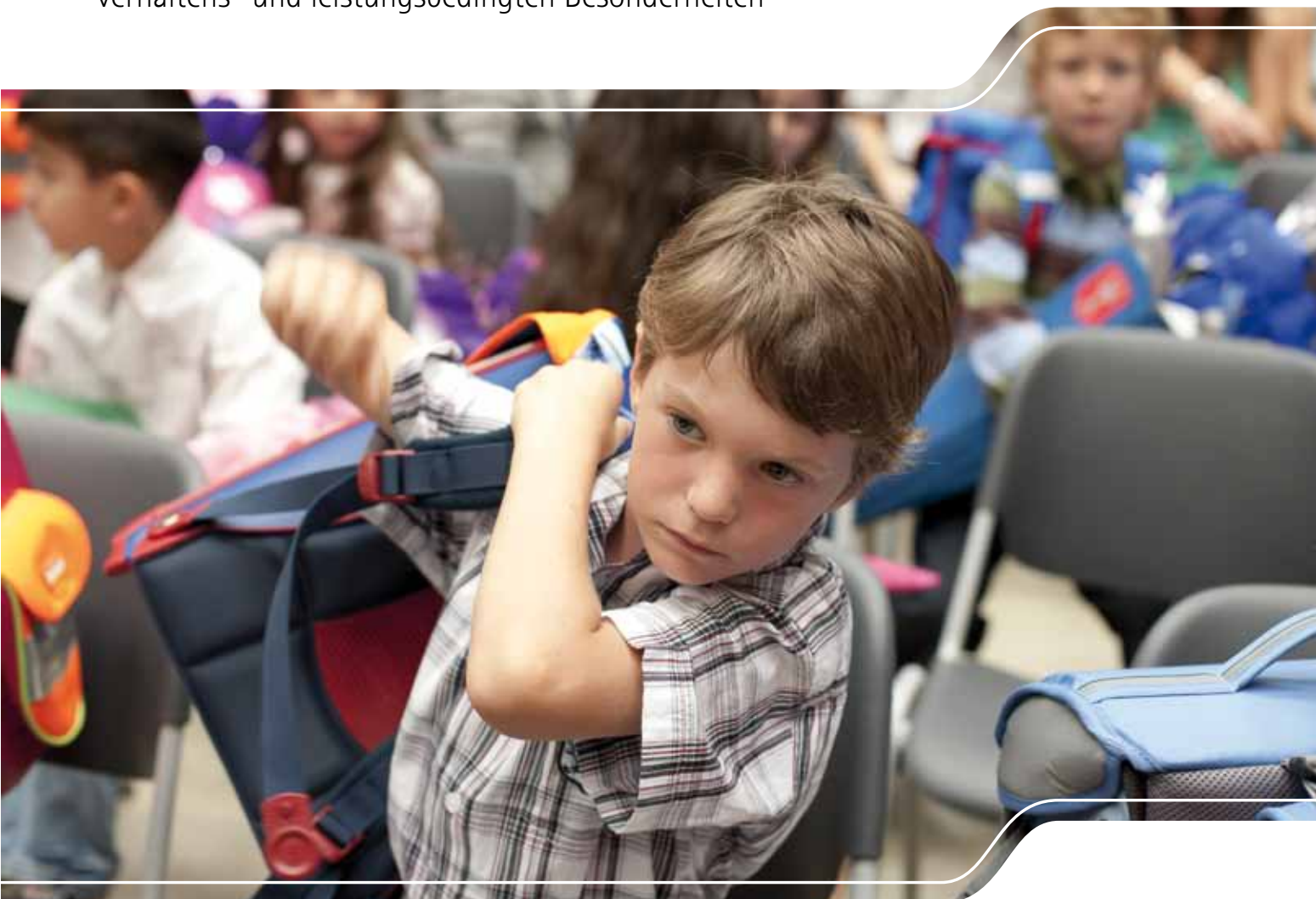


Kinder brauchen Respekt und Resonanz

Dokumentation des Projektes zur Förderung von Kindern mit
verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten



Inhalt

03	1. Einleitung	42	5. Schulpraktische Erfahrungen zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten (Projektdokumentation der Schulen)
04	2. Projektarbeit	42	5.1 Einzelfallperspektive – Erprobung von Entwicklungsplänen
12	3. Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten aus verschiedenen Perspektiven	43	5.1.1 Entwicklungspläne als Instrumentarium
12	3.1 Die individuellen Besonderheiten und Entwicklungsbedingungen des Kindes (Einzelfallperspektive)	46	5.1.2 Entwicklungsverläufe im Projekt
12	3.1.1 Fachliche Leitlinien	50	5.1.3 Lernwegportfolio als umfassende Dokumentation der Entwicklung
14	3.1.2 Besonderheiten des zu fördernden Kindes	55	5.1.4 Zusammenfassung
18	3.1.3 Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen Aspekten des Grundschulalters	56	5.2 Unterrichtsperspektive – wirksame Maßnahmen im Unterricht
22	3.1.4 Bedeutung des Lehrers	56	5.2.1 Positive Verstärkung
23	3.1.5 Wichtige Bereiche der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten	58	5.2.2 Einführung von klaren Regeln und konsequentes Umsetzen
26	3.2 Die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten im Unterricht (Unterrichtsperspektive)	59	5.2.3 Schaffen von Strukturen
26	3.2.1 Einheit von Erziehung, Lernen und Entwicklung im Förderprozess	60	5.2.4 Förderung der Konzentration
27	3.2.2 Passung zwischen dem Schüler und seiner Lernumwelt	62	5.2.5 Reaktion auf Störungen
31	3.3 Optimierung der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung (Schulperspektive)	63	5.2.6 Bewegungs- und Entspannungszeiten
31	3.3.1 Kommunikationspsychologische Grundlagen des Förderprozesses	66	5.2.7 Zusammenfassung
35	3.3.2 Kommunikativen Basisfähigkeiten eines erfolgreichen Lehrers	67	5.3 Schulperspektive – Handlungsfeld für das Team
37	4. Empfehlungen zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten	67	5.3.1 Kommunikation
37	4.1 Vermittlung von Lernstrategien	70	5.3.2 Bewegung
39	4.2 Förderung einer positiven Lernmotivation	72	5.3.3 Lernfördernde Umgebung
40	4.3 Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler	77	5.3.4 Ganztagsangebote
41	4.4 Tipps für die Gestaltung im Unterricht	81	5.3.5 Fortbildungen im Rahmen des Projektes „Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten“
		82	5.3.6 Zusammenfassung
		83	6. Ausblick
		87	Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Jeder Mensch ist einmalig und unverwechselbar. Darin steckt der Anspruch, das Besondere, das Einzigartige, das Originelle anzunehmen und wertzuschätzen. Die Grundschule ist als Schule für alle Kinder diesem Anspruch in besonderer Weise verpflichtet. Die Grundlagen dafür sind im Sächsischen Schulgesetz, in der Schulordnung für Grundschulen, in den Lehrplänen verankert. Anerkennung und Förderung der Individualität setzt zudem eine dem Kind zugewandte, respektvolle Haltung und eine entwicklungsförderliche Atmosphäre voraus.

Dies im Alltag, im Schulalltag zu leben, ist eine Herausforderung. Wenn das Besondere des Einzelnen aus dem Rahmen fällt, wenn das Einzigartige als Störung oder Bedrohung wahrgenommen wird, wenn das Originelle keinen Raum zur Darstellung findet, entsteht Leidensdruck bei allen Beteiligten. In den letzten Jahren sind die Entwicklungsunterschiede von Kindern zunehmend größer und die Entwicklungsbesonderheiten deutlich komplexer geworden. Vor diesem Hintergrund wachsen die subjektiv empfundenen Belastungen. Für Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten erwächst daraus nicht selten ein Teufelskreis, der am Ende nur noch die Defizite in den Fokus rückt und die Potentiale versiegen lässt.

Der bildungspolitische Impuls „Jeder zählt!“ muss als Aufforderung verstanden werden, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und Wege für dessen Umsetzung in der Schulpraxis zu finden.

Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit, Analysefähigkeit, Gestaltung passfähiger Lernangebote, Teamfähigkeit, Beratung der Eltern sind einige grundlegende Anforderungen an Lehrkräfte, um dem Anspruch an individuelle Förderung gerecht zu werden. Erfahrungen zeigen, dass Kinder mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten die Professionalität der Lehrkräfte immer wieder neu und immer wieder anders herausfordern.

Vor diesem Hintergrund wurden zum Schuljahr 2007/08 Schulen gesucht, die im Rahmen eines Projektes Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten erproben, gestalten, evaluieren und dokumentieren.

Ziel war es, durch die Begleitung einzelner Kinder Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu setzen. Mit dem Schuljahr 2010/11 ging das Projekt zu Ende. Die Herausforderungen bleiben. Das Projekt konnte aufzeigen, worauf es ankommt, welche Ansatzpunkte zu einer wirkungsvollen Förderung beitragen und wo Grenzen liegen.

In der vorliegenden Dokumentation wird der Erfahrungsschatz der Projektschulen theoretisch reflektiert und untersetzt. So bietet das Material Anregungen zur Vertiefung der Kenntnisse ebenso wie Impulse für eine praxistaugliche Umsetzung. Eine kurze Projektskizze beschreibt den Rahmen für die Arbeit der Schulen. Theoretische Grundlagen der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ordnen das Projekt aus wissenschaftlicher Perspektive ein und bieten das Fundament für die Dokumentation. Der 3. und 4. Teil wurde von Herrn Prof. Dr. Kabat vel Job und Frau Dr. Götzke von der Universität Chemnitz verfasst. Sie waren als Experten in das Projekt eingebunden und führen, durch das Projekt veranlasst, einen Zertifikatskurs für Lehrkräfte an Grundschulen zur „Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten“ durch. Im Teil 5 werden die schulpraktischen Erfahrungen reflektiert und durch erprobte Ansätze und Materialien der Projektschulen illustriert.

Die Auseinandersetzung mit der Dokumentation soll für den Umgang mit Kindern, insbesondere Kindern mit Entwicklungsbesonderheiten, sensibilisieren, zum Nachdenken anregen und Impulse zum selbst Erproben geben.

Eine Schule, die Einzigartigkeit annimmt, als Team agiert und Kinder mit all ihren Stärken fördert, erlebt die Herausforderungen als Chance.

2. Projektarbeit

Zielstellung

Das Grundschulreferat im Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport suchte Grundschulen, die mit Teamgeist, Kreativität und Lernbereitschaft ein Projekt gestalten wollten, das die lernende Organisation Schule beflügelt und zur Stärkung des Schulklimas beiträgt.

Die sächsische Bildungspolitik setzt mit dem Motto „Jeder zählt!“ die individuelle Förderung aller Kinder verstärkt in den Blickpunkt. Als Schule für alle Kinder sieht sich die Grundschule dieser Herausforderung besonders verpflichtet. Seit Jahren versteht sich die sächsische Grundschule als leistungs- und kindorientierte Schule mit dem Anspruch an differenziertes Fordern und Fördern jedes Einzelnen. Wesentliche Impulse dafür setzten unter anderem die flächendeckende Umsetzung der Maßnahmen zur Verbesserung der Schuleingangsphase bzw. die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase sowie die begleitete Einführung der neuen Lehrpläne und die damit verbundene Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Der Schulversuch „Grundschule mit erweitertem Angebot für Kinder mit besonderen Begabungen“, das Projekt zur Standorterweiterung und der Materialpool zur individuellen Förderung bieten weitere Ansatzpunkte.

Das Projekt zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten zielte mit dem Anspruch an individuelle Förderung für alle darauf ab, durch die Begleitung einzelner Kinder Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu setzen. Die konkreten Herausforderungen im Bildungsprozess der jeweiligen Projektschule erforderten eine bedarfsorientierte Schwerpunktsetzung im Projekt:

- Erprobung von Strategien im Umgang mit Entwicklungsplänen
- Erprobung von Maßnahmen für einen verbesserten Kommunikationsprozess mit Schülern und Eltern
- Erprobung eines Konzeptes für die Gestaltung einer individuell fördernden Lernumgebung oder
- Erprobung eines anderen schulspezifisch relevanten Aspektes (selbst wählbar)

Das Projekt beinhaltete die Erprobung, Gestaltung, Evaluation und Dokumentation einer optimalen Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensbesonderheiten in der Grundschule. Kinder mit angezeigtem (Anmeldung zum Feststellungsverfahren) oder festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (Integration) waren nicht in erster Linie im Fokus.

Projektschulen sollten im Zeitrahmen von vier Schuljahren (beginnend zum Schuljahr 2007/08) Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten unter realitätsnahen Voraussetzungen erproben, evaluieren und dokumentieren. Alle bestandssicheren Grundschulen konnten sich für die Mitarbeit im Projekt bewerben. In jeder Regionalstelle der Sächsischen Bildungsagentur wurden zwei bis drei Schulen in die Projektarbeit einbezogen. Die Auswahl erfolgte durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport mit der Projektgruppe und in enger Abstimmung mit der jeweiligen Regionalstelle der Sächsischen Bildungsagentur. Es gab keine Begrenzung hinsichtlich der Zügigkeit der Grundschule.

Grundschulen, die sich am Projekt beteiligten, profitierten von:

- begleitenden Empfehlungen zur Nutzung organisatorischer Spielräume
- fachlichen und didaktisch-methodischen Impulsen
- spezifischen Beratungsangeboten
- finanzieller Unterstützung für zusätzliche Materialien
- von einem Erfahrungsaustausch im Netzwerk

Grundschulen, die sich den Herausforderungen im Projekt stellten, konnten erreichen:

- Kenntnisse im Umgang mit Heterogenität
- Entlastung im Umgang mit schwierigen Situationen des Schul- und Unterrichtsalltags
- Weiterentwicklung der Diagnostik-, Beratungs- und Förderkompetenz der Lehrkräfte
- Stärkung des Schulklimas
- Steigerung der Schulzufriedenheit bei Schülern, Eltern und Lehrern
- Steigerung des Gesamtniveaus der Schulleistungen

Grundschulen, die sich für die Mitarbeit im Projekt bewarben, sollten

- die Arbeit im Projekt als gemeinsame Aufgabe ihres Teams verstehen
- den Anspruch haben, sich auf dem Gebiet der individuellen Förderung bezogen auf die spezifische Zielgruppe weiter qualifizieren zu wollen
- einer engagierten Mitarbeit und offenen Diskussion im Netzwerk aufgeschlossen gegenüberstehen
- sich selbst auf neue Lernwege begeben und gewonnene Erkenntnisse erprobungsfreudig umsetzen und dokumentieren
- ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragen in die Entwicklung des Projektes einbringen und über das Projekt hinaus weitergeben

Die Projektstruktur

Das Projekt wurde durch das Referat Grundschulen im Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport federführend geleitet und durch die Arbeit einer Projektgruppe unterstützt. Die Projektgruppe bestand aus Vertretern der maßgeblich beteiligten Bereiche: dem Sächsischen Bildungsinstitut (SBI), dem Landeselternrat, der Schulpsychologie, der Schulleitung einer Schule zur Erziehungshilfe, dem Förderschulbereich sowie Schulreferenten der Sächsischen Bildungsagentur als Koordinatoren vor Ort.

Die Projektbegleitung

Die Projektbegleitung vollzog sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern:

- kontinuierliche Begleitung und professionelles Projektmanagement regelmäßig zentral am Sächsischen Bildungsinstitut und durch regionale Koordinatoren
- Schulbesuche an den Projektschulen
- zielgerichtete fachliche und didaktisch-methodische Impulse z. B. in Fachfortbildungen und durch Zuwendung von Fachliteratur
- Durchführung von Expertengesprächen als Grundlage für die weitere Impulsgebung
- Erfahrungsaustausch im Netzwerk
- finanzielle Unterstützung für zusätzliche Materialien
- Einzelfall bezogene bzw. schulspezifische Beratungsangebote.

Projektschulen

Insgesamt bewarben sich 15 Grundschulen für die Teilnahme am Projekt, eine Grundschule schied im Laufe des Projektes aus.

Grundschule „Friedrich Schiller“ Cunewalde

Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung – Einheit von pädagogischem Konzept und Raumgestaltung

Oberlausitzer Straße 21
02733 Cunewalde
Tel.: 035877 24302
E-Mail: gs-cunewalde@t-online.de

www.schule-koeblitz.homepage.t-online.de



Dittes-Grundschule Reichenbach/Vogtland

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten:
Prävention, Diagnose, Förderung und Therapie

Dittesstraße 5
08468 Reichenbach im Vogtland OT
Reichenbach/Vogtl.
Tel.: 03765 12559
E-Mail: dittesgrundschule-rc@gmx.de

www.dittes-grundschule-reichenbach-vogtland.de



Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Individuelle Förderung in enger
Zusammenarbeit mit den Kindern

Goldsternstraße 23
04329 Leipzig OT Zentrum
Tel.: 0341 2511677
E-Mail: BruederGrimmGrundschule@t-online.de

www.grimmschule-leipzig.de





Grundschule „Albrecht Dürer“ Aue

Förderung in unterschiedlichen Perspektiven

Postplatz 2
08280 Aue
Tel.: 03771 51752
E-Mail: grundschule@duerer-aue.de

www.duerer-aue.de



3. Grundschule Riesa

Gestaltung von Entwicklungsplänen

Magdeburger Straße 5
01587 Riesa
Tel.: 03525 872379
E-Mail: sekretariat@3-grundschule-riesa.de

www.3-grundschule-riesa.de



Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna

„Jeder ist anders – gemeinsam sind wir stark“
Elternberatung, Kommunikation, Angebote für
Unterricht und Pausen

Jägerstraße 2b
09212 Limbach-Oberfrohna
Tel.: 03722 92482
E-Mail: info@goethe-grundschule.de

www.goethe-grundschule.de

1. Grundschule „Käthe Kollwitz“ Riesa

„Entwicklungsplanung – den Einzelfall
im Blick“

Rathausplatz 3

01589 Riesa

Tel.: 03525 732324

E-Mail: sekretariat@1-grundschule-riesa.de



Grundschule Dorfchemnitz

„Hilf mir, es selbst zu tun“ M. Montessori –
Arbeit mit Entwicklungsplänen

Hauptstraße 54

09619 Dorfchemnitz

Tel.: 037320 1376

E-Mail: gs.dc.dorfchemnitz@t-online.de



Ernst-Pinkert-Grundschule Leipzig

„Bewegte Schule – förderliche
Lernatmosphäre“

Martinstraße 7

04318 Leipzig OT Zentrum

Tel.: 0341 6494241

E-Mail: Grundschule-25.Leipzig@t-online.de

www.25gs.de/index.php





**2. Grundschule „Geschwister Scholl“
Weißwasser**

Gestaltung einer individuell förderlichen
Lernumgebung

Bautzener Straße 44
02943 Weißwasser OT Weißwasser/O.L.
Tel.: 03576 201030
E-Mail: gs2wsw@t-online.de

www.gs2wsw.de.vu



Marie-Curie-Grundschule Dohna

Lernen – Entdecken – Fröhlichsein
Erstellen von Entwicklungsplänen und Erpro-
bung von Strategien zum Umgang damit

Burgstr. 15
01809 Dohna
Tel.: 03529 512249
E-Mail: grundschule_dohna@web.de



Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau

Abbau von Verhaltensauffälligkeiten durch
einen verbesserten Kommunikationsprozess
zwischen Schule und Elternhaus

Gerhard-Weck-Straße 14
08412 Werdau OT Leubnitz
Tel.: 03761 889318
E-Mail: ghs-werdau@t-online.de

www.ghs-werdau.de

Grundschule „Eduard Feldner“ Hainichen

Verbesserung der Kommunikation

Lutherplatz 6
09661 Hainichen
Tel.: 037207 2220
E-Mail: feldnergs1@t-online.de

www.feldnergs1.bei.t-online.de



Heinrich-Mann-Grundschule Umweltschule der Stadt Leipzig

Jeder zählt! – Arbeit mit dem Lernwegportfolio

Schwarzenbergweg 4
04289 Leipzig OT Zentrum
Tel.: 0341 8629386
E-Mail: Heinrich-Mann-Schule-Leipzig
@t-online.de

www.heinrich-mann-grundschule.de



Projektablauf

Ausschreibung des Projektes	bis	April/Mai 2007
Bewerbungsschluss		30.05.2007
Auswahl der Schulen	bis	20.06.2007
Beginn und Projektauftritt		03.07.2007
Projektanalyse an den Standorten	bis	30.09.2007
Projektdurchführung	bis	Schuljahr 2010/11

1. Projektphase	
Erarbeitung der schuleigenen Schwerpunktsetzung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kurs: Projektmanagement ■ Analyse der Ausgangslage ■ Entwurf einer Projektskizze ■ Diskussion der Maßnahmen
2. Projektphase	
Durchführung im Schulkontext	<ul style="list-style-type: none"> ■ Umsetzung der Maßnahmen ■ Netzwerktreffen ■ Fortbildung ■ Zielpräzisierung für das neue Schuljahr
3. Projektphase	
Präsentation der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorbereitung der Dokumentation ■ Exkursion ■ Reflexion der Projektarbeit ■ offizielle Präsentation der Dokumentation im Rahmen einer zentralen Fachtagung
4. Projektphase	
Implementierung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fortbildungen in verschiedenen Formen, u. A. Zertifikatskurs ■ regionale Vernetzung ■ Verbreitung der Dokumentation
Abschluss des Projektes	November 2011
Meilensteine im Projekt	jeweils 2 Projekt- bzw. Netzwerktreffen im Schuljahr mit überregionaler Zwischenbilanz

Die Maßnahmepläne wurden für das jeweilige Schuljahr konkretisiert.

Projektdokumentation

Die Projektdokumentation ist Bestandteil der Qualitätssicherung im Projekt. Sie soll für die Implementierung der Ergebnisse des Projekts in die Schul- und Unterrichtspraxis einen Beitrag leisten bzw. diese ermöglichen. Mit dem Blick auf die Zielstellung des Projekts stellen die folgenden Perspektiven als Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln eine überschaubare und nützliche Strukturierung dar: Einzelfallperspektive, Unterrichtsperspektive, Schulperspektive, Netzwerkperspektive. Sie gewährleisten die Einheit und Vielfalt, Nachvollziehbarkeit und Verfügbarkeit der erprobten Fördermöglichkeiten.

3. Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten aus verschiedenen Perspektiven

3.1 Die individuellen Besonderheiten und Entwicklungsbedingungen des Kindes (Einzelperspektive)

3.1.1 Fachliche Leitlinien

Für eine Planung und Gestaltung pädagogischer Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten haben sich folgende theoretischen Leitlinien bewährt:

Die Entwicklung dieser Schüler ist über unterschiedliche Pfade zustande gekommen. Dabei spielen die interindividuellen Besonderheiten in der biologischen Ausstattung sowie in den alltäglichen Umwelten eine große Rolle. Sie führen im Verlauf der Entwicklung zu weitreichenden, individuellen Unterschieden (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen usw.). Deshalb wurde im Projekt dieser Perspektive die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet. Ein Verständnis der Prozesse, in denen komplexe Kombinationen biologischer und umweltbezogener Ereignisse zur Entwicklung führen, hilft der Komplexität der Verursachung von Lern- und Entwicklungsprozessen der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten Rechnung zu tragen. Wie aktuell dieses Thema bei der Erforschung der menschlichen Entwicklung ist, zeigt sich auch daran, dass der Zusammenhang von biologischem – (endogenem), sozialem – (exogenem) und personalem – (autogenem) System im Brennpunkt neuester Forschung steht. Es hat sich z. B. gezeigt, dass die Nutzung der genetisch gesteuerten neuronalen Zeitfenster (im Vorschulalter) für besonders effektives Lernen der Muttersprache, mathematischer Kompetenzen, musischer Fähigkeiten usw., äußerst bedeutsam für die Entwicklungsförderung ist.

Der komplexe Zusammenhang zwischen Biologie, Person und Umwelt sollte bei der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten berücksichtigt werden. Die neueren Erkenntnisse weisen eindringlich darauf hin, dass sich auch die biologischen Besonderheiten in der Erfahrung des Individuums bemerkbar machen, durch sie modifiziert werden und an Bedeutung für Entwicklung von Umwelteinflüssen in nichts nachstehen. Ohne ein tiefes Verständnis der gemeinsamen Beiträge von Biologie und Umwelt zur Entwicklung im Sinne komplexer Interaktionen bleiben viele Phänomene der Entwicklung und ihrer pädagogischen Förderung einer Erklärung verschlossen.

Theorie und Praxis bilden bei der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten eine Einheit. In der Beschäftigung mit den ausgewählten Altersstufen und Entwicklungsbereichen bieten sich unterschiedliche Betrachtungsperspektiven an. Jede einseitige theoretische und förderpraktische Positionierung würde zu einer unzulässigen Reduktion der Entwicklungsprozesse und der Förderung bzw. zum Übersehen wichtiger Aspekte führen.

Bei der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ist zu beachten, dass der physische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsbereich eine Einheit bilden. Dies fördert und fordert einen entsprechenden integrativen Ansatz. Dieses Bestreben zur Integration der Bereiche Denken, Fühlen und Verhalten in der theoretischen Betrachtung und dem praktischen Handeln eines Lehrers setzt eine interdisziplinäre Perspektive voraus, wie sie in der Konzeption des Projektes zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten verwirklicht worden ist. Die Schwerpunktthemen und Perspektiven des Projektes berücksichtigen, dass die physische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung miteinander verwoben sind.

Entwicklungsförderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten versteht sich als Ergebnis der Wechselwirkung von endogenen, exogenen und autogenen Faktoren. Entwicklung versteht sich in der modernen Forschung als ein Ergebnis der Wechselwirkungen zwischen biologischen Gegebenheiten (endogene Faktoren), den selbst steuernden Kräften der Person (autogene Faktoren) und äußeren Beeinflussungen (exogene Faktoren). Die weitere Ausdifferenzierung der Entwicklungsfaktoren reicht von allgemeinen genetischen (artspezifischer Genotyp), individuellen genetischen (individueller Genotyp), Reifungsvorgängen (anatomisch-physiologische Faktoren) und aktuellen biologischen Zuständen (endogenen Faktoren) über Einflüsse der materiellen Umgebung (physikalisch-chemische Faktoren) und Einflüssen der Lernumwelt (soziokulturelle Faktoren), also den exogenen Faktoren bis hin zu aktiven Selbstregulationsprozessen des Kindes/ Jugendlichen/ Erwachsenen (autogene Faktoren). Zur Veranschaulichung sind die Faktoren in der Abbildung 1 dargestellt.

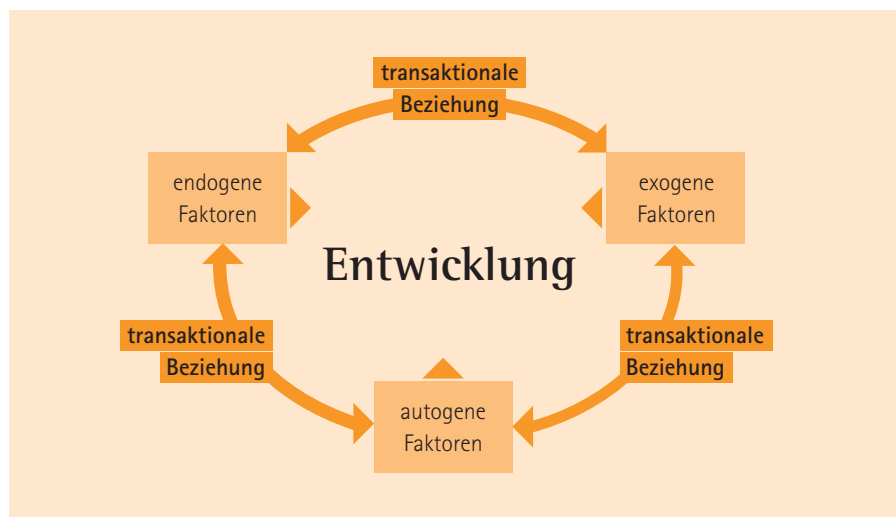
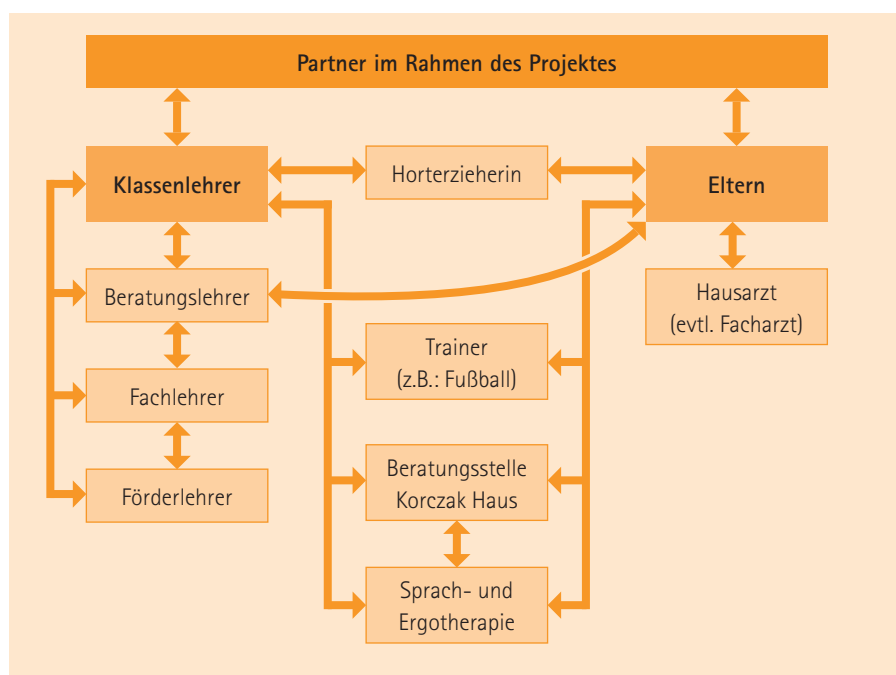


Abb. 1: Einflussfaktoren auf die Entwicklung



Praxisbeispiel: 2. Grundschule „Geschwister Scholl“ Weißwasser

3.1.2 Die Besonderheiten des zu fördernden Kindes

Endogene Entwicklungsfaktoren

Wie in der Abbildung 1 veranschaulicht worden ist, sind hier zunächst die biologischen Besonderheiten zu betrachten. Die Gene sind die biochemischen Elemente der Vererbung, d.h. ein Genom (Chromosomensatz) enthält die vollständigen Instruktionen, um einen menschlichen Organismus zu entwickeln. Jeder Mensch besitzt ca. 30000 Gene, die sich aus Nukleotiden zusammensetzen. Diese biochemischen Buchstaben (Nukleotide) bestimmen unsere individuell biologische Ausstattung, die dann wiederum unser Lernen und Verhalten beeinflusst. Die Vorgänge und Zustände im Bereich des Zusammenspiels von Eiweißen, Proteinen, hormonellen Zuständen und Neurotransmittern haben entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung.

Genforscher wie Psychologen beschäftigen sich mit zufälligen Veränderungen bestimmter Genkonstellationen in der DNA, die aufgrund vielfältiger Kombinationen die biologische Einzigartigkeit eines jeden Menschen bestimmen. Sicher handelt es sich dabei nur um geringfügige Unterschiede, dennoch geben geringste interpersonelle Abweichungen vom gemeinsamen Muster Hinweise darauf, warum ein Mensch an einer Krankheit leidet und der andere nicht, warum jemand friedlich ist und ein anderer aggressiv. Immer wieder fragen sich Eltern was in ihren Sprösslingen bereits angelegt ist und was Erziehung und Erfahrungen bewirken. Menschliche Merkmale wie Körpergröße, Attraktivität etc. werden zumeist von „Genkomplexen“ (einer Vielzahl gemeinsam agierender Gene) beeinflusst. Ähnlich werden auch komplexe Eigenschaften wie Intelligenz, Heiterkeit und Aggression durch Gruppen von Genen beeinflusst. Neuere Forschungen bringen auch Erkenntnisse darüber, dass genetische Variationen für die Verhaltensbesonderheiten von AD(H)S-Kindern verantwortlich sind.

Exogene Entwicklungsfaktoren

Wenn von exogenen Faktoren (von außen verursacht) die Rede ist, geht die Entwicklungspsychologie von in der Umwelt liegenden Kräften aus: Einflüsse der materiellen Umwelt (physikalisch-chemische Faktoren) sowie Einflüsse der sozialen Lernumwelt (soziokulturelle Faktoren). Am häufigsten wird vermutet, dass die elterliche Erziehung große Bedeutung besitzt, in welche Richtung sich ein Kind entwickelt.

Damit stellt sich die Frage für Pädagogen, welche Aspekte der Umwelt sind denn dann bezüglich der Entwicklung eines Kindes von primärer Bedeutung?

Heute weiß man, dass die Unterschiede in der Umwelt, die auf ein Kind wirken, bereits im Mutterleib ihre Auswirkungen haben. Zum Einen sind es die Ernährungsgewohnheiten der Mutter oder der Missbrauch von Substanzen und zum Anderen auch soziale Umwelteinflüsse, die auf die pränatale Umgebung wirken. Exogene Faktoren reichen von Auswirkungen früher Erfahrungen und Gehirnentwicklung (stimulierende Umwelt – Ausbildung der neuronalen Verbindungen zur Verarbeitung von Erfahrungen und Bildung neuronaler Netze) über Einflüsse aus der sozialen Umwelt (Verwandte, Freunde, Kita oder Schule, Sportverein etc.) bis hin zu kulturellen Faktoren (Normen, Werte, Traditionen, Einstellungen etc.). Unumstritten ist das elterliche Engagement zur Förderung ihrer Kinder, d.h. Eltern helfen die Welt zu entdecken. Dabei unterscheidet sich jedoch zwischen Kulturen was von den Eltern als wichtig erachtet wird. Kultur beeinflusst also auch den persönlichen Raum, denn das Verhalten, welches in der einen Kultur als angemessen gilt, kann die Normen einer anderen Gruppe verletzen. Die elterliche Erziehung ist von besonderer Bedeutung für die ersten Lebensjahre des Kindes. Später wird der Einfluss von Gleichaltrigen für Freizeitgestaltung, Arbeit oder Beziehungen bedeutend wichtiger.

V. ist ein stilles, zurückhaltendes Mädchen und lernt in der 2. Klasse. Ihr fehlt es an Selbstvertrauen. Sie kommt aus einer Spätaussiedlerfamilie (Russland). Ihre Eltern sprechen kaum deutsch, obwohl sie schon einige Jahre in Sachsen leben. Elterngespräche werden stets mit Teilnahme der älteren Schwester geführt, die sehr gut deutsch spricht und ebenfalls unsere Schule besucht. Lernhinweise werden von der Mutter nicht angenommen, da sie der Meinung ist, selbst über genug pädagogisches Geschick und Wissen zu verfügen, um ihr Kind allein zu fördern, da sie in Russland als Erzieherin tätig war. Sie ist der Meinung, dass ihre Tochter im Elternhaus alles könne.

V. spricht im Unterricht nur nach Aufforderung, in Einwortsätzen und sehr leise. Sie hat Angst, sich vor der Klasse zu äußern, wird „rot“ und schaut Hilfe suchend zum Lehrer. Es gelingt ihr noch nicht, zusammenhängend und in angemessener Lautstärke zu einem bestimmten Thema oder selbst Erlebtem zu sprechen. Das Erlernen und Vortragen von Gedichten bereiten ihr Probleme. Gelerntes vergisst V. rasch, ihre Merkfähigkeit ist noch nicht gut entwickelt. In den Deutschdisziplinen fällt es V. schwer, Aufgabenstellungen zu erfassen und selbstständig zu arbeiten. Sie orientiert sich meist am Nachbarn oder wartet auf die Hilfe des Lehrers. Die Schreibbuchstaben sowie einige Buchstabenverbindungen beherrscht sie noch nicht. V. beginnt, ein- und zweisilbige lautgetreue Wörter fehlerfrei zu schreiben, kann aber Rechtschreibregeln nicht anwenden. Sie ist Linkshänderin, ihre Schrift nicht immer duktusgemäß. Anfangs hatte sie feinmotorische Probleme, die aber durch gute Zusammenarbeit von Lehrern und Horterziehern behoben werden konnten. Beim Vorlesen eines Textes ist sie aufgeregt und unsicher. Sie lautiert, probiert und macht lange, sehr oft unwillkürliche Leseпаusen, so dass der Sinn des Gelesenen verloren geht. Satzzeichen überliest sie stets. Im Mathematikunterricht arbeitet V. aktiver. Sachaufgaben müssen inhaltlich abgeklärt werden, dann findet sie selbstständig Lösungswege. Bei sportlichen Übungen wirkt V. etwas ungelent. Sie gibt sich aber Mühe, alle Aufgaben zu erfüllen und hat Freude am Tanz, an der Gymnastik sowie an Sportspielen. Das Schwimmen bereitet ihr Freude. Sie vertrat unsere Schule bereits mit Erfolg bei Wettkämpfen. V. zeigt Kreativität und Freude beim Malen und Zeichnen. Sie singt und bastelt gern. Im Hort zeigt sich V. ebenfalls zurückhaltend. Sie sucht sich „stille“ Tätigkeiten und hat nur zu Mädchen Kontakt. Ihre Ferien verbringt V. meist in Russland.

Im 3. Schuljahr zeigte sich V. anfangs ängstlich und „misstrauisch“. Sie zog sich immer mehr in sich zurück. Nach einem Gespräch stellte sich heraus, dass es familiäre Probleme gibt. Der Vater arbeitet auswärts. Ist er am Wochenende daheim, gibt es handgreifliche Streitereien. V. hatte Angst vor einer Trennung. Diese Familienverhältnisse wirkten sich negativ auf V. Leistungsstreben aus. An den nicht erreichten Förderzielen aus Klasse 2 muss in Klasse 3 weiter gearbeitet werden.

Autogene Faktoren

Der Selbstregulationsprozess wird von den Entwicklungspsychologen als der aktive Anteil (von „sich selbst“ verursacht) des heranwachsenden Kindes an seiner eigenen Entwicklung angesehen. Das Individuum ist nicht nur ein Produkt endogener und exogener Einflüsse, sondern es produziert selbst seine Entwicklung, indem es bestimmte Einflüsse auswählt bzw. sich diesen aussetzt. Auch Piaget postuliert in seiner konstruktivistischen Entwicklungstheorie, dass Entwicklung und Entwicklungsstufen aus der aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt entstehen. D.h. im Verlauf baut das Kind Erkenntnisstrukturen auf, die eine angemessene Anpassung an die Umwelt erlauben. Obwohl den Erfahrungen und Interaktionen mit der Umwelt größte Bedeutung zugeschrieben wird, gehen diese doch vom aktiven Kind aus und die Umwelt bleibt bei dieser Betrachtungsweise eher passiv.

Beispiel

Das - von seiner Veranlagung oder Umgebung her - sportliche Kind tritt in einen Sportverein ein, trainiert fleißig und ordnet sein ganzes Leben dem Traum von einer großen Sportlerkarriere unter. Das im Sozialkontakt unsichere und scheue Kind zieht sich auf eine Tätigkeit zurück, die es gut alleine ausüben kann (z.B. Lesen, Malen, Musik hören oder machen) und gewinnt dadurch zunehmend Interesse an Literatur und Kunst. (Trautner, 1992)

Eine weit komplexere Art der Selbststeuerung von Entwicklung ist gegeben, wenn Individuen durch ihr Verhalten gegenüber Anderen von diesen bestimmte Rückmeldungen erhalten, die sich wiederum auf sie selbst auswirken. Erfährt ein fröhliches und freundliches Kind von Anderen Zuwendung und Lob, wird sein Selbstvertrauen und seine soziale Aufgeschlossenheit weiter verstärkt. Wie bei der Betrachtung der endogenen Faktoren werden Entwicklungseinflüsse nach „innen“ verlegt, aber die Aktivitäten des Kindes und seine Veränderungen sind nicht streng reifungsabhängig, sondern als erfahrungsabhängiger Austauschprozess zwischen Organismus und Umwelt zu sehen.

Schauen wir dazu nochmals in das Fallbeispiel:

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

*Zu Beginn der 4. Klasse zeigt sich V. aufgeschlossen und lernfreudig. Sie spricht frei vor der Klasse und hat Kontakt zu den meisten Mitschülern. Sie wendet sich mit Fragen selbstständig an Erwachsene. V. beantwortet inhaltliche Fragen zu Texten nach stillem Lesen meist fehlerfrei und sagt Gedichte ohne Angst auf.
In diesem Schuljahr muss an der Verbesserung des lauten Lesens gearbeitet werden (Übungsschwerpunkt - Lesetechnik).*

Nach Piaget bedeutet dieser Sachverhalt, dass Instruktionen und Anleitungen durch Erwachsene (Eltern, Erzieher, usw.) ebenso wie dingliche Erfahrungen nur dann wirksam werden, wenn das Kind diese mittels seiner Erkenntnisstrukturen verarbeiten kann. Eben diese Erkenntnisse werden jedoch weder durch soziale Vermittlung noch durch genetisch gesteuerte Reifungsprozesse entwickelt, sondern konstruktiv und schrittweise durch die eigenaktive, selbst gesteuerte Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt.

Das Zusammenspiel der Entwicklungseinflüsse

Bisher wurde ein breites Spektrum umweltbedingter, personaler und genetisch-biologischer Einflüsse veranschaulicht, von denen allen ein empirisch nachweisbarer Effekt auf die Entwicklung ausgeht.

Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen mit Kindern wissen Lehrer, dass Geschwister (auch Zwillinge), die in die gleiche Familie hineingeboren wurden (und die dadurch Gene und Umwelt in hohem Maße gemeinsam haben), sich oft ganz unterschiedlich entwickeln.

Sie haben auch die Erfahrung gemacht, dass manche Kinder stärker als andere durch ihre Familie oder ihr Wohnumfeld nahezu geprägt werden. Es gibt Fälle, in denen ein Heranwachsender mit optimalen sozialen Bedingungen Verhaltens- und Leistungsstörungen entwickelt, während ein Anderer, der den ungünstigsten Bedingungen ausgesetzt war, sich positiv entwickelt.

Für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses bzw. die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ist deshalb das Verständnis des Zusammenwirkens der an der Entwicklung beteiligten Faktoren von größter Bedeutung.

Alle heutigen Forscher stimmen ganz allgemein darin überein, dass sowohl der Genotyp als auch die Lebensumwelten an jedem Aspekt der Entwicklung und in allen Lern- und Entwicklungsprozessen beteiligt sind. Aber bei solchen komplexen Merkmalen wie Intelligenz und Persönlichkeit sind die Forscher noch weit davon entfernt, die genauen Mechanismen oder Gesetzmäßigkeiten zu kennen.

Die Frage, wie viel der jeweilige Faktor (im Sinn von Prozentanteilen) zu den Unterschieden zwischen den Individuen beiträgt, ist nicht geklärt. Die Mehrzahl der Forscher hält die Frage nach den Anteilen weder für sinnvoll noch beantwortbar. Die Rolle des Subjekts im Sinne der Selbststeuerung (autogener Faktor) bleibt bei dieser Sicht- und Vorgehensweise übrigens völlig unberücksichtigt. Der Heranwachsende bliebe dabei ein Spielball von endogenen und exogenen Faktoren.

Dem aktuellen Erkenntnisstand entspricht eine Sichtweise, nach der die Entwicklungsfaktoren ein ganzheitlich wirkendes, dynamisches System bilden, in dem die enthaltenen Elemente/Faktoren in einer transaktionalen Beziehung stehen. Eine Veränderung innerhalb eines Teils (bei einem Faktor) des Systems führt zu schwer voraussagbaren Auswirkungen im Gesamtsystem und damit auf die Entwicklung des betreffenden Menschen.

Die für die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten wichtige Frage, wie genetisch-biologische (natürliche) Anlagen, Entwicklungswelt, sowie die sich ständig verändernde Person zusammenarbeiten, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Reaktionsspielraum

Wie bereits erläutert existiert bei jeder Person eine einmalige genetisch festgelegte Breite der Reaktionsmöglichkeiten auf die Umwelt. Sie wird auch mit Plastizität bezeichnet. Das bedeutet: Jedes Kind reagiert zum Beispiel gemäß seiner genetischen Ausstattung unterschiedlich auf verschiedene Fördermaßnahmen.

Bei der Variation von einer extrem wenig stimulierenden – bis hin zu einer sehr stark stimulierenden Umwelt kann die Intelligenz beziehungsweise ein Teilleistungsbereich kognitiver Fähigkeiten unterschiedlich beeinflusst werden. Sie kann gleichmäßig zunehmen, ansteigen und dann wieder abfallen oder im anderen Fall erst dann zunehmen, wenn die stimulierenden Impulse eine bestimmte Qualität haben.

Der Reaktionsspielraum verdeutlicht zwei wichtige Aspekte: Erstens zeigt er, dass Kinder unterschiedlich auf gleiche Fördermaßnahmen (Umwelt) reagieren, weil jedes eine einzigartige genetische Ausstattung hat. Zu beachten ist hierbei auch, dass die in der jeweiligen Aktualgenese Einfluss nehmenden neurobiologischen Gegebenheiten (zum Beispiel im Bereich der Neurotransmitter) immer auch von den genetischen Dispositionen beeinflusst sind.

Zweitens können manchmal verschiedene Kombinationen von genetischen und Umwelteinflüssen bei zwei Menschen zu ähnlichen Entwicklungsergebnissen führen: wenn zum Beispiel ein Kind trotz einer wenig stimulierenden, fördernden Lebensumwelt bezüglich seiner Intelligenz im Durchschnitt liegt (IQ=85-115), aber ein anderes Kind dafür eine sehr anregende beziehungsweise förderliche Umwelt benötigt.

Insgesamt erklärt uns das Konzept des Reaktionsspielraumes, dass einzigartige Kombinationen/Verbindungen von Vererbung und Umwelt sowohl zu Ähnlichkeiten wie zu Unterschieden in der Entwicklung führen.

Kanalisation

Das Konzept der Kanalisation betrachtet das Zusammenwirken der endogenen, exogenen und autogenen Faktoren aus einer weiteren Perspektive: der Tendenz der Vererbung, die die Entwicklung einiger Merkmale auf nur eines oder einige wenige Resultate einschränkt. Ein Merkmal im Sinne eines Entwicklungsergebnisses, welches stark kanalisiert wird, folgt einem genetisch festgelegten Wachstumsplan, den nur sehr starke Umwelteinflüsse verändern können.

Beispielsweise scheint die Art und Weise der Informationsverarbeitung und Steuerung des Aufmerksamkeitsverhaltens bei Kindern mit einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (AD(H)S) stark kanalisiert zu sein. Es bedarf starker Einflüsse, diese Verhaltensweisen nachhaltig zu verändern.

Auffälligkeiten bei ADHS / Einzelfall:

- häufig unpünktlicher Unterrichtsbeginn
- Vorklingeln nicht beachtet
- beim Auspacken immer wieder ablenkbar
- hektisches Auspacken zum Stundenklingeln
- Hektik überträgt sich in die ersten 5 bis 10 Unterrichtsminuten
- in mündlichen Unterrichtsphasen oft verträumt, dadurch wichtige Erklärungen verpasst
- häufiges Umdrehen und Quatschen mit anderen Schülern
- schriftliche Arbeiten oft unvollständig
- verzögerter Arbeitsbeginn durch Träumen oder Bummeln
- Unterbrechung der Arbeit bei Lösungsproblemen oder Misserfolgen (auch bei Geringfügigkeit - z.B. Verschreiben) lange Unterbrechung oder Verweigerung der Fertigstellung dadurch Zeitdruck – wird hektisch, nervös, nichts gelingt mehr
- gute Beteiligung an Unterrichtsgesprächen – Einhaltung der Melderegeln fällt schwer
- hohe motorische Unruhe
- nachlassende Konzentration und Anstrengungsbereitschaft im Stunden- und Tagesverlauf
- allmählicher Leistungsabbau

Im Gegensatz zu stark kanalisiert Verhaltensweisen beziehungsweise Merkmalen sind zum Beispiel Intelligenz und Persönlichkeit weniger stark kanalisiert, weil sie unter verändernden Umweltbedingungen stark variieren.

Warum hat die Phylogenese (Entwicklung der Gesamtheit aller Lebewesen) stark und weniger stark kanalisierte Verhaltensmerkmale hervorgebracht?

Wenn wir aus der Perspektive dieser Fragestellung Verhaltensweisen betrachten, die offensichtlich durch Vererbung eingegrenzt werden (zum Beispiel kindliche Entwicklung von Wahrnehmung und Motorik: wie Kleinkinder sich drehen, nach Dingen greifen, sich aufrecht hinsetzen, krabbeln usw.), stellen wir fest, dass Kanalisierung extreme Anpassungsfähigkeit bedeuten kann. Dadurch stellt die Phylogenese sicher, dass sich bestimmte der Spezies eigene Fähigkeiten in einem breiten Spektrum von Aufwuchsbedingungen entwickeln, die dadurch das Überleben garantieren oder wenigstens fördern. Inwieweit es im Rahmen dieser Logik gerechtfertigt ist, dieses Konzept auf das Phänomen von Gruppengenotypen der menschlichen Spezies zu übertragen, ist ebenfalls eine spannende Frage. Aktuell werden ja zunehmend Kinder mit AD(H)S aufgrund ihrer spezifischen Ressourcen als nicht defizitär beziehungsweise gestört oder krank betrachtet. Vielmehr werden ihre besonderen Fähigkeiten im Hinblick auf ihren Platz in der arbeitsteiligen Berufswelt diskutiert (siehe dazu Hartmann, 2009).

Aus der Perspektive der bisherigen Darstellungen soll im Folgenden das Grundschulalter näher beleuchtet werden.

3.1.3 Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen Aspekten des Grundschulalters

Das Grundschulalter ist der Lebensabschnitt zwischen Schuleintritt und der körperlichen Reifung (Vorpubertät) und wird auch als späte oder reife Kindheit bezeichnet. Er ist in besonderer Weise durch die Auseinandersetzung mit der Welt der Schule gekennzeichnet. Die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes im Grundschulalter umfasst neue Entwicklungsaufgaben und Anpassungsnotwendigkeiten und bedingt somit weitere Problemkonstellationen. Das Grundschulalter ist durch eine zunehmend sachlich - nüchterne, realitätsbezogene und kritische Grundeinstellung charakterisiert. Diese wirkt sich auf alle Erlebens- und Verhaltensbereiche des Kindes aus. Die Schu-

le mit ihren Leistungs- und sozialen Anforderungen und den darauf aufbauenden Anpassungsleistungen stellt für jedes Kind eine wichtige Anpassungsaufgabe dar.

Man kann die Schule als neue Umwelteinheit („setting“) auffassen, mit der sich das Kind auseinandersetzen muss. Diese Umwelt ist durch besondere, für das Kind weitgehend neue Interaktionsformen gekennzeichnet und stellt neue Entwicklungsaufgaben. Je nachdem, wie diskrepant die Schulsituation von der Familie und vom Schüler erlebt wird, ist die Bewältigung der neuen Aufgaben unterschiedlich schwierig. In der Schuleingangsphase überwiegen zumeist eine Neugiermotivation und eine naive Kompetenzfreude. Mit Lernen verbindet sich das Bedürfnis nach Akzeptanz durch die Eltern, Lehrer und Mitschüler. In der mittleren/späten Kindheit (ab 3. Klasse) kommt es zum Eintreten der Kompetenzerfahrung, dem Bewusstsein dessen, was man in verschiedenen Leistungsbereichen kann bzw. nicht kann. Die soziale Rangordnung in den Klassen wird sehr wichtig, das Geltungsstreben akzentuiert sich, der Konflikt zwischen Leistungsangordnung und gewünschter sozialer Position verschärft sich. Probleme auf dem Leistungssektor nehmen eine große Bedeutung ein. Begabungsdefizite oder Teilleistungsschwächen (z.B. LRS) werden offensichtlich und stellen eine Herausforderung an den Selbstwert des Kindes dar. Es setzt sich mit seinen eigenen Leistungsressourcen auseinander und orientiert sich in der Gruppe der Gleichaltrigen.

Zusätzlich muss das Kind Anpassungsprobleme im sozialen Umfeld bewältigen, sich behaupten lernen sowie seine Grenzen hinsichtlich seines Belastungspegels bei Freizeitaktivitäten erfahren. Weiterhin gehören Migration und Kulturtransfer zu gravierenden psychosozialen Risikofaktoren bezüglich Sprachproblemen und Kulturunterschieden. Alle Formen von expansiven und emotionalen Störungen können sich ausbilden.

Ausgangslage

D. wiederholte die 1. Klasse (Probleme beim Lesen – Synthese, feinmotorische Schwierigkeiten, Schrift teilweise kaum lesbar - Mengen- und Zahlenvorstellungen gering entwickelt).

D. war sehr schüchtern (kaum Kontakt zu den Mitschülern, sitzt fast immer auf seinem Platz), ist verschlossen zu den Lehrkräften (beantwortet Fragen kurz, erzählt kaum von sich, keine aktive Mitarbeit im Unterricht, fragt bei Problemen nie von sich aus nach).

D. hat einen Sprachfehler (undeutlich Aussprache- lispelt stark, spricht sehr leise), Bewegungsdefizite: Umgang mit dem Ball (werfen - fangen), kann nicht springen und schnell laufen, Probleme mit dem Gleichgewicht; sehr ängstlich, traut sich wenig zu, beteiligt sich nicht an Mannschaftsspielen.

D. wird logopädisch betreut und besucht die Ergotherapie.

Maßnahmen zur Förderung

D. besucht den Hort und nahm folgende Ganztagsangebote wahr: Förderung Deutsch und Mathematik, Bewegung Koordination Rhythmus, Basteln und Gestalten, individuelle Hausaufgabenbetreuung (GTA), Lernen in der Kleingruppe im Förderunterricht und bei Doppelbesetzung im Unterricht (GTA), regelmäßige Absprachen über die Förderschwerpunkte mit der Mutter und Möglichkeiten der Förderung seitens der Eltern, Teilnahme der Klasse am Lese Fitness Training (Steigerung bewusst erleben)

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

Neben Problemen in der Familie mit Eltern und Geschwistern gewinnen Peers (Gleichaltrige) als soziale Umwelt eine zentrale Bedeutung. Sie sind wichtigster Übungspartner bei der sozialen Entwicklung (gemeinsame Aktivitäten, sich öffnen, Solidarität, Treue, Lernen, soziale Beziehungen) und tragen zur Selbstkonzeptentwicklung bei. Das Kind definiert sich über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (hoher Status erhält Selbstkonzept) und über den sozialen Vergleich mit den anderen Kin-

dern. Es überlegt: „Wie soll ich mich verhalten?“ (Normorientierung) und „Wie gut bewältige ich Situationen?“ (Selbstbewertung). Die Gleichaltrigengruppe in der Schule stellt nicht nur ein soziales Netzwerk sondern auch einen Maßstab für die eigene Leistungsfähigkeit dar. Einflüsse durch Peers können also beim Leistungsverhalten ausschlaggebend sein: Die Norm der Klasse bestimmt, wie bedeutend die Schulleistungen für den Stolz auf die eigene Leistung und das damit verbundene Selbstwertgefühl sein „dürfen“.

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

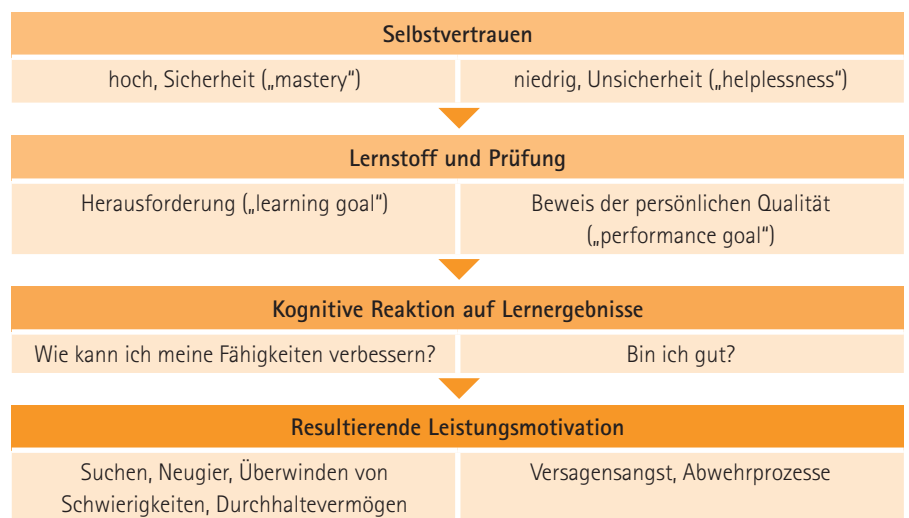
T. braucht viel Zuwendung und Aufmerksamkeit. So suchte er in den ersten Wochen des neuen Schuljahres ständig Rücksprache oder Bestätigung beim Lehrer oder seinen Mitschülern.

Der Schulerfolg ist nicht nur von der Intelligenz des Kindes abhängig, sondern auch von Persönlichkeitsvariablen, die im Selbstbild und Selbstwert zum Ausdruck kommen. Das schulische Selbstkonzept zeigt die Auswirkung des Schulsystems auf die eigene Identität. Kinder mit gutem Selbstvertrauen glauben daran eine schulische Aufgabe meistern zu können und betrachten den Lernstoff und Prüfungssituationen als Herausforderung. Kinder, die ihre Leistung auf eigene Fähigkeiten zurückführen, stabilisieren ihr Leistungsselbstbild, was sich positiv auf das Gesamt - Selbstkonzept auswirkt (Stufen der Selbstkonzeptentwicklung siehe Oerter, 2008).

Kinder mit niedrigem Selbstvertrauen gehen demgegenüber eher mit dem Gefühl der Hilflosigkeit an schulische Aufgaben heran. Mit jeder Prüfung und jedem Misserfolg steht die gesamte Persönlichkeit auf dem Spiel. Das Kind leidet unter Versagensängsten und setzt verschiedene Abwehrprozesse ein, Prüfungsangst und Schulangst können die Folge sein. Es geht dem Kind weniger um den Erwerb von Wissen, sondern um den Beweis der eigenen Qualität im Umgang mit dem Lernstoff. Schulische Leistungsprobleme können zu massiven Selbstwertbeeinträchtigungen führen, welche bei zusätzlich fordernder Elternreaktion zu depressiven Syndromen bis hin zur Suizidalität des Kindes führen können.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Selbstvertrauen und Leistungsmotivation.

Abb.2: Selbstvertrauen und Leistungsmotivation
(nach Sylva, 1994; zitiert nach Resch, 1999)



Kontexteinflüsse bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes können unter anderem im Verhalten der Eltern zu finden sein. Eltern sind wichtige Co - Konstrukteure bei der Definition der Leistungsfähigkeit der Kinder. Sie sind die wichtigste soziale Stütze bei der Verarbeitung schulischer Leistungsinformation und haben eine Doppelaufgabe: Zum einen müssen sie das Lernpotential der Kinder maximieren, zum anderen müssen sie verhindern, dass ihre Kinder „seelischen Schaden“ nehmen.

Elterliche Überforderung und strafende Reaktionen auf Misserfolg können, wie bereits erwähnt, zu Leistungsangst sowie zu einer Identitätskrise des Kindes führen.

Bei der Interpretation von Risikofaktoren für ungünstige Entwicklungsverläufe spielen eskalierende Interaktionsprobleme zwischen Eltern und Kind eine zentrale Rolle. Die Verantwortung bzw. das Interesse der Eltern liegt zumeist in der optimalen Entwicklung ihrer Kinder, welche neben der bestmöglichen Schullaufbahn auch die Vermittlung zentraler moralischer und sozialer Werte im Leben umfasst, sowie die Bewahrung ihrer Kinder vor Risiken (z.B. Drogen, Kriminalität). Eltern wirken lenkend in die Entwicklung ein, sie stellen Anforderungen und Erwartungen an das Kind. Konflikte zwischen Eltern und Kindern umfassen mit zunehmendem Alter häufig Schulthemen, Fragen der Schulleistungen sowie Zukunfts- und Berufsfragen. Gründe für eventuell schwierige Eltern-Kind-Beziehungen können in der häufig auftretenden lang anhaltenden Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Eltern und der Erfüllung dieser vor allem in den Bereichen der Schulleistungen und des außerhäuslichen Engagements gesehen werden, sowie in der Erziehungsmentalität (autoritärer Erziehungsstil mit starker Präferenz für Strafe und Drohungen hat eher negative Auswirkungen). Qualitäten wie Grenzsetzung, Kontrolle über kindliches Verhalten, Wärme und Empathie kennzeichnen günstiges Erziehungsverhalten im Gegensatz zu unfreundlicher und grober Kontrollausübung sowie mangelnder Grenzsetzung.

Von großer Bedeutung für Entwicklungsverläufe sind „Engels- und Teufelskreise“. Ein typischer Teufelskreis kann am Beispiel Schulleistungen verdeutlicht werden. Herrscht über längere Zeit Diskrepanz zwischen Erwartungen der Eltern und deren Erfüllung kann es zu Konflikten kommen, die letztendlich „chronisch“ werden können. Die Sorge der Eltern wird größer, sie setzen strengere (strafende, drohende) Maßnahmen ein. Die Kinder fühlen sich wenig akzeptiert und die emotionale Beziehung zwischen beiden „Parteien“ leidet. Die Kinder suchen daraufhin verstärkt Kontakt zu Gleichaltrigen, wo sie dann die fehlende soziale Anerkennung finden. Sind nun die Kinder verstärkt außer Haus, wird die Sorge der Eltern noch größer, sie gehen so noch strenger vor. Kinder und Eltern entfremden sich immer mehr, es kommt zu „nestflüchtendem Verhalten“ des Kindes, die Eltern verlieren immer mehr an Einfluss.

Die Eltern haben im Gespräch berichtet, dass es zu Hause besonders schwer ist, T. zum Lernen zu bewegen. Er zeigt sich bockig und blockt ab, was in der Schule nur äußerst selten zu beobachten ist. Bei der Wahrnehmung seiner eigenen Persönlichkeit gibt es bei T. große Schwankungen. Manchmal ist er von sich und seinem Tun vollkommen überzeugt und prahlt gegenüber anderen. Andererseits traut er sich oft nur wenig zu, braucht Zuspruch, Zuwendung und die Bestätigung, dass er die Aufgabe schaffen kann.

Dieses Verhalten führt hin und wieder zu Konflikten innerhalb der Klasse. T. fühlt sich oft nicht geachtet und anerkannt.

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

Folgen einer schwierigen Eltern-Kind-Beziehung für die Schüler sind, dass die vielen Konflikte und die belastende Eltern-Kind-Beziehung negative Auswirkungen auf Selbstkonzept, Leistungsbereitschaft und Lernmotivation des Kindes haben und zu erhöhten psychosomatischen Belastungen, Leistungsangst sowie zu erhöhtem schulinternen Problemverhalten (Disziplin, Aggressivität) führen können.

Weitere Faktoren, welche einen starken Einfluss auf Leistungsverhalten und Selbstkonzept der Schüler haben, sind Schulsystem und Lehrer. Überforderung durch das System oder den Unterricht führt zu höherer Angst und negativem Selbstwertgefühl. Positiv wahrgenommene Zuwendung seitens des Lehrers erhöht die Relevanz der Schule und verhindert somit den einfachsten Mechanismus zur Misserfolgsbewältigung: „Aus dem Feld gehen“ bzw. Anstrengungsvermeidung. Auch welche Bezugsnormen bei der Leistungsbeurteilung von der Lehrkraft eingesetzt werden, können entscheidende Konsequenzen haben. Bei der sozialen Bezugsnorm (Vergleich mit den anderen Schülern der Klasse) werden die Leistungen des Schülers im Vergleich zu anderen Schülern

in eine Rangordnung gestellt. Das Kind stellt sich unter Umständen in Anlehnung an die relative Leistungsposition leistungsschwächer dar, wobei seine Leistungsängstlichkeit ansteigen kann. Setzt der Lehrer jedoch individuelle Bezugsnormen ein, wobei die Leistung in Bezug zu eigenen, bereits erbrachten Leistungen gestellt wird, erhöht dies die Motivation an sich selbst zu arbeiten. Von zentraler Bedeutung ist weiterhin, inwiefern ein Lehrer individuell auf kindliche Schwierigkeiten und vor allem auf positive Ressourcen eingehen und diese fördern kann. Kritik sollte stets problembezogen, nicht persönlichkeitsbezogen stattfinden. Der Lehrer hat in diesem Entwicklungsabschnitt eine zentrale Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Sein Bewusstsein bezüglich seiner Einflussmöglichkeiten im sekundären Sozialisationsprozess und der weiteren Persönlichkeitsentwicklung des Schülers ist von besonderer Wichtigkeit. Entscheidend ist weiterhin ein positives Schulklima, beispielsweise ob in der Klasse neben einem kompetitiven Lernsystem auch kooperative Lernstrategien existieren.

Praxisbeispiel:
Marie-Curie-Grundschule Dohna

Das hilft beim Lernen...	Das stört beim Lernen...
<ul style="list-style-type: none"> ■ Blockunterricht ■ 1. Stunde Förderunterricht ■ Ganztagsangebote ■ Essen in der Schule möglich ■ gutes Frühstück ■ viel trinken ■ Schulgarten ■ lange Hofpause ■ Bewegung ■ frische Luft ■ Sitzordnung ■ Austausch mit anderen Schülern ■ Fragen stellen ■ Ruhe beim Lernen ■ gut zuhören ■ sich konzentrieren ■ andere Kinder ausreden lassen ■ nicht abgucken ■ interessierte Eltern ■ verständnisvolle Lehrer ■ Lehrer arbeiten zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kurze Pausen ■ Lärm in der Pause ■ Zimmerwechsel, Gedränge auf dem Gang ■ Platzmangel (Materialien, zusätzliche Zimmer) ■ Hitze im Zimmer ■ Werkraum im Keller -----> Kinder klopfen am Fenster ■ Spiele auf dem Schulhof für die große Pause fehlen -----> Rennen stört ■ Streit mit anderen Kindern ■ Stören (Reinreden, Rumdrehen, Schwatzen, Herumalbern) ■ abgucken beim Nachbarn ■ Platz/Ablage/Fach unordentlich ■ Ablenkung von außen ■ Toilettengänge ■ trüdelnde Kinder ■ Spielzeug im Unterricht

3.1.4 Bedeutung des Lehrers

Bei der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten sollte stets beachtet werden:

- Die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ist ein multimodaler und multikausaler Prozess. Neben den genetischen und aus der Biographie resultierenden Dispositionen wirken der situative Kontext und der Status der Persönlichkeitsentwicklung auf den Förderverlauf.
- Das Kind durchläuft in seiner Entwicklung eine Reihe von Entwicklungsfeldern im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich, welche mit verschiedenen Problemkonstellationen verbunden sein können. Neben individuellen Bedingungen können besonders Störungen der frühen Interaktion ungünstige Auswirkungen auf die spätere Entwicklung des Kindes haben. Wichtig ist es, Verhaltensprobleme nicht isoliert, sondern im Kontext familiärer Beziehungsmuster und des sozialen Umfeldes (Peers, Schulsystem) zu betrachten.

- Lernprobleme sind alltägliche Phänomene. Da aber die Schüler in einem System lernen, das auf einer bestimmten Leistung besteht, und sie diesem System nicht entkommen können, bahnt sich bei einigen Schülern eine persönliche Tragödie an. Diese Schüler stecken täglich Kränkungen und Demütigungen ein, die sie verunsichern. In der Regel versuchen solche Schüler, ihr verletztes Selbstwertgefühl zu retten, indem sie das Versagen durch Erfolge in anderen Bereichen kompensieren. Die Kompensation kann gelingen oder fehllaufen. Das Kriterium dafür ist meist die soziale Wertschätzung der Kompensation. „Glücklich“ sind die Schüler, denen eine sozial anerkannte Kompensation gelingt und die z.B. über Leistungen in anderen Fächern Bestätigung und Anerkennung erlangen.
- Manchen leistungsschwachen Schülern gelingt die sozial erwünschte Kompensation nicht. Wer z.B. stundenlang an Hausarbeiten sitzt, ist nicht in der Lage, kompensatorische Erfolge im Sport (oder anderswo) zu erzielen.
- Misslungene Kompensationsversuche frustrieren und führen zu Bedürfnissen (z. B. nach Anerkennung), die irgendwann auch sozial unerwünschte Bereiche erfassen können und dann als Verhaltensauffälligkeiten gewertet werden. Je nach Persönlichkeit, Temperament und Umweltbedingungen wenden sich solche Schüler aggressiv gegen ihre frustrierende Umwelt oder ziehen sich resigniert-depressiv zurück.
- Die aggressiven Kinder handeln sich das Etikett „verhaltensgestört“ ein, die resigniert-depressiven Kinder lassen Zweifel an ihrer Begabung entstehen und gelten als „allgemein lernschwach“. Die „Lauten“ stören, lösen Ärger aus und erzwingen Aufmerksamkeit. Die „Stillen“ fallen kaum auf, werden bemitleidet und insbesondere im Schulsystem nicht einmal als verhaltensgestört registriert. Sie gelten als hoffnungslose Fälle.
- Verhaltensauffälligkeiten sind das Ergebnis sozialer Fehlanpassung, aber auch immer Ausdruck innerer Not. Verhaltensstörungen eines Schülers sind ein Alarmzeichen dafür, dass er überfordert oder unterfordert ist und nicht mehr konstruktiv kompensieren kann.

Mögliche negative Auswirkungen des Lehrerverhaltens:

- Schüler verliert Vertrauen in eigene Leistungen
- Ängste können aufgebaut bzw. verstärkt werden
- verschiedene Formen des Fehlverhaltens entstehen

Aufgabe/ Chancen des Lehrers:

- natürliches Neugierverhalten des Schülers aufrechterhalten
- Neugierverhalten anregen
- kognitive Entwicklung unterstützen
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern
- Beitrag zur gesunden sozial - emotionalen Entwicklung leisten

3.1.5 Wichtige Bereiche der Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten

Grundsätzlich ist festzustellen, dass das Lernen konkrete Anforderungen an den Lernenden stellt. Es erfordert zielbezogenes Handeln in vielen unterschiedlichen Bereichen. Der Lernende

- definiert die Aufgabe bzw. überarbeitet sie,
- setzt sich konkrete Ziele in der Bewältigung der Lernaufgabe,
- ruft treffende Vorerfahrungen ab,
- aktiviert notwendiges Wissen und Kenntnisse (z.B. grammatikalisches Wissen),
- setzt automatisierte (bzw. zumindest routinierte) Teilfertigkeiten ein (= Operatoren),
- organisiert den Lernverlauf,
- überwacht den Lernverlauf in kritischen Momenten,
- muss sich gegen Ablenkungen und Versuchungen behaupten.

Klauer und Lauth (1997) leiten daraus ein Lernkomponentenmodell ab, welches die Anforderungen auf 5 verschiedene Komponenten verteilt:

1. Entwicklung geeigneter Lernstrategien
2. Einsatz metakognitiver Fähigkeiten (wichtig für Handlungsplanung und Organisation) sowie exekutiver Funktionen (zur Handlungssteuerung)
3. Aktivierung von Wissen und bereichsspezifischem Inhalt
4. Einbringen von operationalen Voraussetzungen (Arbeitsgedächtnis, Konzentration)
5. Aufbringen der für die Lernhandlung nötigen Motivation

Von diesem Ansatz her kann eine Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten als Stärkung bzw. Entwicklung einer oder mehrerer Komponenten des Lernprozesses verstanden werden.

Ein solcher Ansatz bietet für das Projekt verschiedene Vorteile. Es ist ein Ansatz, der die Entstehung und Persistenz von Lernschwierigkeiten anhand von beobachtbarem Verhalten erklärt. Dies erleichtert die Auswahl und Gestaltung spezifischer Interventionen zur Verbesserung des Lernens bei Schülern. Aus dieser Perspektive heraus ergeben sich folgende Förderdimensionen: Erkennen der Bedeutung von Lernvoraussetzungen und des Vorwissens sowie Entwicklung daraus resultierender geeigneter Lernaktivitäten.

Förderung der Lernvoraussetzungen und des Vorwissens

Zwischen guten und schlechten Lernern lassen sich deutliche Unterschiede in den gegebenen Lernvoraussetzungen und/oder in ihren Vorkenntnissen feststellen.

So besitzt ein effektiver Lerner sowohl die notwendigen Voraussetzungen wie eine angemessene Sprachkompetenz, eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit, als auch benötigtes inhaltspezifisches Vorwissen wie die Kenntnis der Buchstaben, Rechenoperationen oder Vokabeln. Diese Grundlagen ermöglichen es ihm, eine Aufgabe und ihre Bedeutung erfassen und einordnen zu können.

Lernschwache Kinder zeigen an dieser Stelle Defizite. Ohne individuelle Förderung erfolgt deren Entwicklung kumulativ entlang verschiedener ungünstiger Lernbedingungen oder -voraussetzungen.

So findet sich das Kind bei der Einschulung in einem großen Klassenverband wieder. Eventuell herrscht in der Klasse ein hoher Geräuschpegel oder wird unzureichend auf Entwicklungs- und Lernunterschiede der Kinder eingegangen. Andererseits können die Ansätze auch internal vom Kind mitgebracht werden, wie z.B. Defizite in der Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses oder einer Verzögerung der Sprachentwicklung.

Derartige Voraussetzungen können sich zu Schwierigkeiten entwickeln, da der Unterricht fort-schreitet und sich die nicht erkannten/ nicht behobenen Probleme summieren. Die Lernrückstände werden im Vergleich zu den Mitschülern immer größer, verfestigen sich und münden schlussendlich in schwerwiegenden Lernstörungen. Oft entwickeln sich weitere Verhaltensauffälligkeiten wie deutlicher sozialer Rückzug, was sich wiederum rückwirkend negativ auf Selbstbild, soziale Kontakte und Motivation des betroffenen Kindes auswirkt. Deshalb sind folgende zwei Fragen wichtig:

Wie kann der Lehrer derartige Defizite in Lernvoraussetzungen und Vorwissen bei einem Schüler erkennen? Was kann er im Rahmen von Unterricht tun, um dem Schüler zu helfen?

Förderung von geeigneten Lernaktivitäten

Wichtige Unterschiede zwischen guten und schlechten Lernern lassen sich auch im jeweiligen Vorgehen bei der Bearbeitung eines Lerngegenstandes finden.

Ein effektiver Lerner verfügt hier über Strategien der Informationsaufnahme und Verarbeitung. Er greift auf Vorerfahrungen zurück, kann den Kern einer Aussage bestimmen oder wendet Memoriertechniken an. Dies ermöglicht es ihm, sein Lernen zu organisieren und zu strukturieren. Er plant aktiv den Lernprozess durch gutes Zeitmanagement, Selbstanweisungen, Handlungskontrolle und regelmäßiger Überwachung seiner Lernfortschritte.

Bei lernschwachen Kindern hingegen ist häufig keine systematische Informationsverarbeitung oder Einsatz von Lernstrategien vorhanden. Durch eher zufälliges „herausgreifen“ von Informationen aus der dargebotenen Fülle bleiben diese nur flüchtig, und es findet keine hinreichende Vernetzung oder notwendige Tiefenverarbeitung statt. Negative Erfahrungen, die sich hieraus ergeben, resultieren oft in einer geringen Lernmotivation oder Misserfolgsorientiertheit. So entsteht ein Teufelskreis aus kognitiven und motivationalen Defiziten, welcher dazu führt, dass sich die ineffizienten Lernprozesse noch verfestigen.

Unterrichtsperspektive

1. Klasse

- Abschluss eines Vertrages zwischen Lehrkraft und Schüler
- Beachtung von drei grundlegenden Regeln
- Durchführung eines Bonuspunktprogramms
- Vergabe von Bonuspunkte entsprechend der Stundenanzahl des Tages
- Abzug von Bonuspunkten bei Fehlverhalten
- Darstellung permanenten Fehlverhaltens bei Tages- und Wochenbewertung berücksichtigen

2. Klasse

- Erneuerung des Vertrages aus Klasse 1
- Beachtung von 4 grundlegenden Regeln
- Besprechung der Schul-, Klassenregeln und der Konsequenzen bei Verletzung der Regeln
- Überprüfung des Verhaltens mittels Piktogrammen
- Vorgehen bei groben Verstößen: richtige Verhalten aufgeschrieben und von den Eltern unterschrieben
- Durchführung von Rollenspielen und intensiven Pausengesprächen

Praxisbeispiel:

Grundschule Dorfchemnitz

3.2 Die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten im gemeinsamen Unterricht (Unterrichtsperspektive)

3.2.1 Einheit von Erziehung, Lernen und Entwicklung im Förderprozess

Erziehung, Lernen und Entwicklung ist stets als ein wichtiges, sich gegenseitig bedingendes Beziehungsgeflecht zu verstehen. Entwicklung kann einerseits als Ergebnis von Erziehung gesehen werden. Erziehung wäre aber andererseits nicht ohne entsprechende Entwicklung möglich. Lernen als eine Funktion der kognitiven Entwicklung treibt aber auch die Entwicklung allgemein voran. Schwierigkeiten können in jedem dieser drei Bereiche auftreten und sind in nahezu allen pädagogischen Situationen möglich.

Unwissenheit, Hilflosigkeit oder Überforderung von Lehrern können einen weiteren Problembereich öffnen. Beziehungsstörungen können entstehen, übertriebene Gehemmtheit und Aggressivität sowie delinquentes Verhalten auftreten. Diese sozialen oder erzieherischen Probleme wirken wiederum negativ auf die Lern- und Leistungsfähigkeit.

Erziehung und Lernen stehen also in einer engen Beziehung zueinander. Erzieherisches Handeln sollte auch darauf ausgerichtet sein, die Persönlichkeitsmerkmale, die erfolgreiches Lernen bedingen, langfristig zu fördern. Gegenwärtig werden Erziehungsziele bzgl. Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Kooperationsfähigkeit immer bedeutsamer. Selbständigkeit wird dabei immer früher von den heranwachsenden Kindern erwartet, auch im Bereich des Lernens. Für die Lehrer heißt dies, erzieherisch bedeutsame Merkmale in ihrer Wirkung auf das Lernen zu erkennen, um ein besseres Verständnis für die individuelle Lernproblematik zu erhalten.

Ein wesentliches Ziel des Projektes ist es deshalb, den Schülern Wissen für die Gestaltung von Lernmöglichkeiten in Beziehung gesetzt zu Erziehung und Fördermöglichkeiten, bereitzustellen. Erziehen und Lehren können immer auch als Hilfe zur Selbststeuerung von Lernprozessen und der Selbstentwicklung für den zu fördernden Schüler verstanden und gestaltet werden.

Lernen ist also nicht nur ein von außen kontrollierter und steuerbarer Prozess, sondern entsteht aus der Person des Lernenden heraus. Das pädagogische Interesse im Projekt richtet sich deshalb auch auf folgende Fragen:

- Wie können die Schüler über eine entsprechende Gestaltung der Umwelt zu vermehrten eigenständigen Lernaktivitäten angeregt werden?
- Wie können die Schüler in ihren individuellen Lernbemühungen durch den Lehrer unterstützt werden?
- Wie können die Schüler zu einer größeren Eigenständigkeit in den Lernaktivitäten befähigt werden?

Die Selbstentwicklung kann durch Erziehung und Lehren positiv beeinflusst werden, indem darauf geachtet wird, dass ein dem aktuellen Entwicklungsstand angemessener Lebens- und Lernraum geschaffen oder gestaltet wird. Es sollen Anregungen gegeben werden, wie ein positives emotionales Klima und förderliche soziale Beziehungen sowie vielfältige Anregungen für Lernprozesse gestaltet werden können.

Eine Grunderfahrung der teilnehmenden Lehrer lautet: Je stärker sich der Lernende als Verursacher seiner Handlungen erlebt, je mehr er sich von seinen Bezugspersonen akzeptiert fühlt und je häufiger er in Lernsituationen einen persönlichen Lernfortschritt erlebt, umso höher ist seine selbstbestimmte Lernmotivation. Je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Lernziele gelegt wird und je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden, umso höher fällt die Lernmotivation aus.

Lernen im Sinne von Verhaltensänderung kann mittels verschiedener Lernarten gestaltet werden. Die wohl häufigste Form findet über die verbale Vermittlung von Begriffen und Regeln statt, ohne die jeweiligen Erfahrungen des einzelnen Lernenden einzubeziehen. Die Kritik an dieser einseitigen Wissensvermittlung ist, dass im Regelfall Informationen immer verbal und analog unter Einbeziehung der linken und rechten Hemisphäre verarbeitet werden. Grundsätzlich gibt es im Menschen nur wenige Lernvorgänge, in denen nur eine Art der Informationsverarbeitung benötigt wird. Wichtig beim Lernen ist also die Wissensvermittlung in allen Repräsentationsbereichen. Dabei spielen die früheren Erfahrungen des Schülers eine entscheidende Rolle und sollten immer in einen erfolgreichen Lernprozess einbezogen werden. Erfolgreich gelernt wird nur, wenn es dem Lernenden gelingt, die äußerlich präsentierten Strukturen der Information innerlich adäquat zu repräsentieren.

3.2.2 Passung zwischen dem Schüler und seiner Lernumwelt

Die Entwicklung eines Menschen geschieht immer aus der Interaktion des Individuums und seiner Umwelt heraus. Ein bedeutendes pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell über die Art bzw. Wirkung der Interaktion zwischen Kind und seiner Umwelt beim Lernen stellt das Konzept der Person-Umwelt-Passung dar. Dieses gibt grundlegend an, dass eine Angleichung der jeweiligen charakteristischen Eigenschaften zwischen Personen und ihrer Umwelt in positiven Ergebnissen für beide resultieren (vgl. Sekiguchi, 2004). Das heißt, für eine optimale Entwicklung muss eine optimale Passung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt herrschen. Dem Umkehrschluss zufolge kommt es genau dann zu einer Fehlentwicklung bzw. gestörten Entwicklung, wenn die Passung zwischen der Person und dem Kontext, in dem sie lebt, nicht stimmig ist. Im Konzept der Passung stehen sich:

- das Individuum, mit seinen genetisch bedingten, aber auch im Laufe der Entwicklung erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motiven und individuellen Voraussetzungen und
- die Umwelt, mit Entwicklungsbedingungen, -angeboten und -zielen gegenüber.

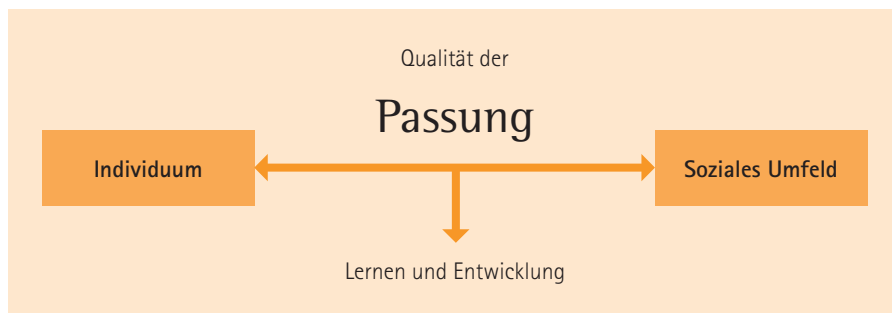


Abb. 3: Passung: Individuum und soziale Umwelt stehen im Zusammenhang

Der Unterricht stellt Anforderungen, Erwartungen, Aufgabenstellungen etc. an den Schüler. Dieser hat eine persönliche Ausstattung (Kenntnisse, Fähigkeiten, Lernmotive usw.), die mehr oder weniger gut zu den gestellten Aufgaben und methodisch-didaktischen Vorgehensweisen der Lehrer „passt“. Kann er die gestellten Anforderungen bzw. Aufgaben mit seinen Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht lösen, liegt eine Passungsdiskrepanz vor.

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

Ausgangslage

F. ist ein intelligenter Schüler. Er interessiert sich für vieles und kann sich sprachlich gut dazu äußern. F. ist aufgeschlossen, teils recht lebhaft. Er kann freundlich auf Mitschüler und Erwachsene zugehen.

Problematisch für F. und sein Umfeld wirkt sich seine motorische und innere Unruhe aus. Er stört dadurch oft den Unterricht, und auch seine Mitschüler empfinden vor allem sein Dazwischenreden als unangenehm. F. ist leicht ablenkbar. Es fällt ihm auch schwer, Ordnung zu halten. Sein Arbeitsplatz ist oft nicht für den Unterricht vorbereitet, sieht während der Arbeit unübersichtlich aus. Arbeitsblätter oder Mitteilungen an die Eltern sind oft unauffindbar, Hausaufgaben werden an falscher Stelle eingetragen... Die Schultasche liegt grundsätzlich auf dem Boden. F. Schrift ist sehr fahrig, er streicht zu häufig und sehr unordentlich durch. Er schreibt viele Wörter orthografisch falsch. Bei Nachfrage jedoch kennt er die richtige Schreibung und kann sie meist auch begründen.

Um die im Beispiel erkennbare Passungsdiskrepanz zu beheben, ist demnach eine Förderung der Ressourcen und Kompetenzen auf Seiten des Individuums sowie eine Änderung des sozialen Rahmens bzgl. den gestellten Anforderungen und Angeboten notwendig.

Grundlegend für die Arbeit des Lehrers ist eine permanente Problemanalyse des Passungsgefüges zwischen dem Kind und dem jeweiligen Entwicklungskontext. Dabei ist die Betrachtung der Auswirkung des sozialen Kontextes immer in Wechselwirkung zu den biologischen Einflüssen und der Eigenaktivität des Individuums zu sehen (Pinquart & Silbereisen, 2008). Zudem sollte nie nur eine Umwelt betrachtet werden (z.B. nur der Kontext Schule), sondern die Wechselwirkungen der Umwelten untereinander sind in die Problembetrachtung mit einzuschließen. So können beispielsweise häusliche Schwierigkeiten einen „aufschaukelnden“ Effekt auf schulische Leistungsdefizite haben. Ebenso ist es jedoch möglich, dass schulische Probleme durch gezielte Förderung des Kindes innerhalb der Familie eine Abmilderung erfahren. Des Weiteren ist zu beachten, dass Umweltwirkungen stets in Abhängigkeit von Personeneigenschaften variieren. Das Hilfefkonzept muss deshalb sehr individuell auf die jeweilige Person zugeschnitten sein.

Praxisbeispiel:

1. Grundschule „Käthe Kollwitz“ Riesa



Eine soziale Interaktion findet laut Krapp & Weidenmann (2001) immer dann statt, „wenn sich zwei oder mehr Menschen in ihrem Handeln aufeinander beziehen, gleichgültig, ob sie dabei eine Wirkung erzielen“ (Krapp & Weidenmann, 2001, S.359). Die Autoren unterscheiden dabei mehrere Arten der Interaktion. So benennen sie u. a. auch die Person-Umwelt-Interaktion: Die Umwelt bestehe dabei aber nicht nur aus sozialen Handlungen zwischen Eltern und Kind oder Lehrer und Kind, sondern auch in den jeweiligen Kontextbedingungen der pädagogischen Situation, wie z.B. materielle Ressourcen, Anzahl der Schüler einer Klasse, Ausstattung mit Medien etc.

Die pädagogische Interaktion stellt eine Teilmenge der sozialen Interaktion dar. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sich diese besondere Form der Interaktion in einer erzieherischen Situation abspielt. In der Forschung am häufigsten beleuchtet ist die Lehrer-Schüler-Interaktion.

Der Lehrer stellt den Schülern eine Aufgabe und die Schüler sollen diese bewältigen. Doch schon hierbei tritt das erste Problem auf: Jeder Schüler hat seine individuellen Stärken und Schwächen:

- Der eine Schüler wird die Aufgabe ohne Schwierigkeiten meistern können.
- Ein anderer Schüler kann eine Schwäche durch Kreativität kompensieren.
- Wieder ein anderer Schüler kann die Aufgabe zwar erfüllen, benötigt dafür jedoch viel Zeit und Anstrengung.
- Und dann sind da noch diejenigen Schüler, die eine Aufgabe ohne Hilfe nicht lösen können.

Um eine Zeugnisnote zu erreichen, müssen spätestens bei den Klassenarbeiten alle Schüler dieselben Aufgaben lösen. Hilfestellungen, die es zuvor noch vereinzelt gegeben haben mag, sind nun nicht mehr möglich. Ein Großteil der Schüler wird mit den Anforderungen des Schulalltages gut zurechtkommen, aber es gibt auch immer einen Teil, der das nicht kann. Ein und dieselbe Aufgabe bzw. ein und dieselbe Umwelt sind für ein Kind „passend“, während ein anderes Kind durch ungenügende Passung keinen optimalen Lern- und Entwicklungsverlauf nehmen kann.

Ziel jeglicher pädagogischer Interaktion sollte es immer sein, die individuellen Stärken und Schwächen eines Kindes zu erkennen und die Passung mit seinen Umwelten herzustellen oder zu erhöhen.

Entwicklungsbereich	Ausgangssituation	Ziele	Fördermaßnahmen	Auswertung
Verhalten zu seinen Mitschülern, vor allem Pausenverhalten	begegnet seinen Mitschülern mit körperlicher Gewalt sowie mit verbalem Fehlverhalten	Suche nach geeigneten Verhaltensmustern	diagnostiziertes ADHS – Einhaltung entsprechender Medikation	deutliche Verbesserung des Verhaltens im häuslichen wie im schulischen Bereich erreicht
Verhalten während des Unterrichts	wird auffällig durch Geräusche, Tics und andere Störung im Unterricht	Verbesserung des eigenverantwortlichen Verhaltens Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit seinen Mitschülern Ignorieren von Tics durch gesamte Klasse	regelmäßige Absprache mit Kindesmutter seit Mai 2007 durch feste Ansprechpartner Zusammenarbeit mit Kinderärztin Klinikaufenthalt über drei Wochen in Kinder- und Jugendpsychiatrie – Gespräch mit betreuender Sozialpädagogin Einzelgespräche zu aktuellen Vorfällen Vermittlung zwischen Klassenleiter und Kindesmutter	weitere Beobachtung einschließlich Einleitung entsprechender Maßnahmen bei Bedarf

Praxisbeispiel aus einer Projektschule:
Entwicklungsplan

3.3 Optimierung der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung (Schulperspektive)

3.3.1 Kommunikationspsychologische Grundlagen des Förderprozesses

Unter sozialer Kommunikation versteht man allgemein den Austausch, die Vermittlung und Aufnahme von Informationen zwischen Menschen. Kommunikation umfasst also alle Prozesse, die einen Sender, Empfänger, einen Kommunikationskanal, eine Botschaft oder Nachricht und eine auf den Empfang erfolgende Verhaltensänderung oder allgemein einen Effekt aufweisen.

Interaktion ist das wechselseitige aufeinander bezogene, aneinander orientierte und sich ergänzende Verhalten zwischen Menschen, das Geschehen zwischen Personen, die wechselseitig aufeinander reagieren, sich gegenseitig beeinflussen und steuern.

Kommunikation mit den Eltern wird bei uns groß geschrieben

Das Kollegium der Brüder-Grimm-Grundschule in Leipzig-Paunsdorf beteiligte sich von 2007 bis 2011 an dem vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport ins Leben gerufene „Projekt zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten“. Unter vier vorgeschlagenen Themen wählten wir den Schwerpunkt „Kommunikationsprozesse mit Eltern und Schülern erweitern und vertiefen“ aus.

In den zurückliegenden vier Jahren galt unsere besondere Aufmerksamkeit den Schülerinnen und Schülern, die Lerndefizite, Verhaltensauffälligkeiten oder überdurchschnittliches Leistungsvermögen aufzeigten. Differenzierte Arbeitsaufträge und der Einsatz besonderer didaktischer Unterrichtsmaterialien waren nur zwei von vielen Maßnahmen, die das Ziel hatten, Störfaktoren für einen reibungslosen Unterrichtsablauf gering zu halten, sozial-harmonisches Lernen zu ermöglichen und Schüler zur Ausschöpfung ihres Leistungsvermögens zu animieren.

Die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern rückte von Jahr zu Jahr mehr in den Vordergrund. Wir erkannten Gespräche als Interaktion zwischen Elternhaus und Schule, um wichtige Voraussetzungen für Verstehen und Verständnis der gegenseitigen Wirklichkeiten zu schaffen. In Bildungsvereinbarungen zwischen Kind-Eltern-Schule legten wir gemeinsam eindeutig formulierte, klar abrechenbare und kurzfristig umsetzbare Ziele zur positiven Veränderung des derzeitigen Ist-Standes in den Bereichen Lernen oder Verhalten fest. In regelmäßigen Abständen reflektieren alle Beteiligten den Stand der erreichten Ergebnisse. Daraus entwickelten sich weitere Handlungsschritte.

Der Ehrlichkeit halber muss erwähnt werden, dass es auch zu kontroversen Meinungen, geringer Unterstützung seitens des Elternhauses während eines Prozesses bzw. in Ausnahmefällen gar zur Ablehnung einer solchen Bildungsvereinbarung kam.

Im Herbst 2009 organisierten wir gemeinsam mit dem Elternrat der Schule unser erstes Elterncafé zum Thema „Sozialer Umgang untereinander“. Unsere Idee war es, ein ungezwungenes Treffen für alle interessierten Eltern und Lehrern durchzuführen. Im Vordergrund standen der Erfahrungsaustausch und die Möglichkeit miteinander ungezwungen ins Gespräch zu kommen, Distanzen zu überwinden und das gegenseitige Vertrauen auszubauen. Für die Zukunft sind weitere Zusammenkünfte geplant. Diese sollen ein fester Bestandteil des Schulalltages werden.

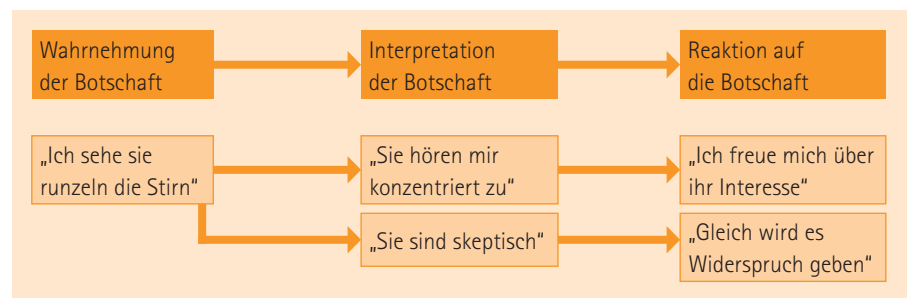
Praxisbeispiel:

Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Watzlawick et al. (2000) definierten drei verschiedene Dimensionen, auf denen Kommunikation stattfindet:

- explizit vs. implizit („ausdrücklich“ vs. „unterschwellig“)
- verbal vs. nonverbal (Worte vs. Stimme, Mimik, Gestik, ...)
- kongruent vs. inkongruent (sprachliche vs. nichtsprachliche Anteile)

Der Ablauf von Kommunikation beschränkt sich dabei immer auf drei Empfangsvorgänge:



Für den Lehrer ist es bei der Gestaltung der Kommunikation zwischen ihm und dem Schüler von großer Bedeutung, die ursprünglich gleiche Wahrnehmung kann zu höchst verschiedenen Interpretationen und somit zu verschiedenen Reaktionen führen.

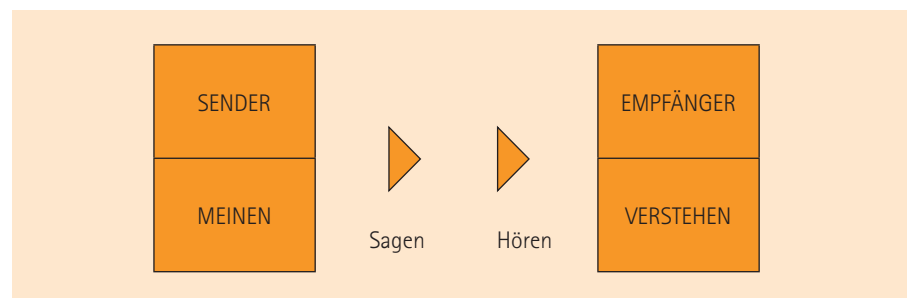
Nonverbale Kommunikation

Definition: „Nonverbale Kommunikation ist die Gesamtheit der im Kommunikationskontext auftretenden nichtsprachlichen Phänomene, unabhängig davon, ob ein geteilter Kode und Intentionalität des Senders gegeben sind.“ (Helfrich & Wallbott, 1980).

Eine Form der Kommunikation, die nonverbale Kommunikation, findet permanent und zu einem großen Teil unbewusst statt.

Das Sender-Empfänger Modell von Hall (1970) beschreibt zwischenmenschliche Kommunikation auf eine sehr einfache Art und Weise. Der Sender möchte eine Botschaft (Gefühle, Wünsche, Meinung etc.) an einen Empfänger übermitteln. Da Gedanken und Gefühle nicht direkt übermittelt werden können, muss er sie in Sprache und Körpersignale umwandeln (kodieren). Über verschiedene Kanäle (Sprache, Zeichen etc.) gelangt die kodierte Nachricht zum Empfänger. Dieser muss die verbale oder nonverbale Nachricht wieder in Gedanken und Gefühle zurück übersetzen und somit Interpretieren (dekodieren).

Abb. 4: Sender-Empfänger Modell
(nach Hall, 1970, in Hall et al., 1980)



Durch Kommunikation im Unterricht soll also ein Effekt oder eine Verhaltensänderung bei Schülern erzielt werden. Wie Lehrer und Schüler dies bewältigen, hängt unter anderem von den sprachlichen Fähigkeiten, der kulturellen Prägung und eigenen Erfahrungen ab. Deshalb ist Kommunikation sehr anfällig für Störungen. Wie diese Störungen und Missverständnisse entstehen, erklärt eine Weiterentwicklung des Sender-Empfänger Modells von Watzlawick bzw. Schulz von Thun.

Watzlawick geht in seiner Theorie von einem wechselseitigen Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen aus, der auf Informationsaustausch und Bedeutungszuweisung, ähnlich dem Sender-Empfänger Modell, basiert. Kernpunkt dieser Theorie sind folgende fünf Grundregeln („pragmatische Axiome“), die die menschliche Kommunikation erklären und auf die kommunikative Gestaltung der Förderung von Schülern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten gut anwendbar sind.

■ Man kann nicht nicht kommunizieren

In sozialen Situationen kann man nicht nicht kommunizieren, denn auch nonverbale Signale, „Körpersprache“, Mimik, Gestik, Tonfall, Redegeschwindigkeit und selbst Schweigen besitzen Mitteilungscharakter. Sobald Lehrer und Schüler sich gegenseitig wahrnehmen, kommunizieren sie auch schon miteinander, denn jedes Verhalten hat kommunikativen Charakter. Da es zu Verhalten kein Gegenteil gibt, kann man sich also nicht nicht verhalten. Folglich ist es auch unmöglich, nicht zu kommunizieren.

■ Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt

Der Inhaltsaspekt der Kommunikation übermitteln die reinen Sachinformationen der Nachricht. Im Gegensatz dazu steht der Beziehungsaspekt, der beinhaltet, wie der Empfänger die Nachricht (Lehrer oder Schüler) im Sinne des Senders verstehen soll. Die Beziehungsebene hat somit immer einen Einfluss auf die Inhaltsebene.

■ Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung

Die Interpunktion beschreibt die Struktur der Interaktion von Sender und Empfänger. Das heißt, die Interpretation vorangegangener Verhaltensweisen bzw. Mitteilungen wird als Ursache für die Art und Weise der eigenen Kommunikation verstanden. Probleme mit der Interpunktion sind häufig Ursache für Beziehungskonflikte.

Bsp.: Selbsterfüllende Prophezeiungen (Sagt man zu einem Schüler: „Aus Dir wird eh mal nichts werden“, steigt dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass es bei schlechten Schulleistungen bleibt.)

■ Digitale und analoge Kommunikation

Es gibt in der menschlichen Kommunikation zwei Möglichkeiten, Informationen oder Objekte darzustellen:

- digital: Vermittlung des Inhalts (zum Beispiel durch komplexes Wissen)
- analog: Vermittlung der Beziehung (durch nonverbale Kommunikation)

Wenn die analoge und die digitale Aussage übereinstimmen, ist die Botschaft kongruent und die Kommunikation funktioniert problemlos.

Bsp.: Der Lehrer streichelt dem Schüler den Kopf (analoge Kommunikation) und sagt ihm: „Du hast dich sehr angestrengt.“ (digitale Kommunikation)

■ Symmetrische und komplementäre Kommunikation

Kommunikation ist ein wechselseitiger Prozess und kann somit symmetrisch oder komplementär verlaufen. Bei Gleichheit der Gesprächspartner verläuft die Kommunikation symmetrisch: Die Beteiligten begegnen sich auf Augenhöhe und zeigen ähnliches Kommunikationsverhalten (Gesprächsanteile, Lautstärke, Körpersprache etc.).

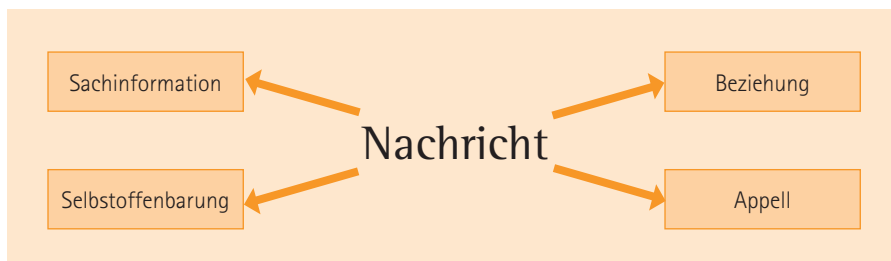
Für den Unterricht ist die komplementäre Kommunikation typisch.

Sie ist durch eine unterschiedliche Stellung der Gesprächspartner gekennzeichnet. Dies wird durch sich komplementäre (ungleiche) Verhaltensweisen im Interaktionsprozess deutlich.

Die vier Ebenen der Kommunikation (Schulz von Thun, 1998)

Die Nachricht, die der Sender (Lehrer oder Schüler) übermitteln will, besitzt nach Schulz von Thun vier kommunikative Ebenen bzw. vier Seiten. Entsprechend kann der Lehrer wie der Schüler eben diese Nachricht auf vier verschiedene Arten wahrnehmen bzw. interpretieren.

Abb. 5: Die vier Seiten einer Nachricht
(Schulz von Thun, 1981)



Die Sachebene, enthält den Inhalt der Nachricht. Worüber soll informiert werden? Die Selbstoffenbarungsebene ist der Teil, der von dem jeweiligen Sender persönlich übermittelt werden soll, z.B. Gefühle oder Absichten. Die Beziehungsebene macht eine Aussage darüber, wie die Beteiligten zueinander stehen. Hier spielen vor allem die Art der Formulierung und der Tonfall eine große Rolle. Das Ziel der Kommunikation (wozu soll der Gesprächspartner veranlasst werden?) wird durch die Appellebene vermittelt.

Der Schüler nimmt im Kommunikationsprozess eine Nachricht also auf diesen vier Ebenen oder mit „vier Ohren“ wahr. Mit dem „Sachohr“ versucht er zu erfassen, wie der Sachverhalt zu verstehen ist. Das „Selbstoffenbarungsohr“ sucht Informationen über den Lehrer („Was ist mit ihm? Was ist das für einer?“). Das „Beziehungsohr“ antwortet auf die Frage: „Mag mich der Lehrer oder mag er mich nicht?“. Mit dem „Appellohr“ hört der Schüler, was er aufgrund der Mitteilung tun soll. Je nachdem, auf welchem Ohr der Empfänger sehr sensibel ist und die Nachricht interpretiert, wird sich auch der Gesprächsverlauf richten. Dies gilt umgekehrt natürlich alles auch für den Lehrer als Empfänger einer Schülerbotschaft.

Mit jeder Nachricht werden also gleichzeitig vier Botschaften übermittelt, die vom Empfänger wieder enkodiert werden müssen. Die Stimme, Betonung, Mimik und Gestik des Senders entscheiden oft darüber, wie eine Nachricht interpretiert wird. Dies erklärt, warum Schüler Nachrichten höchst verschieden aufnehmen und Kommunikationsstörungen auftreten können.

Bsp.: In 8 Minuten muss ein Schüler eine Klassenarbeit abgeben. Er hat von vier Aufgaben die dritte noch gar nicht angefangen. Der Lehrer sagt ihm: „Du hast nicht mehr viel Zeit. Beginne mit den letzten beiden Aufgaben!“ Er übermittelt vier Botschaften mit dieser einer Nachricht. Der Schüler hört und interpretiert die Nachricht mit vier verschiedenen „Ohren“:

Die 4 Ebenen der Kommunikation	Botschaft des Senders (Lehrer)	Interpretation des Empfängers (Schüler)
Sachebene	Du hast nur noch 8 Minuten Zeit.	Ich habe nur noch 8 Minuten Zeit.
Selbstoffenbarungsebene	Ich habe das Gefühl, du schaffst die Aufgaben nicht.	Er ist unzufrieden mit mir.
Appellebene	Entscheide dich, zügiger zu arbeiten.	Ich soll mich beeilen.
Beziehungsebene	Ich will dir helfen.	Er sieht nicht, wie ich mich anstrengte.

Die zwischenmenschliche Kommunikation im Unterricht ist also sehr vielschichtig, d.h. durch unterschiedliche Informationskanäle wie Sprache, Mimik und Gestik oder andere Signale vermittelt. Sie wird sowohl durch die Individualität des Senders als auch des Empfängers beeinflusst. Kommunikation kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Nachricht auf allen vier Ebenen so verstanden wird, wie sie gemeint ist.

Auch in der nonverbalen Kommunikation werden Botschaften auf verschiedenen Ebenen gesendet, aber meist fehlt dabei die Sachinformation.

Bsp.: Der Schüler (oben) meint:

- **Selbstoffenbarungsebene:** *Ich bin traurig.*
- **Appellebene:** *Tröste mich.*
- **Beziehungsebene:** *Aber ich gebe mir doch Mühe.*

Tipp: Es ist nicht ausschlaggebend, was Sie gemeint haben! Viel wichtiger ist, was der Schüler verstanden hat!

3.3.2 Kommunikativen Basisfähigkeiten eines erfolgreichen Lehrers

Für eine erfolgreiche Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten sind einige kommunikative Grundfertigkeiten von großer Bedeutung. Um von Beginn an eine gute, vertrauensvolle Beziehung zu fördern ist besonders wichtig:

1. aktives Zuhören
2. Akzeptanz
3. Empathie

Aktives Zuhören

Aktives Zuhören ist erlernbar. Verbale Signale aktiven Zuhörens können kurze Ermutigungen („ja“, „gut“) sein. Ein Stocken kann aufgefangen werden, indem die letzten Worte des Schülers kurz wiederholt werden. Die Bitte um Konkretisierung oder Beispiele signalisiert ebenfalls aktive innere Teilnahme. Zu nonverbalen Signalen für Aufmerksamkeit und aktives Zuhören zählen eine offene, natürliche Körperhaltung, Nicken und andere Ausdrucksbewegungen.

Drei wichtige Gründe, warum sich zuhören lohnt:

1. Missverständnisse können vermieden werden.
2. Informationen über das Kind können gesammelt werden.
3. Das Kind bekommt das Gefühl, dass sich der Lehrer für ihn und seine Worte interessiert.

Mit aktivem Zuhören kann dem Schüler geholfen werden, sich zielorientiert zu äußern und sein aktuelles Problem besser zu verstehen. Aktives Zuhören bedeutet, zu versuchen, sich in die Lage des anderen hineinzudenken und hineinzufühlen, die Aussagen anzuhören und zu erfassen, aber eigene Interpretationen bewusst zurückstellen. Durch aktives Zuhören erfolgt eine Konzentration auf den Inhalt der Äußerungen des Schülers. Zudem erleichtert es den Aufbau einer tragfähigen Vertrauensbasis. Aktives Zuhören ist somit Ausdruck des Interesses an der Person und den Aussagen des anderen.

Um aktives Zuhören zu signalisieren, stehen verschiedene Mittel zur Verfügung:

- Aufmerksamkeitssignale (Kind ansehen, Nicken, verbale Äußerungen)
- sachbezogene Bestätigungen (durch Bestätigungen, dass das Gesagte nachvollziehbar ist)
- gefühlsbetonte Bestätigungen (die Stimmung des Kindes in einem kurzen Satz zusammenfassen oder zu ausführlicheren Äußerungen anregen)
- zusammenfassende Wiederholung bzw. Wiederholung mit eigenen Worten (Paraphrasieren)
- klärende Fragen (durch Hinterfragen von Worten oder Äußerungen, können wichtige Motive oder Informationen des Kindes erfragt werden)
- weiterführende Fragen

Akzeptanz

Gegenseitige Akzeptanz ist Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Interaktion. Wichtigste Grundregel dabei ist: Wertung vermeiden! Ziel ist vor allem, unvoreingenommenes Verständnis für

das Kind zu entwickeln, ohne dessen Äußerungen nach den eigenen Wertmaßstäben zu bewerten, auch wenn die Mitteilungen und Einstellungen des Kindes seltsam oder inakzeptabel erscheinen. Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass der Lehrer Verhalten, welches sich ungünstig auf den Lernprozess auswirkt, in jedem Fall akzeptieren sollte. In diesem Fall sollte das Verhalten thematisiert und dem Kind trotzdem, soweit möglich, Wertschätzung entgegen gebracht werden.

Empathie

Empathie ist darauf angelegt, die spezifischen persönlichen Bedeutungen der Mitteilungen und des Interaktionsverhaltens des Kindes zu verstehen. Voraussetzung ist, nachzuvollziehen, was das Kind wirklich beschäftigt. Zu Empathie gehört auch „eine gemeinsame“ Sprache zu finden. Wenn der Lehrer zu abstrakt bleibt, wird sich das Kind schnell unverstanden fühlen. Ratsam ist demzufolge, sich der Sprache des Kindes anzupassen und - falls möglich - gleiche Formulierungen zu benutzen. Ebenso ist es von großer Bedeutung, sich in die persönlichen Denk- und Wertesysteme des Kindes hineinzusetzen und diese bei der Planung und Begründung von Vorgehensweisen zu berücksichtigen. Empathie zeigt sich durch aktives Zuhören (verbal vs. nonverbal), Verbalisieren, Spiegeln, offenes Nachfragen und Zusammenfassen. So erschließen sich möglicherweise implizite Motive und Ziele des Kindes. Wichtig ist es dabei, „inkompetente“ Äußerungen sowie Wertungen, Bagatellisierungen, Intellektualisieren, Moralisieren, Interpretationen und Ausfragen zu vermeiden.

Um ein optimales Ergebnis zu erzielen, sollten die Grundbedürfnisse des Kindes beachtet und befriedigt werden.

Bedürfnis nach Sicherheit

- Vertraulichkeit
- Wunsch nach klaren und korrekten Informationen
- Suche nach Entscheidungshilfen, Feedback etc.

Bedürfnis nach Selbstbestimmung

- Gewährleistung der Möglichkeit des Kindes für Mitentscheidungen

Bedürfnis nach Anerkennung

- Wunsch nach Anerkennung der Person und ihrer Erfahrung

Bedürfnis nach Kontakt

- Wunsch nach Mitteilung und Austausch

10 Regeln für professionelle Kommunikation und Interaktion

- Aktives Zuhören
- Rückfragen, Informationssuche
- Paraphrasieren (sinngemäß wiederholen)
- Gefühle des Gegenübers ansprechen
- eigene Gefühle ansprechen
- Verstärkung positiven Verhaltens des Gegenübers
- ohne Vorwürfe Kritik, Störungen anmelden
- Konflikte besprechen
- Kompromiss suchen und herausarbeiten
- lieber Interaktion abbrechen, anstatt es zur Eskalation kommen zu lassen

4. Empfehlungen zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten

4.1 Vermittlung von Lernstrategien

Allgemeine Tipps:

- Grundsätzlich ist es wichtig, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen.
- Es empfiehlt sich, mit den Eltern des Kindes eng zusammenzuarbeiten und gegenseitige Schuldzuweisungen zu verhindern.
- Der Lernende sollte einen festen Sitzplatz in Lehrernähe haben. Gruppentische bieten oft zu viel Ablenkung.
- Der Unterrichtsbeginn muss in Ruhe herbeigeführt werden, um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu schaffen.
- Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass nur die aktuell benötigten Materialien auf dem Tisch liegen.
- Es bewährt sich, Ausdauer, Geduld und Standhaftigkeit zu beweisen. Dabei sollten Vereinbarungen und Arbeitsanweisungen immer wieder mit Nachdruck, aber ohne Erregung wiederholt werden.
- In der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, Beratungslehrern, Schulpsychologen sollten alle schulischen Möglichkeiten der Hilfe ausgeschöpft werden.
- Es ist hilfreich, Kooperationen mit außerschulischen Diensten anzustreben: Erziehungsberatungsstellen, Jugendämter, Ärzte, Kliniken und Therapeuten.

Tipps für die Vermittlung von Lernstrategien

- Zur Förderung des Transfers und der Automation sollte eine Lernstrategie auf viele verschiedene Situationen übertragen werden. Es braucht also viele Übungsmöglichkeiten.
- Der Lernende sollte den Nutzen einer Strategie einsehen, damit er sie auch anwendet.
- Er sollte sich Selbstbeobachtungstechniken aneignen. So wird gewährleistet, dass er der Situation angepasste effiziente Vorgehensweisen benutzt.
- Eine Lernstrategie sollte mit eher einfachen Inhalten eingeführt werden. Erst mit der Zeit sollte eine Steigerung stattfinden. So wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die entsprechenden Vorgehensweisen später auch eingesetzt werden.
- Die Vermittlung sollte dem Alter der Lernenden angepasst werden. Jüngere Kinder brauchen mehr Unterstützung während des Lernprozesses als ältere Kinder.
- Gespräche über Lernprozesse sind wertvoll und sollten deshalb angeregt werden.



Tipps für die Vorgehensweise beim Erlernen von Lernstrategien

- Der Lernende soll mit seinen eigenen Strategien Aufgaben lösen und sich dabei beobachten.
- Nun wird die Lernstrategie vermittelt, indem ein Zusammenhang gebildet wird mit dem gescheiterten bzw. geglückten Lösungsversuch.
- Die Wirkung der Regel wird aufgezeigt durch Ableitung vom erstrebenswerten Ziel oder durch Sichtbarmachen des Nutzens.
- Die Lernstrategie wird am Modell demonstriert.
- Dabei wird lautes Denken eingesetzt, damit die Schüler den Lernprozess verfolgen können.
- Die Schüler sollen den Zusammenhang zwischen Erfolg und der neuen Strategie erkennen.
- Die ersten Anwendungsversuche der Schüler sollen unter Anleitung geschehen. Allmählich kann die Unterstützung dann wegfallen. An deren Stelle tritt Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Verhaltens. Dabei wird die Lernstrategie stets kritisch beurteilt.

Tipps für die Förderung des kooperativen Lernens von Lernstrategien

- Gelernt wird in Partnerarbeit. So hat jeder Schüler seinen Lernpartner, mit dem er Lernerfahrungen, Fragen und Probleme bespricht.
- Die Lernerfahrungen der Lernpartner werden regelmäßig in Klassenkonferenzen besprochen. Dabei sollen die Schüler u. a. durch Ideen der Mitschüler angeregt werden.
- Die Schüler erhalten Einblick in Lernprozesse durch ein Ausführungsmodell. Das heißt, dass eine Person eine Aufgabe löst und dabei laut denkt. So können verschiedene Lernwege verglichen und besprochen werden. Dabei sollen nicht Handlungsweisen kopiert werden, sondern die Kinder sollen ihre eigenen Lernstrategien überdenken und gegebenenfalls optimieren.

4.2 Förderung einer positiven Lernmotivation

Tipps für Lehrer

- Das Kind braucht Vertrauen. Um das Selbstwertgefühl beim Kind aufzubauen, darf es kein Bloßstellen geben, sondern das Übertragen von Verantwortung für andere, Herausstellen der guten Fähigkeiten, Eingehen auf die emotionale Lage des Kindes.
- Mit Lob und Verstärkung ist das Kind zu Leistungen fähig, die mit Kritik niemals erreicht werden würden.
- Das Kind hat ein sehr starkes Bedürfnis nach Rückmeldung und Nähe, deshalb ist es wichtig, erteilte Aufgaben immer nachzusehen.

Tipps für Eltern

- Achten sie stets darauf, dass sie sich positiv d. h. freundlich, liebevoll und motivierend gegenüber dem Kind verhalten.
- Loben sie nicht nur Erfolge, sondern bereits die Anstrengungsbereitschaft.
- Gehen sie grundsätzlich immer nur auf eine Sache ein oder fordern sie nur eine Handlung, nicht gleich mehrere.
- Halten sie dem Kind keine Fehler aus der Vergangenheit vor, da dies auf das Kind demotivierend wirkt und eine negative Grundeinstellung hervorruft.
- Übertragen sie dem Kind sinnvolle Aufgaben zur Stärkung des Selbstbewusstseins.
- Nutzen sie die positiven Eigenschaften des Kindes und knüpfen an Großzügigkeit, Hilfsbereitschaft und Gerechtigkeitssinn an.

Tipps für die Elternberatung bezüglich Hausaufgaben

- Vereinbaren sie eine feste Zeit.
- Ermöglichen sie einen eigenen, aufgeräumten und ungestörten Arbeitsplatz.
- Es ist wichtig, ein Hausaufgabenheft anzulegen und die Eintragungen regelmäßig zu kontrollieren.
- Hausaufgaben sollten in überschaubare Lerneinheiten eingeteilt werden.
- Fordern sie nur Wesentliches ein, Kleinigkeiten (z. B. unordentliche Handschrift) sollten sie übersehen.
- Das Kind sollte mit leichten Aufgaben beginnen, dann die schwierigen, zum Schluss wieder leichtere.
- Loben sie das Kind, auch wenn es Fehler macht.
- Achten sie darauf, dass es kein überflüssiges Reden gibt.
- Nach Fertigstellung der Hausaufgaben ist hilfreich, dass das Kind den Ranzen für den nächsten Tag packt.



4.3 Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler

Tipps für Lehrer

- Grundsätzlich sollte mit dem Kind in fester, ruhiger und bestimmter Art („freundlich, aber bestimmt“) - nicht ironisch, zynisch oder aggressiv gesprochen werden.
- Es empfiehlt sich, in der Kommunikation häufig auch mit nonverbalen Mitteln zu arbeiten, z. B. kurzes Berühren an der Schulter. Dies löst eine Orientierungsreaktion beim Kind aus.
- Mit kurzen Feedbacks („okay“, „gut“, „Stopp!“) kann die Aufmerksamkeit gespiegelt werden.
- Wichtig ist, stets einen klaren Standpunkt zu vertreten und diesen beizubehalten. Dies trifft vor allem bei Anweisungen zu.
- Über Konflikte bzw. einen Streit sollte nicht unmittelbar nach Beendigung diskutiert werden, da sonst die Erregung sofort wieder steigt. Besser ist, den Konflikt durch Schaffen von Fakten und Setzen von Regeln zu beenden.
- Die eigene Mimik, der Tonfall und die Gestik sollten eine eindeutige Entschlossenheit ausdrücken.



4.4 Tipps für die Gestaltung im Unterricht

Strukturierung

- Straffe und klare Strukturen schaffen für das Kind Orientierung. Es ist wichtig eindeutige Anweisungen zu geben und Aufgaben in kleinere Abschnitte zu unterteilen.
- Hinweise zur Selbststrukturierung für das Kind: Stopp - schau / hör/ lies genau - plane - konzentriere dich - überprüfe - gut gemacht! - fördern das Lernen.
- Für Kinder mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ist ein Wechsel von Frontalunterricht und kontrollierter Freiarbeit zu empfehlen.
- Arbeitsergebnisse sollten in Merksätze und Regeln gefasst werden
- Üben und wiederholen sind unabdingbar.

Sicherheit (klare Regeln und Rollen)

- Es ist wichtig, eindeutige Verhaltensregeln mit Konsequenzen bei Nichteinhaltung aufzustellen. In Absprache mit den Eltern können wöchentlich wechselnde „Hauptregeln“ festgelegt werden.
- Bei diesen vereinbarten Regeln sollte konsequent auf die Einhaltung geachtet, sie dem Kind immer wieder in Erinnerung gebracht und positiv verstärkt werden.

Reagieren auf störendes Verhalten

- Regelverstöße sollten nicht dramatisiert werden, sofern der Unterricht nicht über die Maßen gestört ist. Zu beachten ist aber, dass die vereinbarte Grundregel kontrolliert wird.
- Auf Regelübertretungen muss unmittelbar mit „natürlichen“ Folgen reagiert werden: z. B. Wegsetzen nach Störung des Mitschülers.
- Bei steigender Erregung oder verbalen Beleidigungen sollte das Kind gelassen und bestimmt unterbrochen werden.

5. Schulpraktische Erfahrungen zur Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten (Projektdokumentation der Schulen)

5.1 Einzelfallperspektive - Erprobung von Entwicklungsplänen

Die Unterschiede in der Entwicklung der Kinder haben sich in den letzten Jahren erheblich verstärkt. Dadurch ist der Anspruch an Individualisierung der Lernprozesse gestiegen. Die sensible Wahrnehmung von Besonderheiten im Lernen und Verhalten der Kinder und deren Analyse sind notwendig, um darauf angemessen eingehen zu können. Für alle Kinder am Schulanfang gilt: Lernerfolge sind Lebenserfolge. Misserfolge bedeuten Frustration mit Langzeitwirkung. Deshalb ist es besonders wichtig, die Stärken der Kinder zu kennen, sie zu fördern und bewusst zu nutzen. Der Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit ist eine unabdingbare Voraussetzung.

Kinder mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten sind Grundschul Kinder, die es in jeder Klasse gibt. Kinder mit angezeigtem (Anmeldung zum Feststellungsverfahren) oder festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (Integration) sind nicht in erster Linie im Fokus. Die Lern- und Verhaltensbesonderheiten der Kinder zeigen sich durch Störungen und Auffälligkeiten und beeinträchtigen oft das Klima in der Klasse. Die Ursachen dafür sind vielfältig und zum Teil komplex (vgl. Abschnitt 3). Die Auswahl der Kinder an den Projektschulen zeigt zunächst deutlich den Zugang über Auffälligkeiten. Einige Beispiele:

KIND 1

Mangelnde Konzentration und Aufmerksamkeit, oft mit Nebensächlichkeiten beschäftigt, gibt bei Schwierigkeiten schnell auf, verliert die Lust an der Arbeit, ist oft an Auseinandersetzungen und Streitigkeiten beteiligt, gewaltfreies Lösen von Konflikten gelingt kaum

KIND 2

Sehr zurückhaltend, sucht wenig Kontakt zu den Mitschülern, sehr unselbstständig und unorganisiert im gesamten Schulalltag, große Schwierigkeiten beim Aufnehmen und Umsetzen von Handlungsabläufen

KIND 3

Verhaltensauffällig, soziale Integration sehr schwierig, beschimpft andere, ignoriert Forderungen, gibt nur anderen die Schuld, distanzloses Verhalten gegenüber Erwachsenen

KIND 4

Keine längere Konzentration, durch Misserfolge leicht entmutigt, arbeitet in der Regel ungenau und oberflächlich, stört durch Geräusche und Geplapper, spielt mit Arbeitsmitteln, stetiger Leistungsabfall zu beobachten

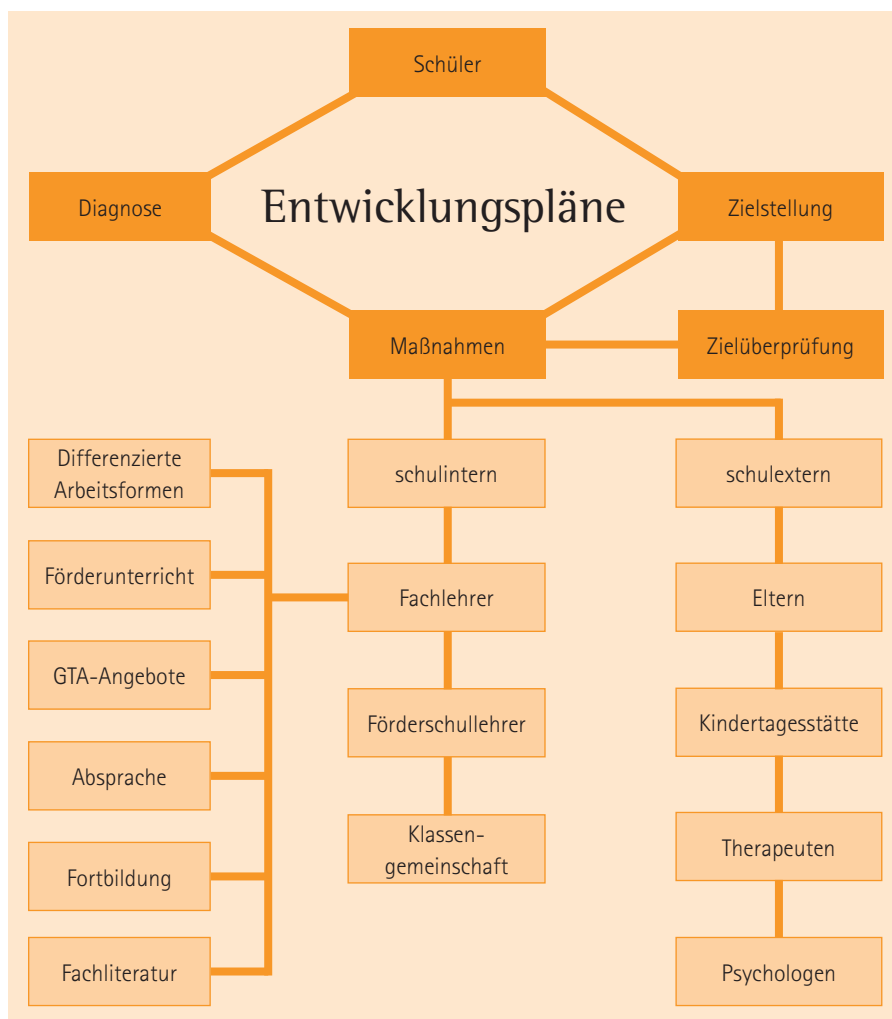
KIND 5

Intelligent, interessiert sich für Vieles, motorische Unruhe, leicht ablenkbar, stört den Unterricht und die anderen Mitschüler beim Lernen, kann schwer Ordnung halten, Arbeitsplatz meist unübersichtlich, schreibt fahrig

Die Kinder im Blick und der Wunsch, Unterstützung für den Umgang mit den Konflikten im Alltag zu erhalten, motivierte die Schulen auf die eigene Situation bezogen, praxistaugliche Möglichkeiten der Bewältigung der Situationen zu erproben. Einen Schwerpunkt bildete dabei der Umgang mit Entwicklungsplänen.

5.1.1 Entwicklungspläne als Instrumentarium

Pädagogische Entwicklungspläne dokumentieren Maßnahmen der individuellen Förderung eines Schülers. Für Kinder mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten muss lt. Schulordnung für Grundschulen § 5 Absatz 5 ein pädagogischer Entwicklungsplan erstellt werden. Die Entwicklungspläne sind nützliche Instrumentarien der Förderung. Sie bilden eine gute Grundlage für einen ganzheitlichen Blick auf die Stärken und Schwächen des Kindes, für Gespräche mit dem Kind und den Eltern sowie für die abgestimmte Förderplanung.



Praxisbeispiel:
Grundschule Dorfchemnitz

Die Projektschulen haben dieses Instrument vielfältig genutzt, Vorlagen überprüft und ihren Bedürfnissen angepasst. Einige Auszüge aus der Dokumentation sollen Anregungen bieten:

Praxisbeispiel:
Grundschule Dorfchemnitz

Die Arbeit an Entwicklungsplänen an unserer Schule

Entwicklungspläne wurden für bestimmte Kinder mit verhaltens- bzw. leistungsbedingten Besonderheiten erstellt. Diese Kinder haben jedoch keinen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Der jeweilige Entwicklungsplan beinhaltet

- den Ist-Stand nach der Beobachtung,
- die Feststellung des Bereiches der individuellen Förderung,
- das Formulieren konkreter Ziele und
- Maßnahmen zur Umsetzung des gesteckten Ziels sowie
- die Verlaufskontrolle (Termin der Auswertung und Fortschreibung).

Nach einem Beobachtungszeitraum erfasst jeder Lehrer die speziellen Besonderheiten der auffälligen Kinder. Gemeinsam mit den Fachlehrern setzt er Prioritäten: Was muss zuerst gefördert bzw. eingefordert werden? Daraus leiten sich realistische Förderziele und -maßnahmen ab. Der Förderzeitraum wird festgelegt. Die Ziele in einem Entwicklungsplan sollten in ihrer Anzahl beschränkt (2 bis 3 Ziele) und kleinschrittig sein. Der Entwicklungsplan liegt schriftlich vor, ist für jeden Kollegen einsehbar. Er ist als Kopie im Lehrerzimmer in einem Ordner abgelegt.

Beispiele weiterer Vorlagen für Entwicklungspläne

Praxisbeispiel:
3. Grundschule Riesa

Gegenwärtige Situation	Förderziel	Maßnahmen	Zeitraum	Evaluation

Praxisbeispiel:
Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna

Entwicklungs-bereich	Ausgangs-situation	Ziele	Fördermaß-nahmen	Auswertung

Praxisbeispiel:
Grundschule Dorfchemnitz

Ziele	Maßnahmen / Übung / Arbeitsmittel	Datum / Zeitumfang	Verantwortlich	Ergebnis

Zur Förderung des Schülers und zur Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungsauftrages können laut Schulgesetz §35 a zwischen dem Schüler, den Eltern und der Schule Bildungsvereinbarungen geschlossen werden.

Unser Umgang mit Bildungsvereinbarungen

Bildungsvereinbarungen werden im gemeinsamen Gespräch zwischen Lehrer und Eltern geschlossen, meist im ersten Elterngespräch Ende Oktober/Anfang November. Bis zu diesem Zeitpunkt hat der betreffende Lehrer ausreichend Zeit das Kind zu beobachten und einen Großteil seiner Stärken, Interessen und Schwächen zu erkennen. Im Vorfeld des Elterngesprächs und zum Elterngespräch selbst tauschen Lehrer und Eltern weitere Informationen über bisher unerkannte Interessen und Neigungen aus. Auf dieser Basis werden Vereinbarungen getroffen, welches Ziel, durch welche Maßnahmen, durch wen realisiert werden soll. In den darauf folgenden Gesprächen (Zeiträume können gemeinsam festgelegt werden) werden die Vereinbarungen dann ausgewertet und aktualisiert. Gemeinschaftlich leiten wir weitere Maßnahmen zur Förderung, auch Förderung der Stärken des Kindes ab. Im Rahmen des Ganztagsangebots bestehen dazu an unserer Schule die Möglichkeiten der Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft zum jeweiligen Interessengebiet, an einer speziellen Förderung in einer Fördergruppe oder an der Leszeit. Wichtig ist, in diesen Gesprächen über die spezielle Elternmitwirkung bei der Umsetzung der Ziele zu sprechen, z. B. Was ist unser Hauptschwerpunkt bzw. der Schwerpunkt zu Hause? Wie setzt es das Elternhaus um? Dies wird mit den Unterschriften von Lehrern und Eltern dokumentiert.

Praxisbeispiel:

Grundschule Dorfchemnitz

Arbeit mit Bildungsvereinbarungen

Beschreibung:

Zur Verbesserung des Lernens oder des Verhaltens werden mit einzelnen Schülern und deren Eltern Bildungsvereinbarungen besprochen und schriftlich festgehalten. Ausgangspunkt ist die gegenwärtige Lernsituation (z.B. Versetzungsgefahr). Die Vereinbarungen beinhalten nachvollziehbare Ziele, Maßnahmen bzw. Hilfen zur Erreichung der Ziele sowie feste Kontrollzeitpunkte.

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

Dem Schüler sollen seine Stärken und Schwächen klar bewusst gemacht werden. Gleichzeitig werden ihm Hilfen und Möglichkeiten zum Abbau der Schwierigkeiten gegeben. So fühlt er sich ernst genommen. Wichtig ist, dass der Schüler nicht nur aufgezeigt bekommt, was er noch nicht so gut kann, sondern dass er gleichzeitig erfährt, wie er sich verbessern kann.

Kommentar:

- Vereinbarungen müssen ganz konkret sein (geeignete Form suchen)
- nur wenige Ziele pro Vereinbarung (1 bis 2 reichen völlig)
- Regelmäßige Kontrolle durch den Lehrer
- Schüler, Lehrer und Eltern unterschreiben die Bildungsvereinbarung
- erfüllbares Belohnungssystem überlegen

Praxisbeispiel:

Marie-Curie-Grundschule Dohna

Der Blick auf das einzelne Kind ermöglicht, die Stärken und Schwächen jeweils zu differenzieren. Das bedeutet, sich klar zu machen, jedes Kind ist anders. Die Beobachtung und Beschreibung der individuellen Situation sensibilisiert grundsätzlich für einen wertschätzenden Umgang mit Eigenheiten und bietet Ansatzpunkte für eine wirksame Förderung.

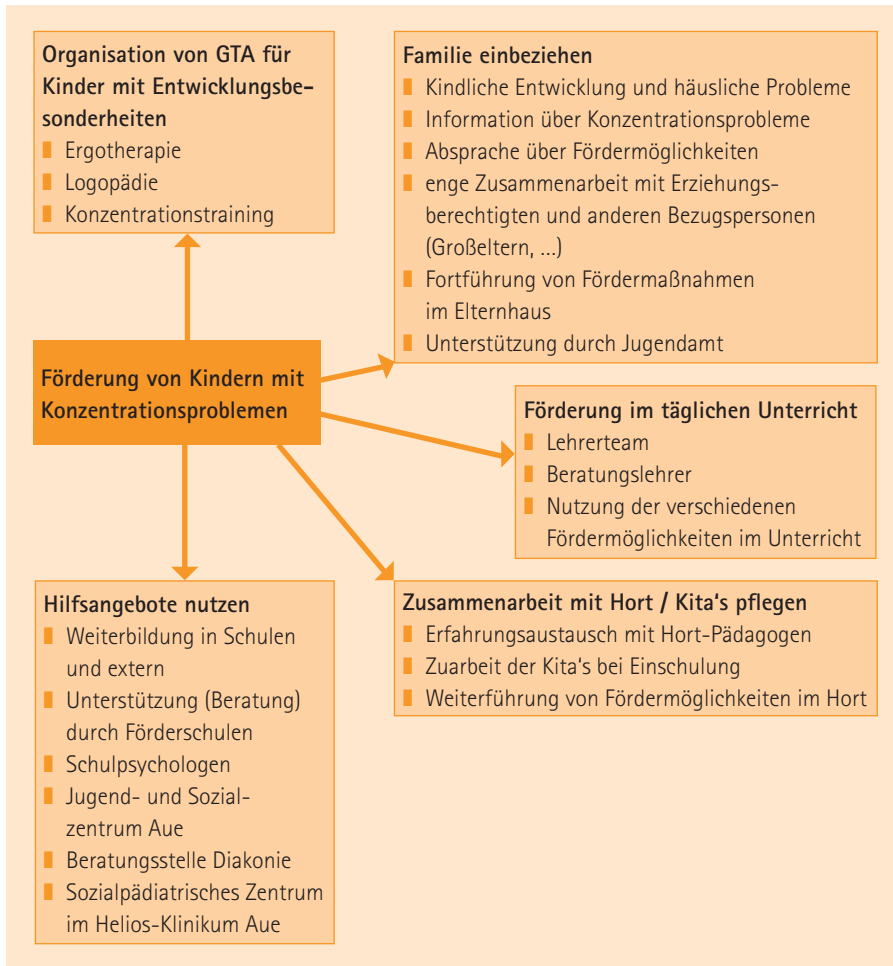
Gegenwärtige Situation Welche Ergebnisse brachte die pädagog. Diagnose? (z.B. Stärken / Schwächen)	Förderziel Welches überprüfbare Ziel soll erreicht werden?	Maßnahmen Wodurch soll das Ziel erreicht werden?	Wo? Wer? Wann?	Maßnahmen Wie soll das Erreichen des Zieles überprüft werden?	Wer? Wann?	vereinbarter Zeitraum, Ergebnis
<ul style="list-style-type: none"> ■ sehr langsame Arbeitsweise ■ Fehlerhäufung ■ leicht ablenkbar ■ arbeitet bei Interesse eifrig mit z.B. Sachunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erfüllung von Aufgabenstellungen in vorgegebener Zeit ■ Sicherheit beim Abschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ diff. Aufgabenstellungen ■ individuelle Hilfe → Ansporn ■ Sitzplatz am Lehrertisch ■ Reize minimieren ■ Bildungsvereinbarung Klassenlehrer-Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> ■ alle Fächer ■ Klassenlehrer/ Fachlehrer - Eltern ■ Selbsteinschätzung Klassenlehrer, Fachlehrer, Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildungsvereinbarung regelmäßig am Wochenende ■ Rückmeldung über Ergebnisse im Unterricht ■ Täglich zu Hause kleine Abschreibübung → in Schule zeigen (Lob) ■ jeden Freitag Schulleitung ■ Bewusstmachen der Fortschritte 	Klassenkonferenz 15.01.07 21.12.08 22.02.08 08.07.08	Ergebnis nicht befriedigend → Weiterführung/ Ergänzung erfüllt Weiterarbeit erforderlich Ziele nicht erreicht → Absprache mit der Mittelschule, neuem Klassenlehrer erfolgte
Ergänzung Unsicherheit, Malfolgen 25.05. Schülerrat: Lob für verbessertes Verhalten	schreibt überwiegend fehlerfrei ab lernt die Malfolgen	29.01. Bildungsvereinbarung SL-Sch Bildungsvereinbarung Tägliche Übung Partnerlernen				

Praxisbeispiel:
Marie-Curie-Grundschule Dohna

Nächstes Treffen am: 15.1.08, 04.03.08, 08.07.08
(Inhalt: Auswertung der Ergebnisse der Bildungsvereinbarung und ggfs. weiterer Diagnoseergebnisse, neue Planung)

5.1.2 Entwicklungsverläufe im Projekt

Die individuelle Entwicklungsplanung für Kinder mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten zielt auf die positiven Veränderungen des Verhaltens und die Verbesserung des Lernerfolgs. Dazu bedarf es einer umfassenden Betrachtung der Situation, der Abstimmung mit den Partnern und der Einbeziehung von Unterstützungssystemen. In Form von Mindmaps haben die Schulen sich diese Komplexität bewusst gemacht.



Praxisbeispiel:
Grundschule „Albrecht-Dürer“ Aue

Praxisbeispiel:
Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna

Projektschüler					
Transparenz	Partner	Auswertung	Sonstiges	Dokumentation	Maßnahmen
gegenüber Eltern	Themenelternabend Fr. Meixner	Gespräche führen mit Schülern	Ableitung weiterer Ziele	Befragung Eltern / Anamnese	Einbeziehung der Schulpsychologen, BL, Klinikum
gegenüber Schülern	Training Handlungsanleitung Kollegen	Gespräche führen mit Eltern	Rhythmus / GTA	Befragung Lehrer	Hilfe durch Ergotherapeuten / Konzentrations-training
gegenüber Kollegen	Gestaltung von pädagogischen Tagen / Weiterbildungen	Gespräche führen mit Kollegen	Probleme / Grenzen	Sammeln von Informationen	Aufstellung von Verhaltensregeln
					Anschaffung von Materialien, Therapieknete

Anhand von Fallbeispielen aus dem Projekt sollen einige Entwicklungsverläufe und deren Dynamik vorgestellt werden:

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

Ausgangslage:

- sehr aufgeschlossen
- kann Sachverhalte anschaulich erklären und wortgewandt erzählen
- löst Aufgaben ideenreich
- zeigt großes Interesse und Freude am Lesen
- sehr gutes Alltagswissen
- Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft stark interessenabhängig und unbeständig
- kurze Aufmerksamkeitsspanne, muss immer wieder zu seinen Aufgaben zurückgeführt werden
- unzureichende Handlungsorganisation und -steuerung
- motorische Probleme erschweren den Schreibprozess enorm
- erfüllt schriftliche Aufgaben sehr langsam und oberflächlich
- mangelnde Koordinationsfähigkeit
- große Schwierigkeiten in der Rechtschreibung

Therapeutische Maßnahmen:

- Betreuung durch Kinder- und Jugendpsychotherapeutin ab Kl.1
- Feststellung ADS → erlernt Arbeitsstrategien
- wöchentliche Rückmeldungen an die Schule
- Ergotherapie
- in der 3. Klasse beginnt Lerntherapie
- medikamentöse Behandlung

Schulische Maßnahmen:

- regelmäßige Einschätzungen durch die Lehrer
- gutes sprachliches Ausdrucksvermögen und kreatives Denken in allen Fächern gefördert
- gestalten von Vorträgen, Förderung über mündliche Mitarbeit
- Bildungsvereinbarung ab 2.Halbjahr Klasse 4 (Artikel für Wandzeitung 1-2mal im Monat nach eigenen Interessen gestalten, 20 min zielgerichtet an schriftlichen Aufgaben arbeiten, Rechtschreibstrategien festigen)

Zusammenfassung/Fazit:

- 1./2. Klasse wöchentliche Einschätzung (ADS, Baustein 2, Institut Opti Mind)
- 3. Klasse Auswertung am Ende des Tages nach 3 Schwerpunkten in mündlicher Form
- 4. Klasse Auswertung am Ende des Tages bzw. der Woche; ab 2. Halbjahr Bildungsvereinbarung
- Rechtschreibleistungen verbessert
- schriftliche Arbeiten meist vollständig; konzentriert und überwiegend fehlerfrei angefertigt
- kann ab Kl. 5 Gymnasium besuchen

Praxisbeispiel aus einer Projektschule

Ausgangslage:

- aufgeschlossen, fröhlich, an verschiedenen Themen interessiert, in die Klasse integriert, akzeptiert
- Einzelkind, Mutti arbeitet im 3-Schicht-System, Vati ist Fernfahrer, dadurch unregelmäßige Betreuung durch die Eltern, Großeltern wohnen nicht in der Nähe, Betreuung durch Untermieter, wenn die Eltern abends beide arbeiten

- Eltern bestreiten Auffälligkeiten ihrer Tochter nicht, sind mit allen Maßnahmen innerhalb der Schule einverstanden, ergreifen selbst trotz unserer Empfehlung keine weiterführenden Maßnahmen, wie z.B. Ergotherapie, Diagnostizierung hinsichtlich ADHS

Auffälligkeiten:

- häufig unpünktlicher Unterrichtsbeginn (Vorklingeln nicht beachtet, beim Auspacken immer wieder ablenkbar, hektisches Auspacken zum Stundenklingeln, Hektik überträgt sich in die ersten 5 bis 10 Unterrichtsminuten)
- in mündlichen Unterrichtsphasen oft verträumt, dadurch wichtige Erklärungen verpasst bzw. häufiges Umdrehen und Quatschen mit anderen
- schriftliche Arbeiten oft unvollständig (verzögerter Arbeitsbeginn durch Träumen oder Bummeln, Unterbrechung der Arbeit bei Lösungsproblemen oder Misserfolgen; auch bei Geringfügigkeit – z.B. Verschreiben; lange Unterbrechung oder Verweigerung der Fertigstellung → dadurch Zeitdruck – wird hektisch, nervös, nichts gelingt mehr
- gute Beteiligung an Unterrichtsgesprächen – Einhaltung der Melderegeln fällt schwer
- hohe motorische Unruhe
- nachlassende Konzentration und Anstrengungsbereitschaft im Stunden- und Tagesverlauf
- allmählicher Leistungsabbau

Maßnahmen

Pünktlichkeit:

- Patenschüler (selbst ausgewählt) erinnern ans Auspacken und Kontrollieren
- Kontrollheft mit Vorgabe der wöchentlich zu schaffenden pünktlichen Unterrichtsanfänge
- Belohnung dafür wöchentlich

Aufmerksamkeit, Melderegeln:

- Signalkarten am Arbeitsplatz
- Sonnenheft mit speziellen Wochenaufgaben, Belohnung bei Erfüllung durch die Eltern, später Mitteilungsheft mit täglichen Eintragungen
- Einsatz von Düften („Duft Schule“)
- verstärkte Partnerarbeit (kommt ihr entgegen, Klasse arbeitet gern so)
- verstärkte individuelle Ansprache durch den Lehrer bzw. zurückholen bei Träumerei durch Körperkontakt (z.B. Lehrer legt seine Hand auf Arm)
- Teilnahme am Förderunterricht „Konzentration“ bzw. Konzentrationstraining über GTA

Motorische Unruhe:

- Einsatz einer Ballschale gezielt durch den Lehrer oder nach individuellem Bedürfnis
- Einsatz eines Sitzballes
- Verschiedene Sitzhaltungen zulassen
- Verstärkte Bewegungspausen (für die gesamte Klasse)
- Kurze Unterrichtsauszeiten (z.B. über den Gang rennen)

Erfolg

Pünktlichkeit:

in der Regel pünktlich auf den Unterricht vorbereitet, auch ohne Patenschüler, dadurch kann sie von Beginn an ruhig und aufmerksam der Unterrichtsstunde folgen

Aufmerksamkeit/Melderegeln:

Maßnahmen haben positiv gewirkt, Verbesserungen deutlich

Motorische Unruhe:

lediglich Einschränkungen bei der Nutzung des Sitzballbes – manchmal wirkte dieser eher bewegungsstimulierend als ausgleichend → Weiterführung über die Grundschulzeit hinaus wäre sinnvoll, da noch keine zufriedenstellende Konstanz erreicht wurde

5.1.3 Lernwegportfolio als umfassende Dokumentation der Entwicklung

Die Heinrich-Mann-Grundschule Leipzig erprobte im Rahmen des Projektes eine Form der Entwicklungsplanung, die das Kind in den Mittelpunkt stellt, es als Akteur der eigenen Entwicklung stärkt und eine gute Basis für den Dialog bietet.

Praxisbeispiel:

Heinrich-Mann-Grundschule Leipzig

Das **Lernwegportfolio** ist eine Erfolgsmappe, die vom Kind gestaltet wird. Der Lehrer übernimmt hier die Rolle des Begleiters. Durch eine gezielte Auswahl von Schülerarbeiten wird ihm, aber auch den Eltern gezeigt, was es alles kann. Die Inhalte des Portfolios reflektieren dem Betrachter die persönliche Lernentwicklung und die individuellen Fähigkeiten. Das Portfolio ist also ein Mittel, nicht das Ziel, um jedem Kind seine eigene Entwicklung und damit verbunden seinen Leistungszuwachs aufzuzeigen. Es ist hilfreich bei der Führung der Dialoge zwischen Lehrer und Kind, dient aber auch als Grundlage für Elterngespräche.

Lernwegportfolios dokumentieren anschaulich den Lernprozess der Kinder. Sie fördern somit deren Selbstbewusstsein und heben das Selbstwertgefühl. Sie spiegeln dessen Fortschritte wider und fassen die wichtigsten Arbeiten zusammen. Ein Lernwegportfolio zeigt aber auch einen Rückblick auf die vom Kind geleistete Arbeit auf und verdeutlicht somit auch, wo es zu Beginn seiner Schulzeit „abgeholt“ wurde. Das Führen des Portfolios fördert die Selbstständigkeit sowie die Entwicklung eigener Wertvorstellungen, wenn es um den selbstkritischen Umgang mit seinen eigenen Arbeiten geht.

Wo und wann sind Lernwegportfolios besonders geeignet?

u. a.

- im offenen Unterricht, da hier stark differenziert und individuell gearbeitet wird
- wenn Kinder selbstverantwortlich lernen dürfen,
- bei heterogenen Schülergruppen, bei denen ein großes Leistungsspektrum zu beobachten ist
- bei Unterrichtsprojekten, da gerade hier die Kinder sehr komplexe Leistungen erbringen
- wenn das Lernen auf Kompetenzen ausgerichtet ist

Notwendige Materialien für die Arbeit mit Portfolios

- Ordner „Mobiles Büro“ als Sammelmappe für Schülerarbeiten
- Portfolio – Ordner (Breite 7 cm)
- Register (6 – teilig) extrabreit für die Einteilung des Portfolio – Ordners
- Prospekthüllen Format A4
- Regal im Klassenraum, damit der Ordner für Kinder, Eltern und Lehrer jederzeit zugänglich ist

Außerdem empfehlenswert:

- Fotoapparat (möglichst digital)
- kleiner Fotodrucker für sofortigen Ausdruck + Zubehör
- Diktiergerät + Zubehör für Portfoliogespräche

Vorteile der Portfolioarbeit

Für die Schüler:

- befähigt diese, Verantwortung zu übernehmen
- ermöglicht einen Dialog
- ermöglicht ihnen, sich der Qualität und der Brauchbarkeit ihres Wissens bewusst zu werden
- stärkt ihr Selbstbewusstsein
- hilft ihnen, ihre eigene Meinung zu artikulieren und ihren Standpunkt zu vertreten

Für den Lehrer:

- ermöglicht Schülerarbeiten in einem größeren Zusammenhang zu sehen
- macht erkennbar, wie Schüler aus ihrer Sicht lernen
- Welche Unterrichtsstrategien sind für den Schüler wirklich wirksam?
- hilft, strukturierte und stressfreie Situationen herzustellen
- verringert Disziplinprobleme durch eine kindorientiertere Unterrichtsgestaltung

Nachteile der Portfolioarbeit

- hoher Zeitaufwand
- Materialkosten
- Platzmangel, denn die Ordner müssen einen festen Standort haben
- fehlende Räumlichkeiten für die Portfolioarbeit mit den Kindern

Wie können Lernwegportfolios gegliedert werden?

Deckblätter

Zu Beginn eines jeden Schulhalbjahres gestalten die Kinder für ihr Portfolio ein Deckblatt, welches sich in Inhalt und äußerer Form verändert, denn auch unsere Kinder verändern sich.

Zu Schuljahresbeginn zeigt das Deckblatt eine Porträtdarstellung in Form einer selbst angefertigten Zeichnung oder eines Fotos, um die äußere Entwicklung des Kindes zu verdeutlichen. Ist auf dem ersten Deckblatt ein von Hand gezeichnetes Bild zu sehen, wird dieses in den kommenden Schuljahren noch zusätzlich kommentiert. Zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres gleicht das Deckblatt einem Fragebogen mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie z. B. „Das bin ich“ 2. Hj./ Kl. 1 oder „Das mag ich“ 2. Hj. / Kl. 2.

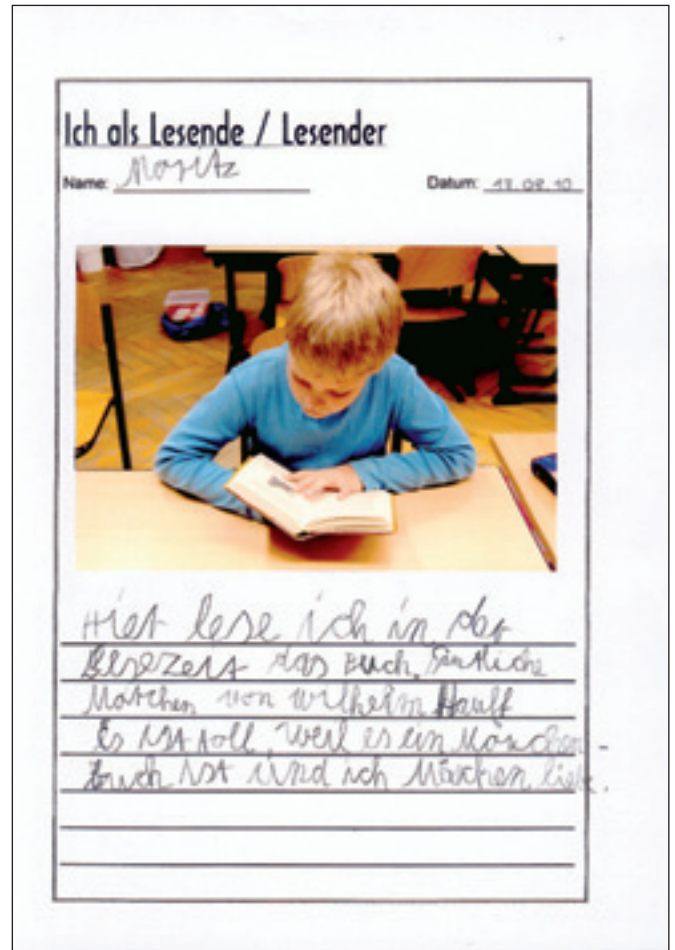
Sprache

Ausgangspunkt bildet eine Kopie aus dem Lerntagebuch, bei dem das Kind zum ersten Mal ohne Hilfe des Lehrers mit seiner Buchstabentabelle verschriftet hat.

In gemeinsamen Gesprächen kommen dann die sprachlichen Arbeiten hinzu, die es für gelungen hält. Das können selbst verfasste Texte, Plakate o. Ä. sein. Wichtig ist dabei immer die Begründung für die Auswahl, die das Kind schriftlich und mit Datum versehen beifügt.

Mathematik

Eine Standortbestimmung zur „Entwicklung des Zahlenbegriffes“ bildet hier den Ausgangspunkt. Ergänzt wird der Abschnitt „Mathematik“ u. a. aus dem individuellen Fundus von Knobel-, Denk- und Sachaufgaben sowie der Beschreibung von Lösungswegen, die aus Sicht des Kindes besonders gut gelungen sind.



Das Lernen lernen

Mit Hilfe von Fotos und entsprechenden Kommentaren, zunächst vom Lehrer, später vom Kind selbst, soll aufgezeigt werden, wie das Kind lernt.

Hierbei geht es um Methoden- und Lernkompetenzen, die sich das Kind im Laufe seiner Grundschulzeit erarbeitet hat und anwendet. Methodenkompetenzen sind u. a. gezieltes Beobachten, Ausprobieren, Nachschlagen, Aufschreiben, Sammeln, Ordnen,....

Zu den Lernkompetenzen gehören z. B. Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft, Konzentration und Ausdauer usw. (vgl. „Reform der sächsischen Lehrpläne – Leistungsbeschreibung der Grundschule“; Juni 2004)

Miteinander lernen

Jedes Grundschulkind ist aber auch Teil einer sozialen Gemeinschaft – seiner Klasse. Entsprechende Fotos und Kommentare sollen zeigen, wie das Kind sich aktiv in die Klassengemeinschaft mit einbringt, wie es mit anderen zusammenarbeitet und Verantwortung bezüglich des gemeinsamen Lernens übernimmt.

Schätze

Hier haben die Kinder die Möglichkeit, gelungene Arbeitsergebnisse aus dem Werkstattunterricht oder aus Projekten, egal ob themenbezogen oder frei gewählt, einzuordnen. Das können

z. B. Plakate, Experimente einschließlich Versuchsprotokolle, Ausstellungen o. Ä. sein. Aber auch Urkunden z. B. von Sportveranstaltungen, Computerpässe oder außerschulische Aktivitäten auf die das Kind stolz ist, sollen in diesem Abschnitt des Portfolios Platz finden.

Einschätzungen

Zum Abschluss einer Lernwerkstatt oder eines Projektes füllten die Kinder einen Reflexionsbogen aus. So wurden sie zum einen zur Selbsteinschätzung befähigt, zum anderen erhielt der Lehrer einen Einblick wie sich das Kind selbst sieht und ergänzte diesen Bogen mit einer verbalen Einschätzung.

Künftig sollen nur noch zum Ende eines jeden Schulhalbjahres von den Kindern Reflexionsbögen ausgefüllt werden, in dem sie sich zu folgenden Schwerpunkten einschätzen:

- Verhalten in der Gemeinschaft & Arbeitsverhalten
- Deutsch: Schreiben lernen, Lesen, Texte schreiben, Sprechen und Zuhören, Sprache erforschen
- Mathematik: Zahlen und Zahlenraum, Arithmetik, Größen, Geometrie
- Sachunterricht & Präsentieren

Aber auch die Einschätzungen der Eltern sollen an dieser Stelle ihren Platz finden, wenn die Kinder ihr Lernwegportfolio zu Hause präsentieren.

Einführung der Portfolioarbeit mit Kindern in Klasse 1

Anfang Klasse 1 führten wir eine Gesprächsrunde durch, bei der wir Antworten u. a. auf folgende Fragen suchten:

- Was ist Lernen?
- Was lerne ich?
- Wie lerne ich?
- Wie kann ich zeigen, dass ich etwas gelernt habe?

So entstand die Idee, ein Portfolio zu gestalten.

Zunächst schauten wir uns von einigen Kindern mitgebrachte Kindergartenportfolios an, die meistens von den Erzieherinnen gestaltet wurden. Einige Kinder waren sichtlich stolz auf ihr Portfolio; zeigte es doch, was sie während ihrer Kindergartenzeit alles gemacht und erlebt haben. Es gab aber auch Kinder, die keinen Bezug zu ihrem Portfolio hatten oder keines kannten.

Nun beschlossen wir, auch in unserer Klasse mit Portfolios zu arbeiten, um das individuelle Lernen vor allem für das Kind selbst zu dokumentieren. Im Unterschied zum Kindergarten sollte jedes Kind sein Portfolio aber selbst führen. Der Lehrer würde ihm dabei als Begleiter hilfreich zur Seite stehen.

Zu Beginn der Portfolioarbeit durfte sich nun jedes Kind einen Motivordner aussuchen, denn dieser sollte schon etwas ganz Besonderes sein. Nachdem der Ordner eingetroffen war und von mir mit einem Foto vom Schulanfang sowie mit den entsprechenden Registerblättern eingerichtet wurde, malte jedes Kind ein Bild von sich. Dieses Selbstbild wurde als Deckblatt in den Ordner eingheftet. Damit begann die Portfolioarbeit in unserer Klasse.

Heute treffen sich jeweils vier Kinder aus meiner Klasse einmal in der Woche immer montags in der Zeit von 14.30 Uhr – 15.30 Uhr zu unserer Portfoliostunde im Klassenzimmer. Für ca. 4 Wochen werden immer die gleichen Kinder eingeladen. Dies hat sich als günstig erwiesen. Denn nur so war und ist es möglich, dass die Kinder im Umgang mit ihrem Lernwegportfolio zunehmend selbstständiger und sicherer wurden.

Gestaltung der Portfoliostunde

Bevor jedes Kind den Klassenraum betritt, bereite ich seinen Arbeitsplatz vor. Jedes Kind braucht einen Tisch für sich, denn dieser Platz ist bei den umfangreichen Materialien notwendig. Bei dieser Vorbereitung des Arbeitsplatzes spüren die Kinder, dass die Portfoliostunde etwas ganz Besonderes ist. Sie können sofort mit ihrer Arbeit beginnen, weil sie ihre Materialien nicht erst zusammenstellen müssen.

Trotz einer einheitlichen Gliederung ist jedes Portfolio einmalig und bedarf einer individuellen Unterstützung. Außerdem verschaffe ich mir vor der Portfoliostunde einen Überblick

- über den aktuellen Portfolioinhalt sowie
- über das Material, aus dem das Kind seine Auswahl treffen kann.

So kann ich gezielt Tipps geben, wie und womit jeder seine Arbeit fortsetzen kann. Denn je unerfahrener das Kind mit der Portfolioarbeit ist, desto konkretere Hilfestellung braucht es.

Meistens beginnen die Kinder mit dem Durchblättern des eigenen Portfolios. Hier spürt man, wie stolz sie über ihre bisher geleistete Arbeit sind und lesen z.B. selbst verfasste Texte immer und immer wieder. Auch zeigen sie sich ihre Portfolios gern gegenseitig und sprechen miteinander. Im gemeinsamen Gespräch wird dann die weitere Vorgehensweise besprochen.

Name: _____ Datum: 31.3.10

Reflexionsbogen
zur Arbeit in der
Oster- und Frühlingswerkstatt
Vau Emm mit, 12 c



Lern- und Arbeitsverhalten	Ich	Bemerkungen
Ich habe auf jedes AB meinen Namen und das Datum geschrieben.	M	✓
Ich habe jedes beendete AB in meinen Hefter abgeheftet.	S	✓
Ich habe meinen Laufzettel sorgfältig ausgefüllt.	G	✓
Ich konnte mich für eine Arbeit entscheiden.	S	✓
Ich führte die angefangenen Arbeiten zu Ende.	S	✓
Ich konnte allein oder mit anderen arbeiten.	S	✓
Ich suchte mir auch schwierigere Aufgaben aus.	M G	
Ich zeigte Ausdauer bei der Arbeit und nutzte die Zeit.	G	Manchmal wirst du etwas schneller sein.
Ich konnte mich anstrengen, wenn ich etwas können wollte.	G	✓
Ich konnte meine Vorhaben oder Ergebnisse leise besprechen.	G	✓
Ich konnte als Chef anderen meine Hilfe anbieten.	G	✓
Ich hielt meinen Arbeitsplatz sauber und achtete auf meine Arbeitsmaterialien.	S	✓
Ich räumte das Material, das ich verwendete, an seinen Platz zurück.	S	✓

Deutsch, Mathematik und Sachunterricht	Ich	Bemerkungen
Ich konnte die Anweisungen verstehen und ausführen.	G	S
Ich verstand, was ich las. Ich konnte Fragen beantworten oder passende Bilder zum Gelesenen malen.	G	S
Ich hatte Freude am Schreiben von Texten.	G	S
Meine Texte waren gegliedert in Einleitung, Hauptteil und Schluss.	G	✓
Meine Texte waren gut lesbar, weil ich Wortgrenzen einhielt und keinen Buchstaben vergaß.	G	Manchmal hast du etwas zu früh geschrieben. Dadurch wirken deine Texte unruhiger.
Ich konnte mathematische Aufgaben (z.B. Plus- und Minusaufgaben oder Sachaufgaben) lösen.	G	✓
Ich kannte die Namen und das Aussehen von mindestens vier Frühblüher.	S	✓

S Ich kann das sehr gut.
G Ich kann das schon recht gut.
M Ich bemühe mich und manchmal gelingt es mir, aber noch nicht immer.
P Das ist für mich noch ziemlich schwer.

Liebe E.,
 du hastest eine wirklich schwere Chefaufgabe, die du ganz toll gemeistert hast. Trotzdem hast du noch viele weitere Aufgaben geschafft. Das finde ich ganz große Klasse. Auch deine Selbsteinschätzung hat mir gut gefallen. Da du sehr schnell arbeitest, hastest ab und zu Besuch vom Fehlerfeufel. Um dies zu vermeiden, lies dir künftig deine schriftlichen Arbeiten noch einmal genau durch.



Deine Frau Ramisch

Portfoliogespräche stellen eine gute Ergänzung zu den vom Lehrer gemachten Beobachtungen dar. Portfoliogespräche sind ganz wichtig; da sie doch eine Tür in die Gedankenwelt der Kinder sind, die sie für uns bereitwillig öffnen. Während eines Gespräches gehe ich mit dem Kind sein Portfolio durch oder frage bei einzelnen Arbeiten gezielt nach. Hauptsächlich spricht das Kind. Der Lehrer hört zu und lernt somit etwas über die Gedanken, die sich das Kind über sein Tun macht. Dabei müssen wir als Erwachsene Geduld haben und auf manche Antwort warten können. Denn auch Kinder brauchen Zeit zum Nachdenken.

Literaturangaben

- **Sächsische Lehrpläne.** Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport. 2004/2009
- **Leistungsbeschreibung der Grundschule** – Reform der sächsischen Lehrpläne; Comenius – Institut, Juni 2004
- **Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich;** Beschluss der Kulturlministerkonferenz vom 15.10.2004
- **Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich;** Beschluss der Kulturlministerkonferenz vom 15.10.2004
- Zetterström, A.: **Individuelle Entwicklungspläne** – Schüler optimal begleiten und fördern – das schwedische Modell. Verlag an der Ruhr 2007
- Enders, W. / Wiedenhorn, Th. / Engel, A.: **Das Portfolio in der Unterrichtspraxis.** Beltz Verlag 2008
- Bostelmann, A.: **Das Portfolio – Konzept in der Grundschule.** Verlag an der Ruhr 2006
- Eller, U. / Grimm, W.: **Individuelle Lernpläne für Kinder.** Beltz Verlag 2008
- Brunner, I. / Schmidinger, E.: **Gerecht beurteilen** – Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. VERITAS Verlag Linz 2006
- Easley, Sh. / Mitchell, K.: **Arbeiten mit Portfolios** – Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Verlag an der Ruhr 2006
- Berger, M. & L.: **Portfolio in Vorschulen und Schule.** Fortbildung in Stockholm AB 2007

5.1.4 Zusammenfassung

Aus der Einzelfallperspektive zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit für einzelne Kinder die Schul- und Unterrichtsentwicklung tatsächlich nachhaltig beeinflussen kann: Der Blick auf das einzelne Kind schärft die Perspektive für das pädagogische Handeln.

Der Umgang mit der pädagogischen Entwicklungsplanung führt zu einer deutlich stärkerorientierten und damit auch wirkungsvollen Förderung.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ist eine gemeinsam, abgestimmte und konsequent umgesetzte Entwicklungsplanung.

5.2 Unterrichtsperspektive – wirksame Maßnahmen im Unterricht

Unterricht ist das Hauptfeld der pädagogischen Arbeit in der Schule, deshalb muss die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten genau dort zuerst ansetzen. Ständige Auffälligkeiten einzelner Schüler, schwierige Klassen, unangemessener Umgang untereinander erschweren die Unterrichtsgestaltung und führen schnell dazu, dass sich keiner wohlfühlt. Wie kann im Unterricht also wirksam mit Auffälligkeiten umgegangen werden?

Grundsätzlich wird deutlich, dass Merkmale, Prinzipien, Aspekte guten Unterrichts auf jeden Fall die Grundlage bilden. Die Projektschulen heben insgesamt hervor:

- Jedes Kind ist anders, deshalb ist es wichtig, dass jedes bekommt, was es braucht.
- Der Lehrer hat die Verantwortung und führt zielgerichtet und klar. Am besten sind Regeln, die im Team abgestimmt sind.
- Lernumgebung und Lernatmosphäre spielen eine wichtige Rolle.

Spezielle Möglichkeiten im Unterricht, die alle Projektschulen vielfältig erprobt haben, werden im Folgenden vorgestellt:

5.2.1 Positive Verstärkung

Praxisbeispiel:

2. Grundschule „Geschwister Scholl“ Weißwasser

Loben

Beschreibung:

Lob ist ein wirkungsvolles, aber noch zaghaft eingesetztes Mittel, das gewünschte Verhalten von Kindern zu bestärken.

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- Positive Verhaltensweisen erkennen und sofort durch Lob bekräftigen
- unmittelbare Reaktion ist besser als Aussicht auf spätere Belohnung
- Loben durchbricht den Teufelskreis der negativen Wahrnehmung

Kommentar:

Viel Loben ist kein Problem, wenn die Klasse über Besonderheiten, die jeder hat, aufgeklärt ist.

Praxisbeispiel:

Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig,

Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau

„Sonnen“-heft

Beschreibung:

Heft zum Eintragen von Verabredungen zu bestimmten Aspekten der Entwicklung mit Selbstkontrolle und Belohnungssystem

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- gemeinsame Abmachungen über erwünschtes Verhalten treffen
- Einhaltung leicht kontrollierbar
- schnelle Rückmeldung nach jeder Unterrichtsstunde/für jeden Fachlehrer möglich
- einfache Handhabung durch Symbole

Kommentar:

auch ab Klasse 5 einsetzbar, wirkungsvolle Hilfe zur Selbsteinschätzung, Zahl der wöchentlichen Vereinbarungen gering halten

Signalkarten

Beschreibung:

Signalkarten stellen nonverbale Instruktionen in knapper und bildhafter Form dar

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- Signale mit klaren, kindgerechten Zeichnungen ermöglichen sofortigen Einsatz
- sind im alltäglichen Unterrichtsgeschehen, im Stationsbetrieb, beim Werkstattlernen vielfältig einsetzbar, ohne den Verlauf zu stören,
- lassen Materialbedarf, Arbeitsaufforderungen, Lernformen usw. erkennen und unterstützen damit die Aufmerksamkeit
- helfen bei Selbstinstruktion

Kommentar

Einsatz schont Stimme und Nerven des Lehrers im Schulalltag

Praxisbeispiel:

Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Visuelle und individuelle Erinnerung

Beschreibung:

Den Schülern wird das täglich zu erreichende Ziel visuell verdeutlicht. Jeder hat sein Ziel „im Blick“.

Lernchancen:

- Verbesserung der Lernvoraussetzungen
- Soziale Kompetenzen werden ausgebaut
- Zielstrebigeres Lernen

Beispiele:

Hierbei handelte es sich um einen Schüler, der in seiner mündlichen Mitarbeit sehr zurückhaltend, teilweise ängstlich war. Um diesen Zustand zu verändern, durfte er sich ein Lobkärtchen vom Lehrertisch holen, wenn er sich vor der Klasse geäußert hatte. In diesem Fall waren es Fische, für die er sich besonders interessierte. Nach einem halben Jahr war das Ziel erreicht.

Ein Schüler begann nicht mit der Erfüllung seiner Aufgaben. Er bummelte und spielte mit seinen Arbeitsmitteln. Mit ihm wurde ein Erinnerungsbriefchen vereinbart, welches auf dem Tisch klebte. Wenn er seine Aufträge pünktlich erfüllte, erhielt er einen Lobstempel. Im Elterngespräch wurden die Ergebnisse ausgewertet.

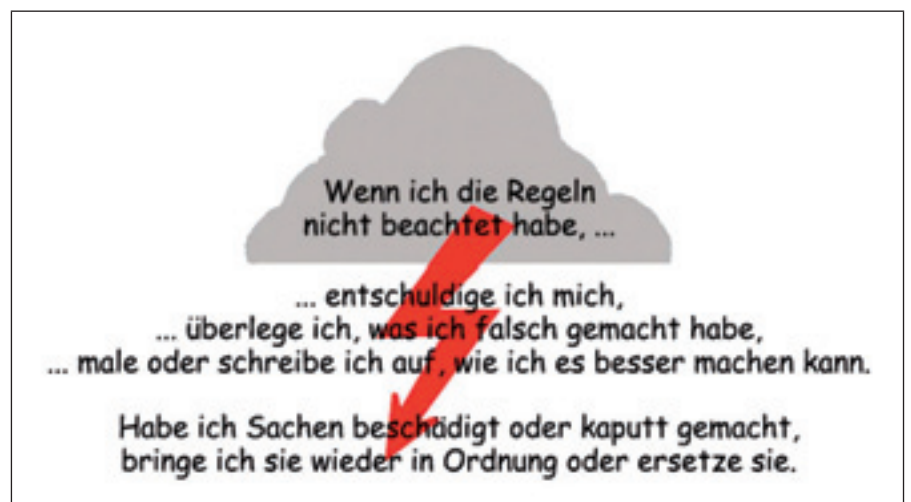
Praxisbeispiel:

Marie-Curie-Grundschule Dohna

5.2.2 Einführung von klaren Regeln und konsequentes Umsetzen



Praxisbeispiel:
Grundschule Dorfchemnitz



Verhaltensregeln

😊 Ich behandle andere so, wie ich selbst behandelt werden möchte!

! Das muss ich noch lernen !

- ☞ Ich muss mich besser benehmen!
- ☞ Ich soll zu anderen nett sein!
- ☞ Ich darf anderen nicht weh tun!

5.2.3 Schaffen von Strukturen

Der „Rote Faden“

Beschreibung:

Zu Beginn der Lerneinheit wird das Ziel gemeinsam besprochen und sichtbar gemacht. Teilschritte mit orientierenden Zeitangaben können entlang eines „roten Fadens“ z. B. an der Tafel platziert werden.

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

Ein möglichst regelmäßiger, konsequenter Umgang mit der eingeführten Struktur bietet ein „Gelände für die Lernschritte und den Rahmen für eine individuelle Zeiteinteilung. Die Schüler können Varianten zur Übernahme eigener Strukturen oder zeitlich komplexer Abschnitte später schrittweise selbst nutzen.

Praxisbeispiel:

Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau

Reflexionsbogen

Beschreibung:

Ausgangspunkt ist die derzeitige Lernsituation. Dabei wird mit dem Schüler und den Eltern ein Schwerpunkt festgelegt (z. B. beginnt sofort mit dem Arbeiten, spricht nicht dazwischen, arbeitet 20 min an schriftlichen Aufträgen). Am Ende jeder Unterrichtsstunde schätzt der jeweilige Lehrer die Erfüllung mithilfe klarer Symbole ein. Es erfolgt eine Wochenauswertung und die Festlegung des neuen Schwerpunktes.

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- Konsequente Auswertung in allen Unterrichtsfächern
- Abrechenbare Ergebnisse
- Anstrengungsbereitschaft wird oft geweckt

Kommentar:

- Klare Zielformulierung
- Gewissenhafte Auswertung
- Alle Fachkollegen müssen zusammenarbeiten

Praxisbeispiel:

Marie-Curie-Grundschule Dohna

Praxisbeispiel:
Marie-Curie-Grundschule Dohna

Lesefahrplan

Definition:

Der jeweilige Schüler erhält wöchentliche Leseaufträge, die er sowohl im Unterricht als auch zu Hause erfüllen muss.

Lernchancen:

- tägliches Lesenüben fördern
- schriftliche Wiedergabe über den Lesestoff zu Hause
- Eltern konkret mit einbeziehen
- Rückmeldung zwischen Lehrer und Schüler wöchentlich

Kommentar:

- situationsbezogene Korrekturen sind möglich (besonders im Unterricht)
- Gespräch Lehrer / Schüler über den häuslichen Lesestoff
- Schüler erhält die Möglichkeit, seinen häuslichen Lesestoff der Klasse vorzustellen

5.2.4 Förderung der Konzentration

Praxisbeispiel:
Grundschule „Albrecht Dürer“ Aue

Einsatz von Sitzschalen im Unterricht

Beschreibung:

Ausgewählte Schüler sitzen auf Sitzschalen zur Steigerung der Konzentration und zum Abbau motorischer Unruhe

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

Die Kinder können individuell ihrem Bewegungsdrang nachgehen, müssen ihn nicht unterdrücken und können sich so besser auf den Unterricht konzentrieren.

Zusätzliche Bewegungspausen speziell für motorisch (über)aktive Kinder können reduziert werden.

Die anderen Kinder werden durch den Einsatz der Schalen weitaus weniger gestört, da die Bewegung vor allem im Hüftbereich erfolgt und so von den Mitschülern kaum bemerkt wird.

Kommentar:

- Einsatz nur für einzelne Stunden oder Stundenteile (sonst zu hoher Gewöhnungseffekt)
- Vergabe der Schalen durch den Lehrer nach Bedarf (wenn Unruhe bemerkt wird) oder
- Individuelle Nutzung durch den Schüler, wenn er den Bedarf verspürt (eher für 3./4. Klasse geeignet)
- Sitzschalen sind vor allem für Kinder mit hoher motorischer Aktivität geeignet. Fast alle dieser Kinder empfanden das Sitzen als angenehm.
- Zum „Wachrütteln“ verträumter Kinder haben sich die Sitzschalen als nicht so günstig erwiesen, da viele dieser Kinder das Sitzen als unangenehm empfanden.

Einsatz von Sitzbällen im Unterricht

Beschreibung:

Ausgewählte Schüler sitzen auf Sitzbällen zur Steigerung der Konzentration

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

Das „aktive“ Sitzen auf den Bällen macht vor allem die verträumten Kinder wacher und damit aufmerksamer. Ebenso geeignet sind die Bälle bei dosiertem Einsatz als Belohnungsanreiz, da sie bei fast allen Kindern ausgesprochen beliebt sind.

Kommentar:

Für Kinder mit hoher motorischer Aktivität haben sich die Bälle nicht so gut bewährt, da sich diese Kinder darauf oft noch verstärkt bewegt haben.

Vor dem Einsatz sind klare „Sitzregeln“ zu vereinbaren. Ebenso muss die Lagerung der Bälle in der Pause geklärt sein. Als günstig für sicheres Sitzen und gegen das Wegrollen der Bälle haben sich spezielle Sitzballschalen erwiesen, die beim Sitzen unter dem Ball liegen.

Praxisbeispiel:

Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna

Einsatz von Düften im Unterricht

Beschreibung:

Aromatische und natürliche Düfte im Klassenzimmer sollen helfen, die Aufmerksamkeit und Motivation der Schüler zu verbessern.

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

Verschiedene Düfte wirken auf unseren Körper, Zitrone fördert z.B. die Konzentration, Lavendel beruhigt. Die dosierte Verbreitung spezieller Düfte im Klassenzimmer mittels Duft-streamer (kleine elektrische Duftverbreiter) wirkt unterstützend auf die Verbesserung der Aufmerksamkeit und Konzentration.

Kommentar:

- Es gibt spezielle Duftmischungen für die Schule. Einzeldüfte, wie z.B. Mandarine riechen nicht sehr intensiv, sind vom Geruch her auch nicht immer angenehm.
- Kinder kurz und kindgerecht vor dem Einsatz aufklären
- nur verwenden, wenn alle Kinder den Duft als angenehm empfinden
- Einsatz nicht „übertreiben“, damit keine Gewöhnung an den Duft entsteht

Praxisbeispiel:

Grundschule „Albrecht Dürer“ Aue,
Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau

Praxisbeispiel:
Grundschule „Albrecht Dürer“ Aue,
Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau

Einsatz von Knetbällen

Beschreibung

Kindern mit geteilter Aufmerksamkeit werden Knetbälle zur Verfügung gestellt, um unkontrolliertes Spielen oder Klappern mit Arbeitsmitteln zu verhindern.

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten

Kinder mit geteilter Aufmerksamkeit scheinen im Unterricht oft in ihr Spiel mit Arbeitsmitteln oder anderen Dingen vertieft. Oft erzeugen sie dabei auch für die Klasse störende Geräusche. Während dieser scheinbaren Ablenkung hören sie aber meist doch aufmerksam zu. Haben die Kinder in solchen Phasen die Möglichkeit zum Kneten eines Knetballes, entstehen keine unangenehmen Geräusche für die Mitschüler. Das Kneten wird von den Mitschülern als „Sondererlaubnis“ besser akzeptiert als eine „Sondererlaubnis“ für Spielen im Unterricht.

Kommentar

- Bälle mit einer körnigen Füllung in einer Gummihülle sind nicht sehr lange haltbar. Gelbälle und Gummibälle (Anti-Stress-Bälle) sind haltbarer.
- Sicheren Aufbewahrungsort für die Pause vereinbaren, damit nicht mit den Bällen geworfen wird.
- Nebeneffekt: Kräftigung der Handmuskulatur

5.2.5 Reaktion auf Störungen

Praxisbeispiel:
Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Akustisches Ruhesignal / Signalglocke

Beschreibung:

Glocke, Triangel, Klingel o. Ä.

Lernchancen / Einsatzmöglichkeit:

- Dank der tonal gestimmten Schlagglocke sorgt ein leichtes Antippen mit nur einem Finger für Ruhe
- kräftiger und durchdringender Ton signalisiert der Klasse, nun leise zu werden

Praxisbeispiel:
Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Visuelle Signale

Beschreibung:

Visuelle Signale durch Karten, Steine, Zeichen, Symbole im Vorfeld auswählen und Regeln im Umgang damit besprechen

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten

- Gelbe und rote Karte: bei erster Ermahnung gelbe Karte auf den Tisch legen, nach wiederholtem Regelverstoß rote Karte und Mitteilung an die Eltern
- Drei Steine liegen auf der Bank beim Schüler, bei grobem Regelverstoß wird jeweils ein Stein entfernt
- Blume mit fünf Blütenblättern an der Tafel, jeweils ein Blütenblatt abwischen

Kommentar:

Vorsichtig einsetzen, nicht auf alles reagieren

Therapieknete

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- „Wegkneten“ aufsteigender Aggressionsgefühle
- ständige Erreichbarkeit durch den Schüler muss gewährleistet sein

Kommentar:

- in Grundschule Weich- / Mittelkonsistenz nutzen
- Sie ist ungiftig, nicht fettend und anti-mikrobiell. Dadurch bleibt sie auch nach mehrmaligem Gebrauch hygienisch. In fünf Konsistenzen erhältlich.

Praxisbeispiel:

Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Lärmampel

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- um den Geräuschpegel während der verschiedenen Lernformen möglichst gering zu halten
- bekannte Ampelfarben veranschaulichen den aktuell hörbaren Geräuschpegel,
- unerwünschter Lärm wird damit für alle sichtbar
- differenzierter Einsatz durch optisches und/oder akustisches Signal möglich

Praxisbeispiel:

Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

5.2.6. Bewegungs- und Entspannungszeiten

Bewegter Unterricht

- Die Lehrer unserer Schule bemühen sich in jeder Stunde darum, sehr viel Bewegungsphasen in den Ablauf des Unterrichts zu planen.
- Neben Bewegungsspielen und Lockerungsübungen nutzen wir möglichst alle Gelegenheiten und verwenden Übungsformen, wo unserer Kinder aufstehen und sich viel bewegen können.
- Werkstattunterricht, Projekt- und Freiarbeit und vielfältige Gruppenarbeit sind bei uns fester Bestandteil des Unterrichts ab Klasse 1.
- Der Arbeitsplatz ist oft frei wählbar, auch außerhalb des Klassenzimmers, auf dem Boden bzw. dem Teppich.
- Um besonders Kindern mit AD(H)S zu helfen, nutzen einige Lehrer Sitzbälle oder Sitzkissen

Praxisbeispiele:

Ernst-Pinckert Grundschule Leipzig

Bewegungs- und Entspannungsmusik

Lernchancen/Einsatzmöglichkeiten:

- einfache Texte der Lieder lassen Kinder ohne Anleitung sofort in Bewegung kommen
- trainiert kreativ und mit Spaß die Bewegungskoordination
- gibt Kindern Mut, Kraft und Selbstvertrauen
- fördert die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihr soziales Verhalten
- stärkt aktiv die Konzentrations- und Lernfähigkeit

Praxisbeispiel:

Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Praxisbeispiel:

Ernst-Pinckert Grundschule Leipzig

Bewegte Pausengestaltung

Die großen Pausen wurden von einer auf zwei erweitert. Unsere Schule hat einen vorderen Schulhof und einen hinteren Sportplatz. Um den Kindern viel Bewegung zu ermöglichen, dürfen unsere Schüler in den großen Pausen auf dem hinteren Sportplatz Fußball spielen und für den vorderen Pausenhof steht vielfältiges Spielzeug zur Bewegung bereit. Die Ausleihe wird von den Kindern selbst organisiert. Es wurde eine „Spielzeugpolizei“ ins Leben gerufen.

In kleinen Pausen nutzen die Kinder das Schulhaus und die Aula, wo wiederum Bewegungsmaterial zur Verfügung bereit liegt. Ein Sandsack im Schulhaus hilft ebenfalls Aggressionen abzubauen. Ruhepol ist immer das Klassenzimmer. Durch den Blockunterricht finden auch individuelle Pausen statt.

Praxisbeispiel:

Ernst-Pinckert Grundschule Leipzig

Erfahrung im Umgang mit Sitzbällen im Unterricht

Im Rahmen des Projektes wurden in der Marienkäferklasse drei Sitzbälle eingeführt. Zunächst wurde mit den Kindern besprochen, dass es sich bei den Sitzbällen nicht um Bälle im herkömmlichen Sinne, sondern um „Möbelstücke“ handelt und diese entsprechend zu verwenden sind. Die Benutzung der Sitzbälle wurde so geregelt, dass alle Kinder der Klasse, die Interesse an der Benutzung hatten, diese abwechselnd zu gleichen Anteilen bekamen. Eine Eingrenzung auf Kinder mit gesteigertem Bewegungsdrang erfolgte nicht aus folgenden Gründen:

Für die Vermeidung von Haltungsschäden ist die zeitweise Benutzung von Sitzbällen für alle Kinder sinnvoll.

Wenn nur einzelne Kinder die Bälle nutzen dürften, besteht zum Einen die Gefahr der Stigmatisierung und zum Anderen des Entwickelns von Neidgefühl seitens der nicht einbezogenen Kinder.

Die Bälle wurden von ca. 90 % der Kinder ausprobiert und von sehr vielen Kindern in der Anfangsphase intensiv genutzt. Nach einigen Wochen ließ das Interesse von immer mehr Kindern nach, so dass es sinnvoll erschien, ein neues Nutzungssystem zu entwerfen.

Es wurden zwei Kinder als Sitzballdienst mit folgenden Aufgaben eingeteilt:

Auf Basis des Führens einer Liste über die Häufigkeit des Gebrauchs der Sitzbälle durch interessierte Kinder für Gerechtigkeit in der Verteilung zu sorgen.

Darauf zu achten, dass mit den Bällen funktionsadäquat umgegangen wird und diese nach Benutzung weggeräumt werden.

Dieses System hat sich sehr gut bewährt und wurde bis zum Schluss beibehalten. Die Nutzung der Sitzbälle ist zur Selbstverständlichkeit geworden und es hat sich gezeigt, dass zwei Sitzbälle und ein aufblasbares Sitzkissen für die Bedürfnisse der 19 in der Klasse lernenden Kinder ausreichend sind.

Probleme:

Bei stärkeren Bewegungen verursachen die Sitzbälle Geräusche, die in Stillarbeitsphasen störend sein können. Es gibt spezielle Ringe, in die die Bälle eingelegt werden können, die diesen Geräuschpegel stark eindämmen können, aber auch die Bewegungsfreiheit einschränken. Diese Ringe kamen im Rahmen des Projektes nicht zum Einsatz.

Der Reiz die Sitzbälle als Spielbälle einzusetzen ist bei den Kindern sehr groß. Diesem sollte einerseits durch das Aufstellen und konsequente Durchsetzen von Regeln für den Gebrauch im Klassenzimmer begegnet werden, andererseits ist es sinnvoll, die Bälle auch für Spiele z.B. in der Turnhalle einzusetzen.



Ergebnisse:

Inwieweit der Einsatz der Sitzbälle die Problemlage der Kinder verbessert hat, kann im Rahmen eines solchen Projektes nicht gemessen werden, aber es hat sich klar gezeigt, dass die Sitzbälle ganz bevorzugt von Kindern mit erhöhtem Bewegungsdrang genutzt werden. Da die Kinder in keiner Weise motiviert wurden, die Bälle zu nutzen, kann geschlussfolgert werden, dass ihnen diese Form des Sitzens entgegenkommt. Auch mein persönlicher Eindruck, dass die Kinder entspannter und konzentrierter, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, geworden sind.

Unsere Erfahrungen mit Hokkis

- Durch Anregungen und durch eine Ausstellung zur Messe wurden wir aufmerksam auf eine weitere Sitzmöglichkeit für Kinder, die sehr unruhig sind, die Hokkis.
- Das sind Hocker, die eine halbrunde Unterfläche haben und deren Sitz beweglich ist. Durch kontrollierte freie Beweglichkeit wird der kindliche Bewegungsapparat auf unterschiedlichste Weise angeregt.
- Die Kinder schaukeln leicht und empfinden angenehme Entspannung dabei. Allerdings fällt auch ab und zu ein Kind bei zu starken Schaukeln um. Außer dem Gelächter der anderen Kinder passiert aber nichts.
- Sehr vorteilhaft erweist sich die einfache Handhabung der Hokkis, denn sie sind sehr leicht und lassen sich in jeder Klasse gut transportieren. Stuhlkreise und das Verrücken an andere Tische sind kinderleicht.
- Wir haben uns vorgenommen für jede Klasse je nach finanzieller Möglichkeit diese Hokkis anzuschaffen. Leider sind sie nicht billig.

Praxisbeispiel:

Ernst-Pinckert Grundschule Leipzig



5.2.7 Zusammenfassung

Bei der Analyse der Gestaltung des Unterrichts wird deutlich, dass ein Verständnis für Unterrichtsentwicklung ebenso notwendig ist wie Tipps für bestimmte Aspekte. Besonders wertvoll sind solche Hinweise wie:

- positive Bestärkung deutlich häufiger als Ermahnungen
- direkte, klare Sprache
- Strukturierung
- Ableitung von Unruhe und Bewegungsdrang
- Reflexion der Vorhaben und Ziele.

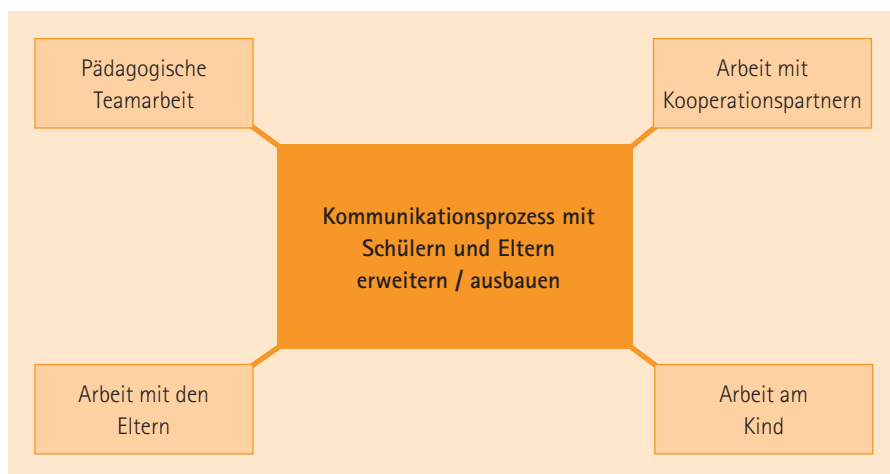
Guter Unterricht ist wesentlich von der Unterrichtsführung abhängig. Es liegt in der Verantwortung des Lehrers, eine förderliche Lernatmosphäre zu gestalten, die Schüler zu motivieren, zu begeistern, vielfältige Lerngelegenheiten zu schaffen und ihnen ein Feedback zu geben. Unterricht gelingt, wenn sich jedes Kind angenommen und ernst genommen fühlt und aktiv beteiligt ist.

5.3 Schulperspektive – Handlungsfeld für das Team

Das Projekt zielte mit dem Blick auf die Förderung von einzelnen Kindern insgesamt auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Einige Schulen hatten ihre spezifische Zielstellung auf die Verbesserung der Kommunikation oder auf die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung gerichtet. Insgesamt wird deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Projekt das Team bewegt, manche Kommunikationsschwierigkeiten aufgelöst und zum Teil zu gemeinsam abgestimmtem Handeln geführt hat. Darin liegt eine deutliche Chance und eine Ressource, die noch nicht überall effizient ausgeschöpft wird. Aus der Perspektive der aktiven Gestaltung und Umsetzung des Schulprogramms gehen aus dem Projekt vier wesentliche Ansatzpunkte hervor, die im Rahmen schulinterner Entwicklungsprozesse berücksichtigt werden können.

5.3.1 Kommunikation

Kommunikation ist alles. Eine positive Kommunikationskultur aufzubauen, zu stärken, zu halten, ist ein wesentlicher Ansatzpunkt für eine förderliche Atmosphäre in der Schule. Die Projektschulen haben sich auf unterschiedliche Weise damit auseinandergesetzt.



Praxisbeispiel:
Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig

Arbeit mit Kooperationspartnern

- Beratungsstelle am Förderzentrum für Erziehungshilfe
- Allgemeiner Sozialdienst
- Familien- und Erziehungsberatungsstelle
- Hort
- medizinisch-psychologische Einrichtungen /Praxen
- Beratungslehrer

Arbeit mit den Eltern

- Weitergabe der Beschlussfassungen zur Durchführung des Projektes
- Kommunikation mit den Eltern
- Fortbildungs- und Beratungsangebote

Pädagogische Teamarbeit

- regelmäßige Fall- /Projektkonferenzen

- gemeinsame Arbeit an Entwicklungsplänen
- Erarbeiten kindspezifischer Kommunikationshilfen
- Fortbildungen
- Projektcontrolling

Arbeit mit dem Kind

- Nutzen vorhandener Förderstunden zum Kommunikationsaustausch mit dem Kind
- „persönliches Tagebuch“
- Verbesserung der individuellen Lernumgebung des Kindes
- Nutzen von Räumlichkeiten der Entspannung

Praxisbeispiel:
Grundschule „Eduard Feldner“ Hainichen

Einführung eines Elternstammtisches		
Elternarbeit vorher	eingeführte Veränderungen	Erfolge des Elternstammtisches
<ul style="list-style-type: none"> ■ nur Klassenleiterin als Anlaufstelle 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Durchführung von Elternschulungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern werden in Schularbeiten einbezogen ■ Probleme werden offen und sofort angesprochen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Lehrern nicht vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Begleitung von Elternabenden in schwierigen Klassen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern arbeiten besser mit
<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern wandten sich sofort an die Sächsische Bildungsagentur 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organisation von Elternstammtischen mit Moderation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ jeder mit Problemen kann zum Stammtisch kommen
<ul style="list-style-type: none"> ■ schlechte Weitergabe von Informationen ■ keine klassenübergreifende Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pädagogen werden geschult 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vertrauensverhältnis wurde wieder aufgebaut
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Engagement der Eltern für die Schule steigt zusehends
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern aller Klassen arbeiten gemeinsam mit Lehrern an Lösungen

Zusammenarbeit mit dem Kindergarten

Praxisbeispiel:
Grundschule „Eduard Feldner“ Hainichen

Ausgangspunkt	Aktivität	Ergebnisse
<ul style="list-style-type: none"> ■ wenig persönliche Kontakte 	<ul style="list-style-type: none"> ■ halbjährliche Zusammenkünfte der Lehrer / Erzieherinnen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Probleme werden angesprochen, Erfahrungen ausgetauscht ■ Aktivitäten geplant
<ul style="list-style-type: none"> ■ bei Vorschulkindern wenig Vorwissen über Anforderungen der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ■ gemeinsame Aktivitäten ■ Crosslauf im Park ■ Schnupperunterricht ■ Besuch des Computerzimmers ■ Vorlesen durch Grundschüler in der Kita ■ gemeinsame Gespräche von Lehrerin und Erzieherin mit Eltern in der Elternsprechstunde 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kennenlernen der Kinder ■ Entwicklung der Vorfreude
<ul style="list-style-type: none"> ■ keine Information der Eltern über schulische Belange z.B. Anliegen der Schuluntersuchungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elternabend-Themen: ■ Info über geplante Aktivitäten zwischen Schule und Kita ■ konkrete Hinweise zur Schulfähigkeit - Erwartungen der Eltern ■ welchen Beitrag können die Eltern leisten, Unterstützung ■ Erläuterung der Klassenbildung - was muss berücksichtigt werden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern fühlen sich in ihrem Bestreben unterstützt, ernst genommen. ■ Sie erhalten klare Vorstellungen von den Anforderungen an einen Schulanfänger. ■ Es können Fragen gestellt, Ängste und Vorurteile abgebaut werden. ■ Erste Kontakte zu den Lehrerinnen werden geknüpft.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Kita und Schule arbeiten nach eigenen Konzepten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gegenseitige Hospitationen der Erzieherinnen in der Klasse bzw. der Lehrerinnen in der Kita ■ Gespräche mit den Kindern ■ Beobachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erzieherinnen und Lehrkräfte tauschen sich über die Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsarbeit aus. ■ Es ergeben sich Anregungen für die eigene Tätigkeit. Kinder werden in unterschiedlichen Situationen erlebt. Dadurch: ■ Überblick über Leistungsstand und Besonderheiten ■ Förderung von Kindern im Hinblick auf die Schule

5.3.2 Bewegung

Bewegung fördert das Lernen. Bewegung ist sowohl im Unterricht (vgl. 5.2.6.) als auch für die Gestaltung des Schullebens von großer Bedeutung. Die konsequente Umsetzung der Ideen der „bewegten Schule“ unterstützt auch die Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten.

Praxisbeispiel:
Grundschule Dorfchemnitz

„Keiner ist fertig, wenn er auf die Welt kommt. Wir haben unendliche Möglichkeiten der Entwicklung. Trau den Menschen um dich herum diese Entwicklung zu. Immer wieder neu.“

Unsere Schule soll als Lebens- und Lernort mit großer Eigenverantwortlichkeit aller Beteiligten weiter so ausgestaltet werden, dass wir als leistungsorientierte Schule alle Kinder nach ihren Bedürfnissen und Interessen optimal fördern. Durch den Abschluss von Bildungsvereinbarungen werden gemeinsam mit den Schülern und den Eltern der Förderbedarf ebenso genau wie die Förderwünsche erfasst und planvoll in unsere Arbeit einbezogen. So bieten wir jeden Tag nach dem Unterricht unseren Schülern im Rahmen der GTA eine zusätzliche Förderstunde an, in der fachspezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Klassenübergreifende, individuelle und differenzierte Leseförder- und Schreibangebote, die gezielte Entwicklung feinmotorischer sowie grundlegender manuell-technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Schulung von Motorik, Wahrnehmung, Bewegungskoordination und Rhythmusgefühl sollen unseren Schülern helfen, noch zielgerichteter, aber auch erfolgreicher ihre Schwächen abzubauen bzw. die Stärken weiterzuentwickeln. Die jahrgangsübergreifenden Förderangebote dienen zum einen dazu, dass die Schüler verstärkt miteinander bzw. voneinander lernen und dabei auch Verantwortung übernehmen. Gleichzeitig soll die Lernkompetenz gesteigert und das Sozialverhalten verbessert werden.

Bewegung in der Schule ist der Hit – sie hält den Körper und das Denken fit!

Bewegung ist ein entscheidender Grund für die gesunde Entwicklung der Kinder. Im Wettstreit lernen sich Kinder zu behaupten und entwickeln Selbstvertrauen. Unsere Schule arbeitet seit einem Jahr mit einem Bewegungskonzept. Der Schulhof wurde zu einem bewegungsmotivierenden Pausenhof umgestaltet, wo die Schüler täglich zwei Hofpausen mit bewegungsaktiven Spielen im Freien verbringen. Vor jeder Lernphase sowie innerhalb des Unterrichtes werden zielgerichtete Bewegungspausen mit Bewegungsliedern und Bewegungsspielen, aber auch Dehnungsübungen, Überkreuzen der Körpermitte sowie Sprung- und Partnerübungen durchgeführt. Dabei können zunehmend Schüler als Vorturner eingesetzt werden. Wir wollen Bewegungsmöglichkeiten anbieten, in denen sich Kinder ausprobieren können. Gleichzeitig schaffen wir Freiräume, in denen Kinder Bewegungen aufnehmen und nach ihrem Ermessen umsetzen können. Sie erhalten die Möglichkeit, eine Lern- und Arbeitshaltung einzunehmen, die ihren Bedürfnissen entspricht.

RUGBY

- Rugby ist ein Sport, der Aggressionen abbaut, er ist gewaltpräventiv, fördert das Zusammengehörigkeitsgefühl und damit die Sozialkompetenz.
- Kognitive Fähigkeiten werden durch die ganzheitliche Beanspruchung des Bewegungsapparates entwickelt. Die Schüler müssen Strategien entwickeln und innerhalb der Mannschaft kommunizieren.
- Deshalb nahmen wir im September 2008 Kontakt mit einem Rugbytrainer auf, der unseren Sportlehrer fortbildet. Nach den Herbstferien wird wöchentlich eine Rugby-AG-Stunde bei uns stattfinden.
- Neben dem Programm " Ringen -Raufen- Kämpfen" , welches schon in allen Klassenstufen Bestandteil im Sportunterricht war, konnten wir uns auch Rugby als Bereicherung des Sportunterrichtes besonders für unsere Schüler mit ihren Problemen vorstellen.
- Seit dem Schuljahr 2009/10 werden als Unterrichtssequenz Rugby-spezifische Spielelemente einbezogen.
- Es findet eine stetige Fortbildung der Sportlehrer dazu statt.

Pädagogische Vorzüge des Rugbyspiels

- Die Grundtechniken im Rugby (Laufen, Werfen, Fangen) sind schnell erlernbar.
- Mädchen und Jungen können gleich lernen, das kooperative Verhalten wird geschult.
- Jeder Spielertyp wird gefordert (kräftige Kinder bekommen eine Chance, gut zu sein).
- Es ist ein Mannschaftsspiel, in dem die Kinder von der Fairness der anderen Mitspieler abhängig sind.

Praxisbeispiel:

Ernst-Pinckert-Grundschule Leipzig



5.3.3 Lernfördernde Umgebung

Der Raum ist der „dritte Pädagoge“. Die Lernumgebung strahlt erheblich auf die Lernkultur aus. Sie schafft Anregung, Anschauung und Angebote zur Differenzierung. Einige Beispiele verdeutlichen die Chancen dieser Dimension.

Praxisbeispiel:
Grundschule „Friedrich Schiller“ Cunewalde

Weg von alten Konzepten – die Schillerschule krempelt die Klassenzimmer um

Als wäre die Sonne zu Besuch – so strahlen die neuen Klassenzimmer der Grundschule „Friedrich Schiller“ in frischen Gelbtönen. Das macht gute Laune. Aber nicht nur die Farben machen Spaß zum Lernen.

Die Ausgestaltung der Zimmer bietet nun auch Möglichkeiten, eine Umgebung zu schaffen, wo Lernen in unterschiedlichsten Methoden auf begrenztem Raum möglich ist. Mit einer beweglichen Möblierung, wie zum Beispiel Dreieckstischen können die Schüler den Arbeitsraum flexibel nutzen. Ein Wechsel von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ist so schnell zu erreichen und die Kinder können dabei tatkräftig mitgestalten.

War die Tafel sonst immer an einem festen Ort angebracht, so kann sie jetzt über Schienensysteme leicht an die gewünschte Position im gesamten Raum gebracht werden. So wird differenziertes Lernen und Lehren in großen und kleinen Gruppen ohne größeren Umbaufwand möglich. Die Schüler können ihre Lernwege selbst planen, neue Lernmethoden und -techniken ausprobieren und schnell sowie unkompliziert mit Partnern kommunizieren. Ebenso bieten nun Flure und Nebenräume mit Bücherei und Computerplätzen Inseln zum individuellen Lernen. Die neue Umgebung trägt zu einem Klima bei, in dem die Anstrengungsbereitschaft wächst und mehr Freude am und im Unterricht möglich ist. Darüber hinaus regt die Neugestaltung auch dazu an, sich selbst Informationen zu beschaffen, sie im vorhandenen Wissensgut einzuordnen und damit mit ihnen umzugehen.

Somit kann der Raum zum „dritten Pädagogen“ werden und wesentliche Leitideen der Schule, wie Chancengleichheit organisieren, Kompetenzen entwickeln sowie die Heterogenität als Grundlage für die Differenzierung sind realisierbar.

Leitideen

Schülern etwas zutrauen und Selbstständigkeit ermöglichen

Chancengleichheit organisieren

Heterogenität als Grundlage für Differenzierung sehen

Unterricht mit zeitgemäßen Lernformen

Lehrer sind Beurteiler, Berater und Begleiter der Eltern und Schüler

Kompetenzen entwickeln (Methoden, Sozialkompetenz, ...)

Organisation von ganztägigen Bildungsangeboten

Neugestaltung der Schule sowie der Lernumgebung

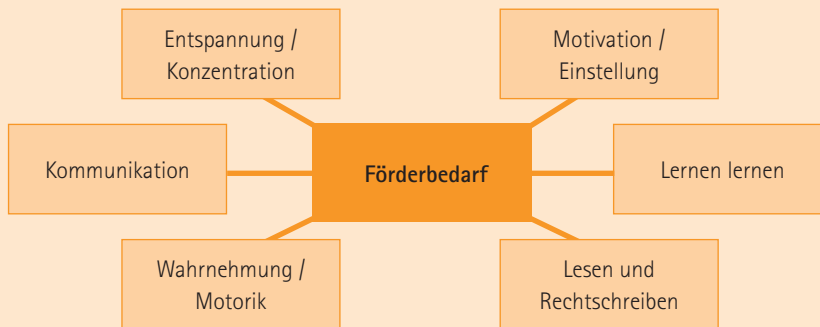
Zusammenarbeit mit Kita, Hort, Vereinen, Wirtschaft, außerschulischen Lernorten und ...
auf gleicher Augenhöhe

Entwicklungsfortschritte als Grundlage für Beurteilung, Bewertung und Motivation

Planung eines nachhaltigen, erlebnisreichen Schullebens

Teilnahme am öffentlichen Leben zur Darstellung der Schule

Vorbeugen ist besser als reparieren – Bedingungen für eine förderorientierte Grundschule



Praxisbeispiel:
Grundschule „Friedrich Schiller“ Cunewalde

Räumliche Rahmenbedingungen



Personelle Voraussetzungen

- Fähigkeit zur Diagnostik
- Bereitschaft, an klaren Zielen zu arbeiten
- Einsicht zur Präsenz und damit zur Teamarbeit
- Kooperation mit Unterstützungssystem
- Ideen zur Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte

„Guter Unterricht wirkt präventiv.“

neue Lernkultur
Anschauung / Material
Lernhilfen / Differenzierung
Kommunikation
wenig Leerlauf



Grundidee / Konsens

Mut, eigene Strategien zu entwickeln

Gewohnheiten in Frage stellen, die individuellem Lernen im Wege stehen

Förderorientierung des Unterrichts

Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen

Verantwortung für den Übergang

Praxisbeispiel:

2. Grundschule „Geschwister Scholl“ Weißwasser

Schuljahr 2010/2011

- 23.08.10 Lehrerkonferenz:
Schuljahresauftaktveranstaltung
Grobplanung für das Schuljahr
Festlegen weiterer Schwerpunkte
- 29./30.10.10 Fachtagung Grundschule
SBI Meißen
„Differenziertes Lehren und Lernen durch optimierte
Raumbedingungen – der Raum als dritter Pädagoge“



- 08./09.11.10 SBI Meißen
„Das flexible Klassenzimmer“ → vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft



- 25.11.10 Schulartübergreifende Fortbildung:
Schaffen von Bedingungen zur vielseitigen Förderung von Schülern mit Leistungsauffälligkeiten
Teilnahme: alle Kolleginnen der 2. Grundschule

- 13.12.10 Lehrerkonferenz:
Multiplikation der besuchten Fortbildungen und Absprache zu weiteren Umgestaltungsmöglichkeiten unserer Klassenräume



- 20.12.10 Abgabe der Dokumentation zum Projekt

- 23.-26.03.11 Abschlussexkursion in Bonn

Gestaltung der Lernumgebung

Unsere Schule ist eine Altbauerschule, über 100 Jahre alt und noch nicht neu saniert. Sie liegt an einer Hauptstraße mit vielen Straßenzügen und wenig Grün. Unsere Räumlichkeiten sind begrenzt, da auch der Hort im Haus untergebracht ist. Im Rahmen des Projektes einigten wir uns auf gemeinsame Nutzung mehrerer Zimmer. Beispiele dafür sind:

- Lesezimmer (mit Bibliothek),
- Aula (für bewegungsintensive Spiele im Hort und für einzelne Unterrichtssequenzen),
- Theaterzimmer (die Theater- AG wird von einer Erzieherin und einer Lehrerin geleitet, die Stücke werden meist selbst geschrieben),
- Bewegungszimmer (für Musik, für die Streitschlichtergruppe, für Yoga), ein Entspannungszimmer ist noch in Arbeit, Hörclubzimmer

Die Klassenzimmer sind so eingerichtet, dass ein schnelles Umräumen zur Gruppenarbeit immer möglich ist und auch in Klasse 1 leicht und schnell machbar ist. Im Frontalunterricht ist für alle Kinder gute Sicht Voraussetzung. Kein Kind sitzt mit dem Rücken zum Lehrer.

Praxisbeispiel:

Ernst-Pinkert-Grundschule Leipzig

Praxisbeispiel:

Ernst-Pinkert-Grundschule Leipzig

Die Arbeit unseres Hörclubs

- Der Hörclub ist offen für alle Kinder der Schule aus Klasse 2-4.
- Die AG beginnt in der Regel mit verbaler Verständigung durch ein Spiel.
- Es werden CD's und Kassetten ausgesucht, die wir im Laufe des Schuljahres gemeinsam hören wollen. Die Kinder leihen sich aus dem Angebotspaket entsprechende davon aus und hören auch zu Hause. Wir sprechen zu Gehörtem, äußern unsere Empfindungen und lassen auch Bilder zu Hörbüchern entstehen.
- Das Hören mit verbundenen Augen und die Wahrnehmung von Geräuschen, die uns umgeben, gehört ebenfalls dazu. Der eigene Körper wird genutzt, um mit dem Mund, den Händen und Beinen Geräusche zu erzeugen. Es werden Geräusche erraten und selbst ein Geräuscherätsel produziert.
- Wir machen Tonaufnahmen mit dem Mikro, werten sie aus und analysieren die eigene Stimme.
- Wichtig sind Bewegungen und Entspannungsübungen. Musikinstrumente bauen wir selbst oder nutzen vorhandene. Die Kinder bestimmen deren Einsatz selbst. Wir schreiben Verse, kurze Gedichte und die Kinder der Klasse 4 einen eigenen Hörspieltext. Diese Arbeiten werden mit Klängen und Geräuschen untermalt.

Ergebnis der Arbeit des Hörclubs

- Die Arbeit des Hörclubs wird einmal im Schuljahr mit einem Auftritt vor der ganzen Schule gewürdigt.
- Sie waren schon mehrmals zur Buchmesse bei den Hörbuchverlagen, haben gemeinsam mit Radio Blau einen Radiobeitrag und Internetseiten für den Kinderstadtplan- Hobby erarbeitet, waren beim MDR in Halle, haben sich zum Mitteldeutschen Hörclubtag beim MDR in Leipzig vorgestellt und einen Sendebeitrag für die Radiosendung Figarino gestaltet.
- Der Hörclub hat an unserer Schule einen extra für diese Arbeit eingerichteten Raum.
- Das wichtigste Fazit ist jedoch die Tatsache, dass in unserem Hörclub sonst mitunter verhaltens- und leistungsauffällige Kinder bei dieser Tätigkeit im Hörclub großartige Leistungen bringen und in keiner Weise problematisch erscheinen.



Lernsteine sind Lebenssteine

Im ländlichen Raum, eingebettet zwischen einer mittelalterlichen Burganlage und flächenreichen Obstplantagen, unweit der Landeshauptstadt Dresden, liegt unsere Grundschule.

Aus elf verschiedenen Ortsteilen und der Nachbargemeinde gelangen die Schüler zu Fuß, per Rad, dem Schulbus oder auch mit der Müglitztalbahn zu uns. Insgesamt lernen etwa 160 Schüler in acht Klassen an unserer Grundschule.

Jeder einzelne Schüler zeigt individuelle Voraussetzungen. Manchen Kindern scheint das Lernen problemlos zu gelingen, andere Kinder mühen sich mit einer Lernschwäche oder zeigen Verhaltensauffälligkeiten. Auch Kinder mit besonderen Begabungen finden sich an unserer Schule. All diesen Kindern wollen wir Aufmerksamkeit, Verständnis und Geduld sowie optimale Unterstützung entgegenbringen. Um Eltern und Lehrer im Umgang mit den Kindern zu unterstützen, sind oft kompetente Partner nötig. Wichtigster Ansprechpartner ist aus schulischer Sicht der Schulpsychologe. Leider sind hierbei die Kapazitäten oft begrenzt. Weitere Anlaufstellen sind in Absprache mit dem entsprechenden Kinderarzt Sozialpädiatrischen Zentren in Dresden, Kinderpsychologen, Logopäden, Ergotherapeuten und Lerntherapeuten. Bei allen Möglichkeiten sind ein vertrauensvoller Umgang und ein offenes Verhältnis zwischen den Eltern und der Schule unerlässlich.

Doch auch in unserer Schule und den Klassen selbst kann viel für eine angenehme Lernatmosphäre getan werden. Die aktive Beteiligung der Kinder an der Umgestaltung ihrer Lernbedingungen war uns wichtig. Gemeinsam mit ihnen suchten wir unter dem Motto:

„Lernsteine sind Lebenssteine“ nach Veränderungen, die beim Lernen helfen und für einen Lernerfolg zuträglich sein können. Am Lernen hindernde Dinge, aber auch bereits bestehende gut funktionierende Gewohnheiten kamen in Betracht. Im Eingangsbereich unserer Grundschule bauten wir einen Turm mit Lernerfolgen und schufen damit eine Verbindung zu unserer Burgstadt Dohna, in deren Stadtwappen sich ein Burgturm befindet.

Nebenan entstand eine Baustelle, Steine mit Sorgen und Problemen belastet. Diese gilt es in der nächsten Zeit nach und nach zu beräumen. Unser gemeinsames Ziel ist es, unseren „Burgturm“ immer höher zu bauen. Täglich erinnern am Eingang der Schule Turm und Baustelle an Erreichtes und neue Aufgaben.

Praxisbeispiel:

Marie-Curie-Grundschule Dohna

5.3.4 Ganztagsangebote

Grundschulen und Horte arbeiten im Sinne der Kinder zusammen und stellen an sich ein Ganztagsangebot dar. Die Förderung von Ganztagsangeboten stärkt die Zusammenarbeit und ermöglicht insbesondere die zusätzliche individuelle Förderung (vgl. Förderrichtlinie GTA, www.sachsenmacht-schule.de).

Besondere Förderangebote für Projektkinder durch Schwerpunktsetzung im Ganztagsangebot

Besondere Förderangebote

Für die Projektkinder wurden an unserer Schule spezielle Förderkurse im Rahmen des GTA geschaffen. Die innerhalb der Kurse zur Verfügung stehenden Plätze werden zunächst für die Projektkinder freigehalten. Freie Kapazitäten stehen dann auch allen anderen zur Verfügung. Die Auswahl der Kinder erfolgt durch die Klassenlehrer. Die Förderung erfolgt in den Kursen: Er

Praxisbeispiel:

Grundschule „Albrecht Dürer“ Aue

gotherapie, Logopädie, Konzentrationstraining, Rechenschwäche. Alle Kurse werden von Fachkräften durchgeführt, für die Teilnahme ist kein Rezept des Kinderarztes notwendig. Um eine möglichst hohe Aufnahmefähigkeit und damit Effektivität der Kurse zu gewährleisten, wird dafür an einem Wochentag die 1. Unterrichtsstunde freigehalten. Nach einem Jahr der Durchführung sind bei den meisten Kindern positive Entwicklungen zu erkennen und die Kinder nehmen gern an diesen Angeboten teil.

Rhythmisierung des Tagesablaufes

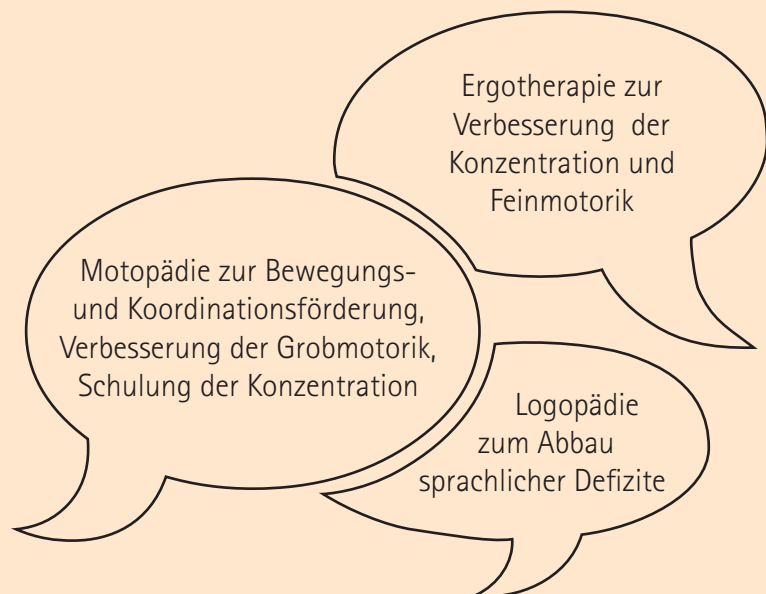
Um den Kindern eine ruhigere und längere „Ankunftszeit“ in der Schule zu gewährleisten, öffnet die Schule jetzt 20 Minuten früher. Die Kinder haben somit 30 Minuten von der Schulöffnung bis zum Unterrichtsbeginn Zeit, um in der Schule „anzukommen“. Sie können in Ruhe auspacken, sich mit ihren Freunden unterhalten. Temperamentvolle Kinder haben mehr Zeit sich zu beruhigen, langsameren Kindern bleibt mehr Zeit zur stressfreien Unterrichtsvorbereitung. Unser Tag beginnt jetzt deutlich ruhiger und entspannter, es gab keine Disziplinprobleme.

Um durch die Einführung der verschiedenen GTA-Angebote am Nachmittag die Kinder nicht zu überfordern, wurde der Tagesablauf genau durchdacht und strukturiert. Nach dem Unterricht steht allen Kindern ausreichend Zeit für das Mittagessen, eine Erholungspause und das Anfertigen der Hausaufgaben zur Verfügung. Erst danach beginnen die Ganztagsangebote am Nachmittag. Diese klare Strukturierung konnte dank der guten Zusammenarbeit und Unterstützung mit dem Hort erreicht werden.

Praxisbeispiel:
Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau

LEM – Logopädie, Ergotherapie und Motopädie an allen Schulen?

Mit Hilfe von Fördergeldern durch GTA (Ganztagsangebote) können wir seit einigen Jahren verschiedene Therapeuten einsetzen, die uns bei der Arbeit mit Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten unterstützen. Dazu zählen unter anderem Logopädie, Ergotherapie und Motopädie.



Alle Therapeuten kommen an mindestens einem Tag in der Woche für mindestens zwei Stunden zu uns in die Schule und arbeiten mit den von Lehrern oder Eltern ausgewählten Schülern. Für die Eltern bietet das den Vorteil, dass die Kinder nicht in die Praxis gefahren werden müssen, keine Kosten entstehen und kein Rezept notwendig ist. Für die Lehrer bietet es die Möglichkeit einer „fachgerechten“ Diagnose und eventuellen Hilfen für den Unterricht.

Mögliche, von uns einbezogene, externe Partner sind:

	Wofür?	Wer?
1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung von Eltern ■ Diagnose von Verhaltensstörungen ■ Teilleistungsdiagnostik ■ Hochbegabung ■ Lerntherapien vermitteln ■ Verhaltenstherapien durchführen ■ Mediation bei Trennung und Scheidung der Eltern 	Beratungsstelle der Arbeiter-Wohlfahrt
2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lerntherapien vermitteln und finanzieren ■ Familienberatung ■ Familienhilfe 	Jugendamt
3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung der Motorik ■ Wahrnehmungsschulung ■ Defizite bei Feinmotorik 	Ergotherapieeinrichtungen
4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sprachliche Defizite erkennen ■ Sprechschulungen ■ Kursangebote 	Logopädie
5	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hilfe im Umgang mit ADS/ADHS 	Beratungsstelle, IZH-Integratives Zentrum zur Förderung hyperkinetischer Kinder
6	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tests für versch. Störungsbereiche ■ Schullaufbahnberatung ■ Vermittlung von Fachdiensten (z.B. Psychologe) 	Förderpädagogische Beratungsstelle
7	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diagnose von Verhaltensauffälligkeiten, die krankheitsbedingt sind ■ deren Behandlung und Vermittlung von Therapien 	Kinderarzt, Kinderpsychologe/Psychotherapeut, Krankenhaus für Psychiatrie und Neurologie, Tageskliniken
8	<ul style="list-style-type: none"> ■ Umgang mit Eltern ■ Training schwieriger Elterngespräche 	Kommunikationstrainer
9	<ul style="list-style-type: none"> ■ Legasthietraining ■ Dyskalkulietraining 	Lerntherapeutische Beratungsstelle Private Trainingspraxen Integrative Förderzentren
10	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erstellung von Gutachten 	Kinder- und Jugendärztlicher Dienst
11	<ul style="list-style-type: none"> ■ Frühe Förderung und evtl. Behebung von Defiziten und Lernbeeinträchtigungen 	Frühförderstellen (z.B. Lebenshilfe)
12	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hilfen für Eltern und Kinder bei ADS/ADHS 	Verein „Hilfe für wahrnehmungsgestörte...“, Selbsthilfegruppen in der näheren Umgebung
13	<ul style="list-style-type: none"> ■ Linkshänder und umgeschulte Linkshänder ■ Diagnostik und Beratung 	Linkshänderberater
14	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entblockierung bei KISS-Syndrom 	Kinderorthopäden

Praxisbeispiel:

Dittes-Grundschule Reichenbach/V.

Praxisbeispiel:

Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna

Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna bietet Ganztagesangebote an

Das Lehrerteam der Goethe-Grundschule wollte mit dem Schuljahr 2009/10 den Unterricht rhythmisieren und Ganztagesangebote für alle Schüler anbieten. Dabei wurden sie von den Hortzieherinnen, den Eltern, dem Förderverein sowie von umliegenden Einrichtungen tatkräftig unterstützt. Die Angebote fanden im Schulgebäude und in der Großsporthalle neben der Schule statt. Durch die Rhythmisierung wollten wir unseren Schülern eine zusammenhängendere, intensivere Arbeit und ein „Dranbleiben“ an einem Sachverhalt ermöglichen. Das Lernen in der Gruppe bzw. mit einem Partner sollte hier einen großen Stellenwert erhalten. Unsere Lehrkräfte konnten so ihren Unterricht flexibler und effektiver gestalten. Mit unseren Ganztagesangeboten, wie z. B. Journalistik, Chor, Instrumentalunterricht, Taekwon-Do, Töpfern Klöppeln, Kochen, Rückenschule, Sport, ... kamen wir den Interessen unserer Schüler entgegen. Auch der Elternwunsch nach „Hausaufgabenhilfe“ fand bei uns Berücksichtigung.

Nach unserem Motto „Jeder ist anders – gemeinsam meistern wir die Zukunft“ gestalten wir nun Unterricht und Freizeit aktiv, bewusst und sinnvoll weiter.

Projekttag: Entspannung und Stressbewältigung

... ein Thema, das alle angeht...

Die Schüler der Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna haben sich zu dem Thema eine Menge Gäste eingeladen, um einen Projekttag zu erleben, der ihnen Möglichkeiten aufzeigt, in ihren Schulalltag Stress abzubauen und Entspannung zu erfahren. Oft kommt es zu Konflikten zwischen Schülern, deren Ursachen im ganz normalen Miteinander zu finden sind. Fehlende Aufmerksamkeit, Unkonzentriertheit, zu langes Sitzen, Lärm... dies alles sind Anlässe, in Stresssituationen zu geraten. Um so erfreulicher war es für die Schüler der Goethe-Grundschule, angehende Physiotherapeuten, Gäste aus einem Yoga-Zentrum und Experten zu Taekwon-Do, Thai Chi / Qi Gong sowie zur Selbstverteidigung an diesem Tag begrüßen zu können. In vielfältigsten Formen erlernten die Schüler mit ihrem Körper gesund umzugehen, mit ihm in Einklang zu kommen. „Entspannung und Kampfkunst – konzentriere deine innere Kraft“ – hieß eines der Themen. „Vom Break Dance bis zur Meditation“ ein anderes.

Mit Begeisterung nahmen die Grundschüler an Taekwon-Do, Thai Chi und Qi Gong-Kursen teil. Die Mädchen konnten sich in Selbstverteidigung üben oder sich mit der richtigen Körperhaltung auseinandersetzen. Eine Gruppe lernte, gekonnt mit ihren Kräften zu haushalten, andre erfuhren Wertvolles über gesunde Körperhaltung.

Auf die Frage an die teilnehmenden Experten, ob ihnen der Projekttag etwas gegeben habe, antworteten sie gleichermaßen: „Wir fanden es toll als wir von der Möglichkeit erfuhren, mit Grundschulern dieses Projekt durchzuführen. Jeder von uns bekam einen Auftrag und wir mussten passende Übungen dazu finden.“

Ob sie sich die Arbeit mit den Kindern so vorgestellt hatten, beantworteten sie so: „Alle Kinder haben gut mitgemacht, obwohl sie völlig unterschiedlich reagierten. Auffallend war schon, dass den Kindern manche Grundlagen fehlen. Sie müssen einfach mehr Sport treiben.“

Die Physiotherapeutinnen im 2. Ausbildungsjahr gingen im Umgang mit den Kindern auf. Es war das erste Mal, dass sie mit Kindern gearbeitet haben. Sie hatten ein gutes Gefühl und wünschten sich, dass alle Schüler entspannt und zufrieden nach Hause gehen.

Die Kollegen der Schule sind davon überzeugt, dass ihre Schützlinge viel für sich mitnehmen konnten, um manchen Konflikten aus dem Weg zu gehen. Yoga sollte schon im frühesten Schulalter einen festen Platz innerhalb des Schulalltags einnehmen, davon sind sie überzeugt.

Denn... als alle Schüler das Schulhaus verlassen hatten, sollten auch die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Erfahrungen in einem Schnupperkurs Yoga sammeln.

Allen wurde gleichermaßen deutlich wie wichtig es ist, mit seinem Körper behutsam umzugehen.

5.3.5 Fortbildungen im Rahmen des Projektes „Förderung von Kindern mit verhaltens – und leistungsbedingten Besonderheiten“

Fortbildungen, die in dem Zeitraum von 2007 bis 2011 stattfanden, dienten vordergründig der Unterstützung der Schulleitungen sowie der Stärkung der Lehrkräfte im Umgang mit Kindern mit Entwicklungsbesonderheiten. In den Veranstaltungen wurden die Unterstützungsangebote und deren Wirkungs- bzw. Arbeitsweise aufgezeigt. Aus den Rückmeldungen der Teilnehmer war zu erfahren, dass das Bewusstmachen der Grenzen der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten einerseits und der Unterstützung durch externe Angebote andererseits den Blickwinkel erweiterte, sich „anders“ mit Kindern, die Entwicklungsbesonderheiten aufzeigen auseinanderzusetzen. Interessant war, neue Wege zu gehen und vielfältige Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren.

Einige ausgewählte Beispiele:

<p>ADHS ist nicht gleich ADHS Die Beeinträchtigungen durch ADHS sind sehr unterschiedlich. Nur die Kenntnis über die unterschiedlichen Ausprägungsgrade und dem Umgang damit ermöglicht es, den „multimodalen Behandlungsansatz“ (Elternberatung, Elterntaining, Beratung der Schule) zu verfolgen.</p>	<p>Frau Dr. Cordula Neuhaus Frau Martina Meixner</p>
<p>Lernen – aber wie? Ausgehend von neuen Erkenntnissen der Hirnforschung sind Lerntechniken für gehirnfreundliches und damit nachhaltiges Lernen bedeutsam. Lernen ist ein individueller Prozess und wird durch kreative Lernangebote unterstützt. (Körperliste, Lernkartei...) Techniken zur Steigerung der Merkfähigkeit und zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit unterstützen das individuelle Lernen.</p>	<p>Frau Janette König</p>
<p>Sprachentwicklung und ihre Stolpersteine Sprachentwicklung ist ein vielschichtiger Prozess, der bestimmten zeitlichen Mustern folgt, dabei aber auch immer sehr individuell verläuft. Modelle und Theorien über die gesunde kindliche Sprachentwicklung machen den gestörten sprachlichen Entwicklungsverlauf bewusst und zeigen Fördermöglichkeiten für die Entwicklung von phonologischer Bewusstheit in der pädagogischen Arbeit auf.</p>	<p>Frau Janine Hofmann</p>
<p>Der Raum als „dritter Pädagoge“ Raumgestaltung, Lichtverhältnisse sowie Akustik sind bedeutende Faktoren, die für eine lernfördernde und motivierende Umgebung wichtig sind. Nicht immer bieten Räume den optimalen Rahmen sich selbst Informationen zu beschaffen. Räume sollen zum selbstständigen Arbeiten auffordern und zum Probieren anregen. Im Mittelpunkt steht dabei immer das Lernen als individueller Prozess.</p>	<p>Frau Katrin Doberer</p>
<p>Projekte gestalten Projektmanagement erfordert methodisches Können sowie soziale Fähigkeiten, die für den Projekterfolg entscheidend sind. Projektmanager (Schulleiter) sollten daher über Erfahrungen verfügen, die auf zwischenmenschlicher Ebene die Gebiete von Kommunikation, Teambildung und Motivation umfassen.</p>	<p>Herr Andreas Leipelt</p>

**IZH-Integratives Zentrum zur Förderung
hyperkinetischer Kinder**

Das Integrative Zentrum zur Förderung hyperkinetischer Kinder arbeitet unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Dr. habil. Kabat vel Job und ist bestrebt auf den individuellen Einzelfall ausgerichtete Entwicklungsförderung zu gestalten sowie die Beratung der am Prozess Beteiligten zu steuern. Es folgt damit den multimodalen Behandlungsansatz (Elternberatung, Elterntraining, Beratung der Schule).

IZH Chemnitz, Meißen

5.3.6 Zusammenfassung

Der Dreh- und Angelpunkt der erfolgreich erlebten Projektgestaltung ist für die Schulen die Teamarbeit. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird deutlich, dass die Einbindung aller Kollegen, die gemeinsame Absprache von Maßnahmen, die regelmäßige Durchführung von Teambesprechungen, der Erfahrungsaustausch und die schulinternen Fortbildungen erheblich zur Zufriedenheit und zur Verbesserung des Schulklimas beitragen. Auf dieser Basis gelingt die Zusammenarbeit mit Eltern noch besser.

Die Einbeziehung von Unterstützungssystemen wird ambivalent dargestellt. Sie ist - gerade im Rahmen der Gestaltung von Ganztagsangeboten - eine wichtige und wirkungsvolle Ressource. Die sehr eingeschränkten Möglichkeiten der Nutzung von Unterstützungssystemen wurde durchgängig als kritisch betrachtet. Besonders wird auf lange Wartezeiten bei Schulpsychologen und Therapeuten hingewiesen.

Aus der Sicht der Schüler ist durch das Projekt die Bedeutung der Bewegung im Schulalltag stark herausgestellt wurden. Das ist letztlich keine neue Erkenntnis, aber ein deutlicher Hinweis, diesem wesentlichen Aspekt im Tagesgeschäft immer wieder Aufmerksamkeit zu schenken.

6. Ausblick

Das Projekt „Förderung von Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten“ wurde als Projekt zur unmittelbaren Begleitung der Schulen geführt. Eine wissenschaftliche Untersuchung oder Begleitung war nicht vorgesehen. Wichtig war, die Bedingungen für die Förderung von Kindern mit Entwicklungsbesonderheiten unter alltäglichen Gegebenheiten näher zu beschreiben und Ansatzpunkte für die Verbesserung der Situation an den Schulen zu erhalten.

Die im Schulalltag erlebbare Zunahme von Kindern mit Auffälligkeiten ist und bleibt eine Herausforderung. Die Ergebnisse aus dem Projekt zeigen Ansatzpunkte auf, wie damit wirksam umgegangen werden kann. Die Schulen haben sich im Rahmen des Projekts unterschiedlich und vielfältig entwickelt. Sowohl die eigene Sicht auf die Ergebnisse des Projekts als auch die erarbeiteten Beiträge für die Dokumentation sind sehr differenziert.

Die zielgerichtete Fokussierung auf den Projektschwerpunkt, die Professionalisierung in diesem Zusammenhang und die Fortschritte in der Teamentwicklung werden als Erfolg herausgestellt. Besonders stolz ist die Marie-Curie-Grundschule Dohna darauf, dass „viele Dinge, die am Anfang als große Schwierigkeiten gesehen wurden im Lauf des Projektes zur Gewohnheit wurden – z. B. Absprachen treffen, gemeinsam Entwicklungspläne führen“. Die Ernst-Pinkert-Grundschule Leipzig verzeichnet als Erfolg: „Veränderung im Schulklima, im sozialen Miteinander, mehr Achtung untereinander, intensiveres Nachdenken aller Kollegen herbeigeführt zu haben.“ „Im Team wurde intensiver über die pädagogische Arbeit mit auffälligen Kindern diskutiert, es wurden einheitliche Normen festgelegt und versucht diese durchzusetzen.“ schreibt die 2. Grundschule „Geschwister Scholl“ Weißwasser. Dabei stehen der Zuwachs an Kenntnissen und Fähigkeiten einzelner Kollegen, zum Teil auch des gesamten Kollegiums im Umgang mit Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten ebenso im Blick wie der Stolz über die positiven Entwicklungen der Kinder selbst. „Das Verhalten impulsiver, lebhafter Schüler ist etwas zurückhaltender geworden. Sie können das eigene Verhalten zunehmend besser steuern. Die Kollegen gehen weitgehend sensibler und erfahrener mit verhaltensauffälligen Kindern um.“ (Grundschule Dorfchemnitz). „Durch unsere Förderung und die Zusammenarbeit mit den Eltern konnte das Kind in der Grundschule verbleiben, musste nicht auf die Schule für Erziehungshilfe wechseln.“ (Grundschule „Albrecht Dürer“ Aue). Die zentral angebotenen Fortbildungen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, die teilweise erfolgte Einbeziehung von Unterstützungssystemen bzw. Nutzung von Netzwerken sowie der Erfahrungsaustausch wurden dabei als wirksame Impulse gewertet. „Wir haben interessante Fortbildungen erleben dürfen, uns kompetente Referenten in die Schule eingeladen.“ (Grundschule „Eduard Feldner“ Hainichen). „Fortbildungen wurden gern angenommen, allerdings ist uns klar geworden, dass es schwierig und aufwendig ist, Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten im Unterricht zu fördern, wenn das Elternhaus nicht mitzieht.“ (1. Grundschule „Käthe Kollwitz“ Riesa). In der Abschlussreflexion nannten die Schulen folgende Anregungen, die ihnen besonders wertvoll waren: praktische Hinweise im Umgang mit Schülern mit Entwicklungsbesonderheiten im Alltag, Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeiten aus verschiedenen Sichtweisen, gegenseitige Schulbesuche und die gemeinsamen Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch sowie abrechenbare Vereinbarungen. Einige Schulen konnten die Intentionen aus dem Projekt schon weitergeben, z. B. „bei der internen Zusammenarbeit mit dem Hort, an die Mittelschule im Wohngebiet oder im Rahmen einer Elternveranstaltung zum Thema „Veränderte Kindheit“ (Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig).

Schwierigkeiten im Projekt hatten vorwiegend mit dem eigenen Selbstverständnis und mit den Ressourcen zu tun. Aussagen wie „Kollegen sahen nur den Mehraufwand, Materialien werden von ihnen kaum genutzt“ oder „zu wenig Ressourcen in Bezug auf Zeit und Geld“ oder „großer Zeitaufwand für Absprachen“ verdeutlichen dies exemplarisch. Es ist selbstverständlich klar, dass Zeit zur Verfügung stehen muss und die Pädagogen fachliche Unterstützung benötigen, aber auch die Bereitschaft muss vorhanden sein. „Kennenlernen und Nutzen kompetenter Ansprechpartner und Unterstützungssysteme im schulischen Rahmen“ (Grundschule „Friedrich Schiller“ Cunewalde) wird aber auch als ein Erfolg des Projektes eingeschätzt.

Interessant ist, dass die Entwicklung der Kinder mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten als überwiegend positiv dargestellt wird. 75 % der Schulen werten die Entwicklung der Kinder im Projektzeitraum an ihrer Schule mit gut, 25 % mit befriedigend. „Bei Kindern wirkte sich das individuelle Eingehen auf sie mit Verhaltens- und Leistungsverbesserung aus, Kinder fühlten sich ernst genommen und unterstützt.“ (3. Grundschule Riesa). „Die Mitwirkung an diesem Projekt war für unser Kollegium ein guter Anlass, über unsere Arbeit nachzudenken. Vor allem ging es uns darum, jedem Kind und dessen Eltern sein eigenes Können bewusst zu machen.“ (Heinrich-Mann-Grundschule Leipzig).

Daher halten es die Schulen für bedeutsam, einen positiven Blick auf jeden Schüler zu bewahren, Schülern Zeit für Veränderung/Entwicklung zu geben sowie eine effektive Entwicklungsplanung zu finden und zu nutzen. Hier möchten die Schulen auch über das Projekt hinaus weiter dran bleiben: „Arbeit mit Verhaltenstagebuch und positiven Verstärkern“ (Gerhart-Hauptmann-Grundschule Werdau), „Beibehaltung der Form der Dokumentation“ (Brüder-Grimm-Grundschule Leipzig), „Entwicklungspläne, Beratungsgespräche, Verträge mit Schülern und Eltern“ (Dittes-Grundschule Reichenbach/Vogtland). Aber auch das Thema „Kommunikation“ bleibt weiter im Blick: „Es ist bereits ein Pädagogischer Tag geplant.“ (Goethe-Grundschule Limbach-Oberfrohna).

Folgende Empfehlungen geben die Projektschulen an andere Schulen weiter, die sich mit dem Thema stärker auseinandersetzen möchten:

- Klare und realistische Ziele setzen
- Kleine Schritte gehen und trotzdem stetig das Ziel verfolgen
- Mut zum Ausprobieren haben
- Auch kleine Fortschritte als Erfolge bewusst machen
- Mitstreiter, Unterstützung suchen, sich mit anderen austauschen
- Eltern und externe Partner umfassend aufklären
- Rückschläge akzeptieren lernen
- Über Probleme offen diskutieren und gemeinsam nach Lösungen suchen
- Möglichst alle Kollegen einbeziehen
- Theoretische Grundlagen schaffen, Lehrerbibliothek auffrischen
- Ressourcen nutzen und planen
- Konsequenz arbeiten

Welche Schlussfolgerungen stehen am Ende des Projektes?

Verantwortung der Schulleitung für die Teamarbeit muss wahrgenommen werden.

Der Erfolg der pädagogischen Arbeit an der Schule hängt maßgeblich von der gemeinsam getragenen Verantwortung im Kollegium ab. Der Schulleiter ist dafür ein wichtiger Impulsgeber. Werden die Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort transparent kommuniziert, sinnvoll genutzt und konsequent umgesetzt, gelingt es, auch schwierige Situationen im Alltag zu meistern. Wenn Teamarbeit tatsächlich gelebt wird, trägt dies zu einer förderlichen Lehr- und Lernatmosphäre und letztlich auch zu einer Entlastung der Lehrkräfte bei.

Förderung geht nur mit den Eltern.

Im Umgang mit Kindern mit verhaltens- und leistungsbedingten Besonderheiten geht es nicht ohne die (vorurteilsfreie) Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Förderung des Kindes steht dabei immer im Mittelpunkt der Zusammenarbeit.

Unterstützungssysteme werden gebraucht.

Um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, braucht es auch die Unterstützung durch außerschulische Partner und Experten. Obwohl im Rahmen von Ganztagsangeboten Möglichkeiten dafür erschlossen wurden, bleiben z. B. lange Wartezeiten, unabgestimmtes Handeln, fehlende Ressourcen als Probleme offen.

Professionalisierung/Fortbildung ist wichtig.

Lernen ist heute eine Lebensaufgabe auch für die Pädagogen. Professionalität entwickelt sich mit den Anforderungen des Schul- und Unterrichtsalltags. Gezielte Fortbildungen durch Experten, die das Thema aus unterschiedlicher Perspektive konkretisieren, aber auch die gemeinsame Reflexion der Praxis sind wirksame Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung. Viel stärker als bisher ist schulinterne Fortbildung gefragt, um die pädagogische Arbeit mit den Impulsen von außen, den eigenen Erfahrungen sowie der Reflexion und Abstimmung im Team voranzubringen.

Kinder stehen im Mittelpunkt.

Es ist und bleibt eine Herausforderung, jedes Kind mit seinen individuellen Entwicklungsbesonderheiten anzunehmen, zu begleiten und zu fördern. Werden die Kinder mit ihren Stärken und nicht nur mit den Defiziten erkannt, erfahren sie Zuspruch für ihre Anstrengung und erleben sie sich selbst als verantwortlich, werden positive Entwicklungen deutlich sichtbar. Der Blick auf das einzelne Kind schärft die Perspektive für pädagogisches Handeln.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1987). Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H., Ruthemann, U. & Staub, F. (1986). Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik, 32, 617-638.
- Asendorpf, J.B. & van Aken, M.A.G. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 64-86.
- Bekmeier, S. (1989). Nonverbale Kommunikation in der Fernsehwerbung. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Büchel, F.P. & Scharnhorst, U. (1993). Training des induktiven Denkens bei Lern- und Geistigbehinderten. In K.J. Klauer (Hrsg.), Kognitives Training (S. 95-123). Göttingen: Hogrefe.
- Danserau, D.F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H.F. O'Neil jr. (Hrsg.), Learning strategies (S. 1-29). New York: Academic Press.
- Danserau, D.F. (1985). Learning strategy research. In J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Hrsg.), Thinking and learning skills (S. 209-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boy's peer relations in middle childhood. Child Development, 61, 874-892.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe
- Fries, S. (2002). Wollen und Können. Münster: Waxmann.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1990). Sprache und Mathematik in der Schule. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Guldimann, T. & Zutavern, M. (1992). Schüler werden Lernexperten. Die neue Schulpraxis 1992, 5-11.
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. & Willis, P. (1980). Culture, media, Language. London: Routledge.
- Hartmann, T., Pagel, F. & Seeberger, U. (2009). Eine andere Art die Welt zu sehen: Das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8, 7-47.
- Helfrich, H. & Wallbott, H. (1980). Theorie der nonverbalen Kommunikation. In H.P. Althaus, H. Henne & H. Wiegand (Hrsg.), Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer.

- Heller, K. A. (1995). Schulleistungsprognosen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 983–989). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164–174.
- Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten bei Schülern. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie) (S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Krug, S. (1983). Motivförderprogramme: Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (4), S. 317–346.
- Krug, S., Herberts, K. & Strauch, T. (1999). Drei Trainingsmethoden zur motivationalen Optimierung von Unterricht: Effekte bei Lehrern und Schülern. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (S. 147–177). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G.W., Grünke, M. & Brunstein, J.C. (2004). *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W. & Mackowiak, K. (2006), *Lernstörungen. Kindheit und Entwicklung*, (4), S. 200–207.
- Loeber, R. & Dishion, T.J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, S. 759–768.
- Lübben, K. & Pfingsten, U. (1999). Soziale Kompetenztrainings als Intervention für sozial unsichere Kinder. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Soziale Kompetenz - Soziale Phobie. Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (S. 127–153). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), S. 399–427.
- Mangels, P. (1995). Nur derjenige, der selbst sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenz vermitteln. In B. Seyfried (Hrsg.), 'Stolperstein' Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? (S. 53–66). Bielefeld: Bertelsmann.
- McCaslin, M. & Good, T.L. (1996). The informal curriculum. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 622–670). New York: Macmillan.
- Nelson, C.M. & Rutherford, R.B. (1988). Behavioral interventions with behaviourally disordered students. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg (Hrsg.), *Handbook of special education: Research and practice*, Vol. 2. Oxford: Pergamon Press.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.

- Petermann, F. & Petermann, U. (2002). Training mit sozial unsicheren Kindern. Beltz: Weinheim.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. (2008). Individuum und sozialer Wandel: Eine Studie zu Anforderungen, psychosozialen Ressourcen und individueller Bewältigung. Weinheim: Juventa.
- Resch, F. (1999). Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (1989). Motivation. In Dieter Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe (S. 1072-1074). Stuttgart: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Rheinberg, F. (2004). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. Review of Educational Research, 64(4), S. 479-530.
- Sarasin, S. (1995). Das Lernen und Lehren von Lernstrategien. Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“. Hamburg: Kovac.
- Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotypes -> environment effects. Child development, 54, 424-435.
- Schaffer, H.R. (1996). Social development. Oxford: Blackwell.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden, Bd. 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Berlin: Rowohlt Tb.
- Schulz von Thun, F. (1998). Miteinander reden, Bd 3: Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation. Berlin: Rowohlt Tb.
- Sekiguchi, T. (2004). Toward a dynamic perspective of person-development fit. Osaka Keidai Ronshu, 55(1), 177-190.
- Sturzbecher, D. & Hess, M. (2003). Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter (S. 223-264). München: Reinhardt.
- Sylvia, K. (1994). School influences on children's development. J. Child Psychol. Psychiatry, 35 (1), 135-170.
- Trautner, H.M. (1992). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Grundlagen und Methoden. Band 1. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Tuschen-Caffier, B. & Fiegenbaum, W. (2000). Systemimmanente Gesprächsführung und Reizkonfrontation als Behandlungsmethoden bei sexuellen Funktionsstörungen. Verhaltenstherapie, 10, 32-39.

Völkel, P. (2003). Stellenwert und Umsetzung von Partizipation in pädagogischen Konzepten. In D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter (S. 91-111). München: Reinhardt.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson D.D. (2000) Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.

Weinstein, C.E. & Underwood, V.L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Hrsg.), Thinking and learning skills. (S. 241-258). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Internetquellen

Mühlig, S. (2004). Allgemeine Trainerqualifikationen zur Patientenschulung http://www.zentrum-patientenschulung.de/tagungen/fohlen/allgemeine-trainerqualifikation_muehlig_2.pdf. Zugriff am 2.5.2011.

WIR BEWEGEN
BILDUNG
BEWEGT UNS

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Referat 32 Grundschulen
Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Bürgertelefon: 0351 5642526
E-Mail: info@smk.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de

Text:

Prof. Dr. Otmar Kabat vel Job
Dr. Alexandra Götze
Dr. Katrin Reichel-Wehnert
Projektschulen

Gestaltung:

Löser & Partner, Dresden

Druck:

Druckfabrik Dresden GmbH

Redaktionsschluss:

November 2011, 2. Auflage November 2012

Auflagenhöhe:

1.000 Stück

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden unter:
www.publikationen.sachsen.de

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.