



Abschlussbericht zum Projekt

Soziale Benachteiligung,  
Analphabetismus und  
Medienkompetenz

Projektförderung:  
BHF-Bank Stiftung

Institut für Sonderpädagogik am  
Fachbereich Erziehungswissenschaften der  
Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main

Juni 2006

Prof. em. Dr. Gerd Iben  
Prof. Dr. Dieter Katzenbach  
Dipl.-Päd. Dominique Rössel

Unser Dank gilt der BHF-Bank Stiftung, ohne deren großzügige finanzielle Förderung das Projekt nicht hätte durchgeführt werden können.

Unser Dank gilt den Studierenden, die sich mit hohem persönlichen Engagement an der Förderung „ihrer“ Schülerinnen und Schüler und mit großer Offenheit an dem Nachdenken über diese Prozesse beteiligt haben.

Barbara Abraham  
Viola Boi  
Waltraud Bouda  
Beate Feyerabend  
Janine Hartwig  
Markus Kahlert  
Julia König  
Steffen König  
Annika Maier  
Heinz Martin  
Valerie Mersemann  
Lotte Müller

Virginia Peters  
Ulrike Rümker  
Irina Scheidel  
Frauke Schick  
Virginia Schmalz  
Jeannette Schölzel-Blancke  
Janine Sothmann  
Sara Steinmetz  
Tanja Swetlitschkin  
Matthias Terp  
Catrin Trageser  
Christian Wagner

Unser Dank gilt weiterhin den beteiligten Schulen und den Lehrerinnen und Lehrern, die uns den Zugang zu ihrem nicht immer einfachen beruflichen Alltag ermöglicht haben.

Unser besonderer Dank gilt schließlich den Schülerinnen und Schülern, die das Wagnis auf sich genommen haben, es noch mal mit dem Lesen-und-Schreiben-Lernen zu versuchen.

# Inhalt

I.	Einleitung.....	5
II.	Das Konzept des Forschungsprojekts .....	9
A.	Soziale Benachteiligung und Schulversagen .....	9
1.	Zur Entwicklungsgeschichte des Problems.....	9
2.	Bedingungen des Schulversagens und der Lese- Rechtschreibproblematik .....	10
B.	Die Zielgruppe .....	12
C.	Der Förderansatz .....	14
1.	Der Einsatz der Neuen Medien im Rahmen einer lebensweltorientierten Didaktik.....	14
2.	Die Funktion der Neuen Medien im Rahmen des Projekts.....	16
3.	Studenten als Förderpädagogen.....	18
4.	Supervision in doppelter Funktion.....	19
III.	Durchführung und Erhebungsmethoden .....	21
A.	Rahmenbedingungen .....	21
1.	Zeitraum und Intensität der Förderung .....	21
2.	Beteiligte Schulen und Auswahl der SchülerInnen.....	22
3.	Kurzportraits der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler .....	23
4.	Auswahl und Schulung der studentischen Förderpädagogen.....	26
B.	Datenerhebung und Auswertung.....	27
IV.	Ergebnisse .....	31
A.	Erfolge und Misserfolge: Zentrale Befunde der quantitativen Auswertung .....	31
1.	Auswertungsdimensionen .....	31
2.	Lernzuwachs und Lernverhalten .....	33
3.	Lernmotivation .....	36
4.	Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Auswertung .....	39
B.	Aspekte erfolgreicher Förderung: Zentrale Befunde der qualitativen Auswertung .....	40
1.	Die Entwicklung des Arbeitsbündnisses: Phasen im Förderprozess.....	41
2.	Lernprobleme auf drei Ebenen: Phänomene und Interventionsstrategien .....	56
3.	Vereinbarkeit unterschiedlicher pädagogischer Handlungslogiken .....	77
V.	Möglichkeit und Notwendigkeit unterrichtsbegleitender Hilfen in der Schule .....	81
A.	Fazit: Effektive Hilfen sind möglich.....	81
1.	Kernmerkmal der Hilfen: Hohe Individualisierung – geringe Standardisierung .....	82
2.	Unterstützung auf drei Ebenen.....	82
3.	Notwendigkeit der „Aushandlung“ des Förderangebots .....	83
4.	Phasen des Förderung .....	83
5.	Nutzung der Neuen Medien.....	83
B.	Perspektiven: Neuordnung der interdisziplinären Zusammenarbeit .....	84
VI.	Literatur.....	91



---

## I. EINLEITUNG

Nach den Ergebnissen der PISA Studie 2000, die durch die Untersuchung aus dem Jahr 2003 bestätigt wurden, überschreiten in Deutschland mehr als 20 % der Fünfzehnjährigen im Bereich der Lesekompetenz die so genannte Kompetenzstufe eins nicht und werden daher der Risikogruppe potenzieller Nicht-Leser zugerechnet. Noch dramatischer ist der Befund, dass ca. 10 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs nicht einmal diese Kompetenzstufe eins erreicht haben, das heißt, sie sind nicht in der Lage, den Sinn selbst einfacher Texte zu erfassen. Jahr für Jahr verlassen damit etwa 90.000 Jugendliche das deutsche Schulsystem, ohne vernünftig Lesen und Schreiben zu können (vgl. PISA Konsortium 2002, 2004) . Es handelt sich mithin um ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Problem von gewaltigem Ausmaß.

Das Forschungsprojekt *Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz* wurde von der BHF-Bank- Stiftung durch die Bereitstellung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle und die Zahlung von Honoraren an studentische Projektmitarbeiter über eine Laufzeit von drei Jahren gefördert. Es setzte sich zum Ziel, Schülerinnen und Schülern aus bildungs- und schriftfernen Milieus einen neuen Zugang zur Schriftkultur zu eröffnen. Wir arbeiteten mit Schülerinnen und Schülern, die nach drei, vier und mehr Schuljahren und trotz intensiver sonderpädagogischer Förderung über reine Buchstabenkenntnisse in der Regel nicht hinaus gekommen sind. Mit dieser Fokussierung auf Jugendliche, die akut bedroht sind, die Schule als funktionale Analphabeten zu verlassen, siedelt sich das Forschungsprojekt an zwischen den zahlreichen Ansätzen zur Prävention von Lese-Rechtschreib-Störungen, die primär auf das Kindergarten- und Grundschulalter zielen, und den vielfältigen Maßnahmen zur (nachträglichen) Alphabetisierung Erwachsener.

Hierzu wurden in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 Schülerinnen und Schüler von Schulen für Lernhilfe in Einzelsituationen durch studentische Lernhelfer gezielt gefördert. Es zeigte sich sehr rasch, dass die sehr unterschiedlichen Problemlagen der unterstützten Jugendlichen ein hochgradig individualisiertes Vorgehen verlangten, das die Anwendung eines einheitlichen, standardisierten Programms von vornherein ausschloss. Die Kernidee unseres Förderkonzepts bestand in der Kombination

des Situativen Ansatzes mit dem Einsatz der Neuen Medien. Dem Situativen Ansatz folgend sollten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern individuell bedeutsame Lernanlässe gesucht bzw. geschaffen werden. Der Einsatz der Neuen Medien sollte das didaktisch bedeutsame Wechselspiel zwischen der Rezeption und der Produktion von Texten mit einer neuen, motivierenden und zudem gesellschaftlich hoch bewerteten Technik ermöglichen. Als anspruchsvolles Ziel wurde die Erstellung eigener Internet-Seiten durch die Schülerinnen und Schüler ausgegeben.

In diesem Forschungsbericht werden die Erfahrungen mit diesem Förderkonzepts dokumentiert und an ausgewählten Fallbeispielen illustriert. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die in unserem Schulsystem als mehr oder weniger aufgegeben gelten, durchaus gelingen kann, wenn das professionelle Know-How *und* die erforderlichen personellen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Dazu bedarf es der Verbesserung des methodisch-didaktischen Vorgehens. Mindestens genauso wichtig ist nach unseren Befunden allerdings der Aufbau einer schulischen ‚culture of care‘, wie es das finnische Schulsystem beispielhaft vormacht (vgl. FNBE 2004). Die simple Einsicht, dass Kinder, die sich nicht wohl fühlen, auch nicht gut lernen können, hat beim „PISA-Sieger“ Finnland dazu geführt, dass mittlerweile an jeder Schule Maßnahmen zur Sicherung und Förderung des Wohlbefindens ihrer Schülerinnen und Schüler vorgehalten werden müssen. Dazu gehört vor allem ein ausgebautes System der Unterrichtsassistenz, das den Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten individuelle oder gruppenbezogene Hilfen direkt und ohne jegliches Antragswesen gewährt.

Den Finnen scheint es damit gelungen zu sein, aus der Schule einen Ort zu machen, an dem Kinder und Jugendliche auch bei Problemen im Lernen nicht Beschämung und Entwertung, sondern Anerkennung und Respekt erfahren. Für die von uns untersuchten Jugendlichen trifft letzteres nicht zu, trotz des häufig postulierten „Schonraums“, den die Sonderschule bieten soll. Für sie war die Schule – bestenfalls – unwichtig.

Die hier vorgelegten Erfahrungen mit der Förderung besonders benachteiligter Schülerinnen und Schüler eignen sich zur inhaltlichen Gestaltung eines unterrichtsbegleitenden Unterstützungssystems, dessen organisatorische Rahmenbedingungen freilich erst geschaffen werden müssen. Ohne ein solches Unterstützungssystem, dies zeigen die internationalen Vergleichsuntersuchungen nachdrücklich, wird es Deutschland kaum gelingen, den Anschluss an das internationale Bildungsniveau zu halten.





---

## **II. DAS KONZEPT DES FORSCHUNGSPROJEKTS**

### **A. Soziale Benachteiligung und Schulversagen**

#### **1. Zur Entwicklungsgeschichte des Problems**

Bereits in der Gründungsphase der Lernhilfeschulen in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde das Schulversagen nicht nur mit „Schwachbefähigung“, sondern mit familiären und sozialen Bedingungen erklärt, was später durch die Intelligenz- und Begabungsforschung verdrängt wurde. Erst Ende der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts wiesen Adolf Busemann in seiner „Pädagogischen Milieukunde“ und Hildegard Hetzer mit „Kindheit und Armut“ wieder auf die Bedeutung des Milieus hin, doch blieb auch dies ohne Auswirkungen auf eine Schulstruktur, die sich ausschließlich auf dogmatisch bis heute vertretene Begabungsunterschiede zur Begründung der Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Schulsystems beruft.

Erst die in den 60er Jahren beginnende Schulkritik und die verkündete „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) sowie die von uns mit initiierte Randgruppenarbeit wiesen auf sozialbenachteiligte Gruppen und ihre Selektierung in Sonderschulen und Erziehungsheimen hin. Mit der zur gleichen Zeit entstehenden Sozialisationsforschung und der „kompensatorischen Erziehung“ rückten „Kinder am Rande der Gesellschaft“ (Iben 1968) stärker in den Mittelpunkt des Erziehungsdenkens. Auch versprach die nach skandinavischem Vorbild propagierte Gesamtschule eine breitere Förderung benachteiligter Schüler. Die Definition von „Begabung“ als eine zu fördernde „Energie“ (H. Roth) und die „Frühlesebewegung“ lenkten das Interesse auf Sprach-, Denk- und Leseförderung schon im Vorschulalter. Die Bildungshoffnungen der frühen 70er Jahre brachten zwar einige zukunftsweisende Modellschulen hervor (Glockseeschule Hannover, Laborschule Bielefeld, Helene-Lange-Schule Wiesbaden u.a.), doch verlor ab 1975 selbst die Gesamtschule im unseligen Wettstreit mit Gymnasien ihre Reformimpulse und führte in ihrem eigenen Rahmen die Dreigliedrigkeit (ABC-Kurse) ein. Auch die kompensatorische Erziehung oder der „Situationsansatz“ in der Vorschuler-

ziehung erreichten keine flächendeckende Förderung benachteiligter Gruppen. Der Ausbau des Bildungswesens, auch der Universitäten, stagnierte trotz steigender Abiturienten- und Studentenzahlen.

Erst durch die PISA-Studien ab 2000 und ihre für Deutschland negativen Ergebnisse kam es zu einer erneuten Bildungsdiskussion und zu neuen Reformanstrengungen.

## **2. Bedingungen des Schulversagens und der Lese- Rechtschreibproblematik**

Die Auswirkungen von Armut und sozialer Benachteiligung auf das Bildungsschicksal sind insofern nur schwer direkt nachweisbar, weil es immer Einzelne gegeben hat, die aus armen Verhältnissen den Aufstieg geschafft haben. Dennoch besteht eine hohe Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. So haben die PISA-Studien dem deutschen Bildungswesen bescheinigt, dass es wie kein anderes soziale Benachteiligung nicht ausgleicht, sondern verstärkt.

Da die Definition von Armut lange Zeit umstritten war und auch der Begriff von Betroffenen als diskriminierend abgelehnt wurde, führten wir im Anschluss an die amerikanische Diskussion Ende der 60er Jahre den Begriff der „sozialen Benachteiligung“ ein, da er zugleich einen politischen Aufforderungscharakter besitzt und nicht die Schuld auf die Betroffenen verlagert.

Die Bildungssituation benachteiligter Gruppen lässt sich einerseits an ihren Abitur- und Studienquoten ablesen, andererseits auch an den Überweisungszahlen zur Sonderschule für Lernhilfe, die fast ausschließlich von Kindern aus sozial schwachen Gruppen, im Ballungsraum überwiegend von Kindern ausländischer Herkunft besucht wird, obwohl die Überweisungen von Intelligenztests gesteuert werden sollen. In der Regel führen Sprachmängel und das Versagen im Lesen und Schreiben in den ersten beiden Schuljahren zur Selektion. Trotz dieser Ausfilterung von etwa 4 % der Schüler (vgl. KMK 2006) bleiben in der Regelschule, vor allem in der Hauptschule, nach PISA etwa ein Fünftel aller Schüler mit 15 Jahren so schwache Leser, dass sie Texte kaum lesen und verstehen können. Unter ihnen können fast 10% als „funktionale Analphabeten“ gelten. Während in einer Untersuchung der Grundschulen (IGLU, vgl. Bos u.a.

2003) die Leseleistungen noch etwas über dem internationalen Durchschnitt lagen, verdoppelt sich die Zahl der Risikoschüler im Laufe der Sekundarschule. Jugendliche aus Zuwandererfamilien erreichen sogar zu 50% kein ausreichendes Leseverständnis (nach der ersten PISA-Studie) und haben so kaum Chancen auf dem Ausbildungsmarkt.

Die eigentliche Ursache des festgestellten Lese- und Schulversagens liegt in der mangelnden Förderung bestimmter Kinder im Vorschulalter, in fehlender Motivation und Unterstützung im Schulalter und in der Möglichkeit des Schulwesens zur Abschiebung von Problemfällen statt der Verpflichtung zur individuellen Förderung, wie es z.B. die skandinavischen Staaten realisieren. Das Schulversagen dieser Kinder ist auch ein Versagen der Schule.

Allein die Aufwendungen von Eltern für außerschulische Nachhilfe in Höhe von etwa drei Milliarden Euro jährlich stellt der Schule ein schlechtes Zeugnis aus und benachteiligt zusätzlich die sozial schwächeren Schüler. Demgegenüber rangierten die staatlichen Bildungsausgaben in der BRD deutlich unter dem Durchschnitt europäischer Staaten. So gaben wir 2003 4,53% vom Bruttoinlandprodukt für Bildung aus, Schweden und Dänen dagegen 7,39 und 8,38%. Nur drei Staaten gaben weniger aus als wir (Wetterauer Zeitung v. 27.2.04, S. 2). Die derzeitigen Regelsätze für Sozialhilfe und ALG II sehen monatlich für Schulmaterial 1,33 Euro vor, wie der Paritätische Wohlfahrtsverband kritisiert (FR v. 25.06.05, S. 5).

Die mangelnde individuelle Förderung, besonders im Leselernprozess, ist sicher auch ein Problem der Lehrerbildung, denn nur die Grundschullehrer werden generell mit dem Erstleseunterricht vertraut gemacht. Aber auch sie fordern in hohem Umfang Vor- und Übungsleistungen der Eltern. Wo diese ausfallen, ist das Leseversagen sehr wahrscheinlich.

Noch immer wächst die Zahl armer Kinder in Deutschland, die gegenwärtig auf 1,5 Mio. geschätzt werden. Viele beziehen zwar Sozialhilfe, doch ist diese nachweislich zu niedrig angesetzt, um Armut wirksam zu verhindern. Vor allem bei länger anhaltender Armut entstehen für die Kinder schwere Beeinträchtigungen der Entwicklung. Sie sind öfter krank, fehlernährt, unkonzentriert und versagen in der Schule. Der schuli-

sche Misserfolg führt dann oft zum Schulschwänzen und zu einer negativen Karriere. So wird Armut vererbt (vgl. Iben 1998). 2003 ist die Zahl von armen Kindern unter 16 Jahren auf 15% gestiegen und das Armutsrisiko insgesamt auf 13,5% der Bevölkerung (vgl. Butterwegge et al. 2003, Martens 2005).

Diese Verarmung mit all ihren Folgen lässt sich mit monetären Maßnahmen allein nicht bekämpfen, sondern verlangt einen vielseitigen Ansatz mit Vorschul- und Elternarbeit, Veränderungen der Schule und der Lehrerbildung neben sozialpolitischen und Arbeitsmarktinitiativen. Die Bekämpfung des Analphabetismus durch gezielte Programme ist ebenfalls ein wichtiger Beitrag zum Abbau sozialer Benachteiligung.

## **B. Die Zielgruppe**

Bei den PISA-Untersuchungen wurden Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen nur am Rande erfasst und in die systematische Auswertung nicht einbezogen. Ein Grund hierfür liegt darin, dass die Problemlagen sich bei dieser Schülergruppe so erheblich verdichten, dass sich die bei PISA eingesetzten Erhebungsinstrumente als untauglich erweisen. Diese Schülerinnen und Schüler entstammen mehrheitlich bildungs- und schriftfernen Milieus – soziale Randständigkeit, prekäre finanzielle Verhältnisse und reduzierte Zukunftsperspektiven kennzeichnen ihre Lebenslage. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an deutschen Sonderschulen deutlich überrepräsentiert (vgl. Wocken 2000, 2005; Klein 2001; Kornmann et al. 1997). Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernhilfe – das sind in Hessen ca. 3 % eines Jahrgangs – überwiegend der genannten Risikogruppe im Bereich des Lesens angehören.

Wir haben uns im Rahmen des Forschungsprojekts in der schon stark problembelasteten Population der Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernhilfe wiederum auf jene Jugendliche konzentriert, die auch hier als besonders schwierig galten. Wir arbeiteten mit Schülerinnen und Schülern, die nach vier und mehr Schuljahren noch immer keinen Zugang zur Schriftkultur gefunden haben und die trotz jahrelanger

intensiver sonderpädagogischer Förderung über die Kenntnis einzelner Buchstaben in der Regel nicht hinaus gekommen sind.

Diese Auswahl von Kindern und Jugendlichen wurde aus zwei *forschungsstrategischen* Gründen vorgenommen:

- Der Schriftspracherwerb zählt zu den national und international am intensivsten untersuchten Gegenstandsbereichen der Lehr-/Lern- bzw. Unterrichtsforschung. Die Forschung konzentriert sich zum einen auf den Bereich des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts in der Grundschule sowie den Bereich der Vorläuferkompetenzen, die im Kindergartenalter erworben werden sollten (wie die Phonologische Bewusstheit; vgl. Schneider et al. 1998). Daneben gibt es den großen Forschungsbereich der Alphabetisierung von Erwachsenen (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Dagegen ist unsere Zielgruppe, also Jugendliche, die noch zur Schule gehen, aber den Einstieg in die Schriftkultur fundamental verfehlt haben, in der Forschung kaum berücksichtigt. Wir haben diese Fokussierung aus zwei Gründen vorgenommen: Zum einen geht es um die Entwicklung wirksamer Hilfen für eine mehr oder weniger vergessene Schülergruppe, zum anderen hält die Forschung in diesem Sektor, so unsere Erwartung, größere Innovationspotenziale bereit als die bereits genannten Bereiche der Elementar- und Primärpädagogik bzw. der Erwachsenenbildung, die schon sehr lange und mit ungleich höherem Aufwand beforscht werden.
- Unser Forschungsdesign ist allerdings so angelegt, dass die Erkenntnisse nicht auf diese spezielle Schülerpopulation beschränkt bleiben. Die Konzentration auf Kinder und Jugendliche, die als besonders problematisch galten, diente dem Zweck, beispielhaft – gleichsam wie unter dem Brennglas – Problemkonstellationen identifizieren zu können, die letztlich für *alle* Kinder und Jugendlichen von Bedeutung sind. An den Extremfällen – so unsere Erwartung – wird sich besonders ausgeprägt zeigen, *welche* Faktoren die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen *wie* beeinträchtigen können. Daraus ist abzuleiten, *welche* Hilfen gegebenenfalls nötig sind, damit Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des Lernens dauerhaft und krisenfest gewachsen sind.

Auch wenn die Konzentration auf „besonders schwierige“ Schülerinnen und Schüler (innerhalb der schon problembelasteten Klientel der Sonderschule) aus guten Gründen vorgenommen wurde, ist damit natürlich das Risiko verbunden, keine schnellen Erfolge in der Förderung vorweisen zu können. Denn zum einen sind die Schülerinnen und Schüler zum Teil schon seit Jahren in der Obhut speziell qualifizierter Fachkräfte, ohne dass deren Fördermaßnahmen sonderlich gegriffen hätten, und zum anderen haben die Kinder und Jugendlichen aufgrund des andauernden Scheiterns eine äußerst stabile Misserfolgserwartung ausgeprägt, die zunächst einmal jede Förderbemühung konterkariert. Die Erfolgserwartungen an die einzelnen Förderverläufe sind diesen Ausgangsbedingungen anzupassen. Es ist nicht realistisch, in diesem Feld hochverdichteter und komplexer Problemlagen einfache und schnelle Veränderungen zu erwarten.

## **C. Der Förderansatz**

### **1. Der Einsatz der Neuen Medien im Rahmen einer lebensweltorientierten Didaktik**

Eine lebensweltorientierte Didaktik, wie sie seit den 70er Jahren im Frankfurter Institut für Sonderpädagogik entwickelt worden war, in Verbindung mit Computer gestütztem Unterricht erscheint uns als ein besonders aussichtsreicher Ansatz zur Entwicklung von neuer Lernmotivation und zur Förderung der Alphabetisierung. In der langjährigen Arbeit mit sozial benachteiligten Gruppen und erwachsenen Analphabeten waren bereits gute Erfahrungen mit dem Lebenswelt- oder Situativen Ansatz gesammelt worden (Iben 1980, 1998, 2002). Er sucht in der Lebensweltanalyse nach Situationen, die das jeweilige Leben eines Individuums oder einer Gruppe bestimmen und prägen, um daraus Ziele und Wege der Veränderung und Lernprozesse mit den Betroffenen zu entwickeln. Im Mittelpunkt stehen der Dialog und gemeinsame Lernprozesse anstelle der Belehrung.

Dieser Ansatz, den wir wiederholt beschrieben haben, ist nicht auf Wissenserwerb allein konzentriert, sondern zielt auch auf soziales Lernen, auf Entwicklung von Selbstbewusstsein und auf Bewusstwerdung. Er setzt nicht bei den Defiziten, sondern bei den Stärken der Zielgruppen an. Ähnlich wie die Freinet-Pädagogik entwickelt er mit Schülern und Erwachsenen Eigentexte aus deren Erfahrungen und Interessen (ähnlich Kretschmann mit seinem Konzept der „Erlebnisbezogenen Lese- und Schreibförderung“ (vgl. ders. 1998)).

Bereits in der Reform-Pädagogik wurde erkannt, dass für den Schriftspracherwerb sowohl die Rezeption wie auch die Produktion von Texten gleichermaßen bedeutsam sind. In der Freinet-Pädagogik etwa wurde dieses Prinzip durch die Druckerei beispielhaft umgesetzt. Aktuelle didaktische Ansätze des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts, wie z.B. Reichens Konzept des „Lesens durch Schreiben“ (Reichen 1988), basieren ebenfalls auf diesem Prinzip.

Mit den Neuen Medien steht nun eine Technologie bereit, die im Hinblick auf ihre Handhabbarkeit gegenüber der klassischen Druckwerkstatt offensichtlich zahlreiche Vorteile aufweist: So sind am Computer Korrekturen an Texten einfacher einzuarbeiten, Dokumente können durch Bilder und Zeichnungen illustriert und attraktiv gestaltet werden. Die Möglichkeit, eigene Dokumente im Internet zu veröffentlichen, eröffnet völlig neue Dimensionen der Kommunikation und Selbstdarstellung. Vor allem aber können die Jugendlichen an einer für sie selbst attraktiven und zudem gesellschaftlich hoch bewerteten Technologie partizipieren. Wir erhofften uns hieraus eine erhebliche Steigerung der Motivation, sich mit dem ansonsten gemiedenen Thema Schrift auseinander zu setzen.

Die Betonung des Situativen Ansatzes mag in diesem Zusammenhang wenig innovativ erscheinen. Die Notwendigkeit eines individualisierten, lebensweltbezogenen und an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren didaktischen Vorgehens gerade bei bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern ist seit langem belegt. Die Frage ist auch nicht, *ob* man diesem Ansatz folgt – das wäre in der Tat trivial –, sondern *wie* man ihn realisiert. Denn es wäre naiv zu glauben, die Schülerinnen und Schüler unserer Zielgruppe würden nur darauf warten, „dort abgeholt zu werden, wo sie stehen“ – wie es in populärwissenschaftlicher Verallgemeinerung gerne heißt.

Mannigfaltige Erfahrungen des Scheiterns und die damit einhergehenden Kränkungen bestimmen die Lernbiographien dieser Schülerinnen und Schüler. Wir haben daher mit massiven Lernwiderständen bis hin zur Lernverweigerung zu rechnen. Diese können sich zu einem nur noch schwer zu durchbrechenden, weil identitätsstabilisierenden Schutzmechanismus verfestigen – ein Mechanismus, der diese Kinder und Jugendlichen zwar vor weiteren seelischen Verletzungen bewahrt, allerdings um den hohen Preis des mehr oder weniger weitreichenden Ausklinkens aus dem schulischen Lernen.

*Ob und wie das Medium Computer hier als „Türöffner“ wirken kann, ist die zentrale Forschungsfrage des Projekts.*

Es ging uns also nicht um ein standardisiertes Lese- und Schreiblernverfahren, sondern um einen verstehenden und offenen Zugang, der größtmögliche Individualisierung durch ein breit gefächertes und flexibel einsetzbares Instrumentarium ermöglicht. Dies hat an die mitarbeitenden Studenten und Studentinnen hohe Anforderungen gestellt. Sie hätten manchmal lieber ein allgemeingültiges erprobtes Rezept zur Verfügung gehabt.

## **2. Die Funktion der Neuen Medien im Rahmen des Projekts**

In unserem Konzept kamen den Neuen Medien verschiedene Funktionen zu: Zum einen sollte der Computer als Übungs- und Trainingsgerät eingesetzt werden. Das Angebot an entsprechender Software wächst zwar stetig. Für unsere Zielgruppe besteht allerdings das Problem, dass die existierenden Lernprogramme an Kinder im Grundschulalter gerichtet sind. Sie entsprechen zwar in ihrem Anforderungsniveau häufig den Lernständen unserer Schülerinnen und Schüler, sind für sie aber in der Aufmachung oftmals nicht mehr altersangemessen. Wir haben in einer Arbeitshilfe eine Aufstellung von Lernprogrammen erarbeitet, die beide Aspekte – angemessener Schwierigkeitsgrad und altersgemäße Präsentation – hinreichend erfüllen.



Weiterhin sollte der Computer als Werkzeug zur Textproduktion genutzt werden, wobei wir hier ein weites Verständnis von Text zugrunde legen: dies umfasst auch Zeichnungen, Fotos etc. Hier sollte auch die Nutzung des Internets ansetzen: Die Schülerinnen und Schüler sollten das Internet als Informationsquelle kennen lernen und es als Plattform für die Präsentation eigener Projekte nutzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten hier ihren eigenen Interessen folgen können, was allerdings voraussetzt, dass es im Förderverlauf gelingt, gemeinsam bedeutsame Themen zu identifizieren und zu bearbeiten. Auf der anderen Seite brauchte es hierzu eine Technik, die den Schülerinnen und Schülern eine möglichst selbständige Bearbeitung erlaubt<sup>1</sup>. Die „Expertheit“, die die Schülerinnen und Schüler bei dieser Arbeit erlangen, soll der sozialen Aufwertung in der Klassengemeinschaft und der Selbstwertstabilisierung dienen.

Schließlich kann der Computer von den Schülern als Vehikel zur Regulation von Nähe und Distanz in seiner Beziehung zum Pädagogen genutzt werden. Die von uns geförderten Schülerinnen und Schüler waren wiederholt kränkenden und entwertenden Beziehungserfahrungen gerade im Kontext des schulischen Lernens ausgesetzt. Daher kann das Angebot von (zu viel) Nähe durch den Pädagogen für diese Kinder und Jugendlichen auch etwas Bedrohliches haben. Der Computer als Medium ist hervorragend geeignet, um etwas „Drittes“ zwischen sich und den Pädagogen zu schieben. Man macht sich dabei die vielfach beschriebene Eigenart des Computers zu Nutze, ein „Zwischending“ zwischen belebt und unbelebt, zwischen Innen und Außen zu sein. Die Interaktion mit dem Computer weist Eigenschaften zwischenmenschlicher Kommunikation auf, ohne deren Risiken zu teilen. Der Computer kann in diesem Sin-

---

<sup>1</sup> In der Phase der Projektkonzeption befand sich kein für Kinder taugliches Werkzeug zur Erstellung von Internet-Seiten auf dem Markt. Daher haben wir anfänglich die Entwicklung einer entsprechenden Software – eines „kinderfreundlichen“ html-Editors – in Erwägung gezogen. Da die Entwicklung von Software aufwändig und wegen der kurzen Innovationszyklen in der IT-Branche wenig nachhaltig ist, haben wir diesen Gedanken rasch aufgegeben; zumal die Entwicklung im Bereich der Web-Auftritte eindeutig in Richtung von Content-Management-Systemen geht, die vom Endanwender keinerlei Kenntnisse in html-Programmierung mehr verlangen. Damit werden WYSIWYG-html-Editoren in absehbarer Zeit vermutlich überflüssig. Im Bildungsbereich hat sich ein ähnliches Modell bereits durchgesetzt. Das von der Initiative Schulen ans Netz vor kurzem bereit gestellte Internet-Portal primolo (<http://www.primolo.de>) erfüllt diese Funktionen weitgehend. Wir haben dieses Portal, das zwar für Kinder im Grundschulalter konzipiert ist, für unsere Zwecke nutzen können. Andere Internetseiten wurden mit dem Programm Mediator von Matchware erstellt.

ne beziehungsentlastend wirken, ohne den zwischenmenschlichen Kontakt völlig abbrechen zu lassen.

### **3. Studenten als Förderpädagogen**

Wir verfügen im Institut für Sonderpädagogik der Frankfurter Universität über eine mehr als 30jährige Erfahrung mit dem Projektstudium, in dem sich Studierende als Lernhelfer, vor allem im außerschulischen Bereich, bewährt haben. So lag es nahe, auch für das neue Projekt Studenten zu werben.

Die erste Gruppe von Studenten wurde in einer einjährigen Vorlaufphase in der Methodik und Didaktik des Schriftspracherwerbs geschult und mit den Problemen sozialer Benachteiligung vertraut gemacht. Der nachfolgende Jahrgang Studierender konnte von den Erfahrungen der Vorgänger und den aufbereiteten Materialien profitieren und sollte daher ohne längere Vorlaufzeit in die Förderung einsteigen.

Die Arbeit mit Studierenden bot sich auch aus dem Grund an, dass bei ihnen noch keine stabile berufliche Habitusformation vorliegt. Sie werden auf die antagonistischen Rollenerwartungen, die unser Förderkonzept impliziert, sensibler (aber auch irritierter) reagieren, als dies bei berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen zu erwarten ist.

Die institutionellen Konflikte, die sich aus der Auswahl der Schülerinnen und Schüler ergeben, sollten nicht unterschätzt werden. Es kann durchaus als Provokation erlebt werden, wenn Studierende das leisten sollen, was der Schule, einschließlich der Sonderschule, nicht gelang. Insofern ist nicht nur von harmonischen Kooperationsbeziehungen, sondern auch mit Konkurrenzverhältnissen in der Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften zu rechnen.

Alles in allem haben wir durch den von uns vertretenen offenen Ansatz mit einem hohen Maß an Verunsicherung bei den studentischen Lernhelfern gerechnet, dem wir durch ein differenziertes Unterstützungsangebot zu begegnen suchten. Die fachliche Kompetenz der Studierenden im Bereich des Schriftspracherwerbs sollte durch inten-

sive Beratung (unter Einbezug externer Experten) gesichert werden. Das über den gesamten Projektzeitraum laufende Projektseminar ermöglichte den fachlichen Austausch auf der Basis fallbezogener Präsentationen.

#### **4. Supervision in doppelter Funktion**

Darüber hinaus wurde eine begleitende Supervision eingerichtet, die eine doppelte Funktion im Rahmen des Projekts einnehmen sollte: Zum einen diente sie der Begleitung und Unterstützung der Förderpädagoginnen und Förderpädagogen, indem sie einen geschützten Rahmen bot, in dem beziehungs-dynamische, institutionelle und rollenbedingte Konflikte bearbeitet werden konnten. Zum anderen stellte sie aber auch ein Instrument der Forschung dar: die Studierenden brachten in die Supervision – in der Regel konflikthafte – Szenen aus der Arbeit mit ihren Schülern ein, über die unter der methodischen Leitung der Supervisorin in der Gruppe reflektiert wurde. Wir gehen davon, dass sich in der Dynamik der Fallbesprechung und ihrer Bearbeitung das innere Erleben des Schülers spiegelt (vgl. Kutter 1994) und somit über die Analyse des Supervisionsprozesses ein Zugang zur subjektiven Wirklichkeit der Schüler erschlossen werden kann.



---

### **III. DURCHFÜHRUNG UND ERHEBUNGSMETHODEN**

Der Kern unseres Ansatzes besteht in der konsequenten Individualisierung des Förderangebots, orientiert an den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Schülers. Dies begründet auch die organisatorische Entscheidung für die Einzel- bzw. Kleingruppenförderung. Dieser Ansatz hat zur Folge, dass letztlich kein Förderverlauf dem anderen gleicht.

Trotz der Einzigartigkeit der Problemlagen und der daran angepassten Förderstrategien sind bestimmte Aspekte allen Förderprozessen gemeinsam und die daraus gewonnenen Erfahrungen generalisierbar. Eine summarische Darstellung der Effekte der Förderung erfolgt im nächsten Kapitel. Wir können zeigen, soviel sei schon vorweg genommen, dass sich bei relativ bescheidenem Ressourceneinsatz (in der Regel 2 Förderstunden pro Woche im Zeitraum November bis Juli) bei fast allen Schülerinnen und Schülern deutliche Lernfortschritte eingestellt haben. Das Konzept des hochgradig individualisierten, lebensweltorientierten und computergestützten Förderansatzes hat sich also als erfolgreich erwiesen. Bevor wir im nächsten Kapitel auf die Ergebnisse im Detail eingehen, werden wir im Folgenden zunächst die Rahmenbedingungen des Projekts darstellen.

#### **A. Rahmenbedingungen**

##### **1. Zeitraum und Intensität der Förderung**

Das Forschungsprojekt wurde im Zeitraum von Oktober 2002 bis Oktober 2005 durchgeführt. Der Förderzeitraum für die Schülerinnen umfasste jeweils ein Schuljahr, aus organisatorischen Gründen in der Regel beschränkt auf den Zeitraum nach den Herbstferien (Mitte/Ende November) bis zum Schuljahresende. Es fanden zwei Förderzyklen statt (Schuljahre 2003/2004 und 2004/2005).

Die Förderung umfasste in der Regel zwei Schulstunden pro Woche. Zwei Förderungen fanden bei den Schülern zu Hause statt, ansonsten trafen sich die Förderpädagogen mit den Schülern in der Schule.

## 2. Beteiligte Schulen und Auswahl der SchülerInnen

Die geförderten Schülerinnen und Schüler besuchten die Klassen drei bis neun aus fünf Schulen für Lernhilfe des Ballungsraums Rhein-Main.

An dem Projekt haben insgesamt 26 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen neun und siebzehn Jahren teilgenommen, darunter 7 Mädchen und 19 Jungen. 15 der teilnehmenden Jugendlichen wiesen einen Migrationshintergrund auf.

Die Teilnahme am Projekt erfolgte auf Empfehlung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrer waren aufgefordert, Schülerinnen und Schüler zu nennen, die „besondere Schwierigkeiten“ im Schriftspracherwerb hatten. Die Teilnahme am Projekt war freiwillig, für die Schülerinnen und Schüler bestand jederzeit die Möglichkeit, aus dem Projekt auszusteigen. Davon hat allerdings nur ein Schüler Gebrauch gemacht<sup>2</sup>. Eine weitere Förderung musste von uns abgebrochen werden, da die Förderlehrerin aus persönlichen Gründen das Projekt verlassen musste und für sie kurzfristig kein Ersatz gefunden werden konnte. Ein Schüler wurde auch nach Abschluss des Projekts auf freiwilliger Basis weiter gefördert. Die beiden Schüler, bei denen die Förderung abgebrochen wurde, sind in der nebenstehenden Tabelle und in den folgenden Auswertungen nicht mehr mit berücksichtigt.

Alter	w	m	Σ
9	1	-	<b>1</b>
10	1	1	<b>2</b>
11	2	5	<b>7</b>
12	1	3	<b>4</b>
13	1	1	<b>2</b>
14	1	3	<b>4</b>
15	-	2	<b>2</b>
16	-	1	<b>1</b>
17	-	1	<b>1</b>
<b>Σ</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>24</b>

Tabelle 1: Alter und Geschlecht der SchülerInnen

<sup>2</sup> Dieser Junge besuchte die Schule äußerst unregelmäßig. Dadurch fielen auch die vereinbarten Fördersitzungen immer wieder aus. Trotz intensiver Bemühungen der Förderpädagogin ist es nicht gelungen, dem Jungen mehr Kontinuität und Verlässlichkeit abzugewinnen. Daher wurde in gegenseitigem Einvernehmen die Förderung beendet.

### **3. Kurzportraits der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler**

Die folgende kurze Charakterisierung der Schülerinnen und Schüler soll einen Eindruck von der Zusammensetzung der Untersuchungspopulation geben. Es werden jeweils die Lernstände zu Beginn der Förderung beschrieben.

(Fallnr. 01): Der Schüler T. ist zu Beginn der Förderung elf Jahre alt und lebt als Einzelkind bei seinen Eltern. T. wurde auf eine Sprachheilschule eingeschult, in der dritten Klasse wurde der sonderpädagogische Förderbedarf auf Lernhilfe „umgestellt“. Infolgedessen besucht er seither eine Förderschule für Lernhilfe. Er verfolgt eine alphabetische Schreibstrategie und kann kurze bekannte Wörter schreiben. Die Sinnentnahme auch kurzer Texte gelingt ihm nicht.

(02): Der Schüler T. ist elf Jahre alt und lebt mit seiner Mutter, seinem Stiefvater, seiner jüngeren Schwester und weiteren Verwandten in einem gemeinsamen Haushalt. Zum leiblichen Vater, der im Ausland lebt, besteht Kontakt. Der Schüler wird als sehr ängstlich beschrieben, beim Ausfüllen von Arbeitsblättern fällt die zittrige Schrift auf. T. kann Vorlesen, allerdings ohne Sinnentnahme.

(03): Die Schülerin T. ist elf Jahre alt und lebt bei ihrer erwachsenen Schwester mit ihrem Bruder und ihrem Stiefbruder zusammen. Die Wohnsituation bleibt während des gesamten Förderzeitraums unklar. T. liest kurze Worte sinnerfassend, bei längeren Worten muss sie raten. Die Schrift ist skelettförmig.

(04): Der Schüler M. ist zwölf Jahre alt und lebt mit seinen Eltern und einer Schwester in einem Haushalt. Nach der Einschulung erfolgte die Rückstufung in die Vorklasse, danach die Überweisung in die Schule für Lernhilfe. Er zeigt Raumlageprobleme beim Schreiben einzelner Buchstaben, das Schreiben seines eigenen Namens gelingt ihm nicht.

(05): Die Schülerin E. ist elf Jahre alt und lebt mit ihrer Mutter und ihrer Großmutter zusammen. Die Herkunftsfamilie weist einen Migrationshintergrund auf, E. spricht sowohl die Herkunftssprache wie auch Deutsch, beides allerdings nicht fehlerfrei. Ihre Frustrationstoleranz wird als gering bezeichnet. Sie zeigt gravierende Probleme beim sinnerfassenden Lesen und gibt bei Problemen rasch auf.

(06): Der 15 Jahre alte Schüler F. lebt mit seinen Eltern und zwei Geschwistern in einem gemeinsamen Haushalt. Die Familie ist ausländischer Herkunft. Nach dem Besuch der Grundschule und eines Schuljahres an der Hauptschule erfolgte die Überweisung an die Schule für Lernhilfe. F. erliest kurze Sätze sinnerfassend, beim Schreiben zeigt er große Konzentrationsprobleme.

(07): Die Schülerin S. ist zwölf Jahre alt und lebt mit ihren Eltern und ihrem Bruder zusammen. Nach der Einschulung in die Grundschule erfolgte im dritten Schuljahr die Überweisung an die Schule für Lernhilfe. Sie kann kurze Worte sinnentnehmend lesen, bei längeren Worten oder kurzen Texten gelingt ihr das nicht mehr. Ihre Schrift ist skelettförmig.

(08): Der Schüler C. ist 14 Jahre alt und lebt zusammen mit seinen Eltern und seiner älteren Schwester. Während des ersten Schuljahres erfolgte der Wechsel von der Grundschule auf die

Sprachheilschule, im dritten Schuljahr die Überweisung auf die Lernhilfeschule. Die Phonem-Graphem-Zuordnung ist noch nicht gefestigt, das Erlesen einsilbiger Worte gelingt ihm, die Sinnentnahme kurzer Texte noch nicht.

(09): Die 13 Jahre alte Schülerin I. weist einen Migrationshintergrund auf. Sie lebt mit ihren Eltern und zwei jüngeren Geschwistern in beengten Wohnverhältnissen. Sie wurde nach dem Besuch der Vorklasse an die Lernhilfeschule überwiesen. Sie kann kurze Sätze sinnentnehmend erlesen.

(10): Der Schüler M. ist 13 Jahre alt und lebt bei einer Pflegefamilie gemeinsam mit seiner leiblichen Schwester und weiteren Pflegekindern. M. kennt fast alle Buchstaben, in der Phonem-Graphem-Zuordnung ist er allerdings nicht sicher. Auch kurze Worte kann er nicht erlesen. Seine Schrift ist skelettförmig.

(11): Die zehn Jahre alte M. ist in Deutschland geboren, ihre Eltern stammen aus der Türkei. Die Überweisung auf die Schule für Lernhilfe erfolgte im Lauf des zweiten Schuljahres. Sie verfolgt eine alphabetische Schreibstrategie. Im Lesen gelingt ihr die Lautsynthese einzelner Silben, sie schafft es nicht, die Silben zu ganzen Worten zusammen zu ziehen.

(12): Der Schüler H. ist 13 Jahre, stammt aus Afghanistan und lebt seit ca. 1½ Jahren in Deutschland. Er lebt gemeinsam mit seinen Eltern und seinen acht Geschwistern. Die Familie bewohnt zwei Wohnungen in dem selben Haus. Einen Deutsch-Intensivkurs durfte er mit der Begründung, zu langsam zu lernen, nicht bis zum Abschluss besuchen. Gleichwohl gelingt ihm im Lesen die Wortsynthese bei sehr langsamem Lesetempo. Probleme hat er bei Umlauten und zusammengesetzten Graphemen. Probleme der Sinnentnahme dürften zu einem großen Teil auf seine noch geringen Kenntnisse der deutschen Sprache zurück zu führen sein. Zu Beginn der Förderung konnte H. nur abschreiben.

(13): Die Familie des 16 Jahre alten Schülers H. stammt aus der Türkei, die Eltern leben bereits seit 30 Jahren in Deutschland. H. hat vier Geschwister, in der Familie wird sowohl türkisch als auch deutsch gesprochen. Er verfolgt eine alphabetische Schreibstrategie, die Lautsynthese gelingt ihm bei Silben, aber nicht mehr bei Wörtern.

(14): Der elf Jahre alte T. wurde in einer der ehemaligen Sowjetrepubliken geboren und lebt seit seinem zweiten Lebensjahr mit seinen Eltern in Deutschland. Bei ihm wurde eine Sprachentwicklungsverzögerung diagnostiziert. Er verfügt über Buchstabenkenntnisse.

(15): Der zwölf Jahre alte I. stammt aus einer türkischen Familie. Er lebt seit drei Jahren in Deutschland. Sein Wortschatz im Deutschen ist eingeschränkt. Seine Probleme im Schriftspracherwerb, der noch ganz am Anfang steht, hängen offenbar mit seinen Sprachproblemen zusammen. Die Lautanalyse gelingt ihm nur beschränkt.

(16): Der Schüler T. ist 17 Jahre alt. Seine Familie stammt aus den neuen Bundesländern. Die Eltern sind aus beruflichen Gründen in das Rhein-Main-Gebiet gezogen. T. kennt nicht alle Buchstaben. Er verfolgt eine alphabetische Schreibstrategie, das Erlesen von Wörtern gelingt ihm nicht.

(17): Der elf Jahre alte Schüler C. lebt seit einem Jahr bei seiner älteren Schwester. Zum Vater, der die Familie verlassen hatte, als C. vier Jahre alt war, besteht kein Kontakt mehr. Nach der Grund-



schule, die er auf einem Integrationsplatz besuchte, erfolgte die Überweisung auf die Schule für Lernhilfe. Die Graphem-Phonem-Zuordnung ist unsicher. Seine Schreibstrategie ist auf alphabetischem Niveau.

(18): Die Familie der zwölfjährigen Schülerin R. stammt aus dem Iran. Sie lebt mit ihren Eltern und Geschwistern unter sehr beengten Verhältnissen in einer Zwei-Zimmer-Wohnung. Ihre Probleme im Schriftspracherwerb hängen nach Auffassung der Lehrerin eng mit mangelnder sprachlicher Anregung im Deutschen zusammen.

(19): Die Schülerin S. ist neun Jahre alt, lebt mit ihrer Mutter und ihren vier Geschwistern zusammen. Der Vater hat die Familie verlassen und ist in sein Herkunftsland zurück gekehrt. Die Mutter ist ebenfalls nicht-deutscher Herkunft. Vor dem Wechsel auf die Schule für Lernhilfe fand bereits ein umzugsbedingter Wechsel der Grundschule statt, mithin besucht sie im dritten Schulbesuchsjahr auch die dritte Schule. Sie liest schnell, aber ungenau. Die Sinnentnahme einzelner Worte gelingt ihr, wenn sie zu langsamem Lesen angehalten wird. Die Sinnentnahme von Texten, die aus mehreren Sätzen bestehen, gelingt ihr noch nicht. Die Schreibstrategie ist alphabetisch.

(20): Der elfjährige M. ist das jüngste von vier Kindern. Die Eltern stammen aus Albanien, leben bereits seit ca. 30 Jahren in Deutschland, M. ist in Deutschland geboren. Seine Intelligenz wird in zwei sonderpädagogischen Gutachten, die in einem Abstand von einem Jahr erstellt wurden, einmal als durchschnittlich, einmal als unterdurchschnittlich beschrieben. Er verwendet eine alphabetische Rechtschreibstrategie, die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist nicht gesichert.

(21): Der Schüler F. stammt aus einer Familie mit gemischtem Migrationshintergrund. Er ist 15 Jahre alt und lebt seit seiner Geburt in Deutschland. Er lebt als Einzelkind bei seiner Mutter, der Vater ist in sein Herkunftsland zurück gekehrt. Sein Sozialverhalten wird als problematisch beschrieben und scheint mit ein Grund für die Überweisung in die Lernhilfeschule, die im siebten Schuljahr erfolgte, zu sein. Die Sinnentnahme gelingt nur bei kurzen Sätzen, seine Rechtschreibstrategie liegt auf alphabetischem Niveau.

(22): S. stammt aus einer marokkanischen Familie. Er kam im Kleinkindalter nach Deutschland. Er ist 14 Jahre alt und lebt gemeinsam mit seinen Eltern und seinen sieben Geschwistern. Die Wohnverhältnisse werden als äußerst beengt beschrieben. Im Deutschen bevorzugt er einfache Satzkonstruktionen, sein Sprachverständnis gilt als eingeschränkt. Seine Rechtschreibstrategie ist auf alphabetischem Niveau, orthographische Elemente benutzt er nur unsystematisch.

(23): Die Familie des elfjährigen O. stammt aus der Türkei. O. lebt seit acht Jahren in Deutschland. Er kennt einige Buchstaben und schreibt nicht.

(24): H. lebt seit zwei Jahren in Deutschland. Seine Familie stammt aus dem kurdischen Teil der Türkei. Er ist zehn Jahre alt und hat drei Geschwister. Er verfügt über Buchstabenkenntnisse.

Uns begegnet bei den im Projekt geförderten Schülerinnen und Schülern eine große Bandbreite bezüglich Alter, Lebenslagen und Lern-Biographien. Allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam ist das Merkmal, dass sie trotz langjähriges Schulbesuchs

und sonderpädagogischer Förderung im Schriftspracherwerb nicht den erwartbaren Stand des ersten Grundschuljahres erreicht haben.

In der Untersuchungsgruppe finden sich die für die Gesamtpopulation bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler typischen Sozialindikatoren wieder: Überrepräsentation von Armutslagen, Überrepräsentation von Familien mit Migrationshintergrund, häufig beengte Wohnverhältnisse bei kinderreichen Familien sowie eingeschränkte Möglichkeiten der Eltern zur Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Belangen (vgl. oben Abschnitt II.A).

Die Schülerinnen und Schüler besuchen alle die Schule für Lernhilfe. Ihnen ist schmerzlich bewusst, dass diese Schulform ein Ort sozialer Ausgrenzung darstellt und sie schämen sich, diese Schule besuchen zu müssen. Dies zeigt sich unter anderem an ihren durchgängig zu beobachtenden Anstrengungen, gegenüber Gleichaltrigen tunlichst zu verheimlichen, auf welche Schule sie gehen. Innerhalb dieser schon ausgegrenzten Gruppe zählen unsere Projektschüler wiederum zu den leistungsschwächsten ihrer Lerngruppen - zumindest was den Schriftspracherwerb betrifft. Es ist daher verständlich, dass diese Schülerinnen und Schüler eine ausgeprägte Misserfolgserwartung aufgebaut haben. Hieraus ergibt sich zwangsläufig, dass neben der Arbeit am Lerngegenstand Schrift die emotionale und motivationale Stabilisierung sowie der Aufbau einer stabilen Arbeitshaltung im Zentrum der Förderung stehen müssen.

#### **4. Auswahl und Schulung der studentischen Förderpädagogen**

Im Wintersemester 2002/2003 begannen wir mit der Auswahl und Schulung der Studierenden des Institutes für Sonderpädagogik, die als Förderpädagogen die Schülerinnen und Schüler unterstützen sollten. Die Förderpädagogen befanden sich im Studiengang Diplompädagogik oder Lehramt an Sonderschulen. Voraussetzung zur Mitarbeit im Projekt war, dass die Studierenden bereits über praktische Erfahrungen in pädagogischen Arbeitsfeldern verfügten. Sie wurden in Blockseminaren in der Auswahl und Anwendung von Lernsoftware, der Nutzung des Internet-Portals *primolo* (<http://www.primolo.de>) und dem Autorenprogramm Mediator geschult. Wir stellten

eine Plattform bereit, auf der mit den Schülern gemeinsam produzierte Internetseiten eingestellt werden konnten. In weiteren Blockseminaren erwarben die Studierenden Kenntnisse zur Durchführung einer umfassenden Diagnostik im Sinne der Erstellung eines Fähigkeitsprofils und der Feststellung der Lernausgangslagen der Schüler. In projektbegleitenden Seminaren vertieften die Förderpädagogen ihre Kenntnisse in folgenden Bereichen:

- Analyse von Lernsoftware, Edutainment-Programmen und Internetseiten,
- Zugang zur Schriftsprache, Schriftspracherwerb, Lesekompetenz und Bedeutsamkeit der Phonologischen Bewusstheit,
- Lernstörungen und ihre Bedeutung sowie
- Ansätze der lebensweltorientierten Pädagogik.

Zur Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz erhielten die Studierenden eine systemtheoretisch angelegte Supervision. In den Fallbesprechungen, die innerhalb der Projektseminare abgehalten wurden, fand ein fachlicher Austausch zur methodisch-didaktischen Vorgehensweise und Verwendung verschiedener Arbeitsmaterialien statt.

Den Studierenden wurde für ihre Arbeit ein Laptop-Computer zur Verfügung gestellt, den sie in der Förderung einsetzen konnten. Am Ende des Projekts ist das Gerät anstelle einer Aufwandsentschädigung in ihren Besitz übergegangen.

## **B. Datenerhebung und Auswertung**

In die Datenerhebung fließen Informationen aus der Perspektive der FörderpädagogInnen, der SchülerInnen und der Projektbegleitung mit ein. In ihrer Zusammenführung erlauben sie es, ein umfassendes Bild der Förderprozesse zu zeichnen. Das Datenmaterial basiert auf verschiedenen Methoden und Instrumenten der Datenerhebung und Auswertung, um diese verschiedenen Perspektiven adäquat zu erfassen:

- Förderpädagogen**
- Stundenprotokolle der einzelnen Fördersitzungen,
  - abschließender Fallbericht zum Förderverlauf,
  - Interviews durch die Projektbegleitung am Ende der Förderung.
- Schüler**
- Ausgewählte Schülerarbeiten und die Ergebnisse formeller und informeller diagnostischer Verfahren,
  - Interviews mit den Schülerinnen und Schüler am Ende der Förderung durch die Projektbegleitung,
  - Soziale Netzwerkkarten der Schülerinnen und Schüler, die Hinweise auf die Bedeutsamkeit von Computer, Internet, schulischem Unterricht und Förderung und persönliche Beziehungen gaben.
- Dokumentation der Projektbegleitung**
- Protokolle der Supervisionssitzungen,
  - Protokolle der Fallbesprechungen.

Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Damit ist es möglich, den Erfolg des Förderansatzes zu quantifizieren und zugleich die qualitativen Bedingungen des Gelingens der Förderungen zu erfassen. Die folgenden beiden Methoden der Datengewinnung geben Aufschluss über die kognitive und die emotionale Dimension der Beforschten: (a) problemzentrierte Interviews und (b) Netzwerkkarten.

### ***Problemzentrierte Interviews***

Die Interviews wurden mittels eines Interviewleitfadens durchgeführt, dessen offener Fragenkatalog nach drei Interviews überarbeitet und erweitert wurde. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Aus den Aussagen wurden Kategorien abgeleitet. Dieses Kategoriensystem schaffte die Ausgangslage zur Verallgemeinerung der Bedingungen funktionierender Förderungen.

Die Kategorien, die aus den Aussagen der *Pädagogen* entstanden, betreffen folgende Bereiche:

- die Nutzung von Computer und Internet für den Fördererfolg
- die Motivation zur Förderung
- die Rollendefinition und Haltung zum Schüler
- das Beziehungs- und Kooperationsangebot
- die Art und Weise der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements
- die Verantwortlichkeiten innerhalb der Förderung
- die Bedeutung der Reflexion des pädagogischen Handelns
- der Erfolg der Förderung

Die Kategorien, die sich aus den Aussagen der *Schüler* haben ableiten lassen, sind:

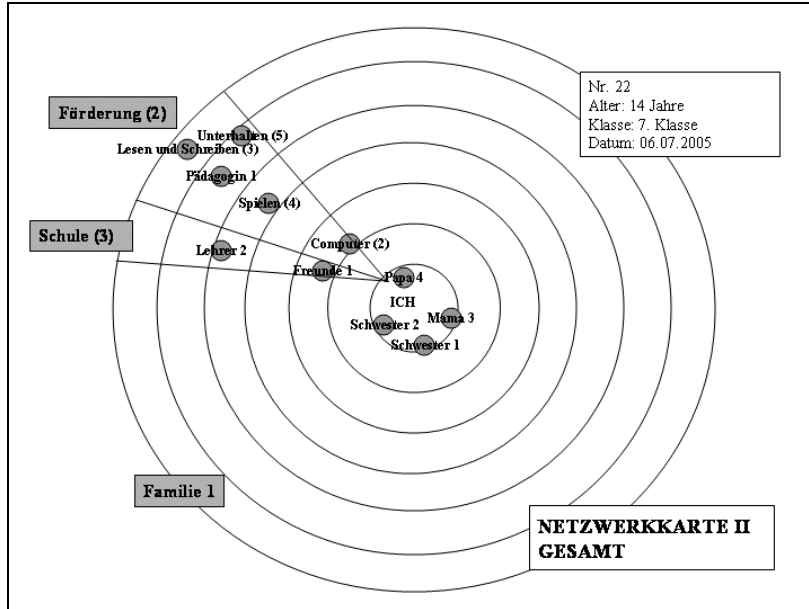
- die Bedeutung der Nutzung von Computer und Internet
- die Motivation zur Teilnahme an der Förderung
- die Erwartungen an die Förderung
- die Beteiligung an der Gestaltung der Förderstunde
- die subjektive Einschätzung zum Erfolg der Förderung

### **Soziale Netzwerkkarten**

Innerhalb der Interviews fertigten die Schüler Netzwerkkarten (vgl. Straus 2002) an, in denen insbesondere die *emotionalen* Aspekte in Bezug auf die Förderung und ihre Probleme im Lesen und Schreiben ihren Ausdruck finden. *„Die Netzwerkkarte gilt als Instrumentarium zur Erfassung sozialer Beziehungen in qualitativen Interviews. [...] Die Netzwerkkarte soll dabei helfen, soziale Beziehungen in ihren unterschiedlichen Funktionen sichtbar werden zu lassen“* (Straus 2002, S. 2). Insbesondere wurde erhoben, welche subjektive Bedeutung dem Computer und dem Internet zukamen.

Die Schülerinnen und Schüler fertigten jeweils mindestens drei Netzwerkkarten an. In die erste Karte zeichneten sie ein, wie viel sie in der Förderung dazugelernt haben. Die zweite Karte gab Aufschluss über die Beteiligten am Lernerfolg und in die dritte Karte zeichneten die Schüler ihre relevanten Lebensbereiche mit den dazugehörigen Elementen (Personen, Institutionen, Aktivitäten etc.) ein. Die Einträge umfassten zum Beispiel Computer und Internet, nahe stehende Personen, Familienmitglieder, Freunde, der Förderpädagoge und die Lehrer, die Schule, Freizeitaktivitäten. Die Verortung der Einträge in der Netzwerkkarte gibt Aufschluss über ihre individuelle Be-

deutsamkeit für den Schüler. Die folgende Grafik 1 stellt ein Beispiel für eine solche Netzwerkkarte dar.



Grafik 1: Beispiel für eine Netzwerkkarte

---

## IV. ERGEBNISSE

Wir stellen die Ergebnisse des Projekts in zwei Abschnitten dar. Im ersten Teil berichten wir unter quantitativen Aspekten summarisch über den Erfolg der Fördermaßnahmen. Im zweiten Teil gehen wir unter qualitativen Gesichtspunkten auf den Prozess der Förderung selbst ein.

### A. Erfolge und Misserfolge: Zentrale Befunde der quantitativen Auswertung

#### 1. Auswertungsdimensionen

Die Auswertung basiert auf den Daten von vierundzwanzig Förderverläufen. Dem ganzheitlichen Förderansatz folgend beurteilen wir die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht allein im Hinblick auf die schriftsprachlichen Kompetenzen, sondern beobachten auch deren Entwicklung im Bereich des *Lernverhaltens* und der *Lernmotivation*. Den Neuen Medien – Computer und Internet – kommt in unserem Förderkonzept eine doppelte Funktion zu, einerseits als Medium zur Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz und andererseits als eigenständigem Lerngegenstand im Sinne einer vierten Kulturtechnik. Aus diesem Grund betrachten wir Lernzuwächse in diesem Bereich analog zu den Lernfortschritten auf dem Gebiet des Lesens und Schreibens.

Die drei Bereiche *Lernzuwachs*, *Lernverhalten* und *Lernmotivation* wurden zwecks besserer Operationalisierbarkeit in jeweils vier Unterbereiche gegliedert.

Der *Lernzuwachs* in Bezug auf Schriftsprache und Medienkompetenz wurde unter den Aspekten

- Lesen
- Schreiben
- Bedienfertigkeiten am Computer und

- Internetnutzung ausgewertet.

In die Beurteilung des *Lernverhaltens* flossen ein:

- Konzentrationsfähigkeit
- Mitarbeit in den Fördersitzungen (Zuverlässigkeit und positive Veränderungen in der Kommunikationsleistung)
- Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess (Mitbestimmung zur Gestaltung der Förderstunden, persönliche Zielentwicklung)
- Steigerung des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit und zunehmende Öffnung zum Lesen und Schreiben

Zur *Lernmotivation* wurden die Bereiche

- Schule
- Förderung
- Nutzung von Computer und Internet
- Lesen und Schreiben

abgefragt.

*Lernzuwachs* und *Lernverhalten* beziehen sich auf die äußere, beobachtbare Seite des Lernprozesses, während die *Lernmotivation* auf innere, subjektive Vorgänge zielt. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden wir die Bereiche Lernzuwachs und Lernverhalten gemeinsam behandeln und auf die Lernmotivation gesondert eingehen.

Die Befunde zu den Bereichen Lernzuwachs und Lernverhalten basieren auf der Beurteilung durch die FörderpädagogInnen, es wurde aber auch die Selbsteinschätzung der SchülerInnen (insbesondere im Bereich des Lernverhaltens) berücksichtigt. Die Beurteilung der Lernfortschritte im Bereich des Lesens und Schreibens basiert auf standardisierten bzw. halb-standardisierten Diagnoseverfahren sowie auf der Analyse der Schülerarbeiten. Die Befunde zur Entwicklung von Lernverhalten und Lernmotivation gründen sich auf die Analyse der Stundenprotokolle der Fördersitzungen in



Kombination mit der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler. Ergänzend wurden zu allen Bereichen Einschätzungen der Klassenlehrer herangezogen.

Um den unterschiedlichen Ausgangslagen und Entwicklungsverläufen gerecht zu werden und gleichzeitig eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde die Bewertung der Förderverläufe in eine dreistufige Likert-Skala überführt. In den folgenden Darstellungen kennzeichnet das Symbol (+) einen günstigen Verlauf bzw. deutliche Lernzuwächse, das Symbol (o) steht für geringe Verbesserungen und das Symbol (-) keine Verbesserung oder gar für eine negative Entwicklung.

## 2. Lernzuwachs und Lernverhalten

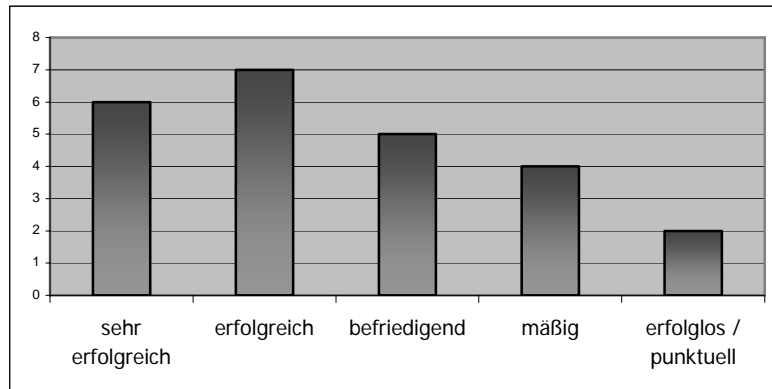
Die nebenstehende Tabelle 2 gibt einen summarischen Überblick über die Ergebnisse in den Bereichen *Lernzuwachs* und *Lernverhalten* aller vierundzwanzig Förderverläufe. Hierzu wurden die Bewertungen über die acht Dimensionen kumuliert (d.h. es wurden die positiven Symbole der Bereiche Lernzuwachs und Lernverhalten mit der Anzahl der Minus-symbole verrechnet). Die Skala reicht von (-4) erzielten Punkten bis zur Höchstzahl (+8). Wir bewerteten Förderverläufe mit

- 8 Punkten als *sehr erfolgreich*
- 7 und 6 Punkten als *erfolgreich*
- 5 und 4 Punkten als *befriedigend*
- 3 und 2 Punkten als *mäßig*
- 1 und weniger Punkten als *erfolglos*

Nr.	Lernzuwachs				Lernverhalten				Punkte (kumuliert)
	Lesen	Schreiben	Computer	Internet	Konzentration	Mitarbeit	Verantwortung	Selbstvertrauen	
1	+	+	+	+	+	+	-	+	6
2	+	+	+	+	+	+	+	+	8
3	-	-	+	+	+	+	+	o	3
4	-	-	+	+	-	-	-	-	-4
5	+	+	+	+	+	+	+	+	8
6	+	+	+	+	+	+	+	+	8
7	-	-	+	+	-	-	-	-	-4
8	o	o	+	+	+	+	+	+	6
9	o	o	+	+	o	+	+	o	4
10	o	o	+	+	o	+	o	o	3
11	+	+	o	o	+	+	o	+	5
12	+	+	+	+	o	+	o	+	6
13	+	o	+	+	o	+	+	+	6
14	o	o	+	+	o	o	o	o	2
15	+	+	+	+	o	+	o	o	5
16	+	+	o	o	+	+	-	-	2
17	+	+	+	+	+	+	+	+	8
18	+	o	+	o	+	+	+	-	4
19	o	o	+	+	+	+	+	+	6
20	+	+	+	+	+	+	o	o	6
21	o	o	+	o	+	+	o	+	4
22	+	+	+	+	+	+	o	+	7
23	+	+	+	+	+	+	+	+	8
24	+	+	+	+	+	+	+	+	8

Tabelle 2: Lernzuwachs

Die folgende Grafik 2 veranschaulicht die Verteilung der summarischen Bewertung der Förderverläufe.

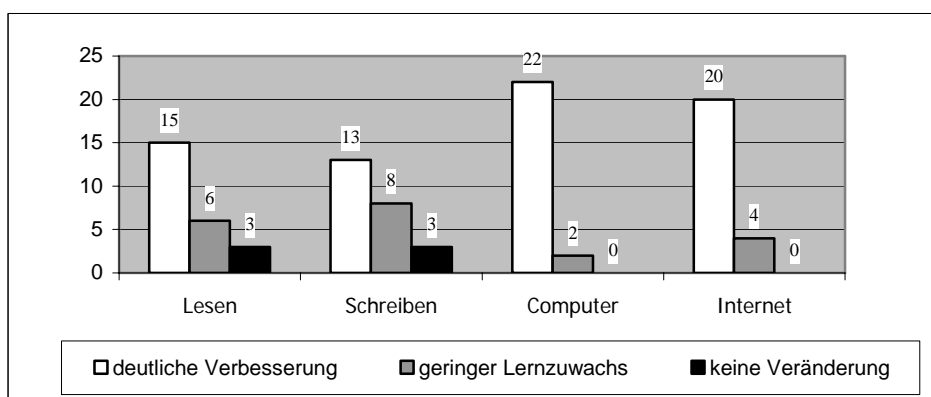


Grafik 2: Bewertung der Förderverläufe

Dreizehn der insgesamt 24 Förderungen wurden mithin als *sehr erfolgreich* oder als *erfolgreich* eingestuft. Fünf Förderungen waren noch als *befriedigend* einzuschätzen und sechs Förderverläufen war nur ein mäßiger oder gar kein Erfolg beschieden.

### **Lernzuwachs**

Die folgende Grafik 3 zeigt die differenzierte Aufstellung der Ergebnisse im Bereich *Lernzuwachs* in den Dimensionen *Lesen*, *Schreiben*, *Computer* und *Internet*.

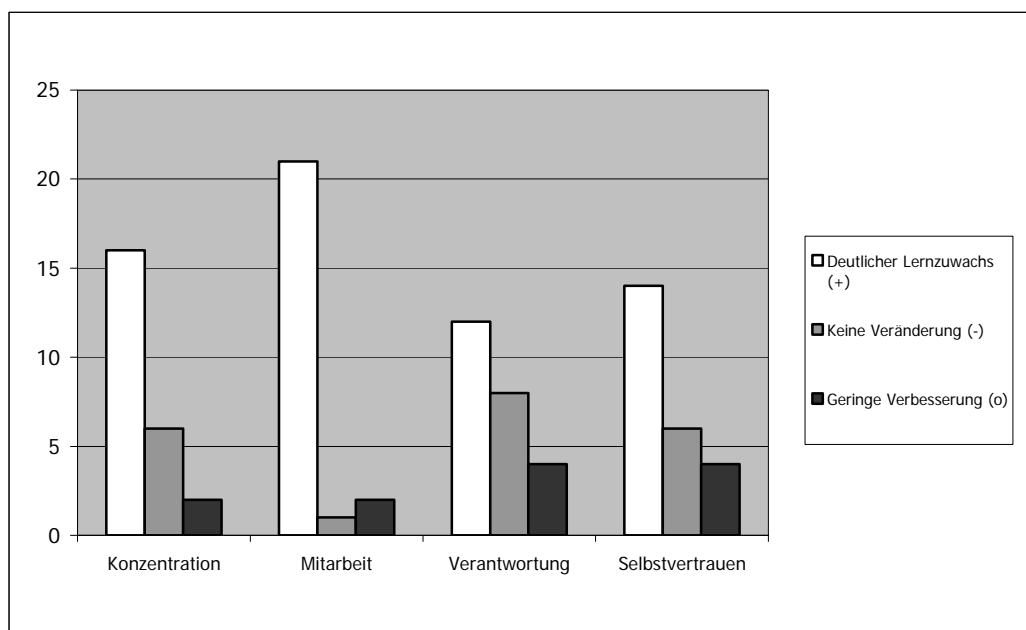


Grafik 3: Lernzuwachs

Bei 15 bzw. 13 waren Schülern deutliche Leistungsverbesserungen im Lesen und Schreiben zu verzeichnen. Bei drei Schülern konnten trotz der Förderung keine Verbesserungen in diesem Bereich festgestellt werden. Die Nutzung des Computers und Internets führte dazu, dass zweiundzwanzig bzw. zwanzig der vierundzwanzig Schüler in dieser Kategorie ihr Wissen deutlich erweitern konnten.

### **Lernverhalten**

Die folgende Grafik 4 verdeutlicht die Ergebnisse im Bereich *Lernverhalten*, der sich aus den Aspekten *Konzentration*, *Mitarbeit*, *Verantwortung* und *Selbstvertrauen* zusammensetzt.



Grafik 4: Lernverhalten

Die Grafik veranschaulicht, dass 21 Schüler ihre Mitarbeit verbesserten, 16 ihre Konzentrationsleistungen, 14 Schüler erlangten ein höheres Selbstvertrauen und zwölf übernahmen mehr Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse. Das Lernarrangement *Einzelförderung* schafft offenbar eine hohe Verbindlichkeit, die sich von der geringen Motivation zum schulischen Lernen deutlich abhebt (siehe folgender Abschnitt).

Es ist bei der Hälfte der geförderten Schüler gelungen, ihnen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen klar zu machen. Dies ist, angesichts der resignativen Grundstimmung der Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernhilfe zunächst als Erfolg zu bewerten. Es ist allerdings zu bedenken, dass das Setting *Einzelförderung* auch regressive Tendenzen der Schülerinnen verstärken kann und so – zumindest vorübergehend – zu vermehrter Abhängigkeit statt zu größerer Autonomie im Lernen führen kann.

### 3. Lernmotivation

Veränderungen der Lernmotivation sind deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie eine verlässlichere Prognose über die Nachhaltigkeit der Fördereffekte erlauben als die Veränderung der Lernstände. Mit anderen Worten, Lernfortschritte sind immer davon bedroht, mit Beendigung der Förderung wieder verloren zu gehen. Eine Verbesserung der Lernmotivation hingegen verspricht dauerhafte Effekte.

Die Bewertungen erfolgen auf Basis der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und wurden mit den Einschätzungen der FörderpädagogInnen rückgekoppelt.

Die im Folgenden wiedergegeben Daten wurden aggregiert, indem wir eine positive, eine neutrale und eine ablehnende Haltung zu dem jeweiligen Gegenstandsbereich unterschieden haben. Sie spiegeln den Stand am Ende der Förderung wieder. Zur Illustration des Codierungsverfahrens nennen wir einige Schülersaussagen und deren Einordnung:

Als *positive Haltung* (+) bewerteten wir Aussagen wie:

„Das Lernen in der Schule ist jetzt leichter.“

„Ich bin froh, dass sie kommt und mir beim Lernen hilft.“

„Computer und Internet, das war am besten.“

„Sie hat immer einen Laptop dabei, das war cool.“

Als *neutral* (o) werteten wir Aussagen wie:

„Ich weiß nicht, die Schule ist mir egal.“

„An der Schule hat sich nichts geändert.“

„Es ist schön, dass einfach jemand da ist und mir hilft.“

„Lesen muss ich später mal können im Beruf.“

„Schreiben am Computer ist schwer, aber Internet, da gab es schöne Bilder, das war gut.“

Als *ablehnend* (-) werteten wir Aussagen wie:

„Ich hasse meine Schule.“

„Schule ist das Letzte.“

„Mein Lehrer merkt nicht, dass ich besser geworden bin.“

„Ich glaube, mein Lehrer interessiert es nicht, was ich kann.“

„Keiner merkt, was wir hier machen.“

„Ich gehe dahin (zur Förderung; d. Verf.), weil die Lehrerin gesagt hat, ich soll da mal hingehen.“

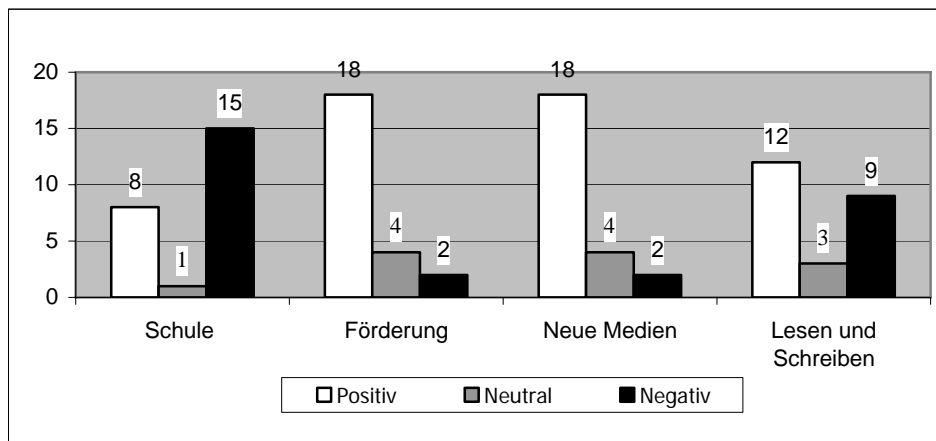
„Meine Mutter will auch, dass ich besser lese und schreibe, wie mein Lehrer.“

Die folgende Tabelle 2 gibt die Ergebnisse in den Bereichen *Lernmotivation* in Bezug auf die *Schule*, die *Förderung*, die *Neuen Medien* und das *Lesen und Schreiben* wieder:

Nr.	Schule	Förderung	Neue Medien	Lesen und Schreiben
1	-	+	0	0
2	+	+	+	-
3	-	0	-	-
4	-	+	+	-
5	+	+	+	+
6	+	+	+	+
7	-	-	+	-
8	0	0	+	0
9	-	+	-	-
10	-	+	+	+
11	+	+	0	+
12	-	+	+	-
13	-	+	+	+
14	-	+	+	0
15	-	0	+	+
16	-	+	0	+
17	-	+	+	+
18	+	0	0	+
19	+	+	+	+
20	-	-	+	-
21	-	+	+	-
22	+	+	+	+
23	-	+	+	-
24	+	+	+	+

Tabelle 3: Lernmotivation

Die folgende Grafik 5 zeigt die aufsummierten Werte in Bezug auf *Schule*, *Förderung*, *Neue Medien* und *Lesen und Schreiben*.



Grafik 5: Lernmotivation

Auffällig ist hier die hohe Wertschätzung der Förderung und der Neuen Medien ebenso wie die deutliche Ablehnung der Schule. So ist es als erfreulich zu bewerten, dass immerhin zwölf der geförderten Schüler am Ende der Förderung eine positive Haltung zum Lesen und Schreiben – einer eindeutig schulisch besetzten Thematik – aufgebaut haben, zumal dies zu Beginn der Förderung bei keinem der Schüler der Fall war. Bedenklich bleibt, dass aber auch neun Schüler bis zum Ende der Förderung ihre ablehnende Haltung zur Schrift beibehielten. Es ist nicht zu erwarten, dass dies durch die hohe Bedeutung, die fast alle Schüler dem Computer und dem Internet beigemessen haben, ausgeglichen werden kann.

An dieser Stelle ist es lohnend, noch auf einige Details einzugehen:

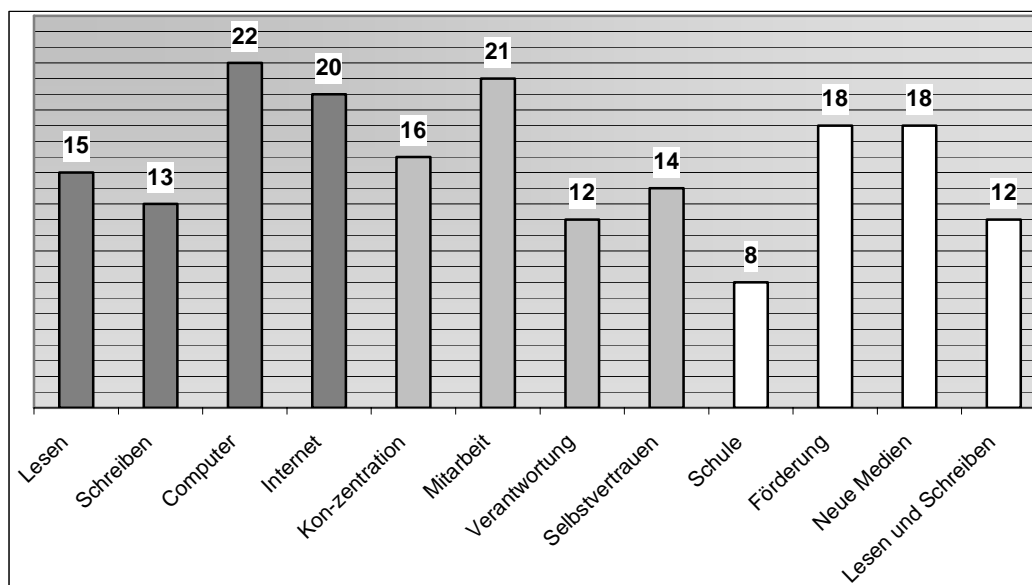
- Die ablehnende Haltung dem Lesen und Schreiben gegenüber geht (mit einer Ausnahme) mit der ablehnenden Haltung zur Schule einher. Dies bestätigt einmal mehr die hohe Bedeutung der Beherrschung der Kulturtechniken für das Entstehen von Schul(un)lust.
- Von den zwölf SchülerInnen, die sich ihre negative oder neutrale Haltung zur Schrift „bewahrt“ haben, bewerteten doch immerhin acht SchülerInnen die Förderung als für sie wertvoll, obwohl die Förderung sich im Kern um Lesen und Schreiben gedreht hat. Offenbar wussten einige SchülerInnen die Förde-

rung für sich selbst anders zu nutzen, als dies vom Ansatz her gedacht war. Für sie war es als Beziehungsangebot mehr eine Chance zur Persönlichkeitsstabilisierung und weniger eine Lerngelegenheit.

- In den beiden Fällen mit einer negative Einstellung zur Förderung ging dies mit einer ablehnenden Haltung zur Schule und zur Schrift einher, einzig die Arbeit mit den Neuen Medien war geeignet, dieses Muster zu durchbrechen.

#### 4. Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Auswertung

Die folgende Grafik 6 schlüsselt auf, wie viele der insgesamt 24 Schülerinnen und Schüler Leistungsverbesserungen in Bezug auf die Lerngegenstände Lesen und Schreiben, einen Zuwachs an Medienkompetenz sowie eine Verbesserung im Lernverhalten (Konzentration, Mitarbeit, Verantwortung) erreichten beziehungsweise eine positive Einstellung in Bezug auf die Schule, die Förderung, die Nutzung der Neuen Medien und der Schrift entwickelten.



Grafik 6: Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Kategorien *Mitarbeit* und *Computer* und *Internet* ergaben sich die nachhaltigsten Veränderungen. Soweit es eine anfängliche Scheu oder Verweigerung gab, in der

Förderung mitzuarbeiten und sie mitzugestalten, konnte diese deutlich verringert werden. Die Nutzung der Neuen Medien bildete die Motivationsgrundlage, den Zugang zur Schrift zu wagen.

Die Fördersituation in Verbindung mit den Neuen Medien wurde von achtzehn Schülerinnen und Schülern als positiv bewertet. Dies ist ein weiterer Beleg dafür, dass die intensive *Eins-zu-Eins-Förderung*, die auf der Basis einer tragenden Beziehung stattfindet, nachhaltige Effekte bei bereits von der Schule aufgegebenen Schülern erreichen kann.

## **B. Aspekte erfolgreicher Förderung: Zentrale Befunde der qualitativen Auswertung**

Die übergreifende konzeptuelle Prämisse des Projekts war es, den Lernproblemen der Schülerinnen und Schüler mit einem ihren Schwierigkeiten, vor allem aber ihren Fähigkeiten und Interessen individuell angepassten Förderangebot zu begegnen. Dieses individualisierte Vorgehen führt zu dem Darstellungsproblem, welche generalisierbaren – d.h. über den Einzelfall hinausgreifenden – Erkenntnisse mitgeteilt werden können. Wir greifen im Folgenden zwei Aspekte heraus, die uns für die Organisation und Durchführung unterrichtsbegleitender Hilfen von besonderer Bedeutung erscheinen, nämlich (1) die Entwicklung des Arbeitsbündnisses und (2) die Beachtung eines mehrdimensionalen Modells des Verständnisses von Lernstörungen.

Im folgenden Abschnitt beschreiben wir daher, wie sich unter den spezifischen Bedingungen der Einzelförderung das Arbeitsbündnis zwischen Schülern und Förderpädagogen entwickelt. Der Förderprozess gliedert sich, so unsere Beobachtung, regelmäßig in die drei unterscheidbaren Phasen des *Kennenlernens*, des *Aushandelns* und des *Tätigwerdens*. Jede dieser Phasen braucht ihre Zeit und alle Versuche ihrer Abkürzung zeitigen auf lange Sicht negative Konsequenzen.

Auf der Basis der Erfahrungen im ersten Durchgang des Projekts haben wir ein Mehr-Ebenen-Modell zum Verständnis von Lernproblemen entworfen und dieses im zwei-



ten Durchgang systematisch evaluiert. Wir unterscheiden in der Genese von Lernstörungen zwischen der Ebene I *der Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangebot*, der Ebene II *der subjektiven Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes* und der Ebene III *der lernbiographisch begründeten Widerstände und Blockaden*. Wir werden im zweiten Abschnitt darstellen, welche Phänomene uns auf den verschiedenen Ebenen begegnet sind, mit welchen diagnostischen Strategien wir sie zu erfassen suchten und mit welchen Interventionen wir darauf reagiert haben.

### **1. Die Entwicklung des Arbeitsbündnisses: Phasen im Förderprozess**

In psychosozialen Arbeitsfeldern wie Beratung, Therapie oder auch der Sozialen Arbeit wird die Aufgabe, eine belastbare Beziehung zwischen Klienten und Professionellen herzustellen, unter dem Begriff des *Arbeitsbündnisses* gefasst. In der Schulpädagogik findet dieser Begriff hingegen wenig Beachtung. Dies mag damit zu tun haben, dass die meisten psychosozialen Dienstleistungen auf Freiwilligkeit beruhen. Gelingt es dem Professionellen nicht, ein tragfähiges Arbeitsbündnis mit den Klienten herzustellen, bleiben diese einfach weg und das Angebot läuft ins Leere.

Diese Voraussetzung der Freiwilligkeit ist in der Schule offenkundig nicht gegeben, bekanntlich herrscht Schulpflicht. Insofern überrascht es auch nicht, dass die Probleme der Etablierung eines Arbeitsbündnisses in der Schulpädagogik wenig reflektiert werden. Das ist solange unproblematisch, als die SchülerInnen neben der Erfüllung der Schulpflicht ein Eigeninteresse am Lernen verfolgen. Das kann in der Regel ja auch vorausgesetzt werden: bei den jüngeren Schülern basiert das unhinterfragt vorausgesetzte Arbeitsbündnis letztlich auf ihrer anthropologisch mitgegebenen Neugier und spontaner Lernbegierde, bei älteren Schülern mag die Einsicht in die Notwendigkeit des Erwerbs von Bildungstiteln hinzu kommen (vgl. hierzu ausführlich Oevermann 1996).

Für die Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernhilfe treffen beide Voraussetzungen nur noch eingeschränkt zu: ihr spontanes Lernbedürfnis ist zu oft enttäuscht worden und die Bildungstitel, die die Schule für Lernhilfe zu vergeben hat, sind wenig attraktiv. Was bleibt, ist der Zwang zur Erfüllung der Schulpflicht.

Die von uns geschaffene besondere pädagogische Situation „Einzelförderung“ unterscheidet sich in dieser Hinsicht vom gewohnten Setting der Schule. Zudem verlangt der situative Ansatz von vornherein ein anderes Vorgehen als das in der Schule übliche: Schule macht ein Angebot, dem sich der Schüler fügt oder eben nicht. Schule sieht sich allenfalls in der Pflicht, die Schüler für dieses Angebot zu motivieren. Unser Ansatz hingegen versucht konsequent, von den Lernbedürfnissen und Lerninteressen der Schüler auszugehen bzw. lebensweltbezogene Lerninteressen zu wecken. Es ist allerdings nicht damit getan, die Schüler einfach zu fragen, was sie woran lernen wollen. Eine lebensweltorientierte Didaktik setzt vielmehr einen aufwändigen gemeinsamen Klärungsprozess voraus. Diese Verständigung darüber, worin genau das Hilfsangebot bestehen soll, firmiert in sozialpädagogischen und in Beratungskontexten unter dem Begriff der Auftragsklärung: In diesen pädagogischen Handlungsfeldern ist es mehr oder weniger selbstverständlich, dass über das Hilfsangebot ein wechselseitiges Einverständnis erzielt werden muss, wenn es vom Nutzer akzeptiert, als hilfreich erlebt und nachhaltig wirksam werden soll.

In der Schule ist dies ungewöhnlich, und den Schülern war unser Anliegen zunächst fremd. Es zeigte sich, dass sich die Herstellung des Arbeitsbündnisses als ein – für beide Seiten: Schüler und Förderpädagogen – mühsamer Prozess gestaltete. Durchgängig zu beobachten war eine Phase der Verunsicherung, die von den FörderpädagogInnen metaphorisch als „Zeit des Stocherns im Nebel“ bezeichnet wurde.

Letztlich konnten wir mit dem *Kennenlernen*, dem *Aushandeln* und dem *Tätigwerden* drei idealtypisch unterscheidbare Phasen in der Entwicklung des Arbeitsbündnisses erkennen. Diese Phasen weisen das eigentümliche Merkmal der Selbstähnlichkeit auf: sie lassen sich im großen Maßstab für den Gesamtprozess beschreiben, wie auch im kleinen Maßstab in jeder Einzelsitzung wieder finden<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Die mathematische Eigenschaft der Selbstähnlichkeit (bekanntestes Beispiel ist wohl das so genannte Apfelmännchen) lässt sich erstaunlicherweise in vielen biologischen, psychologischen und sozialen Prozessen, ja sogar an Börsenkursen beobachten (vgl. Zimpel 2000).

### ***Phase I: Das Kennenlernen***

Die erste Phase, also die Phase des *Kennenlernens*, legte innerhalb der Förderung den Grundstein für eine vertrauensvolle Kooperations-Beziehung. Sie gelingt nur, wenn das Kennenlernen von tatsächlichem Interesse am Gegenüber gekennzeichnet ist. Die meisten Informationen, die schließlich die Basis zur Erstellung des Lehr- und Lernarrangements wurden, gaben die Schüler preis, sobald die Haltung der Pädagogen von Neugierde, Aufrichtigkeit, Echtheit und Respekt geprägt war. Das tatsächliche Interesse der Förderpädagogen am Gegenüber und seinem Lebensentwurf ermöglichte den Schülerinnen und Schülern des Projekts, sich zu öffnen und Vertrauen zu fassen. Das bildet die Voraussetzung, sich den Gegenständen Lesen und Schreiben, die bislang angstbesetzt waren und nicht mehr zu bewältigen schienen, anzunähern.

Zu beachten war in dieser Phase, dass nicht alle persönliche Themen der Schüler als Anknüpfungspunkt zum Erstellen von Lernarrangements gebraucht werden durften (siehe unten das Beispiel „*mein Hund ist tot*“). Die Entwicklung von Lernangeboten, die sich an einem Thema oder Hobby der Schüler orientieren, müssen mit den Schülern besprochen werden. Die Einführung dieser *Meta-Gespräche*, in denen generell über die Art und Weise der Durchführung der Förderung reflektiert wurde, stellten bei den Schülern eine neue Erfahrung dar. Sie wurden in ihren Lernprozess einbezogen, indem sie entschieden, was sie lernen wollten, und darüber nachdachten, mit welcher Methode sie am besten lernten.

### *Beispiele*

An drei Beispielen möchten wir den Verlauf der Kennenlernphase im Folgenden illustrieren.

#### *T.: Ein Junge unter hohem Druck*

Die Förderpädagogin traf den elfjährigen T. zum ersten Mal im Unterricht und nahm ihn an diesem Tag als einen aufgeweckten und gesprächigen Jungen wahr. Ganz anders war dann

ihr Eindruck in den ersten Fördersitzungen: T. wirkte fast emotionslos, ganz anders als beim ersten Kontakt im Klassenzimmer. Bei Spielen zeigte er keinerlei Reaktion auf Gewinnen oder Verlieren. *„Er schien mir so, als hätte er Depressionen, [...], ich begann mir große Sorgen um den Jungen zu machen. Der Lehrer gab mir auch keine richtige Antwort, und ich wusste einfach nicht was los war“*, so die Pädagogin. Zu diesem Zeitpunkt sagte er zur Pädagogin Sätze wie: *„Manchmal habe ich immer keine Lust“*. Seine Lustlosigkeit zeigte sich nicht nur in der Förderung oder im schulischen Unterricht, sondern auch in seinem Freizeitverhalten. T. beschrieb sich selbst als leicht ablenkbar, *„manchmal bin ich durcheinander im Kopf“*, und sein Problem sei, *„immer so viel nachdenken“* zu müssen. Seine Familie, dies stellte sich rasch heraus, war ihm sehr bedeutsam, sie wurde in der Förderung immer wieder zum Thema. T. würde gerne die Familientradition fortführen und Soldat werden. Er setzte sich sehr unter Druck, dem Familienkodex zu entsprechen und dieser Druck führte eher dazu, das Lernen zu verhindern. So bemerkte er zu Beginn der Förderung, er würde gerne besser Lesen und Schreiben können und meinte dazu: *„Ich muss einfach üben, dann kann ich auch weiterkommen“*. Schließlich hatte er das Ziel: *„Ich würde vielleicht gerne Soldat sein, weil mein Onkel und mein Vater, die waren Soldat“*. Aber am Ende der Förderung beantwortete er die Frage, was er getan hätte, wenn die Pädagogin in der Förderung vor allem mit ihm Lesen und Schreiben geübt hätte, antwortete er: *„Dann wäre ich da nicht mehr hingegangen“* (Fallnr. 02).

Die Kennenlernphase im Fall T. führte zu dem Bild eines antriebschwachen Jungen, der sich selbst unter großen Druck setzte, die familiären Erwartungen zu erfüllen. Hieraus entwickelte sich der Ansatz, ein Förderarrangement zu treffen, das seine Vorstellung, selbst einmal Soldat zu werden, Ernst nimmt, aber gleichzeitig den Druck von ihm nimmt. Zudem galt es, die Gründe für seine Antriebsarmut zu identifizieren.

### *I.: Überschätzt – unterschätzt – aufgegeben?*

Ausgesprochen ambivalent war von Anfang an der Eindruck, den die Förderpädagogin von der 13-jährige I. gewann. I. präsentierte sich als ein Mädchen, das sehr viel Wert auf ihr Äußeres legt. Sie kleidete sich und schminkte sich, dass sie wie eine Siebzehnjährige wirkte. Der Klassenlehrer bezeichnete sie als sozial gefährdet, sein wichtigstes Lernziel sei, dass „sie in der nächsten Zeit nicht schwanger“ werde. Außerhalb der Schule zeigte I., wie die Pädagogin nach und nach erfuhr, ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein. I. sorgte dafür, dass ihre jüngeren Geschwister eine Mahlzeit erhielten und dass sie ihre Hausaufgaben machten, solange die Eltern arbeiteten. Was zu Hause von ihr verlangt wurde, entsprach eher den Ansprüchen an eine junge Erwachsene. Die Förderpädagogin gewann rasch den Eindruck, dass

der Klassenlehrer I. bereits „*abgeschrieben*“ habe. Sie selbst fühlte sich vom Lehrer als Kooperationspartner im Stich gelassen und „*allein auf weiter Flur*“ - ein Eindruck, der offenbar die Gefühlslage von I. spiegelte. Von dem niedrigen Ergebnis, das I. einem differentiellen Intelligenztest (AID 2) erzielte, war die Förderpädagogin überrascht, sie hatte I. wesentlich stärker eingeschätzt (Fallnr. 09).

Die Kennenlernphase führte bei I. zu dem Bild eines Mädchens, dessen Fähigkeiten und Kompetenzen ebenso leicht unter- wie überschätzt wurden. Sie präsentierte sich als sehr abhängig von sozialer Anerkennung, worin sie aber viele Enttäuschungen erlitt – und möglicherweise auch provozierte.

### *M: Unaufgelöste Irritationen*

Der Förderprozess, den wir im Ganzen als gescheitert bewertet haben, zeichnete sich von Anfang an durch ein hohes Maß an Unklarheit und Diffusität aus.

Der Förderpädagoge kannte M. bereits flüchtig aus einem Praktikum. Er bot ihm die Förderung an, ohne – wie sich allerdings erst im Nachhinein herausstellte – dass M. so recht klar wurde, worum es sich dabei inhaltlich handelte. Zu Beginn der Förderung versuchte der Pädagoge M. näher kennen zu lernen und Informationen aus seinem Leben zu sammeln, um Anhaltspunkte für Themen zu erhalten, die als Grundlage zur Erstellung von Lernangeboten hätten genutzt werden können. Aber der Pädagoge erhielt von M. nur spärliche Auskünfte und dies vor allem bei gemeinsamen Aktivitäten wie Spazierengehen oder Fußballspielen. In der Supervision erklärte der Pädagoge, keinen Zugang zu seinem Schüler finden. Er habe ihm gegenüber ein Gefühl des Misstrauens, das er sich nicht erklären könne. Ihm scheine es, als würden weitere Unklarheiten den Schüler umgeben. Die Informationen in der Schulakte seien in sich widersprüchlich. Der schulische Werdegang sei nicht nachzuzeichnen, da schon die zeitlichen Rahmendaten in der Akte nicht zueinander passten. Der Schüler selbst erklärte sich seine Probleme im Lernen damit, dass er krank im Kopf sei und nichts dafür könne, nicht lernen zu können. In neurologischen Untersuchung wurden jedoch keine Auffälligkeiten festgestellt. Die sonderpädagogischen und psychologischen diagnostischen Befunde seien ebenfalls inkonsistent. Er könne die Einschätzung von M. als lernbehindert nicht nachvollziehen, ihm selbst erschien der Schüler als clever, gewitzt und intelligent – wiederum ein eigentümlicher Kontrast zu dem Umstand, dass die Schule im Verlauf des Schuljahres die Überweisung von M. an eine Schule für Geistigbehinderte (!) anstrebte. Der Förderpädagoge scheute sich allerdings davor, selbst formale diagnostische Verfahren zu Lernstand bzw. Allgemeinintelligenz durchzuführen. Er begründete dies mit seiner Sorge, den Schüler mit zusätzlichen Test-

verfahren weiter zu verunsichern und der Befürchtung, seine Beziehung zu dem Schüler zu gefährden (Fallnr. 04).

Der Fall M. präsentierte sich mit vielen Unklarheiten. Er selbst konnte oder wollte nichts zur Aufklärung beitragen. Wie wir erst im Nachhinein erkannten, haben wir diese Dynamik der „Verunklarung“, die M.s Lern-Biographie zu begleiten scheint, auch nicht aufbrechen können. Entsprechend diffus und unbestimmt blieb auch das Förderangebot und entsprechend unbefriedigend das Endergebnis.

#### *Zusammenfassende Kennzeichnung der Phase I - Kennenlernen*

Die pädagogischen Ziele dieser Phase bestehen in

- der Erstellung eines Fähigkeits- und Interessensprofils des Schülers
- der Entwicklung erster Hypothesen, aus welchem Grund und zu welchem Zweck sich die Lernprobleme einstellen
- der Gewinnung von Anhaltspunkten zur Entwicklung von Lernanreizen und Aufgabenstellungen

Als Settingbedingungen sind festzuhalten:

- Freiwilligkeit des Schülers zur Teilnahme an der Förderung
- Schaffung einer Situation, in der Schüler und Pädagoge gewillt sind, sich zu öffnen

Die pädagogische Interaktion ist in dieser Phase durch die folgenden Themen beziehungsweise Inhalte geprägt:

- Austausch zwischen Pädagoge und Schüler über ihre Lebenswelten – unter Wahrung der Privatsphäre
- Erteilung eines klaren und nachvollziehbaren Angebots durch den Pädagogen, beim Lernen zu unterstützen
- Verständigung über die Motivation zur Teilnahme an der Förderung
- Entwicklung einer Perspektive für die Förderung auf der Basis der Wünsche und Ziele der Schülers
- Sammlung von Informationen zum Lernstand und zur Lernbiographie durch die Befragung von Dritten (Lehrer, Eltern), durch ausgewählte diagnostische Ver-

fahren, durch Auswertung der Schülerakte und vorliegender Gutachten *und* durch die Befragung des Schülers selbst

### ***Phase II- Das Aushandeln***

Die erhobenen Daten aus der ersten Phase bilden die Grundlage für die Phase II des *Aushandelns* der Gestaltung der Förderung. Diese Phase war im Erleben der Pädagogen durch große Unsicherheit gekennzeichnet. Wenn die Phase des Aushandelns erfolgreich abgeschlossen wurde, konnten Lernangebote konstruiert werden. Die Interessen der Schüler und ihre Ziele konnten nun die Basis dafür sein, möglichst interessante Lernanreize zu bieten, um die anfängliche Motivation der Schüler nicht zu enttäuschen. Einige Förderpädagogen setzten sich enorm unter Druck, ihren Schülern nun das Lesen und Schreiben innerhalb von der kurzen Zeit eines Schuljahres beizubringen. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus der Individualität der Bedürfnislagen der Schüler. Alle verfolgten unterschiedliche Ziele, jeder hatte eine spezifische Motivation zur Teilnahme an der Förderung und alle hatten individuelle Gründe, sich dem Lesen und Schreiben bislang zu entziehen. Somit erwies sich die Phase II als kaum planbar.

Dennoch war diese Phase von entscheidender Bedeutung für das Gelingen der Förderung. Für die FörderpädagogInnen und die SchülerInnen bestand die Herausforderung darin, diese Zeit der Diffusität und Unklarheit *auszuhalten*, um am Ende zu einer von *beiden Beteiligten* getragenen Verabredung zu Inhalt und Form der Förderung zu gelangen.

### ***Beispiele***

*S.: „Das Glück der Erde...“ – Struktur und Inhalt müssen passen*

Die Förderpädagogin erarbeitete mit der elfjährigen S. eine klare Vereinbarung zum Ablauf der Fördersitzungen. Dazu stellten sie eine Liste auf mit Dingen, die „etwas mit Lesen und Schreiben zu tun“ haben. Danach sollte S. überlegen, was sie von den Vorschlägen gerne dauerhaft machen würde. Nach dieser Auswahl stellten sie einen Zeitplan auf: Fünf Minuten Erzählen,

zehn Minuten Schreiben, fünf bis zehn Minuten Ruhepause, zehn Minuten Lesen, fünf bis zehn Minuten Ruhepause, 20 bis 30 Minuten Arbeit am Computer und abschließend 10-20 Minuten zur freien Verfügung. Diese klare zeitliche Strukturierung half der sehr ablenkbaren Schülerin, den Arbeitsprozess zu überschauen und den Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen zu kontrollieren. Diese zeitliche Struktur war zwar hilfreich, hätte allerdings nicht zum Erfolg der Förderung ausgereicht. S. zeigte sich zwar diszipliniert und arbeitswillig, aber an den Inhalten doch wenig interessiert. Der Durchbruch gelang, als die Förderpädagogin das Thema Pferde und Reiten aufgriff. S. hatte schon verschiedentlich ihr Interesse daran geäußert und die Förderpädagogin arrangierte einen Ausflug zu einem Reiterhof. *„S. wartete schon ganz gespannt auf diesen Tag und konnte es kaum erwarten, ‚echte‘ Pferde zu sehen. Als es dann so weit war, war sie wie ausgewechselt. Ich habe das Mädchen noch nie so erlebt, sie war komplett ruhig und gelassen.“* Dieser Ausflug wurde zum thematischen Kern, um den sich die Lese- und Schreibaktivitäten in der Folge gruppieren. *„Nach diesem Ausflug hatten wir natürlich eine Menge zu tun“,* beschreibt die Förderpädagogin die veränderte Situation. *„Ich habe nämlich Fotos auf dem Reiterhof gemacht, diese wollten wir dann mit einem kurzen Text über unsere Erlebnisse auf der Primolo-Seite veröffentlichen. ... S. tippte den Text auf dem Computer ab, was ihr sichtlich Spaß machte. Jedes mal wurde sie sicherer und es klappte immer schneller. Auch die Primolo-Seite beherrschte sie in sehr kurzer Zeit, sie suchte sich sogar ohne meine Hilfe ihre persönliche Websitegestaltung heraus“* (Fallnr. 19).

Das Beispiel zeigt, dass beides für den Erfolg der Förderung notwendig war: die klare *gemeinsam getroffene* Absprache über die zeitliche Strukturierung der Fördersitzungen *und* das inhaltliche Anknüpfen an ein subjektiv bedeutsames Thema.

#### *T.: Rezepte per Email*

Die Suche nach solchen subjektiv bedeutsamen Themen gestaltete sich häufig als langwierig, zäh und kaum planbar. Der „Durchbruch“ stellte sich manchmal völlig überraschend ein. Bei der 11-jährigen T. erwies sich das Kochen und der Austausch von Rezepten über Email als Lernfeld, das sich nach einer von der Förderpädagogin als unbefriedigend erlebten Phase des Ausprobierens aller möglichen Inhalte scheinbar zufällig ergab:

Die Pädagogin berichtete, T. eine Geschichte per Email geschickt zu haben, in der ein Pony Besuch bekommt und dringend ein Rezept für Schokopudding benötigt. Daraus ergab sich die Recherche im Internet nach Kochrezepten und der Treffer auf einer Seite zu Halloween, in der eine Reihe „gruseliger“ Rezepte zu finden waren (Fallnr. 03).



Aus der gemeinsamen Aktivität in der Schulküche ergeben sich dann reichlich Lese- und Schreibanlässe, die in eine Email-Korrespondenz zu Kochrezepten mündete. Das Beispiel zeigt, dass sich solche bedeutsamen Themen nicht erzwingen lassen und dass die Zeit dafür reif sein muss, bis die SchülerInnen ein solches preisgeben. Im geschilderten Fall liegt die Vermutung nahe, dass am Thema „Kochen“ die für T. existenzielle Frage des Versorgt-Werdens symbolisch bearbeitet wird. Denn T., die mal bei ihrer Mutter, mal bei ihrer Oma, mal bei ihrer Tante wohnt, fehlt die verlässliche Bezugsperson. Es ist nachvollziehbar, dass dieses Lebensthema – auch in der symbolisch verhüllten Form des Kochens – nur in einer gewachsenen vertrauensvollen Beziehung angesprochen werden kann.

*M.: „Der Hund ist tot“*

In dem oben bereits angesprochenen Fall M. ist es uns nicht gelungen, ein solches Thema zu identifizieren. M. berichtete kaum etwas über seinen Alltag, sprach nicht über seine Familie und auf die Frage, was er am Wochenende gemacht habe, erfolgte regelmäßig die stereotype Antwort: „Nichts.“

Nachdem er über Wochen das Gefühl hatte, keinen Zugang zu dem Schüler zu finden, notiert der Förderpädagoge im Anschluss an die Fördersitzung seinen Eindruck, „endlich das Eis gebrochen zu haben“. M. hat endlich etwas von zu Hause erzählt. Er erklärte sich damit einverstanden, dass der Förderpädagoge ihn demnächst zu Hause besuchen komme, um einige Fotos von seinem Hund zu machen. Diese Fotos könnten dann zur Gestaltung der Internetseite verwendet werden. Endlich schien mit dem Hund, an dem M. offenbar sehr hängt, ein Aufhänger gefunden zu sein, um den herum sinnvolle Lese- und Schreibanlässe gebastelt werden könnten. Doch dieser ermutigende Auftakt erwies sich als Strohfeuer: in der nächsten und den darauf folgenden Sitzungen zeigte sich M. wieder unmotiviert und lustlos wie eh und je. Und auch die Hoffnung, mit M.s Hund endlich ein geeignetes Thema gefunden zu haben, zerstob jäh: Im Anschluss an die folgende Sitzung notiert der Förderpädagoge: „Die Frage, ob wir was mit Hunden machen sollten, verneinte er. Sein Hund sei auch gestern gestorben,...“ (Fallnr. 04).

Es stellte sich im Nachhinein zwar heraus, dass M. nicht die Wahrheit gesagt hatte und dass sein Hund lebte und sich bester Gesundheit erfreute. Es wird deutlich, mit welchem Nachdruck er sich dem Anliegen widersetzte, irgendeinen persönlichen Anknüpfungspunkt für den Förderprozess zu offenbaren.

*T.: „Ich lern' Dir das...“*

Bei fast allen Schülerinnen und Schülern des Projekts hat es sich als Erfolgskriterium erwiesen, die Förderung des Lesens und Schreibens um ein lebensweltlich bedeutsames Thema herum zu gruppieren. Im Fall des schon 17-jährigen Schülers T. hat sich das Arbeitsbündnis hingegen auf einer anderen Grundlage entwickelt:

Die aus anderen beruflichen Zusammenhängen bereits sehr erfahrene Förderpädagogin beschreibt die Begegnung aus einer der ersten Sitzungen: *„Ich bitte T., mir seinen Namen und seine Adresse aufzuschreiben. T. schreibt seinen Namen und sein Geburtsdatum. Als ich ihn nach seiner Adresse frage, schaut er mich nur an. Dieser Moment der Angst, der Hilf- und Sprachlosigkeit von T. war so ehrlich und hat mich so berührt, dass er die Basis der Arbeit wurde. Für mich war in diesem Moment die Not von T. richtig spürbar. T. signalisierte mir Ehrlichkeit und Motivation, ich signalisierte ihm Sicherheit, mein Fachwissen und Zuverlässigkeit. Dazu biete ich ihm eine erprobte Methode des Lesenlernens an“* (Fallnr. 16).

Die Förderpädagogin vereinbarte mit T. ein lehrgangsorientiertes Vorgehen, das ohne lebensweltliche Bezüge auskam. Basis *dieses* Arbeitsbündnisses war das Versprechen der Förderpädagogin, ihm das Lesen und Schreiben beibringen zu können – symbolträchtig durch die Förderpädagogin in dem Versprecher „Ich lern' Dir das“ zum Ausdruck gebracht. Damit wurde von der Förderpädagogin implizit mitgeteilt, dass *sie* die volle Verantwortung für das Gelingen oder das Scheitern des Förderprozesses übernehmen werde. Während es uns „normalerweise“ ein zentrales Anliegen war, den SchülerInnen begreiflich zu machen, dass ihnen die Last des Lernens niemand abnehmen kann und sie daher selbst die Verantwortung für ihr Lernen tragen müssen, so war es in diesem Fall eine Gelingensbedingung, T. von dieser Verantwortung zu entlasten. Nur so konnte er mit fast 18 Jahren sich darauf einlassen, den Prozess des Schriftspracherwerbs noch einmal – und zwar von den elementaren Anfängen ausgehend – zu wagen.

#### *Zusammenfassende Kennzeichnung der Phase II - Aushandlung*

Die pädagogischen Ziele dieser Phase bestehen in der

- Entwicklung eines Förderkonzeptes, das dem Schüler und seinen Zielen entspricht

- Verabredung verbindlicher Vereinbarungen, die einen verlässlichen Rahmen für die Förderung geben

Als *Settingbedingungen* sind festzuhalten:

- Bereitstellen eines geschützten, ungestörten Rahmens (dies können Räume in der Schule, zu Hause oder auch im Hort sein)
- Suchen außerschulischer Lernorte für gemeinsame Aktivitäten

Die pädagogische Interaktion ist in dieser Phase durch die folgenden *Themen* beziehungsweise *Inhalte* geprägt:

- Zeitliche Strukturierung der Fördersitzungen (Arbeitsphasen, Gesprächsphasen und Spielphasen in die Fördersitzungen einplanen)
- Entwicklung von Ritualen wie Einstiegsgespräche und Feed-back zu den Sitzungen
- Vereinbarung von Belohnungssystemen
- Gemeinsame Zielentwicklung, was als Ergebnis der Förderung gewünscht wird
- Festlegung der Förderinhalte und Setzen der Förderschwerpunkte

### ***Phase III- Die Tätigkeit***

In Phase III, der *Tätigkeit*, erfolgte die Umsetzung des in den beiden vorangegangenen Phasen ausgehandelten Vorgehens. Es wird an dieser Stelle besonders deutlich, wie sehr die Förderung an den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schülern ausgerichtet war. Das heißt nicht, dass wir auf vorliegendes didaktisches Material verzichtet hätten, im Gegenteil: es ist für dieses Vorgehen unverzichtbar, dass die Förderpädagoginnen über einen umfangreichen Fundus von Angeboten verfügen, aus dem sie situativ angemessen auswählen können.

An dieser Stelle soll nur ein Überblick über die Breite der Aktivitäten gegeben werden. In der Arbeitshilfe findet sich eine systematische Darstellung praxiserprobter Fördermaterialien und einschlägiger Lernsoftware.

### *Schreibanlässe schaffen*

Immer wieder gelang es den Förderpädagogen in der Arbeit mit den Schülern, Schreibanlässe zu finden, die für die Schüler einen sinnvollen Bezug zu ihrem Alltag aufwiesen. Situativ sich ergebende Anlässe wurden spontan aufgegriffen, wie zum Beispiel das Schreiben einer Geburtstagskarte. Es wurden Interessen und Vorlieben genutzt, wie zum Beispiel eine Spielerkartei des Lieblingsfußballvereins zu erstellen oder Kochrezepte in einem persönlichen Kochbuch festzuhalten. Als besonders tragfähig hat sich die Dokumentation gemeinsamer Aktivitäten wie Ausflüge etc. erwiesen. Hier konnten Fotos beschriftet und mit kleinen Texten versehen werden.

Das Schreiben fand fast ausschließlich am PC statt. Die Nutzung des PCs als Schreibmaschine empfanden die Schülerinnen durchgängig als hilfreich. Die Konzentration auf die motorischen Aspekte des Schreibens entfällt und die Korrektur fehlerhafter Schreibung ist einfach und hinterlässt kein verwüstetes Schriftbild. Bei einigen der fortgeschritteneren Schülern richteten die FörderpädagogInnen Email-Accounts ein, sodass hier auch eine Form schriftlicher Kommunikation eingeführt werden konnte. Als knifflige Herausforderung erwies sich immer wieder die Eingabe von Passwörtern, da hier jeder Tippfehler „bestraft“ wird.

Häufig war es nötig, dass sich die FörderpädagogInnen anfangs darauf einließen, als SekretärIn zu fungieren, das heißt, die von den Schülern diktierten Texte selbst zu schreiben. Nachdem die Scheu vor dem Schreiben nach und nach abgebaut wurde, trauten sich diese Schüler dann zunehmend selbst an die Tastatur.

Die in der Projektkonzeption formulierte Idee, eine Homepage zu gestalten, wurde von neun SchülerInnen aufgegriffen und realisiert. Die im ersten Förderdurchgang eingesetzte Software Mediator hat sich dazu allerdings als zu kompliziert erwiesen. Sehr bewährt hat sich hingegen im zweiten Durchgang die Internet-Plattform Primo-lo, die als Content-Management-System aufgebaut ist. Hier haben sieben der vierzehn SchülerInnen des zweiten Durchgangs eine eigene Seite mit Fotos und kurzen Texten erstellt.

### *Leseanlässe schaffen*

Analog zu den Schreibanlässen wurden entsprechende Leseanlässe gesucht und gefunden. Die Auswahl orientierte sich auch hier an den Interessen der Kinder und Jugendlichen bzw. es wurden entsprechende Angebote gemacht, wie zum Beispiel die gemeinsame Lektüre von Comics oder Jugendzeitschriften.

Einen breiten Raum nahm das Surfen – und nach und nach auch die gezielte Recherche – im Internet ein. Die aufgerufenen Seiten variierten je nach Alter und Vorlieben von den Angeboten von Spielzeugherstellern und speziellen Kinderseiten, über Fernsehserien bis hin zu Sportvereinen. Einzelne SchülerInnen nutzten die Recherchen gezielt, um Informationen zu ihren Hobbys zu gewinnen. Aufgrund der Textlastigkeit der meisten Internet-Auftritte waren die SchülerInnen aber doch immer wieder auf die Unterstützung durch die FörderpädagogInnen, die Ihnen als Vorlesekraft dienen mussten, angewiesen. Dies haben wir in Kauf genommen, denn wir haben diese Form der Internet-Nutzung als wichtigen Schritt hinein in die Schriftkultur gewertet.

Gemeinsame Aktivitäten und Ausflüge haben sich als besonders motivierende Leseanlässe erwiesen. So hat beispielsweise ein Schüler den bevorstehenden Zoobesuch akribisch durch eine Internet-Recherche vorbereitet. Er informierte sich mit Unterstützung der Förderpädagogin über die Öffnungszeiten, lud sich Lagepläne des Zoos herunter, orientierte sich auf dem Stadtplan über die Anfahrt und besorgte sich Fahrpläne der ÖPNV.

### *Üben*

Selbstverständlich bezog das Förderangebot auch das gezielte Üben bestimmter lese- und schreibtechnischer Fertigkeiten mit ein. Hierzu griffen wir auf vorliegende Materialien zurück, wie zum Beispiel den Kieler Leseaufbau bzw. setzten verschiedene Lernprogramme ein (Budenberg, Lernwerkstatt, Der Neue Karolus etc.; eine ausführliche Beschreibung und Bewertung findet sich in der Arbeitshilfe). Daneben wurden selbst erstellte Materialien (Wortkarteien, Anlautmemorys etc.) eingesetzt. In einzelnen Fällen wurden zum Üben auch die Arbeiten und Themen aus dem Unterricht fortgeführt und manchmal auch gezielt für Klassenarbeiten geübt.

Das Üben erwies sich immer dann als produktiv, wenn von den SchülerInnen für diese Arbeitsform ein expliziter Auftrag erteilt wurde. Dies verweist auf die besondere Bedeutung der Aushandlungsphase. Wenn das gezielte Üben bzw. ein eng lehrgangsorientiertes Vorgehen mit dem Schüler vereinbart war, haben die FörderpädagogInnen in Einzelfällen sogar auf das Aufgreifen lebensweltlich bedeutsamer Themen im oben genannten Sinne des Schaffens bedeutungsträchtiger Lese- und Schreibanlässe völlig verzichtet.

Interessant waren die Fälle, in denen eine solche Vereinbarung nicht vorlag, die FörderpädagogInnen aber trotzdem auf einem übenden Vorgehen bestanden. Diese Situation trat zumeist dann ein, wenn sich aufgrund der Passivität der SchülerInnen keine lebensweltlich bedeutsamen Themen haben finden lassen, an denen hätte gearbeitet werden können. Aus Sorge, den Förderauftrag zu verfehlen, tendierten die PädagogInnen dann verschiedentlich dazu, diese Lücke mit konventionellen Materialien zu schließen, oder dies zumindest zu versuchen. Es zeigte sich jedoch relativ rasch, dass damit letztlich nur das Geschehen, wie es sich seit Jahr und Tag im Unterricht abspielt, reproduziert wurde. Die SchülerInnen reagierten mit Langeweile, Verweigerung, Unkonzentriertheit bzw. tatsächlichem oder gespielterm Unverständnis.

Das gezielte Üben erwies sich also dann – und nur dann – als produktiv, wenn es zwischen Schüler und Förderpädagoge als Teil des Förderangebots gemeinsam verabredet war. Das Üben kann dann je nachdem einen Ausschnitt oder den Schwerpunkt der Fördersitzungen einnehmen.

### *Spiele und Multimedia*

Spielen erwies sich als wesentliches Element der Förderarbeit. Zunächst einmal reichte die Konzentrationsfähigkeit der meisten Schülerinnen und Schüler nicht für eine gesamte Doppelstunde aus. Die Konzentrationsfähigkeit schwankte allerdings je nach Tagesform und vor allem je nach Interesse für die gerade stattfindende Aktivität erheblich. Es bot sich an, die Förderstunde jeweils mit einem gemeinsamen Spiel zu beenden. Dies hat vordergründig den Charakter einer Belohnung nach dem Motto: Erst die Arbeit, dann das Spiel. Das gemeinsame Spiel hat darüber hinaus – im Sinne des „pädagogischen Nebenbei“ – eine wichtige beziehungsstiftende Funktion. In den

entspannten Situationen des Spiels berichteten die SchülerInnen häufig mehr über ihren Alltag, über ihre Sorgen und Nöte, über aktuelle Konflikte als in einer angestregten Befragung über ihre Befindlichkeit. Eine entsprechende Funktion nahmen gelegentliche Spaziergänge oder kleine, selbstgeschaffene Rituale ein, wie zum Beispiel der abschließende Weg zurück ins Klassenzimmer oder das Bringen zum Bus.

Diese Spiele konnten sowohl gewöhnliche Karten- bzw. Gesellschaftsspiele sein als auch Spiele am PC. Neue Möglichkeiten ergeben sich aus der Multimedia-Tauglichkeit moderner Laptops. Hier wurden die Geräte auch zum Anschauen von DVDs oder dem Hören von CDs genutzt. So wurde in einem Fall abwechselnd auf DVD ein Harry-Potter-Film geschaut und Textauszüge dazu gelesen.

*Zusammenfassende Kennzeichnung der Phase III - Tätigwerden*

Die pädagogischen Ziele dieser Phase bestehen in der

- Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess
- Kompetenzzuwachs in den Bereichen Schrift und Medien

Als Settingbedingungen sind festzuhalten:

- Bereitstellen eines geschützten, ungestörten Rahmens (dies können Räume in der Schule, zu Hause oder auch im Hort sein)
- Aufsuchen außerschulischer Lernorte für gemeinsame Aktivitäten

Die pädagogische Interaktion ist in dieser Phase durch die folgenden Themen beziehungsweise Inhalte geprägt:

- Methodisch-didaktische Passung der Lernangebote: Lernangebote vorhalten, die fachlich zu den Vorkenntnissen des Schülers passen
- Entwicklung von Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes: Aufgabenstellungen anbieten, die den Interessen des Schülers entsprechen
- Bearbeitung von Lernproblemen durch das gemeinsame Erfinden von Aufgabenstellungen
- gemeinsame Gestaltung der Fördersitzungen, unter Berücksichtigung der Tagesform und aktueller Anlässe

## **2. Lernprobleme auf drei Ebenen: Phänomene und Interventionsstrategien**

Dem stark individualisierten didaktischen Vorgehen entspricht ein *ganzheitliches* Verständnis der Entstehung und Chronifizierung von Lernproblemen. Wir haben ein Modell entwickelt, in dem wir Lernprobleme auf drei Ebenen unterscheiden. Diese Ebenen sind uns in der Arbeit mit allen Jugendlichen in je unterschiedlicher Ausprägung und Intensität begegnet. Das aus den Einzelfallanalysen gewonnene Modell bezieht vorliegende didaktische, pädagogische bzw. therapeutische Ansätze mit ein und versucht diese in eine für den Praktiker handhabbare Ordnung zu bringen.

Ebene I bezieht sich auf den Bereich der *Lerngegenstände* und das methodisch-didaktische Postulat der notwendigen *Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung*. So selbstverständlich diese Forderung anmutet, die Schule scheint in der Praxis diesem Anspruch häufig genug nicht gerecht werden zu können. Zwar findet eine ständige Überprüfung von Lernerfolgen durch Klassenarbeiten und Tests statt, diese Form der Überprüfung arbeitet aber eher der Selektionsdynamik der Schule zu als der Identifizierung von Lernproblemen. Mit anderen Worten: wer bei den Lernerfolgskontrollen wiederholt scheitert, erhält nicht besondere Hilfen, sondern wird an den nächst niedrigeren Bildungsgang verwiesen (vgl. Straub 2006). Trotz der speziellen Förderung an Sonderschulen gilt dies auch für einen Teil der von uns geförderten Schülerinnen und Schüler. Einige Lehrerinnen und Lehrer waren über den tatsächlichen Leistungsstand nur sehr ungenau im Bilde.

Ebene II zielt auf die subjektive Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler dem Schriftspracherwerb zumessen. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass es der Schule, wie oben ausgeführt, nur unzureichend gelingt, sozioökonomisch, kulturell oder ethnisch begründete Differenzen anzuerkennen und auf diese eingehen zu können. Schule als mittelschichtorientierte Institution setzt bürgerliche Habitusformationen bei ihren Schülerinnen und Schülern in der Regel als selbstverständlich voraus. Die Forschung zur Lesesozialisation zeigt deutlich, dass Kinder aus bürgerlichen Milieus bereits vor Schuleintritt über reichhaltige schriftsprachliche Erfahrungen etwa durch Vorlesen oder durch den selbstverständlichen Umgang mit Bilderbüchern verfügen (vgl. Pieper et al. 2004). Damit ist ein Grundbaustein für den Eintritt in die



Schriftkultur gelegt. Genau dies trifft für Schülerinnen und Schüler aus bildungs- und schriftfernen Milieus häufig nicht zu. Der Schriftspracherwerb droht für diese Kinder zu einer Aufgabe zu werden, deren subjektiven Sinn sie nicht einsehen (können) und der sie sich nur unter Zwang unterwerfen oder eben verweigern. Ihre Lernmotivation speist sich bestenfalls aus sekundären Quellen; entweder dem Bemühen, weiterem Schulversagen und den damit einhergehenden Beschämungen zu entgehen oder aber dem Wissen, dass ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ohne hinreichende Schriftsprachkenntnisse gering sind. Einen persönlichen Gewinn darin, Lesen und Schreiben zu können, sahen die Jugendlichen zu Beginn des Projekts nicht. Ihre Bereitschaft zur Teilnahme am Projekt, die ja freiwillig war, entsprang eher dem Motiv der Schadensbegrenzung.

Der Situative Ansatz versucht nun, die Lebensthemen der Jugendlichen aufzugreifen und mit den Anforderungen des Schriftspracherwerbs in Verbindung zu bringen. Dies ist allerdings weit mehr als eine Frage des guten Willens: Situatives Vorgehen, schüler- bzw. lebensweltorientiertes Arbeiten setzt zwar die Bereitschaft des Pädagogen voraus, sich auf die konkreten Lebensverhältnisse eines Kindes oder Jugendlichen vorurteilsfrei einzulassen. Es verlangt aber darüber hinaus ein profundes Wissen über spezifische Lebenslagen „am Rande der Gesellschaft“ und über soziokulturell bedingte, nicht-mittelschichttypische Normen- und Wertesysteme. Und auch dieses Wissen allein reicht nicht aus, um die individuellen Lebensthemen eines Jugendlichen zu erschließen. Dazu bedarf es professioneller Routinen, die es erlauben, mit den Jugendlichen in ein vertrauensvolles dialogisches Verhältnis zu treten.

Ebene III schließlich thematisiert die Lernwiderstände bzw. Lernblockaden, denen wir in der Förderung – nicht nur benachteiligter – Jugendlicher durchgängig begegnen. Auf der oben beschriebenen Ebene II geht es noch darum, den Jugendlichen Schrift als für sie persönlich sinnvoll und bereichernd erlebbar zu machen und damit die motivationalen Grundlagen für den Aneignungsprozess überhaupt erst zu legen. Nun haben die Jugendlichen bereits langjährige Erfahrungen mit dem schulischen Lernen, speziell mit dem Schriftspracherwerb hinter sich, und diese sind primär durch Misserfolg, Beschämung, Scheitern und Ausgrenzung geprägt. Auch wenn die Teilnahme am Projekt grundsätzlich freiwillig geschieht, so haben die Schülerinnen und Schüler dennoch subjektiv gute Gründe, sich den Herausforderungen des Lernens doch zu

verweigern – zu groß ist die Gefahr des erneuten Scheiterns (vgl. Katzenbach 2004, 2005). Das heißt, dass das Nicht-Lernen für die Jugendlichen eine *subjektive Funktion* haben kann, die es zu erschließen gilt (vgl. Rössel 2004).

Ein Förderkonzept, das die Bedeutung der Lernstörung im Beziehungsgeflecht des Jugendlichen ignoriert, läuft hochgradig Gefahr, in einen aussichtslosen „Förderkampf“ zu münden. Wenn die Störung für das Kind eine vitale Funktion erfüllt, wird es alles daran setzen, den Förderpädagogen davon zu „überzeugen“, dass es „wirklich und unveränderbar gestört“ ist. Hierfür finden wir in unseren Fallanalysen zahlreiche Belege. Diese Prozesse verlaufen häufig sehr subtil und sind der bewussten Wahrnehmung sowohl des Kindes wie auch des Pädagogen entzogen. Auch hier reicht der gute Wille des Pädagogen nicht aus. Hier sind ebenfalls spezifische professionelle Routinen gefragt, über die Lehrerinnen und Lehrer in der Regel nicht verfügen, um diese Prozesse überhaupt erkennen und mit ihnen umgehen zu können.

Die Fallanalysen haben uns davon überzeugt, dass in der Arbeit mit den Jugendlichen unvermeidlich alle drei Ebenen ins Spiel kommen. Die Frage ist, wie damit pädagogisch umgegangen werden kann. Denn üblicherweise wird versucht, die verschiedenen Ebenen getrennt zu halten, indem man sie verschiedenen Professionen bzw. Handlungsfeldern zuweist. Ebene I der didaktisch-methodischen Passung wird üblicherweise Schule und Unterricht zugeordnet, Ebene II der Bearbeitung lebensweltlicher Differenzen fällt in den Gegenstandsbereich von Sozialpädagogik und (Schul-) Sozialarbeit und Ebene III des Umgangs mit Widerständen gilt gemeinhin als Aufgabenfeld der Psychotherapie. So wird insbesondere die Bearbeitung der Ebene III von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Hinweis zurückgewiesen, man sei kein Therapeut.

Das Problem besteht nur darin, dass sich die Jugendlichen nicht an die professionellen Zuständigkeitszuordnungen halten. Vielmehr hat sich gezeigt, dass insbesondere in der Benachteiligtenförderung die Zersplitterung der Hilfesysteme und deren Neben- bzw. häufig auch Gegeneinander keine Synergieeffekte, sondern erhebliche Reibungsverluste erzeugt. Das heißt nun gerade nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer Psychotherapie betreiben sollen, dazu fehlt ihnen sowohl die Kompetenz wie auch der Auftrag. Soweit es aber um tiefgreifende Lernstörungen geht, braucht es, so unsere Überzeugung, Pädagogen, die in der Lage sind, sowohl Lernprozesse zu or-

ganisieren als auch lebensweltliche Differenzen zu interpretieren, und die zudem Lernwiderstände wahrnehmen und bearbeiten können. Dies schließt die Bereitschaft und die Möglichkeit mit ein, sich gegebenenfalls Rat und Unterstützung von Experten anderer Professionen, wie Fachdidaktikern, Sozialarbeitern oder Psychotherapeuten einzuholen. Die im Projekt beteiligten studentischen Förderpädagogen müssen also Kompetenzen unterschiedlicher Professionen kombinieren. Wir haben dies durch Fachberatung, intensiven kollegialen Austausch und durch Supervision zu sichern versucht.

Die sich im Laufe des Projekts herauskristallisierende Forschungsfrage ist, *ob und wie* diese unterschiedlichen Kompetenzen in einer Person kombinierbar sind. Denn den verschiedenen Ebenen entsprechen unterschiedliche Haltungen und Handlungslogiken, die sich nicht bloß ergänzen, sondern die im Gegenteil oftmals nur schwer miteinander verträglich sind und sich zuweilen sogar gegenseitig ausschließen.

Dies lässt sich am Beispiel des *Wissens* leicht verdeutlichen: Auf Ebene eins besitzt der Erwachsene unbestreitbar einen Wissensvorsprung. Der Lehrer ist Experte in seinem Fach und er weiß darüber Bescheid, wie sich Menschen üblicherweise dieses fachliche Wissen aneignen. Der dominierende Handlungsmodus ist der der *Instruktion*, die üblichen Handlungsformen sind Zeigen und Erklären. Auf Ebene II ist genau dies nicht mehr so eindeutig der Fall: Hier geht es um unterschiedliche Lebenswelten und deren Interpretation. Hier wissen Pädagoge und Schüler jeweils etwas, aber verschiedenes. Der dominierende Handlungsmodus ist der der *Verständigung*, die übliche Handlungsform ist der Dialog. Und auf der dritten Ebene kehren sich die Verhältnisse regelrecht um: hier weiß der Pädagoge zunächst überhaupt nichts, während der Schüler abzuwägen hat, was er von sich preisgibt. Die Expertise des Professionellen in dieser Konstellation besteht gerade darin, mit dem Nicht-Wissen umgehen zu können. Der dominierende Handlungsmodus ist der der *Forschung*, die zugehörigen Handlungsformen sind das (aktive) Zuhören und die (stellvertretende) Deutung.

An einem Alltagsbeispiel lässt sich verdeutlichen, welche Irritationen auftreten, wenn die Gesprächspartner die Ebenen verfehlen. Man stelle sich vor, jemand fragt in einer fremden Stadt einen Passanten nach dem Weg zum Bahnhof. Hier ist eindeutig der Handlungsmodus der Instruktion gefragt, er möchte den Weg gezeigt bzw. erklärt bekommen. Der Reisende würde sich vermutlich nicht ernst genommen fühlen, wenn der Passant ihn in einen Dialog zwingen wollte, ob es nicht günstiger sei, mit dem Auto zu fahren oder zu fliegen. Und regelrecht übergriffig wäre wohl die Rückfrage nach dem (heimlichen) Motiv der Reiseabsichten. (Diese kategorialen Missverständnisse sind bekanntermaßen die Grundlage berufsspezifischer Witze und Anekdoten über Lehrer, Sozialarbeiter oder Psychiater.) Man würde sich dementsprechend auch nicht ernst genommen fühlen, wenn man in einer kritischen Lebenssituation das Gespräch mit einem Freund oder auch professionellen Berater suchen würde und wenn dieser nur auf der Ebene der Instruktion agierte: „Mach es so und so“ oder schlimmer noch: „Mach es wie Ich“...

Diese Illustration mag plakativ und holzschnittartig wirken, sie verdeutlicht aber die Situation, der die von uns geförderten Jugendlichen permanent ausgesetzt sind. Mit anderen Worten: es ist nicht von vornherein klar, welche Ebene des Nicht-Könnens, der Scheiterns oder Verweigerns relevant ist und wie darauf zu reagieren ist. Selbstverständlich muss der Förderpädagoge in der Lage sein, auf die Fehler oder das Unvermögen des Schülers fachdidaktisch adäquat zu reagieren. Dies wird aber wenig fruchten, wenn nicht eine Verständigung darüber erfolgt ist, welche Relevanz der Lerngegenstand in der aktuellen lebensweltlichen Situation hat oder gewinnen kann. Dies lässt sich nicht durch Instruktion herstellen. Hierzu bedarf es des Dialogs und dieser setzt zweierlei voraus: das ehrliche Interesse am Gegenüber und die Bereitschaft, von sich selbst etwas preis zu geben (sonst mutiert der Dialog zum Aushorchen). Schließlich kann sich im Nicht-Können auch der Impuls verbergen, heimlich die eigene Not mitzuteilen, nämlich den Pädagogen sich als ähnlich unfähig und inkompetent erleben zu lassen, wie sich der Schüler selbst fühlt: „Siehst Du, Du schaffst es auch nicht, mir das Lesen und Schreiben beizubringen“.

Selbstverständlich ist es unangemessen, jedes Verständnisproblem tiefenpsychologisch interpretieren zu wollen. Aber genau so wenig fruchtet es nach unseren Erfahrungen, Lernproblemen nur auf der methodisch-didaktischen Ebene begegnen zu wollen: mit noch einem neuen Arbeitsblatt, mit noch einer neuen Methode, mit noch einem anderen Lernprogramm... Vielmehr ist die Kompetenz gefragt, erkennen zu können, auf welcher Ebene der Schüler uns anspricht und auf welcher Ebene zu reagieren ist. Dies stellt eine gewaltige Herausforderung an die Professionellen dar, insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer, denn ihr beruflicher Habitus ist primär durch den Handlungsmodus der Instruktion geprägt.

In der konkreten Förderarbeit sind uns diese Ebenen

- (1) der Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangebot,
- (2) der subjektiven Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutung des Lerngegenstandes und
- (3) der lernbiographisch begründeten Widerstände und Blockaden

nie in „Reinform“ begegnet. Fast alle Schülerinnen und Schüler des Projekts zeigten Probleme auf allen drei Ebenen. Das Modell dient dabei als Ordnungsschema, um die Problemlagen der Schülerinnen und Schülern angemessen wahrnehmen und einordnen zu können, ohne deren Komplexität unverhältnismäßig zu reduzieren.

Wir stellen die drei Ebenen unter den folgenden Aspekten dar:

- **Erscheinungsformen:**  
Welche Phänomene sind uns begegnet und welcher der drei Ebenen lassen sie sich zuordnen?
- **Diagnosestrategien und -verfahren:**  
Was wird wie diagnostiziert und welche Instrumente und Verfahren haben sich bewährt?
- **Interventionsstrategien:**  
Welche Form pädagogischer Intervention ist auf der jeweiligen Ebene zum Einsatz gekommen?
- **Nutzung und Funktion der Neuen Medien:**  
Auf jeder der drei Ebenen hat die Verwendung der Neuen Medien eine andere inhaltliche, didaktische und psychische Bedeutung.
- **Pädagogische Professionalität:**  
Je nachdem, welche Ebene gerade im Vordergrund steht, wird der Förderpädagoge vom Klienten in einer anderen Rolle wahrgenommen und dementsprechend wird eine andere pädagogische Haltung und werden andere pädagogische Kompetenzen verlangt.
- **Form und Gegenstand der pädagogischen Reflexion:**  
In diesen schwierigen und konflikträchtigen Handlungsfeldern bedarf es der ständigen Überprüfung des pädagogischen Vorgehens. Das zentrale Medium dafür ist der methodisch kontrollierte, kollegiale Austausch. Das Handeln auf den verschiedenen Ebenen verlangt allerdings unterschiedliche Formen der pädagogischen Reflexion. Dies bezieht sich sowohl auf den organisatorischen Rahmen als auch auf die Methoden und Inhalte der Reflexionssitzungen.

### ***Ebene I: Passung***

Mit Passung meinen wir die Übereinstimmung des Anspruchsniveaus des Lernangebots mit den Lernvoraussetzungen des Schülers bzw. der Schülerin bezogen auf den jeweiligen Lerngegenstand, im vorliegenden Fall die Schriftsprache. Lernprobleme entstehen zwangsläufig dann, wenn diese Passung nicht besteht bzw. nicht hergestellt werden kann.

Die im Projekt geförderten Schülerinnen und Schüler waren in der Aneignung der Schriftsprache nicht oder nur kaum über das Niveau des ersten Grundschuljahres hinaus gekommen. Aber die meisten von ihnen besuchten die Schule bereits seit fünf, sechs und mehr Jahren. In dieser Zeit hatten sie zwar nicht die Schriftsprache erlernt, dafür aber vielfältige Strategien, um in alltäglichen Unterrichtssituationen zu „überleben“ und ihr Unvermögen dabei möglichst gut zu kaschieren. Insofern überrascht es nicht, dass auch die Lehrer den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schülern nicht immer adäquat einzuschätzen wussten. Beobachtungen im normalen Unterrichtsgeschehen zeigten zudem, dass diesen Schülern häufig keine spezifischen Angebote auf ihrem Lernstand (mehr) gemacht wurden. (Für einige Lehrerinnen und Lehrer war dies ja der Grund, ihre Schüler für das Projekt vorzuschlagen, weil sie selbst feststellen mussten, dass sie diesen Kindern und Jugendlichen unter den schwierigen Arbeitsbedingungen in der Förderschule keine lernstandsadäquate, differenzierte Förderung anbieten konnten.)

### *Diagnostische Strategie*

In der besonderen Situation der Eins-zu-Eins-Förderung hat sich gezeigt, dass die Diagnose des Lernstandes letztlich kein allzu großes Problem darstellt. Wir haben uns hier an den entwicklungspsychologischen bzw. kognitiven Schriftspracherwerbsmodellen orientiert (vgl. hierzu z.B. Frith 1986; Brügelmann/Richter 1994; Brügelmann/Brinkmann 1998; Augst/Dehn 1998; Naegele/Valtin 2000).

Auf die Diagnose so genannter Teilleistungsschwächen haben wir weitgehend verzichtet: Zum einen sind diese Konzepte wissenschaftlich umstritten. Vor allem aber ergeben sich hieraus keine für die Förderung relevanten Erkenntnisse, da das isolierte Training spezifischer Teilleistungen, wie etwa der auditiven oder der visuellen Differenzierung, ohne Bezug zur Schrift nachweislich keinen positiven Effekt auf die Lese- und Schreibleistungen hat (vgl. Straub 2004). Die eingesetzten förderdiagnostischen Instrumente (wie z.B. die Limburger Leise Leseprobe (LLP), die Hamburger Schreibprobe)<sup>4</sup> liefern gemeinsam mit der Auswertung informeller Schreib- und Le-

---

<sup>4</sup> Eine Gesamtaufstellung bewährter förderdiagnostischer Instrumente findet sich in der Arbeitshilfe.

seproben ein adäquates Bild des Lernstands der Schülerinnen und Schüler. Zusätzliche Informationen entnehmen wir den Schulakten sowie vorliegenden medizinischen und sonderpädagogisch-psychologischen Gutachten.

Aufgrund der schon genannten Vermeidungs- und Kaschierungsstrategien der Schülerinnen und Schüler wurden ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten auch von den FörderpädagogInnen zu Beginn der Förderung häufig überschätzt. Dies zeigte sich u.a. an dem Phänomen, dass zur Diagnose in der Regel die Verfahren zunächst auf der altergemäßen Stufe eingesetzt wurden und dies die Schüler zumeist völlig überforderte. Die PädagogInnen mussten sich zuweilen zu dem geeigneten diagnostischen Verfahren regelrecht „herunter hangeln“. Hierbei ergab sich dann gelegentlich das Folgeproblem, dass diese Materialien zwar in ihrem Anspruchsniveau adäquat waren, in ihrer Aufmachung aber zu kindlich wirkten.

Spezifische diagnostische Probleme entstanden bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Hier ist es oftmals schwierig, die Probleme im Schriftspracherwerb von den Problemen im Erwerb der Lautsprache zu trennen. Es fehlt in diesem Bereich nach wie vor an geeigneten diagnostischen Verfahren.

### *Interventionsstrategien*

Der zentrale Aspekt auf dieser Ebene ist die Bereitstellung von Lernangeboten, die dem Leistungsstand des Schülers entsprechen. Wie oben bereits in der Phase der Tätigkeit (siehe oben S. 51f.) beschrieben, variierten diese Angebote erheblich und reichten von der Anwendung von Übungs- und Trainingsprogrammen bis hin zur Erstellung von eigenen Internetpräsentationen. Die Effektivität des Angebots bemaß sich nach unseren Erfahrungen nicht aus den Eigenschaften des Angebots selbst, sondern aus der Passung zu den Lernvoraussetzungen und zu den Lerninteressen des Schülers. Ein standardisiertes, bei allen Schülern gleiches Vorgehen, wäre in diesem Arbeitsfeld nach unseren Ergebnissen absolut kontraindiziert. Die Erfolge der Förderung erklären sich im Wesentlichen durch das hohe Maß der Individualisierung des Lernangebots. In unserer Arbeitshilfe wird ein breiter Fundus möglicher Lernangebote bereit gestellt.

Neben der Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen war die Erweiterung der Lern- und Arbeitstechniken ein wichtiger Bereich der Förderung. Dazu gehörte die Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre und auch hier war die Sensibilität und Kreativität der FörderpädagogInnen gefragt. Was den einen Schüler am Lernen hindert, kann beim anderen Schülern hilfreich sein. So stellte F. fest, dass ihm leise Hintergrundmusik hilft, sich zu entspannen, und dass er so effektiver lernt. Die Förderpädagogin ließ H. während der Sitzung nebenher mit Knete hantieren, was ihm half, seine innere Unruhe zu bewältigen und sich auf den Lerngegenstand zu konzentrieren. Wichtig ist, dass sich beide – Schüler und Förderpädagoge – auf die gemeinsame Suche nach den Bedingungen einlassen, unter denen der Schüler am besten lernen kann.

#### *Nutzung und Funktion des Computers*

Die Neuen Medien haben hier primär die Funktion eines Übungs- und Trainingsgeräts. Die Schwierigkeit besteht in der kindlichen Aufmachung eigentlich lernstandsadäquater Lernprogramme. Dies führt häufig zur Ablehnung dieser Programme durch die jugendlichen Schülerinnen und Schüler, die sich nicht mit diesem „Babykram“ beschäftigen wollten. Das heißt auch hier, dass es nicht *die* geeignete Lernsoftware für alle Schülerinnen und Schüler gibt, sondern dass den FörderpädagogInnen ein breiter Fundus von Lernprogrammen zur Verfügung stehen muss, aus dem sie mit den SchülerInnen eine Auswahl treffen können. In der Arbeitshilfe findet sich eine kommentierte Aufstellung erprobter Lernsoftware.

#### *Pädagogische Professionalität*

Auf der Ebene der Passung besteht die professionelle Kompetenz des Pädagogen primär in seinem Wissen um die Struktur des Lerngegenstandes, also der Schrift sowie in seinem Wissen um „durchschnittliche“ Aneignungswege und Aneignungsprobleme sowie in Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit den Neuen Medien. Der Förderpädagoge kann den Schülerinnen und Schülern die Anstrengung des Lernens nicht abnehmen. Realistischerweise kann er „nur“ das Angebot machen, diese Anstrengungen zu begleiten und zu unterstützen. Es hat sich im Projekt dennoch



gezeigt, dass es für den Erfolg der Förderung unverzichtbar ist, dass sich der Pädagoge selbst in diesem Bereich als kompetent – und nicht als zögerlich oder skeptisch – erlebt *und* präsentiert. Wir haben immer wieder festgestellt, dass es auf die schwierige Balance ankommt, einerseits keine unrealistischen Versprechungen zu machen und andererseits genug Zuversicht auszustrahlen, dass sich die SchülerInnen überhaupt auf das Wagnis eines erneuten Anlaufs zum Schriftspracherwerb einlassen.

### *Pädagogische Reflexion*

Das fachliche Nachdenken und der fachliche Austausch auf der Ebene der Passung bezieht sich zentral auf die methodischen Aspekte des Schriftspracherwerbs. Dies umfasst die Auswahl geeigneter diagnostischer Instrumente, die kollegiale Analyse von Schriftproben und natürlich die wechselseitige Information über geeignete Lernmaterialien einschließlich Lernsoftware. Der systematische Ort dieses Austausch war im Projekt das begleitende Seminar. Darüber hinaus gab es aber ständig informelle Treffen der beteiligten Studierenden.

### ***Ebene II: Subjektiver Sinn***

Die Aneignung der Schriftsprache ist ein komplexer Vorgang. Er verlangt im Grunde von den Schülerinnen und Schülern, einen kollektiven Lernprozess, der in der Menschheitsgeschichte ca. 4.000 Jahre (vgl. Brügelmann 1983, 64ff.) in Anspruch nahm, individuell – gleichsam im Zeitraffer – in wenigen Jahren nachzuvollziehen. Eine Lernaufgabe eines solchen Ausmaßes kann letztlich nur gelingen, wenn der Lernende selbst dem Lerngegenstand, das heißt der Schrift, einen subjektiven Sinn beimessen kann, ihn also für sich selbst als bedeutungsvoll erlebt. Das abstrakte Wissen darum, dass Lesen und Schreiben „irgendwie“ wichtig sind, reicht dazu nicht aus.

Genau dies ist aber die Ausgangslage unserer Schülerinnen und Schüler. Sie wissen zwar darum, dass sie „eigentlich“ Lesen und Schreiben können müssten und dass ihr Unvermögen auf diesem Gebiet ein gewichtiger Grund für ihre schulische Misere darstellt. Aber *keiner* der Schüler konnte zu Beginn der Förderung einen Grund dafür

angeben, warum es für sie oder ihn *persönlich* gewinnbringend sein könnte, diese eigentümliche Kunst des Lesens und Schreibens zu beherrschen. Direkt dazu befragt, erhielten wir bei den jüngeren SchülerInnen durchgängig Antworten wie „Weil meine Mama das will“, „Weil die Lehrerin das will“, „Weil man das in der Schule braucht“ oder auch schlicht „Ich weiß nicht“.

Die älteren Schülerinnen und Schülern verknüpften den Schriftspracherwerb bzw. die Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten häufig mit konkreten – wenn auch zuweilen illusionären – Zielen wie dem Erwerb des Führerscheins oder des Erreichens des Hauptschulabschlusses. Trotz dieser klaren Motive dominiert aber auch bei ihnen die defensive Lerneinstellung zur Schrift. Das Lernen dient allemal nicht der expansiven Erweiterung ihrer Eigenwelt, sondern primär der Vermeidung (weiterer) Unbill.

Die Schülerinnen und Schüler nahmen freiwillig, wenn auch auf Vorschlag der LehrerInnen, am Projekt teil. Und es war ihnen natürlich bekannt, dass es in der Förderung um Lesen und Schreiben gehen wird. Aber hieraus ist aus den genannten Gründen gerade nicht auf eine intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Schriftspracherwerb zu schließen. Die Förderung konnte sich daher nicht darauf beschränken, die *Techniken* des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern vielmehr den *Sinn* des Lesens und Schreibens für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen. Und dies konnte wiederum nur an Themen gelingen, welche die Schülerinnen und Schüler interessieren, denen sie eine Bedeutung zumessen.

### *Diagnostische Strategie*

Die diagnostische Strategie auf der Ebene des *subjektiven Sinns* orientierte sich an der Methodik sozialpädagogisch-hermeneutischer Diagnosen (vgl. Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995, 1997; Kruppenacker 2004). Nicht die Feststellung eines objektiv beschreibbaren Leistungsstandes oder Kompetenzniveaus ist das Ziel der Diagnose, sondern die Identifikation von Lebensthemen. Die Methode ist das offene, nur gering strukturierte Gespräch (vgl. Mollenhauer 2004), da uns weniger die datengenaue Erfassung des Lebenslaufs interessiert, als vielmehr die Bedeutungen, die die Kinder und Jugendlichen bestimmten Vorfällen und Ereignissen in ihrer Biographie beimessen. Mollenhauer (ebd.) nennt darüber hinaus einige „Regeln“, die bei

der Gesprächsführung zu beachten sind und die auch unser Vorgehen mit bestimmt haben: (1) Schaffen einer vertrauten, geschützten Gesprächsatmosphäre; (2) Signalisieren eines „echten“ Interesses an dem Kind bzw. Jugendlichen; (3) Einlassen auch auf abseitige oder scheinbar irrelevante Thematiken; (4) Fragen nach Könnens-Erfahrungen (und nicht nur nach dem Scheitern); (5) Vermeiden von Einschüchterungen (z.B. im Sinne der Entwertung „unrealistischer“ Wünsche); (6) Bitten um konkrete Beispiele, wenn es um die Beziehungen zu Personen geht, weil es sonst häufig bei stereotypen Etikettierungen bleibt und (7) Verzicht auf Parteilnahme für andere Erwachsene (Lehrer/Eltern etc.), ohne zu verleugnen, selbst ein Erwachsener zu sein und einzelne Verhaltensweisen der Jugendlichen durchaus problematisch zu finden.

Anders als im „klassischen“ Vorgehen sozialpädagogischer Diagnosen, die in der Regel im Kontext von Hilfeplanerstellungen auf einem einmaligen Gespräch basieren, haben wir diese diagnostische Strategie gleichsam ständig mitlaufen lassen. Wir haben oben im Phasenmodell bereits ausführlich darauf verwiesen, dass es seine Zeit braucht, bis die Vertrauensbasis geschaffen ist, damit sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Lebensthemen überhaupt öffnen können. Als besonders ergiebig haben sich dabei gerade unstrukturierte Situationen des „pädagogischen Nebenbeis“ erwiesen, also die Wege beim Abholen von oder Zurückbringen zur Klasse, Busfahrten bei Ausflügen, etc. Es kommt hier also nicht auf ein bestimmtes Setting oder eine standardisierte Befragungstechnik an, sondern auf eine interessierte, weder permissive noch besserwisserische, von Sympathie getragene Grundhaltung<sup>5</sup>.

Auf Kontextwissen aus den Schülerakten und Gesprächen mit Dritten (z.B. jetzigen oder früheren Lehrern) haben wir in diesem Zusammenhang auch zurückgegriffen. Allerdings wurde sorgfältig darauf geachtet, dass hier keine Informationen verwendet wurden, die für die SchülerInnen beschämend sein konnten.

---

<sup>5</sup> Am Ende der Förderung haben wir zusätzlich halb-strukturierte Leitfadenterview durchgeführt und die SchülerInnen soziale Netzwerkkarten erstellen lassen (siehe oben Kapitel III.B). Dies war allerdings nicht Teil der Förderdiagnostik, sondern diente der Evaluation des Projekts als Ganzem.

### *Interventionsstrategie*

Die Konsequenzen, die sich aus dieser Form von Diagnose ergeben, haben wir ausführlich beschrieben (siehe oben S. 51ff.). Letztlich geht es darum, die Lebensthemen der Schülerinnen und Schüler, deren Vorlieben, Neigungen und Interessen mit Lese- und Schreibanlässen in Verbindung zu bringen. Dies setzt die Identifikation eines „echten“ Interesses bei den SchülerInnen voraus und verlangt wiederum ein „echtes“ Interesse an diesen Interessen bei den Förderpädagogen. Liegt letzteres nicht vor, wird das Fragen der Förderpädagogen schnell als Heuchelei bzw. als didaktischer Trick durchschaut.

Die Identifikation eines solchen bedeutsamen Themas hat sich bei fast allen SchülerInnen als Durchbruch im Förderprozess herausgestellt. Es ist aufgrund unserer Befundlage von höchster Bedeutung, den Schriftspracherwerb entlang subjektiv bedeutsamer Themen und Inhalte zu organisieren.

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass uns dies nicht immer gelungen ist. Im zitierten Beispiel „Mein Hund ist tot“ (s.o. S. 49) war der Schüler trotz aller unserer Bemühungen nicht bereit, seine Lebensthemen für die Förderung offen zu legen. Wir kommen unten auf dieses Beispiel noch einmal zurück, wenn wir die Schwierigkeiten analysieren, sich konsistent auf (oder zwischen) den drei Ebenen zu bewegen.

### *Nutzung und Funktion des Computers*

Die Neuen Medien werden auf dieser Ebene vor allem als Werkzeug genutzt. Wir fanden bei fast allen unseren SchülerInnen die Erfahrung bestätigt, dass die Scheu vor dem Schreiben am Computer geringer ist als die vor dem Schreiben auf Papier. Dies erklärt sich durch die Entlastung der Aufmerksamkeit von der schreibmotorischen Anstrengung und durch die besseren Korrekturmöglichkeiten am PC. Ein Text kann mehrfach überarbeitet werden, ohne die Spuren dieser Überarbeitung zu zeigen.

Die Möglichkeiten der zielgerichteten Recherche im Internet wurde von den Schülerinnen erst nach und nach entdeckt, die meisten Seiten sind einfach zu textlastig.

Rascher Motivationsverlust oder zielloses Herumklicken waren die Folge. Die Identifikation eines wirklich interessierenden Themas war auch hier der Schlüssel zum Erfolg. Darüber hinaus mussten sich die FörderpädagogInnen aber auch darauf einlassen, erst einmal als Vorlesekraft zu fungieren, um den Nutzen des Mediums überhaupt erfahrbar zu machen.

Die Erstellung eigener Internet-Seiten stellte dann eine ausgesprochen motivierende Aufgabe dar, wenn es für die SchülerInnen ein berichtenswertes Thema gab. Diese Themen knüpften sich fast immer an gemeinsame Aktivitäten wie Ausflüge etc. an. Einige SchülerInnen lehnten es allerdings ab, eine Internetseite mit persönlichen Inhalten zu gestalten, weil sie fürchteten, als Sonderschüler erkannt zu werden.

Das im ersten Förderdurchgang verwendete Autorenprogramm Mediator erwies sich erwartungsgemäß als zu kompliziert, um damit gemeinsam mit den SchülerInnen an der Seitengestaltung zu arbeiten. Dementsprechend kam es im ersten Durchgang nur bei zwei Schülern zu einem Produkt. Im zweiten Durchgang haben wir die Plattform *primolo* genutzt, die für den Grundschulbereich konzipiert ist. Deren Funktionsumfang reicht für unsere Zwecke völlig aus. Einzelne SchülerInnen konnten damit am Ende selbständig arbeiten. Auch das Ergebnis spricht für sich: am Ende des zweiten Förderdurchgangs standen kleine Präsentationen von sieben Schülerinnen und Schülern im Netz.

### *Pädagogische Professionalität*

Auf der Ebene des *subjektiven Sinns* besteht die professionelle Kompetenz des Pädagogen in der Fähigkeit zu einer spezifischen Form der Grenzgängerschaft. Er muss in der Lage sein, sich den – ihm oftmals kulturell und milieubedingt fremden – Lebenswelten und Lebensentwürfen der Schülerinnen und Schüler interessiert zuzuwenden, ohne dabei sein eigenes Werte- und Normensystem zu verleugnen. Seine Aufgabe ist die der *Vermittlung* zwischen seinen lebensweltlichen Bezügen und denen der Schülerinnen und Schüler. Auf den Schriftspracherwerb bezogen heißt das, dass er die Anknüpfungspunkte der Schriftkultur zu der – individual-biographisch, milieuspezifisch *und* kulturell – geprägten Identität der Schülerinnen und Schüler suchen und finden muss. Das kann ihm nur gelingen, wenn er aus den sprachlichen (und oftmals

auch nicht-sprachlichen) Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler deren Lebensthemen zu erschließen vermag.

### *Pädagogische Reflexion*

Das fachliche Nachdenken und der fachliche Austausch auf der Ebene des subjektiven Sinns bezieht sich zentral auf eben jene Form der Interpretation von Lebensentwürfen vor dem Hintergrund zunächst unbekannter Normen- und Wertesysteme. Das sozialpädagogisch-hermeneutische Verstehen zielt nicht auf die Einordnung des Individuums in ein über-individuelles Kategoriensystem, sondern auf die Freilegung individuell geronnener Identität freilich unter Würdigung kultureller und milieuspezifischer Einflussfaktoren. Der fachliche Austausch arbeitet daher im Wesentlichen an Verstehensbarrieren, die sich aufgrund der lebensweltlichen Differenzen zwischen FörderpädagogInnen und SchülerInnen unvermeidlich immer wieder auftun. Der systematische Ort im Projekt hierfür war das begleitende Projektseminar, in dem zunächst auf allgemeiner Ebene die Sensibilität und das Interesse für nicht-bürgerliche Lebenslagen und Lebensentwürfe geweckt wurde und dies auf individueller Ebene in Form von Fallbesprechungen am Einzelfall konkretisiert wurde.

### ***Ebene III: Lernwiderstände***

Wir begreifen Lernwiderstände als eine Form des Selbstschutzes. Das Lernen besteht, so die Erkenntnis auch der Neurowissenschaften, in der Bewältigung von Herausforderungen. Für die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir gearbeitet haben und deren Lernbiographien durch die ständig wiederkehrende Erfahrung der Beschämung und Kränkung geprägt sind, stellt Lernen hingegen häufig ein kaum kontrollierbares Risiko dar.

In den letzten Jahren sind insbesondere unter dem Einfluss neurobiologischer Forschung die emotionalen Faktoren des Lernens immer mehr in den Blick gerückt (vgl. z.B. Ciompi 1997, Bundschuh 2003). Eine besondere Bedeutung kommt hierbei offenbar der so genannten Stressreaktion zu. Die moderate Aktivierung des Stresssystems scheint den Organismus in einen neuroendokrinen Zustand zu versetzen, der als Voraussetzung für die Speicherung von Lernerfahrungen gilt. Dies setzt allerdings voraus, dass das Individuum die mit dem Lernanlass verknüpfte Herausforderung als beherrsch- bzw. kontrollierbar einschätzt. Wird die Situation hingegen als unkontrollierbar wahrgen-

nommen, dann stellt sich ein neuroendokriner Zustand ein, der die Bildung neuer neuronaler Bahnung unterbindet und im Gegenteil zur Auflösung bestehender Bahnungen führt. Lernen ist in diesem Zustand unmöglich. Ob nun ein Individuum eine Herausforderung als kontrollierbar oder als unkontrollierbar einschätzt, hängt, so die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung, im Wesentlichen von zwei Faktoren ab: (1) Zum einen von der eigenen Lernbiographie und (2) zum anderen von dem Ausmaß sozialer Unterstützung, die das Individuum in der Situation unmittelbar erhält (vgl. hierzu ausführlich Hüther 1999, Katzenbach 2004).

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass der Auslöser für Stress bei höheren Säugetieren nur selten existenzbedrohende Situationen sind, in der Regel sind es psychosoziale Konflikte. Das heißt aber, dass es sehr von der Qualität der Beziehung zwischen Pädagogen und Schüler abhängt, ob der Pädagoge vom Schüler als Unterstützung im oben genannten Sinn zur Bewältigung einer Herausforderung eingeschätzt wird oder aber als *zusätzlicher (oder gar auslösender) Stressor*. Dies gilt für die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht und – aufgrund der größeren Nähe und der Exklusivität der Eins-zu-Eins-Situation – in besonderem Maße für die Interaktion zwischen den Studierenden und Schülern in der Einzelförderung. Der Erfolg der Förderung hängt also sehr direkt davon ab, inwieweit es gelingt, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen.

Die folgende exemplarische Szene verdeutlicht, welchen Belastungen die Förderbeziehungen standhalten mussten:

Der folgende Auszug stammt aus dem Protokoll einer Fördersitzung mit dem 12-jährigen Schüler M. (Fallnr. 10). Die Förderung fand bei ihm zu Hause statt: M. kommt äußerst erregt aus der Schule und verschwindet erst einmal in seinem Zimmer. Erst durch die nachdrückliche Intervention der Mutter kommt er nach zehn Minuten zu der Förderpädagogin, allerdings ohne seine Arbeitsmaterialien: „Erst nach mehreren Aufforderungen stand M. auf und suchte seine Tasche, die er zuvor auf den Boden geworfen hatte. Als er zurück kam, schmiss er den Hefter auf den Tisch und begann zu schreien, dass ich verschwinden solle. Er war sehr aufgebracht und hektisch, schrie und fing an zu weinen. Ich war völlig überrascht und wusste im ersten Moment gar nicht, was ich sagen sollte. M. wurde immer wütender und rannte im Raum hin und her. Schließlich versuchte ich ihn zusammen mit seiner Mutter zu beruhigen, um herauszufinden was passiert war. Er brach immer wieder in Tränen aus und betonte, dass ich endlich gehen solle. Ich fragte ihn, ob ich etwas falsch gemacht hätte, doch er antwortete nicht auf meine Frage. Stattdessen brüllte er, er wolle endlich normal sein, wie die anderen Kinder in seiner Klasse. Dann fügte er hinzu, dass ich auch in Zukunft nicht mehr zu kommen brauche, weil er nicht mehr mitmachen würde“.

Lernwiderstände sind uns in vielerlei Formen und Spielarten begegnet. Grob unterscheiden lassen sich die drei Typen (1) der offenen Verweigerung, (2) der Passivität und (3) der Selbstetikettierung.

Ungeachtet der Freiwilligkeit des Förderangebots sahen sich die FörderpädagogInnen immer wieder mit unverhüllten Formen der *offenen Verweigerung* durch einzelne Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Einzelne FörderpädagogInnen mussten in der Anfangsphase damit umgehen, dass ihre Lernangebote aggressiv entwertet wurden, dass die SchülerInnen die Mitarbeit schlicht verweigerten oder dass sie selbst mit hämischen und verletzenden Ausdrücken belegt wurden (besonders ausgeprägt bei 08/C.; 07/S.; 10/M.; 21/M.).

Als stilles Gegenstück zur offenen Verweigerung begegnete uns bei einer anderen Gruppe von SchülerInnen immer wieder eine Form resignativer *Passivität*. Diese SchülerInnen präsentierten sich als lustlos, offenbarten keine eigenen Interessen und schienen schlicht abzuwarten, was ihnen von den FörderpädagogInnen präsentiert wurde – um diese Angebote dann wiederum als langweilig abzutun, ohne allerdings offen zu rebellieren (z.B. bei 01/T.; 03/T.; 06/F.; 16/T.).

Als besonders verfestigte Form des Widerstands ist uns die *Selbstzuschreibung als krank oder behindert* begegnet. Diese SchülerInnen greifen zumeist Bruchstücke medizinischer, psychologischer oder sonderpädagogischer Diagnosen auf, die dann vor sich selbst und anderen als Rechtfertigung dienen, dieses oder jenes gar nicht lernen zu *können* (so z.B. 04/M.).

Lernwiderstände begleiteten die Förderprozesse mehr oder weniger durchgängig, sie variierten allenfalls in Form und Intensität. Es war auch nicht so, dass zu Beginn der Förderung die Lernwiderstände gleichsam zu „durchbrechen“ und damit ein für allemal erledigt sind. Im Gegenteil: Lernwiderstände tauchen im Verlauf des Förderprozesses immer wieder neu, zuweilen in veränderter Gestalt, letztlich aber das gleiche Grundthema immer wieder variierend, auf.

Lernwiderstände (bzw. Widerstände allgemein) haben nach unserem Verständnis immer etwas mit der pädagogischen Beziehung zu tun, nur bleiben sie häufig im



Verborgenen oder werden zumindest nicht thematisiert. Die Qualität der pädagogischen Beziehung bemisst sich daher nicht daran, ob es Widerstände gibt oder nicht. Die Qualität der pädagogischen Beziehung bemisst sich vielmehr daran, ob sie stabil genug ist, die Bearbeitung der Widerstände zuzulassen und die dadurch ausgelösten Krisen und Konflikte auszuhalten.

### *Diagnostische Strategie*

Wir haben uns in unserer Arbeit sowohl psychodynamischer wie auch systemischer Konzepte bedient (vgl. Reiser 2006). Danach stellen Lernwiderstände kein individuelles Geschehen dar. Sie artikulieren sich im Rahmen der pädagogischen Interaktion und sie stellen häufig eine schwere Belastung dieser Interaktion dar. Bei den FörderpädagogInnen stellten sich starke und zugleich belastende Affekte ein: sie reichten von Gefühlen der Entmutigung und Ohnmacht, Scham über die (vermeintliche) eigene Unfähigkeit, Langeweile und Desinteresse bis hin zu heftiger Wut.

Die Lernwiderstände sind daher auch als – konflikthafte – Beziehungsgeschehen zu interpretieren. Aus der psychodynamischen Perspektive können Konflikte als Neuauflagen, d.h. als „Re-Inszenierungen“ früherer konflikthafter Beziehungserfahrungen verstanden werden. Die systemische Perspektive hingegen fragt nach der Bedeutung der Konflikte im Hier-und-Jetzt des Beziehungsgeschehens und nach dem verborgenen Gewinn des als Symptom etikettierten Verhaltens für das gesamte soziale System, in dem das Kind agiert. Gemeinsam ist den beiden Ansätzen, dass sie das als störend oder als abweichend etikettierte Verhalten des Kindes als subjektiv sinnvolle Handlungsweise begreifen und nicht nur als bloßen Mangel an Verhaltensalternativen.

Die diagnostische Strategie, um diese unbewussten Sinngebungen zu erschließen, besteht in der Analyse der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung. Mit Übertragung wird das Phänomen bezeichnet, alte Beziehungserfahrungen mit neuen Beziehungspartnern wieder in Szene zu setzen. Dieser (ubiquitäre) Vorgang ist dann unproblematisch, wenn es dem Individuum gelingt, den Unterschied zwischen den früheren Beziehungspartnern und den heutigen Partnern anzuerkennen und sein Handeln entsprechend anzupassen. Genau dies ist aber bei traumatischen oder durch

Mangel gekennzeichneten Beziehungserfahrungen nur schwer möglich. Hier dominiert der als Wiederholungszwang bezeichnete Effekt, gerade diese verletzenden Beziehungserfahrungen immer wieder aufs Neue zu aktivieren. Dies lässt sich als die unbewusste Frage verstehen, ob die neuen Beziehungspartner auch wieder so versagend, zurückweisend oder übergriffig reagieren wie die ursprünglichen (vgl. hierzu ausführlich Trescher 1983, Gerspach 1998).

Als Gegenübertragung wird das Gesamt an Empfindungen, Handlungen und Phantasien bezeichnet, das sich als Reaktion auf das Übertragungsangebot des Kindes beim Professionellen einstellt. Die Analyse der Gegenübertragung – als Komplement zum Übertragungsangebot – ermöglicht damit einen Zugang zum inneren Erleben des Kindes und damit die Möglichkeit seine unbewusste Bedeutungssetzungen zu erschließen. Dies setzt allerdings die Bereitschaft der PädagogInnen voraus, sich gerade mit den eigenen unangenehmen, peinlichen, beschämenden oder ängstigenden Affekten, die die Förderung begleiten, auseinanderzusetzen. Schließlich verlangt dieses Vorgehen einen methodisch kontrollierten Rahmen, denn das Gegenübertragungsgeschehen speist sich aus *zwei* Quellen, zum einen – wie gesagt – dem Übertragungsangebot des Klienten, zum zweiten aber auch aus den eigenen biographisch bedingten Übertragungstendenzen des Professionellen. Wird dies nicht sorgfältig auseinander gehalten, droht die Gefahr, das Kind zur Projektionsfläche der eigenen unbewältigten Traumata des Pädagogen zu machen (vgl. Ahlheim 2004). Ort dieser methodisch kontrollierten Reflexion der Übertragungs-/Gegenübertragungsdynamik ist die Supervision.

Ziel der Diagnose ist nicht die detailgenaue Rekonstruktion der Biographie des Kindes bzw. die Identifizierung traumatischer Erlebnisse. Vielmehr geht es darum, Hypothesen über die Bedeutung der Lernstörung zu gewinnen, die den Pädagoginnen wieder neue Handlungsmöglichkeiten in pädagogisch festgefahren Situationen eröffnen. Die Triftigkeit dieser Hypothesen bemisst sich letztlich nicht an einem objektiven Außenkriterium, sondern daran, ob die pädagogische Beziehung wieder in Bewegung kommt.

### *Interventionsstrategie*

Die Interventionsstrategie auf dieser Ebene zielt auf die Erhaltung bzw. Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit der PädagogInnen. Es geht also darum, die scheinbare Zwangsläufigkeit und Unentrinnbarkeit eingespielter Interaktionsmuster aufzudecken und dadurch außer Kraft zu setzen. Damit gewinnen die PädagogInnen innere Freiräume, Handlungsalternativen zu erkennen und auszuprobieren.

Die Funktion des Pädagogen auf dieser Ebene lässt sich mit Bion (1962; vgl. hierzu auch Fonagy et al. 2002) als Containing bezeichnen. Damit ist gemeint, dass der Pädagoge die für den Schüler unerträglichen Affekte in sich aufnimmt, ihn dadurch emotional entlastet, ihm gleichzeitig diese Affekte aber in gemilderter Form wider spiegelt und ihm so emotionales Lernen ermöglicht.

### *Nutzung und Funktion des Computers*

Die Arbeit am Computer hatte für fast alle SchülerInnen im Projekt einen hohen Stellenwert. Nach unserer Einschätzung ließ sich diese hohe Bedeutung der Neuen Medien nicht allein mit dem pragmatischen Gebrauchswert dieser Technik erklären.

Es wurde verschiedentlich beschrieben, dass sich der Computer zu einer „bewusst-unbewussten Anthropomorphisierung“ (Beland 1988; vgl. Katzenbach 1997, 1999) regelrecht anbietet, das heißt, es werden ihm vom Nutzer unter der Hand quasi-menschliche Eigenschaften zugeschrieben. Dies kann zu Abhängigkeit und Sucht führen, stellt aber zunächst einmal ein ganz normales menschliches Verhaltensdispositiv dar, das entwicklungsfördernd genutzt werden kann (vgl. ebd.).

So konnten wir in einer Reihe von Förderverläufen sehen, wie die SchülerInnen den Computer als etwas Drittes in der pädagogischen Beziehung nutzen konnten. Der Computer stellte ein Medium dar, das die Regulation von Nähe und Distanz in der relativen Intimität der Einzelfördersituation erleichterte. Der Computer als quasi-menschlicher Dritter in dieser Beziehungskonstellation kann vor zuviel Nähe schützen, über den Computer kann aber auch Kontakt aufgebaut werden.

Wie bei den meisten Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten sind uns auch bei den SchülerInnen des Projekts massive Probleme der Selbstwertregulation begegnet. Diese SchülerInnen können häufig nur dann lernen, wenn sie den unmittelbaren Zuspruch bzw. die direkte emotionale Unterstützung eines Erwachsenen erfahren. Die entwicklungsförderliche Funktion der Arbeit am Computer bei diesen Kindern und Jugendlichen liegt nun darin, dass diese stützende Hilfs-Ich-Funktion des Erwachsenen sukzessive an den symbolischen Dritten, nämlich den Computer, abgetreten werden kann. Dies setzt nach einer technischen Einführung einen möglichst freien, experimentierenden Umgang mit dem PC voraus. Der Pädagoge muss dies erkennen können und sich selbst in solchen Situationen eine entsprechende Zurückhaltung auferlegen.

#### *Pädagogische Professionalität*

Die pädagogische Professionalität besteht auf dieser Ebene in der „Expertise des Nicht-Wissens“. Die PädagogInnen müssen die Bereitschaft mitbringen, sich auf die Beziehung zu den SchülerInnen einzulassen, ohne die auftretenden Konflikte und Widerstände gleich verstehen zu können. Die dabei entstehenden belastenden Affekte von Ohnmacht, Insuffizienz, Resignation oder auch Wut müssen ausgehalten, Rückzugs- oder Racheimpulse beherrscht werden (Leber 1976, Gerspach/Katzenbach 1996). Es gilt die Regel, dass die elementare Voraussetzung des Verstehens das primäre Eingeständnis des Nicht-Verstehens ist. Nur so kann der Prozess des sich schrittweise Näherns der inneren Erlebniswelt des Schülers in Gang kommen. Von den PädagogInnen wird also die Fähigkeit zu einem kognitiven *und* emotionalen Perspektivwechsel – mit anderen Worten – Empathie verlangt.

Die Fähigkeit zur Empathie, das hat unser Projekt eindeutig gezeigt, kann systematisch geschult und weiterentwickelt werden. Dies ist unter Aspekten der Ausbildung und Qualifizierung von besonderer Relevanz. Denn gerade in der Schulpädagogik mit ihrer Konzentration auf Prozesse der Wissensvermittlung wird in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bis heute so getan, als handele es sich bei der basalen pädagogischen Kompetenz der Empathie um ein naturwüchsiges Persönlichkeitsmerkmal, das man eben mitbringe, oder auch nicht. Nicht erst unser Projekt hat gezeigt, dass das Fremdverstehen eine methodisch anleitbare und damit prinzipiell lehr- und

lernbare Fähigkeit darstellt<sup>6</sup>. Es handelt sich allerdings um eine Kompetenz, die nicht durch Bücherwissen, sondern nur durch praktische Übung anzueignen ist. Die hierfür nötigen Ressourcen fehlen allerdings sowohl bei der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wie auch bei der Ausbildung von Diplom-Pädagogen.

### *Pädagogische Reflexion*

Die pädagogische Reflexion auf dieser Ebene dient der Analyse der eigenen Verstrickung in die Beziehungsdynamik des Kindes bzw. Jugendlichen. Sie setzt dort an, wo die eigenen professionellen Routinen in eine Krise geraten sind (vgl. Katzenbach (1999, 2005)). Diese Form der Reflexion braucht, anders als die Fallbesprechung auf Ebene II, aufgrund des emotionalen Engagements des Falleinbringers den geschützten Raum der Supervision.

### **3. Vereinbarkeit unterschiedlicher pädagogischer Handlungslogiken**

Die Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler sind uns selten in Reinform begegnet. In aller Regel hatten wir mit Schwierigkeiten auf allen drei Ebenen zu tun, auch wenn meist eine der Ebenen eine deutliche Dominanz zeigte.

Die Fallanalysen haben uns davon überzeugt, dass es uns in der Regel auch gelungen ist, in der Förderarbeit adäquat alle drei Ebenen aufzugreifen. Das ist alles andere als selbstverständlich, denn es geht bei den Ebenen nicht nur um verschiedene, sich ergänzende Aspekte im Rahmen einer umfassenden pädagogischen Perspektive. Die den drei Ebenen entsprechenden pädagogischen Vorgehensweisen können sich als unvereinbar erweisen und es ist die mühevoll Aufgabe der PädagogInnen, die sich widersprechenden Anforderungen gegeneinander auszutarieren.

---

<sup>6</sup> Systematische Einschränkungen der Empathie ergeben sich in der Regel dann, wenn die Konfliktlagen des Klienten zu dicht an eigenen *unverarbeiteten* psychischen Verletzungen des Professionellen angesiedelt sind. Dies ist gerade in heilpädagogischen Feldern nicht selten der Fall, denn hinter dem Berufsziel, behinderten und vernachlässigten Kindern helfen zu wollen, verbergen sich oftmals uneingestandene Selbstheilungswünsche.

Offenkundig stellte sich diese Problematik in der Frage, ob die intensive Beschäftigung mit der Lebenswelt der SchülerInnen nicht doch zu Lasten der Arbeit am Lerngegenstand Schrift geht. Es war eine ständige Sorge der FörderpädagogInnen, den eigentlichen Förderauftrag zu verfehlen, wenn sich die Schleife von den Interessen und Neigungen der SchülerInnen zum Lesen und Schreiben nicht schnell genug nehmen ließ. Damit drohte aber in der Förderbeziehung ein latenter Druck aufgebaut zu werden, der zur Folge hatte, dass die SchülerInnen das Interesse der PädagogInnen an ihrer Lebenswirklichkeit nur noch als didaktischen Trick empfanden und sich dementsprechend nicht mehr darauf einließen.

Das bewusste Abweichen von den üblichen schulischen Arbeits- und Umgangsformen, gepaart mit dem Anspruch, auf allen drei Ebenen zu agieren, führte in einigen Fällen dazu, dass den SchülerInnen zeitweise gar nicht mehr klar war, worum es in der Förderung überhaupt ging. Symptomatisch zeigte sich das an der Äußerung einer Schülerin: „Ach deshalb kommst Du immer zu mir“, nachdem die Förderpädagogin – endlich – auch schriftsprachliche Angebote in die Förderung aufnahm.

Die Analyse der beiden von uns als gescheitert bezeichneten Verläufe zeigt, dass es uns hier nicht gelungen ist, adäquat auf den drei Ebenen zu handeln, sondern dass es vielmehr zu einer Konfusion der Ebenen gekommen ist.

In der Förderung der 12-jährigen Schülerin S. (Fallnr. 7) konnte keine konsistente Haltung zu dem Mädchen durchgehalten werden. Die Rekonstruktion des Förderverlaufs zeigte, dass der Förderpädagoge sich auf der manifesten Ebene zwar immer wieder bemüht zeigte, Interessen und Neigungen des Mädchens aufzugreifen. Faktisch konterkarierte er aber diese Haltung dadurch, dass er in der Förderung doch dem Üben mittels – phantasievoll – vorgefertigter Materialien ein hohes Gewicht zumaß. Die artikulierten Interessen des Mädchens wurden – entgegen der eigenen Intention – letztlich doch nur als motivierendes Vehikel benutzt. Erst im Nachhinein konnten wir erkennen, dass das massiv provozierende und entwertende Verhalten des Mädchens den Förderpädagogen gleichsam dazu „verführte“, die „Lehrerrolle“ in der Förderbeziehung zu betonen. Aus scheinbar nichtigen Begebenheiten, wie etwa die Frage, „wer gerade gepupst“ habe, erwachsen immer wieder heftige Konflikte, in denen es letztlich um die Frage ging, wer hier das Sagen hat. In dieser Situation massiver Verunsicherung zog sich der Förderpädagoge auf das Terrain zurück, in dem er sich seiner Expertise sicher sein konnte, nämlich auf seine Kenntnisse der Schrift und den Prozessen des Schriftspracherwerbs. Also konstruierte er seine Förderangebote auf dieser Ebene – mit dem Effekt, sich auf einen regelrechten „Förderkampf“ mit S. einzulassen, um von ihr immer wieder sein Scheitern vorgeführt

zu bekommen. Wir müssen konstatieren, dass es uns in diesem Fall nicht gelungen ist, einen Zugang zu den Lernwiderständen des Mädchens zu finden, mit dem Ergebnis, dass das Förderangebot unsystematisch zwischen den drei Ebenen oszillierte.

Die Problematik des ebenfalls 12-jährigen M. (Fallnr. 4) ist anderes gelagert und die Fallgeschichte lässt sich als Beispiel für die Wirkmächtigkeit des Abwehrmechanismus der *Projektiven Identifikation* lesen: „Unerträgliche Gefühle etwa von Angst, Hass, narzisstischer Entwertung werden auf subtile Weise dem Gegenüber nahe gebracht, so dass der Andere sich einfühlen und diese Emotionen in sich aufnehmen kann. Im Zuge der selben innerpsychischen Bewegung jedoch verleugnet das Subjekt diese ihm unerträglichen Inhalte, distanziert sich, so dass es sich nun für beide anfühlt, als ‚habe‘ das Gegenüber die entsprechende Empfindung von Angst, Hass, Wertlosigkeit etc., und das Subjekt, das sie in die Beziehung hineingebracht hat, sei frei davon“ (Ahlheim 2005, 135).

Die Fallgeschichte von M. ist von Anfang an geprägt durch ein hohes Maß an Unklarheit und Verwirrung. So erscheint der Junge dem Förderpädagogen als so „clever“, dass er sich fragt, warum er überhaupt an der Förderschule gelandet ist. Informationen aus der Schullakte sind in sich widersprüchlich, zeitliche Abläufe passen nicht zusammen. Bei Sichtung der sonderpädagogischen Gutachten entsteht der Eindruck, die Überweisung auf die Förderschule sei im wesentlichen mit den Ergebnissen eines Körper-Koordinationstests begründet, was für sich genommen ein ungeheuerlicher Vorgang wäre. Andererseits verzichtet der Förderpädagoge darauf, sich selbst durch testdiagnostische Verfahren Klarheit zu verschaffen, aus Angst die die Beziehung zu M. dadurch zu belasten. M. selbst bezeichnet sich als „krank im Kopf“, er könne nichts dafür, nicht lernen zu können – auch wenn die im Förderzeitraum durchgeführten neuropsychologischen Untersuchungen ohne Befund blieben. Aufgrund seiner schlechten Schulleistungen, an denen auch die Förderung nichts änderte, wird M. am Ende des Schuljahres an die Schule für Praktisch Bildbare (Schule für Geistigbehinderte) überwiesen. Offenbar hat sich auch die Schule seinem Selbstbild gefügt. Der gesamte Förderverlauf ist durch den verzweiferten Versuch des Förderpädagogen geprägt, einen Zugang zu M. zu finden, ein wirkliches Interesse zu identifizieren, um irgendeinen Ansatzpunkt für sein Lernangebot zu finden. Wir haben oben schon über Beispiel „Der Hund ist tot“ berichtet (vgl. oben S. 49): Tatsächlich behauptete M., nachdem mit seinem Hund ein ihn offenbar wirklich bewegendes Thema gefunden war, der Hund sei gestern gestorben (was, wie sich später glücklicherweise herausstellte, gar nicht stimmte). Nur dieses eine Mal öffnete sich M., gab etwas ihm Bewegendes preis, um dann doch wieder einen Rückzieher zu machen. Auf der manifesten Ebene des pädagogischen Handelns führte dies dazu, dass der Förderpädagoge ein inkonsistentes Förderangebot unterbreiten musste: Er oszillierte ständig zwischen einer Art kumpelhafter Freizeit-

gestaltung (Spaziergehen, Fußballspielen), die von jeglichen Leistungsanforderungen frei sein musste und dem Versuch, doch am Lerngegenstand Schrift zu arbeiten.

Das frappierende an diesem Förderverlauf war, dass der Förderpädagoge den Grund für das Scheitern im wesentlichen bei sich selbst verortete: Mit mehr Erfahrung im Bereich der Lernhilfepädagogik hätte es möglich sein müssen, so sein resignatives Resümee, ein lernstandsadäquates Angebot zu machen und mit mehr Beharrlichkeit hätte man auch ein Thema finden können, das M. wirklich interessiert. Es scheint M., so unsere Rekonstruktion der Falldynamik, gelungen zu sein, sein eigenes Erleben von Ohnmacht und Unzulänglichkeit bei dem Förderpädagogen „unterzubringen“, genau wie es der Mechanismus der *Projektiven Identifikation* beschreibt. Hier ist es uns trotz Supervision und intensiver Fallgespräche nicht gelungen, die mit der Projektiven Identifikation einhergehende Beziehungsdynamik rechtzeitig zu erkennen und zu bearbeiten. Dies mag auch mit der geringen Erfahrung des Förderpädagogen zusammen hängen, allerdings nicht – wie er selbst meinte – auf der Ebene des methodisch-didaktischen Vorgehens oder der Ebene der lebensweltlichen Orientierung, sondern im Umgang mit äußerst subtilen und deshalb besonders wirkmächtigen Beziehungsdynamiken.

Beide Fälle verdeutlichen die Wirkmächtigkeit von Lernwiderständen, die – wenn sie nicht adäquat bearbeitet werden können – alle Versuche, lernstandsgerechte Angebote auf den Ebenen I und II zu konstruieren, hilflos erscheinen lassen. Die Arbeit am Lerngegenstand Schrift wird von der Beziehungsdynamik zwischen Förderpädagogen und Schüler in diesen beiden Fällen völlig überlagert. Es ist notwendig, darauf hinzuweisen, dass diese Problematik eng mit unserem Förderansatz zusammenhängt. Die Offenheit des Förderangebots gepaart mit dem expliziten Angebot, sich auf die Bedürfnisse und Themen der Schüler einzulassen, sowie die Exklusivität der Einzel-fördersituation begünstigen insgesamt die Entstehung einer intensiven Beziehungsdynamik. Damit geht aber notwendig eine erhöhte Übertragungsbereitschaft einher und damit wiederum die Möglichkeit der Reinszenierung alter oder auch aktueller Beziehungskonflikte. Dies bekräftigt die Notwendigkeit einer dichten supervisorischen Begleitung der Förderung.



---

## **V. MÖGLICHKEIT UND NOTWENDIGKEIT UNTERRICHTSBEGLEITENDER HILFEN IN DER SCHULE**

Wir fassen im Folgenden unsere wichtigsten Ergebnisse zusammen und leiten daraus Perspektiven für die Organisation und Durchführung unterrichtsbegleitender Hilfen ab.

### **A. Fazit: Effektive Hilfen sind möglich**

Das Forschungsprojekt befasste sich mit Kindern und Jugendlichen deren Bildungsbiographien durch Erfahrungen von Misserfolg, Scheitern und Aussonderung geprägt sind. Innerhalb der ohnehin schon benachteiligten Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Schule der Lernhilfe haben wir wiederum mit den leistungsschwächsten Kindern und Jugendlichen gearbeitet.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die pädagogische Maxime „Kein Kind zurücklassen“ ausnahmslos, d.h. auch für diese als Extremgruppe zu bezeichnenden Schülerinnen und Schüler, gelten muss. Bei 18 von insgesamt 24 Förderungen konnten wir in den drei Dimension *Lernzuwachs*, *Lernverhalten* und *Lernmotivation* mindestens befriedigende Ergebnisse erzielen, dies bei einem relativ bescheidenen Ressourceneinsatz von wöchentlich zwei Förderstunden durch studentische Lernhelfer. Die Schülerinnen und Schüler haben einen Zugang zur Schriftkultur gefunden und ihre aversive Haltung zum Lesen und Schreiben abgebaut. Der Einsatz der Neuen Medien hat hier die erwartete Funktion des „Türöffners“ erfüllt. Die Nutzung von Computer und Internet hat sich als stabiler Motivationsfaktor bestätigt. Im zweiten Durchgang der Förderung ist es sieben von vierzehn SchülerInnen gelungen, auf der Plattform Primolo eine eigene Homepage zu gestalten. Wir können bilanzierend festhalten, dass mit entsprechender Unterstützung auch extrem benachteiligten Kindern und Jugendlichen ein Zugang zur Schriftkultur möglich ist.

**1. Kernmerkmal der Hilfen:**

**Hohe Individualisierung – geringe Standardisierung**

Die großen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, in den sozialen und biographischen Hintergründen und den Lernkarrieren machen ein hochgradig individualisiertes Lernangebot zwingend notwendig. Standardisierte Programme, seien sie papier- oder EDV-gestützt, können durchaus eingesetzt werden, angesichts der Heterogenität der Zielgruppe ist allerdings nicht zu erwarten, dass *ein* Programm oder *ein* Lehrgang sich für *alle* Schülerinnen und Schüler als geeignet erweist. Die FörderpädagogInnen müssen daher über eine breite Palette möglicher Lernangebote verfügen, und sie müssen in der Lage sein, diese Angebote gegebenenfalls so zu modifizieren, dass sie den spezifischen Bedürfnissen der Schüler entsprechen.

**2. Unterstützung auf drei Ebenen**

Ein wirksames und nachhaltiges Förderangebot muss Hilfen auf den drei Ebenen (I) der didaktisch-methodischen Passung, (II) der Aktivierung lebensweltlich bedeutsamer Interessen und (III) des Umgangs mit Lernwiderständen bieten.

Den drei Ebenen entsprechen unterschiedliche, zuweilen antagonistische pädagogische Handlungslogiken. Die sich daraus ergebenden widersprüchlichen pädagogischen Interventionsmöglichkeiten müssen sorgfältig gegeneinander austariert werden. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit intensiver Fallreflexion unter Einbezug externer Beratung und Supervision. Es empfiehlt sich dringend den fachlichen Austausch über methodisch-didaktische Fragen, die Fallbesprechung über die lebensweltlichen Bezüge der Klienten und die Supervision konflikthafter Beziehungsdynamiken organisatorisch zu *trennen*.

### **3. Notwendigkeit der „Aushandlung“ des Förderangebots**

Die Individualisierung der Förderung gelingt nicht automatisch dadurch, dass der Förderpädagoge ein scheinbar passgenaues Angebot für den einzelnen Schüler zuschneidet, für das es ihn dann „nur noch“ zu motivieren gelte. Vielmehr müssen Form und Inhalt der Förderung zwischen Förderpädagogen und Schüler ausgehandelt werden. Dies verlangt ein prozessorientiertes Vorgehen, in dem vom Förderpädagogen zwar Angebote eingebracht werden, aber nicht „durchgezogen“ werden dürfen.

### **4. Phasen des Förderung**

Der Förderprozess verläuft in unterscheidbaren Phasen, die sich sowohl auf der Makroebene des gesamten Förderverlaufs wie auch auf der Mikroebene einzelner Fördersitzungen zeigen. Wir haben die Phase des *Kennenlernens*, des *Aushandelns* und der *Tätigkeit* unterschieden. Es ist von hoher Bedeutung, diesen Phasen ihre notwendige Zeit zu lassen. Wie viel Zeit hier als notwendig anzusehen ist, muss der Förderpädagoge sensibel in jeder einzelnen Fördersitzung und im Verlauf der gesamten Förderung „erspüren“, generalisierbare Aussagen sind hier nicht möglich. Dies erweist erneut auf die Notwendigkeit einer institutionalisierten Form der Fallbesprechung. Der Versuch der Abkürzung einzelner Phasen gefährdet auf der langen Distanz den Fördererfolg.

### **5. Nutzung der Neuen Medien**

Der Einbezug der Neuen Medien hat bei fast allen Schülerinnen und Schülern zum Erfolg der Förderung beigetragen. Die Nutzung des Computers streute – entsprechend der Individualisierung des Förderangebots – von der Anwendung von Lernprogrammen, über die Nutzung als Schreibwerkzeug (Textverarbeitung) bis hin zur Gestaltung eigener Internetseiten. Die anfänglich motivierende Wirkung der Neu-

en Medien bleibt nur dann enthalten, wenn die Arbeit am PC Themen erschließt, die für die SchülerInnen subjektiv bedeutungsvoll sind.

## **B. Perspektiven: Neuordnung der interdisziplinären Zusammenarbeit**

Ein wesentlicher Befund unseres Projekts ist, dass die Verbesserung des methodischen Vorgehens *allein* nicht ausreicht, um den Lernerfolg insbesondere bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler zu sichern. Es ist zwar richtig, dass die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler ganz besonders unter methodischen Mängeln des Unterrichts zu leiden haben. Aber dies lässt den Umkehrschluss nicht zu, dass mit der Verbesserung der Unterrichtsmethodik *alle* Schwierigkeiten zu beheben seien. Unser Projekt hat die These bestätigt, dass diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit Problemen zu kämpfen haben, die sich aus ihrer Lebenslage bzw. ihrer Biographie ergeben und die weniger mit den Lehrmethoden zu tun haben. Diese Probleme üben gleichwohl einen nachhaltigen Einfluss auf ihr Lernverhalten und Lernvermögen aus.

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion wird in diesem Zusammenhang gerne auf die Erziehungsverantwortung der Eltern verwiesen – ein zynisches Argument gegenüber der steigenden Zahl von Kindern, deren Eltern eben nicht über die Möglichkeiten und Fähigkeiten verfügen, das schulische Lernen ihrer Kinder aktiv zu unterstützen. In den PISA-Studien wurde die einmalig hohe soziale Selektivität des deutschen Schulsystems festgestellt. Der Zusammenhang zwischen Schulerfolg der Kinder und Bildungsstatus der Eltern ist bekanntermaßen so eng wie in keinem anderen der PISA-Teilnehmerstaaten. Mit anderen Worten: Unterschiedliche Startvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden im deutschen Bildungssystem nicht ausgeglichen, sondern verstärkt. Angesichts *dieser* Sachlage gerade jetzt an die Erziehungsverantwortung der Eltern zu appellieren, heißt faktisch nichts anderes als das Eingeständnis, dass hierzulande die Eltern die Mängel des Schulwesens und nicht die Schulen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zu kompensieren haben. Auf die mit dieser Debatte verbundenen gesellschafts- und bildungspoliti-

schen Weichenstellungen vermögen wir zwar keinen Einfluss zu nehmen. Wir können aber aus fachlicher Sicht skizzieren, welche Komponenten ein Bildungssystem braucht, um sozialen Ausgleich zu gewährleisten, ohne die Leistungsspitze zu gefährden.

Es sei daran erinnert, dass wir – abgesehen von dem rasant expandierenden Markt kommerzieller Nachhilfeinstitute – in der Bundesrepublik bereits über ein breit gefächertes System unterrichtsbegleitender Hilfen verfügen. So werden zusätzliche Förderangebote für bestimmte Zielgruppen in der Schule angeboten (z. B. Deutsch als Zweitsprache), es gibt (vereinzelt) Schulsozialarbeit und einen schulpсихologischen Dienst. Sonderschulen werden in Hessen zu Beratungs- und Förderzentren mit präventivem Auftrag ausgebaut. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf können im Gemeinsamen Unterricht in der Regelschule verbleiben. Im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (SGB VIII, § 27) bestehen Angebote sozialpädagogischer Lernhilfen, schließlich können über die Krankenkassen medizinisch-therapeutische bzw. psychotherapeutische Hilfen realisiert werden. Es ist also keineswegs so, dass es keine Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche gebe, deren schulische Lernentwicklung unter erschwerten Bedingungen verläuft oder die in Entwicklungskrisen geraten sind. Das Problem besteht vielmehr darin,

- dass diese Angebote nicht flächendeckend, regional sehr unterschiedlich, meist nur punktuell vorgehalten werden,
- dass ihre Zugänglichkeit nicht für alle soziale Gruppen gewährleistet ist, weil hohe formale und bürokratische Hürden zu überwinden sind,
- dass sie untereinander kaum vernetzt sind, worunter die interdisziplinäre Kooperation erheblich leidet,
- dass sie teilweise räumlich und organisatorisch zu weit weg von der Schule und den Schülern angesiedelt sind, um ausreichende Hilfen für das *schulische* Lernen insbesondere mehrfach benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu bieten und schließlich
- dass sie häufig zu spät einsetzen, nämlich zumeist erst dann, wenn bereits gravierende Lernrückstände dokumentiert und damit chronifiziert sind.

Die mittelfristige Perspektive muss es daher sein, ein entsprechendes Unterstützungssystem *an jeder Schule direkt vor Ort* zur Verfügung zu stellen. Ein solcher

unterrichtsbegleitender Dienst muss multiprofessionell zusammengesetzt sein, d.h. sonderpädagogische, sozialpädagogische und psychologische/pädagogisch-therapeutische Fachkräfte müssen *direkt an der Schule* (und nicht im Schulamt oder an weit entfernten Beratungszentren) zur Verfügung stehen.

Ein solches Konzept verlangt neben den erforderlichen personellen Ressourcen eine fachliche Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und psychologischen/therapeutischen Hilfen. Es reicht nicht aus, und dies wird durch unsere Befunde nachdrücklich bestätigt, diese Angebote bloß additiv nebeneinander zu stellen: Das Beispiel der Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder zeigt, dass die Anreicherung der Regelschule durch sonderpädagogische Kompetenz nur dann eine positive Wirkung entfaltet, wenn sich hieraus eine veränderte Unterrichtskultur für *alle* Schülerinnen und Schüler entwickelt. So weist Reiser nachdrücklich auf die Gefahr der Verantwortungsdelegation hin, die sich in Integrationsklassen scheinbar naturwüchsig einzustellen droht: Der Regelschullehrer ist für die nichtbehinderten, der Sonderpädagoge für die behinderten und lernschwachen Schüler zuständig. Eine solche Arbeitsteilung reduziert die sonderpädagogische Unterstützung auf eine reine Entlastungsmaßnahme, die dazu dient, die alten unterrichtlichen Routinen möglichst unbeschadet weiter laufen zu lassen. Reiser hat dieses Modell zu Recht als „Sonderschule in der Westentasche“ kritisiert (vgl. ders. 1997, 1998).

Eine ähnliche Konstellation besteht im Verhältnis von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Der wissenschaftliche Diskurs der beiden Disziplinen ist stark durch Abgrenzungs- und Alleinstellungsfragen geprägt<sup>7</sup>. So begrüßt zwar die überwiegende Zahl der Lehrer die Einführung von Schulsozialarbeit an ihrer Schule, was aber meist mit der Erwartung verknüpft ist, „die in die Schule hineinbrandenden sozialen und jugendkulturellen Probleme abzufangen und abzufedern, gleichzeitig aber den Schulbetrieb möglichst wenig zu tangieren“ (Müller 2004, 224). Es ist nachvollziehbar, dass sich Schulsozialarbeit gegen eine solche „Platzanweisung“ verwahrt (vgl. ebd.) und

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu die Beiträge in dem von Hartnuß/Maykus (2004) herausgegebenen Sammelband zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule oder den Evaluationsbericht zur Schulsozialarbeit an der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt/Main (Schumann et al. 2004).

nicht auf eine Art „Reparaturbetrieb“ einer ansonsten unveränderten Unterrichts- und Schulkultur reduziert werden möchte. Wie in der sonderpädagogischen Förderung reicht es auch hier nicht aus, den Schulbetrieb um sozialpädagogische Zusatzangebote – wie es sich jetzt in der Ganztagschuldebatte abzeichnet – zu ergänzen. Vielmehr geht es darum, den Unterricht selbst um sozialpädagogische Elemente anzureichern. In den gebräuchlichen Organisationsformen von Schulsozialarbeit fehlt den Sozialpädagogen aber häufig das Mandat wie auch der professionelle Freiraum und die nötige Anerkennung, um hier effektiv auf die Problemkonstellationen des Einzelfalls einwirken zu können. Eine Kooperationskultur, in der sich die Vertreter von Jugendhilfe und Schule als gleichwertige und gleichberechtigte Partner in einem Prozess gemeinsam zu lösender Aufgaben und Probleme begegnen, ist noch zu entwickeln (vgl. Maykus 2004).

Schließlich reicht es nicht aus, sich bei gravierenden Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen ausschließlich auf die Zuarbeit niedergelassener Psychotherapeuten zu verlassen: Zunächst wird diese Form der Hilfe von Familien in sozialen Benachteiligungslagen kaum angenommen. Zudem ist aus fachlicher Sicht die deutliche Grenzziehung zwischen psychotherapeutischem und (heilpädagogischem) Handeln bei Kindern und Jugendlichen mit narzisstischen Problematiken, also Problemen des Selbstwertes und der Selbstwertregulation, nicht zu rechtfertigen. Gerade diese, auf frühe emotionale Mangel- und/oder Übergriffserfahrungen zurückzuführenden Probleme des Handelns und Erlebens, lassen sich nicht ausschließlich im klassischen psychotherapeutischen Setting bearbeiten, sondern verlangen Interventionen, die in den – schulischen – Alltag integriert sind (vgl. Datler 1995).

Die hier skizzierten Aufgaben kann nicht allein den Lehrerinnen und Lehrern aufgebürdet werden. Dies würde zu einer völligen fachlichen und zeitlichen Überforderung führen. Nur: Überfordert ist die Institution Schule in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit ohnehin, wie es sich in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion um die Misere des deutschen Bildungssystems deutlicher abzeichnet. Die Schule wird ihrer Aufgabe, allen Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer sozialen Herkunft ein adäquates Bildungsangebot zu machen, nicht gerecht. Dies kann man beklagen, und das hat man die letzten zwanzig Jahre getan, oder man kann fachlich auf die verän-

dernten Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht reagieren, dies steht noch aus.

Nicht der einzelne Lehrer, aber die Schule als Institution muss in die Lage versetzt werden, die fachlichen Kompetenzen und die personellen Ressourcen vorzuhalten, die eine umfassende Förderung *aller* Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Lehrerinnen und Lehrer können diese Aufgaben alleine nicht bewältigen, aber sie müssen allerdings die Bereitschaft mitbringen, mit anderen pädagogischen Fachkräften „auf Augenhöhe“ zu kooperieren und nicht auf das Muster zurückzufallen, die Verantwortung für „schwierige“ Schüler an externe Dienste zu delegieren oder durch Selektionsmaßnahmen sich dieser Schüler vollständig zu entledigen. Der erste Schritt einer Förderplanung muss daher in der gemeinsamen Überlegung bestehen, welche Formen der Unterstützung Schülern und Lehrern *innerhalb* des Klassenverbandes gewährt werden können. Erst auf dieser Basis fachlicher Kooperation kann dann begründet entschieden werden, wann eine ergänzende, zielgruppenspezifische Einzel- oder Kleingruppenförderung *außerhalb* des Klassenunterrichts (wie in unserem Projekt) indiziert ist.

Diese Forderungen mögen angesichts der finanziellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems utopisch klingen. Der Blick auf das europäische Ausland zeigt aber, dass dies andernorts schon seit langem gängige Praxis ist. So gehören zum Beispiel in Finnland eben nicht nur Lehrerinnen und Lehrer zum Personal der Schule, sondern mit großer Selbstverständlichkeit auch Sozialpädagogen, Sonderpädagogen, Unterrichtsassistenten, ein Psychologe, eine Schulschwester und – nicht zu vergessen – das Küchenpersonal. Der Erfolg Finnlands in den PISA-Untersuchungen geht wesentlich auf die guten Ergebnisse der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zurück. Das Geheimnis dieses Erfolgs ist nicht, so der einhellige Eindruck vieler internationaler Beobachter, auf die exzellente Unterrichtsmethodik zurückzuführen, sondern auf das umfassende System der Unterstützung und die ungeteilte Verantwortung für den Schulerfolg *aller* Schülerinnen und Schüler (vgl. Freymann 2002; Välijärvi 2003). Bezeichnend ist es, dass die Finnen auf – frühe – Hilfen statt auf Selektion setzen. So erhalten in Finnland 21% aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit sonderpädagogische Förderung, gegenüber 5,6% in Deutschland (vgl. KMK 2006). Allerdings werden in Finnland diese Hilfe ergänzend bzw. be-



gleitend zum Unterricht angeboten, in Deutschland gehen sie in der Regel mit der Überweisung in eine Sonderschule einher. Mit anderen Worten, während in Finnland sonderpädagogische Förderung zur Sicherung des Schulerfolgs in der Regelschule eingesetzt wird, setzt in Deutschland die sonderpädagogische Förderung erst nach dem Scheitern in der Regelschule ein. So liegt der Schwerpunkt der sonderpädagogischen Förderung in Finnland in den ersten Schuljahren und nimmt dann nach und nach ab, in Deutschland verhält es sich genau umgekehrt.

Natürlich ist ein solches Unterstützungssystem nicht umsonst zu haben. Allerdings steht der Einrichtung eines qualitativ hochwertigen Systems unterrichtsbegleitender Hilfen auch ein erhebliches Einsparpotenzial gegenüber. So gibt beispielsweise das Land Hessen für einen Hauptschüler durchschnittlich € 5.600 pro Jahr aus, für einen Sonderschüler hingegen € 12.500 (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Mithin wären ca. € 30.000 pro Schüler zu sparen, wenn durch effektive Prävention der Verbleib an der Hauptschule gesichert werden könnte. Ähnliches dürfte auch für den Bereich der anderen genannten Hilfesysteme gelten. Aufgrund der Aufsplitterung in verschiedene Kostenträgerschaften ist hier eine systematische Kostenrechnung zwar nicht möglich. Es ist aber hinreichend bekannt, dass die Verteilung auf viele unkoordinierte und wenig kontinuierliche Hilfsangebote wenig effizient ist und unnötige Kosten erzeugt.

Die Erfahrungen unseres Projekts bestätigen die internationalen Erfahrungen, dass die schulischen Misserfolge bildungsbenachteiligter und problembelasteter Kinder und Jugendlicher nicht als naturwüchsig hingenommen werden müssen. Das fachliche und organisatorische Know-How für ein gerechteres und effektiveres Bildungssystem ist vorhanden, es gilt es umzusetzen.



---

## VI. LITERATUR

- Ahlheim, R. (2005): Psychoanalytisches Fallverstehen. Zur Methode des psychoanalytischen Erstinterviews. In: Freyberg, T. von / Wolff, A. (2005): Störer und Gestörte: Band: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel
- Augst, G. / Dehn, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Stuttgart: Klett 2002
- Beland, H. (1988): Computerfaszination und Lebensgeschichte. In: Krafft, A. / Ortman, G. (1988): Computer und Psyche. Angstlust am Computer. Frankfurt/Main: Nexus
- Bion, W.R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp 1992
- Bos, W. / Lankes, E.-M. et al (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Lengwil: Libelle 2000
- Brügelmann, H. / Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil: Libelle 1998
- Brügelmann, H / Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee: Libelle
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn / Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Butterwegge, C. / Holm, K. / Zander, M. u.a. (Hrsg.) (2003): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Wiesbaden: VS-Verlag 2004
- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1999
- Dammasch, F. / Katzenbach, D. (Hrsg.) (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Döbert, M. / Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett
- Finnish National Board of Education (FNBE) (2004): National Core Curriculum for Basic Education 2004. Helsinki
- Fonagy, P. / Gergely, G. / Jurist, E. / Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta 2004
- Freyman, T.v. (2002): Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens. In: Freiheit der Wissenschaft, Heft 2, S. 11-15
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): New trends in graphemics and orthography. Berlin/New York: de Gruyter S. 218-233
- Gerspach, M. (1998): Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Gerspach, M. / Katzenbach, D. (1996): An der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen. In: Behindertenpädagogik 35:2, 354-372

- 
- Hartnuß, B. / Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge
- Hüther, G. (1999): Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004
- Iben, G. (1968): Kinder am Rande der Gesellschaft. München: Juventa
- Iben, G. (2002): Förderung sozialbenachteiligter Kinder und Jugendlicher. In: Butterwegge/Klundt (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen 2002
- Iben, G. (Hrsg.) (1980): Soziales Lernen. Praxishefte für Erzieher. Ravensburg
- Iben, G. (Hrsg.) (1992): Erzieheralltag. Situatives Lernen mit sozialbenachteiligten Kindern. Mainz: Grünewald
- Iben, G. (Hrsg.) (1996): Dialogische Heilpädagogik. Hammersbach
- Iben, G. (Hrsg.) (1998): Kindheit und Armut. Analysen und Projekte. Münster: Lit
- Katzenbach, D. (1997): Kompetentes Lernen am Computer. Psychoanalytische Aspekte der Computerfaszination und didaktische Konsequenzen für den Unterricht. In: Geistige Behinderung, 36:2, 158-169
- Katzenbach, D. (1999): "Die schlimmste Zeit meines Lebens". Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen?. In: Pädagogik, 51:10, 49-53
- Katzenbach, D. (1999): Computer und Psyche - Technologisierung des Inneren? In: Lamers, W. (Hrsg.) (1999): Computer und Informationstechnologie. Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Katzenbach, D. (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dammasch, F. / Katzenbach, D. (Hrsg.) (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Katzenbach, D. (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?. In: Geiling, U. / Hinz, A. (Hrsg.) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Katzenbach, D. (2005): Zwischen Professionalisierung und Entlastung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In: Die Deutsche Schule, 97:1, S. 49-64
- Klein, G. (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten / Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 52:2, 51-61
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister) (Hrsg.) (2006): Sonderpädagogische Förderung in den Schulen 1994-2003. Bonn  
[Download: <http://www.kmk.org/statist/Dokumentation177.pdf> am 16.05.06]
- Kornmann, R. / Klingele, C. / Iriogbe-Ganninger, J. (1997): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an!. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48:5, 203-207
- Kretschmann, R. (1998): Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. Perspektivenwechsel in der Lese- und Schreibdidaktik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49:7, 306 ff.
- Krumenacker, F.-J. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnosen in der Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa
- Kutter, P. (1994): Spiegelungen und Übertragungen in der Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold

- Leber, A. (1976): Rückzug oder Rache. Überlegungen zu unterschiedlichen milieuabhängigen Folgen früher Kränkung und Wut. In: Leber, A. et al. (Hrsg.) (1983): Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt/Main: Fachbuchhandlung für Psychologie
- Martens, R. (2005): Erste quantitative Bilanz nach Hartz IV: Jedes siebte Kind lebt auf Sozialhilfe-Niveau. In: Soziale Sicherheit, Heft 9, S. 282-291
- Maykus, S. (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen - regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur?. In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.) (2004)
- Mayring, Ph. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz
- Mollenhauer, K. / Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München: Juventa 2004
- Mollenhauer, K. / Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim, München: Juventa 2000
- Mollenhauer, K. / Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim, München: Juventa 2001
- Müller, B. (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit - Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Hartnuß / Maykus (Hrsg.) (2004)
- Naegele, I. M. / Valtin, R. (Hrsg.) (2000): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Leserechtschreibschwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim; Basel: Beltz
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul/Marotzki/Schwepe (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002, S. 19-63
- Pieper, I. / Rosebrock, C. / Wirthwein, H. / Volz, S. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München: Juventa
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Reichen, J. (1988): Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich: SABE, Verlagsinstitut für Lehrmittel
- Reiser, H. (1997): Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48, 266-275
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung?. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, 46-54

- Reiser, H. (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf Grundlage der Themen-zentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer
- Rössel, D. (2004): Die erfolgreiche Abwehr von Schrift als Lösungsstrategie. In: Dammasch, F. / Katzenbach, D. (Hrsg.) (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Schneider, W. et al. (1998): Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phono-logischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 30:1, 26-39
- Schumann, M. / Sack, A. / Schumann, T. (2004): Wissenschaftliche Evaluation der Schulsozialarbeit (SIS) an der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt aus der Nutzerperspektive - Zwischenbericht. Universität Siegen: Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste
- Straub, S. (2004): "Hauptsache, die Kinder kommen gerne zur Schule!?" - Eine fachdidaktische Perspektive zum Umgang mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Dammasch/Katzenbach (Hrsg.) (2004)
- Straub, S. (2006): Schriftspracherwerb aus sonderpädagogischer Sicht – ein Erklärungsversuch zum professionellen Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und –pädagogen. In: Panagiotopoulou, A./Wintermeyer, M. (Hrsg.): Schriftlichkeit interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main (i. V.).
- Straus, F. (2002): Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag GmbH
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt/Main: Campus
- Väljjarvi, J. (2003): The System and How Does It Work - Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School. In: Education Journal, 31:2 & 32:1
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51:12, 492-503
- Wocken (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Potsdam (Forschungsbericht) [Download unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>, 07.05.06]