

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

Entwicklung der Medienkompetenz im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen – Grundlagen, Desiderate und Forschungskonzeption

Effekte einer adaptiven Mathematikförderung zur Ablösung des zählenden Rechnens – eine kontrollierte Einzelfallstudie

Reading Racetracks – eine Methode zur Förderung des Sichtwortschatzes

Schulbegleitung für Kinder mit Fetaler Alkoholspektrumstörung (FASD)

**Landeskongress
Verband Sonderpädagogik NRW e.V.**

**„Bildung kompetent für alle –
gemeinsam verschieden lernen!“**

Aktuelle Bildungstrends zeigen einen ungebrochenen Trend im deutschen Bildungssystem: Bildungserfolg ist hochgradig abhängig von sozialer Herkunft. Einen nicht unwesentlichen Teil der Kinder und Jugendlichen erreichen wir durch unsere bisherigen Bildungsangebote nicht oder nicht ausreichend. Bildung *kompetent für alle* scheint als ein nicht eingelöstes Versprechen. Die zentrale Frage ist dabei, wie Schülerinnen und Schüler bei aller Verschiedenheit gemeinsam erfolgreich lernen können.

Damit Lernen in dieser Weise gelingen kann, sind insbesondere Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und/oder einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in besonderer Weise auf ein lernförderliches Umfeld und einen aktivierenden, individualisierenden Unterricht angewiesen. Hierzu möchte der Kongress „Bildung kompetent für alle – gemeinsam verschieden lernen!“ Impulse setzen.

Unser Angebot richtet sich an Lehrkräfte aller Schulformen und berücksichtigt in besonderer Weise Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Für das Eingangsreferat **„Lernprobleme in der Schule: so lassen sich die Rückstände aufholen“** konnten wir **Herrn Prof. Dr. Matthias Grünke, Universität zu Köln**, gewinnen.

Im Anschluss daran können Sie aus **17 Workshops** zwei zur Teilnahme auswählen. Für die Workshops stehen Ihnen kompetente Referentinnen und Referenten aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis zur Verfügung, die Ihnen wertvolle Anregungen und Ideen zu einer differenzierten und individualisierten Unterrichtsgestaltung in zielgleichen und zieldifferenten Bildungsgängen anbieten.



www.vdsnrw.de

26. August 2023

**Bönninghardtschule
Alpen**



Anmeldung
ab sofort!

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen ist – trotz sinkender Zahlen in den letzten Jahren – der größte Schwerpunkt mit den meisten Schülerinnen und Schülern, die einen entsprechenden Unterstützungsbedarf zugewiesen bekommen haben. Die Unterrichtung und individuelle Unterstützung in diesem Schwerpunkt stellen demnach wichtige Aufgabenfelder schulischer Sonderpädagogik und schulischer Inklusion dar. Daher freuen wir uns, in diesem Heft einen Themenschwerpunkt mit drei Beiträgen genau in diesem Bereich anbieten zu können.

Im Zuge inklusiver Bildung und der Notwendigkeit von Barrierefreiheit digitaler Medien sind in den letzten Jahren einige Forschungen und auch konzeptionelle Ideen einer barrierefreien digitalen Bildung und Nutzung digitaler Medien entstanden. Der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen mit den Besonderheiten, die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen mitbringen, wird bislang noch kaum betrachtet. Wir dürfen gespannt sein, welche Ergebnisse das anvisierte Projekt hervorbringt, vor allem auch, welche konkreten Handlungsmöglichkeiten daraus für die Lehrkräfte abgeleitet werden.

Die Beiträge zwei und drei werden sehr konkret in den Handlungsmöglichkeiten. Im Mittelpunkt stehen die Fächer Mathematik und Deutsch. Was in beiden Beiträgen deutlich wird, ist die Spezialisierung. Wir haben den Eindruck, dass die Inhalte sehr spezifisch werden, je konkreter die Handlungsmöglichkeiten beschrieben sind. So finden Sie im zweiten Beitrag ein ganz konkretes Konzept zur individuellen Unterstützung bei der Ablösung vom zählenden Rechnen – eine wichtige (Entwicklungs-)Aufgabe für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Lernbeeinträchtigung. Es wird anhand einer Einzelfallstudie aufgezeigt, inwiefern das beschriebene Förderkonzept sinnvoll in der Schule eingesetzt werden kann.

Die konkrete Förderung im Fach Deutsch beschränkt sich im dritten Beitrag auf das Lesen, insbesondere den Ausbau und die Sicherung des Sichtwortschatzes. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt aber nicht auf durchgeführten Studien, sondern vor allem auf der sehr konkreten, theoretisch fundierten Beschreibung der Umsetzung. Die Autorinnen und Autoren bieten Ihnen basierend auf der Umsetzung zahlreicher Studien in Deutschland, mit denen die Fördermethode erprobt und positiv evaluiert wurde, nicht nur eine Anleitung für die eigene Umsetzung, sondern auch das Material, das für Sie zum Download bereitsteht.

Egal ob Mathematik oder Deutsch: Folgen Sie doch den angegebenen QR-Codes und probieren Sie die Methoden aus, integrieren Sie diese in Ihrem Alltag. Vielleicht haben Sie aber auch selbst ein Förderkonzept, basierend auf theoretischen Grundlagen, entwickelt. Teilen Sie es mit uns und unseren Leserinnen und Lesern – wir freuen uns auf Ihre Einreichungen!


Prof. Dr. Conny Melzer


Dr. Peter Wachtel



Verband
Sonderpädagogik e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023

post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Schriftleitung

Prof. Dr. Conny Melzer
conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de

Beirat der Zeitschrift für Heilpädagogik

blanka.hartmann@verband-sonderpaedagogik.de †
marie-christine.vierbuchen@verband-sonderpaedagogik.de
markus.bichler@verband-sonderpaedagogik.de
alexander.gantschow@verband-sonderpaedagogik.de
juergen.moosacker@verband-sonderpaedagogik.de

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Inhalt

Kathrin Mahlau · Jule Menzinger ·
Ines Sura

292

**Entwicklung der Medienkompetenz
im sonderpädagogischen Schwerpunkt
Lernen – Grundlagen, Desiderate und
Forschungskonzeption**

Simon Sikora

302

**Effekte einer adaptiven
Mathematikförderung
zur Ablösung des zählenden
Rechnens – eine kontrollierte
Einzelfallstudie**

Julia Diederichs · Charlotte Levin ·
Anne Barwasser · Matthias Grünke ·
Marko Sperling · Karolina Urton ·
Conny Melzer

311

**Reading Racetracks –
eine Methode zur Förderung
des Sichtwortschatzes**

Johannes Jungbauer · Angela Sieger ·
Reinhold Feldmann
**Schulbegleitung für Kinder mit
Fetaler Alkoholspektrumstörung
(FASD) – Ergebnisse einer
explorativen Pilotstudie**

321

vds aktuell

332

vds stellt vor

**Tagung der
Landesreferentinnen
und -referenten
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung**

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
Stefanie Höfer	Pressereferentin
Conny Melzer	Schriftleiterin
Peter Wachtel	Schriftleiter

Fortbildungseinrichtung des
Verbands Sonderpädagogik
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg

Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Verband
Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie





Kathrin Mahlau



Jule Menzinger



Ines Sura

Entwicklung der Medienkompetenz im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen – Grundlagen, Desiderate und Forschungskonzeption

Zusammenfassung

In inklusiv arbeitenden Schulen werden Lehr- bzw. Lernformen eingesetzt, die einen individuellen und flexibel an die Lernvoraussetzungen der Kinder angepassten Unterricht ermöglichen. In den letzten Jahren ist die Digitalisierung der Kommunikations-, Sozialisations- und Lernwelt innerhalb unserer modernen Gesellschaft weiter vorangeschritten. Es stellt sich die Frage, ob der Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Vorteile bietet, oder ob dadurch neue Barrieren für das Lernen und soziale Prozesse entstehen? Es wird eine Konzeption zur Grundlagenforschung vorgestellt, die den Einsatz digitaler Medien im Bereich des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen in inklusiven Schulen sowie verschiedene Zielgruppen (Medienexpertinnen und -experten, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Studierende) berücksichtigt.

Mit der Umsetzung einer inklusiven Schule (United Nations, 2006) sind Lehrkräfte verstärkt angehalten, Lehr- bzw. Lernformen einzusetzen, die einen individuellen und flexibel an die Lernvoraussetzungen angepassten Unterricht begünstigen. Eine Möglichkeit zur Unterstützung, kann die Mediatisierung und Digitalisierung der Kommunikations-, Sozialisations- und Lernwelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sein. Gleichzeitig müssen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf medienpädagogisch begleitet werden, um an einer mediatisierten Gesellschaft teilhaben und Medien selbstbestimmt und reflektiert nutzen zu können. So stellt sich die Frage, ob, und wenn ja, wie der Einsatz digitaler Medien im Unterricht zur Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erfolgen kann, oder ob sich dadurch neue Barrieren für das Lernen und soziale Prozesse ergeben.

Um erste Hinweise zur Beantwortung dieser Frage zu erhalten, werden zum einen verschiedene theoretische Ansätze zur inklusiven Medienbildung und zum anderen Studien dargestellt, die die Entwicklung der Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen beleuchten, um dann Folgerungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zu ziehen. Zudem ist es notwendig, die besonderen Lernvoraussetzungen der betrachteten Gruppe aufzuzeigen und daraus – vor dem Hintergrund von Stärken und Schwächen – Ableitungen für eine kompetente Mediennutzung zu treffen. Abschließend erfolgen erste Überlegungen für ein Forschungsdesign zur Erfassung der Mediennutzung verschiedener Zielgruppen im Kontext einer inklusiven Schule.

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 292–301

Inklusive Medienbildung: Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, die von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder formuliert wurde, legt „konkrete Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten [fest, über die] Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen, damit sie zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt wer-

den“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2016, S. 11). Hierdurch sind explizit alle Schulen dazu angehalten, entsprechende Konzepte auszuarbeiten, um den Kompetenzerwerb im Umgang mit digitalen Medien als festen Bestandteil in die Schulbildung zu integrieren. Vor dem Hintergrund der Umsetzung einer inklusiven Schule und den Besonderheiten, die sich für Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Nutzung bzw. Bedienung von digitalen Medien ergeben (Etges & Renner, 2022; Keeley et al., 2021), sollte dabei auch berücksichtigt werden, wie Medienbildung gestaltet werden kann, damit Schülerinnen und Schüler mit Bedarfen an sonderpädagogischer Unterstützung von dieser profitieren. Neben den Curricula für Allgemeinbildende Schulen zur Förderung digitalitätsbezogener Kompetenzen, stellt die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einen zentralen Punkt der Strategie dar. Dabei sollen Lehrkräfte digitale Medien unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweiligen Fachunterricht kompetent und didaktisch sinnvoll einsetzen und inhaltlich kritisch reflektieren. Schülerinnen und Schüler aller Schularten sollen sich damit auseinandersetzen, die eigene Anwendung von Medien kritisch zu reflektieren und Medien aller Art bewusst und sozial verantwortlich auszuwählen. Daher muss die fachspezifische Lehramtsausbildung den Erwerb entsprechender Kompetenzen verbindlich beinhalten (KMK, 2016).

Im Jahr 2021 hat die KMK die ergänzende Empfehlung „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ beschlossen. Sie erweitert und vertieft die medienpädagogisch ausgerichtete Konzeption der KMK-Strategie und hält für den Bereich der inklusiven Pädagogik fest: es komme „der Barrierefreiheit (Accessibility), der Nutzungsfreundlichkeit (Usability) sowie den assistiven und adaptiven Funktionen der digitalen Medien und Werkzeuge eine besondere Rolle sowohl bei der Förderung der Eigenständigkeit als auch der gleichberechtigten Teilhabe zu“ (KMK, 2021, S. 5). Aufgabe des Bildungssystems sei es, barrierefreie Teilhabe an digitaler Bildung als Recht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und Lehrkräften umzusetzen. Bei der Auswahl digitaler Medien und Werkzeuge seien Kriterien wie soziale Aspekte zu beachten, insbesondere beim Erwerb der grundlegenden Kompetenzen im Primarbereich und zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiver Unterrichtsszenarien. Zudem begünstigten digitale Medien für Menschen mit Unterstützungsbedarfen den Einsatz anderer Ausdrucksformen (ebd.).

Die Strategie stimmt mit den Grundsätzen innerhalb der medienpädagogischen Disziplin darin überein, „dass Medienbildung für die Ermöglichung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe grundlegend ist und integraler Bestandteil von Bildungsprozessen sein muss“ (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur [GMK], 2018, S. 1). Inklusive Medienbildung wird von der GMK sogar noch weiter gefasst, indem besonders Ungleichheiten und Ausgrenzungen in den Blick genommen werden. Diese werden unter inklusionspädagogischen Gesichtspunkten in allen Bereichen des (lebenslangen) Lernens berücksichtigt. Inklusion wertschätzt dabei Vielfalt und bezieht als miteinander verwobene Differenzkategorien soziale und/oder kulturelle Herkunft, Geschlecht, sexuelle Identität, Alter und Behinderung ein (GMK, 2018).

Ein solch weites Verständnis ermöglicht es, aus verschiedenen Perspektiven Impulse zu entwickeln, mit denen Inklusion und Bildung für alle zu gestalten sind.

Die besondere Chance, die in einer digitalen Mediennutzung für Teilhabe und inklusive Bildung liegt, wird in der aktuellen Fachliteratur zunehmend hervorgehoben (Keeley et al., 2022; Sponholz & Boenisch, 2021). So arbeitet beispielsweise das Konzept der „Diklusion“ – ein Neologismus aus „digitale Medien“ und „Inklusion“ – die Chancen der Teilhabe mit, durch und an Medien und damit für mehr Bildungsgerechtigkeit explizit heraus (Schulz, 2018, S. 347).

Böttinger und Schulz (2021) stellen sich in diesem Zusammenhang der Frage, wie die Potenziale digitaler Medien in einen digital-inklusive, individualisierten Unterricht einfließen können. Dazu adaptieren sie das „Universal Design for Learning“ (UDL). Das UDL zielt darauf ab, dass auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit einem variablen Methoden- und Medieneinsatz

Mediennutzungs- verhalten von Menschen mit sonder- pädagogischem Unterstützungsbedarf

reagiert wird, sodass die Lernmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler und nicht nur die einzelner Gruppen vergrößert werden. Häufig seien es die „nicht passgenauen Methoden und Materialien, die das Lernen verhindern oder es erschweren“ (Niemen & Pesonen, 2019, S. 2). Für das Lernen mit digitalen Medien erarbeiten Böttinger und Schulz eine Adaption des UDL hin zu einem „UDL diklusiv“, das vor allem eine Erweiterung des Spektrums an Methoden darstellt und gleichzeitig auch Hilfen beschreibt, „die durch analoge Hilfesysteme nicht erreicht werden können“ (Böttinger & Schulz, 2021, S. 446).

Die Kombination von UDL, Barrierefreiheit, unterstützenden Technologien und angemessenen individuellen Vorkehrungen könnte dann für alle Schülerinnen und Schüler „neue individuelle Lernwege, ein Mehr an Partizipation und Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen“ (vgl. GMK, 2018, S. 5).

Pädagogische Angebote für Heranwachsende mit verschiedenen Bedarfen an sonderpädagogischer Unterstützung avancieren zu einer zentralen Aufgabe der Medienpädagogik. Um Medienbildung inklusiv umzusetzen und dabei Menschen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen besonders in den Blick zu nehmen, wurde sich deshalb in den letzten Jahren verstärkt mit Studien zu deren Teilhabe und Mediennutzungsverhalten beschäftigt.

In der DiGGi_Koeln-Studie um Keeley und Team (2021, 2022) wird die digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung untersucht. Berücksichtigt werden sowohl Expertinnen und Experten, Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Expertenbefragung zeigen, dass eine digitale Allgemeinbildung eine Voraussetzung für digitale Teilhabe ist, und dass diese im Bereich des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung noch völlig unzureichend umgesetzt wird (Keeley et al., 2021). So mangelt es auf struktureller und politischer Ebene an den notwendigen Maßnahmen zur Umsetzung digitaler Medienbildung in der untersuchten Schülergruppe. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler benötigen neben einer adäquaten Hard- und Softwareausstattung entsprechende Bildungsangebote. Aktuell ist es jedoch so, dass Kinder und Jugendliche mit einem hohen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in strukturelle und politische Planungen und Entwicklungen nicht einbezogen werden. Die Vermittlung von Medienkompetenz basiere eher auf privaten Initiativen der Lehrkräfte. Von den Lehrkräften selbst wird die Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung hingegen vergleichsweise positiv beurteilt (Keeley et al., 2022). So gaben sie an, dass über 90 % dieser Schülergruppe digitale Medien nutzen würden. Dabei spielt das Smartphone eine besondere Rolle in der außerschulischen Nutzung, die mit 93 % angegeben wird (die schulische Smartphone-Nutzung liegt bei lediglich 22 %). Die Lehrkräfte gaben weiterhin an, dass sie im Einsatz digitaler Medien eine große Chance für Motivation, Teilhabe und Kompetenzerweiterung sehen. Dass die Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von digitalen Geräten, Apps und Programmen kennen und diese meist selbstständig nutzen können, zeigt die besondere Chance zur sozialen Teilhabe und zum Lernen auf. Allerdings machen sich auch höhere Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung in den Bereichen mehrschrittiger Tätigkeiten in festgelegter Reihenfolge bemerkbar, z. B. bei der Nutzung von Schriftsprache und selten genutzten Programmen und Geräten. Auch das Erkennen von Gefahren digitaler Medien sollte explizit als Kompetenz berücksichtigt werden, wobei die untersuchte Gruppe bereits ein grundlegendes Verständnis dafür entwickelt hatte. Im Gegensatz zu Erwachsenen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung (Etges & Renner, 2022) ist die Nutzung digitaler Technologien im Schulalter deutlich verbreiteter (93 % vs. 45 %). Keeley und Team (2022) resümieren, dass für Schülerinnen und Schüler sichere, kontrollierte Möglichkeiten des Zugangs entwickelt werden sollten. Somit kann das große Potenzial eines digitalen Kompetenzwissens zielgenau zur Erweiterung von kognitiven Zielen, zur Vermeidung von digitalen Risiken und zur Erhöhung digitaler Teilhabe eingesetzt werden. Insbesondere die digitale Teilhabe birgt neben dem hohen Potenzial für eine inklusive Gesellschaft auch die Gefahr der digitalen Spaltung. Grund dafür ist, dass Menschen mit intellektuellen Einschränkungen im Erwachsenenalter oft weniger Zugang zu den entsprechenden Geräten haben und bei deren

Beschaffung und Nutzung auf die Unterstützung einzelner, technikkompetenter Betreuerinnen und Betreuer angewiesen sind (Etges & Renner, 2022). Hier sollte ein entsprechender Kompetenzerwerb bereits im (Grund-)Schulalter angestrebt werden.

Eine vergleichsweise geringere Mediennutzung zeigt sich bei Schülerinnen und Schülern mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung. In einer Vergleichsstudie von Sponholz und Boenisch (2021) zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien durch Jugendliche der 9. und 10. Klassenstufe mit einem sonderpädagogischen Bedarf an Unterstützung im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung (Vergleichsgruppe: Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) wurde deutlich, dass sie im Vergleich zu ihren Peers seltener Aktivitäten auf sozialen Plattformen nutzten. So verwendete die Vergleichsgruppe täglich zu 92 % den Messenger-Dienst WhatsApp, die Untersuchungsgruppe lediglich zu 70 %. Plattformen wie Instagram oder Snapchat wurden wesentlich weniger von den Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf genutzt. Dagegen waren die Möglichkeiten des Zugangs zu Medien beider Gruppen vergleichbar. Allerdings hatte die Untersuchungsgruppe deutlich weniger Smartphones in ihrem persönlichen Besitz als die Vergleichsgruppe, was jedoch durch Familienmitglieder mit einem entsprechenden Zugang zu den Geräten ausgeglichen wurde (Sponholz & Boenisch, 2021). Deutlich wird, dass auch die Gruppe der Jugendlichen mit Einschränkungen der körperlich-motorischen Entwicklung Nachteile bezüglich der digitalen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hat. Die Möglichkeiten von digitalen Medien zur Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden nicht genutzt.

Ergebnisse aus Studien zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen decken dagegen das Potenzial auf, welches der Einsatz digitaler Medien hat (König, 2021). So fiel Kindern im Grundschulalter die Interaktion mit digitalen im Vergleich zu analogen Medien leichter. Zudem wurde die Kommunikation mit anderen Kindern durch die erweiterten Möglichkeiten zur Interaktion mithilfe des digitalen Materials unterstützt bzw. erleichtert. Insgesamt begünstigte dies die Zusammenarbeit innerhalb inklusiver Kleingruppen (König, 2021).

Wie sich aus dem Review von Mertens, Quenzer-Alfred und Team (2022) ableiten lässt, lässt sich ein steigendes Interesse am Einsatz digitaler Medien in inklusiven und sonderpädagogischen Settings in der deutschsprachigen Forschungsliteratur verzeichnen. Es lässt sich jedoch auch feststellen, dass dabei vorrangig die individuelle Einzelförderung durch gezielte digitale Trainings Gegenstand der Forschung ist. Die Autorinnen und Autoren verweisen hier auf ein potenzielles Exklusionsrisiko, welches sich durch einen solch begrenzten Einsatz digitaler Medien ergeben kann. So wurden einerseits ein umfassender, überfachlicher Erwerb digitaler Kompetenzen durch die Vorgabe von (vorausgewählten) Tools und Programmen eingeschränkt sowie Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, die digitale Medien bieten, nicht ausreichend wahrgenommen werden. Es findet vor allem ein Lernen mit, aber nicht über Medien statt. Zudem werden nur selten inklusive Settings in den Blick genommen, sondern es wird überwiegend auf den rein sonderpädagogischen Bereich fokussiert. Insgesamt zeichnet sich eine ungleich verteilte Repräsentation der sonderpädagogischen Schwerpunkte in den Forschungsarbeiten ab (Mertens, Quenzer-Alfred et al., 2022). Der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen findet nur wenig Aufmerksamkeit in bisherigen Arbeiten, was verwundert, da dieser den größten sonderpädagogischen Schwerpunkt in Deutschland darstellt (KMK, 2022). Daher berücksichtigt das hier vorgestellte Projekt insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen.

Bei der Planung medienpädagogischer Angebote sind besondere Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zu berücksichtigen. Nach Grünke und Grosche (2014, S. 76) liegt ein Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen vor, „wenn schwerwiegende, anhaltende und umfängliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden“. In Abgrenzung

**Medienpädagogische
Maßnahmen**

zu Lernstörungen, wie Lese-Rechtschreib- und/oder Rechenstörungen oder allgemeinen Lernschwächen, ist sie eine besonders schwerwiegende Form einer Minderleistung beim absichtsvollen Lernen, der aktiven Verarbeitung von Informationen und bei der Abspeicherung von Wissen (Linderkamp, 2022). Dabei sind grundlegende Fertigkeiten, wie der Erwerb des Lesens, Rechtschreibens, Rechnens und abstrakter Lerninhalte besonders betroffen. Dies könnte auch auf medienpädagogische Inhalte zutreffen. Grundsätzlich sind die Einschränkungen des Lernens in einem Zusammenhang mit Rückständen der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zu sehen. So liegen die Intelligenzwerte zwischen der ersten und dritten negativen Standardabweichung, also einem IQ-Wert zwischen 55 und 85 (Grünke & Grosche, 2014; ICD-11). Im schulischen Bereich wird in Deutschland zwischen einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen ($IQ \leq 85$) und einem Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung ($IQ < 70$) unterschieden (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2022; Linderkamp, 2022).

Die Diagnose eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen betrifft ca. 2,6% aller Kinder und Jugendlichen im Schulalter (Hasselhorn, 2021; KMK, 2019; Linderkamp, 2022). Nach einer Analyse der KMK-Empfehlungen im Bereich Lernen (2019) beschreiben Heimlich und Hillenbrand (2022, S. 23) die erschwerten Voraussetzungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen in den Bereichen „Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen, Denken, Wahrnehmung, Sprache, soziales Handeln und Emotionen“. In anderer Systematisierung zeigen sich nach Grünke und Grosche (2014; auch KMK, 2019) erhebliche Probleme in den Bereichen

- der metakognitiven Handlungssteuerung (z. B. mangelnde Planung von Lösungswegen)
- der Beherrschung von Lernstrategien (z. B. mangelnde Teilfertigkeiten bei der Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien)
- der Motivation und Konzentration (z. B. geringe Anstrengungsbereitschaft, niedrige Konzentrationsfähigkeit)
- des bereichsspezifischen Wissens (z. B. fehlendes Vorwissen).

Wie auch in allen anderen Bereichen des Lernens sind diese Bereiche zum Erwerb von Medienkompetenz grundlegend. Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen werden seit 2009 zunehmend inklusiv beschult (Scheer & Melzer, 2020). Laut Statistischem Bundesamt (2011, siehe Grünke & Grosche, 2014) sind zwischen 80 bis 90% der Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen von sozialer Benachteiligung betroffen. Allerdings zeigen Untersuchungen zur Spezifik von festgestellten sonderpädagogischen Bedarfen an Unterstützung, dass es sich um keine homogene Gruppe handelt, sondern dass große Unterschiede in der Ausprägung und Qualität der Lernschwierigkeiten bestehen (Blumenthal, Blumenthal & Daum, 2022).

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von Konzepten und Modellen inklusiver Formen der Förderung von Medienkompetenz bedeutsam, die der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, den Erwerb von Medienkompetenz sichern und damit die gesellschaftliche Teilhabe durch Medien ermöglichen. Aus den Überlegungen zu den besonderen Leit- und Begleitsymptomen bei Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen und den Voraussetzungen zum Erwerb einer ausreichenden Entwicklung von Medienkompetenz ergeben sich folgende vermutete Bedarfe an Unterstützung (Tabelle 1).

Die Förderung von Medienkompetenz in inklusiven Settings stellt ein bislang wenig erforschtes Gebiet dar. In vorhandenen Forschungsarbeiten lässt sich ein Fokus auf Mediendidaktik feststellen, wobei zu deren Untersuchung mehrheitlich quantitative Methoden eingesetzt werden, darunter vor allem Fragebögen und standardisierte Testverfahren (Mertens, Alfred-Quenzer et al., 2022). Dadurch wird die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bislang eher einseitig untersucht. Es bedarf weiterer Forschung, um herauszuarbeiten, wie Konzepte gestaltet sein müssen, um diese Personengruppe in ihrer digitalen Teilhabe zu unterstützen.

Bereiche	Unterstützung in der (Medienkompetenz-)Entwicklung
Metakognitive Handlungssteuerung	<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung, um zu erkennen, um welche Aufgabe (z. B. Umgang mit dem Smartphone, Cybermobbing) es sich handelt, was das Ziel ist (z. B. Erkennen von Straftaten im digitalen Raum), wie das Ziel erreicht werden kann (z. B. Kriterien für das Vorliegen von Cybermobbing formulieren) und welche Probleme beim Lösen auftreten könnten (z. B. eingeschränkter Zugang zu bestimmten Internetseiten) – Förderung metakognitiver Strategien – Unterstützung bei der lückenlosen Planung von Lösungswegen innerhalb eines Projekts zum Thema Medienkompetenz – Monitoring des eigenen Wissenserwerbs ermöglichen, um eigene Lernfortschritte zu kontrollieren und ggf. den eigenen Lernweg anzupassen
Beherrschung von Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung zielorientierter Lern-, Denk- und Gedächtnisstrategien, z. B. ausreichend häufiges Üben datenschutzrelevanter Lerninhalte
Bereichsspezifisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung der notwendigen inhaltlichen Vorkenntnisse, z. B. was ist Cybermobbing, wie nutze ich die Suchfunktion bei Google? – Verknüpfung des neuen Lernstoffs mit vorhandenen Erfahrungen und Kenntnissen
Motivation und Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> – Förderung der Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Konzentration, durch z. B. abwechslungsreiche digitale Formate (digitale Token sammeln) – ausreichend „Nettolernzeit“ sicherstellen

Tabelle 1: Ableitung von Unterstützungsmaßnahmen für die (Medienkompetenz-)Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen in Anlehnung an Grünke und Grosche (2014)

Letzteres erfordert die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte. Das Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz nach Schmidt-Hertha, Rott, Bolten und Rohs (2017; siehe Abb. 1) liegt dem nachfolgend beschriebenen Forschungskonzept zugrunde, da es wesentliche medienpädagogische Kompetenzbereiche der Erwachsenenbildung berücksichtigt.



Abbildung 1: Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung in Anlehnung an Schmidt-Hertha et al. (2017)

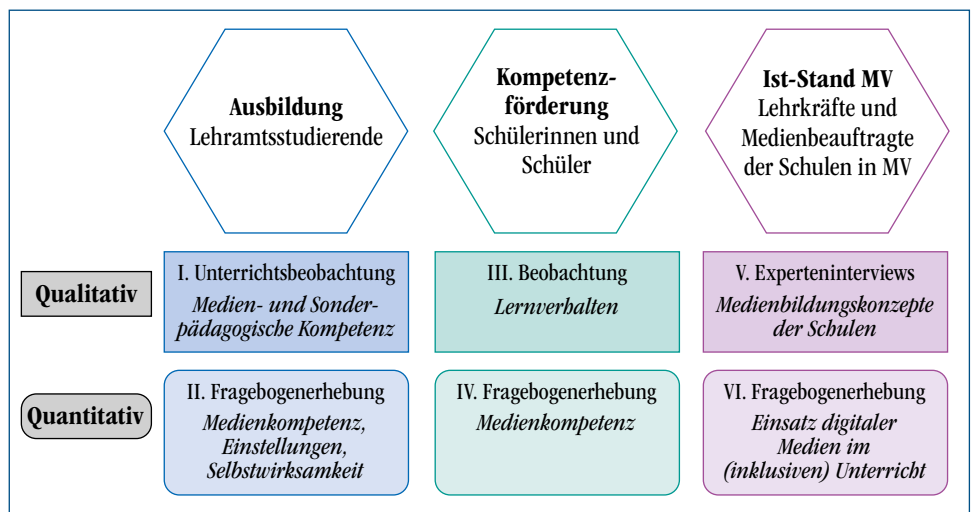
Im Forschungsprojekt zur „Digitalisierung und Sonderpädagogik“ wird ein Konzept umgesetzt, das mittels verschiedener methodischer Zugänge herauszufinden versucht, wie Medienbildung im inklusiven Unterricht umgesetzt werden kann.

Um in diesem komplexen Gefüge erste belastbare Ergebnisse zu erhalten, wurde ein Mixed-Methods-Design ausgewählt, welches quantitative und qualitative Daten bzw. Informationen mittels verschiedener Zugänge erhebt. Der Vorteil eines Mixed-Methods-Ansatzes ist, dass man das hier vorliegende Forschungsfeld explorativ auf verschiedenen Wegen erforschen kann. So lassen sich etwaige Schwächen ausgleichen, indem beispielsweise mittels quantitativer Fragebögen erhobene Angaben vertiefend per leitfadengestütztem Interview qualitativ eruiert werden. Zu beachten gilt hierbei, dass Mixed-Methods-Forschung deutlich komplizierter in der Umsetzung ist als ein Forschungsdesign, welches lediglich auf einen Datentyp fokussiert (Roch, 2017). Beim umzusetzenden Projekt handelt es sich um hypothesengenerierende, explorative Feldforschung.

Wie in der Abbildung 2 ersichtlich, werden vier verschiedene Zielgruppen berücksichtigt. Eine erste Gruppe bilden die Studierenden, deren persönliche Medienkompetenz sowie Einstellung und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion, als Teil der eigenen medienpädagogischen Kompetenz und deren Entwicklung, im Mittelpunkt stehen (Block II). Zudem wird ihr didaktisches Vorgehen

Vorbereitung eines Konzepts zur Grundlagenforschung im Bereich Sonderpädagogik und Digitalisierung unter Berücksichtigung des Schwerpunkts Lernen

Abbildung 2:
Übersicht Zielgruppen und
methodische Zugänge



bei der Vermittlung von Medienkompetenz im inklusiven Unterricht qualitativ geprüft (Block I). In einer zweiten Gruppe werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Unterstützungsbedarf während eines Unterrichtsprojekts zur Medienkompetenz beobachtet, um Informationen zu ihren Lernvoraussetzungen und ihrem Lernverhalten zu generieren (Block III). Geplant ist darüber hinaus, den generellen Stand ihrer Medienkompetenz zu erfassen (Block IV). Die beiden letzten Gruppen berücksichtigen die Lehrkräfte. Hier bilden zum einen die Medienbeauftragten der Schulen – jede Schule in Mecklenburg-Vorpommern (MV) muss einen Medienbeauftragten benennen, der sich um alle medienpädagogischen und technischen Belange in der Schule kümmert – wichtige Ansprechpartner (Block V) und zum anderen die Lehrkräfte, die die Medienkompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler als Querschnittsaufgabe in ihrem Unterricht berücksichtigen (Block VI).

Analyse von Seminar- und Unterrichtskonzepten mittels Mixed-Methods-Design

Die Ausbildung zukünftiger Fachkräfte in Bezug auf Medienpädagogik und Inklusion stellt auf dem Weg zu einer inklusiven Medienbildung eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Bosse et al., 2019a; Bosse et al., 2019b). Im Rahmen des Forschungsprojekts zur „Digitalisierung und Sonderpädagogik“ soll ein Seminar für Lehramtsstudierende (N=22) gestaltet werden, welches auf die Planung und Umsetzung eines Medienprojekts für inklusive Lerngruppen abzielt, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen unterrichtet werden. Dabei stehen Fragen bezüglich der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen im Fokus: Welche Medienerfahrungen bringen die Schülerinnen und Schüler einer 5. Klassenstufe (N = 54) mit? Unterscheidet sich der Medienumgang von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen von dem ihrer Peers ohne Unterstützungsbedarf? Wenn ja, in welcher Form? Welche didaktischen Maßnahmen sind notwendig, damit Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen Medienkompetenzen erwerben? Wie müssen die medienpädagogischen Maßnahmen, die Methoden der reflexiven und aktiven Medienarbeit und der Medieneinsatz geplant werden, sodass verschiedene Lernbedürfnisse und Zugänge berücksichtigt werden?

Um unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand einzunehmen, sollten zur Beantwortung der Fragen quantitative sowie qualitative Methoden kombiniert werden (Hussy et al., 2013). Auf Seiten der Studierenden wird per Fragebogen quantitativ erfasst, inwiefern ein medienpädagogisches Seminar, das die oben genannten Schwerpunkte behandelt, bei ihnen eine Veränderung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz sowie der Einstellungen und Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht bedingt. Dazu werden quantitative Erhebungen mit einer erweiterten Version der Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden (Rubach & Lazarides, 2019) und den Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen (KIESEL; Bosse & Spörer, 2014) im Prä- und Posttestdesign (vor und nach einem medienpädagogischen Seminar) umgesetzt. Mittels abhän-

giger t-Tests soll analysiert werden, ob sich eine signifikante Veränderung der medienpädagogischen Kompetenz sowie der inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeit bei den Studierenden durch das Seminar erkennen lässt.

Innerhalb des Seminars setzen die Studierenden angeleitet ein medienpädagogisches Projekt in einer inklusiven Lerngruppe um. Während der Durchführung des Projektunterrichts erfolgen qualitative Beobachtungen des Lehrens bei den Studierenden und des Lernverhaltens bei den Schülerinnen und Schülern per Beobachtungsbogen. Diese sollen Aufschluss darüber geben, welche Prozesse bei der Vermittlung und dem Erwerb von Medienkompetenz ablaufen und inwiefern sich dabei möglicherweise Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen ergeben. Ein qualitatives Vorgehen ist hier von Vorteil, um die individuellen Kompetenzen und Reaktionen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler bei der praktischen Umsetzung zu erfassen. Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler erfolgt zum einen systematisch über sechs vorgegebene Verhaltenskategorien, welche mittels Time-Sampling im 10-Minuten-Rhythmus kodiert werden. Die Kategorien werden so ausgewählt, dass diese die beschriebenen Problembereiche im Lernen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen abbilden. Hier sind zunächst Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit zu benennen (vgl. Tab. 1). Diese stellen allgemein relevante Indikatoren für gelingendes Lernen dar und finden Einsatz in diversen Forschungsarbeiten zur Beobachtung des Lernverhaltens, so unter anderem bei Cents-Boonstra und Team (2021). Aus dieser Arbeit wurde auch die vierte Kategorie Emotionalität abgeleitet. Schließlich werden Kooperation und störendes Verhalten beobachtet, da diese besonders relevant werden dürften in der medienpädagogischen Arbeit, welche im Prozess der Aneignung von Medienkompetenz hohen Wert auf Gruppenarbeit legt (Knoll, 2009). Mittels Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests wird analysiert, ob sich die Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen in Abhängigkeit zum Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen verteilt.

Neben der systematischen Beobachtung wird das Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Projekte außerdem unsystematisch beobachtet. Hierdurch können auch unvorhergesehene Verhaltensweisen erfasst werden, die Aufschluss über ablaufende Lernprozesse sowie mögliche Schwierigkeiten im Zuge der Aneignung von Medienkompetenzen geben. Die unsystematischen Beobachtungen werden in einem mehrstufigen Prozess nach dem Ansatz des Consensual Qualitative Research – Modified ([CQR-M], Spangler et al., 2012) zur Beschreibung des Lernverhaltens kategorisiert. Die entstehenden Kategorien dienen als wichtiger Anhaltspunkt für die Anpassung der systematischen Beobachtung im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts. Der CQR-M Ansatz wird auch zur Analyse der sonstigen qualitativen Daten eingesetzt werden, die im Rahmen des Forschungsprojekts erhoben werden.

Neben dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler werden die Studierenden in ihrer Rolle als Lernbegleiterinnen und -begleiter während der Medienprojekte beobachtet, um ihr Lehrverhalten zu erfassen. Hierzu wird der Unterrichtsfeedbackbogen „Tiefenstrukturen“ (Version 01.05.2022; Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, 2022) eingesetzt, über den Verhaltensweisen erfasst werden, welche die drei Basisdimensionen Kognitive Aktivierung, Konstruktive Unterstützung und Strukturierte Klassenführung widerspiegeln. Darüber hinaus werden Verhaltensweisen zur Abbildung des medienpädagogischen Handelns der Studierenden während der Projekte ergänzt. Hierbei wird beobachtet, inwiefern die Projekte durch die Studierenden handlungsorientiert gestaltet werden, Möglichkeiten zum kollaborativen Arbeiten sowie der aktiven Auseinandersetzung mit Medien bieten und ob die Schülerinnen und Schüler Medienprojekte nach eigenen Interessen gestalten dürfen. Zudem wird ermittelt, inwieweit die Studierenden ihre Rolle als Lernbegleitung im Zuge der Projektdurchführung wahrnehmen.

Analyse von Medienkonzepten über Experteninterviews

Wie sich aus der Studie von Keeley und Team (2021) ableiten lässt, bilden die strukturellen Bedingungen in den Schulen eine Voraussetzung für die Entwicklung der Medienkompetenz

Schlüsselwörter

Medienbildung, digitale Bildung, Medienkompetenz, Grundlagenforschung, sonderpädagogischer Schwerpunkt Lernen

Abstract

In inclusive schools, forms of teaching and learning are used that enable individual and flexible teaching that is adapted to the learning requirements of the pupils. In recent years, the digitization of the world of communication, socialization and learning has progressed further within our modern society. The question arises whether the use of digital media to support pupils with support needs offers advantages, or does it rather result in new barriers for learning and social processes? A concept for basic research is presented that takes into account the use of digital media in the area of support needs for learning in inclusive schools and various target groups (media experts, pupils, teachers, students).

Keywords

media education, digital education, media literacy, special needs, learning disability

der Lehrkräfte, da diese den Handlungsspielraum der Gestaltung von Medienbildung wesentlich beeinflussen. Hier könnten vor allem die technische Ausstattung, vorhandene Konzepte zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, Möglichkeiten des Austauschs der Lehrkräfte untereinander sowie auch Fortbildungsmaßnahmen relevante Faktoren darstellen. Um entsprechende Informationen über die vorhandenen Rahmenbedingungen zu erhalten, werden Experteninterviews (halbstandardisierter Interviewleitfaden) mit den Medienbeauftragten ausgewählter Schulen (N=20) durchgeführt. Bei der Auswahl der Schulen werden die ländlichen und klein- bis mittelstädtischen regionalen Besonderheiten des Flächenlands MV berücksichtigt. Innerhalb des Interviews werden allgemeine Fragen zur medienpädagogischen Situation in der jeweiligen Schule (z. B. „Wie hat sich die Situation an Ihrer Schule in den letzten Jahren hinsichtlich der Ausstattung mit digitalen Medien (Hard- und Software) und des Einsatzes digitaler Medien entwickelt? Wie nehmen Sie die Akzeptanz digitaler Medien unter den Lehrkräften wahr?“) und spezifische Fragen zum Forschungsgegenstand eingesetzt (z. B. „Gibt es an Ihrer Schule pädagogische Konzepte, welche konkret auf die Förderung von Medienkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern fokussieren? Welche Herausforderungen können Sie in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Inklusionssetting benennen? Werden digitale Medien an Ihrer Schule auch konkret zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingesetzt?“).

Analyse des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht bei Lehrkräften per Fragebogen

Um vorhandene Potenziale und Barrieren aus Sicht tätiger Lehrkräfte und Handlungsfelder in Bezug auf Fortbildungsmaßnahmen zu identifizieren, werden quantitative und qualitative Daten über einen Online-Fragebogen auf der Plattform SosciSurvey erhoben. Der Fokus liegt dabei auf der Erfassung des Einsatzes digitaler Medien im (inklusive) Unterricht. Hierbei interessiert einerseits, welche Medien an den Schulen für die Lehrkräfte verfügbar sind und mit welcher Frequenz diese im Unterricht eingesetzt werden. Weiterführend wird die Sichtweise der Lehrkräfte zu Vor- und Nachteilen des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht erfasst und erfragt, welche Anpassungen in technischer und didaktischer Hinsicht notwendig werden, um digitale Medien im inklusiven Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler nutzbar zu machen. Die gewonnenen Daten werden mittels deskriptiver statistischer Verfahren ausgewertet.

Ausblick

Die Analyse der Studien zur Medienbildung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Bedarfen an Unterstützung zeigt, dass weitere Forschung notwendig ist, um der Forderung nach inklusiver Medienbildung nachzukommen. Hierzu muss ein breiter Blick auf Medienbildung eingenommen werden, der über die Mediendidaktik und den Einsatz digitaler Medien zur individuellen Einzelförderung hinausgeht. Untersuchungen müssen zudem gezielt in inklusiven Settings stattfinden, um daraus Unterrichtskonzepte ableiten zu können, die allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden und ein Lernen über Medien statt nur mit diesen fördern. Um der in Studien bisher geringen Repräsentation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zu begegnen, muss diese Gruppe dabei stärkere Beachtung finden. Dabei ist herauszuarbeiten, welche Faktoren zu einer gelingenden Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht beitragen. Dies wird anhand des beschriebenen Forschungskonzepts in den nächsten Jahren stärker berücksichtigt. Inklusive Medienbildung lässt sich nur dann zielgruppensensibel verankern, wenn ausreichend ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung stehen. In den Studiengängen aller Lehrämter, aber auch anderer pädagogischer Studiengänge, müssen ausreichende medienpädagogische Kompetenzen im Kontext digitaler Medien erworben werden, um in den verschiedenen Handlungsfeldern medienkompetent und gleichzeitig inklusiv

zu agieren. Das Problem ist jedoch nicht allein mit der verbindlichen Verankerung in den Curricula von Ausbildung und Studiengängen gelöst. Auf der Grundlage umfassender Forschungsergebnisse müssen außerdem Konzepte und Modelle erarbeitet werden, anhand derer pädagogische Fachkräfte zu medienpädagogischen Expertinnen und Experten ausgebildet werden können. Deren Entwicklung stellt eine bedeutende Aufgabe aller beteiligten Fächer, inklusive der Sonderpädagogik, dar.

Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/06/zfh_2023_292_lit.pdf



Literatur

Prof. Dr. Kathrin Mahlau
Universität Greifswald
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
kathrin.mahlau@uni-greifswald.de

M.Sc. Jule Menzinger
Universität Greifswald
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
jule.menzinger@uni-greifswald.de

Prof. Dr. Ines Sura
Universität Greifswald
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
ines.sura@uni-greifswald.de



Simon Sikora

Effekte einer adaptiven Mathematikförderung zur Ablösung des zählenden Rechnens – eine kontrollierte Einzelfallstudie

Zusammenfassung

Verfestigtes zählendes Rechnen ist ein charakteristisches Merkmal von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in Mathematik (Lorenz, 2015). Bei Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Lernen können zählende Lösungsstrategien auch noch in der Sekundarstufe häufig beobachtet werden (Werner & Klein, 2012). Da zählendes Rechnen negative Auswirkungen auf den weiteren mathematischen Kompetenzerwerb haben kann, ist der Erwerb nicht-zählender Rechenstrategien eines der zentralen Ziele mathematischer Förderung. In der vorliegenden Einzelfallstudie wurde deshalb ein adaptives Mathematiktraining zur Ablösung des zählenden Rechnens mit zwei Viertklässlerinnen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Lernen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen nach Abschluss der Intervention häufiger nicht-zählende Lösungsstrategien nutzten. Die Effekte der Förderung auf die Rechenflüssigkeit wurden durch verschiedene Non-Overlap-Techniken ermittelt. Die diesbezüglichen Befunde sind jedoch inkonsistent, weshalb weitere Studien erforderlich sind.

Zahlen und die verschiedenen Arten von Informationen, die von ihnen übermittelt werden, sind ein wesentlicher Bestandteil des Alltags in einer zunehmend technologisch fortschrittlichen und datengesteuerten Welt (Agustin, Agustin, Brunkow & Thomas, 2012). Schwierigkeiten im Umgang mit Zahlen sowie Operationen mit ihnen können somit negative Auswirkungen auf gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten haben und verringern zudem die Chancen auf dem Berufsmarkt (Bynner & Parsons, 1997; Parsons & Bynner, 2005). Wie groß der durchschnittliche Leistungsrückstand von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Lernen im Fach Mathematik ist, verdeutlicht eine Studie von Werner und Höhr (2020). Darin erreichten die untersuchten Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen am Ende der neunten Klasse einen gemittelten $T = 36$ in Bezug auf die curricularen Anforderungen der fünften Klassenstufe, gemessen mit dem DEMAT 5+ (Götz, Lingel & Schneider, 2013), und lagen somit noch unterhalb des Normbereichs deutscher Fünftklässlerinnen und Fünftklässler. Auf Basis dieser Befunde muss davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen besonderen Risiken für Benachteiligung unterliegen, insbesondere auch vor dem Hintergrund der hohen Quoten von Abgängerinnen und Abgängern ohne Hauptschulabschluss (Goldan & Kemper, 2020).

Eine der größten Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten beim Mathematiklernen haben, ist die Ablösung vom zählenden Rechnen (Häsel-Weide, Nührenbörger, Moser Opitz & Wittich, 2019). „Das verfestigte zählende Rechnen kann [...] als charakterisierendes Symptom rechenschwacher Kinder angesehen werden“ (Lorenz, 2015, S. 204), das auch über

mehrere Schuljahre hinweg bis in die Sekundarstufe I zu beobachten ist (Schäfer, 2005; Werner & Klein, 2012). Dieser Zusammenhang zwischen zählendem Rechnen und niedrigen Leistungen in Mathematik zeigt sich in verschiedenen Untersuchungen (u. a. Moser Opitz, 2007; Ostad, 2008). Zählendes Rechnen erschwert die Ausbildung mathematischen Verständnisses sowie tragfähiger Operationsvorstellungen und kann „so zur Ursache für umfassende mathematische Schwierigkeiten werden“ (Lorenz, 2015, S. 202).

Dass ein besonderes Augenmerk auf die Ablösung des zählenden Rechnens bei Schülerinnen und Schülern mit einem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen gerichtet werden muss, legt eine qualitativ ausgerichtete Studie mit neun Schülerinnen und Schülern aus den Klassenstufen fünf und sechs nahe (Werner & Klein, 2012), denen Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 gestellt wurden. Mithilfe leitfadengestützter Interviews konnte gezeigt werden, dass zählendes Rechnen bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern die meistgenutzte Lösungsstrategie war. Obwohl das Problem des verfestigt zählenden Rechnens – nicht nur bei Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Lernen – hinlänglich bekannt ist, finden sich in der Literatur nur wenige Hinweise darauf, ob gezielte Interventionen eine Strategieveränderung, d. h. eine Ablösung vom zählenden Rechnen, bewirken können. In einer Studie von Moser Opitz (2002) konnten verfestigte Zählstrategien in Klasse 1 durch eine Intervention, die auf die Entwicklung eines Zahlensinns (Baroody, 2006) abzielte, statistisch signifikant reduziert werden. Ein ähnlicher Ansatz führte bei zählend rechnenden Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern hingegen nicht zu einer bedeutsamen Verbesserung im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe (Moser Opitz, Wittich, Häsel-Weide & Nührenböcker, 2018). In der vorliegenden Einzelfallstudie wird daher der Frage nachgegangen, ob durch ein gezieltes, adaptives Individualtraining bei zwei Viertklässlerinnen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Lernen eine Ablösung vom zählenden Rechnen erreicht werden kann.

Die Fördereinheit wurde nach dem Konzept des Mathe-Navi (Sikora, 2020) geplant und durchgeführt. Das Mathe-Navi ist ein Hilfsmittel zur Förderplanung, das über die Internetplattform www.lernlinie.de/to/mathenavi bereitgestellt wird. Grundlage des Konzepts ist ein Entwicklungsmodell arithmetischer Basiskompetenzen, das die curricularen Anforderungen der Grundschule hierarchisch auflistet. Basiskompetenzen sind „Lerninhalte, von denen aufgrund von fachlichen Überlegungen und empirischen Untersuchungen bekannt ist, dass sie für den weiteren Lernprozess besonders wichtig sind“ (Schmassmann & Moser Opitz, 2009, S. 5). Dazu zählen im Konzept des Mathe-Navi ein gesichertes Zahlbegriffsverständnis sowie das flexible Operieren in den vier Grundrechenarten.

Die Förderarbeit mit dem Mathe-Navi besteht im Wesentlichen aus zwei Schritten. Zunächst gilt es, die Ursachen für die Lernprobleme des Kindes herauszufinden. Zur Analyse der Lernausgangslage werden zu jeder Basiskompetenz Diagnosebögen sowie Diagnosehinweise bereitgestellt. Es wird dabei nicht nur geschaut, ob das Kind die Anforderungen der jeweiligen Basiskompetenz erfüllt, sondern auch in welcher Qualität, beispielsweise wie flüssig es bis 10 ergänzen kann. Dadurch ergibt sich ein Leistungsprofil, aus dem ersichtlich wird, welche Lernziele das Kind schon erreicht hat und an welchen es aktuell (und zukünftig) arbeiten sollte. Nachdem das jeweilige Lernziel bestimmt wurde, können in einem zweiten Schritt die konkreten Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Zu diesem Zweck werden zu jeder Basiskompetenz Fördermöglichkeiten und Übungsvorschläge beschrieben. Diese Förderhinweise skizzieren einen idealtypischen Lernprozess, der sowohl didaktische Überlegungen (z. B. systematische Berücksichtigung verschiedener Repräsentationsebenen, Nutzung ergiebiger Darstellungsmittel, Verbalisieren von Lösungswegen, etc.; u. a. Krajewski & Simanowski, 2017; Sikora & Voß, 2018) als auch empirische Erkenntnisse einer effektiven Mathematikförderung (u. a. Chodura, Kuhn & Holling, 2015; Fuchs et al., 2008; Grünke, 2006; Ise, Dolle, Pixner & Schulte-Körne, 2012; Kroesbergen & Van Luit, 2003; Simms, McKeaveney, Sloan & Gilmore, 2019) berücksichtigt. Die dargestellten Handlungsmöglichkeiten liefern der Lehrkraft konkrete Impulse für die Förderplanung, jedoch handelt es sich dabei nicht

Förderkonzept

um ausgearbeitete Förderstunden. Diese sind angepasst auf den Einzelfall selbstständig von der Lehrkraft zu planen.

Förderinhalte und Ablauf

Die Fördereinheit wurde im Herbst und Winter 2019/20 mit zwei Viertklässlerinnen an einem sonderpädagogischen Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen von einer Studentin der Sonderpädagogik im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit geplant und durchgeführt. Die 30-minütigen Förderstunden fanden zweimal wöchentlich, dienstags und freitags, parallel zum Mathematikunterricht statt. Die Analyse der Lernausgangslage ergab bei beiden Mädchen übereinstimmend zu den Einschätzungen ihrer Mathematiklehrerinnen, dass die Förderung im Zahlenraum bis 20 ansetzen und auf die Erarbeitung nicht-zählender Rechenstrategien abzielen muss. Zusätzlich wurden in jeder Förderstunde einige wenige Minuten zur Festigung und Automatisierung zentraler Vorläuferfähigkeiten für die Ablösung vom zählenden Rechnen trainiert, beispielsweise die strukturierte Mengenerfassung, die Zehnerergänzung oder Zerlegungen der Zahlen bis zehn. Insgesamt waren 19 Förderstunden zu folgenden thematischen Schwerpunkten vorgesehen, von denen aufgrund von Krankheit 17 (Schülerin 1) bzw. 15 (Schülerin 2) durchgeführt werden konnten:

- Addieren und Subtrahieren am Zwanzigerfeld (drei Stunden)
- Rechenstrategie „Tauschaufgaben“ (zwei Stunden)
- Erleichterungsstrategie „verwandte Aufgaben“; beispielsweise Ableitung der Aufgabe $13 + 4$ aus der bereits bekannten Grundaufgabe $3 + 4$ (drei Stunden)
- Subtrahieren durch Ergänzen, beispielsweise $15 - 13$ ___ als $13 +$ ___ = 15 (eine Stunde)
- „Zehnerstopp“-Verfahren Addition (zwei Stunden)
- „Zehnerstopp“-Verfahren Subtraktion (drei Stunden)
- situationsadäquate, flexible Strategienutzung (drei Stunden)

Die Förderstunden waren strukturgleich aufgebaut und folgten diesem Schema:

Phase 1: Motivierung und Zielorientierung durch ein kurzes Gespräch zum Ablauf der Förderstunde

Phase 2: Lernverlaufsmessung mittels je einminütiger curriculumbasierter Messverfahren (CBM) zur Addition und Subtraktion

Phase 3: Übung, Wiederholung und Automatisierung von notwendigen Voraussetzungen zur Ablösung des zählenden Rechnens (bspw. Zerlegungen im Zahlenraum bis 10, Zehnerergänzung, Grundaufgaben im Zahlenraum bis 10)

Phase 4: Erarbeitung der jeweiligen Rechenstrategie nach der Lernzielabfolge des Mathe-Navi

Phase 5: Übung und Anwendung des Erarbeiteten in aufeinander aufbauenden Formaten

Phase 6: Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick in einem kurzen Gespräch

Methodik

Hypothesen

Vor dem Hintergrund der eingangs abgeleiteten Forschungsfrage wird die folgende erste Hypothese aufgestellt:

H₁: Die Schülerinnen nutzen nach der Förderung vermehrt nicht-zählende Rechenstrategien.

Befunde zur computational fluency bzw. Rechenflüssigkeit (Russell, 2000; VanDerHeyden & Burns, 2008; Voß, 2016) legen nahe, dass sich die Nutzung nicht-zählender Rechenstrategien in einer Steigerung der Rechengeschwindigkeit und -präzision niederschlägt, d. h. dass die Schülerinnen in einer vorgegebenen Bearbeitungszeit mehr Additions- und Subtraktionsaufgaben korrekt lösen als vor der Intervention. Die zweite Forschungshypothese lautet daher:

H₂: Durch die Förderung steigern die Schülerinnen ihre Rechenflüssigkeit mehr als im regulären Mathematikunterricht.

Da die Förderung den Mathematikunterricht nicht ersetzt, sondern diesen ergänzt, wird das Treatment im Sinne der kontrollierten Einzelfallforschung experimentell variiert (Jain & Spieß, 2012), sodass die mathematische Entwicklung mit und ohne Interventionseinfluss gemessen werden kann. Die Förderung nach dem Mathe-Navi-Konzept gilt erst dann als wirksam, wenn höhere Lernfortschritte als im regulären Mathematikunterricht erzielt werden.

Stichprobe

Beide Schülerinnen wurden in eine Diagnose- und Förderklasse (Ellinger & Koch, 2007) eingeschult und werden seit der dritten Klassenstufe in einem sonderpädagogischen Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen in Parallelklassen unterrichtet. Schülerin 1 war zum Beginn der Studie 11;4 und Schülerin 2 10;9 Jahre alt. Beide Mädchen wurden für die Studie ausgewählt, weil sie nach Angaben ihrer Mathematiklehrerinnen noch zählend rechneten. Im Bereich der sprachlichen sowie der emotional-sozialen Entwicklung wurden beide Mädchen durch ihre Lehrerinnen als unauffällig eingeschätzt.

Studiendesign und Erhebungsinstrumente

Der Untersuchung liegt ein A-B-A-Versuchsplan (Julius, Schlosser & Goetze, 2000) zugrunde, der in ein Prä-Post-Follow-Up-Design eingebettet ist (s. Abb. 1). Durch die Kombination von Schulleistungstests und CBM werden Einschätzungen zur Lernausgangslage, zur Lernentwicklung sowie zur Nachhaltigkeit der Förderung möglich.

Nach Vorgesprächen mit den Mathematiklehrerinnen zum Leistungsstand der Mädchen wurde beschlossen, das Berner Screening Mathematik 1 (BESMath 1; Moser Opitz, Berger & Reusser, 2008) für den Prä-Post-Follow-Up-Vergleich zu nutzen. Das BESMath 1 ist ein Individualtest, der gängige psychometrische Gütekriterien erfüllt und die Möglichkeit einer qualitativen Auswertung der Lösungsstrategien der Kinder bietet, indem die Ergebnisse der Kinder vor dem Hintergrund eines Kompetenzstufenmodells interpretiert werden. „Niveau 1 enthält [...] Additions- und Subtraktionsaufgaben, welche zählend gelöst wurden. Niveau 2 umfasst die Kompetenz des nicht zählenden Kopfrechnens im Zahlenraum bis 20“ (Moser Opitz et al., 2008, S. 9). Somit können mit dem Verfahren Veränderungen der genutzten Rechenstrategien abgebildet werden. Das BESMath 1 wurde vor der Erhebung der Grundrate (Anfang September), direkt nach Beendigung der Interventionsphase (Ende Dezember) sowie sechs (Schülerin 1) bzw. acht (Schülerin 2) Schulwochen nach dem Abschluss der Förderung eingesetzt (Anfang März).

Die lernprozessbegleitenden Messungen wurden zweimal wöchentlich (dienstags und freitags) mit den CBM zur Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 20 von Hartmann und Müller (2014) durchgeführt, allerdings wurde die Durchführungszeit auf eine Minute pro Bogen begrenzt, damit nicht zu viel Zeit der Förderstunden beansprucht wird. Da die Mädchen nicht in derselben Klasse sind, wurde nicht ein multipler Grundratenversuchsplan realisiert, sondern ein A-B-A-Umkehrdesign (Julius et al., 2000). Durch Krankheit sind bei Schülerin 1 phasenübergreifend fünf Messungen ausgefallen und bei Schülerin 2 vier (s. Abb. 2). Die Wechsel zwischen Baseline- und Interventionsphase wurden anhand der Ferienzeiten festgelegt. Bis zu den Herbstferien konnten sieben Grundratenmessungen realisiert werden, die Interventionsphase bis zu den Weihnachtsferien umfasste neun Wochen. Im Januar wurden sechs weitere Baseline-Erhebungen durchgeführt. Bei Schülerin 2 musste vom Plan abgewichen werden, da sie zu zwei Messzeitpunkten in der ersten Grundratenphase krank war. Deswegen wurde die Baseline um zwei Wochen verlängert, wodurch sich ebenso die Interventionsphase verschob. Die Mitschülerinnen und Mitschüler (Schülerin 1: N = 13, Schülerin 2: N = 11) der Mädchen führten die CBM einmal wöchentlich durch, sodass ein weiterer Vergleich der Leistungsentwicklung in der Interventionsphase ermöglicht wird.

Die Abbildung 1 stellt das Forschungsdesign der Einzelfallstudie im Überblick dar.

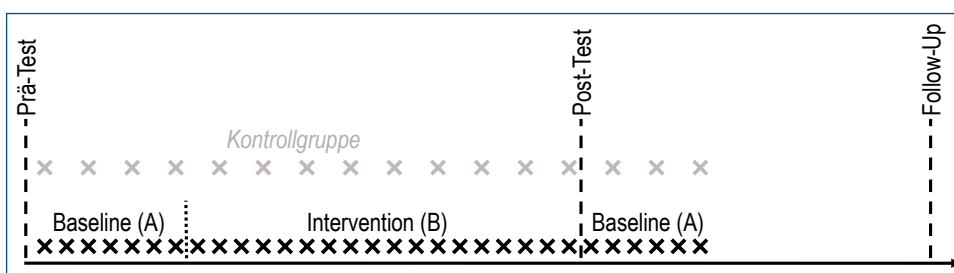


Abb. 1: Studiendesign

Datenanalyse

Für den Prä-Post-Follow-Up-Vergleich werden die Gesamtrohwerte sowie die erreichten Punkte je Kompetenzstufe im BESMath 1 zu den drei Messzeitpunkten dargestellt. Zudem werden in Anlehnung an Zierer (2014) Effektstärken für einen Vergleich der Testleistung vor und nach der Intervention berechnet, indem die Differenz des Rohwerts aus zweiter und erster Messung ermittelt und diese anschließend durch die Standardabweichung der Normstichprobe dividiert wird. Zur Interpretation des Effekts wird das von Cohen (1988) entwickelte Klassifikationsschema genutzt. Demnach deutet ein Wert von $0.2 \leq d < 0.5$ auf einen geringen Effekt hin, einer von $0.5 \leq d < 0.8$ auf einen mittleren und ein $d \geq 0.8$ auf einen großen.

Zur Analyse der Lernverlaufsmessungen wird zunächst eine visuelle Inspektion durchgeführt (Wilbert & Grünke, 2015). Für jede Schülerin und jede Grundrechenart werden die CBM-Ergebnisse getrennt nach den Phasen der Untersuchung in Diagrammen dargestellt. Der Trend in jeder Phase wird durch Regressionsgeraden visualisiert. Zusätzlich werden die Mittelwerte und Streuungen (eine $SD \pm MW$) der Mitschülerinnen und Mitschüler in die Diagramme eingezeichnet. Da sich die visuelle Inspektion als potenziell fehleranfällig herausgestellt hat (Brossart, Parker, Olson & Mahadevan, 2006; Wilbert, Bosch & Lüke, 2021), wurden zusätzlich nicht-parametrische Effektstärkemaße berechnet (Non-Overlap-Techniken; Parker, Vannest & Davis, 2011). Bisher hat sich kein Standardmaß etabliert (Campbell & Herzinger, 2010). Deshalb werden für eine bessere Vergleichbarkeit mit ähnlichen Studien verschiedene Effektstärken dargestellt. In Übereinstimmung mit Ferreira González, Hövel, Hennemann und Schlüter (2019) wurden die Effektmaße Percentage of data points exceeding the median (PEM), Non-overlap of all pairs (NAP; Parker & Vannest, 2009) und Percentage of all non-overlapping data (PAND; Parker, Hagan-Burke & Vannest, 2007) berechnet. Zusätzlich wurde auch TAU for nonoverlap with baseline trend control (Tau-U; Parker, Vannest, Davis & Sauber, 2011) in der Weiterentwicklung von Tarlow (2017) ermittelt, da dieser den Trend der Baselinephase in die Berechnung einbezieht. Schließlich ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen auch durch den regulären Mathematikunterricht Lernfortschritte erzielen. Auf eine Analyse der Berechnungsgrundlagen der verschiedenen Effektmaße sowie deren Vor- und Nachteile wird an dieser Stelle verzichtet, da diese in verschiedenen internationalen (zusammenfassend Kazdin, 2021) wie deutschsprachigen (u.a. Julius et al., 2000; Grünke, 2012; Wilbert, 2014; Spilles & Hagen, 2019) Veröffentlichungen umfassend dargestellt werden.

In Anlehnung an die Vorarbeiten von Scruggs und Mastropieri (1998), Parker und Vannest (2009), Alresheed, Hott und Bano (2013) sowie Rakap (2015) werden die Effektstärken nach dem in Tabelle 1 dargestellten Klassifikationssystem interpretiert. Zur besseren Vergleichbarkeit der Indizes wurden der NAP sowie der PAND auf eine 0-100%-Skala transformiert.

Tab. 1:
Interpretation der berechneten
Überlappungsindizes

Effekt	Maß	PEM	NAP _{0-100%}	PAND _{0-100%}	Tau-U
gering bzw. fragwürdig		< 0.70	< 0.32	< 0.40	< 0.66
mittel bzw. effektiv		≥ 0.70	≥ 0.32	≥ 0.40	≥ 0.66
groß bzw. sehr effektiv		≥ 0.90	≥ 0.85	≥ 0.80	≥ 0.93

Die Berechnungen der Effektstärkemaße erfolgten mithilfe der Statistik-Software R mit dem Paket Single-Case Data Analyses for Single and Multiple Baseline Designs (scan; Wilbert & Lüke, 2022) in der Version 0.55. Tau-U wurde mit dem onlinebasierten Rechner von Tarlow (2016) ermittelt, ggf. mit Baselinekorrektur.

Ergebnisse

Die im BESMath 1 (Moser Opitz et al., 2008) erzielten Testergebnisse beider Mädchen sind in Tabelle 2 dargestellt. Während beide Schülerinnen im Prä-Test ein Ergebnis unterhalb des im BESMath 1 angegebenen kritischen Werts von 25 Punkten erzielten, konnten sie ihre Leistung im Post-Test deutlich steigern. Dieser Anstieg entspricht einer Effektstärke von $d = 1.64$ (Schülerin 1) bzw. $d = 2.02$ (Schülerin 2). Die Leistungssteigerung blieb auch im Follow-Up-Test erhalten. Zum Prä-Test erreichten die Mädchen einen Punkt (Schülerin 1) bzw. zwei Punkte (Schülerin 2) der zweiten Niveaustufe (nicht-zählendes Rechnen). Demgegenüber zeigte sich zum Post- und

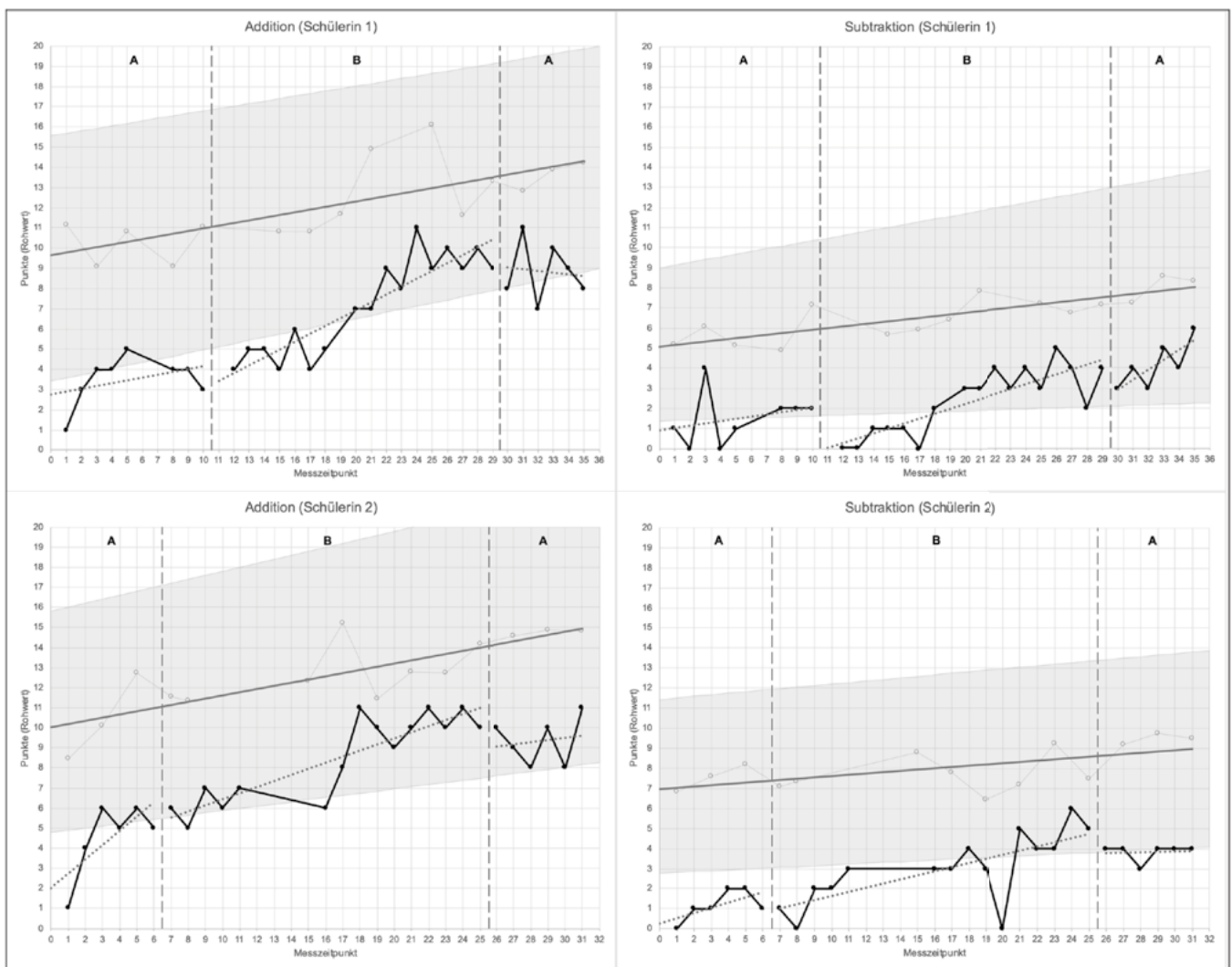
Follow-Up-Test ein deutlicher Anstieg (Schülerin 1: jeweils 11 Punkte, Schülerin 2: 16 bzw. 18 Punkte).

	Schülerin 1			Schülerin 2		
	Prä-Test	Post-Test	Follow-Up	Prä-Test	Post-Test	Follow-Up
< Niveau 1	2	3	3	3	3	3
Niveau 1	10	19	19	15	26	26
Niveau 2	1	11	11	2	16	18
> Niveau 2	0	1	1	0	1	1
Gesamt	13	34	34	20	46	48
Effekt	1.64			2.02		

Tab. 2: Ergebnisse der Schülerinnen im BesMath 1 (Moser Opitz et al., 2008)

In Abbildung 2 sind die Lernentwicklungen der beiden Schülerinnen in den verschiedenen Untersuchungsphasen dargestellt. Die grau hinterlegte Fläche veranschaulicht den Bereich ± 1 Standardabweichung um den Mittelwert der jeweiligen Kontrollgruppe. Die zugehörigen deskriptiven Angaben sind in Tabelle 3 zu finden.

Abb. 2: Leistungsentwicklung der beiden Schülerinnen (schwarz) sowie der jeweiligen Kontrollgruppe (grau)



Es wird deutlich, dass die beiden Mädchen eher zu den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen gehörten. Im Verlauf der Förderung gelang es ihnen aber, ihren Lernrückstand zu verringern. Nach Abschluss der Intervention blieben die Rechenleistungen auf konstant hohem Niveau. Eine Ausnahme stellen die Messwerte von Schülerin 1 in der Subtraktion dar, die in der zweiten A-Phase relativ stark anstiegen. In der Subtraktion waren die Lernfortschritte während der Förderung tendenziell geringer als in der Addition, allerdings verwechselten beide Mädchen zu mehreren Messzeitpunkten die Rechenoperationen, sodass sie die Zahlen addierten

		N _A	N _B	N _E	M _A (SD)	M _B (SD)	M _E (SD)	Trend _A	Trend _B	Trend _E	N _{KG}	M _{KG} (SD)	Trend _{KG}
S ₁	AD	8	17	6	3.50 (1.20)	7.18 (2.38)	8.83 (1.47)	0.14	0.39	-0.09	15	11.97 (5.11)	0.13
	SU	8	17	6	1.50 (1.31)	2.33 (1.57)	4.17 (1.17)	0.11	0.25	0.49	15	6.47 (4.40)	0.08
S ₂	AD	7	15	6	4.71 (1.80)	8.47 (2.13)	9.33 (1.21)	0.71	0.30	0.11	14	12.25 (5.82)	0.16
	SU	7	15	6	1.29 (0.76)	3.00 (1.77)	3.83 (0.41)	0.26	0.21	0.03	14	7.94 (4.09)	0.07

Anmerkungen: S₁ – Schülerin 1; S₂ – Schülerin 2; AD – Addition; SU – Subtraktion; N – Anzahl Messzeitpunkte; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; KG – Kontrollgruppe

Tab. 3:
Deskriptive Erhebungsdaten
der beiden Schülerinnen sowie
der jeweiligen Kontrollgruppe

anstatt sie zu subtrahieren. Dadurch sind die Ausreißerwerte nach unten zu erklären. Ebenso muss angemerkt werden, dass der Anstieg von Schülerin 2 in der A-Phase in beiden Grundrechenarten größer war als in der B-Phase. Möglicherweise erklärt sich dies durch Schwierigkeiten bei der CBM-Bearbeitung zum ersten Messzeitpunkt. Tabelle 4 stellt die ermittelten Effektstärkemaße dar. Eine Korrektur der Baseline (Tau-U) musste nicht vorgenommen werden.

Tab. 4:
Berechnete Überlappungsindizes

	Schülerin 1		Schülerin 2	
	Addition	Subtraktion	Addition	Subtraktion
PEM	0.82	0.65	0.73	0.80
NAP _{0-100%}	0.85	0.31	0.79	0.61
PAND _{0-100%}	0.56	0.16	0.50	0.45
Tau-U	0.61	0.23	0.58	0.44

Mit Ausnahme des Maßes Tau-U sind die übrigen Effektstärken bei Schülerin 1 in der Addition als moderat bzw. groß (NAP_{0-100%} = 0.85) zu bewerten, in der Subtraktion erweist sich die Förderung demnach jedoch als eher nicht wirksam. Alle vier Überlappungsindizes weisen bei ihr konsistent auf keinen Effekt der Förderung auf die Rechenkompetenzen im Bereich der Subtraktion hin. Bei Schülerin 2 hingegen sind sowohl in der Addition als auch in der Subtraktion je drei der vier Effektstärken als moderat zu bewerten. Nur Tau-U bildet hierbei in beiden Grundrechenarten eine Ausnahme und spricht eher für keinen Effekt der Förderung.

Diskussion

Hypothesengeleitete Zusammenfassung der Befunde

Das Ziel der vorliegenden Einzelfallstudie war, bei zwei Schülerinnen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Lernen durch eine gezielte, adaptive Förderinheit eine Ablösung von zählenden Lösungsstrategien in der Addition und Subtraktion zu erreichen (Hypothese 1). Es wurde vor dem Hintergrund der Befunde von Voß (2016) erwartet, dass diese Strategieveränderung mit einer Steigerung der Rechenflüssigkeit einhergeht (Hypothese 2). Dass eine Veränderung der bevorzugten Rechenstrategien durch die Förderung ausgelöst wurde und nach Abschluss der Intervention vermehrt auch nicht-zählende Lösungswege von den Schülerinnen genutzt wurden, verdeutlichen die Ergebnisse im BESMath 1 zum Post- und Follow-Up-Test. Von 24 möglichen Punkten der Niveaustufe 2, welche „die Kompetenz des nicht zählenden Kopfrechnens im Zahlenraum bis 20“ (Moser Opitz et al., 2008, S.9) umfasst, erreichte Schülerin 1 zu beiden Messzeitpunkten elf und Schülerin 2 sogar 16 (Post-Test) bzw. 18 (Follow-Up) Punkte, im Prä-Test waren es nur ein Punkt (Schülerin 1) bzw. zwei Punkte (Schülerin 2). Somit verfallen die Mädchen auch mehrere Wochen nach Abschluss der Förderung nicht in ihre bewährten Zählstrategien zurück, weshalb die Hypothese 1 beibehalten werden kann.

Weniger eindeutig sind die Wirkungen der Förderung auf die Rechenflüssigkeit. Einerseits fiel der Mittelwertvergleich zwischen A- und B-Phase in beiden Grundrechenarten zugunsten der Intervention aus, auch der Anstieg war in der B-Phase jeweils höher als der Trend der Mitschülerinnen und Mitschüler. Letzteres ist durchaus bemerkenswert und kann vor dem Hintergrund von Studien, denen zufolge der Lernrückstand leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik tendenziell im Verlauf der Schulzeit anwächst (sog. Schereneffekt; Aunola, Leskinen,

Lekkanen & Nurmi, 2004; Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert, 2006), als Beleg für die Wirksamkeit der Förderung gedeutet werden. Andererseits war der Leistungsanstieg bei Schülerin 2 in beiden Grundrechenarten in der A-Phase höher als in der B-Phase und bei Schülerin 1 sprechen alle vier berechneten Überlappungsindizes in der Subtraktion gegen einen positiven Effekt der Förderung. In der Addition weisen hingegen drei der vier Effektmaße bei Schülerin 1 auf eine moderate Wirksamkeit der Förderung hin, bei Schülerin 2 betrifft dies beide Grundrechenarten. Somit konnten zwar einige positive Hinweise auf Fördereffekte gefunden werden, jedoch sind die Befunde inkonsistent und sprechen nicht eindeutig für eine Beibehaltung der Hypothese 2.

Inhaltliche Diskussion

Bei der Einordnung der Befunde sollte berücksichtigt werden, dass sich beide Schülerinnen zum Zeitpunkt der durchgeführten Intervention bereits im fünften Schulbesuchsjahr befanden und seit ihrer Einschulung sonderpädagogisch gefördert wurden. Dennoch lösten sie vor der Förder Einheit selbst im Zahlenraum bis 20 Additions- und Subtraktionsaufgaben mehrheitlich noch zählend. Insofern sind die Ergebnisse in Bezug auf den Erwerb nicht-zählender Rechenstrategien als durchaus vielversprechend zu bewerten und unterstreichen die Bedeutung von gezielten, spezifischen Interventionen neben dem regulären Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Lernen (Powell et al., 2015), wie sie beispielsweise in Mehrebenenpräventionsmodellen im Sinne des Response-to-Intervention-Ansatzes (u. a. Huber & Grosche, 2012; Voß et al., 2016) vorgesehen sind.

Zwar sind die Ergebnisse bezüglich der Steigerung der Rechenflüssigkeit weniger eindeutig, allerdings sollten auch diese vor dem Hintergrund von Befunden zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen interpretiert werden. In diesem Zusammenhang ist eine längsschnittlich angelegte Studie von Werner und Höhr (2020) zu erwähnen, in welcher der DEMAT 5+ (Götz et al., 2013) jeweils zum Schuljahresende von der fünften bis zur neunten Klasse bei Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Lernen eingesetzt wurde. Die untersuchten Schülerinnen und Schüler erzielten im Mittel einen $T=31$ (Förderzentrum) bzw. $T=32$ (inklusive Beschulung) am Ende von Klasse fünf sowie in beiden Unterrichtsformen einen $T=36$ am Ende der neunten Klassenstufe (in Bezug auf die Normstichprobe der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler). Es kann somit durchaus als Erfolg bewertet werden, dass in der vorliegenden Einzelfallstudie mehrheitlich moderate Effekte auf die Rechenleistungen gefunden wurden. Möglicherweise wären die Fördereffekte noch deutlicher ausgeprägt, wenn die Förderstunden nicht von einer Studierenden mit nur wenig Unterrichtspraxis geplant und durchgeführt worden wären. An dieser Stelle sei noch einmal erwähnt, dass das in dieser Studie verwendete Förderkonzept lediglich Impulse für die Förderplanung liefert, jedoch keine ausgearbeiteten Förderstunden bereitstellt. Dass erfahrenere Lehrkräfte mehr von so einer Planungshilfe profitieren würden, kann zumindest angenommen werden. Dieser Frage sollte in künftigen Forschungsvorhaben nachgegangen werden.

Methodische Diskussion

Die hier präsentierten Einzelfalldaten können keine eindeutigen Fördereffekte auf die Rechenflüssigkeit der Schülerinnen belegen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Ise und Kollegen (2012), die in ihrer Meta-Analyse zu effektiven Förderansätzen bei rechenschwachen Kindern zeigen konnten, dass kurzfristige Förderungen weniger wirksam sind als langfristig angelegte, erscheint dieser Befund allerdings plausibel. „So sollte die Förderung [...] in ausreichendem Umfang (mind. 600 Min.) durchgeführt werden“ (Ise et al., 2012, S. 190). Da die Dauer der Förderung bei der ersten Schülerin 510 Minuten und bei der zweiten Schülerin 450 Minuten betrug, jeweils abzüglich der benötigten Zeit zur Durchführung der CBM, sind keine sehr großen Fördereffekte zu erwarten. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Fördereinheiten parallel zum regulären Mathematikunterricht stattfanden. Eine unterrichtsergänzende Förderung hätte vermutlich eine weitere Steigerung der Wirksamkeit der Intervention zur Folge gehabt, insbesondere wenn Unterricht und Förderung inhaltlich aufeinander bezogen worden wären.

Schlagwörter

Lernschwierigkeiten, sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, Mathematikförderung, zählendes Rechnen, Einzelfallstudie

Abstract

Counting strategies are a characteristic symptom of students with difficulties in mathematics (Lorenz, 2015). Students with special educational needs in learning often use counting strategies even in secondary school (Werner & Klein, 2012). Since counting strategies can have negative effects on the further learning process, the acquisition of calculating strategies is one of the central goals of mathematical instruction. In this case study, an adaptive math training to replace counting strategies was evaluated with two fourth graders with special educational needs in learning. After the intervention the students used non-counting strategies more often. The effects of the intervention on the computational fluency were determined by various non-overlap techniques. However, the findings are inconsistent. Further research is required.

Keywords

learning disabilities, special educational needs, math intervention, counting strategies, single subject study

In der vorliegenden Studie wurden alle erhobenen Messwerte berücksichtigt. Durch einen Ausschluss von Ausreißern hätten sich die Ergebnisse möglicherweise etwas anders dargestellt. Beispielsweise könnte es an einer Verwechslung der Grundrechenoperationen gelegen haben, dass die Fördereffekte in der Subtraktion tendenziell geringer ausfielen als in der Addition. Bei einem Ausschluss von allen CBM-Ergebnissen in der Subtraktion, in denen keine Punkte erzielt wurden, würde sich der Gesamteindruck zwar nicht grundlegend ändern, die Ergebnisse würden sich bei beiden Mädchen aber etwas positiver darstellen (Schülerin 1: PEM = 0.64, NAP_{0-100%} = 0.38, PAND_{0-100%} = 0.15, Tau-U = 0.28; Schülerin 2: PEM = 0.92, NAP_{0-100%} = 0.81, PAND_{0-100%} = 0.53, Tau-U = 0.44). Somit könnten Ausreißerwerte möglicherweise die zum Teil widersprüchliche Datenlage erklären. Die vorliegende Einzelfallstudie hat mehrere methodische Limitationen. Zum einen ist die geringe Anzahl der Baselinemessungen zu nennen. Möglicherweise ist dadurch der starke Anstieg der Messwerte in der ersten A-Phase bei Schülerin 2 zu begründen. Zudem wäre ein randomisierter Wechsel zwischen Baseline und Intervention günstiger gewesen (Grünke, 2012), allerdings erschien es aufgrund der Ferienzeiten sinnvoller, diese als Anlass für den Wechsel der Phasen der Studie heranzuziehen. Die interne Validität der Studie hätte zudem durch ein Multiple-Baseline-Design erhöht werden können (Jain & Spieß, 2012), das allerdings mindestens drei Personen umfassen sollte (Kazdin, 2021). Somit bleibt abschließend zu konstatieren, dass weitere kontrollierte Einzelfallstudien durchgeführt werden sollten,

um mithilfe einer Meta-Analyse zu aussagekräftigen Befunden hinsichtlich der Wirksamkeit von Individual- oder Kleingruppentrainings zur Ablösung des zählenden Rechnens bei Schülerinnen und Schülern mit einem Unterstützungsbedarf im Lernen zu gelangen.

Literatur



Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/06/zfh_2023_302_lit.pdf

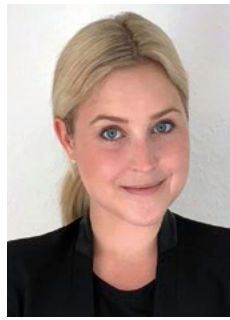
Prof. Dr. Simon Sikora
Europa-Universität Flensburg
Institut für Sonderpädagogik
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
simon.sikora@uni-flensburg.de



Julia Diederichs



Charlotte Levin



Anne Barwasser

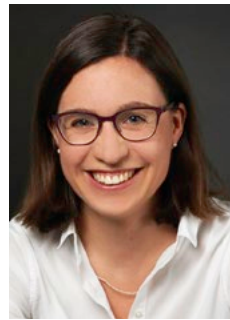


Matthias Grünke



Marko Sperling

Reading Racetracks – eine Methode zur Förderung des Sichtwortschatzes



Karolina Urton



Conny Melzer

Lesen stellt eine wichtige Kulturtechnik sowie eine der Schlüsselqualifikationen beim Wissenserwerb dar (Günther, 2007, S. 19). Schwierigkeiten beim Lesen, vor allem die direkte Worterkennung, sind allerdings keine Seltenheit und bedürfen schon frühzeitig expliziter Förderung. Verschiedene Studien aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum konnten zeigen, dass der Einsatz von Reading Racetracks zu einer Verbesserung des Sichtwortschatzes und somit der direkten Worterkennung von Schülerinnen und Schülern führen kann. Der vorliegende Artikel stellt Reading Racetracks als einfach einzusetzende Methode zur Förderung des Sichtwortschatzes vor. Neben einer ausführlichen Beschreibung der Methode und der benötigten Materialien werden konkrete Einsatzmöglichkeiten beschrieben sowie Hinweise zur Evaluation der Reading Racetracks gegeben.

Zusammenfassung

Die Fähigkeit, Lesen zu können, hat nicht nur eine hohe Relevanz für den Bildungsweg, sondern auch für das Privatleben, die Selbstständigkeit sowie für die Teilhabe an der Gesellschaft (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 144). Das Lesen nimmt demnach einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft ein, wobei Schwierigkeiten im Leselerwerb häufig mit gesellschaftlicher Stigmatisierung einhergehen (Prosch & Tuttas, 2011, S. 87). Aufgrund der enormen Auswirkungen von mangelnder Lesekompetenz ist es unumgänglich und von großer Relevanz, Schülerinnen und Schüler schon früh und umfangreich zu fördern, um negativen Folgen für das private Leben sowie für den Bildungsweg und die gesellschaftliche Akzeptanz entgegenzuwirken.

Besonders Schülerinnen und Schüler in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung zeigen große Schwierigkeiten beim Lesen. Auch wenn die benannte Personengruppe in sich äußerst heterogen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen im Allgemeinen häufig Schwierigkeiten beim Erwerb der Kulturtechniken zeigen (Wember & Heimlich, 2014, S. 57). Sie zeigen laut Glaser & Grünke (2017, S. 354) oft bereits ab Schulbeginn Schwierigkeiten beim Leselerwerb sowie in den grundlegenden Lesefähigkeiten, wie das Wortlesen. Dies äußert sich vor allem in einem langsamen und stockenden Lesefluss, der zusätzlich mit einer hohen Anzahl an Fehlern einhergeht (Wember, 2006, S. 266). Auch für viele der ebenso heterogenen Gruppe an Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung stellt das Lesen eine große Herausforderung dar (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 144). Diese können häufig anhand von Schwierigkeiten in den Bereichen Sprache, Symbolverständnis und Wahrnehmung erklärt

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 311–320

werden (Marx, 2007, S. 169). Die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sind als äußerst heterogen zu beschreiben (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 145). Auch hier gelingt es vielen Lernenden nicht oder nur erschwert, Buchstaben oder Wörter zu erlesen (Proksch, 2010, S. 31). Daher wird in der Praxis mit einem erweiterten Lesebegriff gearbeitet (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 145). Dieser wird von Hublow geprägt (Proksch & Tuttas, 2011, S. 84) und umfasst neben dem Lesen von Buchstaben unter anderem auch das Lesen ikonischer Zeichen (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 145). Es geht demnach um das „Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen“ (Hublow, 1977, S. 3, zit. n. Ratz, 2013, S. 345).

Um Lernende mit den oben beschriebenen Schwierigkeiten beim Lesen zu unterstützen, muss eine gezielte und intensive Leseförderung Anwendung finden. Ein wichtiger Aspekt dieser Leseförderung ist die Erhöhung der Leseflüssigkeit sowie der damit verbundenen Automatisierung des Leseprozesses vor allem durch eine Förderung des Sichtwortschatzes (Festman, Gerth, Reiter & Alber, 2020, S. 61). Ein großer Sichtwortschatz ermöglicht es den Lesenden, die kognitiven Anforderungen für hierarchieniedrige Prozesse zu verringern. Der Vorteil ist u. a. darin zu sehen, dass das Dekodieren von Wörtern zunehmend müheloser funktioniert. Dadurch stehen mehr kognitive Kapazitäten für hierarchiehohe Prozesse, wie beispielsweise das Leseverständnis, zur Verfügung (Lenhard, 2019, S. 16), was die Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen positiv unterstützt (Festman et al., 2020, S. 17). Wird der Sichtwortschatz von gleichaltrigen Lernenden betrachtet, lässt sich eine hohe Heterogenität zwischen den Schülerinnen und Schülern erkennen, die sich sowohl hinsichtlich der Anzahl als auch der Komplexität der enthaltenen Wörter zeigt (Scheerer-Neumann, 2018, S. 75). Dies verdeutlicht, dass es wichtig ist, die Förderung individuell auf die Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden. Weiterhin sollte diese frühzeitig beginnen und kontinuierlich fortgesetzt werden, da die Entwicklung des Sichtwortschatzes bereits im Laufe der Grundschule beginnt, Leserinnen und Leser allerdings auch in der Sekundarstufe und darüber hinaus immer wieder auf seltene Wörter, die möglicherweise noch nicht in ihrem jeweiligen Sichtwortschatz vorhanden sind, stoßen (Rosebrock & Gold, 2018, S. 9).

Neben einer allgemeinen Förderung des Sichtwortschatzes scheinen zusätzliche Fördermöglichkeiten zur Automatisierung des Leseprozesses besonders für Schülerinnen und Schüler in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung relevant zu sein. Ein wichtiges didaktisches Prinzip für die Förderung in beiden sonderpädagogischen Schwerpunkten sind Wiederholungen (Löser, 2013, S. 125; Fuhrer & Winkes, 2018, S. 145), die von vielen Schülerinnen und Schülern allerdings nur ungern durchlaufen und stattdessen eher vermieden werden (Gorschlüter & Gorschlüter, 2021, S. 85). Diese Wiederholungen sind jedoch wichtig, da es den Lernenden nur so gelingen kann, Inhalte langfristig abzuspeichern und ihre Fähigkeiten zu erweitern (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 146). Es ist daher besonders relevant, die Lernenden zu solchen Wiederholungen zu motivieren. Darüber hinaus muss eine Förderung aufgrund der stark heterogenen Lesefähigkeiten der Lernenden individuell gestaltet sein und an die jeweiligen Lernvoraussetzungen anknüpfen. Nur so kann es den Schülerinnen und Schülern gelingen, die nächsthöhere Lesestufe zu erreichen und ihre Lesefähigkeit zu verbessern (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 145). Ebenfalls scheint für die Schülerinnen und Schüler in beiden sonderpädagogischen Schwerpunkten eine stark vorstrukturierte Fördermethode besonders effektiv zu sein, da die Lernenden häufig Schwierigkeiten mit eigenständigem Arbeiten zeigen (Fuhrer & Winkes, 2018, S. 146). Es ist hilfreich, die notwendigen Schritte konkret anzuleiten, gegebenenfalls zu demonstrieren und Wiederholungen gemeinsam durchzuführen (ebd.). Zusammenfassend sollte eine Methode zur Förderung des Sichtwortschatzes für alle Schülerinnen und Schüler sowie vor allem für Lernende in den beiden sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung:

- zahlreiche Wiederholungen der zu übenden Wörter beinhalten
- Freude am Ausüben von Wiederholungen bereiten und die Schülerinnen und Schüler für die Förderung motivieren
- eine leichte individuelle Anpassung der Wörter an die jeweiligen Lernenden und deren Kompetenzen ermöglichen

- vorstrukturiert sein und somit Möglichkeiten des konkreten Anleitens (bspw. durch Modelllernen), aber auch Möglichkeiten des eigenständigen Übens zulassen

Eine Fördermethode, die diese Aspekte berücksichtigt, ist das Reading Racetrack. Reading Racetracks, die nachfolgend noch detaillierter beschrieben werden, dienen zur Förderung des Sichtwortschatzes und sind sowohl in den USA als auch in vielfältigen Studien im deutschsprachigen Raum erprobt worden. Durch die zahlreichen Studien, die die Wirksamkeit der Methode bestätigen konnten, kann diese als annähernd evidenzbasiert beschrieben werden. So geben Studien aus dem englischsprachigen Raum, die überwiegend im Einzelsetting durchgeführt wurden, einen Hinweis darauf, dass sich der Sichtwortschatz der Kinder durch den Einsatz von Reading Racetracks verbessert hat (Levin & Diederichs, 2022, S. V). Die Studien aus dem deutschsprachigen Raum, die in peer-tutoriellen Settings durchgeführt wurden, geben darüber hinaus einen Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen vom Einsatz der Reading Racetracks profitieren können (Barwasser, 2021, S. 56). So zeigten sich positive Effekte für Schülergruppen der Grund- und Sekundarstufe mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache sowie den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung (Barwasser, 2021, S. 11).

Ein Blick in den aktuellen Forschungsstand zu Reading Racetracks zeigt somit, dass es sich hierbei um eine effektive Fördermethode handelt, die für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler wirksam ist und sowohl im Einzelsetting, als im Peer-Tutoring und im Klassensetting (Barwasser, Urton, Grünke, Sperling & Croker, 2021) Anwendung finden kann. Das Ziel dieses Beitrags ist, die in mehreren Studien erfolgreich erprobte Fördermethode der Reading Racetracks nicht nur in einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit (Levin & Diederichs, 2022) aufzugreifen, sondern die gesammelten Erkenntnisse einem breiteren Publikum zugänglich und für den schulischen Alltag nutzbar zu machen. Daher werden diese detailliert, mit Hinweisen für die praktische Umsetzung und auch mit den benötigten sowie von den Erstautorinnen entwickelten Materialien beschrieben. Außerdem werden konkrete Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen Settings (sonderpädagogischer) Förderung umrissen und Hinweise zur Evaluation der Förderung gegeben. Für eine erfolgreiche Anwendung von Reading Racetracks sowie die Evaluation der Förderung in der Praxis werden nachfolgend alle nötigen Informationen und Hinweise dargestellt.

Bei den Reading Racetracks handelt es sich um eine Art Leserennstrecke, bei der die Lernenden Wörter spielerisch in ihren Sichtwortschatz aufnehmen sollen. Die Reading Racetracks sind demnach eine Methode zur Förderung des Sichtwortschatzes, die Aspekte von Lautleseverfahren sowie Aspekte des wiederholenden Lesens von einzelnen Wörtern vereinen. Sie wurden erstmals von Rinaldi und McLaughlin (1996) eingesetzt und seither in verschiedenen Studien erforscht. Mit den Reading Racetracks können verschiedene Förderziele adressiert werden. Die nachfolgende Auflistung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollte in jedem Fall im Rahmen einer Förderplanung individuell angepasst werden, kann aber als Orientierung dienen:

- (expliziter) Ausbau des Sichtwortschatzes
- Verbesserung der Leseflüssigkeit
- Lernen von Piktogrammen im Sinne eines erweiterten Lesebegriffs
- Erlernen eines bestimmten themenspezifischen Vokabulars im Rahmen z. B. eines berufsvorbereitenden Unterrichts, in der Berufspraxisstufe etc.
- Üben von Vokabeln im Rahmen des Lernens einer Fremdsprache

Zur Durchführung der Reading Racetracks wird der Spielplan (die Leserennstrecke) zunächst auf einen Tisch gelegt und die Wortkarten mit den zu übenden Wörtern werden zufällig sowie verdeckt auf den Feldern der Rennstrecke verteilt. Nachdem auf jedem Feld eine Wortkarte liegt, beginnen die Lernenden zu würfeln und setzen ihre Spielfigur ab dem Startfeld entsprechend der gewürfelten Zahl vorwärts. Die Wortkarte, auf der die Spielfigur zum Stehen kommt, wird umgedreht und von den Lernenden laut vorgelesen. Gelingt es, das Wort fehlerfrei laut vorzulesen, wird die Karte offen auf das Feld zurückgelegt und erneut gewürfelt. Gelingt es den Lernenden nicht, das

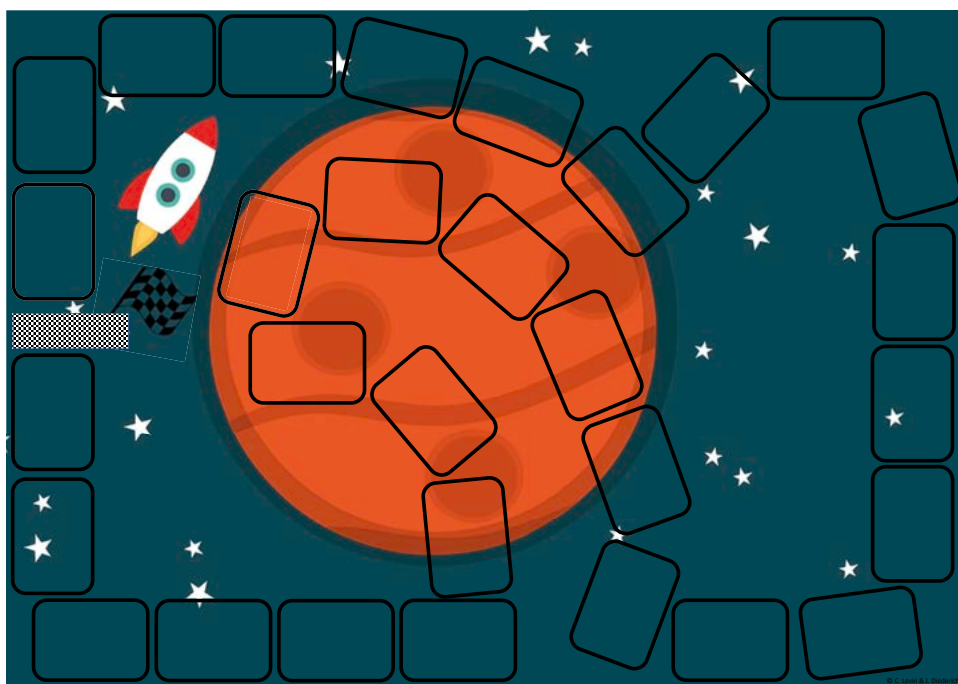
Forschungsstand zur Förderung mit Reading Racetracks

Reading Racetracks: Beschreibung der Fördermethode

Wort fehlerfrei laut vorzulesen, wird das Wort durch eine Tutorin/einen Tutor bzw. eine Lehrkraft einmal laut vorgelesen und von dem Lernenden wiederholt gelesen. Nachdem das Wort fehlerfrei wiederholt wurde, wird die Karte offen auf das Feld zurückgelegt und es wird weitergewürfelt. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach der ersten Runde wieder am Startfeld angekommen sind, beginnt die nächste Runde. Hierbei wird genauso vorgegangen wie beschrieben, wobei die bereits gelesenen Wörter beim Laufen mitgezählt werden. Kommt die Spielfigur jedoch auf einer offenen Karte zum Stehen, wird sie übersprungen und die nächste noch verdeckte Karte wird stattdessen gelesen. Die reine Spielzeit (Umfang der Förderung) umfasst ca. zehn Minuten, sodass mehrere Runden – bis zum Ablauf der zehn Minuten – gespielt werden. Sollten von den Schülerinnen und Schülern alle Begriffe bereits einmal erlesen worden sein, bevor die zehn Minuten vergangen sind, werden die Karten erneut gemischt, verdeckt auf dem Feld ausgeteilt und es wird so lange weitergespielt, bis die Förderzeit vorüber ist.

Zentrales Material ist ein Spielplan, der als Rennstrecke gestaltet ist und optimalerweise in DIN A3 erstellt wird. Der Hintergrund sowie die Anordnung und Anzahl der Felder sind frei wählbar und können so individuell an die Lernenden und deren Interessen sowie Lernvoraussetzungen angepasst werden. In den bisherigen Studien umfasste das Reading Racetrack 30 Felder, wodurch die Lernenden weder über- noch unterfordert zu sein schienen.

Abb. 1:
Beispiel für eine Rennstrecke
(Reading Racetrack)



Weitere Beispiele
finden Sie unter



[www.verband-sonderpaedagogik.de/
wp-content/uploads/2023/06/
zfh_2023_311_mat.pdf](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/06/zfh_2023_311_mat.pdf)

Neben der Rennstrecke werden entsprechend der Anzahl der Spielfelder Wortkarten erstellt. Diese sollten der Größe der einzelnen Felder entsprechen, sodass sie während der Förderung auf den Feldern des Spielplans verteilt werden können. Auch bei der Gestaltung der Wortkarten sowie der Auswahl der Übungswörter können die Interessen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. So könnte das verwendete Wortmaterial beispielsweise aus Lernwörtern der jeweiligen Unterrichtseinheit, Fremdwörtern oder für den jeweiligen Lernenden bedeutsamen Wörtern bestehen. Bei der Auswahl der Wörter kann sich auch an entsprechenden Datenbanken orientiert werden, die beispielsweise Hinweise zur Häufigkeit der verwendeten Wörter enthalten. Wichtig ist bei der Auswahl der Wörter lediglich, dass die Übungswörter noch nicht zum Sichtwortschatz der Lernenden gehören und somit nicht innerhalb einer Sekunde ab Präsentation des Worts erlesen werden können (Ehri, 2005, S. 136). Wie der Sichtwortschatz festgestellt werden kann, wird im Absatz Lernvoraussetzungen näher beschrieben. Sind Spielplan und Wortkarten erstellt, werden lediglich noch ein Würfel und eine Spielfigur benötigt, um die Fördermethode umzusetzen. Bei der Spielfigur ist es sehr gut möglich, den jeweiligen Lernenden eine Auswahl an Spielfiguren vorzuschlagen, die eine Individualisierung zulässt und motivierend wirken kann.

Erfolgskontrolle und Lernprozessdiagnostik als immanenter Bestandteil der Fördermethode

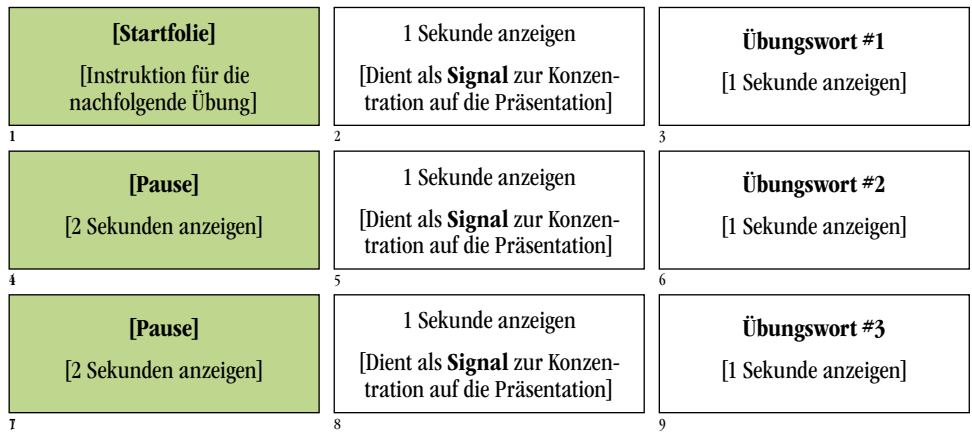
Ein bedeutsamer Aspekt der Förderung ist die Einschätzung über deren Erfolg oder Misserfolg. Die Erfolgskontrolle ist bei den Reading Racetracks ein immanenter Bestandteil und sollte im Anschluss an die Spielrunde durchgeführt werden. Es bietet sich an, die Förderung mittels Lernverlaufdiagnostik zu evaluieren, sie „ist eine Form der formativen Diagnostik, welche Lernentwicklungen begleitend misst, evaluiert und den Lernverlauf an Lehrkräfte und Lernende direkt rückmeldet“ (Gebhardt, Jungjohann & Schurig, 2021, S. 12). Im Rahmen der Reading Racetracks dauert sie nur ca. zwei bis drei Minuten, sodass mit Aufbau und Umsetzung der Förderung sowie Erfolgskontrolle für eine Sitzung entsprechend ca. 15 Minuten pro Schülerin bzw. Schüler benötigt werden. Damit handelt es sich hier um eine Sonderform der Lernverlaufdiagnostik, nämlich dem Curriculumbasierten Messen. Ziel des Curriculumbasierten Messens ist das Messen der Lernentwicklungen, um zur Erreichung des gesetzten Ziels einer bestimmten Förderung bzw. Intervention beizutragen oder zu verhelfen (ebd., S. 34). Im Falle der Reading Racetracks ist dieses Ziel die Erweiterung des Sichtwortschatzes um im Vorfeld festgelegte Wörter, die sich an den Lernvoraussetzungen orientieren oder für ein bestimmtes Thema notwendig sind.

Um die Lernentwicklung zu erheben, wird von Barwasser (2021) im Rahmen der verschiedenen Studien die Durchführung mittels einer Powerpoint-Präsentation empfohlen. Weiterhin sollte ein Protokollblatt eingesetzt werden, um die Ergebnisse festzuhalten. Das Protokollblatt umfasst zwei Spalten und so viele Zeilen wie die Rennstrecke Felder hat. Die Zeilen werden von oben nach unten durchnummeriert, wobei die Nummern stellvertretend für die zu überprüfenden Übungswörter stehen. Die Präsentation besteht aus mehreren Folien mit unterschiedlichen Funktionen. Die erste Folie ist leer und sollte in einem angenehmen Farbton eingefärbt werden. Sie dient als Startfolie und wird gezeigt, während den Schülerinnen und Schülern erklärt wird, was sie bei der nachfolgenden Überprüfung machen sollen. Anschließend folgt eine weiße Folie, die für eine Sekunde angezeigt wird. Sie dient als Signal für die Lernenden, dass sie sich auf die Powerpoint-Präsentation konzentrieren sollen. Auf diese Folie folgt eine weitere weiße Folie mit dem ersten Übungswort des Reading Racetracks. Hier ist es besonders wichtig, dass die Folie mit dem Übungswort lediglich für eine Sekunde angezeigt wird und danach wieder verschwindet. Dies dient dazu zu erkennen, ob das Wort innerhalb von einer Sekunde erlesen werden kann oder nicht. Wird das Wort laut vorgelesen, bevor es verschwindet, gehört es zum Sichtwortschatz des Lernenden und kann als „richtig“ gewertet werden. Gelingt es nicht, das Wort während der Präsentation laut zu erlesen, gehört es noch nicht zum Sichtwortschatz und wird als „falsch“ gewertet. Nach der Folie mit dem Übungswort folgt erneut eine leere Folie in derselben Farbe wie die Startfolie. Diese wird für zwei Sekunden angezeigt und signalisiert den Lernenden, dass sie eine kurze Pause haben und sich erholen können. Auf diese Folie folgt erneut eine leere weiße Folie, die für eine Sekunde angezeigt wird und signalisiert, dass die Konzentration und Aufmerksamkeit wieder auf die Präsentation gerichtet werden müssen. Hiernach wird eine weitere Folie mit einem Übungswort für eine Sekunde angezeigt, auf die wiederum eine farbige Folie folgt. Diese Reihenfolge an Folien (s. Abb. 2) wird so lange fortgesetzt, bis alle Übungswörter des Reading Racetracks in die PowerPoint integriert wurden. Lediglich nach dem letzten Übungswort folgt nur noch eine (anders)farbige Folie, die dem Lernenden und der Lehrkraft signalisiert, dass die Überprüfung vorbei ist. Um einen Übungseffekt durch diese Überprüfung auszuschließen, erfolgt für jede Überprüfung eine randomisierte Reihenfolge der Übungswörter. Hierbei wird eine eingangs erstellte PowerPoint-Präsentation wiederverwendet, indem lediglich die Übungswörter für jede Überprüfung neu und in zufälliger Reihenfolge angeordnet werden.

Um eine Erweiterung des Sichtwortschatzes zu erreichen, sollten die Reading Racetracks mehrmals wöchentlich eingesetzt werden. Zudem sollte nach jeder Förderung eine Verlaufsmessung durchgeführt werden, die mit Hilfe der vorgestellten PowerPoint-Präsentation gestaltet sein kann (s. Abb. 2). Zu Beginn jeder Erhebung sollten der Aufbau sowie der Ablauf der Überprüfung transparent gemacht und den Lernenden verständlich erklärt werden (siehe Kasten). Mögliche Einführung zur Lernverlaufdiagnostik des Sichtwortschatzes mit einer PowerPoint-Präsentation:

„Du siehst hier auf dem Computer gleich ein Wort. Das Wort bleibt dort aber nicht lange, sondern verschwindet schnell wieder. Du sollst versuchen, das Wort schnell und ohne Fehler laut vorzulesen. Nach dem Wort erscheint eine grüne Folie, die bedeutet, dass du dich kurz ausruhen kannst. Wenn du dich auf das nächste Wort vorbereiten musst, erscheint wieder eine weiße Folie. Danach kommt das nächste Wort, das du laut vorlesen sollst. Hast du alles verstanden?“ (Levin & Diederichs, 2022, S. LXXVII).

Abb. 2: Ablauf der Präsentation der Wörter im Rahmen der Lernverlaufsdiagnostik



Weitere Beispiele finden Sie unter



www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/06/zfh_2023_311_mat.pdf

Nach der Erklärung wird die Erhebung begonnen. Währenddessen vermerkt die Lehrkraft auf dem oben beschriebenen Protokollblatt, welche Wörter innerhalb einer Sekunde richtig erlesen wurden und welche nicht. Hierbei wird die rechte Spalte von oben beginnend Wort für Wort ausgefüllt. Nach der Erhebung ist die Fördereinheit vorbei.

Abb. 3: Beispiel für ein Wort-Lese-Tagebuch (Levin & Diederichs, 2022)

Mein Lernfortschritt am: 13.6.2022

























Wie habe ich heute gelesen?

sehr gut
 gut
 okay
 nicht gut

Wie hat mir das Treffen heute gefallen?

sehr gut
 gut
 okay
 nicht gut

Ich habe heute 15 Wörter richtig gelesen!

Zur Erhöhung der Motivation der Schülerinnen und Schüler ist es sinnvoll, die Ergebnisse der Verlaufsdiagnostik zusammen mit den Schülerinnen und Schülern in Form eines Wort-Lese-Tagebuchs zu dokumentieren und zu visualisieren (Barwasser, Hertel & Grünke 2021; Levin & Diederichs 2022, S. 49ff.). Neben dem Datum wird nach jeder Förderung und Verlaufsmessung gemeinsam die Anzahl richtig gelesener Wörter festgehalten. Darüber hinaus gibt es im unteren Bereich der Seite so viele Kästchen, wie das Reading Race-track Felder hat. Jedes dieser Kästchen steht für ein Übungswort.

Außerdem können bereits hier kurze Evaluationsfragen eingebaut werden, die beispielsweise eine Selbsteinschätzung sowie eine kurze Rückmeldung zur Sitzung einfordern (s. Abb. 3). Über diese Rückmeldung könnten kleinere Korrekturen des Förderangebots für zukünftige Sitzungen vorgenommen werden. Die letzte Seite des Wort-Lese-Tagebuchs sollte – wie es für Lernverlaufsdiagnostik sinnvoll erscheint – eine grafische Gesamtdarstellung der erzielten Lernfortschritte und damit deren Visualisierung ermöglichen. Dies kann z. B. mit Hilfe des Färbens von Kästchen gehen (Bsp. s. Abb. 4). Selbstverständlich kann die Visualisierung auch digital mit einem Tabellenkalkulationsprogramm vorbereitet und als Liniendiagramm ausgegeben werden.

Die Methode der Reading Racetracks ist im Rahmen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit mit Schülerinnen und Schülern sowohl des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen als auch Geistige Entwicklung durchgeführt worden. Dabei sind genannte Liniendiagramme entstanden. Die Abbildung 5 zeigt beispielhaft zwei dieser Liniendiagramme.

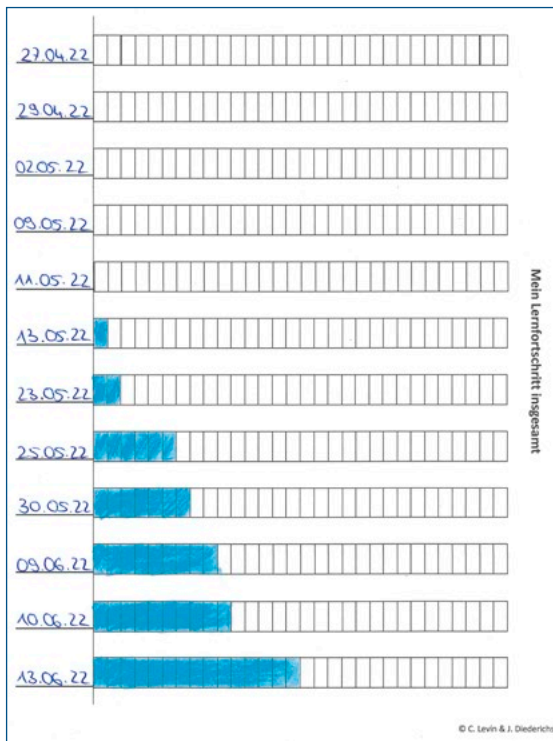


Abb. 4:
Visualisierung des Lernverlaufs mit den Schülerinnen und Schülern im Wort-Lese-Tagebuch (Levin & Diederichs, 2022)

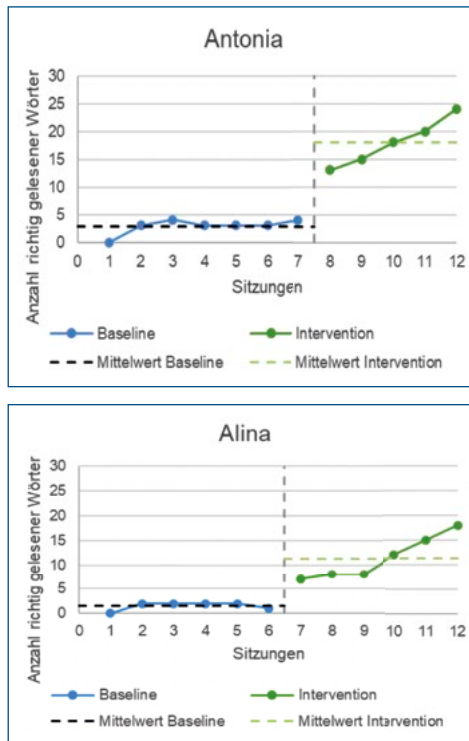


Abb. 5:
Grafische Darstellung des Sichtwortschatzes vor und während der Förderung mit Reading Racetracks einer Schülerin mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (Antonia) und mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Alina) (Levin & Diederichs, 2022)

Für einen erfolgreichen Einsatz der Reading Racetracks sollten die Schülerinnen und Schüler bereits gewisse Lernvoraussetzungen mitbringen. Zunächst ist zu beachten, dass eine Förderung der Leseflüssigkeit und somit auch die Förderung des Sichtwortschatzes frühestens ab der 2. Klasse als wirksam erachtet werden kann (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2014, S. 152). Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernenden bereits alle Buchstaben des deutschen Alphabets kennen und die Laut-Buchstaben-Beziehung beherrschen. Die Schülerinnen und Schüler sollten demnach das Prinzip des synthetisierenden Lesens verstanden und Wörter synthetisierend – im Sinne von „zusammenschleifen“ – lesen können, da eine Anbahnung des automatisierten Lesens nur mit diesen Vorkenntnissen als sinnvoll erachtet werden kann (Hoppe & Schwenke, 2013, S. 88). Diese Voraussetzungen können einerseits durch die Einschätzung der jeweiligen Lehrkräfte geprüft werden, andererseits ist es sinnvoll, diese Einschätzung zusätzlich durch einen normierten Diagnostiktest abzugleichen. Die Verwendung eines solchen Tests ermöglicht es, die Lesefähigkeit der Lernenden objektiver zu beurteilen und zu prüfen, ob die notwendigen Voraussetzungen für eine sinnvolle Förderung mit den Reading Racetracks vorhanden sind. Hierfür bietet sich beispielsweise der SLRT-II mit dem Untertest „Pseudowörterlesen“ an, der ohne großen Aufwand anzuwenden ist und lediglich ein paar Minuten pro Lernenden in Anspruch nimmt. Zusätzlich findet der Untertest „Wörterlesen“ des SLRT-II Anwendung, damit eine Aussage über das automatisierte Lesen der Schülerinnen und Schüler getroffen werden kann (Moll & Landerl, 2014). Zum einen deuten eher niedrige Ergebnisse in diesem Untertest auf einen erhöhten Förderbedarf im automatisierten Lesen hin. Für die Lernenden scheint dann eine Förderung mit den Reading Racetracks besonders relevant und geeignet zu sein, um das automatisierte Lesen durch einen größeren Sichtwortschatz zu verbessern. Zum anderen kann aber auch für Lernende mit einem hohen Ergebnis in diesem Untertest eine weiterführende Förderung des Sichtwortschatzes hilfreich sein. Hier sollte bei einer Förderung allerdings explizit beachtet werden, dass der Sichtwortschatz des Lernenden vermutlich bereits gut ausgeprägt ist und demnach gezielt nach Wörtern gesucht werden muss, die noch nicht im Sichtwortschatz vorhanden sind. Das sind voraussichtlich weniger alltägliche und eher spezifische Begriffe oder auch Fachvokabular. Um zu überprüfen, welche Wörter bereits zum Sichtwortschatz der Schülerinnen und Schüler gehören, kann wiederum mit einer PowerPoint-Präsentation gearbeitet werden. Können die Wörter nicht innerhalb einer

Lernvoraussetzungen für den Einsatz von Reading Racetracks

Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen Lernsituationen

Sekunde gelesen werden, eignen sie sich als Wortmaterial für das Reading Racetrack. Anhand dieser Überprüfung können gezielt Wörter für die individuelle Förderung mit den Reading Racetracks ausgewählt werden.

Die Anwendung der dargestellten Reading Racetracks ist in sehr unterschiedlichen Lernsituationen denkbar. Um die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten der Reading Racetracks vorzustellen, werden kurz allgemein das jeweilige Setting beschrieben sowie Hinweise zur Umsetzung benannt.

Einzelförderung

Die Einzelförderung mit Hilfe von Reading Racetracks ermöglicht ein sehr großes Eingehen auf die individuellen Voraussetzungen der jeweiligen Schülerin und des jeweiligen Schülers.

Die Lehrperson arbeitet mit einem einzelnen Kind und korrigiert bei Bedarf die zunächst falsch gelesenen Wörter. Die Einzelförderung ermöglicht der Lehrkraft somit einen genauen Einblick in den Sichtwortschatz der Schülerin oder des Schülers zu erlangen sowie den Lernfortschritt zu begleiten. Es ist sowohl eine Förderung des Sichtwortschatzes für leistungsschwächere als auch leistungstärkere Lernende durch eine individuelle Auswahl des Wortmaterials möglich. Die Arbeit im 1:1-Setting begünstigt die individuelle Auswertung – z. B. unter Einsatz des zuvor beschriebenen Wort-Lese-Tagebuchs. Dadurch erhalten Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft eine direkte Rückmeldung zur durchgeführten Förderung.

Kleingruppenförderung

Im Vergleich zur Einzelförderung arbeitet die Lehrperson bei der Kleingruppenförderung mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern gemeinsam am Reading Racetrack. Dabei ist es denkbar, dass die Lernenden ihre Figur der Reihe nach auf dem Spielfeld setzen. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler gut unterscheidbare Spielfiguren nutzen. Mit nicht permanenten Folienstiften können auf den laminierten Wortkarten bunte Punkte auf die Rückseite gemacht werden, wenn das jeweilige Kind das Wort gelesen hat. So kann sichergestellt werden, dass jedes Kind die Wörter liest. Die anderen Kinder der Kleingruppe können währenddessen aufgefordert werden, das Wort leise mitzulesen. Dadurch entsteht für die anderen Kinder eine Lernchance, da sie das Wort mitlesen können und von ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern vorgelesen bekommen. Zudem kann das Spiel adaptiert werden, indem die Lernenden aufgefordert werden, das Wort gemeinsam synchron oder nacheinander laut vorzulesen. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die einzelne Leseleistung ggf. nicht genau nachvollziehbar und auch eine Korrektur der einzelnen Leistung durch die Lehrkraft nur schwer möglich ist. In die Kleingruppenförderung könnte ebenfalls das nachfolgend beschriebene Peer-Tutoring integriert werden. Bei der Wortauswahl in der Kleingruppenförderung muss genau betrachtet werden, welche Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollen und entsprechende Übungswörter ausgewählt werden. Denn auch bei einer scheinbar homogenen Gruppe können sehr unterschiedliche Wörter schon zum Sichtwortschatz jedes einzelnen gehören.

Peer-Tutoring

Der Einsatz von Reading Racetracks als Peer-Tutoring wurde unter anderem von Barwasser (Barwasser et al., 2021; Barwasser, Urton & Grünke, 2021) erprobt. Beim Peer-Tutoring werden die oben beschriebenen Aufgaben der Lehrkraft beim Reading Racetrack von einem leistungsstarken Schüler oder einer leistungsstarken Schülerin (Tutor) übernommen. Die Tutoren führen dabei das Reading Racetrack im eingangs beschriebenen Ablauf mit leistungsschwächeren Mitschülerinnen oder Mitschülern (Tutees) durch. Die Tutoren bestätigen das richtig gelesene Wort bzw. berichtigen falsch gelesene Wörter. Es bleibt zu beachten, dass die Tutoren im Ablauf und der Durchführung mit Mitschülerinnen und Mitschülern gezielt von der Lehrkraft geschult und das Vorgehen wiederholt gemeinsam eingeübt werden muss, bevor die Reading Racetracks als Peer-Tutoring mit Tutees umgesetzt werden können. Die Tutoren, also die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler, profitieren von der Förderung durch die Korrekturtätigkeit: Sie müssen in dieser einen Sekunde nicht nur das Wort selbst erlesen, sondern auch mit hoher Konzentration darauf achten, ob die Tutees richtig lesen.

Klassenförderung in heterogenen Gruppen (Inklusive Bildung)

Der Einsatz der Reading Racetracks mit der gesamten Klasse ist ebenso denkbar (Barwasser et al., 2021). Hier kann das oben beschriebene Peer-Tutoring eingesetzt werden. So könnten im Rahmen von Wochenplanarbeit den Schülerinnen und Schülern individuelle Wortpakete, je nach deren Entwicklungsstand beim Lesen, zusammengestellt werden. Dabei sollte bewusst entschieden werden, wer beim Lesen des Reading Racetracks die kontrollierende Funktion übernimmt (Lehrkraft oder leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler) und wie die Teams beim Peer-Tutoring zusammengesetzt werden. In Bezug auf die Wochenplanarbeit kann es hilfreich sein, bestimmte feste Blöcke zur Bearbeitungszeit des Reading Racetracks einzuplanen. So kann auch in einer sehr heterogenen Klasse Leseförderung mit Hilfe der Reading Racetracks stattfinden. Grundsätzlich muss beim Einsatz von Reading Racetracks in der gesamten Klasse eine rücksichtsvolle Lernatmosphäre mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und langfristig etabliert werden, um konzentriertes Lesen und akustisches Verstehen der Lesepartner zu gewährleisten. Dazu gehört unter anderem eine angemessene Gesprächs- und Leselautstärke. Der Raum muss zudem die Möglichkeit bieten, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend Platz für die Reading Racetracks, möglichst an großen, separat gestellten Tischen, haben.

Inhaltliche Transfermöglichkeiten

Neben der Anwendung des Reading Racetracks für Wörter im Deutschunterricht gibt es inhaltliche Transfermöglichkeiten. So können Reading Racetracks auch in anderen Fächern eingesetzt werden. Im Sachunterricht könnte bspw. das schnelle Erfassen fachspezifischer Wörter neuer Themenbereiche geübt werden. Denkbar wäre hier unter anderem, zunächst sowohl ein Bild mit dem dazugehörigen Wort auf der Karte zu präsentieren und später nur noch das Wort ohne das Bild erlesen zu lassen. Beispielwörter zum Themenbereich „Unser Wetter“ könnten sein: Niederschlag, Temperatur, Thermometer. Die Präsentation eines Bilds zum dazugehörigen Wort kann natürlich auch in vielen weiteren Fächern angewandt werden. Es kann die Kinder dabei unterstützen, die Wortbedeutung durch die entsprechende Visualisierung besser zu verstehen. Fast man den Begriff des Lesens im Sinne des erweiterten Lesebegriffs etwas weiter, dann könnte die Lese-Rennstrecke ebenfalls zum Lesenlernen von Piktogrammen genutzt werden. Auch mit Schülerinnen und Schülern, die auf das Lesen von Piktogrammen angewiesen sind bzw. (noch) keine Grapheme/Wörter lesen können, sind die Reading Racetracks somit anwendbar und können zum Automatisieren der Piktogramm-Bedeutung beitragen. Dies bietet wiederum eine Differenzierungsmöglichkeit zur Anwendung von Reading Racetracks in heterogenen Klassen. Auch beim Fremdsprachenlernen könnte die Lese-Rennstrecke Anwendung finden. Wörter des aktuellen Lernbereichs werden auf Karten zur Verfügung gestellt und in den möglichen verschiedenen Lernsettings auf dem Reading Racetrack geübt. Ergänzend dazu könnten hier ebenfalls Bilder eingesetzt werden, die nach und nach reduziert werden und somit dazu übergegangen wird, ausschließlich die Wörter zu erlesen. Diese Einsatzmöglichkeiten sind ebenfalls für Lernerinnen und Lerner im Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, insbesondere für L2-Lernerinnen und -Lerner (Barwasser, Nobel & Grünke, 2023) denkbar.

Seit 2001 wird mit der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-Studie) die Lesekompetenz von Grundschülerinnen und -schülern erhoben. Im Mai 2023 wurden die letzten Ergebnisse veröffentlicht: Im Trend nimmt die Lesekompetenz der deutschen Grundschülerinnen und -schüler ab, bei zugleich zunehmender Streuung der Leistungsunterschiede (McElvany, Lorenz, Frey, Goldhammer, Schilcher & Stubbe, 2023, S. 15f.). Das „impliziert somit eine besondere Relevanz der gezielten und umfassenden Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule in Deutschland“ (ebd., S. 16). Die Reading Racetracks sind eine mögliche Leseförderung, die –

Schlüsselwörter

Lernbeeinträchtigung, kognitive Beeinträchtigung, Leseförderung, Gamification, Evaluation von Förderung

Abstract

Reading is an important cultural technique and one of the key qualifications in the acquisition of knowledge (Günther, 2007, p. 19). However, difficulties in reading, specifically word recognition, are not uncommon and require explicit support in early childhood. Various studies from English- and German-speaking countries have already shown that the use of Reading Racetracks can lead to an improvement in students' sight word reading. This article presents Reading Racetracks as an easy-to-implement method for improving sight word reading. In addition to a detailed description of the method and the materials required, concrete possibilities for implementation are described and indications for evaluating the Reading Racetracks are provided.

Keywords

Learning disabilities, cognitive disabilities, reading intervention, gamification, progress monitoring

Fazit

wie die Anwendungsmöglichkeiten zeigen – als Einzel-, Kleingruppen- und Klassenförderung einsetzbar sind und deren Effektivität zugleich in verschiedenen Studien nachgewiesen wurde. Damit stellen sie auch eine Erweiterung der systematischen Leseförderung auf Wortebene dar. Zugleich sind die Reading Racetracks für Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowohl im Zuge Gemeinsamen Lernens in der Allgemeinen Schule als auch im Rahmen der Förderung an Förderschulen geeignet. Dennoch sind die Reading Racetracks in der schulischen Praxis noch wenig bekannt und sollten in die Lehrkräfteausbildung und in Fortbildungsprogramme zur systematischen Leseförderung Eingang finden. Zugleich existieren Ergebnisse hauptsächlich aus kontrollierten Einzelfallstudien, weshalb Forschung im Bereich quasi-experimenteller Gruppenstudien zur Bestätigung der positiven Ergebnisse (vor allem im Bereich des Einsatzes als Klassenförderung und Peer-Tutoring-Methode) noch verstärkt fokussiert werden müssen.

Literatur



Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/06/zfh_2023_311_lit.pdf

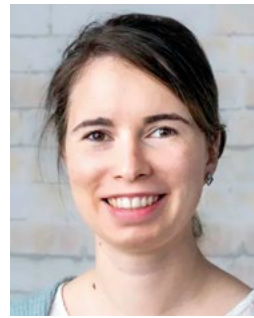
Prof. Dr. Conny Melzer
Julia Diederichs
Charlotte Levon
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Marschnerstraße 29e, 04109 Leipzig
conny.melzer@uni-leipzig.de
julia-diederichs@gmx.de
charlottelevin@gmx.de

Prof. Dr. Matthias Grünke
Dr. Anne Barwasser
Marko Sperling
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Klosterstraße 79b, 50931 Köln
Anne.barwasser@uni-koeln.de

Prof. Dr. Karolina Urton
Universität Münster
Fachbereich 06 – Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6, 48143 Münster
karolina.urton@uni-muenster.de



Johannes Jungbauer



Angela Sieger



Reinhold Feldmann

Schulbegleitung für Kinder mit Fetaler Alkoholspektrumstörung (FASD)

Ergebnisse einer explorativen Pilotstudie

Für Kinder mit einer Fetalen Alkoholspektrumstörung (FASD) wird der Besuch einer für sie geeigneten Schule oft erst durch professionelle Schulbegleitung möglich. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, in der n=13 Schulbegleiterinnen und -begleiter zu ihren Erfahrungen und Handlungsempfehlungen befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulbegleitung von Kindern mit FASD mit großem Engagement und Ressourcenaufwand erfolgt. Das Tätigkeitsprofil wurde als sehr komplex, spezifisch und anspruchsvoll beschrieben. Zugleich besteht aus Sicht der Befragten erheblicher Verbesserungsbedarf hinsichtlich geeigneter Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für ihre Arbeit.

Zusammenfassung

Die Fetale Alkoholspektrumstörung (FASD) – verursacht durch mütterlichen Alkoholkonsum während der Schwangerschaft – zählt zu den häufigsten Ursachen für „angeborene“ intellektuelle, soziale und emotionale Beeinträchtigungen. In Deutschland werden pro Jahr ca. 6.000 Kinder geboren, die von FASD betroffen sind; dies entspricht einer Prävalenz von 1%. Diagnostisch wird entsprechend der S3-Leitlinie zwischen dem Vollbild des Fetalen Alkoholsyndroms (FAS), dem partiellen Alkoholsyndrom (pFAS) und der Alkoholbezogenen Neurologischen Entwicklungsstörung (ARND) differenziert (Landgraf & Heinen, 2016). Die vorgeburtliche Alkoholexposition kann vielfältige körperliche und psychische Schädigungen des betroffenen Kindes bewirken, wie z. B. Kleinwuchs, typische Gesichtsmarkmalen, neurologische Störungen, Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten. Die Schädigung des zentralen Nervensystems äußert sich z. B. durch Intelligenzminderungen, Störungen des Sozialverhaltens, Störungen der Gefahren einschätzung, mangelnde Impulskontrolle, Beeinträchtigungen beim Lesen und Rechnen, Störungen der Lern- und Merkfähigkeit sowie Konzentrationsstörungen. Dabei verweist der Begriff der Spektrumstörung darauf, dass alle genannten Einschränkungen individuell in ihrem Auftreten und ihrer Ausprägung variieren können (Feldmann & Ellinger, 2011). Weil die kognitiven Beeinträchtigungen auch durch intensives Training und Therapie nicht behoben werden können, bleiben junge Menschen mit FASD oft langfristig auf Begleitung, Hilfe und Unterstützung angewiesen, z. B. durch (Pflege-)Eltern, Familienangehörige und professionelle Helfer (Feldmann & Graf, 2022).

Charakteristisch für eine FASD ist die Störung der so genannten Exekutivfunktionen. Die damit einhergehenden Einschränkungen des Arbeitsgedächtnisses, der Konzentrationsfähigkeit und der geistigen Flexibilität bedingen vielfältige Beeinträchtigungen im Lebensalltag betroffener Kinder und Jugendlicher. Insbesondere die Teilhabe am schulischen Bildungsangebot ist für sie erheblich erschwert (Schlach Berger, 2020). Weil sie sehr leicht ablenkbar sind, können sie dem Unterricht nicht aufmerksam folgen oder sich an ihm beteiligen, oft stören sie ihn auch aktiv. Es fällt

ihnen ungemein schwer, den Aufforderungen der Lehrkräfte Folge zu leisten und sich den gestellten Aufgaben zuzuwenden. Vielfach fehlt es bereits an hinreichender Vorbereitung des nötigen Arbeitsmaterials. Die Kinder können kaum Ordnung halten, verwechseln Schulbücher, Mappen und Arbeitsblätter oder werfen alles durcheinander. Häufig vergessen sie auch ihr Schulmaterial oder verlieren es. Neben diesen unterrichtsbezogenen Problemen zeigen viele betroffene Kinder und Jugendliche erhebliche Schwierigkeiten in sozialen Situationen mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Oft verstehen sie deren Handlungen nicht gut und fühlen sich schnell angegriffen. In Konflikten wehren sie sich eskalierend, was wiederum Unverständnis und Ablehnung bei den anderen Kindern bewirken kann. Kinder und Jugendliche mit FASD werden daher schnell zu Außenseitern, fühlen sich ausgegrenzt, stehen allein auf dem Schulhof oder geraten in die Position des Klassenclowns.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten ist grundsätzlich davon auszugehen, dass die meisten jungen Menschen mit FASD einen Schulabschluss erreichen können, wenn ihnen geeignete Entwicklungsbedingungen zur Verfügung gestellt werden – sei es in einer Förderschule oder im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts in einer Allgemeinen Schule. Um den besonderen Bedürfnissen von Kindern mit FASD gerecht zu werden, bedarf es einer sorgfältigen Anpassung von Lehrstilen und Unterrichtsmethoden, Klassenräumen und Ablaufstrukturen (Lüders, Feldmann & Jungbauer, 2020). Darüber hinaus kann die Unterstützung durch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter hilfreich sein, um betroffenen Kindern eine für sie optimale Bildungsteilnahme zu ermöglichen.

Schulbegleitung (oft auch als Schulassistentz oder Integrationshilfe bezeichnet) ist eine Maßnahme der Eingliederungshilfe, die je nach Art des Unterstützungsbedarfs des Kindes aus der Jugendhilfe (§ 35a SGB VIII) oder Sozialhilfe (§ 112 SGB IX iVm. § 75 SGB IX) finanziert wird. Diese erfolgt häufig in Form einer Eins-zu-eins-Betreuung, insbesondere dann, wenn das betreute Kind viel Aufmerksamkeit und zusätzliche Unterstützung benötigt. Daneben gibt es auch Pool-Modelle der Schulbegleitung, bei denen mehrere Kinder Unterstützung erhalten. Ziele der Schulbegleitung sind die Integration der begleiteten Kinder in den Klassenverband, deren Teilnahme am gemeinsamen Unterricht und die Förderung der Selbstständigkeit (Lübeck & Demmer, 2022). Bei Kindern und Jugendlichen mit FASD erfolgt Schulbegleitung in der Regel als Eins-zu-eins-Betreuung. Dabei ist es besonders wichtig, die FASD-typischen Beeinträchtigungen der Exekutivfunktionen zu berücksichtigen, z. B. durch die Stärkung von Aufmerksamkeit und Konzentration, Strukturieren und Visualisieren sowie häufiges Wiederholen und Üben. Häufig ist es auch notwendig, angemessen und flexibel auf Überforderungs- und Konfliktsituationen zu reagieren (Lüders, Feldmann & Jungbauer, 2020).

Der fachliche Diskurs und die empirische Forschung zum Thema Schulbegleitung haben sich in Deutschland erst in den letzten Jahren im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention entwickelt (Lübeck & Demmer, 2022). Vorliegende Forschungsbefunde haben unter anderem gezeigt, dass die Inanspruchnahme von Schulbegleitung sowohl an Förderschulen als auch an Allgemeinen Schulen in den letzten 20 Jahren enorm zugenommen hat. Da keine geregelten beruflichen Standards existieren, variieren die persönlichen und fachlichen Hintergründe der Schulbegleiterinnen und -begleiter erheblich (Billerbeck, 2022). In einer Erhebung von Henn und Kollegen (2014) hatte knapp die Hälfte der Befragten eine Ausbildung im pädagogischen Bereich; etwa 10% waren im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes oder eines Freiwilligen Sozialen Jahres in der Schulbegleitung tätig. Hinsichtlich der konkreten Tätigkeiten von Schulbegleiterinnen und -begleitern zeigen vorliegende Studien, dass die rechtlich geforderte Abgrenzung zu pädagogisch-unterrichtlichen Aufgabenbereichen in der Praxis kaum durchgehalten werden kann (Lübeck & Demmer, 2022). Wie die Göttinger Schulbegleitungsstudie (GötS) gezeigt hat, bewerten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter die Zusammenarbeit mit anderen schulischen Akteuren und ihre Einbindung in schulische Abläufe als besonders bedeutsam für ihre erfolgreiche Tätigkeit. Eine Schlüsselrolle spielen dabei offenbar der Kontakt und die Kooperation mit der Klassenleitung (Meyer, Nonte & Willems, 2022).

Speziell zum Thema Schulbegleitung von Kindern mit FASD existiert im deutschsprachigen Raum bislang keine Fachliteratur. Zur förderlichen Ausgestaltung der Lebenswelt Schule gibt es zwar einige praxisorientierte Handreichungen (Lüders, Feldmann & Jungbauer, 2020; Schlachtberger, 2020; Südmeyer, 2021), aber keine empirischen Studien, z. B. im Hinblick auf die Gelingensfaktoren und die Effektivität verschiedener Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit FASD. Im Hinblick auf die spezifischen Erfordernisse und Praxiserfahrungen der Schulbegleitung von Kindern mit FASD liegen bislang keine Untersuchungen vor. Diese Forschungslücke ist umso bedauerlicher, als die Anzahl der beantragten Schulbegleitungen für junge Menschen mit FASD in den letzten Jahren stark zugenommen hat und weiter zunehmen dürfte. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee zu der explorativen Untersuchung, die in diesem Beitrag vorgestellt wird. Dabei sollten einschlägig erfahrene Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu ihren Erfahrungen, Erkenntnissen und Praxisempfehlungen im Hinblick auf die Schulbegleitung von Kindern mit FASD befragt werden. Das Ziel der Studie war es, Erfahrungs- und Wissensbestände von berufserfahrenen Praktikerinnen und Praktikern zusammenzutragen, mit Erkenntnissen aus der vorhandenen Fachliteratur in Beziehung zu setzen und – im Sinne einer hypothesengenerierenden Pilotstudie – eine empirische Ausgangsbasis für weiterführende Studien bereitzustellen.

Im Rahmen von leitfadengestützten Interviews wurden Personen befragt, die über möglichst umfangreiche und spezifische Erfahrungen in der Schulbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit FASD verfügen. Die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte in Kooperation mit der FASD-Ambulanz der Tagesklinik Walstedde. Zum einen wurden die Eltern der dort betreuten Kinder und Jugendlichen über die geplante Studie informiert und gebeten, den eventuell vorhandenen Schulbegleiterinnen bzw. Schulbegleitern eine schriftliche Projektbeschreibung weiterzugeben. Diese enthielt Informationen über das Ziel der Befragung, den Ablauf, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Möglichkeit zu deren Unterbrechung oder Beendigung und die Beachtung des Datenschutzes sowie die Bitte, sich bei Interesse beim Projektteam zu melden. Zum anderen wurden gezielt potentielle Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer angesprochen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit als Schulbegleitung bereits Kontakt zur FASD-Ambulanz hatten. Zudem meldeten sich einige der Befragten im Verlauf der Studie von selbst, weil sie über Dritte von der Studie erfahren hatten. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Studie. Die zu befragenden Personen sollten über mindestens sechs Monate spezifische Praxiserfahrungen in der Schulbegleitung von Kindern mit der fachärztlich bestätigten Diagnose FASD verfügen. Eine pädagogische oder therapeutische Qualifikation wurde hingegen nicht als Einschlusskriterium definiert, da neben einschlägig ausgebildeten Fachkräften erfahrungsgemäß auch viele „Quereinsteiger“ als Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter tätig sind. Das Studienprotokoll wurde vor Beginn der Erhebung von der zuständigen Ethikkommission der Kath. Hochschule Nordrhein-Westfalen in Aachen positiv begutachtet (Aktenzeichen AZ2021-01).

Die Teilnahme an der Studie umfasst das Ausfüllen eines Kurzfragebogens und ein ausführliches problemzentriertes Interview (Witzel & Reiter, 2022). Aufgrund der Corona-Pandemie wurde auf Wunsch die Möglichkeit eingeräumt, die Interviews auch telefonisch oder per Videocall zu führen. Die Mehrzahl der Befragten wählte die Option des Telefoninterviews. Der eingesetzte Interviewleitfaden umfasste Fragen zum betreuten Kind und zum schulischen Alltag, zu Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Schulbegleitung, zu konkreten Unterstützungstätigkeiten sowie zu persönlichen Erfahrungen, Bewertungen und Verbesserungsvorschlägen. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 66 und 125 Minuten, bei einem Mittelwert von 91 Minuten. Sämtliche Interviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig verschriftlicht. Die Aufbereitung und Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte computergestützt mit MAXQDA nach dem Prinzip der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Dabei wurde das umfangreiche Textmaterial in mehreren Arbeitsschritten systematisch reduziert, um die zentralen Inhalte der geführten Interviews herauszufiltern und in einem Kategoriensystem abzubilden. Im Auswertungsprozess konnten insgesamt acht Hauptkategorien nebst Subkategorien herausgearbeitet werden (Charakterisierung des begleiteten Kindes und der Arbeitsbeziehung; Tätigkeiten der Schulbegleitung;

Methodik

schulische Rahmenbedingungen; Vorbereitung, Einarbeitung und Weiterbildung; Kooperationen; Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten; Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge; Sonstiges/Restkategorie). Die aus der Materialkodierung resultierenden Ergebnisse wurden tabellarisch zusammengefasst und mit Ankerzitate belegt. Im Rahmen eines regelmäßigen Forschungskolloquiums wurden Methodik und Ergebnisse im Projektteam kritisch diskutiert, hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert und die Aussagekraft anhand inhaltsanalytischer Gütekriterien eingeschätzt. Die einzelnen Abschnitte im folgenden Ergebnisteil repräsentieren die Hauptkategorien des erarbeiteten Kategoriensystems. Bei der Darstellung werden Originalzitate der befragten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter als illustrative Belege herangezogen.

Ergebnisse

Beschreibung der Stichprobe

Im Rahmen der Studie wurden zwölf Schulbegleiterinnen und ein Schulbegleiter im Alter von 21 bis 59 Jahren befragt ($M=43$ Jahre, $SD=10,5$ Jahre). Diese verfügten über durchschnittlich zwei Jahre Erfahrung in der Schulbegleitung von Kindern mit FASD. Bei sechs der Befragten handelte es sich um pädagogische Fachkräfte, sieben waren hingegen Quereinsteiger mit nicht-pädagogischen Grundberufen. Bis auf eine Person gaben alle Befragten an, bei einem freien Träger angestellt zu sein. Eine Schulbegleiterin gab an, im Rahmen des persönlichen Budgets tätig zu sein. Die aktuell betreuten Kinder mit FASD waren zwischen acht und 14 Jahre alt und besuchten unterschiedliche Schulformen (Allgemeine Schulen und Förderschulen). In sämtlichen Fällen erfolgte die Schulbegleitung in Form einer Einzelfallhilfe, wobei der Bewilligungsumfang im Durchschnitt mit 29,8 Wochenstunden angegeben wurde. Eine Übersicht zu den geführten Interviews findet sich in Tab. 1.

Tab. 1:
Übersicht zu den
geführten Interviews

ID	Geschlecht/ Alter	Berufsausbildung	Alter des Kindes	Diagnose	Besuchte Schulform/Klasse	Interviewdauer (Min.)
01	w/27	Erzieherin	12	FAS	Gesamtschule, 6. Klasse	78
02	w/56	Fachabitur	12	FAS	Realschule, 6. Klasse	81
03	w/51	Arzthelferin	10	FAS	Grundschule, 3. Klasse	87
04	w/21	Sonderpädagogin	10	FASD	Grundschule, 3. Klasse	79
05	w/37	Fachverkäuferin	14	FAS	Förderschule Schwerpunkt KME, k. A.	66
06	w/43	Kauffrau	12	FASD	Hauptschule, 6. Klasse	100
07	m/54	Grafikdesigner	13	pFAS	Förderschule Schwerpunkt KME, 6. Klasse	121
08	w/39	Ergotherapeutin	8	FASD	Grundschule, 2. Klasse	69
09	w/53	Kinderkrankenschwester	8	FAS	Grundschule, 3. Klasse	94
10	w/59	Laborassistentin	13	pFAS	Förderschule Schwerpunkt L/ESE, k. A.	112
11	w/39	Familienpflegerin	13	FASD	Förderschule Schwerpunkt LE/KME, 8. Klasse	86
12	w/55	Ergotherapeutin	10	FAS	Förderschule Schwerpunkt KME, 5. Klasse	125
13	w/29	Musiklehrerin	10	FAS	Förderschule Schwerpunkt LE/ESE, 5. Klasse	85

Sonderpädagogische Schwerpunkte: KME = Körperlich-motorische Entwicklung; LE = Lernen; ESE = Emotionale und soziale Entwicklung

Beschreibung und Bewertung der eigenen Tätigkeit

Die Befragten berichteten in den Interviews ausführlich über ihre Arbeit und schilderten, wie sie die von ihnen betreuten Kinder im schulischen Alltag unterstützen. Grundsätzlich gehe es dabei darum, die durch FASD bedingten Beeinträchtigungen zu kompensieren:

„Meine Hauptaufgabe besteht darin, dass ich so die externe Exekutivfunktion von ihm bin. Das heißt, ich versuche alles, was er selber nicht schafft, zu organisieren. Das übernehme ich ein Stück weit für ihn, bzw. unterstütze ihn dabei“

(Interview 07; Schulbegleiter eines 13-jährigen Jungen mit pFAS)

Die dabei am häufigsten beschriebenen Tätigkeiten waren „Förderung von Konzentration, Aufmerksamkeit und Motivation“, „Struktur geben“, „Ermöglichung von Freiräumen und Ruhe-

pausen“ sowie „Selbstständigkeit fördern und Selbstbewusstsein stärken“. Vielfach sei es notwendig, Informationen, Aufgabenstellungen und Instruktionen der Lehrkräfte für das Kind mit FASD gleichsam zu „übersetzen“. Darüber hinaus schilderten die Befragten Situationen, in denen sie gemeinsam mit dem Kind die Klasse verlassen und z. B. Aufgaben außerhalb des Klassenraums erarbeiten:

„Wenn seine motorische Unruhe zu groß wird, dann gehen wir auch einfach mal auf den Pausenbof. Und wenn in der Schule mal ein Raum frei ist, setzen wir uns oft zu zweit hinein, oder wir sitzen im Flur, was manchmal immer noch besser ist, als die ganze Zeit in der Klasse zu sitzen.“ (Interview 03; Schulbegleiterin eines 10-jährigen Jungen mit FAS)

Als weitere wichtige Tätigkeit beschrieben die Befragten die emotionale Unterstützung des begleiteten Kindes, z. B. in Konflikt- oder Stresssituationen. Ferner wurde die kontinuierliche Unterstützung beim Lernen und Üben genannt, da Kinder mit FASD aufgrund ihrer eingeschränkten Gedächtnisfunktionen viel Wiederholung und Training benötigen. Viele der Befragten gaben an, dass sie Verstärkerpläne/Token-Systeme/Belohnungssysteme einsetzten, um das begleitete Kind zu motivieren. Einige berichteten, dass sie das Kind auch bei Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts begleiten, z. B. bei Klassenausflügen oder im Offenen Ganztage. Nicht zuletzt sahen es die befragten Schulbegleitungen als ihre Aufgabe an, Mitschüler und Lehrkräfte über die Besonderheiten aufzuklären, die mit FASD einhergehen.

Insgesamt wurde in den Interviews deutlich, dass die Anforderungen an die Schulbegleitung sehr vielfältig und komplex sind. Einige der Befragten wiesen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Unterstützung abhängig von den vorhandenen Beeinträchtigungen und Ressourcen sehr individuell auf das jeweilige Kind abgestimmt werden müsse. Zugleich betonten fast alle der befragten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, dass sie ihren Beruf mit großem Engagement, Freude und Begeisterung ausüben:

„Es ist kein Beruf, es ist eine Berufung – und ich mache ihn unheimlich gerne! Ich habe viele schwere Fälle schon gehabt, aber ich habe mich dadurch auch immer weiterentwickelt.“ (Interview 02; Schulbegleiterin eines 12-jährigen Jungen mit FAS)

Charakterisierung des begleiteten Kindes und der Arbeitsbeziehung

Alle befragten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter beschrieben ausführlich das von ihnen betreute Kind. Dabei gingen sie differenziert auf dessen Persönlichkeit, Temperament, Verhaltensweisen und individuelle Eigenarten ein. Neben den FASD-typischen Beeinträchtigungen der Exekutivfunktionen (z. B. Konzentrationsprobleme, leichte Ablenkbarkeit) sowie damit einhergehenden Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Probleme der Impulskontrolle und des Sozialverhaltens) schilderten sie ausführlich auch die Stärken und Begabungen der Kinder:

„T. ist ein sehr aufgewecktes Kind. Wenn ihn etwas interessiert, fragt er immer gleich nach. Er spielt sehr gerne und kann sich sehr in ein Spiel vertiefen. Er signalisiert auch, was er gerne mag und auch was er nicht möchte. Und er ist ein fröhlicher Junge, ein richtiger Charmeur! [...] Schüchtern ist er definitiv nicht!“
(Interview 03; Schulbegleiterin eines 10-jährigen Jungen mit FAS)

Mehr als die Hälfte der Befragten berichteten in diesem Kontext, dass das zu begleitende Kind gut in der Klassengemeinschaft integriert sei. Als zentrale Voraussetzung für die effektive Schulbegleitung wurde eine tragfähige Vertrauensbeziehung zum betreuten Kind beschrieben. Es sei von Anfang an wichtig, dass die „Chemie“ zwischen der Schulbegleitung, den (Pflege-)Eltern und dem betreuten Kind stimme. Nur dann könne sich das Kind offen auf die Schulbegleitung einlassen und davon profitieren:

„Ich verstehe mich mit A. einfach sehr gut. Also ich würde jetzt mal sagen, das ist schon professionell, aber auch so ein bisschen kumpelhaft. Wir machen auch Witze und Scherze, und das harmoniert einfach sehr, sehr gut. Ich glaube, dass das ein sehr ausschlaggebender Punkt für die Arbeit ist, sonst würde die Arbeit auch nicht funktionieren.“
(Interview 01; Schulbegleiterin eines 12-jährigen Jungen mit FAS)

Zwölf von 13 Befragten beschrieben Entwicklungsfortschritte des Kindes im Laufe der Schulbegleitung:

„Ich finde auch, er lässt sich viel besser motivieren in seinem Arbeitsverhalten und der Konzentration. Das liegt aber natürlich auch daran, dass wir jetzt auch ein eingespieltes Team sind.“ (Interview 09; Schulbegleiterin eines 8-jährigen Jungen mit FAS)

Schulische Rahmenbedingungen

Die Mehrzahl der Befragten bewertete die schulischen Rahmenbedingungen als nicht optimal geeignet für das von ihnen betreute Kind, insbesondere im Gemeinsamen Unterricht in einer Allgemeinen Schule. Bemängelt wurden vor allem zu große Klassenstärken, ungeeignete Klassenräume und unzureichende Rückzugsmöglichkeiten:

„In seiner Klasse sind 28 Kinder, und die sitzen auch relativ eng. Im Klassenzimmer hängen überall Bilder und Kunstwerke der Kinder, alles ist sehr bunt und etwas durcheinander. Das alles ist definitiv nicht optimal für T., denn er [braucht] eigentlich eine möglichst übersichtliche und reizarme Umgebung.“

(Interview 03; Schulbegleiterin eines 10-jährigen Jungen mit FAS)

Teilweise wurde auch das Fehlen einer individuellen und bedürfnisspezifischen Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte kritisiert. Allerdings berichteten einige der Befragten auch, dass es manchen Lehrkräften gelinge, unzureichende schulische Rahmenbedingungen durch besondere Einfühlsamkeit und Engagement zu kompensieren. Bei Kindern, die eine Förderschule besuchen, wurden die schulischen Rahmenbedingungen eher als angemessen beschrieben, z. B. im Hinblick auf kleine Klassengrößen, angepasste räumliche Bedingungen, spezifische Kompetenzen der Lehrkräfte und individuelle pädagogische Angebote:

„Ich finde, dass im Unterricht sehr viel an N.s Bedürfnisse angepasst wird, weil wir natürlich in dieser Schulform [Förderschule] die Möglichkeiten dazu haben. Und weil alle in diesem Umfeld quasi eine Idee davon haben, was mit ihm los ist, wie er funktioniert und wie wir für ihn einen Rahmen schaffen können, in dem er sein Potential ausschöpfen kann.“ (Interview 07; Schulbegleiter eines 13-jährigen Jungen mit pFAS)

Vorbereitung, Einarbeitung und Weiterbildung

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, handelte es sich bei sechs der Befragten um pädagogische Fachkräfte (z. B. Erzieherin, Sonderpädagogin, Ergotherapeutin), die zum Teil auch langjährige Vorerfahrungen mit intellektuell beeinträchtigten Kindern hatten. Sieben der Befragten waren hingegen Quereinsteiger ohne einschlägige pädagogische oder therapeutische Qualifikation (z. B. Kauffrau, Arzthelferin, Krankenschwester). Einige davon berichteten, durch die Schulprobleme eigener (Pflege-)Kinder oder Familienangehöriger viele diesbezügliche Erfahrungen und Kenntnisse erworben zu haben und dadurch auch motiviert zu sein, als Schulbegleiterin zu arbeiten:

„Von meiner Ausbildung her bin ich eigentlich Arzthelferin, aber weil ich selbst zwei Pflegekinder mit Schulproblemen habe, war ich jahrelang intensiv mit Thema Schule befasst [...], sodass ich darin viele Erfahrungen sammeln konnte. Außerdem habe ich mehrere Schulungen mitgemacht zu den Themen Pflegekinder und Schule, Lerntherapie, Inklusion usw. So habe ich im Lauf der Zeit einiges an Wissen erworben, was mir heute in der Schulbegleitung von T. zu Gute kommt.“

(Interview 03; Schulbegleiterin eines 10-jährigen Jungen mit FAS)

Zugleich gaben fast alle Befragten an, vor dem Beginn ihrer aktuellen Tätigkeit keine nennenswerten Kenntnisse über FASD und den damit verbundenen spezifischen Unterstützungsbedarf gehabt zu haben. Zwar hatten einige im Rahmen ihrer Berufsausbildung bzw. ihres Studiums oder eines Vorbereitungsseminars Basiskenntnisse zu unterschiedlichen Behinderungen und Einschränkungen von Kindern mit besonderem Förderbedarf erworben, doch wurden diese in der Regel als unzureichend für die Schulbegleitung von Kindern mit FASD bewertet. Rückblickend hatten fast alle Befragten das Gefühl, nicht gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet gewesen zu sein:

„Eine [fachliche Vorbereitung] gab es eigentlich gar nicht, das muss man so klar sagen. Bis zu dem Zeitpunkt als N. in unsere Klasse kam, wusste ich überhaupt nicht was FASD

bedeutet, das war mir gar kein Begriff. Meine Vorbereitung auf diese Aufgabe beschränkte sich im Grunde genommen auf die Informationen, die ich von den Eltern bekommen habe.“ (Interview 07; Schulbegleiter eines 13-jährigen Jungen mit pFAS)

Die meisten der befragten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter gaben an, sich im Zuge ihrer Tätigkeit mit dem Störungsbild FASD vertraut gemacht zu haben, z. B. durch die Teilnahme an Fortbildungen zum Thema FASD, Gespräche mit (Pflege-)Eltern und anderen Fachkräften sowie das Studium von Fachliteratur und Informationsbroschüren. Besonders häufig wurden in diesem Zusammenhang Informationsangebote im Internet genannt, da diese besonders leicht und schnell zugänglich seien. Fundiertes Fachwissen über FASD wurde in mehrfacher Hinsicht als sehr wichtig erachtet. So können problematische Verhaltensweisen des Kindes besser eingeordnet und seine Bedürfnisse besser erkannt werden. Darüber hinaus können anfängliche Unsicherheiten und Insuffizienzgefühle abgebaut werden:

„Es gibt einem einfach viel Sicherheit. Also, nicht nur im Umgang mit dem Kind, es gibt auch sehr viel Sicherheit im Umgang mit den anderen Fachkräften drumrum, sage ich mal. Also man merkt schon, man hat auch ein anderes Standing bei den Lehrern, bei den anderen Schulbegleitern.“

(Interview 07; Schulbegleiter eines 13-jährigen Jungen mit pFAS)

Kooperation mit den Eltern und anderen Prozessbeteiligten

Alle Befragten gaben an, mit den (Pflege-)Eltern des von ihnen betreuten Kindes in engem Kontakt zu stehen. Eine gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit wurde als wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Schulbegleitung beschrieben. Meist tauschen sich die Schulbegleitungen täglich mit den (Pflege-)Eltern aus und informieren sich gegenseitig über aktuelle Vorkommnisse und Entwicklungen (z. B. per Telefon, SMS und/oder Mitteilungsheft). Auch die Kooperation mit den Lehrkräften und anderen Kolleginnen und Kollegen in der Schule (z. B. Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiterinnen, Physiotherapeuten) wurde insgesamt als gut bewertet. Allerdings fühlten sich viele der befragten Schulbegleiterinnen bzw. Schulbegleiter nicht ausreichend in schulische Strukturen und Prozesse eingebunden. So sei z. B. die Teilnahme an Besprechungen der Lehrkräfte nur in Ausnahmefällen möglich. In anderen Fällen sei ihre Anwesenheit bei Entwicklungsgesprächen nicht erwünscht oder vorgesehen gewesen. Vor diesem Hintergrund schilderten einige der Befragten ihr Gefühl, sich nicht angemessen einbezogen und respektiert zu fühlen:

„Es wurde immer nur gesagt, [die Elternsprechzeit] ist eine Sache zwischen Lehrer und Eltern oder Betreuer, weil der Integrationsbegleiter im Prinzip nur der Unterstützer ist und im Prinzip nichts zu melden hat.“

(Interview 09; Schulbegleiterin eines 8-jährigen Jungen mit FAS)

Insgesamt wurde die Kooperation aller beteiligten Personen und Institutionen als sehr wichtig für das Gelingen der Schulbegleitung erachtet. Hier wurde jedoch zum Teil noch Verbesserungsbedarf gesehen.

Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten

Bei der Schulbegleitung von Kindern mit FASD treten regelmäßig auch schwierige und belastende Situationen auf. In diesem Zusammenhang berichteten die Befragten etliche Erlebnisse und Erfahrungen, die sie als sehr anstrengend und kraftraubend erlebt hatten. Als besonders stressig wurden unter anderem aggressive und regelverletzende Verhaltensweisen des begleiteten Kindes beschrieben:

„Belastend war natürlich, wenn sie mir gegenüber respektlos war und nichts angenommen hat. Manchmal hat sie mich auch geschlagen: Du bist blöd, ich will nichts mit dir zu tun haben! Sie hatte auch eine Phase, die sehr sexualisiert war, dass sie sich bemalt hat mit männlichen Genitalien am ganzen Körper, oder wenn sie anfing die Beine breit zu machen oder so zu stöhnen oder irgendwelche Sprüche zu machen, damit auch die anderen belästigt hat in der Klasse. Ja, das war dann schon belastend.“

(Interview 06; Schulbegleiterin eines 12-jährigen Mädchens mit FASD)

Zur Bewältigung von Stressbelastungen beschrieben die Befragten eine Reihe von Strategien und Aktivitäten, die sie als hilfreich erlebt hatten. Am häufigsten wurden dabei kognitive und rekreative Copingstrategien berichtet:

„Ich denke mir dann immer: Ja o.k., das Kind ist krank, es kann nichts dafür, und das ist dein Job. [...] Und zu Hause habe ich meinen Alltag, ich habe versucht, das Eine von dem Anderen zu trennen. Zum Beispiel habe ich dann meine Gartenarbeit gemacht, um einfach abzuschalten, oder bin spazieren gegangen mit meinem Mann oder auch mal alleine, oder Fahrrad gefahren... ja, solche Sachen.“

(Interview 06; Schulbegleiterin eines 12-jährigen Mädchens mit FASD)

Als entlastend wurden außerdem Gespräche mit Partnern, Familie und Freunden erlebt, ferner der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie die emotionale Unterstützung von (Pflege-) Eltern sowie Fachkräften in der Schule. Auch der Austausch mit den zuständigen Ansprechpartnerinnen und -partnern des Trägers war für viele Befragte hilfreich. Einige Befragte merkten jedoch an, dass sie sich bei Schwierigkeiten eher an die Fachkräfte in der Schule wenden würden, da diese vor Ort ansprechbar seien und das zu begleitende Kind besser kennen würden.

Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge

Im Hinblick auf Verbesserungen in der Schulbegleitung von Kindern mit FASD äußerten die Befragten eine Reihe von Empfehlungen und Vorschlägen (vgl. Tabelle 2). Am häufigsten wurde die Notwendigkeit einer angemessenen Vorbereitung und Einarbeitung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern gefordert, die den spezifischen Anforderungen bei der Begleitung von Kindern mit FASD Rechnung tragen. Daran anknüpfend sei auch die Möglichkeit sinnvoll, regelmäßig an entsprechenden Fortbildungen und Austauschtreffen teilzunehmen:

„Schön fände ich es auch, wenn es eine Möglichkeit, eine Schulung oder irgendetwas gäbe, wo sich Schulbegleiter von Kindern mit FASD regelmäßig treffen und austauschen könnten. Wo man auch über ganz spezifische Situationen sprechen und Tipps bekommen könnte. Am besten live, aber vielleicht auch im Internet.“

(Interview 03; Schulbegleiterin eines 10-jährigen Jungen mit FAS)

Vor allem im Rahmen einer inklusiven Beschulung sei es wichtig, die Rahmenbedingungen möglichst gut an die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit FASD anzupassen; in diesem Zusammenhang wurde auch die Notwendigkeit hervorgehoben, alle schulischen Akteure (insbesondere Lehrkräfte) besser über FASD und damit verbundene Besonderheiten aufzuklären.

Tab. 2:
Hauptkategorie „Empfehlungen und
Verbesserungsvorschläge“

Subkategorie	Nennungen (N)
Bessere Einarbeitung und kontinuierliche Fortbildungen	28
Bessere Rahmenbedingungen der Schule für Kinder mit FASD	21
Mehr Wertschätzung und Einbeziehung von Schulbegleitungen	8
Bessere Arbeitsbedingungen für Schulbegleitungen	7
Bereitstellung von Supervision	6
Institutions- und trägerübergreifende Austauschtreffen	5
Überprüfung der „Chemie“ zwischen Kind und Begleitperson im Vorfeld der Schulbegleitung	5
Bessere Aufklärung zu FASD für alle Beteiligten (Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen etc.)	4
Sonstige Verbesserungsvorschläge	18
Summe	102

Darüber hinaus erachteten es viele der Befragten als wünschenswert, die Tätigkeit der Schulbegleitung generell deutlich aufzuwerten. Hierzu gehören unter anderem verbesserte Arbeitsbedingungen und eine leistungsangemessene Entlohnung, denn vielfach seien Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter im Rahmen von befristeten Arbeitsverträgen tätig und würden nicht adäquat bezahlt. Darüber hinaus wurde es als notwendig erachtet, das Anforderungs- und Aufgabenprofil von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern für Kinder mit FASD klarer zu definieren.

Bei der wissenschaftlichen Einordnung der vorliegenden Interviewstudie ist zu beachten, dass es sich um eine qualitative Untersuchung handelt, bei der naturgemäß gewisse methodische Limitationen beachtet werden müssen. So ist die Anzahl der befragten Personen relativ gering und bedingt durch die Art der Rekrutierung sind systematische Selektionseffekte denkbar, z. B. im Hinblick auf die Motivation der befragten Schulbegleiterinnen und -begleiter, an der Studie mitzuwirken. Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht den Anspruch der Repräsentativität erheben und müssen mit gebührender Vorsicht interpretiert werden. Gleichwohl sind die dargestellten Ergebnisse in vieler Hinsicht aufschlussreich und können nützliche Ansatzpunkte für weiterführende Studien und für praxisbezogene Überlegungen bereitstellen.

Zunächst ist festzuhalten, dass die befragten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter ihre Tätigkeit mit großem Engagement und Freude ausüben. Die Schulbegleitung eines Kindes mit FASD erleben sie in der Regel als anspruchsvolle und fordernde, aber auch befriedigende und persönlich bereichernde Aufgabe. Obwohl es sich überwiegend um berufliche Quereinsteiger ohne einschlägige pädagogische Qualifikation handelt, haben sie sich im Lauf ihrer Tätigkeit meist ein umfangreiches Hintergrundwissen zu FASD angeeignet. In diesem Zusammenhang wurde Schulbegleitung als vielfältige Arbeit beschrieben, die ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse des betreuten Kindes mit FASD und flexibles Reagieren auf situative Anforderungen umfasst. So sorgen Schulbegleiterinnen und -begleiter im Unterricht dafür, dass die Kinder das passende Lernmaterial vorliegen haben, sich nach Ablenkungen immer wieder ihren Aufgaben zuwenden, den Lehrkräften zuhören und den Unterricht möglichst wenig stören. Sie unterstützen die Kinder bei der Ausführung ihrer Aufgaben im Unterricht, wobei sie gegebenenfalls die Instruktionen der Lehrkräfte für das Kind wiederholen oder „übersetzen“. Im Bedarfsfall helfen sie den Kindern auch dabei, die Hausaufgaben aufzuschreiben und zuletzt ihre Schulsachen wieder einzupacken und mitzunehmen. Ist die Unterrichtssituation mit dem Kind nicht mehr haltbar, begleiten sie es außerhalb des Klassenraums. Dies gilt entsprechend auch für die Pausen und für die Wege innerhalb der Schule. Manche Kinder mit FASD müssen am Weglaufen bzw. am Verlassen des Schulgeländes gehindert werden. Ganz vorrangig allerdings können Schulbegleiterinnen und -begleiter in den Pausenzeiten soziale Situationen moderieren oder entspannen, die Kinder aus sich anbahnenden Konflikten wegführen und ggf. das Verhalten der anderen Kinder erklären. Darüber hinaus beschrieben es die befragten Schulbegleiterinnen und -begleiter auch als wichtige Aufgabe, das Selbstbewusstsein und die Lernmotivation der Kinder kontinuierlich zu stärken. Als zentrale Voraussetzung für die effektive Ausübung all dieser Tätigkeiten wurden eine tragfähige Vertrauensbeziehung und eine möglichst gute persönliche Passung zwischen der Schulbegleitung, den (Pflege-)Eltern und dem betreuten Kind mit FASD beschrieben. Aus diesem Grund plädierten einige der Befragten dafür, bereits im Vorfeld der Schulbegleitung sorgfältig zu überprüfen, ob eine solche Passung in hinreichendem Maß gegeben ist.

Jenseits der inhaltsanalytischen Auswertungskategorien zeigte sich in den geführten Interviews, dass mehrere der Befragten ihre berufliche Rolle recht weitgehend interpretieren. Dabei spielt zweifellos eine Rolle, dass Schulbegleiterinnen und -begleiter „ihr“ Kind über einen relativ langen Zeitraum begleiten und dabei sehr gut kennenlernen. Zudem machen sie sich meist gut vertraut mit der Grunderkrankung des Kindes und erwerben durch die eigenständige Suche nach Informationen über FASD spezifische Kenntnisse, die vielleicht außer ihnen niemand in der Schule hat. Vor diesem Hintergrund fühlen sie sich als besonders kompetente Experten und Fürsprecher für das von ihnen begleitete Kind. Entsprechend entsteht auch die Bereitschaft oder gar der Wunsch, das eigene Wissen mit den Lehrkräften zu teilen, sie über FASD aufzuklären und sie im Hinblick auf eine optimale Unterstützung des Kindes zu beraten. Aus ihrer Sicht ist es auch gerechtfertigt, ein Mitspracherecht bei pädagogischen Entscheidungen einzufordern, die das begleitete Kind betreffen. Sie möchten „etwas zu melden haben“, im Lehrerzimmer oder während der Elternsprechzeit präsent sein. Allerdings kann diese engagierte Erwartungshaltung bei Lehrkräften und anderen schulischen Akteuren schnell zu Irritationen und Spannungen führen, denn aus deren Perspektive ist Schulbegleitung als reine Assistenz Tätigkeit definiert, die sich auf

Schlagwörter

Kinder mit FASD, Schulbegleitung, Interviewstudie, qualitative Forschung

Abstract

For children with Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD), attending appropriate schooling is often only possible with professional school assistance. This article presents the results of a qualitative study in which n=13 school support staff were interviewed about their experiences and recommendations for practice. The results show that school support for children with FASD usually requires a great deal of commitment and resources. The job profile was described as very complex, specific and demanding. At the same time, from the point of view of the interviewees, there is a considerable need for improvement with regard to suitable requirements and framework conditions for their work.

Keywords

Children with FASD, school assistance, interview study, qualitative research

die Unterstützung des Kindes in Lernsituationen und in sozialen Situationen beschränkt. Nicht erwünscht ist hingegen, dass Schulbegleiterinnen und -begleiter quasi als zusätzliche Lehrkräfte agieren und sich in die unterrichtlich-pädagogische Arbeit der Lehrkräfte „einmischen“ (Lübeck, 2022). Vor diesem Hintergrund ist den Befragten zuzustimmen, wenn sie präziser ausformulierte „Stellenbeschreibungen“ (Anforderungsprofile) für Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter fordern. So wäre es zweifellos von Vorteil, wenn interessierte Bewerberinnen und Bewerber von Anfang an genau wissen, welche Assistenz Tätigkeiten von ihnen erwartet werden – und auch, welche pädagogischen Tätigkeiten nicht in ihre Zuständigkeit fallen. Eine gute Zusammenarbeit mit Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften dürfte umso besser gelingen, wenn ein möglichst klares Anforderungsprofil für die Schulbegleitung vorliegt, das von allen Beteiligten akzeptiert werden kann (Lindmeier & Dworschak, 2022). Zugleich sollte der von den befragten Schulbegleiterinnen und -begleitern geäußerte Wunsch nach einer stärkeren Einbindung in der Schule Gehör finden. Die Voraussetzung hierfür wäre allerdings die Entwicklung kooperativer Strukturen, die von der einen Seite nicht als übergriffig, von der anderen nicht als respektlos erlebt werden. Erfahrungsgemäß sind gemeinsam vereinbarte, verlässlich umgesetzte Strukturen der Kommunikation, des Austauschs und der kollegialen Beratung förderlich für ein wertschätzendes Miteinander. Wenn dies gelingt, können alle Beteiligten für die eigene Arbeit und zum Wohle des Kindes mit FASD profitieren (vgl. Meyer, Nonte & Willems, 2022).

Ein weiterer wichtiger Verbesserungsvorschlag, der von fast allen Befragten benannt wurde, betrifft die fachliche Vorbereitung auf die Schulbegleitung eines Kindes mit FASD. Rückblickend hätten sie es bevorzugt, bereits vor Beginn ihrer Tätigkeit eingehend über die Fetale Alkoholspektrumstörung und ihre Auswirkungen auf das Kind informiert und zum geeigneten Umgang mit dem Kind geschult zu werden. Dieser Wunsch ist nachvollziehbar und ohne Zweifel gerechtfertigt. Allerdings sollten Schulungen zu FASD in gleichem Umfang auch den Lehrkräften angeboten werden. Im Idealfall sollten alle Erwachsenen in der Klasse den gleichen Kenntnisstand zu FASD haben. Auch dies könnte wesentlich dazu beitragen, mögliche Rollenkonflikte zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen zu vermeiden.

Literatur

- Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier, & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 53–68). Beltz: Juventa.
- Feldmann, R. & Ellinger, K. (2012). FASD in Schule und Beruf. In E. Paditz & O. Ipsiroglu (Hrsg.), *FASD – Facetten eines Syndroms* (S. 133–143). Dresden: Kleantes.
- Feldmann, R. & Graf, E. (Hrsg.) (2022). *Praxishandbuch FASD in der Jugendhilfe*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A., Ziegenhain, U. & Fegert, J. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*, 42, 397-403.
- Landgraf, M. N. & Heinen, F. (2016). *Fetale Alkoholspektrumstörungen: S3-Leitlinie zur Diagnostik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B. & Dworschak, W. (2022). Zur Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 153–163). Beltz: Juventa.
- Lübeck, A. (2022). Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 69–76). Beltz: Juventa.

- Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken: Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 12–29). Beltz: Juventa.
- Lüders, L., Feldmann, R. & Jungbauer, J. (2020). *Kinder mit FASD in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. (2022). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (3. Aufl., S. 77–92). Beltz: Juventa.
- Schlachtberger, A. (2020). *FASD und Schule: Eine Handreichung zum Umgang mit Schülern mit Fetalen Alkoholspektrumstörung* (3. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Südmeyer, A.-M. (2021). *Schulkinder mit FASD. Fatale Katastrophe oder fantastische Herausforderung?* Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Prof. Dr. phil. habil. Johannes Jungbauer
Katholische Hochschule NRW, Abt. Aachen
Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp)
Robert-Schuman-Straße 25, 52066 Aachen
j.jungbauer@katho-nrw.de

Angela Sieger, Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin M.A.
Katholische Hochschule NRW, Abt. Aachen
Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp)
Robert-Schuman-Straße 25, 52066 Aachen
angela.sieger@mail.katho-nrw.de

Dr. rer. medic. Reinhold Feldmann
FASD-Ambulanz Walstedde
Dorfstraße 9, 48317 Drensteinfurt
feldrei@uni-muenster.de



Dr. Angela Ehlers

Bundesvorsitzende des Verbands Sonderpädagogik e.V., im Gespräch mit

Prof. Dr. Anne-Dore Stein

Seniorprofessorin für Inclusive Education/Heilpädagogik an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, über

Gemeinsame Strategien zur Umsetzung der UN-BRK



Angela Ehlers *Liebe Frau Prof. Stein, vielen Dank, dass Sie uns für ein Interview zur Verfügung stehen. Als erstes bitte ich Sie, sich unseren Leserinnen und Lesern vorzustellen und kurz auf Ihre Forschungsvorhaben einzugehen. Was beschäftigt Sie besonders?*

Anne-Dore Stein Das mache ich sehr gern. Ich habe Diplom-Behindertenpädagogik und Diplom-Sozialpädagogik in Bremen studiert. Anschließend war ich zwanzig Jahre lang praktisch tätig. Der Berufseinstieg in vollstationären Großeinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfen und die nachfolgende Arbeit in einer Kita für schwer-mehrfachbehinderte Kinder haben den Schwerpunkt meiner weiteren Berufs- und später wissenschaftlichen Tätigkeit bestimmt: den Aufbau von pädagogischen Strukturen, die die Einbeziehung von allen Kindern in reguläre Lern- und Lebenszusammenhänge ermöglichen, so dass sie in ihrem angestammten Lebensumfeld – auch unabhängig von Art und Schweregrad einer Beeinträchtigung – ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend dort gemeinsam leben und lernen können. Insofern habe ich bei der Umwandlung der Kita für schwer-mehrfachbehinderte Kinder in eine Integrative Kita ebenso mitgewirkt wie in der Folge als Stützpädagogin in dem von Georg Feuser entwickelten Konzept der Umstellung aller 45 Regel- und Sonderkindertageseinrichtungen der Bremischen Evangelische Kirche in damals integrativ genannte Kitas in den 1980er Jahren. Während meiner Promotion habe ich qualifizierte Begleitstrukturen für Kinder und Erwachsene mit hohem Unterstützungsbedarf in einem ambulanten Dienst aufgebaut, sodass ein Verbleib in regulären Lebenssituationen gesichert werden konnte. Nach meiner Promotion (Stein, 1999) an der Universität Bremen bin ich seit 2000 Professorin an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Dort war es mir vergönnt, den internationalen Bachelor und Master Inclusive Education/Heilpädagogik mit den beiden Schwerpunkten Erziehung/Bildung sowie Gemeinwesen-Orientierung zu entwickeln und bereits ab dem Wintersemester 2002/2003 umzusetzen. Daneben konnte ich immer auch international forschen, insbesondere in Italien/Triest und Kanada/New Brunswick. Später kamen dann die Entwicklung und Realisierung des Weiterbildungs-Masters Systementwicklung Inklusion hinzu. Jetzt bin ich Seniorprofessorin an der EH Darmstadt und habe nach wie vor gut zu tun.

Angela Ehlers *Dankeschön! Gehen wir doch direkt in medias res: Haben wir aus Ihrer Sicht ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung? Was eint uns?*

Anne-Dore Stein Ja, ich denke schon, dass der vds für mich ein Gesprächspartner mit einem ganz ähnlichen Grundverständnis ist. Mein Engagement gilt der lebenslangen inklusiven Bildung, aber darüber hinaus auch der Inklusion in allen gesellschaftlichen Einrichtungen und Daseinsbereichen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist unsere gemeinsame und verbindliche, überstaatliche Rechtsgrundlage. Unser Auftrag im Haupt- und Ehrenamt ist es, Strukturen und gute Bedingungen zur Ausgestaltung der UN-BRK zu schaffen und zu sichern. Inklusion ist schon lange keine Frage der Konzepte mehr, diese liegen in allen Lebensbereichen vor. Es geht um die geschickte und akzeptierte Umsetzung. Unter anderem deshalb war es uns in Darmstadt so wichtig, den Weiterbildungsstudiengang Change-Management, der jetzt Inklusiver Veränderungsprozesse in Organisationen heißt, zu etablieren, um einen Beitrag zu Organisationsentwicklungsprozessen in unterschiedlichen Einrichtungen, u. a. in großen Schulen, zu leisten. Veränderungen lösen erst einmal Ängste und Widerstände aus, das ist völlig normal. Wir müssen nur lernen, die oft nachvollziehbaren Gründe für Widerstände zu identifizieren und diese dann gemeinsam zu bearbeiten. Mein Ziel in Begleitprozessen ist immer, positive Grundhaltungen zu entwickeln, so dass erkannt werden kann, dass zum Beispiel eine inklusive Schule eine gute Schule für alle ist einschließlich der Lehrpersonen.

Angela Ehlers *Ist es nicht aktuell so, dass wir alle von Krise zu Krise zu Krise stolpern oder uns getrieben fühlen: Klimawandel, Krieg in Europa, Flucht und Traumatisierung überall in der Welt, Corona ... Ist es dann verwunderlich, dass wir häufig denken: und nun auch noch Inklusion?*

Anne-Dore Stein Ja, es kommt gerade sehr viel zusammen. Umso wichtiger ist es, alle Entwicklungsstränge gemeinsam auf allen gesellschaftlichen Handlungsebenen zu denken. Damit meine ich die Ebenen des Bundes, der Länder

und der Kommunen. Es kommt nicht darauf an, nur in Krisenphasen und finanziellen Ressourcen zu denken, sondern dauerhafte und inklusive Planungen aufzustellen und diese Überlegungen dann auch zu realisieren. Ein wesentliches Beispiel ist hier für mich die kommunale Teilhabepanung. Entscheidend ist die gelebte Partizipation aller Menschen in allen Lebensphasen, dann kommen vielfältigste Ideen zusammen. Wir müssen lernen, Partizipation als wesentliche Methode der Schaffung inklusiver Strukturen zu nutzen.

Liebe Frau Stein, damit das realisiert werden kann, fordern Sie mit zahlreichen anderen Personen und Institutionen die Einsetzung einer Enquete-Kommission. Der vds hat den Pakt für Inklusion und das Aktionsbündnis Fachkräftegewinnung ins Leben gerufen. Er unterstützt aktiv den Appell namhafter Stiftungen zur schnellstmöglichen Einberufung eines Nationalen Bildungsgipfels. Kommen wir uns da nicht trotz gemeinsamen Grundverständnisses ins Gebege?

Angela Ehlers

Nein, keinesfalls! Wir brauchen beides und müssen die Wege klug zusammendenken, wir dürfen nicht in Resignation verfallen, sondern müssen von unterschiedlichen Positionen aus das Gleiche fordern: die Umsetzung der UN-BRK. Auch das Deutsche Institut für Menschenrechte mit Dr. Leander Palleit für die Monitoring-Stelle fordert die Einsetzung einer Enquete-Kommission, denn wir müssen erhebliche Erkenntnis- und Umsetzungsprobleme sowie Prozesse der Bewusstseinsbildung auf allen politischen Ebenen angehen. Der Nationale Bildungsgipfel wird zu Recht benötigt, um konkrete Maßnahmen im Bildungsbereich auf die Schiene zu setzen, um endlich mehr Bildungsgerechtigkeit und weniger Exklusion zu erreichen. Es geht um Teilhabesicherung für alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine Enquete-Kommission hat einen etwas anderen, aber ebenso dringend erforderlichen Fokus. Hier muss es um Monitoring-Strategien gehen, denn wir haben nach wie vor keine vergleich- und belastbaren Daten über Ausgrenzungs- und Nicht-Teilhabeprozesse. Ich nenne hier nur stellvertretend für viele andere Bereiche die Themenfelder Absentismus, exkludierende Bildungsangebote, schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler, Schulbegleitung und Assistenzleistungen und vieles mehr. Wir haben keine vergleichbaren Daten über die Kommunen und Bundesländer hinweg. Was wirkt? Und was ist bereits gemacht worden? Was lässt sich aus der aktuellen Erkenntnislage ableiten? Wir haben als deutscher Staat das Fakultativprotokoll zur UN-BRK unterzeichnet und sind damit in diesem Jahr wieder berichtspflichtig gegenüber den Vereinten Nationen. Und wir können schon wieder – nun zum dritten Mal – berichten, dass wir nichts Genaues wissen. Das darf so nicht bleiben!

Anne-Dore Stein

Welche Handlungsempfehlungen und konkreten Forderungen haben Sie an die Politik?

Wir müssen den Auftrag der Umsetzung des überstaatlichen Rechts der UN-BRK auf die Ebene der Parlamente heben. Das bedeutet, dass wir in unserem föderalen Staatswesen dafür einen Staatsvertrag als Klammer zwischen den Ländern benötigen. Vielfältige Konzepte sind da, aber wir überlegen auch 14 Jahre nach der Ratifizierung immer noch jeder auf seiner Ebene und nirgends gebündelt, wie die erforderlichen angemessenen Vorkehrungen und Konkretionen, die uns die Konvention aufgibt, aussehen sollen. Eine Enquete kann den Umsetzungsstand sowie die Hindernisse identifizieren und die politische Absicherung der adäquaten Realisierung der UN-BRK durch parlamentarische Kontrolle gewährleisten.

Angela Ehlers

Anne-Dore Stein

Liebe Kollegin Stein, welche Wünsche haben Sie an den Verband Sonderpädagogik? Was geben Sie uns mit?

Ich wünsche mir, dass wir gemeinsam auf unterschiedlichen Wegen vorangehen und dass Sie die Bemühungen um eine Enquete-Kommission nicht als Konkurrenz zum Pakt für Inklusion und zum Appell für einen Nationalen Bildungsgipfel verstehen, sondern als einen weiteren entscheidenden Weg, um Inklusion voranzubringen. Die Bemühungen um die Einrichtung einer Enquete-Kommission bündeln sich beim Verein Politik gegen Aussonderung, Koalition für Integration und Inklusion e.V., dessen Zweck die Förderung der Integration beeinträchtigter, behinderter und benachteiligter Menschen in allen Lebensbereichen ist. Alle wichtigen Hinweise finden Sie unter Initiative – Politik gegen Aussonderung (<https://politik-gegen-aussonderung.net/initiative/>). Auf der Homepage kann jede interessierte Person die Initiative zur Einsetzung einer Enquete-Kommission Gesellschaftliche Inklusion des Deutschen Bundestags unterzeichnen. Der „Geist der Konvention“ ist im Übrigen ein feststehender Rechtsbegriff – lassen Sie ihn uns gemeinsam mit Leben füllen.

Angela Ehlers

Anne-Dore Stein

Liebe Frau Stein, der vds dankt Ihnen sehr herzlich für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit uns. Lassen Sie uns gemeinsam den Spirit of Inclusion voranbringen, denn gesellschaftliche Inklusion ist Demokratiebildung. Uns eint das Bemühen um advokatorisches Handeln für benachteiligte Menschen.

Angela Ehlers

Dem stimme ich uneingeschränkt zu und danke Ihnen ebenfalls.

Anne-Dore Stein

Stein, A. (1999). *Die Verwissenschaftlichung des Sozialen. Wilhelm Polligkeit zwischen individueller Fürsorge und Bevölkerungspolitik im Nationalsozialismus*. Frankfurt: DIPF.

Literatur

Tagung der Landesreferentinnen und -referenten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Vom 27. bis zum 29. April 2023 haben die Landesreferentinnen und -referenten des Referats Geistige Entwicklung in Berlin getagt. Ein großes Dankeschön geht an Ulrike Suchantke für die Organisation der Tagungsräume, für die Versorgung in der Schule sowie für die Zusammenstellung des Rahmenprogramms während der Tagung.

Die folgenden Themen waren laut Tagesordnung anvisiert:

- Begrüßung, Verständigung über die Tagesordnung, ggf. Vorstellungsrunde, Aktualisierung Adressen, ...
- Bericht des Bundesreferenten: BA März 2023, Bericht zum Stand der Bearbeitung der Anträge aus der Hauptversammlung 2021, Terminvereinbarungen für Onlinetreffen ab Sommer 2023, Termin Treffen in 2024, Wahl der Bundesreferentin/des Bundesreferenten, ...
- Aktuelles zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung aus den Bundesländern und ggf. Ableitung von Konsequenzen, Skizze zu den aktuellen Herausforderungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE
- Digitale Bildung für Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunkt GE im Kontext aktueller Entwicklungen zur digitalen Kultur
- „Standards“ für Räumlichkeiten und Materialien i. S. von Bildungsgerechtigkeit für die Bildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Schwerpunkt GE
- Strukturelle Bedingungen zur Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Schwerpunkt GE – Visionen des Bundesreferats GE
- Frühe Bildung im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE
- Fachkräftemangel im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung > Betrachten des Positionspapiers des „Aktionsbündnis Fachkräftemangel“ und ggf. Spezifizierung für den sonderpädagogischen Schwerpunkt GE
- Austausch und Vergleich der Bildungssituation von Kindern/Jugendlichen mit schwersten Behinderungen
- Austausch zur ICF und Ableitungen für die Praxis in der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Schwerpunkt GE
- Austausch über den Einsatz digitaler Medien in der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Schwerpunkten am Beispiel der Schule am Bienwaldring und Aktualisierung der entsprechenden Datenablage in der Dropbox.

Die gewohnt sehr gute Arbeitsatmosphäre führte zu zielgerichteten Diskussionen und guter Kleingruppenarbeit, wodurch mehrere Tagesordnungspunkte stringent abgearbeitet werden konnten. Die gute Laune und der Schwung des Referats sind auf dem Foto gut sichtbar.

Die aus der Diskussion und inhaltlichen Bearbeitung der Landesreferentinnen und Landesreferenten resultierenden Ergebnisse in Form von Eckpunkten, Einschätzungen, Statements, Kriterien oder Checkpoints sind in den jeweiligen Protokollen ausführlich dargelegt und können in den Bundesländern als Diskussionsgrundlage genutzt werden.

Hendrik Reimers



Online-Fortbildungsangebote der vds-Bildungsakademie

Kreislauf von Diagnostik und Förderung – Kompaktkurs dreimal dienstags	12., 19. und 26.09.2023 jeweils 16:00 bis 17:30 Uhr Anmeldeschluss: 03.09.2023
Was lasse ich zu? Wo muss ich reagieren? Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten	25.09.2023 16:30 bis 18:00 Uhr Anmeldeschluss: 14.09.2023
Digital gestützte kollaborative Förderplanung	20.09. und 27.09.2023 Anmeldeschluss: 11.09.2023
Englischunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	02.11.2023 17:30 bis 19:00 Uhr Anmeldeschluss: 23.10.2023

Zertifikatskurs in Präsenz (Frankfurt am Main)

Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz 36 Stunden (3 Block- und 3 Gruppentermine) Kompetent und erfolgreich Gespräche führen und beraten	September bis Dezember 2023 Beginn 15. bis 16.09.2023 Anmeldeschluss: 31.08.2023
--	---

Details und Anmeldung:

<https://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/akademie>

vds-Bildungsakademie · post@vds-bildungsakademie.de

Impressum

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg
 Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
 Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de

Auflage: 7500 Exemplare

Anzeigenverwaltung:

Marianne Schardt
 Kornblumenweg 16
 52477 Alsdorf
marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Titelfoto: BearFotos / shutterstock

Satz und Layout:

vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth
 Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück

Druck:

WKS Print Partner GmbH
 Stimmerswiesen 3
 34587 Felsberg

Preis für Einzelbezug:

9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e.V. wieder.

Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter www.verband-sonderpaedagogik.de

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYINDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen. Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!

BUNDESFACHKONGRESS

Verband
Sonderpädagogik e.V.



„Da muss doch mal was passieren!!!“

Handlungsmöglichkeiten bei herausforderndem Verhalten in der Schule



15. bis 16.09.2023

**Tagungs-
und Kongresszentrum
Bad Sassendorf**

**Online-Anmeldung:
<https://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/verband/>**

Hauptreferenten:

**Prof. Dr. Thomas Müller,
Universität Würzburg**

Dr. Tijs Bolz, Universität Oldenburg

Darüber hinaus bieten Ihnen 20 Seminare die Möglichkeit, an beiden Tagen an insgesamt vier Workshops teilzunehmen.

Zusätzlich laden wir Sie am ersten Abend zu einem **Kamin-gespräch** mit Referentinnen und Referenten sowie weiteren Expertinnen und Experten ein.

**Der Bundesfachkongress steht online seit dem 1. Mai zur Anmeldung bereit:
<https://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine>**

Verband Sonderpädagogik e.V.

Tel. 0931 24020 · Fax: 0931 24023 · Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de