und 09.02.2007/SC 7a) machen. An dieser Stelle war nur eine eingeschränkte Mitbestimmung bei der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung während der Wochenplanarbeit möglich. Die Sozialform war häufig durch die vorgegebenen Aufgaben bestimmt, die in der Regel als Einzelarbeit angelegt waren. Im Rahmen ihres Wochenplanes gab es auch ein Rechenspiel, das sie speziell mit einem Kind spielen sollte (25.05.2007/SC 9c). Einige Aufgaben waren im WAP sehr offen formuliert, so dass Sarah beim Blitzrechnen am Computer den Schwierigkeitsgrad der Bearbeitung der Aufgaben frei wählen konnte. Grundsätzlich hatte Sarah die Möglichkeit, sich Hilfsmittel zum Lösen der Aufgaben zu nehmen. Sie waren für sie frei wählbar.

Die Gruppen während des Mathematikunterrichts, des Deutschunterrichts und der Geschichtenzeit wurden von den Lehrkräften im Vorfeld zusammengesetzt. Im Mathematikunterricht (08.02.2007/SC 6b) bearbeitet Sarah Aufgaben zur Multiplikation im Zahlenraum bis 100. Das Rechnen in diesem Bereich wurde erst in der vorherigen Stunde eingeführt, so dass man in dem Zusammenhang davon ausgehen kann, dass es sich an dieser Stelle um Anwendung erworbenen Wissens handelte. Nach der Bearbeitung dieser Aufgabe bekam Sarah den Auftrag, sich selber Multiplikationsaufgaben im 100er Feld auszudenken. In diesem Fall sollte sich Sarah nun auf Grundlage ihres erworbenen Wissens eigenständig Aufgaben ausdenken. Diese Form der Aufgabenstellung zählt zum problemlösenden Niveau.

Außerhalb der WAP-Zeit wurden Aufgaben zum Automatisieren nur angeboten, als Sarah sich eine andere Aufgabe suchen durfte, weil sie sich dem Unterricht verweigerte. Am

---

<sup>118</sup> Blitzrechnen ist ein Computerprogramm, mit dem die Schüler Aufgabenformate entsprechend ihres Leistungsstandes üben können. Das Programm ist eine Materialergänzung zum „Zahlenbuch“, das als reguläres Lehrwerk für den Mathematikunterricht in der Klasse eingesetzt wurde (vgl. Wittmann/Müller 2004c).

24.05.07 und am 25.05.07 nahm Sarah nicht am Mathematikunterricht ihrer Lerngruppe teil, da sie für sich das Thema zu schwer fand und sich in der Stunde vorher verweigerte. Sarah suchte sich an beiden Tagen selbst Material, mit dem sie die 1x1-Reihe (24.05.2007/SC 8c, 25.05.2007/SC 9a) übte. Da ihr die Materialien bereits vertraut waren, lässt sich hier auch von automatisierenden Aufgaben sprechen.

### **Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Sarahs Förderaufgaben während des Beobachtungszeitraumes in der WAP-Zeit hauptsächlich auf Automatisieren angelegt waren. Durch die Möglichkeit, sich selbstständig Rechenaufgaben oder freie Texte auszudenken, wurde Sarah des Weiteren durch problemlösende Aufgaben gefördert, z.T. im Rahmen des Fachunterrichts, zum Teil ebenfalls in der WAP-Zeit. Die Sozialform, in der Sarah arbeitete, konnte sie teilweise selber wählen. In den beobachteten Einheiten wurde die Sozialform allerdings häufiger durch die Lehrkraft bestimmt oder durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Sarah hatte bei der Bearbeitung der Aufgaben zumeist sowohl die Möglichkeit, das Ausmaß als auch den Schwierigkeitsgrad mitzubestimmen. Daneben gab es auch Aufgaben, die sie lösen sollte, ohne mitbestimmen zu können. Während der Beobachtungszeit wurde auch beobachtet, dass Sarah die Möglichkeit hatte, von Aufgaben freigestellt zu werden und andere Aufgaben zu arbeiten, wenn diese aus ihrer Sicht nicht ihrem Lernniveau entsprachen.

Es lässt sich daher kein einheitliches Förderaufgabenformat erkennen. Vielmehr wurde ein sehr abwechslungsreiches Förderangebot beobachtet, bei dem auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes eingegangen wurde.

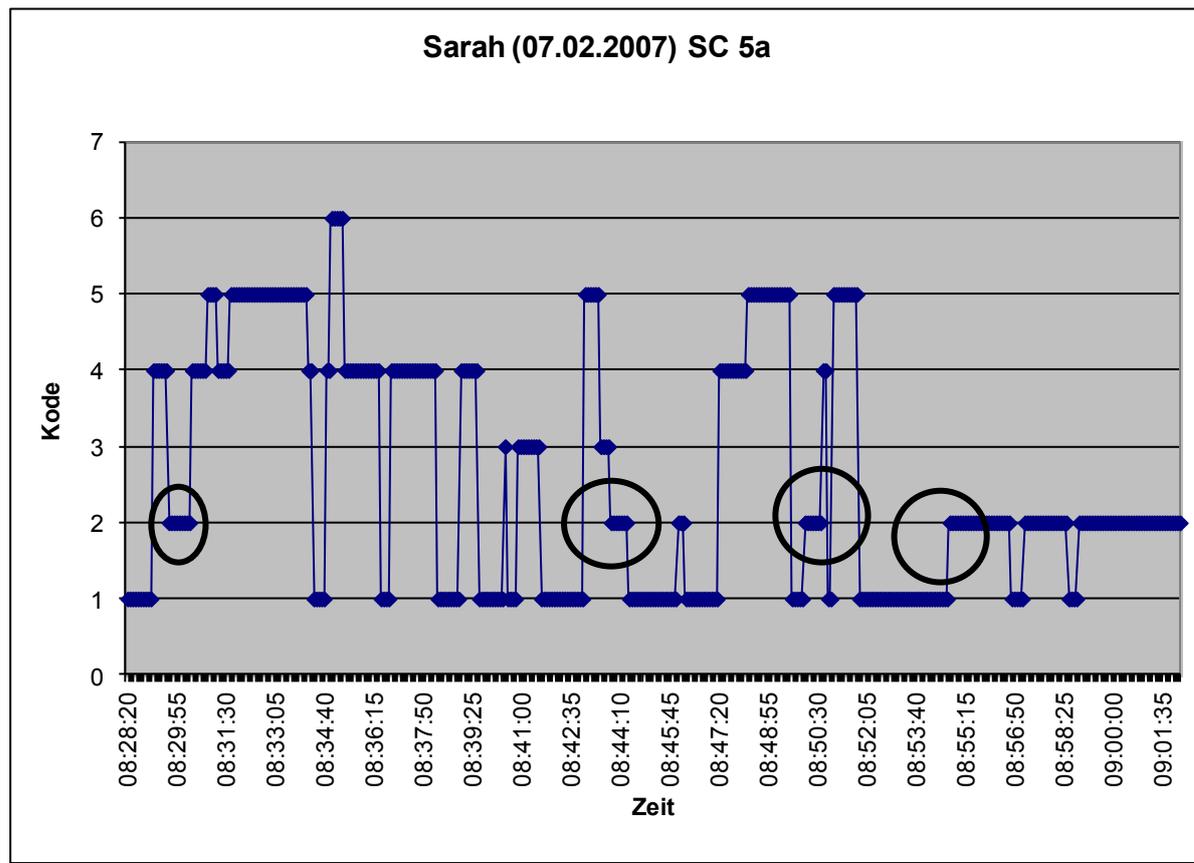
### **7.5.1.6.3. Nutzung des Förderangebots durch Sarah**

#### **Sprachlicher Bereich**

Vor Beginn der ersten beobachteten WAP-Zeit (1. Erhebungsphase) wurden einige Kinder gefragt, was sie sich für die Arbeitszeit vornehmen würden. Sarah sagte, dass sie sich vorgenommen hatte, zu arbeiten und darauf zu achten, wer Hilfe bräuchte und wem sie helfen könne. Als Aufgabe wählte sie aus ihren Aufgaben aus dem WAP einen Lesetext (11.09.2006/SC 2b) und ihren Eintrag ins Tagebuch (11.09.2006/SC 1a). Während der Arbeitszeit rund 30 Minuten half Sarah in fünf Situationen vier verschiedenen Kindern. In der anschließenden Reflektion erzählte Sarah von diesen Helfersituationen und schien zufrieden mit sich zu sein. Auf Nachfrage der Lehrerin erklärte sie, dass sie auch mit ihrer Arbeitsleistung zufrieden war.<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Während der 1. Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Zeitraum liegen keine Daten von Sarah vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 56: SC 5a

Das Diagramm (Abb. 56) zeigt die Bearbeitung eines Abschreibetestes während der WAP-Zeit. Es lässt sich erkennen, dass bei Sarah ein häufiger Wechsel zwischen aufmerksamen Arbeiten im Sinnes eines on-task-Verhaltens und eines off-task-Verhaltens zu beobachten war. Bei genauer Betrachtung der Hilfestellungen durch Sarah (Abb. 56: Markierungen schwarze Kreise) ist zu erkennen, dass sie nach der Hilfe jeweils wieder aufmerksam an ihrer schriftlichen Aufgabe arbeiten konnte.

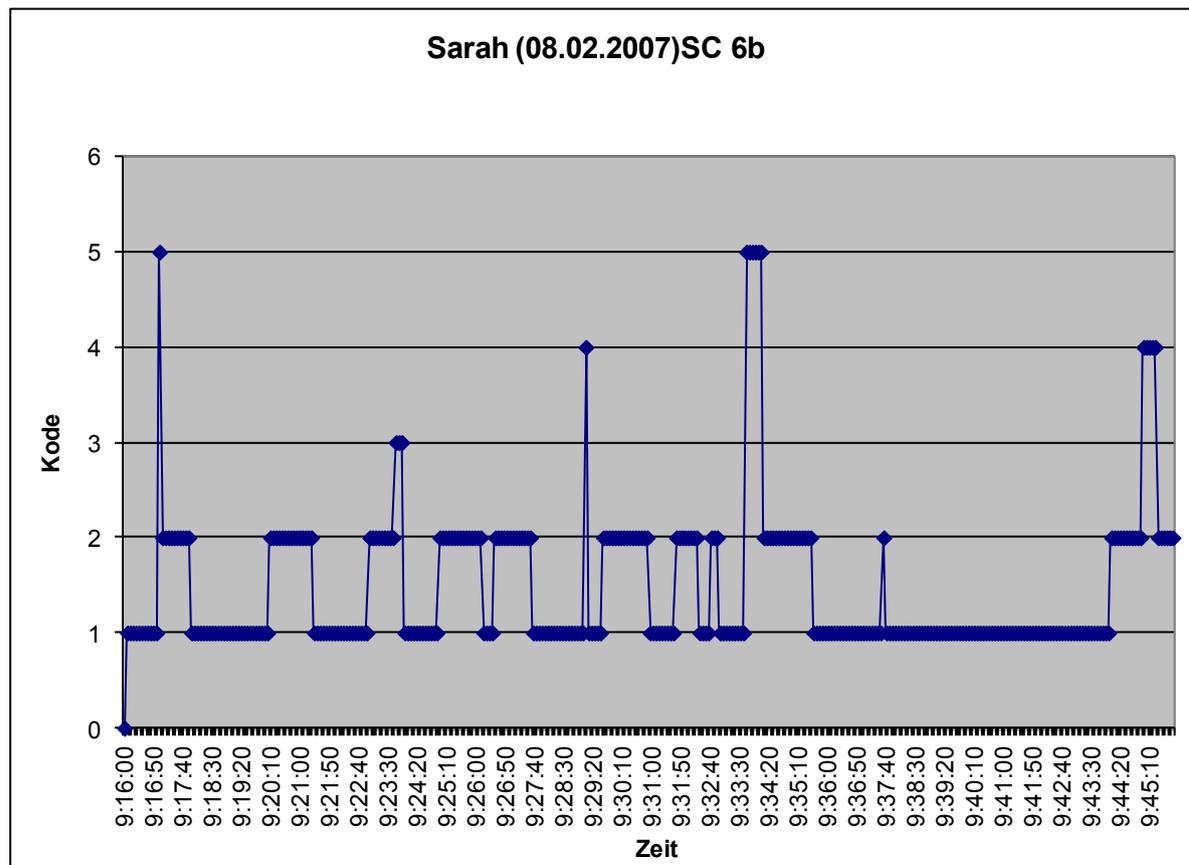
Auch in anderen Situationen schien Sarah sich nicht kontinuierlich auf die Aufgabe konzentrieren zu können. Es waren von Seiten der Lehrkräfte unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen beobachtbar. Beispielsweise setzen sie sich beim Forschen über Lieblingstiere (24.05.07) oder auch in anderen Situationen neben Sarah. In der Zeit, als Frau N. neben Sarah saß, ohne mit ihr zu reden, arbeitete die Schülerin an ihrem Forscherbeitrag. Sobald Frau N. wieder weg war, schien Sarah sich selbst abzulenken und arbeitete nicht konzentriert weiter. Es gab auch Situationen, in denen sich eine Lehrkraft neben Sarah setzte und mit ihr über ihr Arbeitsverhalten reflektierte und ihr Anregungen gab.

### **Mathematischen Bereich**

Auch im mathematischen Bereich war zu beobachten, dass die Lehrkraft sich neben Sarah setzte. Beispielsweise bei der Aufgabe SC 8a/24.05.2007 in der WAP-Zeit arbeitete Sarah im „Zahlenbuch“. Hier setzte Frau N. Sarah vier Minuten nach Beginn der WAP-Zeit an einen anderen Platz. Nach einigen Minuten kam Frau N. zu Sarah und sprach mit ihr die Aufgabe, die sie bearbeiten sollte. Frau N. blieb mit Unterbrechungen, um im Nebenraum für Ruhe zu sorgen, ungefähr 10 Minuten sitzen. Später setzte Frau N. sich erneut zu Sarah. In dieser Phase wurde die Lehrerin auch von anderen Kindern angesprochen. Sarah beobachtete die Situationen und bearbeitete daher in dieser Zeit ihre Aufgaben nicht. Sobald Frau N. ihre Aufmerksamkeit wieder auf Sarah richtete, arbeitete diese wieder konzentriert.

Bei der Aufgabe SC 4b/06.02.2007 wurde Sarah im Mathematikunterricht vorgeschlagen, sich von ihrem Gruppentisch wegzusetzen, da sie nicht ans Arbeiten kam. Sie mochte nicht und durfte an ihrem Tisch sitzen bleiben. Während ihrer Arbeit sprach sie zweimal davon, dass sie die Aufgaben nicht machen möchte. Als sie mit dem ersten Arbeitsblatt fertig war, bekam sie ein weiteres Arbeitsblatt mit Aufgaben zum Multiplizieren im 100er Feld. Hier schaffte sie noch weitere Aufgaben, die sie auch richtig rechnete. Als Frau N. ihr sagte, dass die Aufgaben richtig gelöst waren, freute sie sich. Zwei Minuten später sprach sie wieder davon, dass sie die Aufgaben nicht bearbeiten möchte.

Zwei Tage später rechnete sie im Mathematikunterricht wieder Multiplikationsaufgaben im 100er Feld (Abb. 57: SC 6b/08.02.2007). Während der Arbeitsphase arbeitet sie sehr aufmerksam, wie aus der folgenden Übersicht hervor geht.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 57: SC6b

In dieser Arbeitsphase half sie in fünf Situationen von sich aus ihren Mitschülern. Auch hier zeigte sich, dass sie im Anschluss der Hilfestellung konzentriert weiter arbeitete. Um 09:26 ging Sarah zu Frau N., um nach einem weiteren Arbeitsblatt zu fragen. Sie begründete ihren Wunsch damit, dass das Rechnen Spaß machte. In dieser Situation bekam sie die Aufgabe, sich selber weitere Aufgaben auszudenken. Auch trotz des erhöhten Anforderungsniveaus arbeitete Sarah aufmerksam an ihrer Aufgabe weiter.

In einer anderen beobachteten Situation SC 7a/09.02.2007 arbeitete Sarah mit dem Blitzrechenprogramm am Computer. Innerhalb dieser 20 Minuten war lediglich 2 Minuten ein off-task-Verhalten zu beobachten, als ein anderes Kind in den Raum kam, mit dem in einer Eins-zu-eins-Situation Diagnoseaufgaben durchgeführt werden sollen. Sarah fand selbstständig wieder in ihre Arbeit zurück. Daraus lässt sich schließen, dass Sarah durchaus in der Lage war, über einen längeren Zeitraum aufmerksam Aufgaben zu bearbeiten.

In dem Mathematikunterricht, der während der 3. Erhebungsphase beobachtet wurde, nahm Sarah nicht an dem Unterricht ihrer Kleingruppe teil, da sie sich in der Stunde davor verweigerte. Stattdessen durfte sich Sarah in den Stunden Aufgaben aussuchen und blieb im Klassenraum, ohne am Unterricht der anwesenden Gruppe teilzunehmen. Sie suchte sich am ersten Tag ein Übungsmaterial zur 1x1-Reihe (Abb. 63:

24.05.2007/SC 8c). Frau N. überprüfte, ob sie das Material für geeignet hielt und war zufrieden.

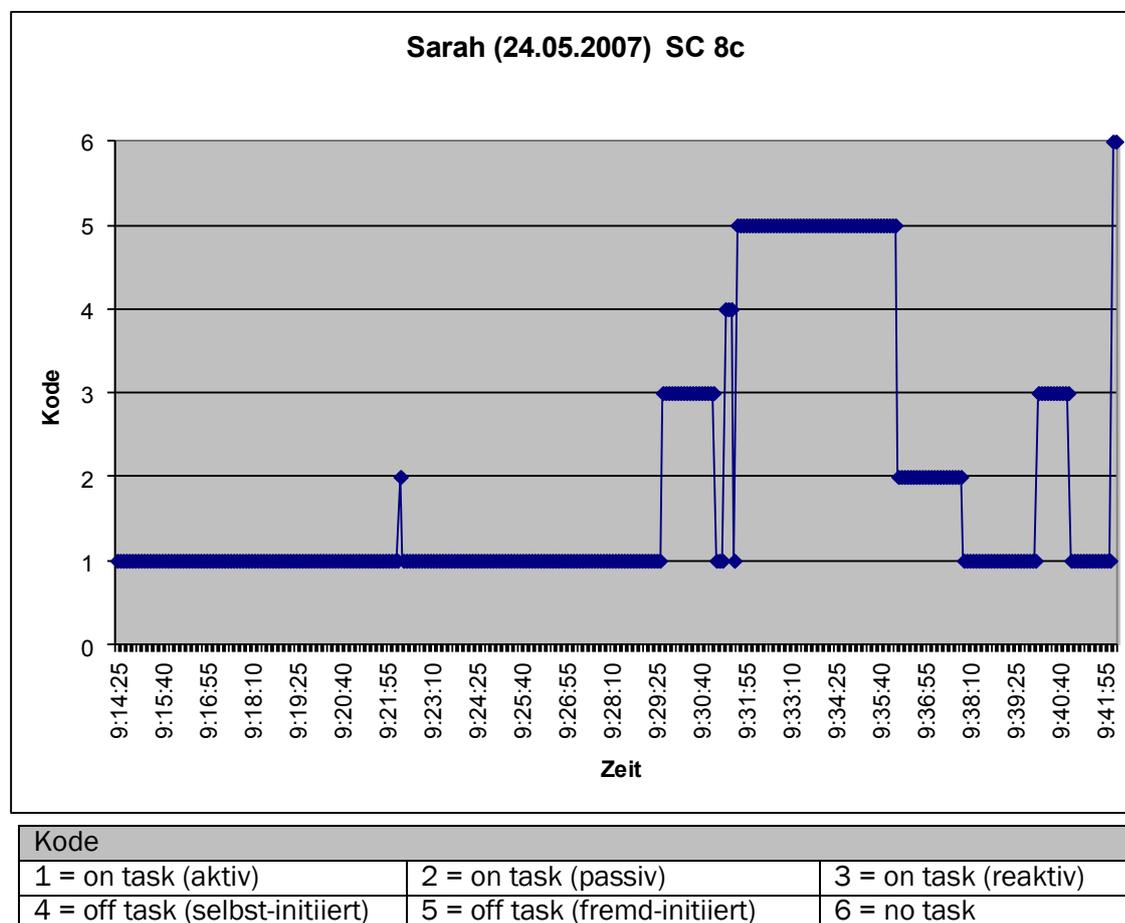


Abbildung 58: SC 8c

Das Diagramm (Abb. 58) zeigt deutlich, dass Sarah erst einmal aufmerksam an der Aufgabe arbeitete. Eine weitere Schülerin<sup>120</sup> arbeitete gleichzeitig ebenfalls mit diesem Material. Sie sprachen untereinander nicht. Um 9:22 Uhr holte Sarah einen Taschenrechner, um die Aufgaben besser lösen zu können. Damit arbeitete sie weiter. Sieben Minuten später kam eine andere Lehrerin zu Sarah und äußert den Verdacht, dass sie „schummele“. Die Lehrerin betonte, dass Sarah bei der Aufgabe selbstständig rechnen sollte. Nachdem die Lehrerin gegangen war, fingen die beiden Mädchen an, untereinander zu reden. Um 9:36 Uhr holten sie sich ein anderes Kartenspiel mit Rechenaufgaben. Die Schülerinnen überlegten, wie das Spiel zu spielen sei, bis die Lehrerin kam und ihnen eine andere Aufgabe gab, da sie vermutete, dass die beiden Schülerinnen das Spiel nicht verstehen würden.

Am darauffolgenden Tag nahm sich Sarah wieder ein eigenes Material zur 2er Reihe und begann zu rechnen. Nach drei Minuten kam Frau N. und meinte, die Aufgabe wäre zu leicht. Daraufhin suchte sich Sarah zwei neue Materialien, die sie nach kurzer Zeit

<sup>120</sup> Die Nachbarklasse ist auf Klassenfahrt, auf die das Kind nicht mitgefahren ist. Es nimmt in der Zeit am Unterricht der Klasse von Sarah teil.

wieder wegräumte. Frau N. kam und gab Sarah ein neues Material zum Üben des 1x1 (25.05.2007/SC 9a). Sarah bearbeitete zunächst einige Aufgaben und bot dann Kindern ihre Hilfe beim Rechnen an. Dafür unterbrach sie ihre Arbeit und half fast durchgehend bis zum Ende der Beobachtungszeit anderen Kindern. An dieser Stelle kam Sarah nicht durch das Helfen wieder in ihre eigene Arbeit zurück.

### **Zusammenfassung**

Die Analyse zeigt, dass Sarah die an sie gestellten Aufgaben grundsätzlich aufmerksam lösen konnte, unabhängig vom Anforderungsniveau. Außerdem hatte Sarah Möglichkeiten gefunden, ihre Grenzen deutlich zu machen. So hatte sie sich nach Aussagen einer Lehrkraft in einer nicht beobachteten Stunde den Anforderungen im Mathematikunterricht verweigert. Die Lehrerin Frau N. war auf Sarah eingegangen und hatte ihr andere Aufgaben gestellt, die sie bearbeiten konnte. Hier wurde die Aufgabe an Sarahs Möglichkeiten individuell angepasst.

Bei der Durchsicht der Aufzeichnungen wird deutlich, dass Sarah in vielen Arbeitsphasen zu einer Lehrkraft ging, um ihre Arbeitsergebnisse zu zeigen, beispielsweise auch in der oben schon aufgeführten Situation im Mathematikunterricht vom 08.02.2007 (SC 6c). Helfen schien für Sarah eine Möglichkeit zu sein, konzentriert zu arbeiten. Helfen verschaffte Sarah vielleicht auch „Pausen“ und es gab ihr vielleicht auch Selbstvertrauen und Bestätigung in das eigene Können. Für sie wurden so Kompetenzerfahrungen möglich. Weitere Hilfestellungen wurden ihr durch die Lehrkräfte gegeben, wie beispielsweise durch das Danebensetzen, das Umsetzen an einen anderen Platz oder das Erinnern an die Arbeit.

## **7.6. Schüler an der Grundschule D**

### **7.6.1. Daniela**

#### **7.6.1.1. Profil des Schülers**

Daniela wurde in eine Schule in der Nähe von Recklinghausen eingeschult. Zum 2. Halbjahr ihres 1. Schulbesuchsjahres wechselte sie zur Grundschule D und dort erst in eine jahrgangsbezogene Klasse. In ihrem 2. Schulbesuchsjahr wechselte sie nach den Osterferien ins 1. Schuljahr in die jahrgangsgemischte Klasse von Frau P. Sie besuchte den Offenen Ganzttag an der Schule.

Daniela lebte zurzeit der Untersuchung bei ihrer Tante, ihrem Onkel und deren zwei Söhnen. Danielas leibliche Mutter war drogenabhängig und ihr wurde das Sorgerecht für Daniela während des ersten Schulbesuchsjahres entzogen. Das war der Grund für Danielas Schulwechsel von Recklinghausen zur Grundschule D. Danielas Vater war Türke und lebte mit seiner neuen Familie in der Türkei. Er hatte nur wenig Kontakt zu Daniela.

#### **7.6.1.2. Sicht des Lehrers auf Daniela**

Aus Sicht von Frau P. lagen Danielas Probleme in der Schule im Arbeitsverhalten. „Daniela konnte sich überhaupt nicht konzentrieren, konnte gar keine Arbeit, also konnte noch nicht mal einen Satz von der Tafel abschreiben, weil sie es nicht gewohnt war, ordentlich zu arbeiten, am Tisch zu sitzen“ (Frau P. 2007, 1). Frau P. nahm eine positive Veränderung in Danielas Verhalten wahr. Sie sah einen Grund dafür darin, dass sie jetzt

bei ihrer Tante wohnte. „Sie hat jetzt Halt und Ordnung gefunden und in der Schule setzt sie das auch schon um“ (Frau P. 2007, 1).

Frau P. beschrieb Danielas kognitiven Möglichkeiten folgendermaßen: „Wenn sie sich wirklich bemüht, kann sie immer eine recht gute Schülerin sein. Sie ist pfiffig, hat eine gute Auffassungsgabe, kann gut lesen. Sie muss nur einfach sorgfältig arbeiten“ (Frau P. 2007, 6).

Als Problem für Daniela empfand Frau P. unstrukturierte Situationen, wie sie z.B. im Offenen Ganztage vorkamen. Frau P. beobachtete, dass Daniela das sofort ausnutzte. „Sie macht dann keine Hausaufgaben“ (Frau P. 2007, 4). Auch im Unterricht merkte Frau P., dass Situationen, die nicht klar vorstrukturiert waren, für Daniela schwierig waren. Als Beispiel nannte sie den Wochenplan. „Daniela hat im Gegensatz zu allen anderen Mädchen, die da sitzen und schnell, schnell, alles fertig machen wollen, da ganz entspannt gesessen und erst mal gewartet, was passiert“ (Frau P. 2007, 4).

Von ihren Fähigkeiten her könnte Daniela den Leistungsanforderungen in der Schule gerecht werden. Um diese Potentiale nutzen zu können, bräuchte sie aus Sicht von Frau P. viel Struktur und klare Vorgaben. Sich selber Strukturen zu geben und für sich zu entwickeln, fiel Daniela schwer.

### 7.6.1.3. Gründe, warum Daniela länger in der Schuleingangsphase verweilt

Daniela verweilte in der Schuleingangsphase hauptsächlich länger, weil sie aus Sicht der Lehrerin Schwierigkeiten im Arbeitsverhalten hatte. Frau P. formulierte es so: „Dass sie ihre Sachen sortiert, dass sie ihre Sachen pünktlich macht, all so was, weil das Arbeitsverhalten fehlt ja“ (Frau P. 2007, 4). Gerade die zeitliche Struktur der Schulstunden war ein Problem für Daniela. Auch im 3. Schulbesuchsjahr war ihr Arbeitsverhalten und die Einteilung der Aufgaben für Daniela schwer. „Daniela kann sich nicht an Pausen halten und deshalb hat sie auch immer diese Zeitverzögerung“ (Frau P. 2007, 4). Wie oben bereits beschrieben lagen die Gründe dafür aus Frau P.s Sicht darin, dass Daniela in ihrem bisherigen Leben kaum Strukturen hatte.

In der jahrgangsbezogenen Klasse hat Daniela viel geweint und den Unterricht verweigert. „Daniela ist ja dann auch so, dass sie sich dann auch nichts mehr sagen lässt. Sie wird dann auch ein bisschen stinkig und sagt dann ‚Nö, mach ich jetzt nicht‘. Und in ihrer alten Klasse hat sie auch ganz viel geweint und sich einfach auch mal irgendwo hingesetzt und hat gar nichts mehr gemacht, hat die Arbeit verweigert“ (Frau P. 2007, 4). Frau P. sah daher als weiteren Förderschwerpunkt bei Daniela eine Unterstützung in ihrem Tun, dass sie „das Lernen lernt, dass sie sich das einteilen kann“ (Frau P. 2007, 4) und sie durch ihre Erfolge motiviert wird.

Im Vordergrund für die Entscheidung, dass Daniela länger verweilte, stand zum einem ihr Arbeitsverhalten und zum andern ihre sozial-emotionale Entwicklung, die ihr Arbeitsverhalten mit beeinflusste, indem sie sich beispielsweise im Unterricht verweigerte.

### 7.6.1.4. Danielas soziale Erfahrungen in der Schule

Aus der folgenden Übersicht geht hervor, welche Ereignisse für Daniela so bedeutend waren, dass sie sie im Interview erzählte.

|             | <b>fröhlich</b> | <b>traurig</b>         | <b>ängstlich</b>               | <b>wütend</b>     |
|-------------|-----------------|------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 1. Erhebung | bekommt Kuchen  | Hausaufgaben vergessen | große Jungen liefern hinterher | Stift weggenommen |

|                         | <b>fröhlich</b>                     | <b>traurig</b>                         | <b>ängstlich</b>                | <b>wütend</b>                           |
|-------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------|---|
| Kategorie nach Petillon | Auslöser: Aktivität des Mitschülers | Leistungsproblem                       | erschrecken                     | Material wegnehmen                      |
| 2. Erhebung             | Einschulung                         | traurig wegen der Note                 | schwarzer Mann auf dem Schulhof | jemand ist ihr auf die Brille getreten  |
| Kategorie nach Petillon | Schulanfang                         | Leistungsproblem                       | erschrecken                     | Material beschädigen                    |
| 3. Erhebung             | keinen Ärger bekommen               | jemand ist ihr auf die Brille getreten | Stimmen bei der Toilette        | andere haben sich um Daniela gestritten |
| Kategorie nach Petillon | nicht einzuordnen                   | Material beschädigen                   | erschrecken                     | verbale Aggression                      |

Abbildung 59: Bedeutsame Sozialereignisse von Daniela

Bei Daniela waren das längere Verweilen oder die zweimaligen Klassenwechsel keine Ereignisse, von denen sie in dem Interview explizit erzählte. Lediglich führte sie den Klassenwechsel an, um die Situation zu erläutern. Es war in dem Interview nicht zu erkennen, ob und inwiefern sie diese Ereignisse des Klassenwechsels oder des längeren Verweilens belasteten oder freuten. Daniela berichtete von Ereignissen aus allen drei Klassen, die sie besuchte.

Zu Mitte ihres 3. Schulbesuchsjahres erzählte sie, dass sie sich über ihre Einschulung gefreut hat. Die anderen Erlebnisse waren ihr an der Grundschule D wiederfahren. Zum dritten Erhebungszeitpunkt erzählte Daniela ein Ereignis, bei dem sich anderen Mädchen in ihrer alten Klasse ihretwegen stritten. Dieser Streit um ihre Person machte sie wütend. Daniela fiel es schwer, mit dieser Situation umzugehen.

Während der 2. Erhebung machte sich Daniela Sorgen wegen ihren Leistungen und wie ihre Erziehungsberechtigten darauf reagierten. Sie war erleichtert, als nichts „Schlimmes“ für sie passierte. Es erinnerte sie an die Situation, die sie bei der dritten Erhebung erzählte, in der sie keinen Ärger bekam, als sie mit ihrer Mitschülerin zu spät zum Unterricht erschien. Diese Erleichterung, keinen Ärger bekommen zu haben, wertete Daniela mit dem zweitgrößten Kreis der Freude. Diese Erinnerung stammte noch aus ihrer ersten Schule und lag schon längere Zeit zurück. Bei beiden Ereignissen ging es dabei um ein Verhalten, dass Daniela wohl als „nicht angemessen“ einstufte und sie nicht wusste, wie Erwachsene auf ihr Verhalten reagieren.

Auch ein anderes Erlebnis schien starke Gefühle bei Daniela hinterlassen zu haben. So musste während ihres 3. Schulbesuchsjahres ein Mädchen auf ihre Brille getreten sein. Während der 2. Erhebung erzählte Daniela das erste Mal von diesem Ereignis und war noch sehr wütend. Die Wut bewertete sie mit dem großen Kreis. Bei der dritten Erhebung erzählte sie das gleiche Ereignis noch einmal, diesmal im Zusammenhang mit Trauer. Auch die Trauer bewertete sie mit dem größten Kreis.

Zum Thema Angst/Erschrecken erzählte Daniela fast gruselige Erlebnisse von Stimmen in der Toilette und einem schwarzen Mann auf dem Schulhof. Wie Frau P. auf Nachfragen hin erzählte, handelte es sich bei dem „schwarzen Mann“ um ein Gerücht, dass unter den Kindern auf dem Schulhof verbreitet wurde. Daniela hat das Thema anscheinend sehr beschäftigt und es hat bei ihr Angst ausgelöst.

## 7.6.1.5. Lernentwicklung

### 7.6.1.5.1. Lernentwicklung im schriftsprachlichen Bereich

#### Orthographie

Daniela hat in der 1. Erhebung die HSP 1+ für Ende der 1. Klasse bearbeitet, zur 2. Erhebung hat sie die HSP 2 und zur letzten Erhebung (Juni 2007) hat sie die HSP 3 durchgeführt. Die Gesamtwerte der HSP 1+ deuten auf eine durchschnittliche Rechtschreibleistung hin.<sup>121</sup> Mit 52 von 61 möglichen Graphemtreffern liegt das Ergebnis auf einem PR von 66 und damit bei einem von T-Wert 54.

Eine genaue Auswertung der alphabetischen und der orthographisch-morphematischen Strategie zeigt eine hohe Kompetenz bei der alphabetischen Strategie. Daniela schrieb alle Lupenstellen normgerecht. Bei den orthographisch-morphematischen Lupenstellen verschriftete Daniela 6 von 10 Stellen korrekt. Beide Ergebnisse liegen mit einem T-Wert von 60 im durchschnittlichen Leistungsbereich. Bei genauerer Betrachtung ordnete Daniela zu Beginn ihres 3. Schulbesuchsjahres (1. Erhebungsphase) dem langen [i:] noch kein entsprechendes Graphem zu. Sie schrieb \*<Spigel>, \*<Flige> und \*<flight> mit einfachem <i>. Das Wort <die> schrieb sie allerdings mit <ie>. Im Vergleich zu den anderen Wörtern mit langem [i:] ist hier zu vermuten, dass Daniela das Wort automatisiert hatte. Sicher gelang ihr die Zuordnung erst zum Ende des Schuljahres.

Zwei Phänomene, die bei Daniela bereits bei der HSP 1+ zu beobachten waren, sind auch noch in der HSP 2 zu Mitte ihres 3. Schulbesuchsjahres zu bemerken. Dazu zählt die Endung von Wörtern auf den Laut [a] und die Veränderung von <a> zu <ä> im Sinne der morphematischen Regeln.

Bei der 1. Erhebung schrieb sie \*<Hamma>. Dabei ist zu erkennen, dass Daniela die Großschreibung von Nomen beachtete und ihr auch der doppelte Konsonant hinter dem ersten <a> geläufig war. Am Ende setzte sie den Laut [a] in ein <a> um, ohne sich der Regel bewusst zu sein, dass ein [a]-Laut am Ende von Wörtern meist als <er> verschriftlicht wird. Bei der 2. HSP zur Mitte des Schuljahres schrieb sie nach dem gleichen Prinzip \*<Peta> anstatt <Peter>.

In der 2. HSP werden mehr Wörter eingesetzt, bei denen im Sinne des morphematischen Prinzips ein <ä> geschrieben werden sollte. Dies wurde von Daniela nur bedingt umgesetzt. Sie schrieb zwar \*<Räber> für <Räuber>, aber auch \*<Bletter>, \*<Beckerei>, und \*<Zene>. In diesen Wörtern hatte sie die Wortverwandtschaft zu <Blatt>, <backen> und <Zahn> nicht in eine morphematische Strategie umwandeln können.

Auch zur morphematischen Strategie gehörten die normgerechten Schreibungen der Vorsilben <ver> und <vor>. An den Wörtern \*<ferkleided> und \*<fordem> wird deutlich, dass Daniela sich diese Strategie noch nicht erschlossen hatte. Auch bei der 3. HSP schrieb sie \*<fersucht> entsprechend der alphabetischen Strategie mit <f> anstatt mit <v>. In der Kennzeichnung von kurzen und langen Vokalen war Daniela in der 3. HSP ebenfalls noch nicht sicher. So kennzeichnete sie das kurze <a> in <Jan> mit einem Dehnungs-h. Im Gegenzug kennzeichnete sie bei einigen Wörter wie \*<Spinne> und

---

<sup>121</sup> Bezogen auf Leistungen von Kindern am Ende der 2. Klasse.

\*<wollen> die kurzen Vokale mit einem folgenden Doppelkonsonanten, bei anderen Wörtern wurden kurze Konsonanten gar nicht gekennzeichnet und entsprechend der alphabetischen Strategie nur lautgerecht aufgeschrieben (\*<Rolschuhe>, \*<Bekerei>, \*<öffnen>). Die morphematische Regelung, dass bei der Zusammensetzung von Wörtern zwar die Lautung miteinander verschmelzen kann, nicht aber die Schreibung, wurde von Daniela nicht berücksichtigt. So schrieb sie in allen drei Schreibproben \*<farad> und in der zweiten \*<hantuch> und übernimmt hier nur das <t> von Tuch und nicht das <d> von Hand.

In der qualitativen Auswertung des Lernbeobachtungsverfahrens wurde deutlich, dass bei Daniela ein erheblicher Lernfortschritt zu erkennen ist. Grundsätzlich wendete Daniela morphematische Strategien nur vereinzelt an. Sicher war sie hingegen bei der alphabetischen Strategie und auch orthographische Regeln hatte sie in ihrer Rechtschreibung sicher integriert.

### Lesen

Daniela las den Text G 2c flüssig vor. Schwierigkeiten machten ihr die Wörter <Robu>, <stärkste> und <weilersagen>. Mit 74 Punkten von 78 lag ihre Leistung im Vergleich zu Kinder der 2. Klasse (im April) im durchschnittlichen Bereich. Ebenfalls dort war ihre Lesegeschwindigkeit von 17 Sekunden einzuordnen.

Daniela las den Text G 2b zur 2. Erhebung überwiegend flüssig. Gegen Ende wurde sie noch schneller. Zu Beginn las sie eher zögerlich. Schwierigkeiten bereiteten ihr die Wörter <Spiegelei>, <piepsen> und <Küken>. Den Sinn des Textes erkannte sie und meinte, dass der Koch das Küken nicht braten sollte. Mit 69 von 72 möglichen Punkten lag Danielas Leseleistung im Vergleich zu Kindern der 3. Klasse im November im schwachen Bereich. Mit einer Lesezeit von 19 Sekunden lag sie im durchschnittlichen Bereich.

Danielas Leistungen könnten am Ende der Erhebung als schwache Leistung bezogen auf Kinder des 3. Schuljahres im April eingestuft werden. Sie erreichte 205 Punkte von 213 möglichen Punkten. Mit 90 Sekunden Lesezeit war ihre Lesegeschwindigkeit als durchschnittlich einzuordnen. Die Betonung beim Lesen ließ erkennen, dass Daniela den Text in semantische Zusammenhänge gliedern konnte. Wörter wie <grinste>, <rät-selten>, <Wörterbuch>, <Atlas> und <langsam> las Daniela erst mit einem Zögern oder im zweiten Anlauf.

#### 7.6.1.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich

Der PR bei Danielas erstem Test mit dem DEMAT 1+ lag mit 77 (T-Wert 58) gerade im überdurchschnittlichen Bereich bezogen auf Mädchen am Beginn der 2. Klasse. Sie hatte alle Aufgaben fast vollständig richtig gelöst. Lediglich die Aufgaben zum Aspekt des Teil-Ganzen hatte sie nicht komplett richtig errechnen können. Aber auch hier lag das Ergebnis im Vergleich zur Normgruppe im durchschnittlichen Leistungsbereich, so dass auch in diesem Bereich kein zusätzlicher Förderbedarf erkennbar war.

In der Mitte ihres 3. Schulbesuchsjahres wurde mit Daniela wieder der DEMAT 1+ durchgeführt. Mit einem PR von 84 lag Daniela auch in der 2. Erhebungsphase im überdurchschnittlichen Leistungsbereich (T-Wert 84) bezogen auf Schülerinnen zu Beginn der 2. Klasse. Hier verteilten sich die Ergebnisse überwiegend im oberen durchschnittlichen Bereich. In den Bereichen Zahlenraum (PR 79), Subtraktion (PR 83) und Sachaufgaben (PR 82) lagen sie im überdurchschnittlichen Bereich.

Die Auswertung des Testergebnisses beim DEMAT 2+, der in der 3. Erhebungsphase eingesetzt wurde, zeigt eine durchschnittliche Leistung (PR 63/T-Wert 54). In den Bereichen „Zahleneigenschaften“ (PR 84) und „Längenvergleiche“ (PR 88) entsprach ihr Ergebnis einer überdurchschnittlichen Leistung. Im Bereich „Rechnen mit Geld“ (PR 15) löste Daniela hingegen keine Aufgabe richtig. Sie lag damit im unterdurchschnittlichen Bereich. In diesem Bereich könnten zusätzliche Förderaufgaben ihre Kompetenz noch steigern.

Im Allgemeinen zeigt sich vor dem Hintergrund der berichteten Testergebnisse kein Förderbedarf im mathematischen Bereich. Die Ergebnisse aus den Lernbeobachtungsverfahren bestätigten Frau P.s Eindruck, dass Daniela mit ihren Leistungen in Sprache und Mathematik keinen weiteren Förderbedarf hatte.

### **7.6.1.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Daniela**

#### **7.6.1.6.1. Unterrichtliche Rahmenbedingungen**

Neben regulärem Fachunterricht in Deutsch, Mathematik, Religion, Sport, Kunst und Musik gab es in Frau P.s Klasse auch Wochenplanarbeitszeiten. Es wurde zu Beginn der Woche eine Aufgabenübersicht ausgegeben, die in zwei Gruppen entsprechend der Jahrgangsstufen eingeteilt war. Jeden Tag hatten die Kinder Zeiten, in denen sie an den Aufgaben arbeiten konnte. Inhaltlich orientierte sich der Wochenplan an den Fächern Deutsch und Mathematik. So enthielten die Wochenpläne beispielsweise Aufgaben, die sich aus dem regulären Deutsch- bzw. Mathematikunterricht ergaben. Dazu zählte beispielsweise das Gestalten eines Heftumschlags passend zur Lektüre. Darüber hinaus gab es allerdings auch Übungsformate wie „Gehirnfutter“<sup>122</sup> und Abschreibtexte, die nur in dieser Zeit bearbeitet wurden.

In Frau P.s Klasse gab es neben den Tischen der Kinder noch einen vorbereiteten Kreis und einen großen blauen Tisch. Dieser Tisch bestand aus mehreren kleinen blauen Tischen, die zu einem großen „Tisch“ zusammengestellt waren. Um den Tisch herum standen Bänke, so dass die Hälfte der Klasse um den Tisch sitzen konnte. Im Rahmen der Beobachtung wurde deutlich, dass Frau P. den blauen Tisch nutzte, um mit einem Jahrgang neue Lerninhalte und Aufgabenstellungen einzuführen, während der Rest der Klasse weiter an seinen Plätzen arbeitete. Das geschah meist im regulären Mathematik- und Deutschunterricht. In diesen Fächern wurden die Kinder häufig, im Sinne eines Abteilungsunterrichtes, nach Jahrgängen aufgeteilt. In den anderen Fächern wurden sie jahrgangsübergreifend unterrichtet.

Für Sport, Religion und Musik gab es Fachlehrer, die die Klasse unterrichteten. Im ersten dreiviertel Jahr der Beobachtung unterrichtete Frau Ro. die Kinder des 2. Schuljahres in Mathematik. Frau Ro. konnte aber nicht kontinuierlich den Unterricht übernehmen, da sie als Poolkraft in anderen Schulen als Vertretungslehrerin eingesetzt wurde und immer nur in der Zeit, in der sie nicht vertreten musste, an der Grundschule D unterrichtete.

Als Lehrwerk wurde in Mathematik mit dem Lehrwerk „Das Zahlenbuch“ (Wittmann/Müller 2004) gearbeitet. In Deutsch wurde mit „Xa-lando“ (Propson 2004) gearbeitet, das Inhalte des Deutschunterrichts mit Inhalten des Sachunterrichts verbindet. Darüber hinaus hatten die Schüler noch ein Heft „Gehirnfutter“. Für einzelne Themen

---

<sup>122</sup> Zusammenstellung verschiedener Arbeitsblätter zum mathematischen Bereich. Überwiegend handelte es sich um Aufgaben aus der Geometrie.

wie „Indianer“ oder die Lektüre „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) legten die Kinder Hefte an, in denen sie die entsprechenden Arbeitsblätter klebten und Aufgaben bearbeiteten.

#### 7.6.1.6.2. Beobachtetes Förderangebot

Es wurden 15 Situationen beobachtet, in denen Daniela an einer Förderaufgabe arbeitete. Davon waren sieben Aufgaben aus dem mathematischen Bereich und neun ließen sich dem sprachlichen Bereich zuordnen.

| Datum      | Fach       | Aufgabe                 | Kode  |
|------------|------------|-------------------------|-------|
| 14.08.2006 | Mathe      | Orientierung bis 100    | DD 1a |
| 29.01.2007 | Mathe      | Gehirnfutter            | DD 3a |
|            | Deutsch/SU | Jahreszeitenheft        | DD 3b |
|            | Deutsch/SU | Jahreszeitengedicht     | DD 3c |
| 30.01.2007 | Mathe      | Multiplizieren          | DD 4a |
|            | Deutsch/SU | Jahreszeitenheft        | DD 4b |
|            | Deutsch    | Diktat üben             | DD 4c |
| 31.01.2007 | Deutsch    | AB zum Diktat           | DD 5a |
|            | Mathe      | Multiplizieren          | DD 5b |
| 01.02.2007 | Deutsch    | Silben/ Vokale          | DD 6a |
|            | Deutsch    | Abschreibtext           | DD 6b |
|            | Mathe      | Rechendreieck zu 1x1    | DD 6c |
| 04.06.2007 | Deutsch    | Wortschatz              | DD 8a |
|            | Deutsch/SU | Wiewörter/ Wortfamilien | DD 8b |
|            | Mathe      | 1x1 Tafel               | DD 8c |
| 05.06.2007 | Deutsch/SU | Sachtext zu Indianern   | DD 9a |
|            | Mathe      | Dreieckszahlen          | DD 9b |

Abbildung 60: Übersicht über Danielas Förderaufgaben

Durch das „Xa-lando“ Lehrwerk wurden sachunterrichtliche und sprachliche Themen mit einander verbunden, so dass auch einige Aufgaben sowohl zum Sach- als auch zum Deutschunterricht zuzuordnen waren. Im Rahmen dieser Arbeit wurden sie dem Deutschunterricht zugeordnet. Bis auf eine Situation wurde die Klasse immer in Jahrgangsstufen geteilt und bearbeitete unterschiedliche Aufgaben. Auch wurden die Aufgaben nur im Rahmen eines lehrergelenkten Unterrichts beobachtet.

Obwohl in Frau P.s Klasse auch Wochenplanarbeit durchgeführt wurde, wurde Daniela nicht bei der Bearbeitung einer Wochenplanarbeit beobachtet.

#### Sprachlicher Bereich

In der 1. Erhebungsphase wurde keine Förderaufgabe zum sprachlichen Bereich beobachtet. Während der 2. Erhebungsphase arbeitete Daniela in ihrem Jahreszeitenheft, zu Vokalen und übte für ein Diktat (29.01.2007/DD 3a). Die Aufgaben waren für alle Zweitklässler gleich. Das Anforderungsniveau wechselte zwischen Automatisieren und der Anwendung von erworbenem Wissen. Die Aufgaben wurden den Schülern im Sinne einer Werkstatt präsentiert, da sie verschiedene Arbeitsblätter zum Jahreskreis zur Auswahl bekommen hatten. In dieser Situation konnten die Schüler der 2. Klasse ihre Aufgabe auswählen, die Reihenfolge und die Schwierigkeit frei wählen. Ansonsten hatten

die Kinder keine Möglichkeit der Mitbestimmung bei ihren Aufgaben zum Jahreskreis. Auch in anderen Situationen, die im Deutschunterricht beobachtet wurden, hatten die Schüler keine Mitbestimmungsmöglichkeit. Es wurde die Bearbeitung einer Aufgabe im Sinne einer natürlichen Differenzierung beobachtet. Am 05.06.2007 sollten die Schüler einen Suchtext zu Indianern schreiben (DD 9a). Diese Aufgabe war auch die einzige mit einem problemlösenden Aufgabenniveau in der Beobachtungszeit. In anderen Situationen bearbeiteten die Schüler die Aufgaben überwiegend mit gleichem Schwierigkeitsniveau.

### Mathematischer Bereich

Alle Mathematikaufgaben waren in Einzelarbeit zu erledigen und wurden im lehrergelenkten Unterricht beobachtet. Inhaltlich wurden in vier Situation Aufgaben zum 1x1 bearbeitet. Daniela bekam immer die gleichen Aufgaben wie die anderen Kinder in ihrer Jahrgangsstufe.

Zu Beginn des Schuljahres behandelten die Schüler im Unterricht Aufgaben zur Orientierung im Hunderterraum. Am 14.08.2006 wurde die Orientierung am Rechenstrich geübt (DD 1a). Dazu behandelte Daniela wie alle Zweitklässler die Aufgaben 3 und 4 auf Seite 24 im „Zahlenbuch“. Die Aufgabe war auf Problemlösen ausgerichtet, da der Inhalt neu eingeführt wurde. Das Ausmaß und die Reihenfolge der Aufgaben waren vorgegeben.

In der Situation DD 3a (29.01.2007) gestaltete Daniela erst das Titelbild ihres „Gehirnfutter“-Heftes. Danach durfte sie sich Aufgaben im Heft aussuchen. Daher arbeiteten die Schüler auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau. Die Aufgaben in dem Heft waren auf Automatisierung und Anwendung des erworbenen Wissens ausgerichtet. In dem Heft konnten die Kinder das Ausmaß und die Reihenfolge der Aufgaben mitbestimmen. So hatten die Schüler auch Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgabe.

In den nächsten beiden beobachteten Einheiten wurde erst die 6er Reihe (30.01.2007/DD 4a) eingeführt und in der Folgestunde die bereits bekannten 1x1-Reihen wiederholt (31.01.2007/DD 5b). Die Aufgaben und ihr Umfang waren von der Lehrkraft jeweils festgelegt und für alle Kinder gleich.

Am Ende der 2. Erhebungsphase war Frau Ro. als Mathematiklehrerin nicht da. Im Vertretungsunterricht teilte Frau P. die Klasse in zwei Gruppen. Die Zweitklässler bekam Rechenpyramiden<sup>123</sup> zum Üben des 1x1 (01.02.2007/DD 6c). Die Aufgaben hatten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, so dass sich das Anforderungsniveau für die Kinder unterschied zwischen Automatisierung oder Anwendung erworbenen Wissens. Die Kinder arbeiteten an den Pyramiden in Partnerarbeit und konnten diese, wenn sie fertig waren, tauschen.

Die mathematischen Aufgaben in der letzten Beobachtungsphase waren beide als problemlösende Aufgaben einzustufen, auch wenn sie unterschiedliche Inhalte hatten. So beschäftigte sich die eine Aufgabe (04.06.2007/DD 8c) mit der Einmaleins-Tafel aus dem „Zahlenbuch“. Bei der anderen Aufgabe (05.06.2007/DD 9b) sollten die Kinder Dreieckszahlen untersuchen. Dort konnten sie so viele Aufgaben rechnen, wie sie schafften, und etwas entdeckten.

---

<sup>123</sup> Bei den Rechenpyramiden müssen wie bei einem Domino passende Karten aneinander gelegt werden, indem immer eine Aufgabe zu einem Ergebnis gelegt wird. Die Karten haben eine dreieckige Form, so dass sich nachher ein großes Dreieck bzw. eine Pyramide ergibt.

## Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur wenige geöffnete Unterrichtssituationen und erst gegen Ende der Erhebungsphase problemlösende Aufgaben beobachtet wurden. Auch gab es nur eine Situation, in der die gesamte Klasse zusammen an einem Lerngegenstand arbeitete. Daniela bekam die gleichen Förderaufgaben wie alle Kinder ihrer Jahrgangsstufe.

### 7.6.1.6.3. Nutzung des Förderangebots durch Daniela

#### Sprachlicher Bereich

An den Aufgaben des Deutschunterrichts hatte Daniela überwiegend aufmerksam gearbeitet, wenngleich zu erkennen ist, dass sie sich gerne mit anderen Kindern während der Arbeitszeit austauschte. Daniela kam mit der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit aus. Sie wurde in der Regel mit ihren Aufgaben fertig.

Gerade gegen Ende der Arbeitsphase in Situation DD 3b (29.01.2007) (Abb. 61) sprach sie mit ihrem Sitznachbarn (Abb. 61: Markierung schwarzer Kreis). Zu dieser Zeit war es in der ganzen Klasse laut und mehrere Kinder redeten miteinander.<sup>124</sup>

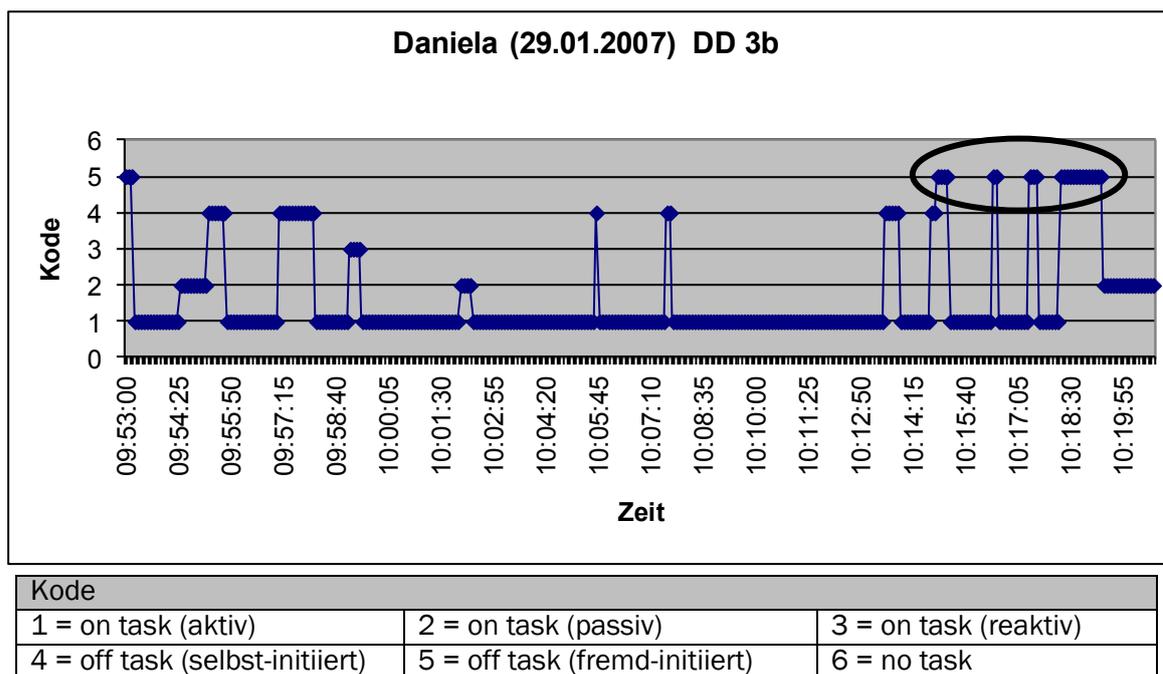


Abbildung 61: DD 3b

In der Situation DD 3c (29.01.2007) (Abb. 62) nach der Pause sah es so aus als würde Daniela erst etwas Zeit brauchen, um in die Arbeit zu finden. Sie redet mit einem anderen Kind am Anfang der Bearbeitungszeit (Abb. 62: Markierung schwarzer Kreis). Danach arbeite sie aufmerksam weiter.

<sup>124</sup> Während der 1. Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Zeitraum liegen keine Daten von Daniela vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten. Bei Daniela wurde während der 1. Erhebung keine Situation in Deutsch beobachtet.

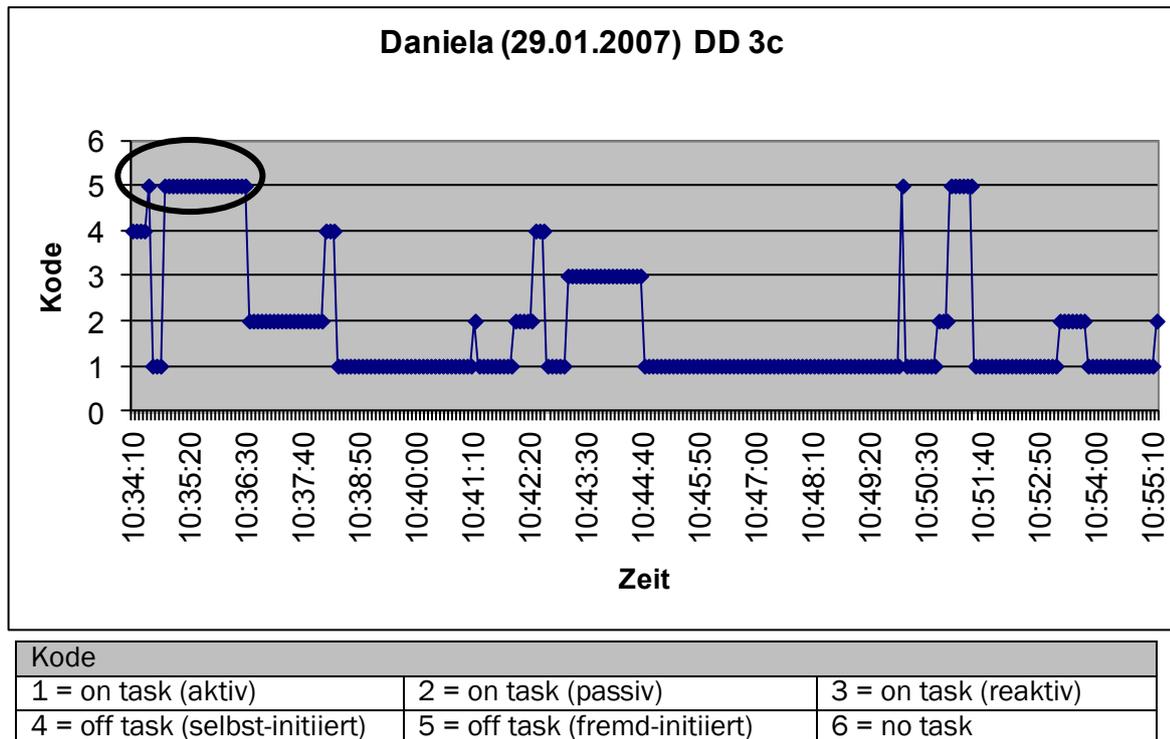


Abbildung 62: DD 3c

Wer mit der Aufgabe im Jahreszeitenheft<sup>125</sup> fertig war, durfte bei den Viertklässlern zuhören, die Referate über den Körper hielten. Diese Möglichkeit schien Daniela zu motivieren, da sie mehrfach äußerte, dass sie zuhören möchte.

An anderen Tagen war eher eine wechselhafte Aufmerksamkeit Danielas zu beobachten. Besonders deutlich wurde es bei der Situation DD 4b (30.01.2007) (Abb. 63). Innerhalb dieser 20-minütigen Situation wurde ihr on-task-Verhalten immer wieder von einem off-task-Verhalten unterbrochen. Erst unterbrach sie die Arbeit und lenkte sich selber ab (Abb. 63: Markierung schwarze Kreise). Nach einer knappen Viertelstunde redet sie zwischen dem aufmerksamen Verhalten mit anderen Kindern (Abb. 63: Markierung gestrichelter Kreis).

<sup>125</sup> Im Rahmen des Unterrichts in den Fächern Deutsch und Sachunterricht behandelten die Schüler die Jahreszeiten und gestalteten dazu ein Jahreszeitenheft in das thematische Arbeitsblätter eingeklebt wurden. Die Arbeitsblätter zu verschiedenen Themen wurden von den Kindern im Unterricht bearbeitet.

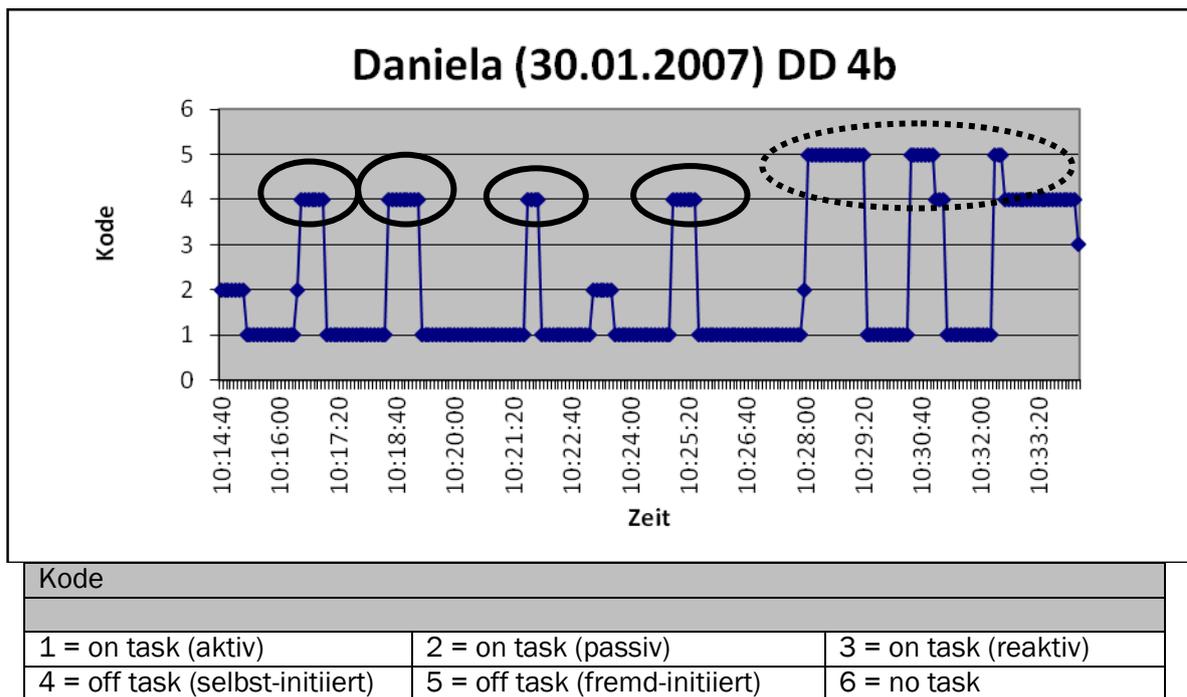


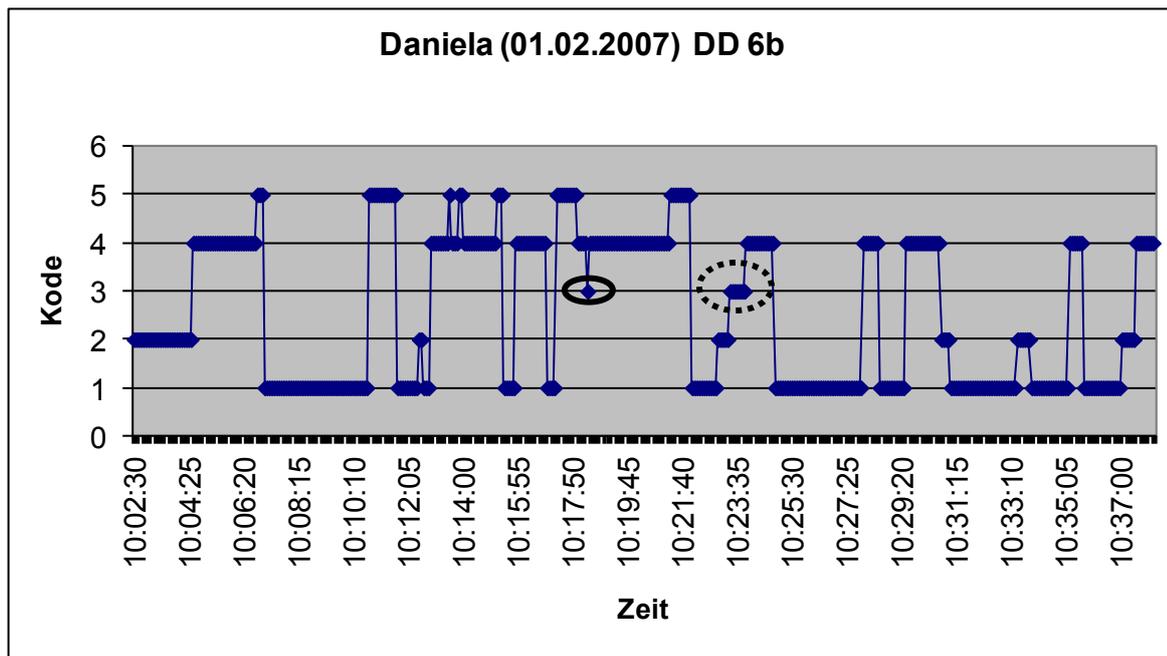
Abbildung 63: DD 4b

Eine ähnlich wechselhafte Aufmerksamkeit bei der Aufgabenbearbeitung ließ sich auch in anderen Situationen beobachten – beispielsweise bei DD 4c (30.01.2007) oder DD 5a (31.01.2007).

Am 1.2.2007 waren zwei Aufgaben des Deutschunterrichtes zu beobachten, die Daniela grundsätzlich unterschiedlich bearbeitete. Bei der Situation war auch zu berücksichtigen, dass DD 6a nur rund acht Minuten und die Situation DD 6b (Abb. 64) 35 Minuten dauerte.

In der ersten Situation sollte Daniela Aufgaben im "Xa-Lando"-Buch (Propson 2004) bearbeiten. Sie hatte mit der ersten Übung schon in einer Unterrichtssituation zuvor begonnen. Bei der zweiten Aufgabe (01.02.2007/6a) auf der Seite brauchte sie Hilfe und fragte ein anderes Kind. Im Gegenzug erklärte sie einem weiteren Kind die Aufgabe. Daniela arbeitete im weiteren Verlauf der Situation die ganze Zeit aufgabenbezogen und konnte bis auf einen Satz die Aufgabe beenden.

Nach der Pause fiel es Daniela schwerer, bei der Aufgabe DD 6b (01.02.2007) (Abb. 64) zu bleiben. Sie sollte einen Text aus dem Lehrwerk abschreiben. Einige Wörter waren durch Bilder ersetzt, so dass diese evtl. im Wörterbuch nachgeschlagen werden mussten. Trotz der Ermahnung von Frau P. fand Daniela nicht zur Aufgabe zurück. (Abb. 64: Markierung schwarzer Kreis). Später sollte sie Frau P. zeigen, was sie geschafft hat (Abb. 64: Markierung gestrichelter Kreis). Frau P. war enttäuscht, dass Daniela in der Zeit nur die Überschrift und drei weitere Wörter geschrieben hat. Frau P. gab ihr den Tipp, im Wörterbuch nachzuschauen. Auch nach dem Gespräch mit Frau P. wurde Danie-las Aufmerksamkeit durch off-task-Verhalten unterbrochen.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 64: DD 6b

Am Ende der Erhebungsphase hatte sich die wechselhafte Aufmerksamkeit, mit der Daniela Aufgaben bearbeitet, nicht verändert. So gab es neben der Situation DD 8a (04.06.2007), in der sie überwiegend aufmerksam bei der Aufgabe war, auch die Situationen DD 9a (05.06.2007), bei der ihr Umgang mit der Aufgabe zwischen on-task und off-task-Verhalten schwankte. Es war nicht zu erkennen, was die Aufmerksamkeitskurve bei der Bearbeitung der Aufgaben beeinflusst.

### Mathematischer Bereich

In der 1. Erhebung bearbeitete Daniela eine Aufgabe zum Rechnen am Rechenstrich. Sie arbeitete kontinuierlich und erklärte ihrer Sitznachbarin die Aufgabenstellung. Während dessen hörte sie nicht, dass sie nach der Beendigung der ersten Aufgabe (Aufgabe 3) direkt die folgende Aufgabe bearbeiten sollten. Sie holte sich erst bei drei Sitznachbarn die Bestätigung, dass sie die nächste Aufgabe rechnen sollte, bevor sie anfang. Sie arbeitete bis zum Phasenende weiter.

In der 2. Beobachtungsphase sollten die Schüler des 2. Schuljahres in der Mathematikstunde ihr neues „Gehirnfutter“-Heft von außen gestalten und dann auch darin rechnen (29.01.2007/DD 3a) (Abb.: 65).

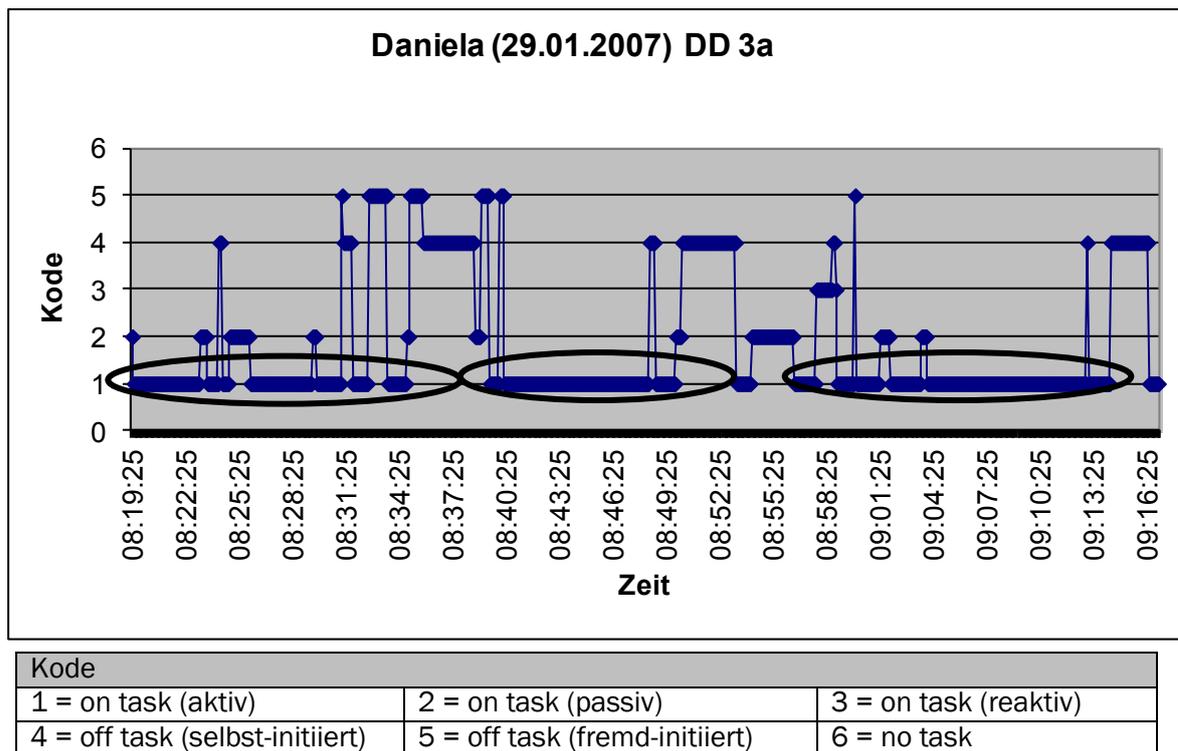


Abbildung 65: DD 3a

Daniela arbeitete mit wechselnder Aufmerksamkeit. Es handelte sich allerdings auch um eine Beobachtung, die über eine knappe Stunde ging. Es waren drei Abschnitte zu erkennen, in denen Daniela besonders aufmerksam arbeitete (Abb. 65: Markierung schwarze Kreise). Diese Aufmerksamkeitsspannen lagen bei rund 15-20 Minuten. Nach der ersten Aufmerksamkeitsphase kamen andere Kinder an den Tisch und sprachen mit allen Kindern am Gruppentisch. Anschließend ging Daniela zu Frau P. und sprach mit ihr über die Hausaufgaben. Die meiste Zeit arbeitete Daniela aufmerksam und nutzte die Lerngelegenheit.

In der nächsten Mathematikstunde (30.01.2007/DD 4a) wurden weiter 1x1-Reihen geübt und die 6er-Reihe eingeführt. Dazu gab es verschiedene Arbeitsblätter. Während der 25-minütigen Arbeitszeit fragte Daniela fünfmal bei Julia nach der Aufgabe. Als Hausaufgabe sollten die Schüler das Arbeitsblatt zu Ende machen. Daniela und Julia tauschten die Arbeitsblätter. Julia war in der Stunde viel weiter gekommen als Daniela und bearbeitete nun heimlich Danielas Arbeitsblatt zu Hause. Am nächsten Tag verriet Julia der Beobachterin, dass sie die Hausaufgaben für Daniela gemacht hätte. Als Aufgabe in der Stunde sollten die Schüler die Arbeitsblättern auswählen, die sie noch nicht bearbeitet hatten (Abb. 66: 31.01.2007/DD 5b). Daniela fragte wieder Julia, als sie nicht weiter wusste. Sie fragte auch Frau Ro., die ihr Tipps gab. Daniela sollte die Aufgaben im Kopf rechnen und bekam keine Materialien zur Unterstützung. Zwei Minuten später radierte Daniela die Zahlen, die sie schon geschrieben hatte, weg und wollte das Arbeitsblatt zurücklegen (Abb. 72: Markierung schwarzer Kreis). Frau Ro. bemerkte es und sprach mit Daniela. Daniela erklärte, dass sie die Aufgaben nicht verstehe. Frau Ro. ging zu ihr und versuchte sie zu motivieren. Später (Abb. 66: Markierung gestrichelter Kreis) gab Frau Ro. Daniela vor, welche Aufgaben sie noch rechnen sollte. Aus der Aufmerksamkeitskurve ist zu erkennen, dass Daniela danach weiter arbeitete.

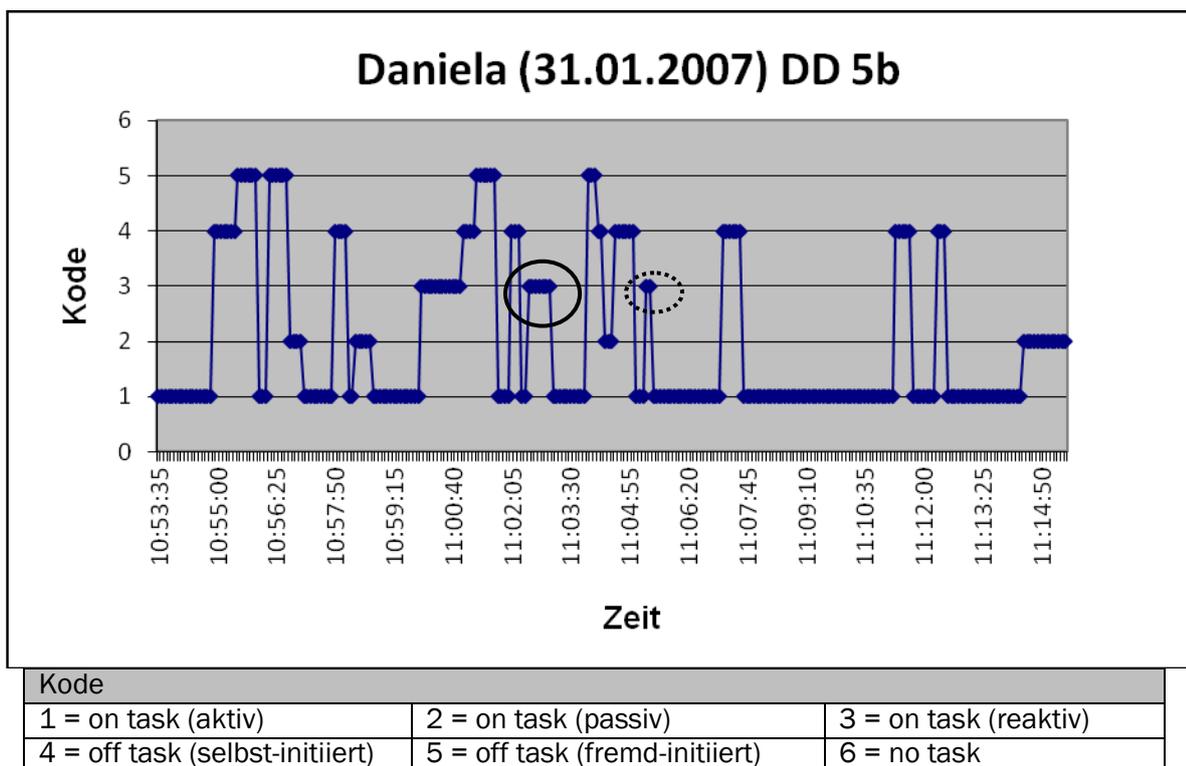


Abbildung 66: DD 5b

Aus diesen beiden Situationen wird deutlich, dass Daniela sich mit der 6er-Reihe überfordert fühlte. Es waren zwei Strategien zu erkennen, wie Daniela damit umging. Zum einen fragte Daniela Mitschüler und Lehrer um Hilfe. Zum anderen versuchte sie die Bearbeitung der Aufgaben zu vermeiden, indem sie jemand anderen die Aufgaben rechnen ließ oder das Arbeitsblatt wieder zurückgeben wollte. In diesen Situationen fiel es Daniela schwer, die Förderaufgabe für sich zu nutzen. Die Passung der Förderaufgabe schien erst einmal nicht gegeben zu sein. Nachdem Frau Ro. Daniela die Aufgaben klar benannte, arbeitete Daniela aufmerksam und konnte die Aufgaben lösen. Da Daniela keinen neuen Aufgaben bekam, könnte es sein, dass die klaren Vorgaben der Lehrerin Daniela halfen, die Förderaufgabe zu nutzen. Die Passung der Aufgabe schien für die Bearbeitung dann doch gegeben zu sein.

Die nachfolgende Mathematikstunde wurde von Frau P. unterrichtet. Die Kinder bearbeiteten allgemeine Übungen zum  $1 \times 1$  und Rechnen mit Rechenpyramiden oder Rechendominos (Abb. 67: 01.02.2007/DD 6c). Erst rechnete Daniela ihre Rechenpyramide allein und sagte, dass die Pyramide sehr schwer wäre. Während sie alleine rechnete, war bei ihr ein Wechseln zwischen on-task- und off-task-Verhalten zu beobachten. Bei der schwarzen Markierung kam Julia hinzu und sie rechneten erst gemeinsam Danielas Rechenpyramide fertig und anschließend die von Julia. Sie berieten sich vorher, wie sie vorgehen wollten und sortierten die Karten. In dieser Situation wurde wieder deutlich, dass Daniela das  $1 \times 1$  für sich als schwer einstufte. Zusammen mit Julia arbeitete sie aufmerksam und schaffte es, ihre Arbeit zu beenden.

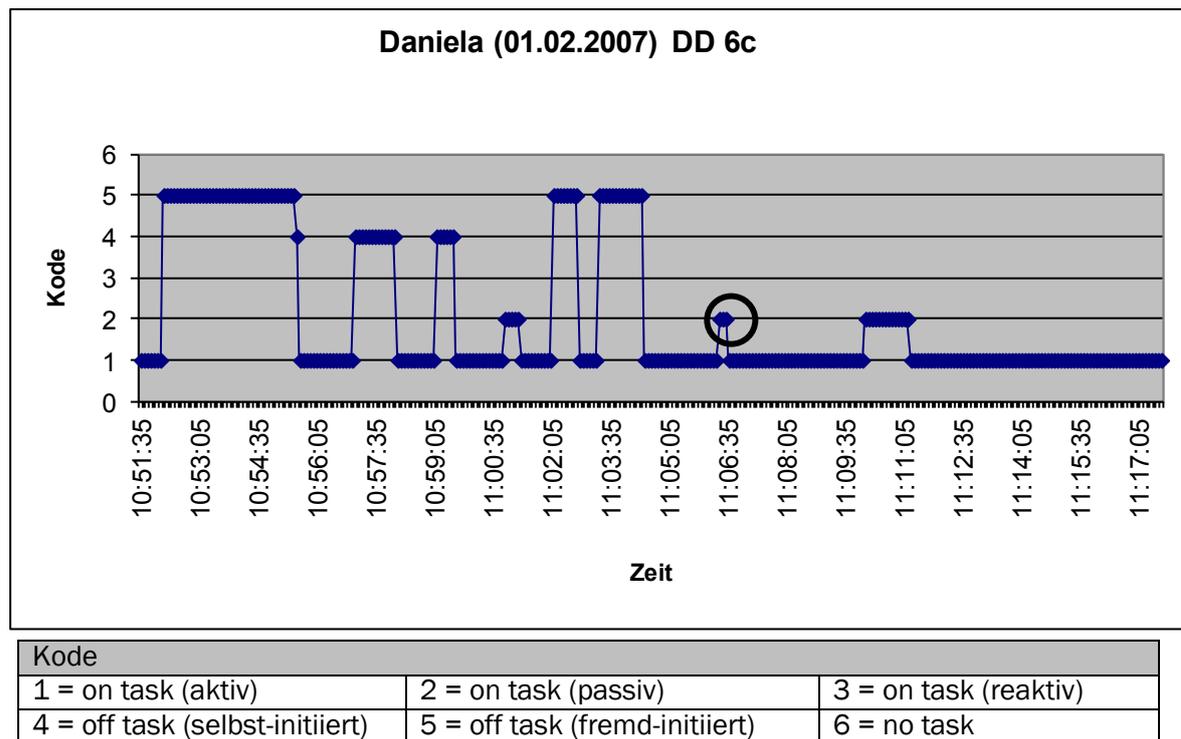


Abbildung 67: DD 6c

Im letzten Beobachtungszeitraum vier Monate später bezog sich der Inhalt des Mathematikunterrichts wieder auf das 1x1 (04.06.2007/DD 8c). Es war zu beobachten, dass sie sich bei der Bearbeitung mit ihren Sitznachbarn unterhielt. Am Ende der Arbeitszeit war sie mit der Aufgabe noch nicht fertig. Es war nicht zu erkennen, ob die Aufgabe aus ihrer Sicht für sie zu schwer war.

Bei der letzten beobachteten Mathematikstunde wurden Dreieckszahlen als neues Thema eingeführt (05.06.2007/DD 9b). Die Schüler sollten selber erkennen, was sich bei jeder Aufgabe veränderte. Diese als problemlösend ausgerichtete Aufgabe wurde von Daniela überwiegend aufmerksam bearbeitet. Sie rechnete auch nach der Beendigung der Arbeitsphase noch die Aufgabe fertig.

### Zusammenfassung

In den Beobachtungen in beiden Fächern ist aufgefallen, dass Daniela sich entweder bei Mitschülern oder auch bei Lehrern Hilfe holte, wenn sie nicht weiter wusste. Bei einer mathematischen Förderaufgabe ging es sogar so weit, dass Daniela ihre Hausaufgaben von einer Mitschülerin machen ließ. Grundsätzlich fiel es ihr schwer, die 1x1-Aufgaben zu lösen. Individuelle Absprachen mit der Lehrerin halfen ihr dann, die Aufgaben zu bearbeiten.

Das Lernbeobachtungsverfahren im mathematischen Bereich, das am Ende ihres 3. Schulbesuchsjahres und am Ende der 2. Klasse eingesetzt wurde (DEMAT 2+), enthielt keine Aufgaben zum 1x1, so dass dort ihr Können in diesen Bereich nicht erfasst wurde. Grundsätzlich wiesen die Ergebnisse der mathematischen Lernstandserhebung nicht auf einen Förderbedarf in Mathematik hin. Bei anderen mathematischen Aufgaben, als sie im „Gehirnfutter“ arbeitete oder Dreieckszahlen berechnete, arbeitete Daniela an ihrer Aufgabe meist aufmerksam.

Im schriftsprachlichen Bereich wurde Daniela in der Regel mit den Aufgaben in der vorgegebenen Zeit fertig. Ihr aufmerksames Verhalten wurde von ihr durch das Reden mit Klassenkameraden unterbrochen. Grundsätzlich ist nicht zu erkennen, was Danielas Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung von Aufgaben beeinflusste. Auch das Ermahnen oder das persönliche Gespräch mit der Lehrerin brachte Daniela in schriftsprachlichen Situationen nicht dazu, aufmerksamer zu arbeiten (vgl. 01.02.2007/DD 6b). Konkrete Absprachen mit der Lehrerin in einer mathematischen Situation hatten Daniela allerdings geholfen, ihre Aufgabe zu beenden (vgl. 31.01.2007/DD 5b). Hier wurden Daniela klare Aufgaben gestellt, die ihrem Bedürfnis nach Struktur und Ordnung nachkamen. Diese Struktur und Ordnung war das, was sich Daniela aus Frau P.s Sicht noch aneignen musste.

Aus den Beobachtungen konnte nicht eindeutig erkannt werden, dass Daniela sich beim Arbeiten keine Strukturen schaffen konnte. Es war eher zu erkennen, dass sie die Aufgaben überwiegend erfolgreich beendete oder sich durch Hilfe diese Strukturen organisierte. In den Beobachtungen wurde nicht gesehen, wie Frau P. Daniela Hilfen zur Strukturierung ihrer Arbeit gab. Es könnte sein, dass dies außerhalb der Beobachtungszeit geschah.

## **7.6.2. Nico**

### **7.6.2.1. Profil des Schülers**

Nico befand sich im Untersuchungszeitraum im 3. Schulbesuchsjahr. Er hatte die 1. Klasse wiederholt und wechselte nach seinem 1. Schulbesuchsjahr die Klasse. Nach dem Unterricht besuchte Nico wie Daniela den offenen Ganztags der Grundschule D. Nico wuchs als Einzelkind bei seinen Eltern auf. Die Eltern suchten aus Frau P.s Sicht wenig Kontakt zur Schule.

### **7.6.2.2. Sicht des Lehrers auf Nico**

Aus Frau P.s Sicht war Nico sehr träge und wenig aktiv. Er brauchte Anregungen von außen, bevor er etwas unternahm. Seine Eltern boten ihm nach Frau P.s Bericht kaum Anregungen. Sie machte sich daher Sorgen um ihn, ob er durch den fehlenden Antrieb den Herausforderungen des Lebens gewachsen sei. Nico bevorzugte ruhige Aktivitäten und schaute Zuhause viel Fernsehen. Er spielte kaum mit anderen Kindern und hatte wenige enge Freunde.

### **7.6.2.3. Gründe, warum Nico länger in der Schuleingangsphase verweilt**

Während der Einschulungsdiagnostik, die vor der Einschulung mit Nico durchgeführt wurde, waren keine Auffälligkeiten zu erkennen. Erst im Laufe des 1. Schuljahres wurde eine Wahrnehmungsstörung von der Sozialpädagogin festgestellt: „Es dauert ganz lange, bis er etwas visuell wahrgenommen hat und es sozusagen oben ankommt. Deshalb ist Lesen ein enormes Problem und auch z.B. eine eigentlich simple Sache, Abschreiben“ (Frau P. 2007, 2).

Hinzu kam, dass bei Nico eine Lese-Rechtschreibschwäche diagnostiziert wurde und er am Ende der ersten Klasse noch nicht schreiben konnte. Das war der Hauptgrund, warum er nicht in die 2. Klasse versetzt wurde. Auf Grund von Untersuchungen wurde fest-

gestellt, dass Nico einen Intelligenzquotienten hat, der weit über hundert lag und es sich daher bei der Lese-Rechtschreibschwäche um eine Teilleistungsstörung handelte. Frau P. sah für Nico die Möglichkeit, in der Schule besser zu Recht zu kommen, indem er „trainiert, fleißig ist und sich durchkämpft“ (Frau P. 2007, 6). „Ich finde, er muss es auch akzeptieren, dass er da immer schwach bleiben wird, aber dass er da auch nicht aufgibt“ (Frau P. 2007, 6).

#### 7.6.2.4. Nicos soziale Erfahrungen in der Schuleingangsphase

In den Interviews erzählte Nico für ihn relevante Sozialereignisse, die in folgender Übersicht stichpunktartig dargestellt sind.

|                         | <b>fröhlich</b>                  | <b>traurig</b>                  | <b>ängstlich</b>                             | <b>wütend</b>  |
|-------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|--|
| 1. Erhebung             | freut sich auf den Klassenrat    | kein passendes Ereignis genannt | hänseln und drohen während der Gruppenarbeit | in den Bauch geboxt  |
| Kategorie nach Petillon | unterrichtsspezifische Aktivität |                                 | verbale Aggression                           | körperliche Aggression   |
| 2. Erhebung             | hat sich auf die Schule gefreut  | Streit mit einem Freund         | jemand hat sich beim „Spaßkloppen“ verletzt  | konnte nicht lesen und schreiben und hat die Klasse gewechselt |
| Kategorie nach Petillon | Schulanfang                      | verbale Aggression              | erschrecken                                  | Leistungsproblem   |
| 3. Erhebung             | Fahrradtraining                  | Sport ist ausgefallen           | sollte verprügelt werden                     | sollte verprügelt werden                                       |
| Kategorie nach Petillon | unterrichtsspezifische Aktivität | nicht einzuordnen               | verbale Aggression                           | verbale Aggression   |

Abbildung 68: Bedeutsame Sozialereignisse von Nico

Bei der ersten Erhebung erzählte Nico verschiedene Sozialereignisse, die kurz vorher geschehen waren und zueinander im Zusammenhang standen. In der Kunststunde<sup>126</sup> fand eine Gruppenarbeit statt, bei der Nico in einer Gruppe war, die ihn unter Druck setzte. Die Kinder der Gruppe sagten ihm immer wieder: „Arbeite schneller, arbeite schöner.“ Dieses Verhalten machte Nico Angst. Die Mitschüler zeigten auf seine Arbeitsweise und seine Leistungen eine negative Reaktion, die Nico sehr beschäftigte. Später wurde Nico von einem Jungen aus dieser Gruppe auf dem Flur in den Bauch geboxt. Das hatte Nico wütend gemacht und er schrieb diese Begebenheit ins Klassenratsbuch. Am Tag des Interviews sollte nun der Klassenrat stattfinden. Nico freute sich darauf, dass der Junge „eine ordentliche Verwarnung“ (Nico 19.09.2006, 1) bekommen würde. Das war das von ihm genannte freudige Ereignis.

<sup>126</sup> Diese Situation wurde nicht protokolliert, da im Kunstunterricht keine Beobachtungen gemacht wurden.

Auch bei der 2. Erhebung erzählte Nico eine Begebenheit, die ihm kurz vor dem Interview passiert ist und verschiedene emotionale Reaktionen mit sich brachte. In der Pause sah er, wie ein Freund sich prügelte, und wollte ihm zur Hilfe kommen. Dabei verletzte sich ein Kind, worüber Nico sehr erschrocken war. Außerdem stellte sich raus, dass dieser Kampf ein „Spaßkämpfchen“ war. Nicos Freund wurde sauer, weil Nico sich eingemischt hatte und die beiden Jungen hatten nun Streit. Auch wenn Nico glaubte, dass der Streit sich klären ließe, war er traurig über den Streit.

Als freudiges Ereignis erzählte Nico, wie er sich vor Schulbeginn auf die Schule gefreut hat. Seine Mutter wollte ihn allerdings noch nicht zur Schule schicken, erzählte Nico. Das Sozialereignis, das er im Zusammenhang mit Wut in der 2. Erhebung berichtete, bezog sich auf sein 1. Schulbesuchsjahr. Nico erzählte von seinen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in seinem ersten Schuljahr. Darüber war er sehr wütend. Auch, dass er später die Klassen wechseln musste, hat ihn sehr wütend gemacht. Rückblickend hat er den Eindruck, dass es gut für ihn war die Klasse zu wechseln.

Bei der 3. Erhebungsphase erzählte Nico zum Thema Freude und Trauer jeweils Ereignisse, die sich auf den Unterricht bezogen. Er freute sich, dass er beim Fahrradtraining teilnehmen konnte und war traurig darüber, dass Sport ausgefallen war.

Im Zusammenhang mit Angst und Wut fiel ihm eine Situation ein, zu der er beide Gefühle zuordnen konnte. Seine Erzählungen zu Angst und Wut bezogen sich auf ein Ereignis in der Pause. Ein Freund von ihm hatte Nico angedroht, ihn zu verprügeln und wolle nicht auf Nico hören, der mehrfach sagte, dass er das nicht wollte. Auf der einen Seite hat es Nico Angst gemacht, dass sein Freund ihn schlagen wollte. Auf der anderen Seite wurde Nico wütend auf seinen Freund, der nicht aufhören wollte mit der Drohung.

Bei Nicos Erzählungen fiel auf, dass er einige Ereignissen von verschiedenen Seiten betrachtete. Außerdem erzählte Nico die Geschichten so, dass man den Eindruck erhielt, dass er einfach ohne Grund bedroht wurde. Es war aus den Interviews nicht zu erkennen, worin mögliche Gründe lagen. Bezogen auf das längere Verweilen äußerte er sich so, dass es für ihn rückblickend in Ordnung und auch gut war, die Klasse zu wechseln, auch wenn er nicht näher darauf einging, warum er zu diesem Schluss kam.

## **7.6.2.5. Lernentwicklung**

### **7.6.2.5.1. Lernentwicklung in schriftsprachlichen Bereich**

#### **Orthographie**

Mit Nico wurden während der Untersuchung in der 1. Erhebungsphase (Beginn des 3. Schulbesuchsjahres) die HSP 1+ und zu den späteren Zeitpunkten jeweils zu Mitte und zum Ende seines 3. Schulbesuchsjahres die HSP 2 durchgeführt. Am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres bearbeitete er nicht wie seine Klassenkameradin Daniela die HSP 3, sondern die HSP 2, da bei Nico nach Aussagen von Frau P. eine Lese-Rechtschreibschwäche diagnostiziert und damit nicht so hohe Leistungen wie bei Daniela zu erwarten waren. Laut Frau P. fiel es ihm zusätzlich schwer, in der Vereinfachten Ausgangsschrift zu schreiben. In dem Bereich machte er zusätzliche Übungen, um hier sein Schriftbild zu verbessern. Während der Erhebungen entschied er sich regelmäßig dafür, in Vereinfachter Ausgangsschrift zu schreiben. Bei den Auswertungen ist zu erkennen, dass er beispielsweise die Schriftform des kleinen <w> und des kleines <m> nicht klar auseinanderhalten konnte.

Zur Zeit der 1. Erhebung befand sich Nico noch im Stadium der entfalteten alphabetischen Schreibung, da er bei einzelnen Wörtern Laute/ Phoneme nicht verschriftlichte (\*<telfoe> für <Telefon>, \*<Hud> für <Hund>). Bei anderen Wörtern gelang es ihm schon, jeden Laut umzusetzen, und er wendete darüber hinaus auch schon Erkenntnisse aus den orthographisch-morphematischen Strategien an. Beispielsweise schrieb Nico bei Spiegel das lange [i] als <ie> und verkürzte das [s] zu <st> und schrieb dann \*<stiegel>. Außerdem war durch die Schreibweise \*<Hud> zu erkennen, dass Nico bei der Schreibung des [t] auf eine orthographische Strategie zurückgriff.

Bei der HSP 1 war zu erkennen, dass Nico in seinem 2. Schulbesuchsjahr noch keine Sicherheit bei der Großschreibung hatte. Er schrieb drei Wörter zu den Bildern groß, die weiteren fünf schrieb er klein. Auch bei der Bildergeschichte schrieb er die Wörter unterschiedlich. Allerdings schien er erfasst zu haben, dass der Satzanfang großgeschrieben wird, da er \*<Die> geschrieben hatte.

Bis zur 2. Erhebung hatte Nico in seiner Rechtschreibentwicklung weitere Strategien gefestigt. Er wendete die alphabetische Strategie sehr sicher an im Sinne einer optimierten alphabetischen Schreibung, da er alle Phoneme und Laute verschriftlichte.

Die Anfangsbuchstaben der Wörter zu den Bildern schrieb er überwiegend groß. Dies wies darauf hin, dass Nico allmählich ein Bewusstsein dafür gewonnen hatte, dass die Anfangsbuchstaben von Nomen großgeschrieben werden. Dass diese Einsichten allerdings noch nicht automatisiert war, zeigen folgende Beobachtungen: Während der Bearbeitung fragte Nico, ob <Fahrrad> großgeschrieben würde. Als er keine Antwort bekam, entschied er sich dafür, das Wort klein zu schreiben. Bei dem Diktat schrieb er kein Wort groß, auch nicht am Satzanfang.

Die durch die HSP 2 untersuchten orthographischen und morphematischen Strategien waren bei Nico nur bedingt gesichert. Doppelkonsonanten zur Kennzeichnung eines kurzen Vokals setzte Nico gar nicht ein (\*<Kam> für <Kamm>, \*<Bekerei> für <Bäckerei>). Auch das <ie> zur Kennzeichnung eines langen [i:] verwendete er zu diesem Zeitpunkt nicht mehr (\*<Stifel> für <Stiefel>, \*<Spigel> für <Spiegel> und \*<hir> für <hier>). Zur morphematischen Strategie zählt die Schreibung der Silben <ver> und <vor> mit <v>. Diese Regel schien er, wie auch Daniela, nicht anzuwenden. So schrieb Nico \*<ferkleitet> für <verkleidet> und \*<for> für <vor>. Auch zum morphematischen Prinzip zählt die Beibehaltung aller Buchstaben bei der Schreibung von zusammengesetzten Wörtern. Auch diese Regel wendete Nico nicht an, wenn er \*<hantuch> statt <Handtuch> schrieb.

Bei der 3. Erhebung zeigte sich, dass Nico im Bereich der orthographischen und morphematischen Strategien mehr Sicherheit gewonnen hatte. So schrieb er ein langes [i:] bei \*<hier> und auch das <v> bei <vor>. Bei <verkleidet> schrieb er \*<ferkleidet> und nahm hier die geregelte Schreibweise der Vorsilbe nicht auf. Dafür verschriftlichte er das [d] in <verkleidet> lautgetreu als <d>. Außerdem schien er eine Idee zu haben, wie kurze und lange Vokale gekennzeichnet werden. So schrieb Nico \*<Bletter> für <Blätter> und \*<kahn> für <kann>. Das Dehnungs-h schrieb er auch bei \*<zenhe> für <Zähne> noch einmal. Allerdings wird an dieser Position nicht ein Vokal, sondern ein Konsonant „verlängert“.

In der 3. Erhebung bei dem Wort <Räuber> schrieb Nico \*<reuba> und beachtete hier am Ende nicht das orthographische Prinzip, dass am Ende eines Wortes der [a]-Laut mit

<er> verschriftet wird. Gemessen an der Normstichprobe für das Ende des 2. Schuljahres lagen Nicos Ergebnis der HSP 2 am Ende der 2. Klasse und am Ende seines 3. Schulbesuchsjahres im durchschnittlichen Leistungsbereich (T-Wert 52/PR 58).

Bei Nico ist im Allgemeinen in dem Beobachtungszeitraum ein erheblicher Lernzuwachs festzustellen. Er hatte im Laufe des Schuljahres die alphabethische Strategie gefestigt und sich weitere orthographischen und morphematische Strategien angeeignet.

### Lesen

Der Text G 2c wurde von Nico langsam vorgelesen. Er betonte jedes Wort einzeln. Bereits vor Beginn des Lesens vermutete Nico mit einem Blick auf das Bild, dass es in dem Text um einen Riesen geht. Als im Text das Wort „Riese“ geschrieben stand, erkannte er es nicht und braucht mehrere Anläufe, um es zu verstehen. Auch der Name des Riesen <Robu> erkannte Nico nicht und, erst als der Versuchsleiter auch einmal <Robu> sagte, las Nico weiter. Das Wort <stärkste> erkannte Nico nicht direkt und auch bei <weetersagen>, <wenn>, <sehe>, <laufe> und <weg> brauchte er mehrere Anläufe, um die Wörter zu verstehen. Seine Leseleistung lag im Vergleich zu Zweitklässlern (im April) mit 68 Punkten von 78 wie die Lesegeschwindigkeit mit 37 Sekunden im durchschnittlichen Bereich.

Bei der 2. Erhebung fiel auf, dass Nico beim Lesen des Textes G 2b Wörter, die er schon richtig erlesen hatte, wiederholte, um beispielsweise zusammenhängende Wortkombinationen zu betonen, z.B. direkt am Anfang <Ein Koch fragt> oder auch bei <soll ich dich>. Schwierigkeiten machten ihm die Wörter <willst> und <Spiegelei>. Der Versuchsleiter wiederholte die Wörter, da nicht gesichert war, ob Nico den Sinn der Wörter verstanden hatte. Nico erreichte beim Lesen 62 von 72 möglichen Punkten und seine Leistung lag hier im Vergleich zu Kindern der 3. Klasse im November im sehr schwachen Bereich. Mit einer Lesezeit von 39 Sekunden lag er im schwachen Bereich.

Auch bei der 3. Erhebung las Nicos den Text 3c. Es konnte nicht erkannt werden, ob Nico den Inhalt des Textes durchgehend verstanden hatte. Nico erkannte eigene Fehler beim Lesen und korrigierte sie. Beispielsweise las er beim Wort <grinste> das <st> als [ʃt] und verbesserte sich sofort und las richtig <grinste>. Das Wort <rätelte> konnte er nach mehrmaligen Versuchen nicht sinnentnehmend lesen, so dass der Versuchsleiter ihm das Wort sagte. Bei dem Wort <Idee>“ identifizierte er das „große I“ als das „kleine i“ und probierte ein sinnvolles Wort zu lesen. Er kam mit dem Buchstaben nicht weiter und kam dann im dritten Versuch auf <Idee>. Mit 192 Punkten von 213 möglichen Punkten konnte Nicos Leseleistung am Ende der Erhebung als sehr schwach eingestuft werden. Auch seine Lesezeit lag mit 118 Sekunden im schwachen Bereich im Vergleich zu Kindern des 3. Schuljahres.

#### 7.6.2.5.2. Lernentwicklung im mathematischen Bereich

Ähnlich wie Daniela lag Nico mit seinem ersten Gesamtwert des DEMAT 1+ zu Beginn seines 3. Schulbesuchsjahres im überdurchschnittlichen Bereich (PR 79/T-Wert 58) bezogen auf Jungen zu Beginn der 2. Klasse. Interessant war, dass sich dies insbesondere auf die drei Aufgabenbereiche „Zahlenraum“ (PR 74), „Teil-Ganzes“ (PR 80) und „Kettenaufgaben“ (PR 79) zurückführen lässt, da hier seine Leistung im überdurchschnittlichen Bereich lagen. Alle anderen Aufgaben wurden im durchschnittlichen Leistungsbereich bearbeitet.

Anders als bei allen anderen Kindern der Untersuchung war bei Nico zur 2. Erhebung (Mitte seines 3. Schulbesuchsjahres) kein Leistungszuwachs, sondern ein Nachlassen seiner mathematischen Leistungen zu erkennen. Lag sein Ergebnis beim ersten Test im überdurchschnittlichen Leistungsbereich, sank es beim DEMAT 1+ in der nächsten Erhebung mit einem PR von 63 (T-Wert 55) in den durchschnittlichen Bereich im Hinblick auf Schüler zu Beginn der 2. Klasse. Dieses Ergebnis war trotz eines „negativen Trends“ nicht negativ zu werten, sondern konnte von der Tagesform oder anderen Flüchtigkeiten abhängen.

Im darauffolgenden DEMAT 2+ erreichte Nico wieder eine durchschnittliche Leistung mit einem PR von 85 (T-Wert 80) bezogen auf Jungen am Ende der 2. Klasse. Da Nicos Werte ohnehin immer im durchschnittlichen Bereich lagen, ist sein Förderbedarf im mathematischen Bereich nicht sehr hoch. Lediglich bei den Aufgaben zum Verdoppeln im DEMAT 2+ zeigte er unterdurchschnittliche Leistung (PR 19). Hier könnte ein Förderschwerpunkt auf das Verdoppeln gelegt werden. Da jedoch seine Gesamtleistungen im Durchschnittsbereich lagen, entsprechend seiner Klassenstufe, besteht auf Grund der Ergebnisse des DEMATs kein expliziter Förderbedarf für den mathematischen Bereich.

### 7.6.2.6. Förderangebot und Nutzung des Förderangebots durch Nico

#### 7.6.2.6.1. Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Nico war zusammen mit Daniela in einer Klasse. Daher sind die unterrichtlichen Rahmenbedingungen schon im Kapitel 7.6.1.1. bei Daniela aufgeführt. Bei Daniela wurde allerdings nicht auf den Förderunterricht hingewiesen, da sie nicht daran teilnahm. Nico hingegen nahm an der zusätzlichen Sprachförderung teil.<sup>127</sup>

#### 7.6.2.6.2. Beobachtetes Förderangebot

Bezogen auf den Stundenplan wurden die Inhalte der Fächer auf Fachunterrichtsstunden als auch auf Aufgaben im Wochenarbeitsplan aufgeteilt. Innerhalb der beobachteten Förderangebote konnten elf Aufgaben dem Deutschunterricht zugeordnet werden und sieben dem Mathematikunterricht. Von den 19 beobachteten Unterrichtseinheiten waren 14 lehrergelenkt organisiert und vier als Wochenplanarbeit.

| Datum      | Fach         | Aufgabe             | Kode  |
|------------|--------------|---------------------|-------|
| 15.09.2005 | Deutsch      | Schreibrichtung <V> | ND 1a |
| 26.02.2007 | Mathe        | AB Multiplizieren   | ND 3a |
|            | Deutsch      | Herr Bello-Heft     | ND 3b |
| 27.02.2007 | Deutsch      | Herr Bello-Heft     | ND 4a |
|            | Deutsch      | Herr Bello-Heft     | ND 4b |
|            | Mathe/WAP    | Gehirnfutter        | ND 4c |
|            | Mathe        | Multiplizieren      | ND 4d |
| 28.02.2007 | Deutsch      | Herr Bello-Heft     | ND 5° |
|            | WAP: Deutsch | Abschreibtext       | ND 5b |
|            | WAP: Mathe   | Gehirnfutter        | ND 5c |
|            | Deutsch      | Partnerdiktat       | ND 5d |

<sup>127</sup> Die genaue Organisation des Angebots wurde in Kap. 6.5.1.4. ausgeführt.

| Datum      | Fach    | Aufgabe                         | Kode  |
|------------|---------|---------------------------------|-------|
|            | Deutsch | Herr Bello-Heft                 | ND 5e |
| 01.03.2007 | Deutsch | Herr Bello-Heft                 | ND 6a |
|            | Mathe   | Aufgabe im Buch                 | ND 6b |
| 02.03.2007 | Mathe   | Gehirnfutter Uhrzeit/AB zum 1x1 | ND 7a |
| 05.06.2007 | Deutsch | Herr Bello-Heft                 | ND 8a |
| 08.06.2007 | Deutsch | Herr Bello-Heft                 | ND 9a |
|            | Deutsch | Herr Bello-Heft                 | ND 9b |

Abbildung 69: Übersicht über Nicos Förderaufgaben

### Sprachlicher Bereich

Während der ersten Beobachtungsphase war Nicos Aufgabe im schriftsprachlichen Bereich ein Arbeitsblatt zum <V> (15.09.2006/ND 1a). Diese Aufgabe war als Automatisierung einzustufen. Hier sollten die Schreibrichtung und Wörter mit „V“ in Einzelarbeit geübt werden.

In der 2. und 3. Beobachtungsphase war der Deutschunterricht durch Aufgaben zur Lektüre „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) geprägt. Sowohl die Viert- als auch die Zweitklässler erstellten zu der Ganzschrift „Herr Bello und das Blaue Wunder“ im Laufe der Zeit ein eigenes Heft, in dem sie verschiedenen Aufgaben zu der Lektüre bearbeiteten. Zu beobachten war, dass Frau P. aus dem Buch vorlas und die Kinder zu dem gehörten Abschnitt Fragen beantworteten, Bilder malten oder ihn nacherzählten. Die Aufgabenstellung ermöglichte eine differenzierte Bearbeitung, in dem jedes Kind seinem Lernfortschritt entsprechend die Aufgabe bearbeiten konnte (natürliche Differenzierung). Von den Viertklässlern wurden in dem Fall längere Texte erwartet als von den Zweitklässlern. Unterschiedliche Aufgaben für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen wurden bei der Bearbeitung der Ganzschrift nicht beobachtet.

Neben den Aufgaben im Fachunterricht Deutsch, die jahrgangsstufenübergreifend angelegt waren, bearbeiteten die Schüler im Rahmen der Wochenplanarbeitszeit weitere Aufgaben des Faches Deutsch. Im Wochenplan wurden die Aufgaben nach Jahrgangsstufen getrennt. So fand hier eine Differenzierung in festen Gruppen statt. Im Rahmen der Wochenplanarbeit konnten die Kinder die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben frei wählen. Für den schriftsprachlichen Bereich wurden im Beobachtungszeitraum die Aufgaben von der Lehrerin ausgewählt. Eine Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler war diesbezüglich nicht vorgesehen. Zu den Aufgaben zählten u.a. „Abschreibtexte“ (28.02.2007/ND 5b).

Innerhalb des Deutschunterrichts wurde überwiegend Einzelarbeit beobachtet. Bei einer Aufgabe arbeitete Nico im Rahmen eines Partnerdiktates mit einem weiteren Kind zusammen.

### Mathematischer Bereich

Die Inhalte des Mathematikunterrichts wurden, wie auch im Deutschunterricht, auf Aufgaben im Wochenarbeitsplan und im Fachunterricht aufgeteilt. Für den Mathematikunterricht wurden die Jahrgangsstufen, wenn möglich, getrennt. Dort wurden lehrergelenkt mit den Schülern neue Inhalte erarbeitet, die die Schüler später auf Aufgaben anwenden sollten. Bei den beobachteten Mathematikstunden stand überwiegend das 1x1 im Zentrum des Unterrichts.

Die Aufgaben waren so angelegt, dass die Schüler sie in Einzelarbeit bearbeiten sollten. Alle Zweitklässler bekamen jeweils die gleichen Aufgaben zugewiesen. Ebenso war in der Regel das Mindestausmaß vorgeben. Unter den Aufgaben waren sowohl Aufgaben zur Automatisierung, zur Anwendung des Gelernten und zum Problemlösen. Schnell arbeitende Schüler bekamen häufig, im Sinne quantitativer Differenzierung, weitere Aufgaben von der Lehrerin bzw. konnten am Computer weitere Aufgaben lösen.

Nico erhielt in einzelnen Stunden durch die Lehrerin gezielt Hilfestellung bei der Bearbeitung der Aufgaben, beispielsweise am 01.03.2007 (ND 6b).

Innerhalb der Wochenplanarbeitszeit hatten die Schüler regelmäßig die Aufgaben im „Gehirnfutter“-Heft weiter zu arbeiten. Bei diesem Aufgabenformat konnten Kinder die Aufgabe und das Ausmaß mitbestimmen. Das Anforderungsniveau der einzelnen Aufgaben war sehr unterschiedlich. So gab es Aufgaben zur Automatisierung (Muster nachzeichnen), zur Anwendung (Lesen der Uhr) und zum Problemlösen (Sachaufgaben) (27.02.2007/ND 4c und 28.02.2007/ND 5c und 02.03.2007/ND 7a).

### **Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Nico innerhalb seines Unterrichts in Deutsch und Mathe überwiegend die gleichen Aufgaben bekam wie seine jahrgangsbezogene Gruppe. Manche Aufgabenformate ließen eine natürliche Differenzierung zu. Bezogen auf die Anforderungsniveaus der Aufgaben lässt sich erkennen, dass sowohl im Fachunterricht als auch im Wochenplanunterricht Aufgaben aller Niveaustufen bearbeitet wurden. Problemlösende Aufgaben traten vermehrt im Fachunterricht auf. Eine Differenzierung innerhalb von Gruppen fand im Sinne eines Abteilungsunterrichts statt, in dem die Schüler der 2. und der 4. Jahrgangsklasse getrennt unterrichtet wurden. Innerhalb dieser Kleingruppen war keine weitere Differenzierung in Gruppen zu beobachten. Im Rahmen der Lektürearbeit wurde über natürliche Differenzierung differenziert. Als Unterrichtsformen wurden überwiegend der lehrergelenkte Unterricht und Wochenplanarbeit beobachtet. Nico bearbeitete die Aufgaben in der Regel wie vorgegeben in Einzelarbeit.

#### **7.6.2.6.3. Nutzung des Förderangebots durch Nico**

Während der Beobachtungen fiel auf, dass Nico sich selten an Gesprächen um sich herum beteiligte. So wurde Nico von seinem Sitznachbar in am 26.02.2007 bei Aufgabe ND 3b in Minute 11:08:10 angesprochen. Nico ging jedoch nicht darauf ein. Andere Kinder ließen sich durch einen vorbeifliegenden Hubschrauber ablenken. Nico arbeitete weiter (vgl. Abb. 77: 27.02.2007/ND 4c Minute 09:10:00).

Wenn er nicht sichtbar aufmerksam bei seiner Aufgabe war, schaute er in die Luft oder spielt mit seinem Radiergummi. Gelegentlich sprach er beim Arbeiten mit sich selbst. Beim Lösen einiger Rechenaufgaben murmelte er vor sich hin.

Frau P. beobachtete, dass Nico kontinuierlich arbeitet, aber aus ihrer Sicht langsamer als andere Kinder. Auch während des Beobachtungszeitraums wurde deutlich, dass Nico länger Zeit brauchte, um Aufgaben zu bewältigen als seine Mitschüler. Aus den Beobachtungen ist der Grund hierfür nicht zu erkennen.

### Sprachlicher Bereich

In der 2. Erhebungsphase<sup>128</sup> wurde eine Aufgabe (Abb. 70: 01.30.2007/ND 6a) beobachtet, an der Nico sehr aufmerksam arbeitete. Hier war die Aufgabenstellung, in Bildern das Kapitel zu „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) nachzuerzählen. Nico malte hier konstant 15 Minuten, wie aus dem Diagramm (Abb. 70) hervor geht.

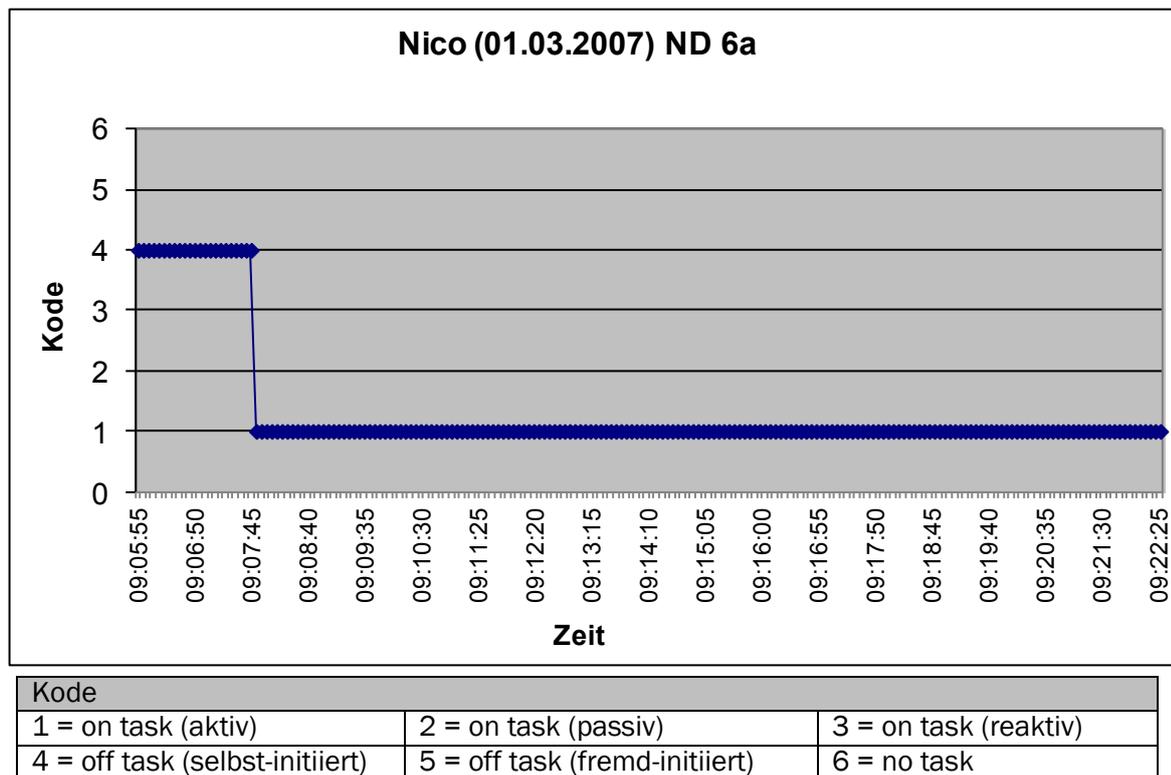
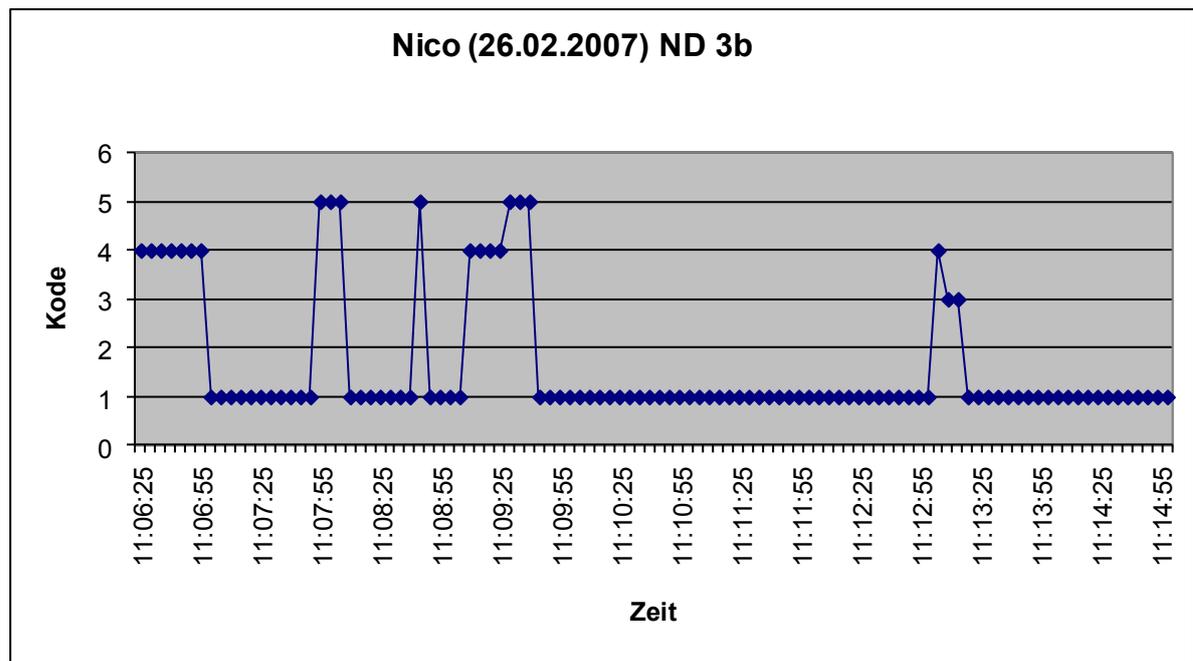


Abbildung 70: ND 6a

<sup>128</sup> In der 1. Erhebungsphase wurde Nico nicht bei einer schriftsprachlichen Förderaufgabe beobachtet. Während der ersten Erhebungsphase wurde die Beobachtung nur als teilnehmende Beobachtung protokolliert. Für diesen Zeitraum liegen für Nico keine Daten vor, die für das MAI-Verfahren umcodiert werden konnten.

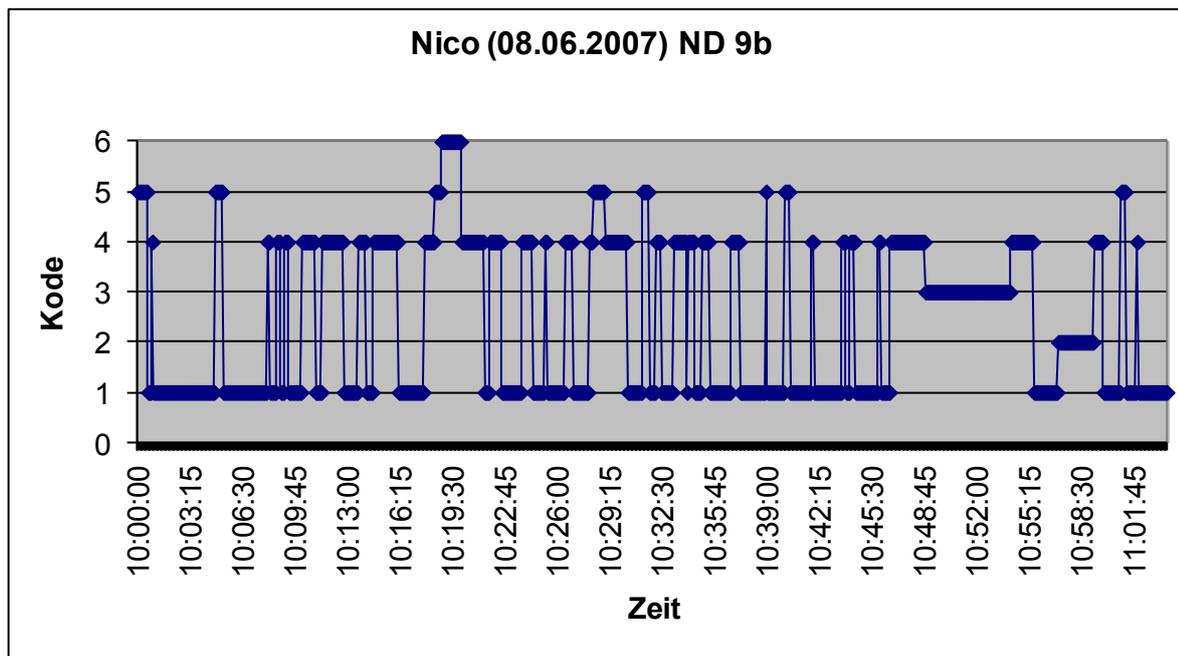


| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 71: ND 3b

Auch bei der Beobachtung drei Tage vorher ist zu erkennen (Abb. 71: 26.02.2007/ND 3b), dass Nico überwiegend aufmerksam arbeitete. Hier sollte schriftlich nacherzählt werden, was in der Geschichte passiert. Innerhalb der knapp zehn Minuten Arbeitszeit war Nico nur kurze Zeit sichtlich nicht aufmerksam bei seiner Arbeit.

Diese beiden Ausschnitte stammten aus der 2. Beobachtungsphase. Während der letzten beiden Beobachtungsphasen wurde im Deutschunterricht das Buch „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) behandelt, so dass es zu diesem Buch mehrere Beobachtungssituationen gab. Beispielsweise sollte am 8.6.2007 (ND 9b) (Abb. 72) das Ende von „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) nacherzählt werden.



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 72: ND 9b

Trotz gleicher Aufgabestellung – Nacherzählung eines Textes – fiel es Nico hier deutlich schwerer als in ND 3b (26.02.2007) (Abb. 71), aufmerksam zu arbeiten. Allerdings konnte das Umhergucken, das im MAI-Verfahren mit 4 codiert wurde, auch während des Überlegens stattfinden. Außerdem war bei dieser Situation zu berücksichtigen, dass die Klasse aufgeteilt wurde. Die eine Hälfte töpferte und die andere Hälfte, zu der Nico gehörte, schrieb an der Nacherzählung. Die ganze Klasse befand sich im Kunstraum, so dass viel um Nico herum passierte und es eine ungewohnte Arbeitsatmosphäre war. Als Hilfestellung für die Aufgabe wurden die Hauptcharaktere des Buches an die Tafel geschrieben und noch einmal wiederholt, welche Rolle sie in dem Buch spielen. Nach einer fast einstündigen Arbeitsphase hatte Nico die Aufgabe beendet. Frau P. macht ihn darauf aufmerksam, dass wichtige inhaltliche Aspekte fehlten, und er brauchte Hilfestellung durch andere Kinder, um seinen Text zu verbessern.

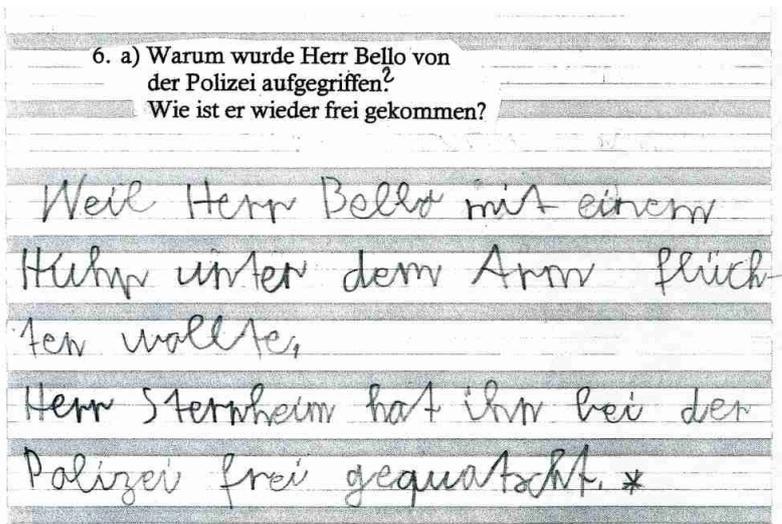
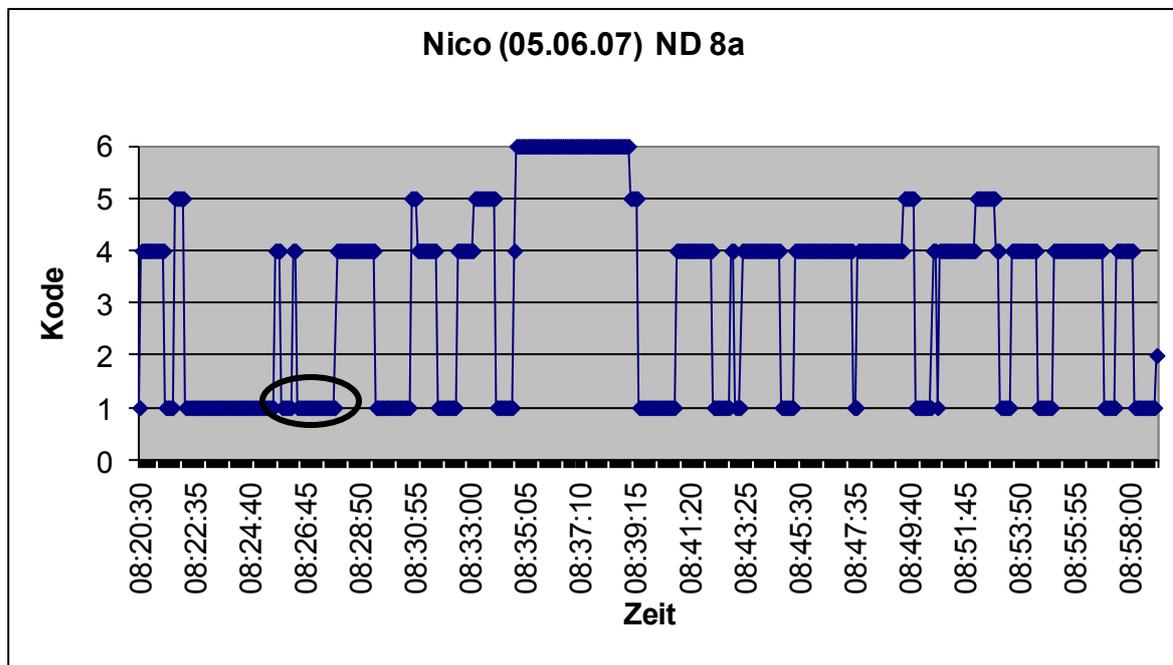


Abbildung 73: Auszug aus Nicos Arbeitsheft zu der Ganzschrift „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005)

Weil Herr Bello mit einem Huhn unter dem Arm flüchten wollte. Herr Sternheim hat ihn bei der Polizei frei gequatscht.

Auch in der Stunde davor wechselte die Aufmerksamkeit vom Heft, in das er die Nacherzählung schrieb (on-task-Verhalten), bis zum Umhergucken im Raum (off-task-Verhalten) (Abb. 74: 05.06.2007/ND 8a).



| Kode                            |                                |                       |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1 = on task (aktiv)             | 2 = on task (passiv)           | 3 = on task (reaktiv) |
| 4 = off task (selbst-initiiert) | 5 = off task (fremd-initiiert) | 6 = no task           |

Abbildung 74: ND 8a

Aber auch hier war zu erkennen, dass sich Nico trotz direkter Ansprache durch Mitschüler nicht unbedingt von der Arbeit ablenken ließ. So arbeitete er weiter, obwohl um ihn

herum alle Kinder redeten (Abb. 74: Markierung schwarzer Kreis). Sie arbeiteten, bis Frau P. alle Kinder in der Arbeit unterbrach, weil sie Geld einsammeln wollte. Erst danach konnte er weiterarbeiten.

Am 28.2.2007 bestand Nicos Aufgabe darin, im Rahmen der WAP-Zeit einen Text abzuschreiben (ND 5b) (Abb. 75). Für ihn schien das Schreiben mit einem Füller eine anspruchsvollere Aufgabe zu sein als mit dem Bleistift.

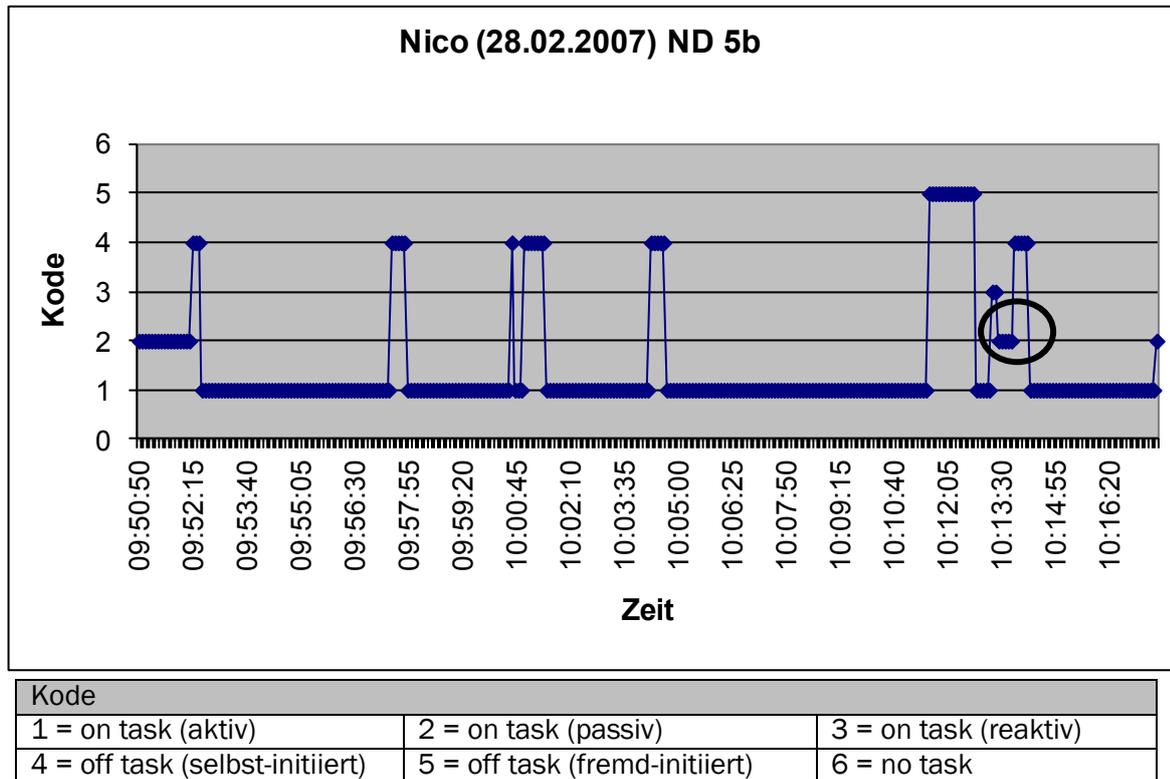


Abbildung 75: ND 5b

Aus dem Diagramm geht hervor, dass Nico überwiegend aufmerksam arbeitete. Die Markierung zeigt die Stelle, an der Frau P. zu Nico ging und ihn zum Abschreiben etwas fragte. Nach 25 Minuten hatte Nico den Text fertig abgeschrieben.

### Mathematischer Bereich

Während der 2. Erhebung arbeitete Nico im Mathematikbuch.

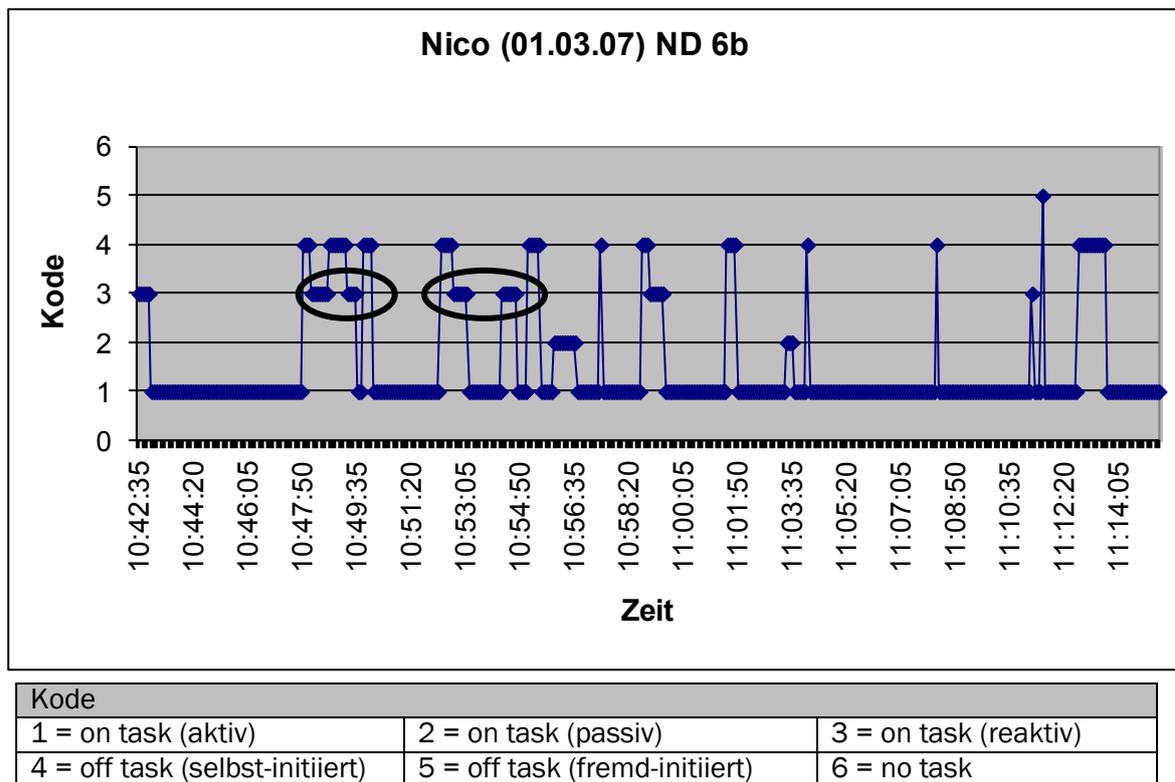


Abbildung 76: ND 6b

Die Übersicht (Abb. 76) zeigt, wie aufmerksam Nico Aufgaben zum Aufteilen von Mengen ohne Rest löste (01.03.2007/ND 6b). Als Hilfsmittel hatte er von der Lehrerin Plättchen bekommen. Während er die Aufgaben löste, kam seine Lehrerin zusätzlich zu ihm und versuchte, ihm durch gezielte Fragen zu helfen (Abb. 76: Markierung schwarzer Kreis). Nico hatte dadurch die Aufgabe gelöst. Auch Nico forderte die Hilfe der Lehrerin bei der Aufgabe ein. In Minute 11:03:30 meldet er sich, um vermutlich etwas zu fragen. Als seine Lehrerin kam, rechnete er schon weiter und stellte keine Frage mehr. Während der Bearbeitung entdeckte die Lehrerin, dass Nico die vorherigen Seiten des Arbeitsheftes noch nicht gerechnet hatte. Sie erinnerte ihn daran, diese zu beenden. Nico blätterte dann auf Seite 36 zurück und rechnet dort bekannte Aufgaben des  $1 \times 1$ . Er schien bemüht, die Aufgaben zu verstehen und zu lösen und nahm die Hilfe der Lehrerin an und forderte sie auch ein. Warum Nico die vorherigen Aufgaben nicht löste, ist nicht bekannt.

In anderen Situationen war zu beobachten, dass Nico Aufgaben im mathematischen Bereich auch ohne viel Hilfe löste (Abb. 77: 27.02.2007/ND 4c). Allerdings waren die beiden Beobachtungen nicht direkt miteinander vergleichbar. Es handelte sich bei der unten abgebildeten Situation weniger um arithmetische Zusammenhänge als vielmehr um geometrisches Verständnis. Hinzu kam, dass Nico im Rahmen der Wochenplanarbeit die Aufgabe selbst gewählt hatte. Beide Faktoren schienen positiven Einfluss auf seine Aufmerksamkeit zu haben.

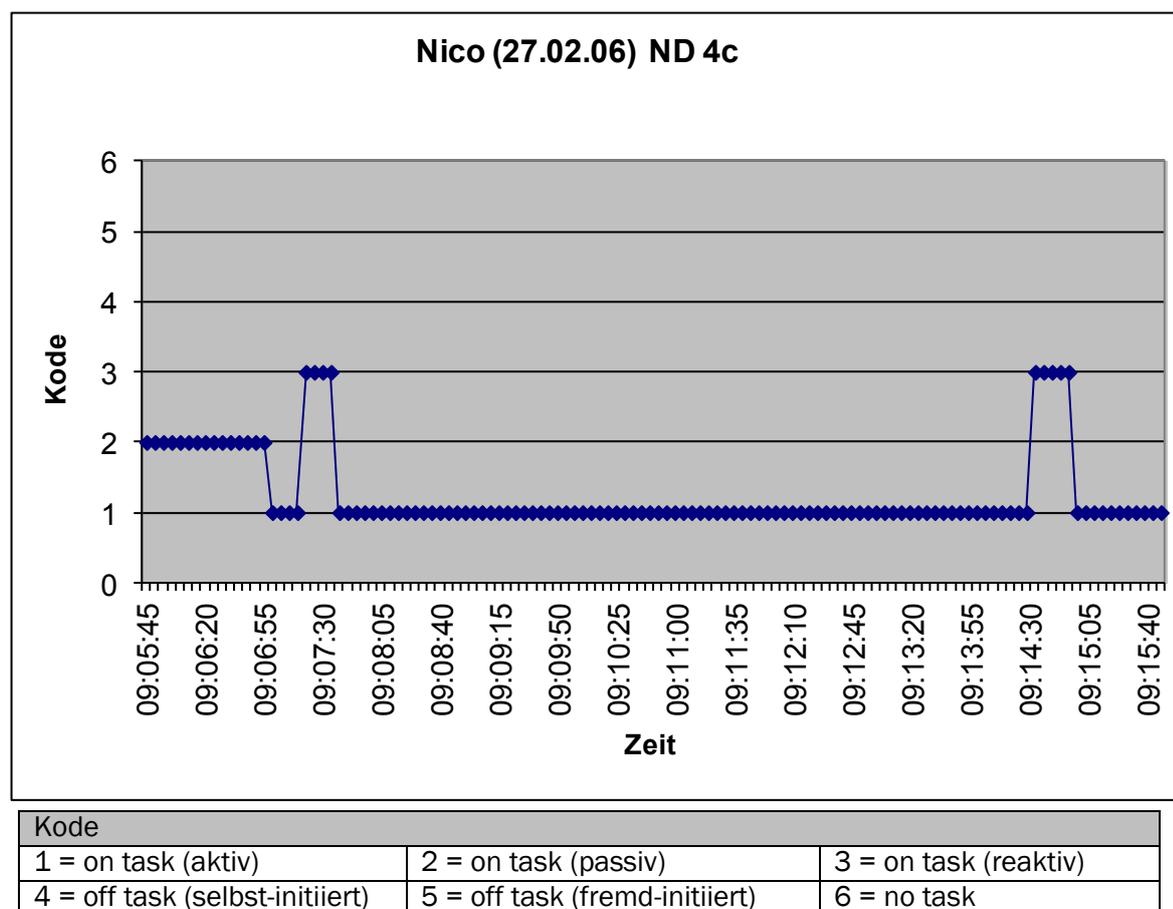


Abbildung 77: ND 4c

### Zusammenfassung

Ein Unterschied in der Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung von Aufgaben für Mathematik und Deutsch war nur bedingt zu erkennen. Er arbeitete in beiden Fächern mit wechselhafter Aufmerksamkeit. Mal arbeitete er überwiegend konzentriert, dann schaute er viel im Raum umher. Bezogen auf die Nutzung der Lernaufgaben war zu erkennen, dass Nico meist aufmerksam bei der Sache zu sein schien. Allerdings war zu beobachten, dass er meist länger als die anderen Kinder mit der Bearbeitung seiner Aufgaben beschäftigt war. Das hatte auch Frau P. schon beobachtet. Aus dem Interview zum sozial-emotionalen Bereich wurde auch deutlich, dass sich Nico seines langsamen Arbeitstempos bewusst war und er darunter litt, wenn er von seinen Mitschülern deswegen geärgert wurde.

Den Förderschwerpunkt lag bei Nico im schriftsprachlichen Bereich. Bei ihm wurde eine Lese-Rechtschreibschwäche diagnostiziert. In seinem 3. Schulbesuchsjahr war ein erheblicher Lernzuwachs im Bereich der Orthographie zu beobachten. In der Bearbeitung seiner Förderaufgaben in Deutsch konnte allerdings beobachtet werden, dass ihn der Umgang mit der Ganzschrift „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) und das Verfassen von Texten stark herausforderte. Er brauchte lange und er konnte nicht unbedingt die wichtigsten Aspekte der Geschichte in einer Nacherzählung festhalten.

Positiv wirkte sich bei ihm aus, wenn er die Aufgaben in der Wochenplanarbeitszeit selbst bestimmen konnte. Ansonsten war er meist sehr aufmerksam bei seiner Arbeit

und ließ sich kaum durch Geräusche und Gespräche um sich herum von der Arbeit ablenken.

## **7.7. Zusammenfassung**

Die einzelnen Fallbeispiele zeigen deutlich wie unterschiedlich die länger verweilenden Kindern in ihrem Können sind und wie unterschiedlich ihre Förderung stattfindet.

### **Lernentwicklung**

Wie auch schon die Lehrerinterviews zeigten, gibt es unterschiedliche Gründe, weshalb Schüler länger in der Schuleingangsphase verweilen. Dies spiegeln auch die Schüler wieder, die hier vorgestellt wurden. Teilweise bestand Förderbedarf in fachlichen Bereichen wie Lesen oder Arithmetik. Teilweise hatten die Schüler Förderbedarf im Arbeitsverhalten. Drei der sieben Schüler hatten einen Migrationshintergrund. Während der Untersuchung verweilten vier Schüler bereits das 3. Jahr in der Schuleingangsphase. Drei befanden sich in ihrem 2. Schulbesuchsjahr.

Die Schüler zeigten alle einen Lernzuwachs im mathematischen und schriftsprachlichen Bereich. Heraus sticht hier Lorenzo mit einem minimalen Lernzuwachs sowohl in den Ergebnissen der HSP als auch im DEMAT.

### **Förderangebot**

Die Förderangebote, die den länger verweilenden Kindern in den einzelnen Klassen bereitet wurden, waren sehr unterschiedlich, jedoch nur bedingt individuell auf die länger verweilenden Kinder zugeschnitten.

An der Grundschule D und auch an der Grundschule B bekamen die länger verweilenden Schüler überwiegend die gleichen Aufgaben wie der Rest der Lerngruppe. Differenzierung fand hier in der Regel über das Ausmaß der Bearbeitung statt.

In den Schulen A und Grundschule C wurde beobachtet, dass Zoran, Simon und Sarah andere Aufgaben bearbeiteten als der Rest der Lerngruppe. Hier wurden individuelle Förderangebote beobachtet. Jedoch bekamen nicht nur die länger verweilenden Kinder individuelle Förderangebote. Vielmehr konnte beobachtet werden, dass allen Kindern der Klassen individuelle Förderangebote unterbreitet wurden. Dies galt in der Regel für die Unterrichtsstunden, die im Sinne eines offenen Unterrichts (Freies Arbeiten bzw. Wochenplan) gestaltet wurden.

### **Nutzung des Förderangebots**

Teilweise konnte beobachtet werden, dass Aufgaben aus einem Bereich für die Schüler schwieriger zu lösen waren (z.B. war zu beobachten, dass Daniela Aufgaben des 1x1 teilweise zu vermeiden suchte). Für andere war es schwierig, überhaupt Aufgaben aufmerksam zu bearbeiten (vgl. Lorenzo) oder sie bearbeiteten die Aufgaben durchaus aufmerksam, aber langsamer (vgl. Nico).

Aus den Beobachtungen zu der Aufmerksamkeit, mit der die Aufgabe bearbeitet wurde, konnten Annahmen über die Passung der einzelnen Förderangebote abgeleitet werden. Zum Teil brachten die Kinder es selbst zum Ausdruck, wenn ihnen die Aufgabe zu schwer war. Auch hier hatten die Schüler unterschiedliche Strategien, sich mit der Aufgabe auseinander zu setzen und sie evtl. für sich „passend“ zu machen. Sina fragte bei-

spielsweise ihre Mitschüler und die Lehrerin um Hilfe. Sarah hingegen verweigerte die Bearbeitung und bekam eine andere individuelle Aufgabe.

Das längere Verweilen oder die eigenen Leistungen im Unterricht waren nur für einige Kinder Thema während der Interviews zu bedeutsamen Sozialverhalten.

## **8. Schlussfolgerungen aus den Fallanalysen: Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase in jahrgangsgemischten und jahrgangsbezogenen Lerngruppen**

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen, die mit der Arbeit verfolgt wurden, vor den Hintergrund der vorausgegangenen Fallanalysen beantwortet.

Für die Fallanalysen wurden die erhobenen Daten in drei unterschiedliche Teile gegliedert, die sich an den drei Dimensionen der pädagogischen Qualität nach Tietze (1998) – Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität – orientieren. In Bezug auf die Strukturqualität wurden im Kapitel 5 die Schulprogramme und andere Dokumente der Schulen, bezogen auf Rahmenvorgaben, unter dem Aspekt des längeren Verweilens von Kindern an den Schulen untersucht. Im Kapitel 6 wurden Interviews mit den Lehrkräften bezogen auf die Orientierungsqualität analysiert. Im anschließenden Kapitel wurde die Prozessqualität der Förderung von länger verweilenden Kindern betrachtet. Hierbei standen das Förderangebot der länger verweilenden Kinder, ihre aktive Nutzung und die Lernentwicklung im Beobachtungszeitraum im Zentrum.

In jedem dieser Analyseteile wurden Forschungsfragen entsprechend der Dimensionen der pädagogischen Qualität beantwortet. Dabei wurde in allen Dimensionen Bezug auf die Förderung von länger verweilenden Kindern genommen. Der Aufbau dieses Kapitels greift ebenfalls auf diese Struktur der Analysen zurück und beantwortet die Fragen in der entsprechenden Reihenfolge.

So wird erst die Frage nach organisatorischen Formen der Förderung von länger verweilenden Kindern in der Schuleingangsphase anhand der Fallbeispiele beantwortet. Diese Frage ist einer Frage der Strukturqualität. Bezogen auf die Orientierungsqualität werden anschließend von Lehrkräften geäußerte Kriterien für ein längeres Verweilen herausgestellt. Abschließend werden die untersuchten Aspekte der Prozessqualität herausgearbeitet. Dazu zählen das Förderangebot selbst, die Nutzung durch den Schüler und die Leistungsentwicklung der Schüler. Da die Nutzung und die Wirkung nach dem Modell von Helmke (vgl. 2005 und Kap. 3.4.) sich gegenseitig bedingen, werden die Schlussfolgerungen zu den Aspekten zusammenhängend in einem Unterkapitel dargestellt.

Die einzelnen Ergebnisse der Untersuchung werden in Thesen festgehalten. Die in diesem Kapitel entwickelten Thesen beruhen auf den Untersuchungsergebnissen dieser Studie an vier Schulen im Münsterland. Sie sind daher nicht repräsentativ zu werten, sondern stellen mögliche Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen dar.<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> Nach der Abgabe der Arbeit veröffentlichte Sandermann 2012 Untersuchungsergebnisse über längeres Verweilen in der Schulanfangsphase in Berlin. Die Ergebnisse unterstützen die hier vorgestellten Hypothesen. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Untersuchung werden an entsprechender Stelle in Fußnoten beschrieben (Sandermann 2012).

## 8.1. Organisatorische Formen der Förderung von Kindern, die länger in der Schuleingangsphase verweilen

An der Untersuchung haben eine Schule mit jahrgangsbezogenen Lerngruppen und drei Schulen mit jahrgangsgemischten Lerngruppen teilgenommen.<sup>130</sup> Es hat sich gezeigt, dass der Unterricht in den jahrgangsgemischten Lerngruppen der Grundschule A und der Grundschule C durch eine starke methodisch-organisatorische Öffnung (vgl. Kap. 6 und 7) gekennzeichnet war. So konnte in der Grundschule die Unterrichtsform der Freien Arbeit beobachtet werden. An der Grundschule C wurde mit einem individuellen Wochenplan gearbeitet. Innerhalb der Freien Arbeit und Wochenplanarbeit erhielten an beiden Schulen die beobachteten Schüler individuelle Förderaufgaben oder konnten diese im Sinne einer inhaltlichen Öffnung selbst wählen.

An der Grundschule D wurde in der an der Untersuchung beteiligten jahrgangsübergreifenden Lerngruppe 2/4 ebenfalls Wochenplanarbeit beobachtet. Allerdings wurde dort jeweils ein gleicher Wochenplan für alle Kinder einer Jahrgangsstufe eingesetzt und kein individualisierter Wochenplan bezogen auf jeden Schüler

An der jahrgangsbezogen organisierten Grundschule B führte Frau R. die Freie Arbeit in ihren Unterricht ein. Jedoch wurde während der Beobachtungsphase noch keine rein inhaltliche Freie Arbeit gesehen, sondern die Schüler durften sich aus einem Angebot an Spielen und Arbeitsblätter Aufgaben aussuchen. Hier stand erst das Erlernen der Methode des Freien Arbeitens im Vordergrund. Es wurde auf der methodisch-organisatorischen Ebene gesehen, dass die Kinder die Sozialform und die Materialien frei wählen konnten.<sup>131</sup> Daneben wurde überwiegend beobachtet, dass sowohl im Klassenunterricht als auch in den Gruppen des Förderbandes den Kindern einer Lerngruppe die gleichen Aufgaben angeboten wurden. In den Beobachtungen wurde damit Graumann bestätigt, die davon ausgeht, dass eine „Öffnung von Unterricht individuelle Förderung nicht zwangsläufig einschließt“ (Graumann 2008, S. 21). Viel mehr birgt die Öffnung von Unterricht das Potenzial zur individualisierten Förderung, wie bereits im Kapitel 3.5.4 beschrieben.

In den Grundschulen A und Grundschule C wurde viele Elemente zur Öffnung des Unterrichts als auch kontinuierliche individualisierten Förderung von länger verweilenden Kindern beobachtet. In der Grundschule D und der Grundschule B wurden auch Elemente zur Öffnung von Unterricht beobachtet, die aber wenig individualisierten Förderangebote für länger verweilende Kinder zur Folge hatten.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass sowohl in den verschiedenen organisierten jahrgangsübergreifenden Lerngruppen als auch in der jahrgangsbezogenen Lerngruppe jeweils auf unterschiedliche Weise eine Öffnung des Unterrichts und hiermit verbunden auf unterschiedliche Weise eine individualisierte Förderung von länger verweilenden Kindern erfolgte, lässt sich folgende Hypothese ableiten:

---

<sup>130</sup> vgl. Kapitel 4.3.

<sup>131</sup> Lorenzo und Sina wurden in der Freien Arbeit nicht dabei beobachtet, Aufgaben bezogen auf den mathematischen und schriftsprachlichen Bereich bearbeitet zu haben, daher wurde die Freie Arbeit nicht in die Analysen der Förderangebote einbezogen.

**Hypothese 1: Je größer der Grad der Öffnung des Unterrichts, desto eher werden länger verweilende Kinder individualisiert gefördert.**

Sowohl an der Grundschule B als auch an der Grundschule D haben die beobachteten Schüler nach der Entscheidung, dass sie länger verweilen sollten, die Lerngruppe gewechselt. Außerdem wurde an beiden Schulen nur in einem geringen Grad eine Öffnung des Unterrichts erfasst. Das waren zwei entscheidende Faktoren, die dazu führten, dass die beobachteten „länger verweilenden Kinder“ kaum individualisierte Aufgaben bekamen, sondern am regulären Unterricht teilnahmen. Auf diese Weise wiederholten Lorenzo und Sina in der Klasse von Frau R. die Lerninhalte der ersten Jahrgangsstufe<sup>132</sup>. Für die länger verweilenden Kinder an der jahrgangsbezogen organisierten Schule ist daher, bezogen auf die Gestaltung der Förderung, kein Unterschied im Vergleich zum ehemaligen „Sitzenbleiben“ im normalen Klassenverband zu erkennen. Lediglich durch die Einführung des Förderbandes hat sich die Form der äußeren Differenzierung zumindest an der Grundschule B geändert.

**Hypothese 2: Wenn die Schuleingangsklassen jahrgangsbezogenen organisiert sind, gleicht das längere Verweilen eines Kindes dem früheren Wiederholen in einer Jahrgangsstufe.<sup>133</sup>**

## **8.2. Prozess, in dem entschieden wird, dass ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilt**

Die Entscheidungskriterien, ob ein Kind länger verweilt oder nicht, sind in dieser Arbeit bezogen auf die einzelnen Schulen analysiert worden. Bei den befragten Lehrern lassen sich Gemeinsamkeiten im Vorgehen erkennen, die unter Kapitel 6.6. bereits aufgeführt wurden.

So beschreiben alle, dass der Entscheidung für ein längeres Verweilen in der Schuleingangsphase eine Diagnostik vorausgeht, welche die zentrale Grundlage für die Entscheidung darstellt, ob ein Kind länger verweilt. Zur Diagnose werden sowohl formelle Verfahren wie auch informelle Verfahren eingesetzt. Ebenso sind Beobachtungen entscheidend, auf deren Basis ebenfalls der Lernstand des Kindes eingeschätzt wird. Als Bezugsnorm für den Lernstand werden u.a. die in den Richtlinien und Lehrpläne aufgeführten Kompetenzerwartungen für Schülern am Ende der Schuleingangsphase genannt. Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgende Hypothese ableiten:

**Hypothese 3: Der Entscheidung, ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilen zu lassen, geht immer eine Art der Diagnostik voraus.**

In den Schulen A und C werden die Lerngruppen im Team unterrichtet (vgl. Kap. 5.2 und Kap. 6.4.1.). Das heißt, dass es regelmäßige Teamsitzungen gibt, in denen z. B. über die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler und den Leistungsstand von Schülern ge-

---

<sup>132</sup> Daniela und Nico wiederholten die 1. Klasse, so dass die Lerninhalte in der Klasse von Frau P. für beide neu waren (vgl. Kap. 7.6.).

<sup>133</sup> Die Hypothese wurde auch bereits in Kapitel 2.5.4. vermutet. Sie sollte aber weiter in den Blick genommen werden, da es ja grundsätzlich auch mehr Möglichkeiten der Förderung in jahrgangsbezogenen Lerngruppen gibt, als hier vorgestellt wurde.

sprochen wird. In diesen Teamsitzungen wird auch gemeinsam über die Entscheidung, ob ein Kind länger verweilt, beraten, so dass an diesen Schulen an der Entscheidung mehrere pädagogische Fachkräfte beteiligt sind.

Frau S. von der Grundschule B berichtet, dass sie vor der Entscheidung, Sina länger verweilen zu lassen, auch mit Kollegen gesprochen habe und weitere Meinungen eingeholt habe. Auch hier waren mehrere Kollegen an der Überlegung, ein Kind länger verweilen zu lassen, beteiligt, bevor die Schulleitung oder die Eltern herangezogen wurden. (vgl. Kap. 6.3.)

Von der Grundschule D sind darüber keine Informationen bekannt. Daraus ergibt sich folgende Hypothese.

**Hypothese 4: Die Entscheidung, ob ein Kind länger verweilt, wird in der Regel nicht nur von einer Lehrkraft und der Schulleitung getroffen.**<sup>134</sup>

Die an der Untersuchung beteiligten Kinder verweilen aus unterschiedlichen Gründen länger in der Schuleingangsphase. In den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften wurde deutlich, dass auch die Gewichtung der einzelnen Teilaspekte bei jeder Lehrkraft unterschiedlich ist. Für Frau N. war neben dem Leistungsstand in Mathematik die sozial-emotionale Entwicklung von Sarah sehr bedeutsam für die Entscheidung, sie länger verweilen zu lassen. Frau F. bezieht sich bei der Entscheidung auf die verbindlichen Anforderungen des Landes NRW bzw. die Kompetenzerwartungen in den Richtlinien, die besagen, was für Kompetenzen ein Kind zum Ende des 2. Schulbesuchsjahres erworben haben sollte. Frau S. stellt sich die Frage, wie das längere Verweilen für das Kind von Nutzen sein kann. Für sie ist entscheidend, inwieweit das Kind motiviert lernt. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass es keine einheitlichen Kriterien gibt, nach denen ein Kind länger verweilt. Diese Aussagen sind Grundlage für folgende Hypothese:

**Hypothese 5: Die Gründe, warum ein Kind länger in der Schuleingangsphase verweilt, beziehen sich nicht nur auf den Lernstand.**<sup>135</sup>

### **8.3. Nutzung und Wirkung der Förderangebote durch länger verweilende Kinder**

Bei der Frage nach der Nutzung und der Wirkung der Förderaufgaben wurden die Kinder mit ihrem Arbeitsverhalten und ihrem Leistungsstand bzw. Lernzuwachs in den Blick genommen. Bei allen Kindern wurden unterschiedliche Arbeitsweisen und Förderschwerpunkte beobachtet. In der Literatur und auch in dieser Arbeit wird häufig von

---

<sup>134</sup> 73,5% (N=164) der befragten Berliner Schulleitungen gaben an, dass die Entscheidung, einen Schüler länger verweilen zu lassen, unter Beteiligung der Klassenkonferenz getroffen wird. 17 Schulen gaben an, dass die Entscheidung in Lehrerteams bzw. Fachkonferenzen gefällt wird und an 10 Schulen trifft die Entscheidung eine einzelne Lehrkraft. Bei der Entscheidung werden an 11,5% der Schulen die Eltern mit einbezogen, bei 81,2% wird die Verweilentscheidung ohne Eltern getroffen. (vgl. Sandermann 2012, 116) Damit untermauern Sandermanns Ergebnisse die hier aufgestellte Hypothese.

<sup>135</sup> Auch Sandermann kommt in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass es neben dem Leistungsstand noch weitere Kriterien gibt, die bei der Verweilentscheidung an Berliner Grundschulen berücksichtigt werden. Weitere von ihr genannten Kriterien sind: „Entwicklungsstand, (...) individuelle Leistungsentwicklung, (...) Sprachstand „Deutsch“ des Kindes, (...) Wunsch der Erziehungsberechtigten, (...) Verhalten/ Benehmen des Kindes“ (Sandermann 2012, 114).

langsam lernenden Kindern gesprochen, wenn es um Kinder geht, die vom Leistungsstand nicht der Norm entsprechen. Dabei stellt sich an dieser Stelle die Frage, was „langsam lernen“ überhaupt bedeutet. Es gibt zwei Möglichkeiten der Herangehensweise – über das Arbeitsverhalten oder über das Verarbeiten von Informationen<sup>136</sup>.

In Bezug auf das Arbeitsverhalten wurden in dieser Arbeit bei den verweilenden Kindern unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten beobachtet. So konnte Simon sich nur mit Unterstützung von Erwachsenen länger auf die Bearbeitung einer Aufgabe einlassen. Im Gegensatz dazu arbeitete Nico kontinuierlich aufmerksam, aber nicht so schnell wie seine Klassenkameraden. Bei beiden war diese Beobachtung unabhängig vom Lernbereich.

Bezogen auf das Verarbeiten von Informationen wurden direkt keine Beobachtungen gemacht, die darüber Auskunft geben könnten, wie die Schüler die Informationen der Förderangebote verarbeitet haben. In den Interviews mit den Fachkräften wurden allerdings die Förderschwerpunkte der Kinder benannt, in denen oft Schwierigkeiten mit der Verarbeitung von Lerninhalten beobachtet wurden. Frau N. sagte beispielweise über Sarah aus, dass es ihr schwerfalle, mathematische Zusammenhänge zu erkennen und entsprechende Aufgaben zu lösen. Im schriftsprachlichen Bereich sei bei ihr allerdings eine langsame Erfassung des Lerninhaltes nicht zu beobachten.

#### **Hypothese 6: Länger verweilende Kinder sind nicht unbedingt langsame Lerner.**

Die einzelnen Aufmerksamkeitskurven in den Fallanalysen der Schüler zeigen, wie die Kinder die Förderaufgabe bearbeiteten. Dabei wurde bei jedem Kind eine unterschiedliche Bearbeitung festgestellt. Die Faktoren, die die Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung beeinflussten, konnten nicht bei jedem Kind ermittelt werden.

Bei Zoran konnte beobachtet werden, dass er an seiner selbstgewählten Aufgabe sein „Lies mal“-Heft zu bearbeiten, sehr viel Zeit verwendet hat (vgl. Kap. 7.3.2.6.3.). Die Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung ist trotzdem wechselhaft. Simon hat bei seinen selbst gewählten Aufgaben Schwierigkeiten, aufmerksam bei der Sache zu sein. Hier wurden andere Faktoren benannt, die Simons Aufmerksamkeit positiv zu beeinflussen scheinen, wie z.B. die persönliche Zuwendung der Lehrkräfte. In Situationen, in denen Lehrer Zoran und Simon Aufgaben geben, ist die Bearbeitung ebenfalls wechselhaft (vgl. Kap. 7.3.2.6.3. bzw. Kap. 7.3.1.6.3.). Es wäre nun interessant, ob die Nutzung einer Förderaufgabe bei länger verweilenden Kindern aufmerksamer verläuft, wenn die Aufgabe vom Lehrer vorgegeben ist. Bezogen auf Zoran und Simon lässt sich erkennen, dass dies nicht der Fall ist.

In der Analyse von Lorenzos Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung von Aufgaben wurde beobachtet, dass ihn die Anwesenheit von Erwachsenen motiviert zu arbeiten. Auch bei Simon war ähnliches zu beobachten, wobei bei ihm auch positive Verstärkung wie direktes Lob bzw. Sticker ein aufmerksames Arbeitsverhalten zur Folge hatte.

Nach Untersuchungen von Wagner und Scholl (1992) sowie Laus und Scholl (1995) kann vermutet werden, dass lernschwächere Kinder in einem geöffneten Unterricht einer gezielten Unterstützung bedürfen, um die Vorteile einer Öffnung von Unterricht pro-

---

<sup>136</sup> Bezogen auf eine gemäßigt-konstruktivistische Sicht auf Lernen (vgl. Kap. 3.2.2.).

duktiv nutzen zu können. Insgesamt scheint eine Öffnung von Unterricht sich wiederum positiv auf ein aufmerksames Arbeitsverhalten ebenso wie auf das Selbstbestimmungsempfinden und die Interessen von Kindern auszuwirken. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen und der Untersuchung von Wagner und Scholl sowie Laus und Scholl lässt sich folgende Hypothese ableiten:

**Hypothese 7: Die Aufmerksamkeit mit der ein länger verweilendes Kind eine Aufgabe löst, ist unabhängig von der Selbstbestimmung bei der Auswahl des Förderangebots.**

Diese These bezieht sich stark auf die These 1, bei der es um den Grad der Öffnung des Unterrichts geht. Damit garantiert ein geöffneter Unterricht an sich nicht unbedingt eine aufmerksame Bearbeitung der Aufgabe. Entscheidender können Faktoren des Mediationsprozesses auf Schülerseite sein, wie Helmke es in seinem Angebots-Nutzungsmodell beschreibt (vgl. Helmke 2005,41). Damit bleibt es weiter notwendig, die Prozessqualität von Unterricht zu untersuchen, um die Förderbedingungen und den Nutzen aus der Förderung für länger verweilende Kinder genauer erfassen zu können.

## 9. Reflektion des Vorgehens und Ausblick

Die vorliegende Arbeit wurde als eine qualitative Fallstudie angelegt, die speziell länger verweilende Kinder in der Schuleingangsphase in den Blick genommen hat. Ziel war es, Hypothesen zu generieren, auf die weitere Untersuchungen aufbauen können. Im Folgenden soll nun zunächst eine kritische Reflektion des eigenen Vorgehens in der Untersuchung vorgenommen und abschließend ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen gegeben werden.

### 9.1. Reflektion des Vorgehens

Im Rahmen des Schuljahres wurden die Kinder zu drei Erhebungszeitpunkten beobachtet. Insgesamt wurden an rund neun Schultagen im Unterricht der Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik hospitiert. Es wurden im Zeitraum der Untersuchung für jedes Kind verschiedene Daten erhoben. So wurden neben den Unterrichtsbeobachtungen auch Diagnoseverfahren zur Erfassung der mathematischen, schriftsprachlichen und sozial-emotionalen Lernvoraussetzungen bzw. -entwicklungen der Kinder eingesetzt und Interviews mit den Lehrkräften geführt. Trotzdem stellen diese Daten nur einen kleinen Ausschnitt der Unterrichtswirklichkeit dar. Auch wenn in der Arbeit Aussagen über die Förderung in der Klasse gemacht wurden, ist dabei zu bedenken, dass nur ein kleiner Teil des Unterrichts beobachtet werden konnte und somit über einen Großteil der im Untersuchungsjahr außerhalb der hospitierten Unterrichtseinheiten stattgefundenen Förderung keine Aussagen getroffen werden können. Zudem konnten aus organisatorischen Gründen, teilweise auch nur ausschnitthaft, einzelne Förderangebote beobachtet werden, die untereinander keinen Bezug erkennen lassen bzw. nicht aufeinander aufbauen. Dies sind grundsätzliche Probleme im Rahmen von Unterrichtsforschung, die bei der Betrachtung der Auswertung beachtet werden müssen.

Ebenso wurden nur Förderaufgaben berücksichtigt, welche die Schüler in Arbeitsphasen bearbeiteten, um auf diesem Wege eine Vergleichbarkeit der Aufgaben zu ermöglichen. Nicht berücksichtigt wurden Aufgaben, die in Klassengesprächen erarbeitet wurden, wie Kopfrechenaufgaben oder Lernspiele in Gruppen.

Darüber hinaus wurde in der Untersuchung der Fokus auf den mathematischen und den schriftsprachlichen Bereich gelegt. Es stand demnach die fachliche Lernentwicklung der Schüler im Blickpunkt. Da einige Schüler neben fachlichen Förderbedarf auch zusätzliche Unterstützung im sozialen Bereich oder beim Arbeitsverhalten brauchten, wäre es in weiteren Untersuchungen sinnvoll, diese Bereiche verstärkt in den Blick zu nehmen. Es ist davon auszugehen, dass diese Entwicklungsbereiche insbesondere für Kinder, die länger verweilen, von besonderer Bedeutung sind.

Als ein weiterer Aspekt ist kritisch anzumerken, dass sich im Verlauf der Untersuchung herausgestellt hat, dass die ausgewählten Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Lernentwicklung der Kinder im mathematischen Bereich (DEMAT 2002/2004) und schriftsprachlichen Bereich (HSP 2002 und HLP 1992) nur bedingt geeignet waren. Die Instrumente wurden in der Regel ausgewählt, da hier Normwerte zur Verfügung standen, die Aufschluss über die Leistungen von Kindern in bestimmten Klassenstufen im Vergleich zur Normierungsstichprobe geben können. Bei der Erstellung der Normierungsstichproben wurde der Fall länger verweilender Kinder allerdings nicht berücksichtigt. Es fiel daher bei der Auswertung sehr schwer, die Ergebnisse der an der Untersuchung be-

teiligten Kinder der Normstichprobe einer Klassenstufe zu zuordnen, da die Kinder beispielsweise in ihrem 3. Schulbesuchsjahr die 2. Klassenstufe besuchten.

Die Ergebnisse der HSP ermöglichten zusätzlich eine qualitative Auswertung. Vor dem Hintergrund des Modells zum Schriftspracherwerbs konnten bestimmte Entwicklungsschritte dargestellt werden und so ein genaues Bild der Lernentwicklung der Schüler im orthographischen Bereich aufgezeigt werden. Auch bezogen auf die Leseentwicklung konnten anhand der Daten der HLP neben einer Einschätzung bezogen auf eine Normstichprobe auch qualitative Aussagen zur Leseentwicklung gemacht werden.

Im mathematischen Bereich ist dies nur schwer möglich, da überwiegend Entwicklungsmodelle nur für vorschulische Inhalte bzw. Inhalte des Anfangsunterrichts vorliegen (vgl. Kornmann 2010). Das Entwicklungsmodell früher mathematischer Kompetenzen nach Krajewski (2003) ist beispielsweise für die Analyse von Lernentwicklungen von Kindern am Ende der Kindergartenzeit und am Anfang der Schulzeit geeignet, nicht aber als Orientierungsgrundlage für die Auswertung weiterführender mathematischer Entwicklungsprozesse. So sind in der weiteren Entwicklung im mathematischen Bereich beispielsweise die Rechenstrategien entscheidend, mit denen die Kinder die Aufgaben lösen. Im DEMAT (2002/2004) werden die von den Kindern im Lösungsprozess verwendeten Rechenstrategien aber nicht berücksichtigt. Lediglich die erfolgreich gelöste Aufgabe wird gewertet. Am Ende des Tests stehen die von den Kindern erzielten Rohwerte, die mit Normwerten in Beziehung gesetzt werden können, um einen Eindruck der Leistungen der Kinder im sozialen Vergleich zu erhalten. Dies wurde in der Arbeit auch gemacht. Gleichzeitig wurde aber festgestellt, dass dieses Vorgehen rückblickend sehr unbefriedigend war, denn wie bereits erwähnt konnten die Werte nicht eindeutig einer Normstichprobe zugeordnet werden, da länger verweilende Kinder nicht berücksichtigt wurden. Anders als bei der HSP (2002) bestand im DEMAT (2002/2004) aus den zuvor beschriebenen Gründen nicht die Möglichkeit, die Werte qualitativ auszuwerten, da ein entsprechendes Entwicklungsmodell oder ähnliche Hinweise fehlten. In weiteren Untersuchungen wäre es demnach sinnvoll, die Durchführung des DEMATs durch Beobachtungen der Kinder während der Bearbeitung und durch Gespräche mit dem Kind, z.B. über Lösungswege, zu ergänzen.

Neben den Schwierigkeiten bei der Auswertung der Daten der Lernbeobachtungsverfahren und den daraus resultierenden Schwierigkeiten, die Lernentwicklung der Kinder angemessen aufzuzeigen, ist die Wirkung der Förderung aus den Lernbeobachtungsverfahren nur bedingt abzuleiten. Darüber hinaus ist es schwierig, eine Beziehung zwischen den beobachteten Förderaufgaben und den Lernständen der Kinder am Ende des Beobachtungsjahres herzustellen. Die beobachteten Förderangebote standen nicht im Zusammenhang mit den Aufgaben der Lernbeobachtungsverfahren, so dass hier keine direkte Wirkung der beobachteten Förderung abgeleitet werden konnte. Demnach sind die Ergebnisse der Diagnoseverfahren nicht als Wirkung bzw. direktes Ergebnis der beobachteten Förderaufgabe zu werten, sondern stellen einen allgemeinen Lernstand dar, der sich im Laufe des Schuljahres durch überwiegend nicht beobachtete und nicht dokumentierte Förderaufgaben entwickelte.

Die Nutzung der Förderangebote wurde in der vorliegenden Untersuchung nur bezogen auf die beobachtbare Aufmerksamkeit untersucht. Dabei wurden nicht direkt beobachtbare Faktoren, die die Aufmerksamkeit oder die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben beeinflussten, nicht erhoben. Hier zeigen sich Grenzen, die methodisch gegeben sind.

Beim Lehren und Lernen handelt es sich um hochkomplexe Prozesse, die im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells nicht vollständig rekonstruiert werden können.

## 9.2. Ausblick

Verschiedenste Aspekte werden als Argumente für eine Reform der Schuleingangsphase angeführt. So sprachen bildungssoziale Gründe, demographische Gründe und pädagogische Gründe für eine Neureglung (vgl. Kap. 2.). Ob sich die Annahmen, die hinter den Gründen steckten, bewahrheiten, wird sich erst mit der Zeit zeigen.

Aus bildungssoziologischer Sicht lässt sich beispielsweise jetzt noch nicht absehen, welche Effekte sich aus einem längeren Besuch der Schuleingangsphase für die Schulbiographie und das spätere Arbeitsleben der Schüler ergeben. Zentral ist hier sicherlich, wie sich die Nicht-Anrechnung des Schuljahres auf die Pflichtschulzeit auswirkt oder auch, inwieweit Kinder, die länger verweilen, häufiger auf die Hauptschule wechseln. Vor dem Hintergrund der Diskussion um die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Schichten, die insbesondere aufgrund der Ergebnisse von IGLU und PISA geführt wurden (vgl. 2.1.2), ist mittelfristig zu überprüfen, wie sich ein längeres Verweilen gerade auf diese Personengruppe auswirkt. Zwei Aspekte sollten hierbei im Fokus stehen: Zum einen wäre es bezogen auf die Ergebnisse der Vergleichsstudien interessant, näher in den Blick zu nehmen, ob sich mit der Fördermaßnahme des längeren Verweilens eine Verminderung der Leistungsdifferenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund abzeichnet. Zum anderen sind vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus der FABER-Studie (Gogolin 2000; vgl. Kap. 2.1.2.) die Entscheidungskriterien für ein längeres Verweilen zu untersuchen, speziell hinsichtlich der Frage, inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund, aber auch aus sozialbenachteiligten Schichten, eher länger verweilen und warum.

Die demographische Begründung für die Reform der Schuleingangsphase untermauert stärker den Aspekt der Einrichtung von jahrgangsgemischten Lerngruppen aus organisatorischen Gründen als aus der pädagogischen Notwendigkeit für die Förderung von länger verweilenden Kindern. Interessant wäre an dieser Stelle zu sehen, welche pädagogischen Maßnahmen zur Realisierung der Jahrgangsmischung eingeführt werden.

Im Bereich der pädagogischen Begründung gibt es unterschiedliche Dimensionen, die in weiteren Untersuchungen in den Blick genommen werden sollten. Wie die Ausführungen in Kapitel 2.6. zeigen, besteht insbesondere bezogen auf das längere Verweilen im Rahmen der Schuleingangsphase ein großer Forschungsbedarf. Mit der vorliegenden Arbeit wurde ein erster Schritt unternommen, Erkenntnisse über das längere Verweilen von Kindern zu gewinnen und in pädagogischer Hinsicht Bereiche aufzuzeigen, die in weiteren Untersuchungen verfolgt werden sollten.

Bezogen auf die in der Arbeit aufgestellten Hypothesen sollten sich folgende Untersuchungen auf unterschiedliche Bereiche beziehen, z.B. auf die organisatorischen Formen der Förderung, ob ein Schüler länger verweilt oder nicht, und auf die Nutzung sowie Wirkung des Förderangebotes. Auf diese Aspekte soll im Folgenden kurz erneut eingegangen werden, um jeweils vor dem Hintergrund der durchgeführten Studie und den berichteten Untersuchungsergebnisse weiterführende Forschungsperspektiven abzuleiten.

Hinsichtlich der organisatorischen Formen der Förderung von Kindern wurde in der vorliegenden Arbeit herausgestellt, dass der Grad der Öffnung des Unterrichts größeren Einfluss auf die Ausgestaltung des längeren Verweilens der Kinder hat als die Organisationsform. Nicht die Art der Jahrgangsmischung einer Klasse (z.B. 1. und 2. Klasse gemischt oder 1. bis 4. Klasse gemischt) bestimmt, ob ein Kind mehr Zeit bekommt, um sich seine Lerninhalte zu erarbeiten oder ob es sich eher um eine Wiederholen der Lerninhalte einer bereits besuchten Klasse handelt. Es zeigte sich, dass es auch in jahrgangsgemischten Klassen sein kann, dass die Schüler gleiche Aufgaben wie die anderen Kinder ihres Jahrgangs bekommen und sie nur eingeschränkte Möglichkeiten haben, sich Lerninhalte in ihrem Tempo zu erarbeiten (wie beispielsweise an der Grundschule D). Demnach wäre es interessant, in folgenden Studien näher in den Blick zu nehmen, inwieweit offene Unterrichtsformen in der Schuleingangsphase eingesetzt werden und diese ein Verweilen im Sinne eines „länger-Zeit-Habens“ zulassen.

Eine jahrgangsgemischte Schuleingangsklasse bietet demnach nicht zwangsläufig optimale individualisierte Förderbedingungen oder arbeitet mit offenen Unterrichtsmethoden. Zugleich ist anzumerken, dass keineswegs auch nicht geöffnete Unterrichtsformen automatisch zu einer bestmöglichen Förderung länger verweilender Kinder führen, sondern auch hier die Qualität des Unterrichtsangebots von Bedeutung ist. Berthold beschreibt, dass eine zentrale Aufgabe der Entwicklungsarbeit, bezogen auf die Schuleingangsphase, in der Steigerung der Aufgabenqualität liegt. Diesbezüglich ist sie zuversichtlich, da „subjektorientierte Unterrichtsformen, denen Differenzierungsanspruch unterstellt wird, häufig Einsatz“ (Berthold 2008, 79) in der Schuleingangsphase finden. Sie vermutet weiter, dass es in der Schuleingangsphase im Laufe der Zeit zu einer Veränderung der Unterrichtsgestaltung im Äußeren, in den Abläufen und den bevorzugten Handlungsmustern kommt“ (Berthold 2008, 79). Dies würde dazu führen, dass ein länger verweilendes Kind mehr Zeit bekommt, sich Lerninhalte zu erarbeiten und nicht im Sinne des herkömmlichen „Sitzenbleibens“ in einem vorgegebenen Tempo Lerninhalte wiederholt. Inwiefern sich Bertholds Vermutung bestätigen wird, dass der Einsatz differenzierter Methoden und eine Öffnung des Unterrichts zunimmt, gilt es weiter zu beobachten und zu untersuchen.

Die Entscheidungskriterien, ob ein Kind länger verweilt oder nicht, sind in dieser Arbeit bezogen auf die einzelnen Schulen bzw. Lehrer in den Blick genommen worden. Bei den befragten Lehrern lassen sich Gemeinsamkeiten im Vorgehen erkennen, die unter Kapitel 6.6. bereits aufgeführt wurden. Hierbei hat sich herausgestellt, dass der Diagnose der Lernprozesse der Kinder in diesem Entscheidungsprozess eine besondere Bedeutung zukommt.

So wird erst vor dem Hintergrund vielfältiger Diagnoseergebnisse entschieden, ob ein Kind länger verweilt oder nicht. Wie die vorgestellte Untersuchung zeigt, werden zur Diagnose sowohl formelle Verfahren wie auch informelle Verfahren eingesetzt. Zentral sind die Beobachtungen, auf deren Grundlage der Lernstand des Kindes eingeschätzt wird. Bezogen auf den Entscheidungsprozess ergeben sich für folgende (ggf. auch quantitativ angelegte) Studien weitere Fragen danach, welche Diagnoseverfahren eingesetzt werden, welche (Lern-)bereiche dabei im Fokus der Betrachtung stehen und wie im Entscheidungsprozess eine Gewichtung der unterschiedlichen Diagnoseverfahren bzw. Beobachtungsergebnisse vorgenommen wird.

Grundsätzlich wäre auch interessant, welche Aspekte in der Regel herangezogen werden, um sich für ein längeres Verweilen zu entscheiden. Die Lehrer in der vorgestellten Untersuchung haben alle angegeben, dass die Entscheidung individuell bezogen auf das Kind getroffen wird. Betrachtet man die Ergebnisse von Gomolla und Ratdke (2000; vgl. auch Kap. 2.1.2.) wurden allerdings Kinder mit Migrationshintergrund beispielsweise häufiger zurückgestellt. Wie ist das nun seit der Neuregelung beim längeren Verweilen? Hat sich an der Einschätzung der Lehrkräfte etwas geändert?

Auch müsste untersucht werden, ob es wirklich überwiegend langsam lernende Kinder sind, die länger verweilen. Es zeigte sich, dass einige der länger verweilenden Kinder durchaus aufmerksam und kontinuierlich an ihren Aufgaben arbeiteten und in der von dem Lehrer vorgegebener Zeit fertig wurden. Daher scheint es nicht unbedingt so, dass Kinder, die länger verweilen, unbedingt langsame Lerner sind im Sinne, dass sie langsam Aufgaben bearbeiten.

Daher müsste eine vertiefende Untersuchung der genauen Kriterien und Beweggründe der Lehrkräfte, ein Kind länger verweilen zu lassen, durchgeführt werden. Dies konnte im Rahmen der vorgestellten Untersuchung nur bezogen auf eine relativ kleine Stichprobe umgesetzt werden.

Im Zentrum der Beobachtung standen neben der Nutzung der Aufgaben u.a. in dieser Arbeit die Lernentwicklungen der Kinder bzw. die Wirkung der Förderung in den fachlichen Bereichen. Wie die Kritik an den eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren zeigt (vgl. Kap 9.1.), müssten die Beobachtungsverfahren stärker auf die beobachteten Förderaufgaben und auch auf den Förderbedarf der Kinder ausgerichtet werden, um eindeutige Aussagen über die Wirkung der Förderung treffen zu können. Daneben zeigt diese Arbeit auch, dass Kinder nicht nur aus fachlichen Gründen länger verweilen, sondern auch auf Grund ihres Arbeits- und Sozialverhaltens. Die Fortschritte in diesem Bereich wurden in der Arbeit nur bedingt in den Beobachtungen beim Bearbeiten des Förderangebotes deutlich. Für spätere Untersuchungen würde es sich anbieten, auch Erhebungen über die Entwicklung des Arbeitsverhaltens- und des Sozialverhaltens durchzuführen.

Nicht in den Blick genommen werden konnte in dieser Arbeit die Bedeutung multiprofessioneller Teams, bestehend aus Sozialpädagogen, Förderschullehrern und Grundschullehrern, und deren Einfluss auf die gestellten Förderaufgaben für länger verweilende Kinder. Diese wurde allerdings schon in Untersuchungen von Carle (2003) und auch von Kaiser (2004) als entscheidende Faktoren für das Gelingen von Förderung in der Schuleingangsphase gesehen. Auch hier könnten, bezogen auf längere verweilende Kinder, Befunde weiterer Studien Aussagen über Rahmenbedingungen einer optimalen Förderung geben.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, wo gerade für „lernschwächere“ Schüler am Anfang ihrer Schullaufbahn Schwierigkeiten liegen. Es wurde gezeigt, dass hier für einen guten Anfang nicht nur Glück, sondern insbesondere die Qualität der Förderangebote von großer Bedeutung ist, um die Kinder in ihrem individuellen Lernprozess zu unterstützen. Hierbei spielen vielfältige Rahmenbedingungen im komplexen Unterrichtsgeschehen eine Rolle. Auf organisatorischer Ebene können die Organisationsform und die Organisation des längeren Verweilens entscheidend sein. Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung sind die Diagnose als Grundlage für Förderangebote, die Differenzierung des Unterrichts, die Öffnung des Unterrichts und die individuelle Passung der Aufgaben von

großer Bedeutung. Rahmenbedingungen wie das Vorhandensein geeigneter Diagnoseverfahren für den speziellen Fall der länger verweilenden Kinder, aber auch multiprofessionelle Teams, in denen gearbeitet wird, haben Einfluss auf die Förderung von länger verweilenden Kindern. Letztendlich haben auch alle genannten Punkte Einfluss auf die Nutzung des Angebots durch die Schüler, auf die Aufmerksamkeit und die Motivation, mit der die Aufgabe bearbeitet wird. All diese Aspekte sind in weiteren Untersuchungen näher in den Blick zu nehmen. Allerdings sind sie in ihrer Komplexität wohl nie ganz zu klären.

## 10. Nachwort

Um zu erfahren, wie es den sieben Schülern nach der Beobachtungszeit erging, wurde im Frühjahr 2009 bei den Lehrern der Schüler erfragt, wie sie die Lernentwicklung der Schüler in den bis dahin vergangenen 1,5 Jahren einschätzen. Simon, Lorenzo und Sina besuchten zu diesem Zeitpunkt offiziell die 3. Klasse. Zoran, Sarah, Daniela und Nico besuchten die 4. Klasse und diese Schüler hatten bereits ihre Schulformempfehlung erhalten.

**Grundschule A: Simon** blieb in seiner jahrgangsgemischten Lerngruppe. Aus Sicht der Lehrkräfte wurde Simon beim Arbeiten nach der Untersuchung immer selbstständiger. Allerdings arbeitete er nicht verlässlich und brauchte stringente Kontrolle. Er hatte Leistungsrückstände in den Fächern Deutsch und Mathe, die er versucht, aufzuholen. Aus Sicht der Lehrkräfte hatte Simon emotional viel auszuarbeiten und brauchte die Zeit, um ein selbstständigeres Arbeitsverhalten zu entwickeln. Aus Sicht der Lehrer haben kleine Erfolge und das Stärken des Selbstbewusstseins die Entwicklung unterstützt. **Zoran** zog mit seiner Familie 2008 in einen anderen Stadtteil und wechselte die Schule. Er wurde an eine Realschule angemeldet.

**Grundschule B: Lorenzo** blieb wie Sina in der Klasse bei Frau R.. Lorenzo war weiterhin anstrengungsbereit, stieß jedoch aus Sicht seiner Lehrerin regelmäßig an die Grenzen seiner Lernkapazität. Er erwarb in allen Bereichen Grundkenntnisse und machte weiter kleine Fortschritte im fachlichen Bereich. **Sina** entwickelte aus Sicht der Lehrerin ihre Anstrengungsbereitschaft weiter. Sie bekam zusätzliche Förderung in der Schule und durch Nachhilfe außerhalb der Schule. Sie machte gute Fortschritte in ihrer Lernentwicklung.

**Grundschule C: Sarah** wechselte nach der Beobachtung die Lerngruppe und wurde nun in einer Klasse mit einer Jahrgangsmischung 3./4. Schuljahr unterrichtet. Sarah machte nach der Beobachtungszeit Fortschritte im (recht-)schriftlichen Ausdruck. Gerade im mündlichen Ausdruck und beim Vortragen konnte ein sehr hoher Zuwachs an Selbstvertrauen erfasst werden. Im mathematischen Bereich konnte keine große Anstrengungsbereitschaft gesehen werden. Sie hatte aus Sicht ihrer neuen Lehrerin weiterhin Schwierigkeiten, Multiplikation- und Divisionsaufgaben zu lösen. Beim Kopfrechenaufgaben zur Addition- und Subtraktion schätzte die Lehrerin die Leistungen als schwach ein.

**Grundschule D: Daniela** und Nico blieben ebenfalls in ihrer Lerngruppe. Allerdings gab Frau P. die Klasse an die alte Klassenlehrerin zurück, die nach der Beobachtungszeit aus ihrem Sabbatjahr zurückkehrte. Diese Lehrerin sah bei Daniela weiter das Arbeitsverhalten als ein Förderpunkt an, da Daniela mit den Aufgaben nicht begann, unkonzentriert und lustlos arbeitete. Im schriftsprachlichen Bereich konnte eine deutliche Verbesserung gesehen werden. Danielas Leistungen in Mathematik schätzte die Lehrerin als leistungsschwach ein. Daniela bekam eine eingeschränkte Realschulempfehlung. **Nico** entwickelte sein Können im Bereich Rechtschreibung weiter und wendete Regeln richtig an. Er hat aus Sicht der Lehrerin eine bessere Arbeitshaltung entwickelt und er arbeitete weiterhin eher langsam. An Unterrichtsgesprächen beteiligt er sich in der Regel nicht. Insgesamt schätzte die Lehrerin Nicos Lernentwicklung als positiv ein. Auch Nico bekam eine eingeschränkte Realschulempfehlung.

## 11. Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1998): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart.
- Andresen, H./Funke, R. (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U./Günther, H. (u.a) (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Paderborn. S. 438-451.
- Arnold, K.-H. (2006): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lernforschung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U. (u.a.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 17-25.
- Arnold, K.-H./Sandfuchs, U. (u.a.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Arnold, K.-H./Richert, P. (2008): Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockhine, A. (Hg.): Handbuch Förderung, Weinheim, S. 26-35.
- Babu, S./Mendro, R. (2003): Teacher accountability: HLM-Based Teacher Effectiveness Indices in the Investigation of Teacher Effects on Student Achievement in a State Assessment Program. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago. ([http://www.dallasisd.org/inside\\_disd/dets/evalacct/research/articles.htm](http://www.dallasisd.org/inside_disd/dets/evalacct/research/articles.htm) (Stand: 24.7.2008)).
- Balhorn, H./Brügelmann, H. (1997): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz.
- Baumgärtner, A. C. (1993): Zwischen Systematik und Spontaneität. Veränderung im Deutschunterricht der Grundschule. In: Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2., Weinheim S. 40-49.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg (1992): Hamburger Leseprobe. Handreichung zur Beobachtung der Leseentwicklung in der Grundschule. (o. O.).
- Behrens, U. (2008): Förderung: Die Perspektive der Anthropologie. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockhine, A. (Hg.): Handbuch Förderung, Weinheim, S. 45-53.
- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim.
- Bellenberg, G./Brahm, G. (2008): Verzicht auf Klassenwiederholungen und Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. In: Ingrid Kunze (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 279-289.
- Benner, D. (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27, S. 46-55.
- Berger, A. (2001): Das Zahlenbuch. Lehrerband. Stuttgart.
- Berthold, B. (2008): Unterricht entwickeln in der Schuleingangsphase. Grundlagen, Ziele, Anregungen. Baltmannsweiler.
- Beutel, S.-I./Hinze, R. (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin.
- Bless, G./Schüppbach, M./Bovin, P. (2004): Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkung und Konsequenzen. Bern.
- Bloom, B. (1974): Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim.
- BMBF (2008): Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I: Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 06.03.2008. (<http://www.kmk.org/aktuell/080306-pisa.pdf> (Stand: 14.06.2008)).
- Böhm, T. (2000): Praxishandbuch Grundschule. Grundschule gestalten und entwickeln. Neuwied.
- Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. München.
- Bortz, J./Döring, N. (Hg.) (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert (u.a.) (Hg.): (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T. C. (2007): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H. (u.a.) (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 225-247.
- Bos, W./Lankes, E.-M. (u.a.) (2005): ILGU- Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster.
- Bräu, K. (2005): Heterogenität als Chance. Vom Produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.
- Brinkmann, E./Brügelmann, N. (1993): Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Hamburg.
- Brügelmann, H. (1992): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Bottinghofen.
- Brügelmann, H. (1996): Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, H./Niemand, H. (Hg.): Sprachen werden Schrift, Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit. Lengwil a. B., S. 43-60.

- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./Fölling-Albers, M. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze, S. 8-42.
- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde - pädagogische Perspektiven. In: Heinzl, F./Prenzel, A. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 31-43.
- Brügelmann, H. (2005): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil a. B. (2.Aufl.).
- Bruner, J. S. (1988): Über kognitive Entwicklung. In: Bruner, Jerome S./Olver, R./Greenfield/P. (Hg.): Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am "Center for Cognitive Studies" der Harvard-Universität Stuttgart, S. 21-53.
- Burgener Woefray, A. (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik : Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern.
- Burk, K. (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim.
- Burk, K. (2001): Die Veränderung der Einschulung. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M.
- Carle, U./Berthold, B. (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen (<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/abschlussbericht.PDF> (Stand: 20.03.2006)).
- Carle, U./Berthold, B. (2004): Schuleingangsphase entwickeln Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Hohengehren.
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. In: Teachers College Record 8, S. 723-733.
- Carroll, J.B. (1989): The Carroll Model. A 25-Year Retrospective and Prospective View. In: Educational Researcher 1, S. 26-31.
- Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G.: Lesen ist wie Küssen - Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10?. In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (1998): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, S. 22-36.
- Cummulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research progress report. Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center (<http://www.heartland.org/pdf/21803a.pdf> (Stand: 23.4.2008)).
- de Boer, H./Burk, K./Heinzl, F. (Hg.) (2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a. M.
- Dehn, Mechthild (1994): Zeit für Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Düsseldorf (4. überar. Aufl.).
- Debbrecht, J./Wachendorf, P. (2006): Lies mal! Heft 1 Brühl.
- Debbrecht, J./Wachendorf, P. (2006): Lies mal! Heft 2 Brühl.
- Debbrecht, J./Wachendorf, P. (2006): Lies mal! Heft 3 Brühl.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg 1970.
- Dreher, E. (2005): Entwicklungspsychologie des Kindes. In: Einsiedler, W./Götz, M. (u.a.) (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 146-154.
- Duffy, Thomas (1993): Designing environments for constructive learning. Berlin.
- Eckert, E. (2004): Individuelles Fördern. In: Meyer, Hilbert (Hg.): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Eckerth, M./Hanke, P. (2009): Jahrgangübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Heft 1/2009, S. 7-19.
- Eichler, W. (1992): Schreibenlernen. Schreiben – Rechtschreiben – Texte-Verfassen. Bochum.
- Einsiedler, W. (2005a): Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In: Einsiedler, W./Götz, M. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 373-385.
- Einsiedler, W. (2005b): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K./Baumert, J. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 285-341.
- Faust-Siehl, G. (1995): Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. In: Die Grundschulzeitschrift 85, S. 26-31.
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt a.M.
- Faust, G. (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn.
- Faust-Siehl, G. (2001): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Schulanfang ohne Umweg. Frankfurt a.M., S. 194-252.

- Faust, G. (2005): Die neue Schuleingangsphase und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. ([http://web.uni-bamberg.de/ppp/grundschulpaed/dokumente/Vortrag\\_Dortmund\\_1205.pdf/](http://web.uni-bamberg.de/ppp/grundschulpaed/dokumente/Vortrag_Dortmund_1205.pdf/) (20.03.2006)).
- Faust, G. (2006): Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern - eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, R./Schumacher, B. (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden, S. 173-198.
- Feige, B. (2004): Konstruktivismus. In: Keck, R./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 245-247.
- Feige, B. (2005): Differenzierung. In: Einsiedler, W./Götz, M. (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 430-439.
- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 3. Aufl. Hamburg.
- Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Hamburg.
- Flick, U. (2005): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg, S. 349-360.
- Franke, M./Schipper, W. (2001): Mathematikunterricht in der Grundschule. In: Einsiedler, W./Götz, M. (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 520-528.
- Frey, K./Frey-Eilling, A. (2008): Die Projektmethode. In: Wiechmann, J. (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, S. 172-179.
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung." In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 503-534.
- Fried, L. (2006): Vorschulerziehung. In: D. H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie Weinheim.
- Frindte, W. (1995): Radikaler Konstruktivismus und Social constructionism - sozialpsychologische Folgen und die empirische Rekonstruktion eines Gespenstes. In: Fischer, H. R. (Hg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg, S. 103-130.
- Fröbel, F. (1965): Kleine pädagogische Schriften. Bad Heilbrunn.
- Frotscher, J. (2004): Werkstattunterricht In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U./Feige, B. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 512-513.
- Fthenakis, W. (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, W. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. B., S. 208-242.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik 41/6, S. 867-888.
- Giesecke-Kopp, T. (2006): Reform des Schulanfangs. In: Kastirke, N./Jennessen, S. (Hg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Forschung-Stolpersteine-Praxiserfahrung. Baltmannsweiler, S. 9-31.
- Gogolin, I. (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsprogramms FABER. Opladen.
- Gogolin, I. (2002): Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Grundschule. In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 60-69.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Gomolla, M. (2005): Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft. Lokale Strategien - internationale Erfahrungen. Münster.
- Gomolla, M. (2005): Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft. Lokale Strategien – internationale Erfahrungen. Münster.
- Gomolla, M./Radtke, F. O. (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsprogramms FABER. Opladen, S. 321-342.
- Götz, M. (2004): Die Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Faust, G. (u.a.) (Hg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 254-272.
- Götz, M. (2005): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W./Götz, M. (u.a.) (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 82-91.
- Götz, M./Sandfuchs, U. (2005): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, W./Götz, M. (Hg.): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 13-30.
- Grassmann, M. (2002): Mathematische Kompetenzen von Schulanfängern. Teil 1. Kinderleistungen – Lehrererwartungen. Potsdamer Studien zur Grundlagenforschung 30. Potsdam.
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.

- Graumann, O. (2008): Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockhine, A. (Hg.): Handbuch Förderung. Weinheim, S. 16-25.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung. Münster.
- Gudjons, H. (2004): Projektarbeit - Projektunterricht. In: Keck, R. W./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 350-351.
- Hanke, P. (2001): Öffnung des Unterrichts. In: Einsiedler, W. (u.a.) (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 376-385.
- Hanke, P. (2002): Anfangsunterricht-Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied.
- Hanke, P. (2005a): Die neue Schuleingangsphase. Jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend? Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulkind in NRW. In: Schule heute 5, S 3-8.
- Hanke, P. (2005b): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, K. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom Produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, S. 11-128.
- Hanke, P. (2005c): Öffnung des Unterrichts. In: Einsiedler, W./Götz, M. (u.a.) (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 439-448.
- Hanke, P. (2005d): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster.
- Hanke, P. (2007a): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte, Befunde und Forschungsperspektiven. In: de Boer, H./Burk, K.-H./Heinzel, F. (Hg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a.M., S. 309-324.
- Hanke, P. (2007b): Kommentar zum Teil 2 – Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg. In: LISUM (Hg.): Flexible Eingangsphase. Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde-Struvershof. S. 377-383.
- Hanke, P. (2007c): Anfangsunterricht-Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. 2. erw. Aufl. Neuwied.
- Hanke, P./Hein, A. K. (2008): Heterogenität im Übergang in die Grundschule. In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 12. Wiesbaden, S. 287-290
- Hanke, P./Hein, A.-K./Eckerth, M. (o. J.): Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Prozessqualität des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. Projektmaterialien zum FiS-Projekt „Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“. Unveröffentlicht.
- Hasemann, K. (2002): Die Förderung des mathematischen Verständnisses anhand von Textaufgaben - Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klassen des 2. Schuljahres.
- Hasemann, K. (2003): Anfangsunterricht Mathematik. Heidelberg.
- Hasemann, K. (2004): Mathematisches Wissen und Verstehen im Vor- und Grundschulalter - Diagnose, Hemmnisse und Entwicklung. In: Faust, G. (Hg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 64-77.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.
- Hattie, J. (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? ([http://www.acer.edu.au/workshpos/documents/Teachers\\_Make\\_a\\_Differance\\_Hattie.pdf](http://www.acer.edu.au/workshpos/documents/Teachers_Make_a_Differance_Hattie.pdf) (Stand: 24.7.2008))
- Hegele, I. (2008): Stationenarbeit - Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Wiechmann, J. (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim, S. 61-76.
- Hein, A. K. (2008): Differenzierung – ein Auftrag der Grundschule. In: Standop, J./Jürgens, E. (Hg.): Taschenbuch Grundschule in vier Bänden. Band 1. Hohengehren, S. 147-157.
- Heinzel, F. (2010): Schule aus Sicht von Grundschulkindern. In: Heinzel, F. Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a. M., S. 21-31.
- Heinzel, F./Prenzel, A. (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. (Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 6. ). Opladen.
- Helmke, A. (1988): Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI). Manual für die Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens von Grundschulern während des Unterrichts. Paper 6/1988. München.
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Helmke, A./Helmke, T. (u.a.) (2007): Erfassen, Bewerten und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: Möller, K./Hanke, P. (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden, S. 15-32.
- Helmke, A./Renkl, A. (1989): Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar – Entwicklung und erste Ergebnisse eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Aufmerksamkeit in der Grundschule. Poster zur

- Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in Weingarten, 5.-7. Oktober 1989. Paper 18/1989 München.
- Helmke, A./Renkl, A. (1992): Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülersaufmerksamkeit im Unterricht. *Diagnostica*. 38/2, S. 130-141.
- Henze, G. (2004): Lernen. In: Keck, R. W./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 238-285.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit/Hessisches Kultusministerium (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Wiesbaden.
- Heuvel-Panhuizen, M. van den (1995): Leistungsmessung im aktiv-entdeckenden Mathematikunterricht. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. & L. Füssenich (Hg.) (1995): Am Rande der Schrift. Lengwil, S. 87-107.
- Hinz, R. (2005): Neugestaltung der Schuleingangsstufe. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehren und Lernen nach IGLU – Grundschulunterricht heute. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 71-86.
- Hinz, R./Schumacher, B. (2006): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden.
- Holodynski, M. (2000): Wie lernen Grundschul Kinder? Neue Lerntheoretische Erkenntnisse. In: Böhm, Thomas (Hg.), Praxishandbuch Grundschule. Grundschule gestalten und entwickeln. Neuwied, S. 1-19.
- Hong, G./Raudenbush, S. W. (2005): Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27/3, S. 205-224.
- Hopperditzel, H./Arnold, K.-H.: Förderung von Kompetenz (2008): Die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hg.): Handbuch Förderung. Weinheim, S. 36-44.
- Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (1998): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig.
- Ingenkamp, K.H./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
- Jansen, H. (1994): Fordert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, S. 165-175.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (2002) Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (BISC) 2. überarbeitete Auflage Göttingen.
- Jürgens, E. (1998): Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. (4. erw. Aufl.)St. Augustin.
- Kaiser, D. (2004): Abschlussbericht zur Untersuchung von Schülerinnen und Schüler im dritten Verweilerjahr. In: Liebers, K. (Hg.): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch "Flexible Schuleingangsphase" FLEX 20. Ludwigsfelde, S. 119-126.
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn.
- Kammermeyer, G. (2001a): Schuleingangsdiagnostik. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.), Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M., S. 119-143.
- Kammermeyer, G. (2001b): Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.), Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M., S. 96-118.
- Kammermeyer, G. (2005): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, W./Götz, M. (u.a.) (Hg.) Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 297-306.
- Kammermeyer, G. (o.J.): Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. ([http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat\\_Kammermeyer\\_1.pdf/](http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat_Kammermeyer_1.pdf/) (Stand: 13.02.2006)).
- Kastirke, N./Jennessen, S. (2006): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. *Forschung-Stolpersteine-Praxiserfahrung*. Baltmannsweiler.
- Kern, Artur (1958): Sitzenbleiberehend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg i. B.
- Kiel, E. (2008): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1996): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, S. 173-208.
- Kleingeist, H., Pollert, M. u.a. (1996): Der neue Sprachschatz. Rechtschreiblehrgang. Berlin.
- Klemm, K. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, H.-G./Bos, W. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 11. Weinheim, S. 51-75.
- Klemm, K. (2006): Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? In: *Pädagogik* 7-8, S. 76-80.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994): Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970 i.d.F. vom 6.5.1994).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1997): Empfehlung zum Schulanfang. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Konstanz.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007a): Dokumentation Nr. 182 - Mai 2007 Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. ([http://www.kmk.org/fileadmin/xls/Statistik/dok\\_182\\_tabelle.xls](http://www.kmk.org/fileadmin/xls/Statistik/dok_182_tabelle.xls) (Stand: 24.10.2009)).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007b): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2005. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006.
- Knauf, T. (2009): Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. 2. Aufl. Stuttgart.
- Kornmann, R. (2010): Mathematik: für Alle von Anfang an! Bad Heilbrunn.
- Krajewski, K./Küspert, P./Schneider, W. (2002): Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+). Göttingen.
- Krajewski, K./Liehm, S./Schneider, W. (2004): Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+). Göttingen.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. (5. überar. Auflage). Weinheim.
- Krapp, A./Mandl, H. (1977): Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in die Probleme und Methoden der pädagogischen-psychologischen Diagnostik.. Weinheim.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. (4. überar. Auflage). Weinheim.
- Krappmann, L./Leschinsky, A./Powell, J. (2005): Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In: Cortina, K./Baumert, J. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, S. 755-786.
- Kropp, U./Mika, C. (2005): Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase (FILIS). Abschlussbericht/Modellvorhaben. Band 1-3. Dortmund.
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 13-26.
- Laging, R. (1999): Einführung –Warum altersgemischte Gruppen statt Jahrgangsklassen?. In: Laging, R. (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule Baltmannsweiler, S. 1-4.
- Lambrich, H.-J./Steuer, A. (1997): Den Schulanfang neu gestalten. Die kindgerechte, flexible Schuleingangsphase (FLEX) in Brandenburg. In: Grundschulzeitschrift 5, S. 22-53.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, (4. überar. Aufl.) Weinheim.
- Lange, G./Weinhold, S. (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik. Sprachdidaktik-Mediendidaktik-Literaturdidaktik. Baltmannsweiler.
- Lankes, E.-M. (2005): Problemorientiertes Lernen. In: Einsiedler, W./Götz, M. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik., Bad Heilbrunn, S. 391-396.
- Lauter, J. (1991): Fundament der Grundschulmathematik. Pädagogisch-didaktische Aspekte des Mathematikunterrichts in der Grundschule. Donauwörth.
- Liebers, K. (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch "Flexible Schuleingangsphase" FLEX 20. Ludwigsfelde.
- Liebers, K. (2007a): Die Umsetzung verbindlicher pädagogischer Standards der flexiblen Eingangsphase im Spiegel der Schülerzahlenstatistik in FLEX-Klassen. In: LISUM (Hg.): Flexible Eingangsphase. Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde-Struvershof, S. 129-157.
- Liebers, K. (2007b): „Veränderter Schulanfang im Land Brandenburg – Wie gelingt der Schulstart der Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase (FLEX)?“ Zusammenfassung der Dissertationsschrift. ([http://www.uni-potsdam.de/u/dekanat\\_philfak2/promotion/files/abstract\\_liebers.pdf](http://www.uni-potsdam.de/u/dekanat_philfak2/promotion/files/abstract_liebers.pdf) (Stand: 04.12.2007)).
- Liebers, K. (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven auf einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden.
- Linderkamp, F. (2008): Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentration." In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hg.): Handbuch Förderung. Weinheim, S. 197-205.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 47-65.
- Lipowsky, F. (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Möller, K./Hanke, P. (u.a.) (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden, S. 33-47.

- LISUM (2003a): FLEX-Handbuch 5: Kinder mit längerer Verweildauer – Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für ein drittes Verweiljahr. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- LISUM (2003b): FLEX- Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg-pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Enthält die Handbücher 1-8, Ludwigsfelde.
- LISUM (2007): Flexible Schuleingangsphase. Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde.
- Ludwig, H. (2004): Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Baltmannsweiler.
- Lukesch, H. (2001): Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg.
- Lundberg, I./Frost, J. (u.a.) (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.
- Maar, P. (2005): Herr Bello und das blaue Wunder. Hamburg.
- Mader, J. (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster.
- Mähler, C (2008): Förderung und Entwicklung: Die Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hg.): Handbuch Förderung. Weinheim, S. 64-73.
- Martschinke, S./Frank, A. (2002): Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? Erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht KILIA. In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 191-197.
- May, P. (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfahrung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch und Manual. (6. Aufl.) Donauwörth.
- May, P. (2005): Hamburger Schreibprobe 1-3. Dortmund.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. München.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim.
- MBKW SL (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes) (Hg.) (2006): Fördern in der Grundschule. Handreichungen für die Praxis Klassenstufen 1 und 2. ([http://www.wochenspiegel-saarland.de/uploads/tx\\_WISWBWochenspiegel2/AllgemeinerTeil.pdf](http://www.wochenspiegel-saarland.de/uploads/tx_WISWBWochenspiegel2/AllgemeinerTeil.pdf) (Stand: 05.08.2007)).
- MBWK TH (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Berlin.
- Mett, B./Schmidt, H. J. (2002): Kleine Grundschule – Reformprojekt oder Notbehelf? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 148-156.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht?. Berlin.
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. (8. überar. Aufl.) Göttingen.
- Mika, C. (Hg.) (2004): Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Kommission 'Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystem' Abschlussbericht/Modellvorhaben. Band 2. Dortmund.
- MKJS BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2006): „Schulanfang auf neuen Wegen“. Abschlussbericht zum Modellprojekt. ([http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1sq1jkk1enzb5q3m59xf114iocz1ev9t17/show/1188110/Abschlussbericht\\_24-07.pdf](http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1sq1jkk1enzb5q3m59xf114iocz1ev9t17/show/1188110/Abschlussbericht_24-07.pdf) (Stand: 29.10.2006)).
- MKJS BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2006): „Schulanfang auf neuen Wegen“. Abschlussbericht zum Modellprojekt. ([http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/bh9v5dh1e7es12a43uu1w9h9511tksja3/show/1188110/Abschlussbericht\\_24-07.pdf](http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/bh9v5dh1e7es12a43uu1w9h9511tksja3/show/1188110/Abschlussbericht_24-07.pdf)) (Stand: 24.08.2006)).
- Mohr, I./Schwippert, K. (2005): Inhaltliche Analyse der Schulprogramme aus der IGLU-Studie. In: Bos, W./Lankes, E.-M. (u.a.) (Hg.): ILGU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, S. 399-422.
- Möller, K. (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Roßbach, H.-G. (u.a.) (Hg.): Forschungen zur Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen, S. 16-31.
- MSJK NW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen) (2003): Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Eine Handreichung. Frechen.
- MSJK NW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen) (2004): Konzept zur Schuleingangsphase. Bildungspolitische, pädagogische und organisatorische Eckpunkt. (<http://www.bildungsportal.nrw.de/> (Stand: 02.03.2005)).

- MSJK NW (Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen) (2003): Grundschrift. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Deutsch Sachunterricht Mathematik Musik Kunst Evangelische Religionslehre Katholische Religionslehre. Frechen.
- MSJL NW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder) (2004): Konzept der Schuleingangsphase. o.O.
- MSW NW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen) (2006): Individuelle Förderung, Lernstudio. Handlungsrahmen zur Umsetzung des § 4 AO-GS. Redaktionell überarbeitete Fassung Juni 2006. ([http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/Grundschule/Handlungsrahmen\\_3\\_.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/Grundschule/Handlungsrahmen_3_.pdf) (Stand: 12.Januar 2011)).
- MSW NW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Deutsch. Düsseldorf: Ritterbach Verlag, Heft 2012, 2008.
- MSWF NW (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (2002): Schulprogramm und Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen – ein Überblick. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Bönen.
- Müller, P. (2004): Vom Förderplan zur Förderempfehlung. In: Christiani, R: Lehrer-Bücherei: Grundschule: Schuleingangsphase: neu gestalten: Diagnostisches Vorgehen. Differenziertes Fördern und Förderpläne. Jahrgangübergreifendes Unterrichten. Berlin, S. 155-164.
- Neuhaus-Siemon, E. (1991): Schule der Demokratie – Die Entwicklung der Grundschule seit dem Ersten Weltkrieg. In: Haarmann, D. (Hg.): Grundschule Band 1: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim, S. 14-25.
- Nickel, H. (1981): Schulreife und Schulversagen: Ein ökosystemischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 28, S. 19-37.
- Nickel, H. (1991): Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. (4. Aufl.) München.
- Nickel, H. (1999): Einschulung. In: Perleth, C./Ziegler, A. (Hg.): Kinder kommen zur Schule. Frankfurt, S. 44-58.
- Nickel, H./Schmidt-Denter, U. (1991): Vom Kleinkind zum Schulkind. München.
- Oerter, R. (1987): Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, 204-264.
- Opp, G. (2001): Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderung für die Schule. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M., S. 175-193.
- Paradies, L (2008): Innere Differenzierung. In: Ingrid Kunze (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 65-74.
- Pawlik, K. (1976): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart.
- Pawlow, I. P. ( 1927): Die physiologische Lehre von den Typen des Nervensystems, den Temperamenten, in: Sämtliche Werke. Band III/ 2, Berlin 1953, S. 345-353.
- Peter-Koop, A. (1998): Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule. Offenburg.
- Petillon, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.
- Petillon, H. (2002): Individuelles Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen.
- PISA-Konsortium Deutschland (2003): PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung. ( [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\\_E\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf) (08.06.2008))
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prengel, A. (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen.
- Propson, I (2004): Xa-Lando 2 – Lernen als Abenteuer. Deutsch- und Sachbuch für die Grundschule. Paderborn.
- Radatz, H./Schipper, W. (u.a.) (1996): Handbuch für den Mathematikunterricht. 1. Schuljahr. Hannover.
- Radatz, H./Schipper, W. (1983): Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen. Hannover.
- Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- Reichen, J. (1988): Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich.
- Reigeluth, C.M. (1979): In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): "Unterrichten und Lernumgebung gestalten." In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 613-658.
- Rheinberg, F./Bromme, R. (u.a.) (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 271-355.
- Richter, S. (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In: Brügelmann, H./Fölling-Albers, M. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband S 60. Arbeitskreis Grundschule e.V. Seelze, S. 7-29.

- Rinn, U. (2004): Didaktik und neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster.
- Rolff, H.-G./Bos, W. (2000): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim (Bd.11).
- Roßbach, H.-G. (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M., S. 144-174.
- Roßbach, H.-G. (u.a.) (2001): Forschungen zur Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zur Integration und Segregation von Grundschulern. Münster.
- Roßbach, H.-G./Wellenreuther, M. (2002): Empirische Forschung zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzl, F./Prenzel, A. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 44-57.
- Rüdiger, D./Kormann, A./Peez, H. (1976): Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung. München.
- Sandermann, M. (2012): Flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase: Echtes strukturelles Novum oder das „neue Sitzenbleiben“?. In: Merckens, H./Bellin, N. (Hg.): Die Grundschule entwickelt sich. Münster, S. 106-122.
- Sanders, W.L./Rivers, J.C. (1996): Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research progress report. Knoxville (<http://www.heartland.org/pdf/21803a.pdf> (Stand:24.7.2008))
- Sandfuchs, U. (1998): Geschichte der Grundschule. In: Becher, H. R.; Bennack, J./Jürgens, E. (Hg.): Taschenbuch Grundschule. (3. überarb. Aufl.) Hohengehren, S. 4-18.
- Sandfuchs, U. (2005): Fördern und Förderunterricht. In: Einsiedler, W./Götz, M. (u.a.) (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 342-348.
- Schäfer, G. E. (Hg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim.
- Scheerer-Neumann, G. (1987): Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil 2: Lesen. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz.
- Scheerer-Neumann, G. (1997): Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz.
- Scheerer-Neumann, G. (1998): Schriftspracherwerb: ‚The state of the Art‘ aus psychologischer Sicht. In: Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb Braunschweig, S. 31-46.
- Schipper, W. (1998): Schulanfänger verfügen über hohe mathematische Kompetenzen. Eine Auseinandersetzung mit einem Mythos. In: Peter-Koop, A. (Hg.): Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule. Offenburg, S. 119-140.
- Schmidt, H.J. (1999): Jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Brügelmann, H. (u.a.) (Hg.): Jahrbuch Grundschule 1999. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze. S. 120-124
- Schmischke, J./Braun, D. (2006): Entwicklungsaufgaben im Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9.
- Schmitt, R. (2003): Bildungssysteme in 31 Ländern. Konsequenzen für Deutschland. In: Heyer, P./Sack, L./Preuss-Lausitz, U. (Hg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt a.M.
- Schneider, W./Näslund, J. C. (1993): The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school. In: European Journal of Psychology of Education 8, S. 273-287.
- Schneider, W./Roth, E. (u.a.) (1998): Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewußtheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 30, S. 26-39.
- Schneider, W./Roth, E. (u.a.) (2000): Training phonological skills and letter knowlege in children at risk for dyslexia: A comparisson of three kindergarten intervention programs. In: Journal of Educational Psychology 92/ 2, S. 284-295.
- Schöll, G. (1997): Förderung von Aufmerksamkeit in der Grundschule. Ein metakognitiv orientierter Trainingsansatz. Münster.
- Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Artikel V des Gesetzes vom 11. Juli 2006 (GVBl. S. 812), Berlin.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Dezember 2010 (GV. NRW. S. 691), Düsseldorf.
- Schulmeister, R. (2004): Didaktisches Design aus hochschulpolitischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U. (Hg.): Didaktik und neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster, S. 19-49.

- Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen für das Land Rheinland-Pfalz vom 21. Juli 1988 GVBI S. 155.  
Fundstelle: GvBI 1988, S. 156, Mainz.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M.: (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster, S. 265-302.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H. (u.a.) (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich Münster, S. 249-269.
- Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. (2. überarb. Auflage) München.
- Selter, C. (1995): Zur Fiktivität der Stunde Null im arithmetischen Anfangsunterricht.
- Selter, C./Spiegel, H. (2001): Wie Kinder rechnen. Leipzig.
- Skinner, B.F. (1972): Futurum Zwei. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt (Original 1948).
- Skinner, B.F. (1982): Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek: Rowohlt.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (o.J.): Rechtschreibwerkstatt. (<http://www.rechtschreib-werkstatt.de/> (Stand: 14.12.2010))
- Speck-Hamdan, A. (1998): Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb Braunschweig.
- Speck-Hamdan, A. (2001): Schulanfänger: Könner? – Debütanten? In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt, S. 16-29.
- Standop, J./Jürgens, E. (2008): Taschenbuch Grundschule in vier Bänden. Band 1. Hohengehren.
- Stern, E. (2002): "Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung." In: Petillon, Hanns (Hg.): Individuelles Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen, S. 27-42.
- Stern, E./Hardy, I. (2005): Anspruchsvolle Lernaufgaben. In: Einsiedler, W./Götz, M. (u.a.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 396-402.
- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 27-42.
- Terhart, E. (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. (3. ergänzte Auflage) Weinheim.
- Thomé, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U./Günther, H. (u.a.) (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, S. 369-379.
- Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied.
- Tietze, W. (2004): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren. Weinheim.
- Tietze, W. (2004): Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In: Faust, G. (Hg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 139-153.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.
- Tietze, W./Viernickel, S. (u.a.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim.
- Trautmann, M./Wicher, B. (2008): Das Konzept der „Inneren Differenzierung“ – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskus. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift Erziehungswissenschaft, S. 159-172.
- Tuovinen, J. E./Sweller, J. (1999): "A Comparison of Cognitive Load associated with discovery learning and worked examples." In: Journal of Educational Psychology 2, S. 334-341.
- Valtin, R. (1994): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, R./Naegele, I. (Hg.): Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen), Frankfurt a.M., S. 23-53.
- Valtin, R. (1998): Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S. 59-74.
- Valtin, R. (1998): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens - Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2., Weinheim, S. 68-80.

- Valtin, R. (2006): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, U./Günther, H. (u.a.) (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, S. 760-771.
- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GV) für das Land Brandenburg vom 02. August 2001 (GVBI.II/01, [Nr. 13], S. 292), zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 31. Juli 2006 (GVBI.II/06, [Nr. 19], S. 303), Potsdam.
- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule für das Land Berlin (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005, geändert durch Verordnung vom 25. September 2006 (GVBI. S. 997), Berlin.
- Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS) Vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. November 2008 (SGV. NRW. 223), Düsseldorf.
- Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfung in der Mittelstufe (VOBGM) für das Land Hessen vom 14. Juni 2005. Gült. Verz. Nr. 721, Wiesbaden.
- Voigt, J. (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 785-794.
- Wachendorf, P./Debbrecht, J. (2002): Lies mal. Brühl.
- Wahl, D. (1979): Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 11, S. 208-217.
- Wahl, D. (1981): Methode zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: Hofer, M. (Hg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München, S. 49-77.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.
- Weinhold, S. (2005): Schriftspracherwerb. In: Lange, G./Weinhold, S. (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik. Sprachdidaktik-Mediendidaktik-Literaturdidaktik, Baltmannsweiler, S. 2-33.
- Weishaupt, H. (2001): Demografie und regionale Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 56-72.
- Weiss, G./Lerche, T. (2008): Übung. In: Kiel, E. (Hg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn, S. 143-169.
- Wild, K.-P./Krapp, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 513-563.
- Winn, W. (1993): A constructivist critique of the assumptions of instructional design. In: Duffy, T. (Hg.): Designing environments for constructive learning. Berlin, S. 189-212.
- Winzen, H. J. (2005): Orthografikus. Oberursel.
- Wittmann, E. C. (1992): Üben im Lernprozess. In: Wittmann, E. C./Müller, G. N. (Hg.), Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 2. Stuttgart, S. 175-182.
- Wittmann, E. C. (2005): Von Plato bis Piaget. Wie kommt die Mathematik in den Kopf?. In: Voß, R. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. (2. überar. Auflage). Weinheim, S. 140-155.
- Wittmann, E. C. (o.J.): Die Grundkonzeption von „mathe 2000“ für den Mathematikunterricht der Grundschule. (<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/pdf/Grundkonzeption%20mathe%202000.pdf> (Stand: 12.01.2011)).
- Wittmann, E. C./Müller, G. (1992): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 2. Stuttgart.
- Wittmann, E. C./Müller, G. (2004a): Das Zahlenbuch. Arbeitsheft 1. Leipzig.
- Wittmann, E. C./Müller, G. (2004b): Das Zahlenbuch. Arbeitsheft 2. Leipzig.
- Wittmann, E. C./Müller, G. (2004c): Das Zahlenbuch. Schülerbuch 1. Leipzig.
- Wittmann, E. C./Müller, G. (2004d): Das Zahlenbuch. Schülerbuch 2. Leipzig.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227-255.
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. (10. Aufl.) München.
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.

## 12. Abbildungsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 1: Vorberechnete Schülerzahlen der BRD (KMK2007)   | 20  |
| Abbildung 2: Vorberechnete Entwicklung der Schülerzahlen in NW (KMK 2007)  | 20  |
| Abbildung 3: Ökosystemische Schulreifemodell nach Nickel (1991)  | 23  |
| Abbildung 4: Statistik der allgemeinbildenden Schulen. Anzahl der verspäteten Einschulungen in Grundschulen Schj. 2005/06 und Schj 2008/09 (Bundesamt für Statistik Januar 2011) | 32  |
| Abbildung 5: Übersicht über Modelle der Organisation der Schuleingangsphase (in Anlehnung an Giesecke-Kopp 2007, 21)   | 40  |
| Abbildung 6: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2005)  | 55  |
| Abbildung 7: Entwicklung des Rechtschreibkönnens – Integration der grundlegenden Rechtschreibstrategien (May 2002, 148)  | 74  |
| Abbildung 8: Krajewski/Küspert/Schneider 2002, 9   | 79  |
| Abbildung 9: Untersuchungsverlauf  | 87  |
| Abbildung 10: Übersicht über die Stichprobe  | 87  |
| Abbildung 11: Rahmenbedingungen der Schulen im Überblick   | 107 |
| Abbildung 12: Übersicht über die geführten Interviews mit den Lehrkräften  | 110 |
| Abbildung 13: Übersicht über die eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren im orthografischen Bereich   | 140 |
| Abbildung 14: Übersicht über die eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren beim Lesen   | 142 |
| Abbildung 15: Übersicht über die Punktwertung bei der HLP (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992, 14)  | 143 |
| Abbildung 16: Übersicht über die eingesetzten Lernbeobachtungsverfahren im mathematischen Bereich  | 144 |
| Abbildung 17: Kategoriensystem für Sozialereignisse im Zusammenhang mit Freude (Petillon 1993, 45)   | 145 |
| Abbildung 18: Kodierung des Aufmerksamkeitsverhaltens (vgl. Helmke/Renkl 1992)   | 147 |
| Abbildung 19: Bedeutsame Sozialereignisse von Simon  | 150 |
| Abbildung 20: Übersicht über Simons Förderaufgaben   | 156 |
| Abbildung 21: SA 3c  | 159 |
| Abbildung 22: SA 7b  | 160 |
| Abbildung 23: SA 1a  | 162 |
| Abbildung 24: SA 7a  | 163 |
| Abbildung 25: SA 1b  | 164 |
| Abbildung 26: SA 4a  | 165 |
| Abbildung 27: SA 5a  | 166 |
| Abbildung 28: Bedeutsame Sozialereignisse von Zoran  | 168 |
| Abbildung 29: Übersicht über Zorans Förderaufgaben   | 174 |
| Abbildung 30: Geschichte von Zoran am 07.05.2007   | 176 |
| Abbildung 31: ZA 8a  | 176 |
| Abbildung 32: ZA 4a  | 177 |
| Abbildung 33: ZA 5a  | 178 |
| Abbildung 34: ZA 9a  | 179 |
| Abbildung 35: ZA 4b  | 180 |
| Abbildung 36: ZA 6a  | 181 |
| Abbildung 37: Bedeutsame Sozialereignisse von Lorenzo  | 183 |
| Abbildung 38: Übersicht über Lorenzos Förderaufgaben   | 188 |
| Abbildung 39: Wörter zum <ei> von Lorenzo am 05.12.2006  | 189 |
| Abbildung 40: LB 3a  | 191 |
| Abbildung 41: LB 8a  | 192 |
| Abbildung 42: LB 6a  | 193 |
| Abbildung 43: LB 4c  | 194 |
| Abbildung 44: LB 8b  | 195 |

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 45: LB 9b   | 196 |
| Abbildung 46: LB 4b   | 197 |
| Abbildung 47: Bedeutsame Sozialereignisse von Sina  | 199 |
| Abbildung 48: Übersicht über Sinas Förderaufgaben   | 204 |
| Abbildung 49: SB 3a   | 207 |
| Abbildung 50: SB 7a   | 208 |
| Abbildung 51: SB 8b   | 209 |
| Abbildung 52: SB 4a   | 211 |
| Abbildung 53: SB 9a   | 212 |
| Abbildung 54: Bedeutsame Sozialereignisse von Sarah   | 214 |
| Abbildung 55: Übersicht über Sarahs Förderaufgaben  | 218 |
| Abbildung 56: SC 5a   | 221 |
| Abbildung 57: SC6b  | 223 |
| Abbildung 58: SC 8c   | 224 |
| Abbildung 59: Bedeutsame Sozialereignisse von Daniela   | 227 |
| Abbildung 60: Übersicht über Danielas Förderaufgaben  | 231 |
| Abbildung 61: DD 3b   | 233 |
| Abbildung 62: DD 3c   | 234 |
| Abbildung 63: DD 4b   | 235 |
| Abbildung 64: DD 6b   | 236 |
| Abbildung 65: DD 3a   | 237 |
| Abbildung 66: DD 5b   | 238 |
| Abbildung 67: DD 6c   | 239 |
| Abbildung 68: Bedeutsame Sozialereignisse von Nico  | 241 |
| Abbildung 69: Übersicht über Nicos Förderaufgaben   | 246 |
| Abbildung 70: ND 6a   | 248 |
| Abbildung 71: ND 3b   | 249 |
| Abbildung 72: ND 9b   | 250 |
| Abbildung 73: Auszug aus Nicos Arbeitsheft zu der Ganzschrift „Herr Bello und das blaue Wunder“ (Maar 2005) | 251 |
| Abbildung 74: ND 8a   | 251 |
| Abbildung 75: ND 5b   | 252 |
| Abbildung 76: ND 6b   | 253 |
| Abbildung 77: ND 4c   | 254 |

### 13. Abkürzungsverzeichnis

|                     |   |
|---------------------|---|
| AB                  | Arbeitsblatt  |
| AG                  | Arbeitsgemeinschaft   |
| AO-GS               | Ausbildungsordnung Grundschule  |
| ATI                 | Aptitude Treatment Interaction  |
| DEMAT               | Deutscher Mathematiktest  |
| FA                  | Freie Arbeit/ Freies Arbeiten   |
| FABER(-Studie)      | Folgender Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (-Studie)  |
| FLEX                | Flexible Schuleingangsphase   |
| GrSchulO            | Grundschulordnung   |
| GsVO                | Grundschulverordnung  |
| GV                  | Grundschulverordnung  |
| HLP                 | Hamburger Leseprobe   |
| HSP                 | Hamburger Schreibprobe  |
| IGLU                | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung   |
| KILIA(-Studie)      | Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht (-Studie)   |
| KMK                 | Kultusministerkonferenz   |
| MAI                 | Münchener Aufmerksamkeitsinventar   |
| PISA                | Programme for International Student Assessment  |
| PR                  | Prozentrang   |
| SCHOLASTIK(-Studie) | Akronym für: Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (-Studie)  |
| SchulG              | Schulgesetz   |
| SU                  | Sachunterricht  |
| T-Wert              | Testprüfgröße des t-Tests   |
| VA                  | Vereinfachte Ausgangsschrift  |
| VOBGM               | Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfung in der Mittelstufe |
| WAP                 | Wochenarbeitsplan   |
| WSK                 | Wortschatzkiste   |
| ZB                  | Zahlenbuch  |
| MBKW SL             | Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes   |
| MBWK TH             | Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur  |
| MKJS BW             | Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg  |
| MSJK NW             | Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen   |

|         |   |
|---------|---|
| MSW NW  | Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen   |
| MSWF NW | Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung                     |
| PQA     | Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Prozessqualität im schriftsprachlichen und mathematischen Anfangsunterricht |

## 14. Anhang

### Anhang 1: Fragenbogen zur Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

#### Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte

##### Angabe zur Person

|             |   |
|-------------|---|
| <b>1.1</b>  | <b>Ihr Alter:</b> _____ Jahre   |
| <b>1.2</b>  | <b>Wie viele Jahre sind Sie bereits in der Grundschule tätig?</b> _____ Jahre   |
| <b>2</b>    | <b>Ich bin in den folgenden Unterrichtsfächern durch mein Studium/ eine Zusatzqualifikation ausgebildet:</b>  |
|             | (Wenn zutreffend bitte ankreuzen, Mehrfachankreuzungen sind möglich.)   |
| <b>2.1</b>  | Deutsch <input type="checkbox"/>  |
| <b>2.2</b>  | Mathematik <input type="checkbox"/>   |
| <b>2.3</b>  | Sachunterricht <input type="checkbox"/>   |
| <b>2.4</b>  | Musik <input type="checkbox"/>  |
| <b>2.5</b>  | Kunst/ Textilgestaltung <input type="checkbox"/>  |
| <b>2.6</b>  | Sport <input type="checkbox"/>  |
| <b>2.7</b>  | Religionslehre <input type="checkbox"/>   |
| <b>2.8</b>  | Englisch <input type="checkbox"/>   |
| <b>2.9</b>  | Deutsch als Fremdsprache <input type="checkbox"/>   |
| <b>2.10</b> | Sonstiges (z.B. Montessori-Diplom, Zusatzzertifikat für Interkulturelle Pädagogik oder Medienpädagogik ...):<br>_____<br>_____ <input type="checkbox"/> |
| <b>3</b>    | <b>In welchen Bereichen haben Sie sich in den letzten 10 Jahren wie qualifiziert?</b>   |
|             | (Zutreffendes bitte ankreuzen, Mehrfachankreuzungen sind möglich.)  |
|             | Ich habe berufliche <b>Fortbildungsveranstaltungen</b> zu folgenden Themenbereichen besucht:  |
|             | Ich habe mich <b>selbstständig</b> in die folgenden Themenbereiche <b>eingearbeitet</b> (u.a. mit Hilfe von Fachliteratur):                             |
|             | Ich habe während meiner <b>Ausbildung</b> (1. bzw. 2. Phase) vertiefende Veranstaltungen zu folgenden Themenbereichen besucht:                          |
| <b>3.1</b>  | Entwicklungspsychologie <input type="checkbox"/>  |
| <b>3.2</b>  | Lernpsychologie/ -theorie <input type="checkbox"/>  |
| <b>3.3</b>  | Schriftsprachliche Entwicklung von Kindern <input type="checkbox"/>   |
| <b>3.4</b>  | Zweitspracherwerb <input type="checkbox"/>  |
| <b>3.5</b>  | Mathematische Entwicklung von Kindern <input type="checkbox"/>  |
| <b>3.6</b>  | Soziale & Emotionale Entwicklung von Kindern <input type="checkbox"/>   |
| <b>3.7</b>  | Entwicklung von Kindern in sonstigen Bereichen <input type="checkbox"/>   |
| <b>3.8</b>  | Diagnostik im schriftsprachlichen Bereich <input type="checkbox"/>  |
| <b>3.9</b>  | Diagnostik im sprachlichen Bereich <input type="checkbox"/>   |

|             |  |   |   |   |
|-------------|--|---|---|---|
| <b>3.10</b> | Diagnostik im mathematischen Bereich         | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.11</b> | Diagnostik in sonstigen Bereichen            | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.12</b> | Förderung im schriftsprachlichen Bereich     | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.13</b> | Sprachförderung                              | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.14</b> | Förderung im mathematischen Bereich          | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.15</b> | Förderung von Kindern in sonstigen Bereichen | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.16</b> | Entwicklung von Förderplänen                 | 0 | 0 | 0 |
| <b>3.17</b> | Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten            | 0 | 0 | 0 |
| <b>4.18</b> | Dyskalkulie/ Rechenschwierigkeiten           | 0 | 0 | 0 |
| <b>4.19</b> | Kinder mit besonderen Begabungen             | 0 | 0 | 0 |

## Anhang 2: Kategoriensystem zur Auswertung der durchgeführten Interviews

| Hauptkategorie                     | Subkategorien  | Definition   | Unterkategorie  |
|------------------------------------|--|--|---|
| <b>A) Schulintern (d)</b>          | 1) schulinterne Regelungen für die Förderung von länger verweilenden Kindern (d) | Generelle Aussagen zur Förderung von länger verweilenden Kindern   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- bleibt in der Lerngruppe (d)</li> <li>- wechselt die Klasse (d)</li> <li>- arbeitet an seinen Unterlagen weiter (d)</li> <li>- wiederholt den Lernstoff des Jahrgangs (d)</li> </ul>   |
|                                    | 2) Personalausstattung (d)   | <p>Aussagen zu den Personen und zu deren Qualifikation, die die Kinder fördern</p> <p>Personelle Ausstattung während des regulären Unterrichts</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundschullehrkräfte (d)</li> <li>- Sozialpädagogen (d)</li> <li>- Förderlehrer (d)</li> <li>- Referendar (d)</li> <li>- Erzieher (i)</li> <li>- (päd. Mitarbeiter Studenten) (i)</li> <li>- Einsatz von Praktikanten (i)</li> <li>- Klassenlehrer und Fachlehrer (d)</li> <li>- professionelle Teams als Klasseleitung (i)</li> <li>- mehrere Lehrkräfte zusammen im Unterricht (d)</li> <li>- Unterstützung durch Sozialpädagogen im kompletten Jahrgang/einige Stunden (d)</li> </ul> |
|                                    | 3) Infrastruktur (d)   | Regelmäßige Förderstunden Klassenübergreifende Regelungen zur Förderung Ort der Förderung Spezielles Fördermaterial                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- äußere Differenzierung durch Sozialpädagogen (d)</li> <li>- Binnendifferenzierung durch Sozialpädagogen im Unterricht (d)</li> <li>- zusätzliche Förderstunde durch Grundschullehrkraft (d)</li> <li>- Sozialpädagogen übernehmen Unterricht (i)</li> <li>- Förderraum (d)</li> </ul>  |
|                                    | 4) Organisationsform des Unterrichts (d)   | Aussagen über die Organisationsform der SEP  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jahrgangsbezogene Klassen (d)</li> <li>- Jahrgangsmischung (d)</li> <li>- Gründe für die Organisationsform (i)</li> </ul>  |
| <b>B) Entscheidungsprozess (d)</b> | 1) Ablauf des Entscheidungsprozesses (d)   | Offene Aussagen zum Entscheidungsprozess, die sich nicht in den anderen engeren Kategorien wieder finden lassen                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorgaben der Schule (i)</li> <li>- Einsatz von Diagnoseverfahren (i)</li> <li>- Zeitpunkt, an dem den Schülern die Entscheidung mitgeteilt wird (i)</li> </ul>   |
|                                    | 2) Zeitpunkt der Entscheidung (d)  | Aussagen über den Zeitpunkt der Entscheidung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenkonferenz kurz vor Ende des Schuljahres (i)</li> <li>- vor den Herbstferien (i)</li> </ul>  |
|                                    | 3) Gespräch mit Schulleitung/Eltern (d)  | Aussagen über das Gespräch mit der Schulleitung bzw. den Eltern  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anzahl der Elterngespräche im Vorfeld (i)</li> <li>- Zeitpunkt der Gespräche (i)</li> <li>- Häufigkeit der Gespräche (i)</li> <li>- Einstellung der Eltern zum längeren Verweilen (i)</li> </ul>   |
|                                    | 4) An der Entscheidung beteiligte Personen (d)                                   | Aussagen über die beteiligten Personen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenlehrerin/Klassenteam (d)</li> <li>- Fachlehrer (d)</li> <li>- Sozialpädagogen (d)</li> <li>- Förderlehrer (d)</li> <li>- Schulleitung (d)</li> <li>- Schulkonferenz (d)</li> <li>- Eltern (d)</li> </ul>  |

|                             |   |   |   |
|-----------------------------|---|---|---|
|                             | 5) Entscheidungskriterien für Verweilen (d)                         | Aussagen über generelle Kriterien für längeres Verweilen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbindliche Anforderungen (Richtlinien) (i)</li> <li>- fachliche Kompetenzen (i)</li> <li>- sozial-emotionaler Entwicklungsstand (i)</li> <li>- arbeitsorganisatorische Kompetenzen (i)</li> </ul>  |
|                             | 6) Kriterienübertragung auf das Kind (d)                            | Aussagen über Kriterien für längeres Verweilen die bei dem vorliegenden Kind zu trafen                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aussagen über Kompetenzen im fachlichen Bereich (i)</li> <li>- Aussagen über den sozial-emotionalen Entwicklungsstand (i)</li> <li>- Aussagen über arbeitsorganisatorische Kompetenzen (i)</li> </ul>  |
|                             | 7) Stärken des Kindes (i)   | Aussagen über bereits erworbene Kompetenzen des Kindes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aussagen über Kompetenzen im fachlichen Bereich (i)</li> <li>- Aussagen über den sozial-emotionalen Entwicklungsstand (i)</li> <li>- Aussagen über arbeitsorganisatorische Kompetenzen (i)</li> </ul>  |
|                             | 8) Reflektion der Entscheidung (i)                                  | rückblickende positive und kritische Aussagen über die Verweilentscheidung                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernfortschritt (i)</li> <li>- fachliche Kompetenzen (i)</li> <li>- sozial-emotionaler Entwicklungsstand (i)</li> <li>- arbeitsorganisatorische Kompetenzen (i)</li> <li>- Grenzen für das Kind (i)</li> <li>- Grenzen für die Lehrkräfte (i)</li> </ul>   |
| <b>C) Förderkonzept (d)</b> | 1) besonderes Förderkonzept (d)                                     | Liegt ein besonderes Förderkonzept für verweilende Kinder vor, gibt es generell Förderkonzepte für Kinder | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderkonzept für Kinder mit Deutsch als Fremdsprache (i)</li> <li>- Konzept für die Schuleingangsphase (d)</li> <li>- Einsatz von Sozial-/Sonderpädagogen (d)</li> <li>- Klassenübergreifende Fördergruppen (Motopädie, Sportförderunterricht, etc.) (i)</li> </ul>   |
|                             | 2) Förderschwerpunkte des Kindes (d)                                | Aussagen über die Förderschwerpunkte des Kindes   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aussagen über Kompetenzen im fachlichen Bereich (d)</li> <li>- Aussagen über den sozial-emotionalen Entwicklungsstand (d)</li> <li>- Aussagen über arbeitsorganisatorische Kompetenzen</li> </ul>  |
|                             | 3) Integration Differenzierung Individualisierung in der Klasse (d) | Aussagen über die individuelle Förderung in der Klasse. Aussagen zur Differenzierung                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Freiarbeit (d)</li> <li>- äußere Differenzierung durch Sozialpädagogen (d)</li> <li>- Binnendifferenzierung durch Sozialpädagogen im Unterricht (d)</li> <li>- zusätzliche Förderstunde durch Grundschullehrkraft (d)</li> <li>- Sozialpädagogen übernehmen Unterricht (d)</li> <li>- Selbst-/Mitbestimmung der Schüler bei der Aufgabenbearbeitung (d)</li> <li>- Differenzierung bei dieser Aufgabe (d)</li> </ul> |
|                             | 4) Unterrichtsgestaltung (d)  | Aussagen über die Gestaltung des Unterrichts (Beschreibung der Freiarbeit etc.)                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibung von Unterrichtseinheiten (d)</li> <li>- Unterrichtsform (d)</li> <li>- Unterrichtsmaterial (d)</li> </ul>   |
|                             | 5) Reflektion des Unterrichts (i)                                   | positive und kritische Aussagen über die Gestaltung des Unterrichts                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterrichtsinhalte (i)</li> <li>- strukturelle Voraussetzungen (i)</li> <li>- personelle Voraussetzungen (i)</li> <li>- Anschlussfähigkeit (i)</li> </ul>  |

|                                       |   |   |   |
|---------------------------------------|---|---|---|
| <b>D) Neuregelung (d)</b>             | 1) Änderungen im Unterricht durch die Neuregelung der Schuleingangsphase(d)             | Aussagen über Veränderungen im eigenen Unterricht durch die neue SEP                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- personelle Ebene (d)</li> <li>- strukturelle Ebene (d)</li> <li>- methodisch-organisatorische Ebene (d)</li> <li>- fachliche Ebene (d)</li> </ul>  |
|                                       | 2) Änderungen an der Schule durch die Neuregelung der Schuleingangsphase (d)            | Aussagen über Veränderungen in der Organisation der Schule/im Ablauf des Schulbetriebs durch die neue SEP | <ul style="list-style-type: none"> <li>- personelle Ebene (d)</li> <li>- strukturelle Ebene (d)</li> <li>- methodisch-organisatorische Ebene (d)</li> </ul>   |
| <b>E) Persönlicher Standpunkt (d)</b> | 1) Meinung zur Neuregelung (d)  | Aussagen, die klar eine Meinung zur neuen SEP erkennen lassen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- positive Bewertung (i)</li> <li>- negative Bewertung (i)</li> </ul>  |
|                                       | 2) Chancen und Grenzen der Neuregelung (d)  | Aussagen, die die Chancen und Grenzen der Neuregelung aus der Sicht der Lehrkräfte beschreiben            | <p>Chancen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personelle Ebene (d)</li> <li>- strukturelle Ebene (d)</li> <li>- methodisch-organisatorische Ebene (d)</li> <li>- pädagogische Ebene (d)</li> <li>- fachliche Ebene (d)</li> </ul> <p>Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personelle Ebene (d)</li> <li>- strukturelle Ebene (d)</li> <li>- methodisch-organisatorische Ebene (d)</li> <li>- pädagogische Ebene (d)</li> <li>- fachliche Ebene (d)</li> </ul> |
|                                       | 3) Unterschiede in der Jahrgangsmischung in der Förderung eines verweilenden Kindes (d) | Aussagen zur Einschätzung der Jahrgangsmischung in der SEP  | <p>Unterschiede der einzelnen Organisationsformen auf</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personeller Ebene (d)</li> <li>- struktureller Ebene (d)</li> <li>- methodisch-organisatorischer Ebene (d)</li> <li>- pädagogischer Ebene (d)</li> <li>- fachlicher Ebene (d)</li> </ul>   |

d = Unterkategorie, die auf Grundlage der Forschungsfragen und des theoretischen Hintergrundes deduktiv abgeleitet wurde.

i = Unterkategorie, die auf Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials induktiv entwickelt wurde.

### Anhang 3: Auswertungsschema für die Förderaufgaben

Auswertungsschema für die gestellten Förderaufgaben in Anlehnung an das „Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Prozessqualität“ des FIS-Projektes (Leitung von Prof. Dr. Petra Hanke, Universität zu Köln und Dr. Anna Katharina Hein an der Universität Münster)

| Kind:  | Unterrichtssituation am  | Kode:                 |                       |
|--|--|-----------------------|-----------------------|
| Merkmal  |  | trifft zu             | trifft nicht zu       |
| Art der Aufgabenstellung   | Bearbeiten alle Schüler die gleiche Aufgabe mit gleichem Schwierigkeitsniveau  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Bearbeiten Schüler gleiche Aufgaben, die eine Bewältigung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus erlauben (natürliche Differenzierung)  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Bearbeiten Schüler Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anforderungsniveau der Aufgabenstellung  | Bearbeitet der Schüler Aufgaben, die auf Automatisierung ausgerichtet sind   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Bearbeitet der Schüler Aufgaben, die auf eine Anwendung des erworbenen Wissens ausgerichtet sind.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Bearbeitet der Schüler Aufgaben, die auf ein Problemlösen ausgerichtet sind.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Differenzierung bei dieser Aufgabe   | Gab es für diese Aufgabe Differenzierungsphasen mit festen Gruppen.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Gab es für diese Aufgabe eine Differenzierungsphase, in der die Gruppen von der Lehrkraft situativ zusammengesetzt wurden.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Gab es für diese Aufgabe Differenzierungsphasen, in der die Kinder selbst eine Gruppe wählen konnten.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbst-/Mitbestimmung der Schüler bei der Aufgabenbearbeitung                                  | Konnte der Schüler die Anzahl bzw. das Ausmaß der zu bearbeitenden (Teil-)Aufgaben (mit-) bestimmen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Konnte der Schüler die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben aus anderen Aufgaben (mit-)bestimmen.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Konnte der Schüler aus einem vorhandenen Angebot diese Aufgabe mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden frei wählen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Konnte der Schüler frei wählen, in welcher Sozialform sie arbeiten.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Konnte der Schüler frei wählen, welche Veranschaulichungshilfen bzw. Darstellungsformen sie für die Bearbeitung der Aufgaben nutzen (z.B. Rechenschieben, Zwanzigerfeld, Anlauttabelle.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Unterrichtsform (bezogen auf die ganze Unterrichtseinheit, in der die Aufgabe bearbeitet wird) | Fand lehrergelenkter Unterricht statt.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Fand Freiarbeit/freies Arbeiten statt.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Fand Tages- oder Wochenplanarbeit statt.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Fand Stationenlernen statt.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Fand Werkstattunterricht statt.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Fand projektorientierter Unterricht statt.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interaktions-/Sozialform   | Arbeitet der Schüler in Einzelarbeit.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Arbeitet der Schüler in Partnerarbeit.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Arbeitet der Schüler in Gruppenarbeit.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Hielt die Lehrkraft einen Vortrag.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Hielt ein Schüler einen Vortrag.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | Fand ein Unterrichtsgespräch statt.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

