



Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern

Fallarbeit in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung

Catania Pieper^{1,*}, Brigitte Kottmann¹ & Susanne Miller¹

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25 (XB3-219), 33615 Bielefeld
Catania.Pieper@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: In dem vorliegenden Beitrag werden insgesamt zehn Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern vorgestellt. Sie bieten sowohl Einblicke in die familiäre als auch in die schulische Situation von Kindern, so dass heterogene Lebenswirklichkeiten mehrperspektivisch abgebildet werden. Die Fallportraits können im Rahmen der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung eingesetzt werden, um bspw. Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis zu unterstützen, eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung sowie ein Sensibilisieren für heterogene Lebenswirklichkeiten zu fördern etc. Didaktische Implementierungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte zur Portfolioarbeit (2), vier exemplarische theoretische Schwerpunkte (3) sowie der Prozess der Fallportraitgenerierung (4) werden zunächst im vorliegenden Beitrag erläutert, ehe die zehn Fallportraits (5), ein Fazit (6) und sechs exemplarische Veranschaulichungsmaterialien (7) den Beitrag abschließen.

Schlagwörter: Fallbeispiele, Fallarbeit in der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung, heterogene Lebenswirklichkeiten von (Grundschul-)Kindern, kritisch-reflexive Fallorientierung, inklusionssensible Lehrer*innenbildung



1 Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag werden facettenreiche Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern abgebildet, in denen Einblicke in deren familiäre und schulische Situation gewährleistet werden, so dass heterogene Lebenswirklichkeiten von Kindern aufgezeigt werden. Dabei handelt es sich um Fallportraits, die aus Praktikumsberichten von Bachelorstudierenden der Universität Bielefeld gewonnen wurden.¹ In diesen Praktikumsberichten reflektieren und dokumentieren die Lehramtsstudierenden ihre einjährige Praxisphase, in der sie einem Grundschulkind sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Bereichen individuelle Begleitung und Unterstützung boten. In den abschließenden schriftlichen Berichten widmen sich die Studierenden unterschiedlichen theoretischen Schwerpunkten zur Analyse ihrer Einzelfallarbeit und beziehen sich auf ihre individuellen Datengrundlagen², so dass die Praktikumsberichte und die daraus generierten Fallportraits unterschiedlich konturiert sind.

Ein fallbasiertes Lehren und Lernen ist mittlerweile ein anerkannter methodisch-didaktischer Bestandteil der Lehrer*innenbildung (Steiner, 2014), der besonders im Rahmen der Professionalisierung von angehenden wie tätigen Lehrkräften an Bedeutung gewinnt (Messmer, 2011), da ein solches Vorgehen es ermöglicht, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen und so Transferprozesse zwischen ihnen zu initiieren (Hebenstreit, Hinrichsen, Hummrich & Meyer, 2016). Insofern können die hier dargestellten Fallportraits bspw. in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung eingesetzt werden, auch um dem Wunsch von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxisbezug während der universitären Ausbildung (Thon, 2016), zu begegnen. Denn angehende wie tätige Lehrkräfte beschreiben die universitäre Lehrer*innenbildung mitunter als praxisfern und äußern, dass diese sie nicht adäquat auf ihr (zukünftiges) Berufsleben vorbereitet habe (Koch-Priewe, 2002). Zwischen den theoretischen Ausbildungsinhalten der universitären Lehrer*innenbildung und der schulischen Praxis werden bisweilen erhebliche Differenzen wahrgenommen (Möller, 2006), da Theorie und Praxis stellenweise in einer unzureichenden Wechselbeziehung zueinander stehen (Messmer, 2011). Entsprechend fordern Lehramtsstudierende eine fortwährende Synergie zwischen dem theoretischen und praktischen Wissen (Herzog & Felten, 2001), die bspw. über eine Einbindung von konkreten Fallbeispielen aus der Praxis in Lehrveranstaltungen erfolgen kann (Thon, 2016).

Im Folgenden werden insgesamt zehn Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern abgebildet, die vielfältige didaktische Implementationsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrer*innenbildung eröffnen. Ehe dies erfolgt, werden im Kontext der Lehrer*innenausbildung grundlegende Problematiken skizziert sowie Potenziale der Fallarbeit aufgeführt. Daraufhin werden unterschiedliche Möglichkeiten der Falleinbettung in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung vorgestellt und Bezug zur Portfolioarbeit genommen (Kap. 2). Gleichwenn die Fallportraits sehr heterogen sind, zeigen sich dennoch übergeordnete Rahmenthemen, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Folien diskutiert und reflektiert werden können. Vier exemplarische Themen werden in Kapitel 3 punktuell aufgeführt. Dies sind die Themenbereiche Kind/Kindheit – Aufwachsen in Bielefeld (Kap. 3.1), Heterogenität – Chancen(un)gleichheit (Kap. 3.2), Inklusion – „Normalität“ (Kap. 3.3) und Teufelskreislauf des Misslingens – Resilienz (Kap. 3.4). Anschließend werden die Anforderungen an den Praktikumsbericht erläutert und folgend der Prozess der Fallportraiterstellung methodisch detailliert dargestellt (Kap. 4). Zu Beginn des fünften Kapitels findet zunächst eine Vorstellung der zehn

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben „Biprofessional“ wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

² Bspw. sind dies Beobachtungsprotokolle der Studierenden, Schreibproben der Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten, durchgeführte und ausgewertete diagnostische Verfahren, Dokumente der Schulen etc.

Fälle in einer tabellarischen Übersicht statt. Daran knüpfen die Fallportraits an, in denen zunächst der theoretische Schwerpunkt sowie die Datengrundlagen des jeweiligen Praktikumsberichtes und somit der Fallportraits erläutert werden, ehe das Grundschulkind vorgestellt und anschließend seine familiäre und schulische Situation beschrieben werden. In einem Fazit werden die zentralen Aspekte gebündelt zusammengefasst, ehe der Beitrag mit sechs vertiefenden Materialien von Grundschulkindern abgeschlossen wird, die einen weiteren Praxisbezug in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung bieten können.

2 Fallarbeit in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung

Wie bereits einleitend dargelegt, beruht die grundlegende Problematik der universitären Lehrer*innenbildung weder in einem fehlenden Wissenschaftswissen noch in einem mangelnden beruflichen Handlungswissen, sondern vielmehr in einer unzureichenden Verzahnung zwischen diesen beiden Facetten, so die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden (Herzog & Felten, 2001). Wenn jedoch Theorie und Praxis als dichotom wahrgenommen werden, entsteht eine künstliche Trennung, die zu erheblichen Schwierigkeiten führen kann (Messmer, 2011). So betont Messmer (2011, S. 15), „dass Theorie und Praxis als soziale Systeme miteinander kommunizieren [und] als professionalisierte Systeme sogar auf einen Transfer von Wissen angewiesen sind“.

Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte von angehenden wie tätigen Lehrkräften gewinnt die Fallarbeit, als didaktisches Medium, fortwährend an Bedeutung (Messmer, 2011). Denn erfordert die pädagogische Praxis zumeist ein unmittelbares Handeln, so liegt in der Fallarbeit die Möglichkeit, diesen Handlungsdruck zu überwinden und den Fall distanzierter und multiperspektivisch zu erfassen (Reh & Schelle, 2000). Folglich können transferierende Prozesse zwischen Theorie und Praxis ermöglicht werden (Helsper, 2001), um die Charakteristika des Besonderen eines Falles im Rahmen des Allgemeinen diskutieren, analysieren und reflektieren zu können (Hebenstreit et al., 2016). Nach Steiner (2014, S. 11) liegt

„der Schlüsselprozess fallbasierten Arbeitens [...] in der wechselseitigen Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, das über den Einzelfall hinausgeführt und Anschlussmöglichkeiten an andere Fälle oder an Referenzwissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse bereitstellt“.

Lediglich die wechselseitige Bezugnahme zwischen Theorie und Praxis in der Fallarbeit (Steiner, 2014) ermöglicht es, einen Beitrag zur Verbesserung des (zukünftigen) Lehrer*innenhandelns zu gewährleisten (Ohlhaber & Wernet 1999).

In dem vorliegenden Beitrag wird die Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern aus Bielefeld auf Basis von Praktikumsberichten, in denen Lehramtsstudierende ihre einjährige pädagogische Einzelfallarbeit analysieren und reflektieren, nachgezeichnet. Entsprechend bezieht sich der „Fall“ auf die individuelle schulische wie außerschulische Lebenssituation des Kindes,³ die in Papierform vorliegt und stets aus der Perspektive der Studierenden gewonnen wurde. Somit bezieht sich der Ausdruck „Praxis“ nicht ausschließlich auf das schulbezogene Lehrer*innenhandeln, sondern nimmt die Kinder als eigenständige Akteure ihrer Lebenswelt wahr – so auch im schulischen Kontext.

³ Selbstverständlich kann kontrovers diskutiert werden: „Was ist der Fall?“ Vordergründige Intention des Beitrags ist es, die Lebenswelt der Grundschulkinde(r) zum Fall zu machen, so dass bspw. entsprechende theoretische Rahmenthemen gewählt wurden. Den didaktischen Spielraum der Fallportraits nutzend, könnten auch die Konstruktion der Lehramtsstudierenden sowie gleichermaßen die Kookonstruktion der Autor*innen „auffallen“ (vgl. Hummrich, 2016, S. 14) und Gegenstand der Auseinandersetzung sein.

Steiner (2014, S. 8) schreibt der Fallarbeit, die er definiert als

„[...] eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens und Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion oder ästhetischen Rezeption eingesetzt wird“,

vielfältige Einsatzmöglichkeiten und unterschiedliche sowie komplexe Zielsetzungen zu.

Das Potenzial des Arbeitens mit Fällen liegt, wie bereits akzentuiert, mitunter in der Überwindung des unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungsdrucks der pädagogischen Praxis, so dass ein distanzierteres und detailliertes Beobachten, Analysieren und Nachverfolgen des Falls ermöglicht wird und somit Differenzierungsmöglichkeiten sowie divergente Perspektiven eröffnet werden (Reh & Schelle, 2000). „Der Fall ist gewissermaßen die sachliche Grundlage der reflexiven Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit“ (Hummrich, 2016, S. 32). Die Fallarbeit bietet das Potenzial, den Fall aus unterschiedlichen (Disziplin-)Perspektiven zu erfassen, vielfältige Einflussfaktoren transparent zu machen und zu berücksichtigen sowie kontroverse Begründungszusammenhänge diskutieren zu können. Somit bietet die Fallarbeit einen reflexiven Blick hinter die Fassade der unmittelbaren sozialen Wirklichkeit (Hummrich, 2016), um folglich die Ganzheitlichkeit des Falls erschließen zu können. Trotz der unabdingbaren Fokussierung der Individualität des Einzelfalls gilt es, diesen stets in Bezug zum Allgemeinen zu setzen und die Wechselbeziehung herauszuarbeiten (Steiner, 2014).

Auf Basis des Falls kann rekonstruiert werden, was „auf-fällt“ (Hummrich, 2016, S. 14) und somit eine Irritation auslöst. Diese Irritation unterliegt stets der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung (Hummrich, 2016). Die Arbeit mit Fällen ermöglicht zum einen eine Konfrontation mit unreflektierten, normativitätsgeprägten Sichtweisen, so dass diese sowie (resultierende) Denk- und Handlungsrouninen transparent und bewusst gemacht werden können. Über diesen Prozess findet zum anderen eine differenzierte Auseinandersetzung mit eigenen Normalitätserwartungen und -vorstellungen statt, die einer kritisch-reflexiven Betrachtung bedürfen. Besonders im kollegialen Austausch liegt das Potenzial darin, differenzierte Sichtweisen auf einen Fall zu eröffnen und im gemeinsamen Diskurs heterogene Perspektiven bewusst wahrzunehmen sowie abgeleitete Strategien des Denkens und Handelns zu entwickeln (Hummrich, 2016).

Im Rahmen der Fallarbeit spricht Terhart (1985) von der Hoffnung der doppelten Transferleistung. Zum einen kann ein Transferprozess zwischen Theorie und Praxis initiiert und unterstützt werden, und zum anderen können die daraus resultierenden Erkenntnisse in nachfolgenden Situationen eine (erste) Orientierung bieten und übertragen werden (Terhart, 1985). Wenngleich die Fallarbeit dem unmittelbaren Handlungsdruck der pädagogischen Praxis entflieht, so befähigt eine fallrekonstruktive Kompetenz zu einem abgekürzten Fallverstehen, das ein adäquat(er)es Handeln unter Praxiszwängen sichert (Helsper, 2001).

Obgleich in der Fallarbeit unterschiedliche Potenziale ruhen, soll abschließend betont werden, dass auch die Arbeit mit Fällen kein „richtiges“ und „standardisierbares“ (Rezept-)Handeln generieren kann bzw. möchte (Hummrich, 2016), so wie es Studierende mitunter beharrlich einfordern (Dubs, 2008). Denn das Ziel der Fallarbeit ist es nicht, Wissensbestände zu summieren, um allgemeingültige Handlungsstrategien abzuleiten, sondern vielmehr ruht der gewinnbringende Mehrwert darin, das Besondere und stets individuell, sozial und kulturell gebettete (Hummrich, 2016) des Falls hervorzuheben und von dieser Ausgangsperspektive vielfältige Denk- und Handlungsansätze zu eröffnen (Steiner, 2014). Die Fallarbeit versteht sich als Vermittlungsinstanz von individuellen Fallspezifitäten (Praxis) in Bezug auf allgemeine Wissensbestände (Theorie) (Helsper, 2001), wobei der Reflexion dieser Dynamik ein entscheidender Erfolgsfaktor innewohnt (Herzog & Felten, 2001).

Die zuvor skizzierten Potenziale der Fallarbeit verdeutlichen, dass sich vielfältige Schnittmengen zwischen den Einsatzmöglichkeiten sowie ihren Zielsetzungen abbilden lassen und eine trennscharfe Differenzierung kaum möglich ist.

2.1 Didaktische Überlegungen

Im Folgenden werden didaktische Überlegungen aufgeführt, in welchen Formen die Fallportraits von Bielefeldern Grundschulkindern in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung von Lehrenden zum Einsatz kommen könnten.⁴ Dabei handelt es sich lediglich um einzelne didaktische Skizzen, die selbstverständlich keinem Anspruch auf Vollständigkeit Rechnung tragen. Ebenso sei zu betonen, dass die didaktische Einbindung der Fallportraits vor dem Hintergrund der jeweiligen Seminarinhalte⁵, -ziele und der Teilnehmenden durch die Lehrperson erfolgen muss. Somit sollen die folgenden optionalen Einsatzmöglichkeiten lediglich als erste didaktische Anregungen verstanden werden.

Die Fallportraits weisen eine große Heterogenität auf und bilden divergente Perspektiven ab. Dabei folgt der Aufbau der Fallportraits dem Prinzip (1) Erläuterung des theoretischen Schwerpunkts und der Datengrundlage des Praktikumsberichtes, (2) kindspezifische Eckdaten, (3) familiäre und (4) schulische Situation.

Fallportrait als (offenen) Einstieg nutzen: Ein Fallportrait kann bereits in den ersten Seminarsitzungen eingesetzt werden, um einen unmittelbaren Praxisbezug herzustellen. Dabei bietet es sich womöglich an, die Studierenden (alleine oder in Kleingruppen) zunächst frei mit dem Fall arbeiten zu lassen, mit der Aufgabe, zu markieren und zu kommentieren, was ihnen „auf-fällt“ (Hummrich 2016, S. 14). Eine Ergebnissicherung im Plenum eröffnet der Lehrperson erste Einblicke in die subjektiven und ggf. normativ geprägten Sichtweisen der Teilnehmenden. Diese sowie die als *auffällig* markierten Fallaspekte können möglicherweise die Grundlage bilden, um die Seminarinhalte und den Seminaraufbau bedarfsorientiert an die Teilnehmenden zu adaptieren bzw. zu modifizieren. Wenn bereits zu Beginn eine intensive Auseinandersetzung mit einem Fallportrait stattfindet, so kann dieses die folgenden Seminareinheiten fortwährend begleiten. Entsprechend können die theoretisch erarbeiteten Inhalte kontinuierlich auf den Fall bezogen und Rückbezüge hergestellt werden, so dass ein Transferprozess zwischen Theorie und Praxis unterstützt wird.

Mit einem Fallportrait intensiv arbeiten: Ein Fallportrait kann ebenso über einen längeren Zeitraum (bspw. ein gesamtes Semester) eingesetzt werden, wodurch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Einzelfall stattfindet. Die Lehrperson kann den Fall nach und nach über die Hinzugabe von weiteren Informationen anreichern und verdichten, so dass eine ganzheitliche Perspektive auf den Fall erwächst. Ein solches Vorgehen ermöglicht bspw., die Bedeutung von Kontextfaktoren herauszuarbeiten, um zu rekonstruieren, ob bzw. inwiefern diese Einfluss auf die (eigene) Wahrnehmung des Falls nehmen. Denn zum einen können sich Diskussionsschwerpunkte, Sichtweisen und/oder Entscheidungen der Teilnehmenden über die Zeit wandeln oder zum anderen können vorherige Annahmen bekräftigt werden. Anschließende Diskussionen (in Kleingruppen/ im Plenum) können auf unterschiedliche theoretische Folien bezogen und reflektiert werden.

Fallportrait im Pre-post-Design einsetzen: Gleichermaßen kann ein Fallportrait zu (zwei oder mehreren) unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden, bspw. zu Beginn des Seminars und am Ende. Ein solches methodisches Vorgehen kann eine doppelte Re-

⁴ Im weiten Sinne kann die Sammlung von Fallportraits als eine Art „Analysetool“ verstanden werden, mit Hilfe dessen einzelne Fälle, aber auch bestimmte Problematiken thematisiert und exemplarisch analysiert werden können.

⁵ Der Begriff *Seminar* schließt im Folgenden alle Formate der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung mit ein, so dass sämtliche Lehrkonzepte von Fort- und Weiterbildung gleichermaßen angesprochen sind.

flexion initiieren. Denn zum einen können die Teilnehmenden zum zweiten Bearbeitungszeitpunkt auf ein vertieftes theoretisches Wissen zurückgreifen, wodurch der eigene Wissenszuwachs über den retrospektiven Blick auf die eigenen Kommentare und Anmerkungen transparent wird. Zum anderen findet eine Konfrontation mit den eigenen Markierungen zum ersten Bearbeitungszeitpunkt statt, so dass die Teilnehmenden rückblickend ihre eigenen subjektiven Sichtweisen (bewusst) wahrnehmen und anschließend kritisch reflektieren können. Bei einem solchen Vorgehen ist es durchaus vorteilhaft, wenn eine gewisse zeitliche Distanz zwischen den beiden Bearbeitungszeitpunkten liegt, damit sich (tendenzielle) Entwicklungen abbilden können.

Mit verschiedenen Fallportraits parallel arbeiten: Zudem können verschiedene Fallportraits im Rahmen eines Seminars zeitgleich bearbeitet werden, z.B. in Kleingruppen. Bei dieser Vorgehensweise kann die Heterogenität der Fallportraits in den Fokus rücken und können die je spezifischen Lebenswelten der Kinder detailliert betrachtet, gegenübergestellt und konstruktiv verglichen werden, um fallspezifische Charakteristika zu benennen und zu untersuchen, ob bzw. inwiefern sich gleichsam fallübergreifende Kontextfaktoren als bedeutungsvoll herauskristallisieren. Ferner kann vor dem Hintergrund theoretischer Folien diskutiert und reflektiert werden, ob bzw. inwiefern diese für die Lebensgeschichte der Grundschul Kinder eine Relevanz tragen. Dabei können die Fallportraits in ihrer Gesamtheit bearbeitet werden oder zunächst ausgewählte Ausschnitte (Unterkapitel der jeweiligen Fallportraits), die sich nach und nach über die Hinzunahme der weiteren Informationen verdichten.

Unterschiedliche Fallportraits einsetzen: Um die Seminarinhalte und -ziele bestmöglich mit einem Fallbezug anzureichern, bietet es sich womöglich an, stets neu aus dem Fallportraitpool zu schöpfen und für jede (oder einzelne) Seminareinheit(en) ein passgenaues Fallportrait zu wählen bzw. einzelne Ausschnitte dessen. Die Teilnehmenden kommen bei dieser Arbeitsweise mit vielfältigen Fallgeschichten in Kontakt und können sowohl die jeweiligen theoretisch erarbeiteten Seminarinhalte auf das konkrete Fallportrait beziehen als auch zu den vorherigen Fallportraits Rückbezüge herstellen sowie Parallelen aufzeigen, so dass sich eine breitere Transferprozessfläche darbietet.

Variablen der Fallportraits gezielt verändern: Unterschiedliche Kontextfaktoren können von den Teilnehmenden mit einer divergenten Relevanz wahrgenommen werden und ihre Einschätzungen positiv wie negativ beeinflussen. Dieses Phänomen im Rahmen des Seminars aufzudecken, eröffnet gewinnbringende Auseinandersetzungen mit möglichen selbstreflexiven Erkenntnissen. Entsprechend steht es den Lehrenden frei, die Fallportraits je nach Diskussionsbedarf/-schwerpunkten anzupassen bzw. zu verändern. Bspw. konnte empirisch dargelegt werden, dass der Vorname eines Kindes mitunter darüber entscheidet, wie Lehrpersonen dieses Kind wahrnehmen und beurteilen (Kaiser, 2009). So kann möglicherweise ein spannender Austausch aufkommen, und es können normativ geprägte Sichtweisen transparent werden, wenn dasselbe Fallportrait, in dem lediglich einzelne Aspekte⁶ wie z.B. der Vornamen des Kindes ausgetauscht wurden, unter derselben Fragestellung besprochen wird und es dadurch zu unterschiedlichen Ergebnissen/Einschätzungen kommt.

2.2 Portfolioarbeit

Wie im Folgenden dargelegt wird, unterstützt die Portfolioarbeit eine Vielzahl der bereits erläuterten Potenziale der Fallarbeit, so dass über eine gezielte Hinzunahme dieser eine vertiefende reflexive Auseinandersetzung mit den Fallportraits angeregt werden kann.

Vor nunmehr knapp dreißig Jahren erhielt der Begriff des Portfolios Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs (MSW NRW, 2011), wird seit Anfang der

⁶ Weitere Kriterien sind bspw. die elterlichen Abschlüsse und/oder ausgeübten Berufe sowie die Frage, ob ein bzw. welcher Migrationshintergrund vorliegt und in welchem Wohnort das Kind lebt (Zick, 2017; Zick, Krause, Berghan & Küpper, 2016; El-Mafaalani, 2014).

2000er-Jahre vermehrt in der deutschen Lehrer*innenbildung diskutiert (Brüggen, Brosziewski & Keller, 2009) und ist mittlerweile im LABG § 12 sowie in der LZV § 13 gesetzlich verankert. Dabei zeigt sich, dass das Portfolio mitunter unterschiedlich definiert und gefasst wird, so dass sich gleichsam divergente Funktionen sowie Zielsetzungen abbilden (MSW NRW, 2011).

Die Arbeit mit Portfolios ermöglicht es, das lernende Subjekt bzw. das Lernen des Subjekts in den Fokus zu setzen (Brüggen et al., 2009), das über eine zielgerichtete Auswahl an Dokumenten jeglicher Art (Koch-Priewe & Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung, 2011) retrospektiv auf die eigene (berufsbiographische) Entwicklung blicken und diese nachverfolgen kann (Winter, 2005). Über die sukzessive Weiterentwicklung des Portfolios können „zusammenhängende berufsbiographische Prozesse“ (LZV, § 13) der Studierenden transparent und der eigenen Reflexion zugänglich gemacht werden (MSW NRW, 2011).

Dabei bedarf die Portfolioarbeit einer zielgerichteten Unterstützung und einer kontinuierlichen Phase der (Ein-)Übung, damit sich das Portfolio als ein wirkungsvolles Instrument erweisen kann (Winter, 2005). Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit müssen sowohl auf der Seite der Lernenden als auch auf der der Lehrenden transparent sein, um Spannungen und Zielkonflikte präventiv entgegenzuwirken (Brüggen et al., 2009).

Forschungsergebnisgeleitet machen Brüggen et al. (2009) darauf aufmerksam, dass es paradox sei, wenn die selbstverantwortlichen Portfolios eine strukturelle Institutionalisierung erfahren. Die Innovationspotenziale des Portfolios, wie sie bspw. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011, S. 1) benannt werden – „Individualisierung & Reflexivität, Selbststeuerung & Selbstwirksamkeit, Handlungs- & Produktorientierung, Diagnostik & Förderung, Kompetenz- und Leistungsmessung“ –, laufen Gefahr, sich durch die Vielzahl der Risikomomente⁷ zu einem neuen „Kontrollinstrument“ (MSW NRW, 2011, S. 2) zu wandeln und somit den ursprünglichen Sinn zu verfehlen. Inwiefern sich dieses Innovationspotenzial entfaltet, hängt folglich maßgeblich von den institutionellen Rahmungen ab (Kraft, 1999).

Die Ziele des Bielefelder Portfolios Praxisstudien sind z.B., die Lehramtsstudierenden

- „[...] bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung [zu] unterstützen“,
- „[...] Rationierung der Erfahrungen in den schulpraktischen Phasen mit allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen [zu] ermöglichen“,
- „[...] professionsspezifische Kompetenzentwicklungen sichtbar [zu] machen“,
- „[...] Selbststeuerung und Eigenverantwortung beim Lernen [zu] erhöhen“ und sowohl
- „[...] Lernergebnisse als auch Lernprozesse sichtbar [zu] machen und damit der Reflexion zugänglich [zu] machen“ (Koch-Priewe & Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung, 2011, S. 3).

Um die Arbeit mit dem Bielefelder Portfolio Praxisstudien bestmöglich zu unterstützen, wurde ein Reader unter dem Titel *Portfolio aktiv!* konzipiert, der vielfältige reflexive Schreibübungen beinhaltet, die z.B. in die Lehre integriert werden können. Dabei verstehen sich die reflexiven Schreibübungen als didaktische Impulse, die von Seiten der Lehrenden je nach Seminarziel, -funktion und Zielgruppe einer Adaption bedürfen (*Portfolio aktiv!*).

⁷ Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011, S. 1) benennt in diesem Zusammenhang bspw. „Fassaden- und Hochglanzportfolio, Unverbindlichkeit und mangelnde Einbindung, hochgradige Formalisierung (Nachweissammlung ohne Reflexionsspuren), Vermischung von Funktionen (vor allem von Selbstreflexion und Bewertung), hoher Beratungsaufwand bei intensiver Nutzung“.

Im Folgenden werden ausgewählte reflexive Schreibübungen aus *Portfolio aktiv!* als Ideenimpulse vorgestellt, die in der Lehre mit den Fallportraits in unterschiedlichen Sozialformen eingesetzt werden können, um eine (zusätzliche) reflexive Auseinandersetzung mit dem Fall zu unterstützen.

- Durch die Methode der „Bisoziation“ können neue Handlungsmöglichkeiten und Herangehensweisen zu einem Themenbereich entwickelt werden (vgl. *Portfolio aktiv!*, S. 22).
- „Das magische Dreieck“ erlaubt es, Beziehungsstrukturen zwischen verschiedenen Themen abzubilden (vgl. *Portfolio aktiv!*, S. 29).
- Mit der „Denkhüte-Methode“ können Situationen im Plenum/in Kleingruppen aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst und im kollektiven Austausch neue Ideen konstruiert werden (vgl. *Portfolio aktiv!*, S. 30).
- Im Rahmen von „Eigenschaften/Kompetenzen einer Lehrkraft“ können (theorie- und empiriegeleitete) positive wie negative Eigenschaften von Lehrkräften herausgearbeitet und kritisch reflektiert werden (vgl. *Portfolio aktiv!*, S. 33).
- „Fallarbeit (Pro und Contra)“ ermöglicht es, Handlungen von unterschiedlichen Akteursgruppen auf Basis eines Falls zu reflektieren und alternative Lösungsstrategien zu entwickeln, die gemeinsam am Gegenstand des Falls diskutiert und reflektiert werden können (vgl. *Portfolio aktiv!*, S. 37).
- Über die Methode der „Faszination/Irritation“ kann eine Bewusstseinschärfung angeregt werden, die einen positiven Einfluss auf die Motivationsförderung nimmt und damit einhergehende Schwierigkeiten offenlegt (vgl. *Portfolio aktiv!*, S. 38).

Bereits in den sechs ausgewählten und punktuell skizzierten reflexiven Schreibübungen wird eine Vielzahl an Parallelen zu den Potenzialen der Fallarbeit, die einleitend im Kapitel 2 benannt und ausgeführt wurden, deutlich, so bspw. eine distanzierte Analyse und Rekonstruktion des Falls (Reh & Schelle, 2000; Hummrich, 2016), die divergente Perspektiven eröffnen (Messmer, 2011; Steiner, 2014) und durch eine Konfrontation mit unreflektierten Sichtweisen (auch) eigene Normalitätserwartungen und -vorstellungen bewusst werden lassen (Hummrich, 2016). Zudem können Synergien zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden (Helsper, 2001; Steiner, 2014), wodurch in zukünftigen Situationen ein adäquateres Handeln unter einem unmittelbaren Handlungsdruck erzielt werden kann (Terhart, 1985; Helsper, 2001). Somit kann durch Zunahme der reflexiven Schreibübungen eine vertiefende bzw. höhere Ebene der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Fallportrait angeregt und unterstützt werden.

3 Theoretische Rahmenthemen

In dem folgenden Kapitel werden vier ausgewählte Rahmenthemen benannt, die in der Mehrheit implizite sowie explizite Bezugspunkte zu den Fallportraits beinhalten. Dabei sei herauszustellen, dass es sich lediglich um eine Auswahl von Ausgangsmöglichkeiten handelt und eine große Bandbreite an weiteren theoretischen wie empirischen Anknüpfungsalternativen selbstverständlich besteht.

3.1 Kinder/Kindheit – Aufwachsen in Bielefeld

Trotz der Heterogenität der Fallportraits eint diese, dass die Lebensgeschichten von Kindern nachgezeichnet werden, die in Bielefeld eine Grundschule besuchen.

Somit kann es eine exemplarische Herangehensweise sein, den Begriff *Kind/Kindheit* zu konkretisieren, diesen in seiner historischen Entwicklung zu rekonstruieren und dabei gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu berücksichtigen (Fölling-Albers, 2008). Denn erst Anfang des 20. Jahrhunderts erfuhr die Sicht auf Kinder/Kindheit eine bedeutungs-

volle Neuorientierung. Reformpädagogische Entwicklungen sowie die Kinderpsychologie trugen dazu bei, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sich das Denken und Verhalten von Kindern und Erwachsenen maßgeblich unterscheidet und entsprechend kindspezifische Bedarfe und Bedürfnisse bestehen⁸ (Fölling-Albers, 2008).

Da das Verständnis von Kindheit sowie die gerichteten Erwartungen von Lehrer*innen an Kindheit mitunter von der wahrgenommenen Realität divergieren (Heinzel, 2012), ist es von besonderer Relevanz, die Kinder zum einen als eigenständige Akteur*innen ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zum anderen ihre subjektive Sichtweise auf ihr Leben einzunehmen, nachzuempfinden und zu verstehen (Fölling-Albers, 2008). Heinzel (2012) betont, dass es unumgänglich sei, die kindliche Anschauungsweise sowie ihr Denken und Verhalten bei einer adäquaten Konzeption einer Unterrichtsgestaltung für Kinder zu berücksichtigen. Die Perspektive der Kinder einzunehmen und sich auf diese einzulassen – auch in Abgrenzung von der eigenen erlebten Kindheit bzw. der subjektiven Sichtweise auf Kindheit –, sensibilisiert dafür, dass das Phänomen einer „Normalkindheit“ (Brügelmann, 2009, S. 4) nicht existiert, sondern dass es sich stets um individuelle Lebens- und Lerngeschichten handelt (Hanke, 2007).

Im Jahr 2007⁹ wurde erstmals die World Vision Studie veröffentlicht, in der die kindliche Lebenswirklichkeit aus der Perspektive von Acht- und Elfjährigen im Untersuchungsfokus steht. Nachfolgend wurden im drei- bzw. fünfjährigen Rhythmus drei weitere Studien veröffentlicht, so dass quantitative Entwicklungstendenzen nachgezeichnet und – unter Rückbezug auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse – diskutiert werden können (World Vision Deutschland e.V., 2007, 2010, 2013, 2018). Über qualitative Forschungsdesigns konnte zu jedem Erhebungszeitpunkt am Lebensalltag von zwölf Kindern intensiv teilgenommen werden; diese Einblicke mündeten in abschließende Portraits. Die exemplarischen Erkenntnisse der World Vision Studien und der Kinderpanels des deutschen Jugendinstituts ermöglichen es zum einen, die kindliche Perspektive nachempfinden zu können, und bieten zum anderen die Möglichkeit, diese der eigenen subjektiv wahrgenommenen Kindheit gegenüberzustellen, so dass divergierende Realitäten, wie sie Heinzel (2012) beschreibt, bewusst wahrgenommen und der Reflexion zugänglich gemacht werden können.

Wie bereits oben aufgeführt, handelt es sich bei allen hier aufgeführten Portraits um *Kinder, die in Bielefeld leben*. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Wie wachsen Kinder in Bielefeld auf? Aus dieser Hauptfrage resultieren weitere Unterfragen, wie z.B.: Wo wohnt das Kind? Welche Schule besucht das Kind? Welche Sozialstruktur weist die Wohnumgebung/Schule auf? etc. Einblicke in diese Kontextfaktoren können im *Kommunalen Lernreport* der Stadt Bielefeld gefunden werden, der in den Jahren 2012, 2014 und 2018 veröffentlicht wurde. In den Lernreporten wird die Lage des Bildungswesens in der Stadt Bielefeld detailliert vorgestellt. Diese Bildungsberichterstattung erfolgt sehr differenziert, so dass vertiefende und vergleichende Einblicke zwischen Stadtteilen, Schulformwechseln, Risikolagen von Kindern und Jugendlichen etc. abgebildet werden (Kommunaler Lernreport, 2014). Die empirisch dargelegte Situation Bielefelds kann bspw. mit der Bildung in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Klemm, 2015) konstruktiv verglichen und bundeslandintern sowie -übergreifend diskutiert werden.

Eine intensive Auseinandersetzung mit den heterogenen Lebenswirklichkeiten von Kindern und das Bemühen, diese zusätzlich aus ihrer subjektiven Perspektive nachzuempfinden, unterstützen ein Wahrnehmen, (An-)Erkennen und Verstehen der kindlichen Lebenswelt. Diese Auseinandersetzung

⁸ Von Stechow (2004) widmet sich der *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit* und bietet einen detaillierten Einblick in die Rekonstruktion von Kinderbildern in ihrer historischen Entwicklung.

⁹ Bereits zuvor stellte sich das Deutsche Jugendinstitut die Frage „Wie wachsen Kinder auf?“ und befragte Eltern sowie ihre fünf- bzw. achtjährigen Kinder im Längsschnitt zu drei Erhebungszeitpunkten (Alt, 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008).

„[...] ist bedeutsam für den Umgang mit Heterogenität, weil sie dazu beiträgt, kindliche Ressourcen zu erkennen und in ihrer Differenz zu den eigenen normativen Vorstellungen akzeptieren und anerkennen zu lernen. Die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Normalität trägt damit eben auch zum Umgang mit Heterogenität und Differenz bei und kann auf dem Weg der Verwirklichung von Chancengleichheit in der Schule ein bedeutsamer Baustein sein“ (Schönknecht & de Boer, 2008, S. 258).

Daher liegt im Folgenden zunächst der Fokus auf der Konkretisierung des Begriffs Heterogenität sowie punktuellen Einblicken in aktuelle Diskurse, ehe anschließend Bezüge zur Chancen(un)gleichheit skizziert werden. Beide Aspekte können auch vor dem Hintergrund der (Ko-)Konstruktion von Kindsein/Kindheit diskutiert und verankert werden.

3.2 Heterogenität – Chancen(un)gleichheit

Wie bereits mehrfach aufgeführt, bilden die Fallportraits eine große Heterogenität ab. Dies kann exemplarisch an unterschiedlichen Facetten verdeutlicht werden, wie Alter, Erfahrungsschatz, soziale Umwelt, individuelle und soziale Ressourcen, Wohn- und Schulort etc.

Heterogenität ist zu einem wichtigen Begriff in der deutschen Erziehungswissenschaft geworden (Budde, 2012), der vor allem im schulpädagogischen Diskurs mittlerweile eine zentrale Position einnimmt (Sturm, 2013), da seit den 1980er-Jahren die Perspektive auf die Individualität der Schüler*innen an Bedeutung gewonnen hat (Standop, 2016).

Dabei zeigt es sich als besonders herausfordernd, dass dem Begriff Heterogenität kein einheitliches Verständnis zugrunde liegt, sondern dieser stattdessen eine starke Dynamik aufweist (Budde, 2012) und folglich eine „wachsende Multidimensionalität des Begriffs“ (Standop, 2016, S. 1) vorliegt. Zu dieser Tatsache kommt erschwerend hinzu, dass in der Literatur eine Vielzahl an synonymen Begrifflichkeiten verwendet wird, in denen keine explizite Trennung, Gegenüberstellung und/oder Konkretisierung erfolgt. Gleichzeitig wird postuliert, dass Individualität die Antwort auf Heterogenität sei und Homogenität der Gegenpol zu Heterogenität (Budde, 2012). In diesem Zusammenhang betont Standop (2016), dass der Begriff der Heterogenität nie für sich alleine steht und stattdessen stets in bzw. aus einem Kontext konstruiert wird, was damit einhergehend verdeutlicht, dass sich die Perspektive auf und die Wahrnehmung von Heterogenität wandeln und eine divergente Relevanz in unterschiedlichen Beziehungen tragen können.

Das Phänomen der Heterogenität wird dabei mitunter nicht als ein Neues wahrgenommen, sondern vielmehr als eines, das „schon immer“ (Hinz & Walthes, 2009, S. 12) vorhanden war, jedoch durch die aufkommenden erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskussionen eine neue Relevanz bzw. Präsenz erfahren hat. So formuliert z.B. die Kultusministerkonferenz im Jahr 2014, dass der konstruktive Umgang mit Heterogenität eine der zentralen Anforderungen für angehende wie tätige Lehrkräfte sei (KMK, 2014). Und entsprechend wird gefordert, dass die daraus erwachsenden Herausforderungen einer menschenrechtsbegründeten inklusiven Schullandschaft und einer gezielten Implementierung in der Lehrer*innenbildung bedürften, um diesen An- und Herausforderungen konstruktiv begegnen zu können (Amrhein, 2011).

In diesem Zusammenhang fordert Budde (2012), dass zunächst das Phänomen Heterogenität als solches in den Fokus gerückt werden müsse, um dieses zu untersuchen und zu hinterfragen. Denn es sei von entscheidender Bedeutung, dass die (angehenden) Lehrkräfte ihr eigenes Verständnis von und auf Heterogenität wahrnehmen und dieses reflektieren (Standop, 2016), um damit einhergehend einen Beitrag zum konstruktiven Umgang leisten zu können.

Wie bereits einleitend dargelegt, zeigt es sich als besonders anspruchsvoll, den Begriff der Heterogenität adäquat zu fassen. Dabei wird mitunter der Versuch unternommen, diesen über soziale Differenzierungsmerkmale zu konkretisieren, wobei sich auch hier erneut zeigt, dass dieses Vorgehen keiner einheitlichen Systematik folgt (Budde, 2012).

Bspw. fokussiert Sturm (2013) in ihrem *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* vier Dimensionen: (1) Sozio-ökonomische Heterogenität, (2) Geschlechterbedingte Heterogenität, (3) Migrationsbedingte Heterogenität und (4) Behinderungsbedingte Heterogenität. Heinzl (2008) differenziert hingegen in (1) Sozioökonomischen Status, (2) Ethnizität/Kultur, (3) Gender, (4) Leistungsvermögen und (5) Generation. Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter (2004) formulieren im Unterschied Heterogenitätsdimensionen, die sich konkret auf den Unterricht beziehen, und unterteilen zwischen einer Leistungsheterogenität, Alter, Lerntypen, Arbeitstempo, Sprachkompetenz, Motivation, Unterrichtsstilen oder Erfahrungshintergründen. Bereits diese drei exemplarischen Ausführungen verdeutlichen, dass in der Literatur sowohl vielfältige Überschneidungen als auch divergierende Spezifika in der Heterogenitätsdiskussion bestehen. Trautmann und Wischer (2011) widmen sich diesem Aspekt explizit, stellen unterschiedliche Differenzierungsoptionen von Heterogenitätsdimensionen einander gegenüber und diskutieren diese kritisch.

Um sich im Rahmen der Fallportraits dem Themenfeld Heterogenität zu nähern, ist es abschließend unumgänglich, das Verständnis der Teilnehmenden wie der Lehrenden von Heterogenität explizit und somit bewusst zugänglich zu machen (Standop, 2016), um gemeinsam über Heterogenität sprechen zu können und dadurch ein (einheitliches) Verständnis für anschließende Diskussionen zu gewährleisten. Auf Basis der Fallportraits kann herausgearbeitet werden, ob bzw. inwiefern sich die Fälle voneinander unterscheiden, ob/welche Heterogenitätsdimensionen bedient werden, und damit einhergehend kritisch reflektiert werden, ob bzw. inwiefern diese Heterogenitätsdimensionen Einfluss auf die Lebenswirklichkeit der Kinder nehmen bzw. nahmen und ob bzw. inwiefern die subjektive Wahrnehmung beeinflusst wird.

Als eines von vielen Argumenten für die neu erwachsene Diskussion um Heterogenität wird die Veröffentlichung der PISA-Studienergebnisse gesehen, in denen offengelegt wurde, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen im gleichen Maße an Bildungschancen/-zugängen teilhaben (können) (Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016), und somit auf eine *Chancenungleichheit* im deutschen Bildungssystem verstärkt aufmerksam gemacht wurde. Unter Bezug auf die PISA-Daten aus dem Jahr 2000 formuliert Tillmann (2004), dass das Schulsystem in seiner Tradition weiterhin dem Wunsch naheifere, eine vermeintliche Homogenität zu (er)schaffen. Er argumentiert: „Von dem ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind“¹⁰ (Tillmann, 2004, S. 9). Am Beispiel von unterschiedlichen Homogenitätsmechanismen der Schule, wie Spätereinschulung, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisung, Schulformgliederung etc., verdeutlicht Tillmann (2004, S. 6) kontinuierlich, dass ein „System Fiktion jagt“ und dass diese Homogenitätsmechanismen *einigen* Kindern und Jugendlichen Teilhabemöglichkeiten erheblich erschweren, wenn nicht sogar verweigern. Dabei zeigen sich wiederkehrende Muster, die durch Heterogenitätsdimensionen gefasst werden können. Z.B. sind es doppelt so häufig Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schullaufbahn sitzen bleiben (Tillmann, 2004). Ferner beschreibt Tillmann (2004, S. 8) die Schulformgliederung und die Übergangsauslese nach der Primarstufe als „[...] eine massive Sortierung nach sozialer Herkunft“ und argumentiert dies entlang des Berufsstatus der Eltern und (k)einem Migrationshintergrund.

Die exemplarischen Aussagen von Tillmann (2004) liegen bereits weit mehr als zehn Jahre zurück; somit kann und sollte bspw. zunächst überprüft werden, ob bzw. inwiefern diese Aussagen noch Gültigkeit haben. Empirische Einblicke dazu gewährleisten z.B. die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), Ergebnisse der PISA-Studie von

¹⁰ In der Konsequenz müsste es an dieser Stelle bereits heißen „Vor dem ersten Schultag greifen in unserem Bildungssystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind“.

2016 sowie der Bielefelder Lernreport (2018). Anschließend kann der Frage nachgegangen werden, ob bzw. inwiefern sich bestimmte Homogenitätsmuster (im Rahmen der Fallportraits) rekonstruieren lassen, und kritisch reflektiert werden, ob bzw. inwiefern diese mit dem Begriff der Heterogenität(sdimensionen) in Verbindung zu sehen sind. Dabei ist explizit darauf aufmerksam zu machen, dass keine Parallelität zwischen Heterogenitätsdimensionen und sozialer Ungleichheit erweckt bzw. gefestigt werden soll, sondern vielmehr eine kritische erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgen muss, um Wechselbeziehungen und -wirkungen sowie Überschneidungen und Einflussfaktoren zueinander und miteinander transparent werden zu lassen (Standop, 2016).

Anschließend können möglicherweise im Rahmen der Fallportraits Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und untersucht werden, ob bzw. inwiefern mögliche Homogenitätsdimensionen bereits direkt und/oder indirekt zum Tragen kamen.

Auf Basis des Wissens um Homogenisierungsstrategien des deutschen Schulsystems und seine Wirkmechanismen für *einige* Schüler*innen lässt sich kritisch diskutieren, ob bzw. inwiefern Artikel 3 des Grundgesetzes „(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“ und Artikel 1 des Schulgesetzes in NRW „(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Erziehung und individuelle Förderung“ gewährleistet werden. Mit dieser Annäherung kann ein Fundament für anschließende inklusionsorientierte Fragestellungen geschaffen werden.

3.3 Inklusion – „Normalität“

Die Lehramtsausbildung der Universität Bielefeld ist inklusionsorientiert ausgerichtet und sieht Inklusion explizit nicht als einen separaten Teilaspekt an, sondern vielmehr als ein Querschnittsthema, das die Studierenden während ihres Studiums fortwährend begleitet (Miller & Lütje-Klose, 2013; Hänsel, 2015; Lütje-Klose & Miller, 2016).

Der Begriff *Inklusion* ist mittlerweile zu einem Schlagwort in wissenschaftlichen wie alltäglichen Diskussionen geworden, so dass ihm nachgesagt wird, dass es sich um ein Plastikwort handle (Pörksen, 2011), das lediglich als eine Wortblase zu sehen sei. Dabei zielt die Inklusionsdebatte auf „[...] einen umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess“ (Häcker & Walm, 2015, S. 81) ab, der gleichermaßen das Schulsystem und damit einhergehend die (universitäre) Lehrer*innenbildung tangiert (Amrhein, 2011). Denn auf gesetzlicher Ebene wird eine inklusive Schullandschaft gefordert, die menschenrechtlich begründet ist und durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention neuen Aufschwung erfahren hat.

Wie bereits eingangs angedeutet, erweist es sich als besonders schwierig, dass zu dem Begriff Inklusion „[...] keine allgemein anerkannte Definition [...] [vorliegt], die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre“ (Grosche 2015, S. 20). Stattdessen existiert eine Vielzahl an Konkretisierungen, die mitunter spezifische Schwerpunktsetzungen beinhalten.

Nach Feyerer (2012, o.S.) meint Inklusion,

„[...] dass jedes Kind, insbesondere auch sozial benachteiligte SchülerInnen, besondere Fähigkeiten hat. Aufgabe der Schule ist es, diese besonderen Fähigkeiten und die daraus resultierenden pädagogischen Bedarfe angemessen zu berücksichtigen, damit sich alle Kinder möglichst optimal zu autonomen, selbstsicheren und mündigen Personen entwickeln können, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen“.

Feyerer (2012) betont in diesem Auszug „sozial benachteiligte SchülerInnen“ und konkretisiert Inklusion in dieser Ausführung im Kontext Schule. Für Hinz (2006, S. 98) ist Inklusion ein Ansatz, der „[...] sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und

soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will“, und pointiert somit in diesem Ausschnitt „alle Menschen“ und eine „individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe“. Diese zwei exemplarischen Definitionen unterstreichen, dass Inklusion aus unterschiedlichen Perspektiven und entsprechend mit divergenten Akzentuierungen gefasst werden kann. Diese Tatsache manifestiert sich, wenn gesetzliche Entwicklungsprozesse hinzugezogen werden, bspw. über das UN-Menschenrechtsabkommen (1948) und seinen Artikel 26: „(1) Jeder hat das Recht auf Bildung“, und den zwanzig Jahre später formulierten UN-Sozialpakt, in dem es in Artikel 13 heißt:

„(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss“.

Und in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention¹¹, die 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, wird formuliert:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“.

Die gesetzliche Skizzierung zum Menschenrecht sowie die UN-BRK lassen in der Tendenz verstehen, warum in gegenwärtigen Diskussionen mit einem weiten (alle Kinder und Jugendlichen) und einem engen (Kinder und Jugendliche mit Behinderung/einem Sonderpädagogischen Förderbedarf) Inklusionsverständnis debattiert wird (Löser & Werning, 2015; Budde, Blasse & Johannsen, 2017).

Es wäre verkürzt, Inklusion unter dem Slogan „Es ist normal, verschieden zu sein“, den Richard von Weizsäcker im Jahr 1993 in einer Rede formulierte, zu bündeln. Dies verdeutlicht bspw. Boger (2015) in der von ihr formulierten „Theorie der trilemmatischen Inklusion“. In dieser arbeitet sie heraus, dass die drei Aspekte (1) Inklusion als Empowerment, (2) Inklusion als Normalisierung und (3) Inklusion als Dekonstruktion nicht parallel zueinander existieren (können); vielmehr führt die Kombination zweier Aspekte zu einer Exklusion des jeweils dritten Aspekts, so dass Inklusion nie im vollen Maße zu erreichen ist. Gleiches zeigt Haas (2012) eindrucksvoll in seinem Artikel „Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik“.

Zu diesem Phänomen kann ebenfalls mit der Normalismus-Theorie nach Link (2008) argumentiert werden, wobei zunächst voranzustellen sei, dass Termini wie *normal* und *Normalität* als „Querschnittsbegriffe“ (Link, 2008, S. 60) in alltäglichen wie wissenschaftlichen Diskursen verwendet werden, ohne dass diese jedoch einer einheitlichen Definition folgen (Link, 2008). Lingenauber (2008) betont, dass aus unterschiedlichen Diskursen je eigene Normalitätsvorstellungen erwachsen, die eine diskursspezifische Konkretisierung erfahren. Um Normalität herzustellen, bedarf es technischer Verfahren, systematischer Statistiken und massenhaften Datenerhebungen (Zirfas, 2014), so dass über diese die Verteilung sozialer Gegenstände konstruiert und auf dieser Grundlage definiert wird, was im Feld der Normalität liegt und – damit einhergehend – was diese Grenze überschreitet und folglich als *anormal* kategorisiert wird (von Stechow, 2004). Die Differenzierung zwischen *normal* und *anormal* ist grundlegend, da andernfalls das Normale eine Funktionslosigkeit besitzen würde (von Stechow, 2004). Normalität wird somit von den Subjekten konstruiert, und damit einhergehend wirkt deren Konstruktion

¹¹ In diesem Zusammenhang erweist es sich als erkenntnisreich, die englische Originalfassung zu berücksichtigen, in der es heißt „an inclusive education system“. Zugriff am 21.06.2018. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf.

der Normalität gleichermaßen auf die Subjekte (zurück) (Lingenauber, 2008). Diese reziproke Beziehung unterstreicht zum einen, dass nach Link keine Normalität ohne Subjekte existieren kann (Link, 2008), und zum anderen, dass sich Normalitäten sowohl produzieren als auch gleichermaßen reproduzieren (Link, 2008). Dabei kann auf unterschiedliche Normalitätsstrategien zurückgegriffen werden. Der Protonormalismus verwendet enge, stabile Normalitätsgrenzen, so dass ein schmales Normalitätsfeld vorliegt. Hingegen beinhaltet der flexible Normalismus dynamische und flexible Normalitätsgrenzen, weshalb dieses Normalitätsfeld mehr Breite bietet (Link, 2008).¹²

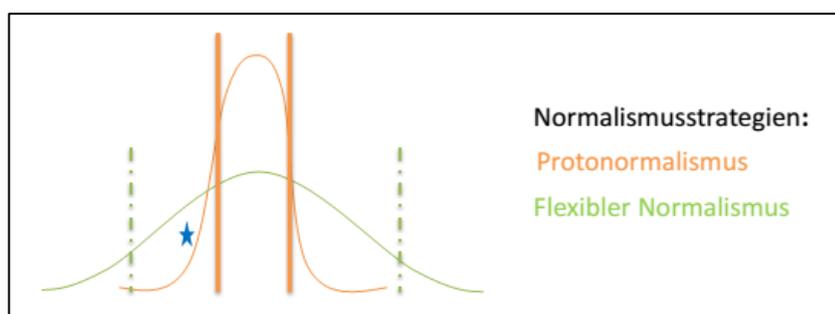


Abbildung 1: Normalitätsfelder und -grenzen (nach Link, 2008, S. 65f.)

In Abbildung 1 wird deutlich, dass etwas/jemand (markiert als blauer Stern) aus der Perspektive des Protonormalismus als anormal gelten kann und aus der Perspektive des flexiblen Normalismus hingegen im Normalfeld liegt. Normalitätsfelder erwachsen aus unterschiedlichen Normalitätsdiskursen und Normalitätsdispositiven (von Stechow, 2004). Ganz gleich, mit welcher Strategie Normalität konstruiert wird – jenseits dieser Normalitätsfelder „greifen Mechanismen regressiver Sozialdisziplinierung“ (Zirfas, 2014, S. 679).

Eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen normativen wie normalitätsgeprägten Sichtweisen erweist sich als notwendig, da diese mitunter als (unbewusster) Maßstab bei Wahrnehmungen und/oder (Be-)Urteilungen fungieren (Khan, Sertl, Raggi, Stefan & Unterköfler-Klatzer, 2012). Ein Bewusstwerden dessen sowie eine verstehende Berücksichtigung der Konstruktion von Normalität in/aus dem jeweiligen Kontext heraus, auch in inklusionsorientierten Debatten, führen zu einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität und können einen Beitrag zur Verwirklichung von Chancengleichheit leisten (Schönknecht & de Boer, 2008).

Es erweist sich erneut zunächst als zentral, die Begriffe Inklusion und Normalität im Rahmen des Seminars zu konkretisieren, um zum einen sprachlichen Missverständnissen in anknüpfenden Diskussionen gezielt entgegenzuwirken und zum anderen darüber einen Zugang zu subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden wie der Lehrenden zu ermöglichen, mit dem Ziel, diese für anschließende Reflexionen zu öffnen.

Das dynamische Gesellschaftsbild Links (2008) verdeutlicht, dass Normalitäten von Subjekten konstruiert werden und diese Konstruktionen gleichsam auf die Subjekte einwirken; entsprechend bildet sich ein zirkulärer Prozess der (Re)Produktion ab (Link, 2008). In der Arbeit mit den Fallportraits kann der Frage nachgegangen werden, ob bzw. inwiefern sich (re)produzierende Prozesse der Normalität abbilden und ob bzw. inwiefern unterschiedliche Normalitätsperspektiven und daraus resultierende normalitätsorientierte Handlungen, bspw. von unterschiedlichen Akteur*innen wie Eltern, Lehrkräften, Freund*innen etc., sichtbar werden und ob bzw. inwiefern diese Einfluss auf die Lebensgeschichten der Kinder genommen haben oder nehmen könnten, um der Frage

¹² Link (2008) benennt zudem als weitere Strategie den Transnormalismus, der im Folgenden nicht weiter ausgeführt wird.

nach einer gleichberechtigten Teilhabe aus inklusionsorientierter Perspektive nachzugehen.

Diese Aspekte können auch vor dem Hintergrund der bereits dargelegten Themenschwerpunkte diskutiert werden, beispielsweise die Beziehung zwischen der Konstruktion von Kindsein/Kindheit unter divergenten Normalitätsperspektiven, auch in einem historischen Kontext. Zudem könnte es eine gewinnbringende Ergänzung sein, Diskurse der Heterogenitätsdimensionen aufzunehmen, beispielsweise unter der Fragestellung ob bzw. inwiefern diese unter normativen und/oder inklusionsorientierten Gesichtspunkten (ko)konstruiert werden und ob oder inwiefern dies auf individueller Ebene (bspw. Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern etc.) Einfluss nimmt, aber auch übergeordnet den Schuldiskurs, bspw. schulpolitische Entscheidungen, bestimmt.

3.4 Teufelskreislauf des Misslingens – Resilienz

Wie bereits im vorherigen Kapitel deutlich wurde, ist es problematisch, Normalität und Inklusion zusammen zu sehen, wenn der Anspruch auf einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität liegt. Entsprechend erweist es sich als paradox, einen Unterricht zu gestalten, in dem alle Schüler*innen an derselben Norm gemessen werden und somit die Individualität der Kinder unberücksichtigt bleibt (von der Groeben & Kaiser, 2012). Aus diesem Prozess kann ein „*Teufelskreislauf des Misslingens*“ (von der Groeben & Kaiser, 2012, S. 15; Hervorh. C.P.; Betz & Breuninger, 1998) erwachsen, der sich in einem Achtschritt zirkulär abbildet.

Zeigt sich (1) keine individuelle Passung zwischen dem Lernsubjekt und dem Lerngegenstand, so läuft die Situation Gefahr, dass eine (2) Über- oder Unterforderung auf Seiten des/der Lernenden erwächst und ein (3) Misserfolg resultiert. Dieser Misserfolg trägt sowohl ein objektives als auch ein subjektives Element in sich. Denn zum einen nehmen (einige) Mitschüler*innen diesen Misserfolg, durch die soziale Vergleichbarkeit, wahr (objektiv) und zum anderen der/die Lernende selbst (subjektiv), was zu einer (4) geringeren Erfolgszuversicht führt, die gleichermaßen negativ sowohl auf die (5) Anstrengungsbereitschaft als auch auf die (6) soziale Anerkennung wirkt. Der/die Lernende kann auf diese Situation zwei unterschiedliche Reaktionen zeigen: Entweder (7) reagiert er/sie mit einer aggressiven Abwehr, oder es erfolgen ein innerer Rückschritt und eine Resignation. Ganz gleich, welche Reaktion der/die Lernende wählt, er/sie wird an (8) zukünftige Lerngelegenheiten weniger positiv herangehen (können). Ist auch die folgende (1) Lerngelegenheit ohne eine individuelle Passung, so entsteht der Teufelskreislauf, der auf misslingenden Erfahrungen ruht (von der Groeben & Kaiser, 2012.). Um diesen Kreislauf aufzubrechen, müssen „Lernsubjekt und Lernobjekt [...] im Lernprozess eine Einheit bilden“ (Engelhard & Höhle, 2017, S. 56).

Der Prozess des Teufelskreislaufs tangiert maßgeblich das Selbstkonzept sowie das Selbstwertgefühl der Lernenden, da die subjektive Seite des Misserfolgs stets auf die eigene Person bezogen wird. In diesem Zusammenhang machen von der Groeben und Kaiser (2012) auf eine Kausalität aufmerksam, die sie in der Dauer des Teufelskreislaufes und dem negativen Selbstbild der Kinder sehen.

Von der Groeben und Kaiser (2012) konkretisieren den Teufelskreislauf des Misslingens für die didaktische Unterrichtskonzeption; gleichermaßen kann dieser ebenso auf weitere (außer-)schulische Situationen übertragen werden, bspw. wenn Erwartungen seitens der Eltern an Kinder gerichtet werden, die zu einer Unter- oder Überforderung führen, aus denen wiederum Misserfolge resultieren usw.

Eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen ist in der heutigen Gesellschaft von verschiedenen Risikofaktoren bedroht, die nachhaltig auf ihre Entwicklung Einfluss nehmen können. Dabei zeigt sich gleichsam, dass einigen Kindern und Jugendlichen, trotz vorherrschender Risikolagen, die Bewältigung dieser glückt und sie auf eine positive Biographie blicken können (Aichinger, 2011). Diese Bewältigungsfähigkeit wird mit dem Begriff der *Resilienz* bezeichnet und meint eine psychische Widerstandsfähigkeit,

die Kinder und Jugendliche in sich tragen, um biologische, psychologische und psychosozial belastende Risikobedingungen zu bewältigen (Werner, 2008).¹³ Unter Resilienz versteht man somit als Fähigkeit, „[...] Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin, 2008, S. 13).

Fokussierte die Resilienzforschung zu Beginn primär auf die Identifikation von Risiko- und Schutzfaktoren, so zeigt sich mittlerweile eine Schwerpunktverlagerung, so dass nunmehr die dynamischen Resilienzprozesse, Interaktionen mit Risiko- und Schutzfaktoren sowie Resilienz und Vulnerabilität von besonderem Interesse sind. Entsprechend fand eine Verschiebung von einer zu statischen hin zu einer dynamischen Perspektive statt (Wustmann, 2004).

Dabei soll herausgestellt werden, dass es sich bei Resilienz nicht um „ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal“ (Diers, 2016, S. 49) handelt, das „trainierbar“ (Wustmann, 2011, S. 350) ist. Vielmehr wird Resilienz in Interaktionen zwischen dem Kind/Jugendlichen und seiner Umwelt erworben (Aichinger, 2011) und fußt auf Beziehungsangeboten, die von Verlässlichkeit begleitet werden, sowie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit im alltäglichen Leben (Wustmann, 2011). Resilienz meint, wie bereits in dem oben angeführten Zitat von Welter-Enderlin (2008) angedeutet, einen „dynamische[n] oder kompensatorische[n] Prozess“ (Holtmann & Schmidt, 2004, S. 196), so dass sich Resilienz an und mit den gegenwärtigen individuellen Entwicklungsaufgaben (ver)ändern kann (Aichinger, 2011). Dieser Aspekt unterstreicht, dass Resilienz kein stabiles Konstrukt ist, sondern vielmehr gekennzeichnet ist von einem Variationsraum.

Wustmann (2011) formuliert, dass es erwiesenermaßen mindestens einer qualitativ guten sozialen Beziehung bedarf, um Resilienz zu erwerben, und argumentiert dies vor dem Hintergrund, dass es sich bei Resilienz um ein „Beziehungskonstrukt“ (Wustmann, 2011, S. 351) handelt, das als Ergebnis eines interaktiven Prozesses zwischen dem Kind/Jugendlichen und seiner Umwelt zu sehen und zu verstehen ist (Wustmann, 2011). Daraus leitet sie zwei Resilienzförderungsstrategien¹⁴ ab:

- (1) personelle Ressourcen des Kindes aufbauen und stärken, z.B. über die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie die Stärkung von kindlichen Eigenaktivitäten und Interessenentwicklung etc.;
- (2) soziale Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes stärken und aufbauen, bspw. die Aktivierung von Bezugspersonen, die dem Kind einen sicheren, verlässlichen und vertrauensvollen Halt bieten, etc. (Wustmann, 2011.).

Zunächst wurde einleitend der Teufelskreislauf des Misslingens skizziert, den von der Groeben und Kaiser (2012) auf Lernsituationen im schulischen Kontext beziehen. Ein zirkulärer Teufelskreislauf, der über fortwährende Misserfolge die Erfolgszuversicht sowie Anstrengungsbereitschaft für zukünftige Lerngelegenheiten sinken lässt und zudem die soziale Anerkennung schwächt, tangiert maßgeblich das Selbstkonzept der Kinder (Betz & Breuninger, 1998). Im Rahmen der Fallportraits kann bspw. rekonstruiert werden, ob bzw. inwiefern Elemente des Teufelskreislaufs sichtbar werden, ob/inwiefern es zu einer Reproduktion bzw. einem Aufbruch des Teufelskreislauf kommt und, ob/inwiefern Momente der Chancen(un)gleichheit damit einhergehen. In diesem Zusammenhang kann es sich als spannend erweisen, den schulischen wie den außerschulischen Bereich parallel zu untersuchen, um der Frage nachzugehen ob bzw. inwiefern unterschiedliche Akteur*innen diesen Prozess (positiv wie negativ) unterstützen und ob bzw. inwiefern dies Einfluss auf die Lebensgeschichten der Kinder nimmt.

¹³ Luthar, Cicchetti & Becker (2000) warnen vor einer zu engen Definition. Sie sehen eine Gefahr darin, dass die Multidimensionalität nicht angemessen abgebildet werden könnte.

¹⁴ Daran schließen die Ausführungen von Daniel & Wassell (2002) an, die im Rahmen der Resilienzförderung ein Fundament beschreiben, das auf den Aspekten (1) sichere Basis, (2) positive Selbstwertschätzung/Selbstvertrauen und (3) Selbstwirksamkeitserfahrungen ruht (vgl. Wustmann, 2011, S. 351).

Daran kann der Themenbereich Resilienz anschließen, in dem darauf aufmerksam gemacht wird, dass Risikofaktoren nicht zwangsläufig die kindliche/jugendliche Entwicklung bedrohen müssen (Aichinger, 2011), sondern viele Kinder und Jugendliche über eine psychische Widerstandsfähigkeit verfügen, um die belastenden Risikobedingungen positiv zu bewältigen (Werner, 2008). Im Rahmen der Arbeit mit den Fallportraits kann (z.B. anschließend an die Rekonstruktion eines möglichen Teufelskreislaufs) bspw. thematisiert werden ob bzw. inwiefern personelle und/oder soziale Ressourcen in den Lebensgeschichten der Kinder erkennbar werden, die zu einer Resilienz(-förderung) beitragen (könnten). Dahingehend kann diskutiert werden ob bzw. inwiefern diese an unterschiedlichen (institutionellen/privaten) Stellen zum Tragen kamen und ob bzw. inwiefern sich positive (institutionelle/private) Entwicklungen abbilden lassen. Zudem kann besprochen werden, ob und/oder welche personellen/sozialen Ressourcen die Teilnehmenden als besonders bedeutungsvoll wahrnehmen, bspw. auch hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems, ob bzw. inwiefern sie in ihrem (zukünftigen) Berufsfeld an diese anknüpfen könnten und wie eine konkrete Förderung mit den jeweiligen Unterstützungsmaßnahmen (in Kooperation mit weiteren Akteur*innen) gestaltet werden könnte.

4 Fallportraitgenerierung

Bei der Fallarbeit kann grundlegend unterschieden werden, ob es sich um reale oder um fiktionale Fälle handelt. Erstere, die auch als dokumentarische Fälle bezeichnet werden, tragen einen eindeutigen Realitätsbezug in sich, wenngleich dies nicht bedeutet, dass sämtliche Aspekte der Realität entsprechen müssen. Die fiktionalen Fälle zeichnen sich stattdessen durch einen simulierten Charakter aus (Steiner, 2014). Ferner kann zwischen dem eigenen, in dem die eigene Person Teil des Falls ist, und einem fremden und somit unbekanntem Fall differenziert werden (Hummrich, 2016).

Alexi, Heinzl & Marini (2014) erörtern in einem Artikel die Frage „Papierfall oder Realfall?“ und stellen zwei fallformdivergente Seminar-konzepte der Universität Kassel gegenüber. Nach detaillierten Seminarvorstellungen und den daran anknüpfenden Seminarvergleichen resümieren die Autorinnen, dass die Arbeit mit dem realen Fall und dem Papierfall unterschiedliche Möglichkeiten und Potenziale beinhaltet,¹⁵ so dass letztlich eine explizite Antwort auf die Frage nicht gegeben wird (Alexi et al., 2014).

Bei den folgenden Fallportraits handelt es sich durchgängig um (ursprünglich) reale Fälle, die (anschließend) in Papierform (zunächst Praktikumsbericht und darauf folgend Fallportrait) dokumentiert wurden. Dabei ist zu reflektieren, dass diese Fallportraits aus Praktikumsberichten von Bielefelder Lehramtsstudierenden gewonnen wurden. Während der einjährigen universitären Praxisphase widmen sich die Lehramtsstudierenden primär einem Grundschulkind, begleiten und unterstützen dieses in schulischen wie in außerschulischen Bereichen und erhalten darüber vielfältige Einblicke in die kindliche Lebenswirklichkeit.

Einige Lehramtsstudierende stehen während der Praxisphase in einem intensiven Kontakt mit weiteren im Schulalltag involvierten Personen, wie der Klassenlehrkraft,

¹⁵ Im Rahmen des Projekts „K – Kasseler Schülerhilfeprojekt“ arbeiten Lehramtsstudierende über ein Jahr mit einem benachteiligten Kind, so dass sie den Fall real erleben. Die eigenen Erfahrungen der Lehramtsstudierenden sowie die konfrontative Auseinandersetzung mit den heterogenen Lebenswirklichkeiten der Kinder und die dyadische Beziehung zu dem Kind bilden den Schwerpunkt der Fallarbeit. Es handelt sich folglich um ein Handlungsdenken, das sich auf die eigenen Erfahrungen bezieht und sich am individuellen Prozess des Projektes orientiert. Der Fallbericht, der zum Projektende vorgelegt wird, weist häufig eine hohe Deskription auf, in der eine Auseinandersetzung mit und Anwendung von Forschungsmethoden erfolgt. Bei der Arbeit im Seminar mit Papierfällen, die dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel entstammen, zeigen sich hingegen eine größere Distanz zum Fall, eine primäre Orientierung an der jeweiligen Situation sowie eine höhere kognitive Auseinandersetzung, so dass auch die Fallanalysen, die am Ende des Seminars gefordert werden, einen stärkeren interpretativen Charakter aufweisen, da eine intensivere Auseinandersetzung mit Forschungsstrategien und Methodenprinzipien erfolgt (Alexi et al., 2014).

Sonderpädagog*innen, Schulsozialpädagog*innen, OGS-Mitarbeiter*innen etc. Und einige erhalten zudem Zugang zu verschiedenen Schuldokumenten, wie z.B. dokumentierte Förderpläne, Zeugnisunterlagen, Übergangsempfehlungen etc. Darüber hinaus stehen wiederum andere in einem intensiven Austausch mit Familienangehörigen, wie Elternteilen/Sorgeberechtigten, Geschwistern und anderen Verwandten bzw. Vertrauten der Familie. Dagegen widmen sich wieder andere Studierende vordergründig dem außerschulischen Bereich und lernen Freund*innen und Bekannte des Kindes kennen und stehen bspw. mit Trainer*innen von Sport- und Freizeitvereinen in Kontakt.

In ihrem abschließenden Praktikumsbericht dokumentieren die Studierenden ihre eigene Fallarbeit, in der sie folglich selbst Teil des Falls sind (Hummrich, 2016). Im Rahmen der einjährigen Fallarbeit haben die meisten Studierenden eine starke persönliche und vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind aufgebaut, so dass es eine besondere Herausforderung ist, in dem Praktikumsbericht eine objektive und distanzierte Perspektive einzunehmen (Alexi et al., 2014).

Somit ist ausdrücklich zu betonen, dass die Praktikumsberichte, die die Basis für die vorliegende Fallportraitgewinnung bilden, aus der subjektiven Sichtweise der Studierenden verfasst wurden, in denen (möglicherweise) zudem die Perspektiven von anderen Austauschpersonen bzw. vorliegenden Dokumenten Ausdruck finden, so dass die Praktikumsberichte – und folglich die Fallportraits – (möglicherweise) einer Färbung unterliegen.

4.1 Datengrundlage: Anforderungen an den Praktikumsbericht

Die universitäre Praxisphase, aus der die Praktikumsberichte stammen, ist im Modul 25-BiWi11 „Berufsfeldbezogene Praxisstudie Diagnostik und Förderung“ an der Universität Bielefeld verankert. Dieses Modul wird über insgesamt drei Veranstaltungen abgedeckt: (E1) Grundlagen der Lern- und Leistungsdiagnostik, (E2) Methoden der Diagnose, Differenzierung, individueller Förderung und Leistungsbeurteilung und (E3) Berufsfeldbezogene Praxisstudie. Im Rahmen der Kompetenzentwicklung wird dazu festgehalten:

„Mit Abschluss des Moduls kennen die Studierenden Konzepte für die pädagogische Lern- und Leistungsdiagnostik, der Förderung und Differenzierung. Sie kennen Verfahren und Methoden, mit denen individuelle Lernstände und Lernvoraussetzungen der SchülerInnen analysiert werden können. Verschiedene Möglichkeiten der Leistungsdokumentation, -messung und -beurteilung können in ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen kritisch reflektiert werden. In der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPSt) werden durch Forschendes Lernen im Zusammenspiel von Theorie und Praxis die ersten theoriegeleiteten berufsrelevanten Erfahrungen aus der Orientierenden Praxisstudie vertieft und erweitert. In diesem Sinne reflektieren die Studierenden in einem dem Ausbildungsstand angemessen anspruchsvollerem Rahmen erneut ihre eigene Berufswahlentscheidung und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Erkundung des Berufsfeldes“ (Modul 25-BiWi11).

Bei dem abschließenden Praktikumsbericht handelt es sich um eine unbenotete Prüfungsleistung,

„[...] in dem die Studierenden im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion die Erfahrungen im Berufsfeld vor dem Hintergrund der eigenen berufsbiographischen Entwicklung reflektieren und eine Kompetenz [...] vertiefend behandeln sowie Bezüge zu den in E1 und E2 vermittelten Inhalten herstellen können“ (Modul 25-BiWi11).

Folglich handelt es sich um einen Praktikumsbericht, der den Anspruch erhebt, die eigenen praktischen Erfahrungen auf Basis von unterschiedlichen theoretischen Inhalten zu verorten und dahingehend zu reflektieren. Der Umfang des Praktikumsberichts erstreckt sich über 10 bis 15 Seiten, zuzüglich des Anhangs, in dem primär das zugrundeliegende Datenmaterial dokumentiert wird. Wie bereits in der vorherigen Kapiteleinführung angesprochen, stehen die Lehramtsstudierenden während der Praxisphase zum Teil mit

verschiedenen Personen (wie bspw. Klassenlehrkraft, OGS-Mitarbeiter*innen, Familienangehörigen, Trainer*innen etc.) in Kontakt und erhalten darüber hinaus Zugang zu unterschiedlichen Dokumenten (z.B. Arbeitsprodukte der Kinder, Ergebnisse aus diagnostischen Verfahren, Zeugnisse, Übergangsempfehlungen etc.), so dass der anonymisierte Datenkorpus der Praktikumsberichte eine große Diversität aufweist. Grundlage aller Praktikumsberichte sind die eigenen Beobachtungsprotokolle der Studierenden, die von Beginn an dazu ermutigt werden, in diesen regelmäßig sowie ausführlich ihre Beobachtungen schriftlich festzuhalten.

Die Lehramtsstudierenden erhalten Informationen und Vorschläge zum Verfassen des Praktikumsberichts von der Dozierenden in einer schriftlichen Form, die eine Orientierung für sie bietet. In diesem Papier ist festgehalten, dass in der Einleitung (1–2 Seiten) eine theoretische Schwerpunktsetzung erfolgen und das zugrundeliegende Datenmaterial sowie das methodische Vorgehen skizziert werden sollen. In dem zweiten Kapitel, das den Hauptteil des Praktikumsberichts ausmacht, wird auf 7 bis 10 Seiten das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten portraitiert. In diesem Teil wird zunächst, unter Berücksichtigung der jeweiligen Erfahrungs-, Informations- und Datengrundlage, die Biographie des Kindes sowohl in schulischer als auch in familiärer Hinsicht kontextualisiert. Dies lehnt sich an die Idee des diagnostischen Vorgehens bei Kind-Umfeld-Analysen an (Carle, 1997, 2008) und qualifiziert die Studierenden für eine ebensolche mehrperspektivische Diagnostik, in der das Kind mit seinen individuellen Bedingungen, Ressourcen und Themen ganzheitlich betrachtet wird. Dabei können bereits theoretische Bezüge hinsichtlich der eigenen Schwerpunktsetzung des Praktikumsberichts erfolgen. Anschließend gilt es, den Verlauf der Praxisphase vorzustellen und dabei die Zielsetzungen der individuellen Förderung und die daran anknüpfenden Arbeitsvorgehensweisen, diagnostischen Verfahren und Förderaktivitäten mit ihren Potenzialen sowie Schwierigkeiten zu erläutern und auf Basis von theoretischen Inhalten distanziert zu reflektieren. Das zweite Kapitel endet mit einem Ausblick auf die letzte Phase der Praxiszeit, sofern der Praktikumsbericht bereits vorab abgegeben wurde. Alternativ haben die Studierenden an dieser Stelle die Möglichkeit, anknüpfende Fördermaßnahmen, wünschenswerte Rahmenbedingungen und/oder mögliche Bildungswege des Kindes zu skizzieren. Im dritten Kapitel widmen sich die Studierenden in der Zusammenfassung und Reflexion (2–3 Seiten) der eigenen berufsbio-graphischen Professionalitätsentwicklung und reflektieren ihre individuellen Erfahrungen, Handlungs- und Denkstrategien sowie konkrete Vorgehensweisen im Rahmen der Praxisphase theoriegeleitet hinsichtlich ihres zukünftigen Lehrer*innenhandelns auf Basis von (mindestens) einer der vier Kompetenzen, die dazu im Modulhandbuch festgehalten sind:

- „Die Absolventinnen und Absolventen der BPSSt verfügen über die Fähigkeit,
- Aspekte der schulischen oder außerschulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit durch geeignete Untersuchungssettings exemplarisch zu erkunden,
 - auf der Basis fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Grundlagen Lehr-Lern-Prozesse (schulisch/außerschulisch) exemplarisch zu planen, (mit) zu gestalten und zu reflektieren,
 - Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über Lehr-Lern-Prozesse in den Fächern im Praktikum zu nutzen und zu reflektieren,
 - berufsfeldspezifische Aufgaben (unterrichtlich, außerunterrichtlich, außerschulisch) im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Praktikumsschule bzw. Praktikumsinstitution kriteriengeleitet wahrzunehmen und zu reflektieren“ (Modul 25-BiWi11).

Abgeschlossen wird der Praktikumsbericht mit einem Literaturverzeichnis, einer beigefügten Eigenständigkeitserklärung und der Datengrundlage, auf die Bezug genommen wurde und die im Anhang gebündelt wird.

4.2 Methodisches Vorgehen bei der Fallportraitgenerierung

Wie bereits mehrfach formuliert, bilden die Praktikumsberichte der Studierenden die Datengrundlage für die im Folgenden dargestellten Fallportraits ab. Um möglichst nicht im Vorhinein Einfluss auf die Erstellung der Praktikumsberichte zu nehmen, wurden die Einverständniserklärungen für die Nutzung der Berichte zur Fallgenerierung der Lehramtsstudierenden erst nach dem Verfassen und Prüfen des Berichts eingeholt.

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, wird im Rahmen des Praktikumsberichts von Seiten der Universität Bielefeld eine theoriegeleitete Reflexion der praktischen Erfahrungen von den Studierenden gefordert, die sich sowohl auf die Biographie des Kindes sowie auf die daran anknüpfende individuelle Förderung als auch auf die eigene Professionalitätsentwicklung bezieht (Modul 25-BiWi11).

Im Rahmen der Fallportraits sollen ausschließlich die Kinder sowie ihre familiäre und schulische Situation im Fokus stehen und folglich ausdrücklich die Lebensgeschichte der Kinder nachgezeichnet werden. Entsprechend sind nicht alle Aspekte des Praktikumsberichts von gleicher Relevanz für die Fallportraitgenerierung.

4.2.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring

Um den Praktikumsbericht für die Fallportraits auf das Wesentliche zu reduzieren und gleichsam die zentralen Aspekte zu wahren, wurde auf die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zurückgegriffen, die sich neben der Explikation und der Strukturierung als eine der drei Grundformen des Interpretierens im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse erwiesen hat. Nach Mayring (2015) kann die zusammenfassende Inhaltsanalyse in zwei Techniken differenziert werden: Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung. Fokussiert die Zusammenfassung sämtliches Datenmaterial und versucht, dieses systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren, so findet eine Selektion des Datenmaterials durch vorab definierte Kriterien im Rahmen der induktiven Kategorienbildung statt (Mayring, 2015). Im Zuge der Fallportraitgenerierung bildet der gesamte Praktikumsbericht, mit dem im Anhang hinterlegten Dokumenten und Materialien, den Datenkorpus ab, so dass es sich um eine Zusammenfassung handelt.

Nach Mayring (2015) liegt eine zentrale Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse im Ablaufmodell, welches bereits vorab das analytische Vorgehen in einzelne Interpretationsschritte unterteilt. In Abbildung 2 auf der folgenden Seite wird das Ablaufmodell nach Mayring (2015, 2010) im Allgemeinen visualisiert und parallel für die zugrundeliegende Fallportraitgenerierung konkretisiert.

Bereits in der Darstellung der Anforderungen an den Praktikumsbericht wurde deutlich, dass von Seiten der Universität eine theoriegeleitete Praxisreflexion von den Studierenden gefordert wird. Entsprechend der eigenen Themen- und Arbeitsschwerpunkte der Lehramtsstudierenden stehen einzelne Aspekte des Kindes und seiner Biographie stärker im Vordergrund, so dass eine inhaltliche Fokussierung durch die Studierenden im Praktikumsbericht erfolgt, die sich gleichermaßen in dem daraus generierten Fallportrait abbildet. Auch wenn von allen Studierenden ein Abschlussbericht von 10 bis 15 Seiten gefordert wird, so zeigen sich durch die Paraphrasierung (siehe Z1.1 in Abb. 2) als inhaltsrelevant markierte Textpassagen in einem divergenten Ausmaß, so dass dieses Vorgehen determiniert Einfluss auf den Umfang der Fallportraits nimmt. Die im Anhang dokumentierten Datenmaterialien der Studierenden wurden gleichermaßen in die Fallportraitgenerierung integriert. Dabei zeigte sich zum einen, dass die Datengrundlage in quantitativer (reine Anzahl dessen) wie qualitativer (eine Vielzahl an unterschiedlichen Dokumenten) Hinsicht mitunter (stark) divergiert,¹⁶ und zum anderen, dass die Studie-

¹⁶ Dabei ist zu betonen, dass die Studierenden aufgrund der eigenen Schwerpunktsetzung des Praktikumsberichts den beigefügten Datenkorpus bereits selektierten, so dass folglich das Datenmaterial nie in Gänze zur Verfügung stand.

renden in unterschiedlichem Maße von diesem Datenmaterial zehrten. So arbeiteten bereits einige Studierende die Inhalte dieser Dokumente sehr detailliert in den Praktikumsbericht ein, so dass wenig *zusätzliches* Material aus dem Anhang gewonnen werden konnte. Andere Studierende verwiesen lediglich auf den Anhang, so dass weitere Aspekte aus dem Material in die Fallportraits integriert werden konnten.

Allgemeines Ablaufmodell nach Mayring	Adaptiertes Ablaufmodell der Fallportraitregenerierung
Schritt 1: → Bestimmung der Analyseeinheit	Als Analyseeinheit wurde definiert, dass es sich mindestens um einen Satz und maximal um einen Absatz handeln muss.
Schritt 2: → Paraphrasierung (Z1-Regel)	Z1.1: Alle inhaltstragenden Textbestandteile die sich nicht auf die familiäre und schulische Situation bezogen, wurden gestrichen. Z1.2: Zu „Ich-Formulierungen“ wurde Abstand genommen. Einschub: Die als inhaltsrelevant markierten Textpassagen wurden in familiäre und schulische Situationen kategorisiert und dahingehend geordnet.
Schritt 3: → Generalisierung auf das Abstraktionsniveau (Z2-Regeln)	Z2.1: Die Sprache der Studierenden wurde weitestgehend beibehalten, mit Ausnahme der Z1.2 Regel Z2.2: Generalisierung der Satzaussagen auf die gleiche grammatikalische Weise.
Schritt 4: → Erste Reduktion (Z3-Regeln)	Z3.1: Bedeutungsgleiche Paraphrasen wurden gestrichen.
Schritt 5: → Zweite Reduktion (Z4-Regeln)	Z4.1: Bündelung von Paraphrasen mit einem ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage. Z4.2: Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand wurden zusammengefasst. Z4.3: Paraphrasen mit gleichem Gegenstand und verschiedener Aussage wurden in einer vereint.
Schritt 6: → Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem	Die verbleibenden Paraphrasen wurden innerhalb der Unterkapitel neu sortiert und miteinander verbunden, so dass diese sach- sowie inhaltslogisch und harmonisch aufeinander aufbauen.
Schritt 7: → Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial	Überprüfung, ob die reduzierten Zusammenfassungen die ausgehenden Inhalte des Datenmaterials repräsentieren.

Abbildung 2: Konkretisierung der Fallportraitgewinnung auf Basis des Ablaufmodells nach Mayring (2015, S. 68; 2010, S. 606)

Um über die Zusammenfassende Inhaltsanalyse die (mögliche) Subjektivität der Praktikumsberichte seitens der Studierenden nicht unberücksichtigt zu lassen, werden vereinzelt Originalpassagen aus dem Praktikumsbericht und/oder dem Datenmaterial eingearbeitet, wie bspw. dokumentierte Beobachtungen.

4.2.2 Anonymisierung

Um die Anonymität der Kinder zu gewährleisten, wurden selbstverständlich sämtliche Namen verfremdet.¹⁷ Bei der Namensgebung wurde auf die Internetseite www.beliebte-vornamen.de zurückgegriffen, und es wurden für die entsprechenden Geburtsjahre und die Herkunftsländer beliebte Vornamen ausgewählt, mit der Absicht, die Fallportraits nicht durch die Vornamenauswahl zu färben.

Bereits in Kapitel 4 wurde ausgeführt, dass reale Fälle einen eindeutigen Realitätsbezug in sich tragen, wenngleich nicht alle Aspekte der Realität entsprechen (Steiner, 2014). Um die Realitätsbezüge bestmöglich zu wahren und gleichzeitig eine Anonymität zu gewährleisten, wurden bspw. die Wohnorte der Kinder kontinuierlich verfremdet und durch Stadtteile ersetzt, die eine vergleichbare Struktur aufweisen. Als Grundlage dafür diente der kommunale Bielefelder Lernreport (2018, 2014, 2012).

Zudem wurden vereinzelt soziodemographische Daten der Familien abgewandelt, um Rückschlüsse auf das konkrete Kind zu verhindern und den Anforderungen des Datenschutzes zu entsprechen.

¹⁷ Dies erfolgte natürlich auch bereits vorab in den Praktikumsberichten.

5 Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern

Im Rahmen der vorliegenden Fallportraits liegt ein besonderes Augenmerk auf der Nachzeichnung der individuellen Lebenswirklichkeit der Kinder, die über die familiäre wie die schulische Situation erfolgt. Somit bietet dieser Beitrag eine Ergänzung zu weiteren Fallsammlungen, wie bspw. zum Vielfaltstableau der Universität Paderborn¹⁸ oder dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel¹⁹.

Das Vielfaltstableau der Universität Paderborn umfasst vielfältige Kinderportraits, die den Institutionen Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I zugeordnet werden können. Der Aufbau der Kinderportraits folgt einem gleichbleibenden Schema, in dem die jeweils relevanten kind- sowie umfeldspezifischen Daten in Stichworten bzw. zentralen Fragen zu den kategorisierten Unterkapiteln aufgeführt werden. Diese Kinderportraits vereint der Aspekt „Förderung“, der in facettenreichen Formen, Weisen und Ausführungen aufgefasst wird.

Das Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel beinhaltet ebenfalls eine Vielzahl von abwechslungsreichen Fällen. Die Papierfälle beziehen sich in der Mehrheit auf konkrete Situationen und Probleme aus dem schulischen Alltag. Mitunter handelt es sich um personengebundene Fälle, in denen Fallgeschichten und Biographieauszüge von Schüler*innen, Lehrkräften und weiteren in der Schule mitwirkenden Fachkräften dargelegt werden (Alexi et al., 2014). Diese Fälle basieren auf verschiedenartigen Datengrundlagen, wie z.B. Beobachtungsprotokollen, Interaktionssequenzen aus dem Schul- und Unterrichtsalltag sowie Transkripten von Interviews. Das Besondere an diesen Falldarstellungen ist, dass stets wissenschaftliche Interpretationen vorliegen. Diese Verknüpfung ermöglicht es nicht nur, über die Fälle einen Praxisbezug aufzuzeigen, sondern gleichsam Kontakt zu qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft herzustellen und diese (kennen) zu lernen und zu erproben (Alexi et al., 2014).

Die im Folgenden dargestellten Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern²⁰ stellen somit eine Ergänzung zu dem exemplarisch aufgeführten Vielfaltstableau der Universität Paderborn und dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel dar. Denn im Vordergrund der vorliegenden Fallportraits stehen die individuellen kindlichen Lebenswelten.

Im weiteren Verlauf werden insgesamt zehn Fallportraits vorgestellt, die zunächst in einer tabellarischen Form zur Übersicht abgebildet werden. Der Aufbau der Fallportraits folgt stets dem einheitlichen Prinzip, dass zunächst die theoretische Schwerpunktsetzung des Praktikumsberichts sowie das zugrundeliegende Datenmaterial benannt werden, ehe relevante Eckdaten des Kindes im Vordergrund stehen und anschließend die familiäre und die schulische Situation dargelegt werden.

¹⁸ Verfügbar unter: <https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de/index.php/pre-tableau-startseite>.

¹⁹ Verfügbar unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>.

²⁰ Vereinzelt haben die Studierenden Kinder beim Übergang in die weiterführende Schule begleitet; dennoch liegt der Schwerpunkt der Fallportraits fast ausschließlich auf der Grundschulzeit.

Fall Alter Klasse	Besondere Charakteristika	Schwerpunkt(e) des Praktikumsberichts	Datengrundlage des Praktikumsberichts
Maximilian 6 Jahre 1. Klasse	Das Freizeitverhalten von Maximilian, seinen zwei Brüdern und seiner einjährigen Schwester wird ebenso von neuen Medien dominiert wie das seiner Eltern. Insgesamt erfolgt wenig häusliche Unterstützung. Maximilian steht in einer besonderen Beziehung zu seinem älteren Bruder Christopher, die gekennzeichnet ist von einer Ambivalenz zwischen Liebe und Gewalt.	Die familiäre Situation von Maximilian und im besonderen Maße seine Beziehung zu seinem älteren Bruder Christopher werden herausgearbeitet und in Bezug zur (schulischen) Entwicklung von Maximilian gesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Dokumentierte Gespräche mit Maximilian, seiner Lehrkraft und der Sonderpädagogin – Ausgewertete Netzwerkanalyse – Schreibproben von Maximilian
Ariana 6 Jahre 1. Klasse	Die Familiensituation von Ariana kann als belastend beschrieben werden, da ihr Vater vermehrt Alkohol trinkt und ihre Mutter depressives Verhalten zeigt. Während der Schulzeit fordert Ariana die Aufmerksamkeit von Erwachsenen mitunter stark ein. Findet diese Aufmerksamkeit nicht nach Arianas Vorstellung statt, so distanziert sie sich und verweigert die Zusammenarbeit.	Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Institution Schule bilden den theoretischen Schwerpunkt, der in Bezug zur eigenen berufsbiographischen Professionalitätsentwicklung gesetzt wird.	– Dokumentiertes Erstgespräch zwischen der Lehrkraft, der Dozentin und der Studierenden
Jamaal 7 Jahre 1. Klasse	Jamaals Lieblingsort ist das Wohnzimmer seiner Familie. In der Regel verbringt er seine Freizeit wenig bewegungsfreudig und ernährt sich ungesund, so dass er ein Übergewicht entwickelt hat. Auch während des Schulsports zeigt Jamaal immer häufiger ein Vermeidungsverhalten. Schulische Schwierigkeiten werden zudem im Schriftspracherwerb und in der Lesekompetenz sichtbar.	Der Schwerpunkt liegt auf den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, die mit Erfahrungen im Rahmen des Praktikums in Beziehung gesetzt und hinsichtlich der eigenen Professionalitätsentwicklung analysiert werden.	– Ausgewertete Netzwerkanalyse

Pablo 7 Jahre 2. Klasse	Die angeborene Hörbeeinträchtigung von Pablo wurde erst mit Eintritt in den Kindergarten diagnostiziert; bis dahin hatte er vieles nur durch selbsterlerntes Lippenlesen verstanden, wodurch er Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zeigt. Durch seine Hörgeräte nimmt er Geräusche sehr viel intensiver wahr, so dass er mitunter viel lauter spricht. Dies führt teilweise zu Unverständnis seitens seiner Mitschüler*innen.	Aus theoretischer Perspektive wird der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Bereich Hören, unter Berücksichtigung der Lernsituation des Schriftspracherwerbs, thematisiert.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Dokumentierte Gespräche – Das diagnostische Verfahren „Dani hat Geburtstag“ – Hamburger Schreib-Probe – Zeugnisunterlagen
Mia 8 Jahre 1. Klasse	Mias Eltern haben beide eine Förderschule besucht; sie erhält zu Hause wenig schulische Unterstützung. Mias schulische Schwierigkeiten werden vor allem im Deutschunterricht, im Bereich des Schriftspracherwerbs und der Lesekompetenz, sichtbar.	Aus theoretischer Perspektive stehen die Aspekte Bildungsbenachteiligung und bildungsfernes Elternhaus im Fokus und werden mit der Lesekompetenz und dem Schriftspracherwerb in Beziehung gesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungs- und Gedächtnisprotokolle – Dokumentiertes Erst- und Zwischengespräch – Arbeitsmaterialien des Kindes – Transkript²¹ und Auswertung des diagnostischen Verfahrens „Dani hat Geburtstag“
Zeynep 8 Jahre 2. Klasse	Während des Unterrichts ist Zeynep häufig abgelenkt und nicht immer konzentriert. In Stresssituationen ist sie schnell überfordert und verweigert anschließende Arbeiten. Diese Momente werden häufig durch Selbstzweifel begleitet.	Die Konzepte Resilienz und Resilienzförderung bilden das theoretische Fundament ab.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Dokumentiertes Erst- und Zwischengespräch – Arbeitsmaterialien des Kindes – Zeugnis des 1. Halbjahres der Jahrgangsstufe 3

²¹ Dieses liegt als vertiefendes Material vollständig vor (Kapitel 7.1).

Malo 8 Jahre 2. Klasse	Malo verbringt seine Freizeit am liebsten zu Hause. Seine bewegungsarme Freizeitgestaltung und seine ungesunde Ernährung, führen – in Kombination mit seinem angeborenen Herzfehler – dazu, dass Malo eine neue Herzklappe benötigen wird, sofern nicht gesundheitliche Veränderungen eintreten. Malos Schwierigkeiten in der Feinmotorik werden besonders in der Graphomotorik deutlich.	Der Fokus liegt auf der Entwicklung der Grob- und Feinmotorik, wobei letztes im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb besonders beleuchtet wird.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Fotos von gemeinsamen Aktivitäten – Arbeitsmaterialien, die die Schriftbildentwicklung des Kindes dokumentieren – Ausgewertete Hamburger Schreib-Probe
Dean 10 Jahre 3. Klasse	Im Alter von acht Jahren kam Dean mit seiner Familie nach Deutschland. Aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse besuchte er die zweite Klasse als Seiteneinsteiger, die er auch wiederholen musste.	Die Aspekte Deutsch als Zweitsprache, Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung werden in Beziehung zueinander gesetzt. Besonderes Augenmerk liegt auf der Selbstständigkeit und dem Selbstbewusstsein des Kindes.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Ausgewertete Netzwerkanalyse – Dokumentation und Auswertung des FE-ESS 3–4
Yasin 11 Jahre 4. Klasse	Mit elf Jahren besucht Yasin die vierte Klasse. Konstruktive Handlungsstrategien in Konfliktsituationen zu erarbeiten sowie das Erfassen und Wiedergeben von gelesenen Texten bereiten ihm nach wie vor Schwierigkeiten.	Der Schwerpunkt liegt sowohl auf dem (sinnentnehmenden) Lesen als auch auf der Förderung.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Leseverständnistest „Elfe“ – Ergebnisse der Vergleichsarbeit aus „VerA“ – Schulformempfehlung der Grundschule – Arbeitsmaterialien des Kindes
Carlos 12 Jahre 5. Klasse	Mit acht Jahren kam Carlos mit seiner Familie nach Deutschland. Im Irak hatte er zuvor weder einen Kindergarten noch eine Schule besucht. Als Seiteneinsteiger ging er zunächst altersgerecht in die dritte Klasse. Aufgrund der vielfältigen schulischen Überforderungen wurde er in die zweite Klasse zurückgestuft.	Der Schriftspracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit dem Förderschwerpunkt Lernen bei Kindern mit Migrationshintergrund bilden die inhaltliche Fokussierung.	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtungsprotokolle – Dokumentation des Erst- und Zweitgesprächs – Individuelle Förderpläne der Schule – Übergangsempfehlung – Abschlusszeugnis – Anlage zur Eröffnung eines AO-SF-Verf. – Auswertung der Hamburger Schreib-Probe 2

5.1 Fallportrait „Maximilian“

Das Fallportrait „Maximilian“ stammt aus einem Praktikumsbericht, der sich primär auf die familiäre Situation konzentriert und in diesem Zusammenhang die Beziehung zwischen Maximilian und seinem älteren Bruder Christopher herausstellt, da dieser eine besondere Bedeutung in Maximilians Entwicklung einnimmt. Um den Stellenwert der Familie – und im besonderen Maße von Christopher – für die (schulische) Entwicklung von Maximilian rekonstruieren zu können, wurde das diagnostische Verfahren der Netzwerkanalyse eingesetzt. Die ausgewerteten Ergebnisse wurden mit Beobachtungsprotokollen sowie dokumentierten Gesprächen mit Maximilian, seiner Lehrkraft und der Sonderpädagogin in Bezug gesetzt und dahingehend beschrieben, analysiert und reflektiert. Zusätzlich sind dem Praktikumsbericht eine Vielzahl an Schreibproben des Kindes beigefügt, um Entwicklungsprozesse aufzeigen und diese argumentieren zu können. Zudem steht die Lern- und Förderempfehlung der ersten Jahrgangsstufe zur Verfügung, die den Eltern von Maximilian seitens der Grundschule ausgestellt wurde.

5.1.1 Maximilian

Maximilian (6 Jahre) ist ein „*sehr höfliches, sehr offenes und sehr freundliches Kind*“ (Erstgespräch, S. 18). Mit seinen Brüdern Johannes (12 Jahre), Christopher (9 Jahre) und seiner jüngeren Schwester Carlotta (1 Jahr) verbringt er seine Freizeit, wobei er die meiste Zeit mit Christopher zusammen ist. Mit Christopher spielt er fast jeden Tag am Computer, an der Spielkonsole oder schaut mit ihm gemeinsam Sendungen und Filme im Fernsehen an.

Zu seiner jüngsten Schwester Carlotta verhält Maximilian sich „*sehr fürsorglich und verantwortungsbewusst*“ (Praktikumsbericht, S. 12). Fängt seine Schwester bspw. an zu weinen, so unterbricht Maximilian unmittelbar sein Spiel und eilt zu ihr, um sie zu trösten bzw. um sich um sie zu kümmern.

Mit Johannes und Christopher besucht Maximilian manchmal den nahegelegenen Spielplatz; sein Lieblingsort ist dort die Schaukel. Zumeist ist Maximilian mit Christopher und seinen Freunden auf dem Spielplatz unterwegs; zu gleichaltrigen Kindern sucht er nicht den Kontakt, sondern ist vielmehr der „*ständige Begleiter*“ (Praktikumsbericht, S. 5) von Christopher. Maximilian orientiert sich an dem Verhalten von Christopher und folgt ihm auf Schritt und Tritt; es scheint, als sei er seine „*größte Bezugsperson*“ (Praktikumsbericht, S. 10). Ihre Beziehung ist gekennzeichnet von „*Liebe, Zuneigung und Rückhalt sowie Gewalt und Unterdrückung*“ (Praktikumsbericht, S. 10). So wie Maximilian sich an Christopher orientiert, zeigt sich gleichermaßen die Verantwortung, die Christopher für Maximilian übernimmt. Erscheint Christopher z.B. ein Verhalten von Maximilian als unangemessen oder unhöflich, wenn sie mit Christophers Freunden Zeit verbringen, so entschuldigt Christopher sich für Maximilian und ermahnt diesen.

Auch wenn die Kinder ihren Eltern erzählt haben, dass sie zum Spielplatz gingen, so verlassen sie diesen mitunter und gehen zum nahegelegenen verlassenen Haus, um dort Papier zu verbrennen. „*Eine regelmäßige Kontrolle seines Aufenthalts und seiner Aktivitäten durch die Eltern scheint nicht gegeben zu sein*“ (Praktikumsbericht, S. 5). Nur selten begleiten die Eltern die Kinder bei Freizeitaktivitäten, wie bspw. dem Besuch des Spielplatzes. Meistens bleibt der Vater zu Hause, und nur manchmal begleitet die Mutter ihre Kinder. Dann kommt auch Carlotta mit auf den Spielplatz, mit der Maximilian und Christopher dann das Laufen üben.

5.1.2 Familiäre Situation

Maximilian lebt mit seinen Eltern, seinen zwei Brüdern (12 und 9 Jahre) und seiner einjährigen Schwester in Bielefeld in direkter Nähe zu seiner Grundschule. Das Wohnhaus grenzt unmittelbar an eine große Hauptstraße an, die stark befahren ist. Daher traut sich Maximilian nur in Begleitung von seinen Brüdern oder seinen Eltern, das Haus zu verlassen und die Straße zu überqueren.

Weitere Verwandtschaft wohnt nicht in ihrer unmittelbaren Umgebung. Ihre Oma, die mehr als 500 km entfernt von ihnen lebt, nimmt eine besondere Rolle in ihrem Leben ein. Sie besuchen sie regelmäßig während der Ferien, und zu einem großen Teil verbringen die Brüder ihre Sommerferien alleine bei ihr.

Das gesamte Familienleben wird dominiert von neuen Medien, wie Fernseher, Computer, Tablet etc. Johannes, Christopher und Maximilian spielen fast jeden Tag zusammen am Computer oder an der Spielkonsole und schauen sich gemeinsam Filme und Sendungen im Fernsehen an. Ihre kleine Schwester Carlotta hält sich die meiste Zeit bei ihnen im Zimmer auf. Währenddessen sind die Eltern im Wohnzimmer, wo beide an ihren Schreibtischen sitzen und am Computer spielen. Auch für ein gemeinsames Essen unterbrechen die Eltern ihr Spiel selten. Die drei Brüder essen in der Regel alleine in ihrem Zimmer; Carlotta wird meistens von der Mutter vor dem Computer gefüttert. Anschließend darf diese wieder zu ihren Brüdern.

Christopher und Maximilian teilen sich ein Zimmer, in dem ein Hochbett steht. Christopher schläft oben und Maximilian unten. Morgens wecken sie sich gegenseitig, um pünktlich zur Schule zu kommen. „*Christopher wacht manchmal als erstes auf. Manchmal wache ich [meint Maximilian] als erstes auf. [...] Wir brauchen keinen Wecker. Und dann machen wir Mama wach und sagen, dass sie einen Kaffee trinken soll, damit sie schnell fit wird*“ (Netzwerkanalyse, S. 27). Es zeigt sich insgesamt ein fürsorgliches und verantwortungsbewusstes Verhalten unter den Geschwistern.

5.1.3 Schulische Situation

Seit dem Sommer besucht Maximilian eine Grundschule in Bielefeld Mitte, zu der auch sein Bruder Christopher (3. Klasse) geht. Maximilians Klasse, in der weitere 20 Kinder sind, wird von Herrn Müller geleitet. Anders als Christopher geht Maximilian nach dem regulären Schulunterricht nach Hause und nimmt nicht das Angebot der Nachmittagsbetreuung wahr. Maximilian ist „*von Anfang an in die Klasse sozial integriert und zufrieden*“ (Erstgespräch, S. 17f.); auch wenn er viele Freundschaften in der Klasse pflegt, so verbringt er seine Pausenzeiten nicht mit diesen. Stattdessen wartet er vor dem Schuleingang auf seinen Bruder Christopher und ist die gesamte Pause über mit ihm und dessen Freunden zusammen.

Zu Beginn der Schulzeit hat Maximilian „*kaum Körperspannung*“ (Erstgespräch, S. 18), und besonders im motorischen Bereich zeigen sich noch nicht gemachte Entwicklungen; so kann er z.B. zum Schuljahresbeginn einen Stift nicht so halten, dass sich erkennbare Linien auf dem Papier abzeichnen. In den ersten Stunden des Tages, und besonders am Montagmorgen, wirkt Maximilian sehr müde und unausgeschlafen; dies wird bspw. durch seine „*starken Augenringe*“ (Beobachtungsprotokoll, S. 32) sichtbar.

Maximilians Kleidung ist den Wetterverhältnissen häufig nicht entsprechend. Kurz vor Weihnachten kommt er bspw. mit einer „*sehr dünnen Jacke [zur Schule], die der Jahreszeit und dem Wetter nicht angemessen*“ (Beobachtungsprotokoll, S. 20) ist. Von Beginn an sind Maximilians Arbeitsmaterialien nicht vollständig, so dass er z.B. mit einer leeren Federmappe zur Schule kommt. Da er sich in der Mehrheit zunächst Schreibmaterialien von Mitschüler*innen leihen muss, verzögert sich sein Arbeitsbeginn, und einige Mitschüler*innen sind mittlerweile von dem ständigen Fragen genervt. In dem Geburtstagskalender der Klasse, in dem von jedem Kind ein Foto eingeklebt ist, fehlt ein Bild von Maximilian. Herr Müller hat Maximilian bereits mehrfach daran erinnert, doch

wenn Maximilian am nächsten Tag wieder ohne ein Foto von sich die Klasse beritt, dann argumentiert er: „*Meine Eltern mussten schlafen*“ (Beobachtungsprotokoll, S. 23). Sowohl Maximilian als auch Christopher kommen zumeist ohne etwas zum Essen und zum Trinken in die Schule. Die fehlende häusliche und familiäre Unterstützung, die sich auf unterschiedlichen Ebenen abbildet, führt dazu, dass die „*schulischen Leistungen stark beeinträchtigt werden*“ (Praktikumsbericht, S. 12) und dass die „*mangelnde Fürsorge*“ eine „*Nähe zur Verwahrlosung/Vernachlässigung*“ (Erstgespräch, S. 17) vermuten lässt.

Besonders in der Feinmotorik zeigen sich bei Maximilian einige Schwierigkeiten. Er hält einen Stift nicht im Dreipunktgriff und kann den Druck nicht angemessen kalkulieren, so dass sich keine Linie auf dem Arbeitsblatt zeigt. Auch die Schreibrichtung hält er nur selten ein, so dass er sowohl Zahlen als auch Buchstaben häufig spiegelverkehrt auf das Papier bringt. Zudem fällt ihm das freie Schreiben von einzelnen Buchstaben und Wörtern weiterhin schwer, was ihm ohne seine Anlauttabelle nicht gelingt.

Im Rahmen von individuellen Unterstützungsangeboten während des Unterrichts zeigt sich, dass Maximilian durch die Strukturierung der Materialien sowie durch die gezielte Anleitung bereits nach kurzer Zeit Fortschritte erreicht und bspw. Silbenbögen größer und runder werden. Maximilian kommt jedoch in der Mehrheit ohne erledigte Hausaufgaben zur Schule, so dass er erarbeitete Inhalte des Unterrichts zu Hause nicht wiederholt hat und dadurch „*immer mehr den Anschluss an die Leistungen der Mitschüler verloren*“ (Praktikumsbericht, S. 7) hat.

Jeden Montagmorgen berichten die Kinder von ihren Erlebnissen am Wochenende.

Maximilian: Ich habe mich gefreut, weil ich Carlotta gesehen habe.
Herr Müller: Ja, aber die siehst du ja immer. Gab es denn etwas Besonderes?
Maximilian: Kann ich auch etwas aus der Schule erzählen?
Herr Müller: Nein, da sehen wir uns ja alle. Wir wollen gerne hören, was du am Wochenende gemacht hast.
Maximilian überlegt: Das Schönste war, dass mein Bruder mich einen ganzen Tag nicht gekratzt hat
 (Beobachtungsprotokoll, S. 20).

In anderen Morgenkreisen berichtet Maximilian bspw. auch, dass er sich um seine Schwester gekümmert, mit Christopher eine Deckenbude gebaut oder „*seinem Vater beim Spielen am Computer*“ (Beobachtungsprotokoll, S. 20) zugeschaut habe.

Maximilian hat regelmäßig neue Kratzer auf dem Kopf, im Gesicht und auf den Armen. Während einer Einzelsituation spricht Herr Müller ihn auf diese an. Maximilian berichtet, dass diese von Christopher seien und er heute Morgen einen Wutausbruch gehabt und ihn geschlagen habe. Ihre Mutter habe Christopher daraufhin für sein Verhalten mit Schlägen auf den Kopf und den Rücken bestraft; Maximilian sagt: „*Mama schlägt, weil Papa ist der Böseste und er ist zu grob*“ (Beobachtungsprotokoll, S. 25). Was Maximilian unter dem Begriff des „Schlagens“ definiert, wird in dem Gespräch nicht deutlich. Maximilian bewertet Christophers Verhalten als „*nicht so schlimm, weil er weiß, dass Christopher es nicht so meint*“ (Praktikumsbericht, S. 10).

Anschließend suchte Herr Müller ein Gespräch mit Christopher und sprach ihn auf diesen Vorfall an, wobei Christopher versprach, sich zu bessern. Über einen Zeitraum von zwei Wochen waren wesentlich weniger Kratzer an Maximilians Körper sichtbar, die jedoch zum Schuljahresende wieder zunahmten.

Zum Ende des Schuljahres spielt Maximilian vermehrt während der Pausenzeit mit seinen Klassenkameraden; nur noch selten wartet er im Eingangsbereich auf seinen Bruder. Auch wenn Maximilian Christopher auf dem Schulhof sieht, so unterbricht er meist sein Spiel mit seinen Freunden nicht, um zu Christopher zu gehen.

5.2 Fallportrait „Ariana“

Der Praktikumsbericht, aus dem das Fallportrait „Ariana“ gewonnen wurde, konzentriert sich auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Institution Schule. Im besonderen Maße bezieht, reflektiert und hinterfragt die Studierende eigene berufsbiographische Professionalitätsentwicklungen auf Grundlage der Anforderungen der KMK.

Die Datengrundlage des Praktikums bildet das Erstgespräch mit der Klassenlehrkraft von Ariana.

5.2.1 Ariana

Ariana ist ein sechsjähriges Mädchen, das seit dem Sommer die erste Klasse einer Grundschule im Stadtteil Stieghorst besucht. Sie ist ein „*sehr aufgeschlossenes und lebenslustiges Mädchen*“ (Praktikumsbericht, S. 4), das eine große Empathiefähigkeit besitzt.

Fremden Personen begegnet Ariana zunächst schüchtern, wobei dieses Verhalten zu meist bereits nach kurzer Zeit aufbricht. Dann sucht sie sehr viel Körperkontakt und möchte bspw. nah neben dieser Person sitzen, so dass sich ihre Oberkörper berühren, oder möchte bei Spaziergängen Hand in Hand gehen. Häufig formuliert sie Komplimente an die erwachsene Person, die sich hauptsächlich auf das Aussehen sowie die Kleidung beziehen. Sobald die anfängliche Schüchternheit überwunden ist, fordert Ariana sehr viel Aufmerksamkeit von der zuvor noch unbekannt Person und möchte weder die Person noch deren Aufmerksamkeit mit anderen Kindern teilen.

5.2.2 Familiäre Situation

Ariana lebt mit ihren Eltern und ihren zwei Brüdern (3 und 8 Jahre) in der Nähe der Schule, so dass Ariana morgens gemeinsam mit ihrem Bruder zur Schule läuft. Die Familie von Ariana stammt aus dem Kosovo und ist Anfang der 2000er-Jahre nach Deutschland geflohen. Da die Deutschkenntnisse der Eltern sehr begrenzt sind, wird zu Hause fast ausschließlich Albanisch gesprochen. Auch die Kommunikation von Ariana und ihren Brüdern findet in der Mehrheit, auch außerhalb der Wohnung, auf Albanisch statt.

Ariana lebt in einer „*belastenden Familiensituation*“ (Praktikumsbericht, S. 5), denn Arianas „*Vater hat ein Alkoholproblem und ist arbeitssuchend. Die Mutter ist depressiv, stark übergewichtig und kann ihren Kindern keine Grenzen setzen. Sie arbeitet ebenfalls nicht*“ (Praktikumsbericht, S. 4). Auch der Begriff der Vernachlässigung steht im Raum, da Ariana „*häufig ungewaschen und mit dreckiger Kleidung die Schule*“ (Praktikumsbericht, S. 5) besucht. Gleiches zeigt sich bei ihrem Bruder, der auf dieselbe Schule geht.

5.2.3 Schulische Situation

Ariana besucht seit dem Sommer die erste Klasse einer Grundschule, die im Stadtteil Stieghorst liegt. Sie ist seit Beginn gut in die Klasse eingebunden und fühlt sich in dieser sehr wohl. Anders als ihre Mitschülerinnen hat Ariana sowohl männliche als auch weibliche Freund*innen in der Klasse.

Die Aufgabe der Leitung der morgendlichen Versammlung, die immer von einem anderen Kind übernommen wird, nimmt Ariana sehr ernst, führt diese hoch konzentriert aus und achtet dabei sehr darauf, alles richtig zu machen. Bei aufkommenden Unsicherheiten versichert sie sich bei der zuständigen Lehrkraft zurück, ehe sie die Leitung der Versammlung zielgerichtet fortführt.

Auf schulischer Ebene benötigt Ariana „*viel Unterstützung und Hilfe*“ (Praktikumsbericht, S. 5); dies zeigt sich besonders im Mathematik- und Deutschunterricht.

Mittlerweile hat sie eine gute Orientierung im Zahlenraum bis 20 entwickelt und beherrscht die Addition weitestgehend sicher. Die Subtraktion fällt ihr stattdessen noch

schwer, und die meisten Aufgaben kann sie nur durch Hilfestellungen seitens ihrer Mitschüler*innen und/oder der Lehrkraft bewältigen. Zudem zeigt Ariana eine spiegelverkehrte Schreibweise der Zahlen, und durch ihre schnelle Arbeitsweise werden ihre Verschriftlichungen häufig unsorgfältig und unübersichtlich, so dass ein Nachverfolgen dieser nicht immer möglich ist.

Wie manche Zahlen schreibt Ariana auch einige Buchstaben spiegelverkehrt, und zudem fallen ihr Buchstaben-Laut-Beziehungen zum jetzigen Zeitpunkt noch schwer. Um dies gezielt zu unterstützen, wird mit Ariana mit Lautgebärden gearbeitet, damit ihr die Unterschiede zwischen den Buchstaben und Lauten deutlicher werden. Dies wird zusätzlich durch den Einsatz der Grundschrift-App gefördert, damit sie durch das Üben in ihrem eigenen Lerntempo und auf ihrem eigenen Lernweg eine schreibökonomische Schreibrichtung der einzelnen Buchstaben wie auch der Zahlen erlernen kann. Dadurch kann Ariana Buchstabenverbindungen nachempfinden, die langfristig eine flüssige Handschrift fördern. Das Arbeiten mit der Grundschrift-App bereitet Ariana große Freude, und einzelne Entwicklungen wurden bereits nach kurzer Zeit sichtbar.

Die Vielzahl der (kleinen) Entwicklungen, wie sie bspw. durch das Arbeiten mit der Grundschrift-App sichtbar werden, nimmt Ariana in der Mehrheit nicht wahr. Auf Fragen ihrer Mitschüler*innen, warum Ariana in unterschiedlichen Situationen Unterstützung erhält, antwortet sie: *„Weil ich schlecht bin, weil ich richtig schlecht bin“* (Praktikumsbericht, S. 6). Auf Nachfrage, warum sie dies von sich denke, erläutert Ariana, dass ihr älterer Bruder ihr dies sage. Das sechsjährige Mädchen *„hat ein negatives Selbstkonzept“* (Praktikumsbericht, S. 6), das sich sowohl auf schulische wie auch gleichermaßen auf außerschulische Momente bezieht.

Während der Schulzeit sucht Ariana vermehrt Kontakt zu erwachsenen Personen und deren Aufmerksamkeit. Da ihre Klassenlehrkraft seit geraumer Zeit erkrankt ist, wird der Unterricht zu großen Teilen von verschiedenen Vertretungslehrkräften aufgefangen. Diese fragt Ariana immer wieder: *„Kommst du morgen wieder?“* (Beobachtungsprotokoll, S. 22) Wenn diese Frage verneint wird, reagiert Ariana häufig *„abweisend und eingeschnappt“* (Praktikumsbericht, S. 10).

Nachdem ihre Klassenlehrkraft wieder da ist, findet folglich die reguläre Unterrichtsbetreuung statt. Mit einer Lehrkraft, die während des krankheitsbedingten Ausfalls die meiste Vertretung übernommen hatte, verweigert Ariana anschließend die Zusammenarbeit, geht ihr aus dem Weg und versucht, Blick- sowie Körperkontakt zu vermeiden. Zu dieser Zeit formuliert Ariana immer häufiger, dass sie *„nach Hause will“*, weil sie *„müde“* sei und *„plötzlich Bauchschmerzen“* (Praktikumsbericht, S. 8) habe. Seit einigen Wochen ist Ariana *„stark übermüdet und nicht mehr so offen und fröhlich wie sonst“* (Praktikumsbericht, S. 9). Gleichzeitig zeigt sich ein Umbruch bei ihren Freundschaften in der Klasse; so distanziert sie sich von ihren alten Freund*innen und sucht stattdessen vermehrt den Kontakt zu anderen Kindern.

5.3 Fallportrait „Jamaal“

Das Fallportrait „Jamaal“ wurde aus einem Praktikumsbericht gewonnen, der sich auf die Kompetenzbereiche des Unterrichts, Erziehens, Beurteilens und Innovierens konzentriert und diese hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule in den Fokus rückt. Im Mittelpunkt des Praktikumsberichts stehen die eigenen erlebten und erfahrenen Momente während der Praxisphase, die vor dem Hintergrund einer berufsbio-graphischen Professionalitätsentwicklung analysiert und reflektiert werden.

Die Studierende bindet gezielt die durchgeführte und ausgewertete Netzwerkanalyse ein, die besondere Einblicke in die familiäre Struktur sowie in das Freizeitverhalten von Jamaal bietet. Zudem steht die Studierende in einem *„freundlichen“* (Praktikumsbericht, S. 12) Kontakt mit der Mutter und erhält darüber vertiefenden Zugang zur familiären Situation.

5.3.1 Jamaal

Jamaal ist ein siebenjähriger Junge, der gemeinsam mit seiner Mutter und seinem älteren Bruder (10 Jahre) in Bielefeld wohnt.

Auch wenn Jamaal gerne schwimmt und klettert, so verbringt er doch seine meiste Freizeit am Tablet oder am Computer, so dass sein Lieblingsort die familiäre Wohnung ist. Die wenige Bewegung in seiner Freizeit sowie die ungesunde Ernährung führen dazu, dass er ein deutliches Übergewicht entwickelt hat. Manchmal geht er mit seinem älteren Bruder auf den nahegelegenen Spielplatz der Wohnsiedlung. Jedoch kommt es häufig vor, dass andere Kinder ihn als „Kugel“ (Praktikumsbericht, S. 15) bezeichnen und ihn vom gemeinsamen Spielen ausgrenzen, so dass Jamaal mittlerweile deutlich seltener den Spielplatz aufsucht.

Jamaal erzählt viel und voller Stolz von seinem Vater, der noch im Libanon lebt und zu dem ein regelmäßiger Kontakt besteht. Aus den Erzählungen geht hervor, „*wie sehr er seinen Vater vermisst*“ (Praktikumsbericht, S. 13).

5.3.2 Familiäre Situation

Die Eltern von Jamaal wurden im Libanon geboren. Vor vier Jahren kam die Mutter gemeinsam mit ihren zwei Söhnen (7 und 10 Jahre) nach Deutschland und spricht mittlerweile akzentfrei Deutsch. Sein Vater ist vorerst im Libanon geblieben und ist dort als Feuerwehrmann tätig. Die Familie steht in einem regelmäßigen telefonischen Kontakt und versucht, die Schulferien für Besuche zu nutzen. Es ist angedacht, dass der Vater ebenfalls nach Deutschland kommen soll, wobei dieses Vorhaben noch nicht weiter konkretisiert worden ist. Jamaal wünscht sich sehr, dass dieses möglichst bald passiert, da er seinen Vater sehr vermisst.

Die gemeinsame Familiensprache ist Libanesisch. Da jedoch die Mutter sehr bemüht war, dass ihre Söhne schnell die deutsche Sprache erlernen, hat sie hauptsächlich mit ihnen Deutsch gesprochen. Dadurch verstehen die Kinder zwar Libanesisch, sprechen es jedoch nur sehr eingeschränkt. Da ihrer Mutter die libanesisch Sprache sehr wichtig ist und sie möchte, dass diese aufrechterhalten wird, besuchen ihre Söhne zweimal wöchentlich die Sprachschule.

Die dreiköpfige Familie lebt in einer Dreizimmerwohnung, die fußläufig zu der Schule von Jamaals älterem Bruder liegt. Jamaal hingegen muss die öffentlichen Verkehrsmittel nutzen, um zur Schule zu kommen.

„*Die Wohnung ist liebevoll eingerichtet und es wird ein großer Wert auf Ordnung und Sauberkeit gelegt*“ (Praktikumsbericht, S. 12). Das Zimmer von Jamaal ist „*extrem klein*“ (Praktikumsberichts, S. 12), so dass nur ein Bett und ein Regal in dem Zimmer Platz finden. Im Zimmer ist kaum Spielzeug vorhanden, und Bücher sind ebenfalls keine dort. Die Familie mütterlicherseits lebt auch in Bielefeld. Sie stehen in einem engen Kontakt zueinander, besuchen sich gegenseitig und verabreden sich für gemeinsame Aktivitäten.

Jamaals Mutter „*ist eine engagierte junge Frau, die gerade ihr Abitur nachholt*“ (Praktikumsbericht, S. 11). Sie steht in einem engen Austausch mit den Lehrkräften ihrer Söhne und zeigt sich als „*sehr interessiert*“ (Praktikumsbericht, S. 12). Nach Rückmeldungen der Lehrkraft bzgl. des Übergewichtes von Jamaal kontrolliert die Mutter verstärkt sein Essverhalten, so dass bereits kurze Zeit später Gewichtsveränderungen sichtbar werden.

5.3.3 Schulische Situation

Jamaal besucht zurzeit die erste Klasse einer Grundschule in Sennestadt. Auf Wunsch der Mutter wird er nach den Sommerferien auf die Schule wechseln, zu der auch sein älterer Bruder zurzeit geht.

Jamaals schulischer Unterstützungsbedarf liegt besonders in seinen Buchstabenkenntnissen und in seiner Bewegungsförderung.

Aufgrund seiner sprachlichen Auffälligkeiten war Jamaal zu Beginn der Schulzeit in logopädischer Behandlung. Diese wurde jedoch nicht weitergeführt.

Einige Buchstaben kann Jamaal zum jetzigen Zeitpunkt richtig zuordnen und erkennen. Es fällt ihm jedoch noch schwer, Anlaute in Wörtern zu hören und diese zu erkennen. So schreibt er bspw. „Apf“ für Apfel oder „lnd“ für blind. Das Auslassen der Vokale ist ein typisches Charakteristikum der Skelettschreibung, so dass darauf geschlossen werden kann, dass Jamaal sich zwar in der alphabetischen Phase befindet, jedoch nicht lautgetreu schreibt und möglicherweise Schwierigkeiten in der phonologischen Bewusstheit vorliegen. Dies erweist sich als besonders bedeutungsvoll, da diese als zentrale Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb gilt. Um dieses gezielt zu unterstützen, arbeitet Jamaal immer noch mit einer Anlauttabelle, um die Zuordnung von Buchstaben und Lauten gezielt zu üben. Zusätzlich wird regelmäßig ein Anlaut-Domino eingesetzt, um seine Lernfreude zu erhalten und seine Motivation zu fördern.

Jamaals Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb wirken sich gleichermaßen auf seine Lesekompetenz aus, da die Synthese der Buchstaben zu einem zusammenhängenden Wort zumeist ausbleibt. Trotz erheblicher Erschwernisse in diesem Prozess ist er *„stets motiviert und bemüht die Aufgaben auszuführen“* (Praktikumsbericht, S. 15). Nach kontinuierlicher Schreib- und Leseförderung schafft es Jamaal immer häufiger, auch unbekannte Wörter eigenständig sinnentnehmend zu lesen.

Während des Schulsports zeigt Jamaal häufig ein Vermeidungsverhalten und vergisst seine Sporttasche regelmäßig. Dabei zeigt sich, dass während des Sportunterrichts zumeist *„wettbewerbsorientierte ‚Spiele‘ (z.B. Wettrennen)“* (Praktikumsbericht, S. 13) stattfinden, in denen Jamaal in der Mehrheit der Letzte ist. Beim Schwimmunterricht möchte Jamaal mit seinem Unterhemd ins Wasser gehen, um seinen Bauch zu verstecken, *„da er sich für diesen schämt“* (Praktikumsbericht, S. 14). Auch bei einem gemeinsamen Sportausflug der Klasse zur Kletterhalle formuliert Jamaal: *„Ich glaube du kannst mich nicht hochheben, ich bin viel zu schwer“* (Praktikumsbericht, S. 14).

Das (sportliche) Vergleichen und Messen mit anderen Klassenkamerad*innen wirkt sich *„negativ auf sein Selbstkonzept aus“* (Praktikumsbericht, S. 14), so dass er sich mittlerweile selbst als *„zu schwer“* degradiert.

Zwei Lehrer*innen der Schule formulieren in direkter Gegenwart von Jamaal Aussagen wie bspw. *„Jamaal ist faul und verwöhnt“* und *„Bei Jamaal ist es egal wo er sitzt, der macht eh nichts“* (Praktikumsbericht, S. 12). Unter anderem leidet der siebenjährige Junge sehr an seinem Übergewicht und hat (auch) dadurch ein negatives Selbstkonzept entwickelt. Doch eine gezielte positive Bestätigung von Jamaal führt in der Regel zu einer unmittelbaren Steigerung der Motivation sowie der Lernfreude.

Nach den Sommerferien wird Jamaal, auf Wunsch der Mutter zu der Schule wechseln, auf die auch sein älterer Bruder geht und die näher bei der Familienwohnung liegt. Entgegen der Empfehlung der jetzigen Grundschule wird er dort die zweite Klasse besuchen, da zum jetzigen Zeitpunkt kein Platz in der ersten Klasse frei ist.

5.4 Fallportrait „Pablo“

Das Fallportrait „Pablo“ entstammt aus einem Praktikumsbericht, der sich auf den Schwerpunkt Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Hören konzentriert. In diesem Zusammenhang werden sowohl die allgemeine Schulsituation als auch die Lernsituation berücksichtigt. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Beziehung zwischen der Hörbeeinträchtigung und dem Schriftspracherwerb.

Beobachtungsprotokolle von Lernsituationen und Gesprächen mit dem Kind sowie die dokumentierten Erst-, Zwischen- und Abschlussgespräche zwischen der Studierenden und der Lehrkraft (und der Dozentin) bilden eine Teildatenmenge des Praktikumsberichts. Zudem wurde im Rahmen der Praxisphase das diagnostische Verfahren „Dani hat Geburtstag“ eingesetzt, dessen Auswertungstabelle im Anhang des Praktikumsberichts hinterlegt ist. Schreibproben und Analysen der Hamburger Schreib-Probe sowie

Vermerke zu den „Intelligence and Development Scales“ liegen ebenfalls vor. Darüber hinaus fand das Zeugnis der Schule im Praktikumsbericht Berücksichtigung.

Ferner stand die Studierende in einem „*sehr freundlichen*“ (Praktikumsbericht, S. 8) und regelmäßigen Austausch mit der Klassenlehrkraft, und zugleich fand eine „*gute Zusammenarbeit*“ (Praktikumsbericht, S. 13) mit der Mutter statt.

5.4.1 Pablo

Pablo wurde vor sieben Jahren in Bielefeld geboren und ist elf Monate jünger als sein Bruder Alejandro. Er ist ein „*sehr aufgeschlossener*“ (Praktikumsbericht, S. 8), „*sensibler, hilfsbereiter und liebevoller*“ (Praktikumsbericht, S. 7) Junge, der viel „*zarter ist als sein Bruder. Die beiden sind von Grund auf verschieden*“ (Praktikumsbericht, S. 7).

Im letzten Sommer hat Pablo erfolgreich sein Seepferdchen absolviert und übt seitdem sein neues Hobby mit viel Freude und Motivation aus. Zuvor war er einmal wöchentlich beim Turnen, beim Taekwondo und im Spanischunterricht, doch seit den Sommerferien besucht er nur noch den Spanischunterricht regelmäßig und verbringt seine restliche Freizeit am liebsten im Schwimmbad. Des Weiteren baut er liebend gerne, hilft seinem Vater im Garten oder spielt dort mit dem Familienkater Kralle. Mit seinem Vater und seinem Bruder fährt er häufig mit dem Fahrrad in den nahegelegenen Park.

In seiner Freizeit verabredet sich Pablo am liebsten mit seinen Schulfreundinnen Daphne oder Mara und verbringt die späten Nachmittage oder das Wochenende mit ihnen.

Pablo „*zeigt deutliches Interesse an Spielzeugen, mit denen sonst eher Mädchen spielen. Seine Lieblingsfarben sind zudem lila und pink. Den Jungs erzählt er allerdings, dass seine Lieblingsfarbe blau sei. Aus Gesprächen mit seiner Mutter ist bekannt, dass Pablo seit seiner Geburt fast ausschließlich Umgang mit Frauen oder Mädchen hatte. Bereits im Kindergarten hatte er stets Erzieherinnen und viele Mädchen in seiner Gruppe. In der Gruppe seines Bruders waren hingegen ein Erzieher und viele Jungen mit denen er spielen konnte*“ (Praktikumsbericht, S. 7).

Pablo ist „*ein Kind, das sich viel zu Herzen*“ (Erstgespräch, S. 20) nimmt. In Konfliktsituationen fängt er meistens an zu weinen, und auch danach ist er häufig sehr betroffen, nicht zugänglich und sehr verschlossen. Seit geraumer Zeit zeigen sich in diesem Verhalten positive Entwicklungen, da Pablo immer konstruktiver mit Konfliktsituationen umgehen kann.

Bereits kurz nach der Geburt von Pablo hatte seine Mutter die Vermutung, dass er Schwierigkeiten mit dem Hören habe. Diese Wahrnehmung wurde zunächst nicht von dem Kinderarzt bestätigt, so dass bei ihm erst mit Eintritt in den Kindergarten eine offizielle Hörbeeinträchtigung diagnostiziert wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt hat Pablo vieles nur durch selbsterlerntes Lippenlesen verstanden. Seit der Diagnose trägt er permanent Hörgeräte, mit denen er sich sehr wohl fühlt und die er als einen Teil von sich wahrnimmt. Wenn er bspw. ein Bild von sich malt, dann stets mit seinen Hörgeräten.

5.4.2 Familiäre Situation

Pablo lebt in einem Mehrfamilienhaus im Stadtteil Heepen. Auf der unteren Etage leben seine Großeltern väterlicherseits; über ihre Wohnung erhält die gesamte Familie Zugang zum gemeinsamen Garten, in dem sie viel Zeit zusammen verbringen. Auf der mittleren Etage befinden sich das Schlafzimmer der Eltern, das Wohnzimmer, die Küche und das Badezimmer. In der oberen Etage schlafen die drei Kinder. Die ältere Schwester (14) hat ihr eigenes Zimmer, und Alejandro (8) und Pablo (7) teilen sich ein Zimmer. Zurzeit schlafen sie in einem Hochbett und haben das Zimmer in zwei Hälften eingeteilt, die die Brüder jeweils individuell gestalten durften. Die meisten Spielsachen teilen sich die Brüder. In den nächsten Schulferien soll eine Trennwand in das gemeinsame Kinderzimmer eingebaut werden, so dass jeder sein eigenes Reich bekommt. Die Wohnung der Familie

bietet „ausreichend Platz für ihr Familienleben und ist modern und liebevoll eingerichtet“ (Praktikumsbericht, S. 5). Seit zwei Jahren lebt Kater Kralle in der Familie; er wird von allen Familienmitgliedern sehr gemocht, am meisten jedoch von Pablo.

Pablo hat drei weitere erwachsene Geschwister, die aus vorherigen Partnerschaften der Eltern stammen. Sie leben bereits in eigenen Haushalten und besuchen die Familie regelmäßig.

Pablos Mutter ist in Frankreich geboren und im Kleinkindalter mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen. Pablos Vater kam als Jugendlicher aus Spanien nach Bielefeld. Die Familie pflegt besonders die spanische Kultur; so feiern sie bspw. traditionelle Feste und verbringen die Schulferien in der Regel in ihrem Haus an der spanischen Küste. Der Familie ist die spanische Sprache sehr wichtig. Auch wenn sie Wert darauf legen, dass zu Hause zumeist Deutsch gesprochen wird, so möchten sie, dass ihre Kinder nicht nur Spanisch verstehen, sondern auch sprechen, so dass sie wöchentlich den Spanischunterricht besuchen. Mit Unterstützung von weiteren Verwandten führen Pablos Eltern seit mittlerweile fünf Jahren ein kleines Restaurant mit traditioneller spanischer Küche, das in der Mehrheit gut besucht wird.

5.4.3 Schulische Situation

Pablo und sein Bruder Alejandro besuchen eine Grundschule im Stadtteil Heepen; Pablo geht in die zweite Klasse und Alejandro in die dritte. Beide nehmen das Angebot der Nachmittagsbetreuung wahr und werden am späten Nachmittag von ihrer Mutter abgeholt.

Da sich die Klassenlehrkraft von Pablo seit einigen Monaten in Mutterschutz befindet, wird die Klassenleitung derzeit vertreten. Zusätzlich unterstützen eine Sozialarbeiterin und mehrere Erzieher*innen die Klasse.

Insgesamt hat Pablo viele freundschaftliche Kontakte in seiner Klasse. Seine beste Schulfreundin ist Daphne; sie ist die Tochter von Freunden der Familie, mit denen sie häufig ihre Ferien in Spanien verbringen. In der Regel sind Pablo und Daphne die meiste Zeit in der Schule zusammen und spielen in den Pausen gemeinsam mit anderen Kindern Räuber und Gendarm. Selten kommt es vor, dass Daphne mit anderen Kindern spielen möchte. Dann ist Pablo mit Mara zusammen, die ebenfalls in seine Klasse geht.

Im Klassenleben stellt die Hörbeeinträchtigung von Pablo kaum ein Problem dar; seine Mitschüler*innen zeigen insgesamt einen sehr rücksichtsvollen Umgang. Damit er dem Unterricht gut folgen kann, wurde eine Übertragungsanlage für die Klasse angeschafft, die aus einem Handmikrofon und einem kleinen Mikrofon besteht. Das kleine Mikrofon wird am Kleidungsoberteil der unterrichtenden Lehrkraft angebracht, so dass Pablo alle Anweisungen, Aufgaben und Äußerungen gut hören kann. Das Handmikrofon wird von der gesamten Klasse genutzt, bspw. in Plenumsphasen. Während das Handmikrofon nur gezielt eingesetzt wird, ist das kleine Mikrofon häufig die gesamte Zeit eingeschaltet. Durch seine Hörgeräte nimmt Pablo viele Geräusche sehr viel intensiver und lauter wahr, als sie eigentlich sind. Dies führt dazu, dass Pablo oftmals sehr viel lauter spricht, als es eigentlich nötig wäre. Deshalb „beschweren sich die Kinder oft, da sie das Schreien von Pablo falsch interpretieren beziehungsweise nicht nachvollziehen können, dass er den Lärmpegel nochmal lauter empfindet als sie selbst“ (Praktikumsbericht, S. 7).

Das kontinuierliche Wahrnehmen der Nebengeräusche ist für Pablo sehr anstrengend, so dass er Schwierigkeiten hat, seine Konzentration während der Arbeitsphasen kontinuierlich zu halten.

„Durch seine Hörbeeinträchtigung hat er Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb“ (Erstgespräch, S. 19); eine besondere Herausforderung ist für ihn die Phonem-Graphem-Korrespondenz und die Synthese. Zu Beginn der zweiten Klasse zeigt Pablo einen sehr unsicheren Umgang mit Lauten. Um dies zu fördern, wird viel in Einzelarbeit mit der Anlauttabelle gearbeitet, und es werden Merkschleifen eingeführt wie „F wie Feder“.

Diese Merkschleifen bieten ihm eine große Unterstützung beim Schriftspracherwerb, besonders, wenn diese mit Worten in Verbindung gebracht werden, die für ihn eine hohe Bedeutung haben, so bspw. „K wie Kralle“. Pablo ist sehr lernfreudig und zeigt, dass er *„Schreiben und Lesen lernen will, sodass er recht schnell Fortschritte macht“* (Praktikumsbericht, S. 9). Komplexe Sätze zu lesen, ist für Pablo sehr mühselig, da ihm bereits einzelne Worte große Schwierigkeiten bereiten. In solchen Situationen *„lässt seine Konzentration extrem schnell nach. Er wechselt ständig seine Sitzposition, lenkt vom Lernen ab, indem er von zu Hause erzählt, auf die Toilette muss oder Durst hat“* (Praktikumsbericht, S. 9).

Im Rahmen des Diagnoseverfahrens „Dani hat Geburtstag“, das der Feststellung und Förderung der Leseentwicklung von Kindern dient, wird deutlich, dass eine erste Phonem-Graphem-Korrespondenz vorhanden ist. Pablo kann einzelne Buchstaben benennen, jedoch bleibt die Synthese in der Mehrheit aus. Auch einzelne Lautwerte (alphabetische Strategie) kann er bereits erkennen, wendet jedoch meist mit Hilfe von Assoziieren des Wortrests eine logographische Strategie an.

Das Auseinanderhalten von und <p> fällt Pablo häufig schwer. Ebenso lässt er immer wieder Vokale aus und schreibt z.B. „Kno“ statt „Kino“. Wenn er sich die Zeit nimmt und sich die einzelnen Wörter laut vorspricht, so gelingt es ihm in den meisten Fällen, die Wörter richtig zu schreiben. Durch seine Fortschritte im Schriftspracherwerb zeigen sich gleichermaßen viele positive Entwicklungen in seiner Lesefähigkeit. Viele Wörter kann Pablo mittlerweile sehr viel flüssiger lesen, und auch komplexere Sätze bereiten ihm nicht mehr so große Schwierigkeiten.

5.5 Fallportrait „Mia“

Das Fallportrait „Mia“ wurde aus einem Praktikumsbericht gewonnen, der sich den theoretischen Schwerpunkten der Lesekompetenz und des Schriftspracherwerbs widmet. Dabei werden die Entwicklungen von Mia besonders im Rahmen der Lesekompetenz nachgezeichnet. Zudem stehen die Aspekte „Bildungsbenachteiligung“ und „Bildungsfernes Elternhaus“ im Fokus des Praktikumsberichts.

Sowohl Beobachtungsprotokolle während der individuellen Förderung als auch Gedächtnisprotokolle nach Kontakten mit der Familie (primär mit der Mutter) und dem Logopäden sind im Anhang des Praktikumsberichts hinterlegt. Zudem greift die Studierende sowohl auf das schriftlich dokumentierte Erst- und Zwischengespräch als auch auf reflexive Schreibübungen zu insgesamt drei Zeitpunkten zurück. Arbeitsmaterialien und Schriftproben von Mia dienen ebenfalls als Datengrundlage des Praktikumsberichts sowie gleichermaßen für die Fallportraitgenerierung. Im Rahmen der Praxisphase hat die Studierende das diagnostische Verfahren „Dani hat Geburtstag“ zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung eingesetzt; dessen Transkript,²² ein Gedächtnisprotokoll und die Interpretation der Lesestanderfassung seitens der Studierenden sind ebenfalls im Anhang hinterlegt und flossen in die Fallportraitgewinnung ein.

Zudem stand die Studierende in einem *„unkomplizierten, [...] sehr herzlichen, sehr kommunikativen“* Austausch mit Mias Familie, so dass sie darüber *„viel aus dem Leben der Familie“* (Zwischengespräch, S. 42) erfahren konnte. Zudem begleitete die Studierende Mia gemeinsam mit ihrer Mutter zu einem Termin bei dem Logopäden, in dem sie *„Tipps des Logopäden für die Weiterarbeit mit Mia“* (Gedächtnisprotokoll Logopäde, S. 39) erhalten hat.

²² In Kapitel 7.1 befindet sich das vollständige Transkript, das ergänzende wie vertiefende Einblicke bieten kann.

5.5.1 Mia

Mia ist ein „*sehr fröhliches und offenes Kind*“ (Praktikumsbericht, S. 14), das gerade seinen achten Geburtstag gefeiert hat.

Gemeinsam mit ihrer älteren Schwester Hannah (11 Jahre) verbringt Mia ihre Freizeit am liebsten auf einem großen Spielplatz, der nur wenige Straßenbahnhaltestellen entfernt liegt. Da die beiden Schwestern nicht den offenen Ganzttag besuchen, sind sie fast täglich ab dem frühen Nachmittag dort anzutreffen. Mia verbringt ihre Freizeit sehr gerne dort, weil sie mit anderen Kindern spielen und an Angeboten teilnehmen kann, so dass sie sich dort sehr wohl fühlt. Im vergangenen Jahr hat Mia eine Patenschaft für ein Huhn übernommen, das auf dem Spielplatz lebt, auf die sie sehr stolz ist. In Gesprächen nimmt sie immer wieder die Möglichkeit wahr, von ihrer Patenschaft und den damit verbundenen Aufgaben ausführlich zu berichten.

Außerdem gefällt Mia besonders der Hüttenbau auf dem Gelände des Spielplatzes. Zusammen mit ihrer Schwester Hannah und den Nachbarskindern Nico (7 Jahre) und Paula (9 Jahre) spielt Mia viel in der gemeinsam eingerichteten Hütte. Durch die unmittelbare Wohnnähe zu Nico und Paula verbringt Mia auch außerhalb des Spielplatzes viel Zeit mit ihnen. Nico besucht die Parallelklasse von Mia, so dass die beiden Kinder häufig gemeinsam zur Schule gehen und auch während der Pausenzeit zusammen spielen, denn Nico ist Mias „*bester Freund*“ (Praktikumsbericht, S. 6).

Mias beste Freundin ist Charlotte (7 Jahre), die dieselbe Klasse besucht und sogar im selben Haus wohnt, so dass die Freundinnen auch außerhalb der Schule viel Zeit zusammen verbringen. Da Charlotte das Angebot des offenen Ganztags wahrnimmt, ist sie jedoch meist nur am Wochenende mit auf dem Spielplatz. Dennoch besuchen Mia und Charlotte sich fast jeden Abend gegenseitig. Bei gemeinsamen Aktivitäten der beiden Mädchen zeigt sich, dass Charlotte in der Regel eine dominierende Haltung einnimmt, so dass Mia nicht nur ausschließlich positiv von ihrer Freundschaft profitiert. Denn Charlotte „*ist oftmals sehr besitzergreifend und zeigt in der Schule ein eher schlechtes Sozialverhalten*“ (Praktikumsbericht, S. 6), von dem Mia sich mitunter beeinflussen lässt und zurzeit häufiger „*in der Klasse auffällt*“ (Erstgespräch, S. 23).

5.5.2 Familiäre Situation

Zusammen mit ihren Eltern und ihren drei Geschwistern lebt Mia in einer Sozialsiedlung in Bielefeld Mitte in einer Vierzimmerwohnung. Mias ältere Geschwister sind Zwillinge (11 Jahre); Hannah besucht seit dem Sommer eine Gesamtschule, die nur wenige Fußminuten von ihrer Wohnung entfernt liegt, und Lucas eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, da bei ihm im Grundschulalter ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf diagnostiziert wurde. Hannah und Lucas gingen zuvor zusammen in dieselbe Grundschulklasse. Jakob ist mit zwei Jahren das jüngste Kind der Familie und wird zu Hause von der Mutter betreut.

Die Geschwister „*haben eine sehr enge und liebevolle Beziehung zueinander*“ (Praktikumsbericht, S. 5), die sich auch mit den Eltern zeigt. Bei jeder sich ergebenden Gelegenheit umarmen sich die Familienmitglieder, und auch insgesamt ist der Umgang untereinander gekennzeichnet von „*sehr viel Rücksicht*“ (Praktikumsbericht, S. 18), „*Offenheit, Zufriedenheit*“ (Erstgespräch, S. 23) und einer „*intensiven Kommunikation*“ (Praktikumsbericht, S. 18); so sind bspw. alle gleichermaßen über private und schulische/berufliche Erlebnisse informiert.

Mias Vater arbeitet, nach einer zeitweisen Arbeitslosigkeit, als LKW-Fahrer für ein regionales Unternehmen. In der Regel verlässt er bereits sehr früh das Haus und kommt auch erst in den Abendstunden wieder, so dass gemeinsame Familienzeit vor allem am Wochenende stattfindet. Mias Mutter geht keiner beruflichen Tätigkeit nach und kümmert sich um die Kinder und den Haushalt. Mias Eltern haben beide eine Förderschule besucht und „*beschreiben sich selbst als wenig gebildet und weisen darauf hin, dass sie*

nicht in der Lage sind, ihren Kindern in schulischer Sicht genug Unterstützung zu bieten“ (Praktikumsbericht, S. 15). Bei den Hausaufgaben notiert Mias Mutter häufig, „*dass etwas nicht verstanden wurde*“ (Erstgespräch, S. 23), so dass die Kinder manchmal mit unvollständigen Hausaufgaben zur Schule kommen. Die Kontakte zwischen den Eltern und der Schule erweisen sich als unproblematisch. Mias Eltern sind sehr zugänglich, nehmen vereinbarte Termine wahr, zeigen sich sehr bemüht und nehmen helfende Unterstützungsangebote dankbar an.

Hauptsächlich an den Wochenenden finden gemeinsame Familienaktivitäten statt und dort vermehrt in den Frühlings- und Sommermonaten, in denen die Familie oft mit einem Wohnwagen zu Seen der Umgebung fährt, um dort gemeinsam den Tag zu verbringen. An anderen Tagen besuchen sie die Sparrenburg oder den Tierpark Olderdissen. Im Winter finden eher wenige Aktivitäten außerhalb der Wohnung statt. In der Familie wird nicht viel gelesen, so dass die Kinder ohne häusliche „*Vorerfahrungen mit Buchstaben, der Schrift oder dem Lesen*“ (Praktikumsbericht, S. 17) in die Schule eintraten und ihnen bspw. das Vorlesen fremd war.

5.5.3 Schulische Situation

Mia wiederholt zurzeit die erste Klasse einer Grundschule, die im Stadtteil Mitte liegt. Bereits vor ihrer Einschulung hat sich Mia sehr auf die kommende Zeit gefreut, da ihr die Schule sowie ihre zukünftigen Lehrer*innen durch ihre älteren Zwillingsgeschwister bekannt und vertraut waren.

Mia ging zunächst in eine Klasse mit gemeinsamem Lernen, die durch eine Regelschulkraft und eine sonderpädagogische Fachkraft kontinuierlich geleitet wurde, so dass fortwährend Team-Teaching bestand. Zu beiden Lehrer*innen hatte Mia ein gutes und vertrautes Verhältnis, was sich bspw. „*durch die morgendlichen Umarmungen zur Begrüßung*“ (Praktikumsbericht, S. 7) zeigte. Mia besuchte mit 21 weiteren Kindern die erste Klasse, in der vier Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf waren. Seit Schulbeginn nimmt Mia nicht mehr das Angebot des offenen Ganztages wahr, sondern verlässt die Schule nach der regulären Unterrichtszeit.

Bei der Schuleingangsuntersuchung wurde bei Mia ein Sprachdefizit diagnostiziert, so dass sie seitdem wöchentliche Termine beim Logopäden wahrnimmt, wobei sich eine weitere Betreuung als unsicher erweist, da „*der Kinderarzt der Meinung ist, dass sie keine Fortschritte*“ (Gedächtnisprotokoll Logopäde, S. 39) mache, und er darüber argumentiert, dass er kein neues Rezept ausstellen möchte. Der „*Logopäde rät dazu, über den Hals-Nasen-Ohren-Arzt ein neues Rezept zu holen*“ (Gedächtnisprotokoll Logopäde, S. 39).

Mia ist eine „*sehr fröhliche und aufgeweckte Schülerin*“ (Praktikumsbericht, S. 7), die motiviert und lernbereit arbeitet, sich jedoch gleichermaßen „*sehr schnell ablenken lässt*“ (Zwischengespräch, S. 41). Oft kommt Mia mit unvollständigen Arbeitsmaterialien (wie bspw. Federmappe) zur Schule; ihr Schulranzen und gleichermaßen ihr Schulplatz sind in der Regel nicht aufgeräumt und wirken „*immer chaotisch*“ (Erstgespräch, S. 23). Seit den ersten Wochen des ersten Schuljahres ist Mia eine „*schwache Schülerin*“ (Erstgespräch, S. 23). Ihre schulischen Schwierigkeiten wurden zunächst vor allem im Deutschunterricht sichtbar, wobei sie sich im Laufe der Zeit übergreifend in fast allen Fächern zeigten. In vielen Situationen wurde deutlich, dass Mia bestimmtes Alltagswissen fehlt und ihr viele Wörter unbekannt waren, die sie mit anderen Wörtern versuchte zu umschreiben.

Zunächst wurde Mia in die zweite Klasse versetzt, doch weiterhin hatte sie große Schwierigkeiten im Bereich des Schriftspracherwerbs und dort besonders in der Lesekompetenz. Die auditive Diskrimination von einzelnen Lauten stellte für Mia eine große Herausforderung dar, die sich vor allem in der Wahrnehmung der Laute <g> und <k>, <n> und <m> sowie in der Endung <l> zeigte. Aufgrund dieser Wahrnehmungsschwie-

rigkeit konnte sie bestimmte Laute nicht immer benennen bzw. den entsprechenden Phonemen zuordnen. Durch spielerische Förderungen erzielte Mia schnell Fortschritte. Dabei wurde zunächst auf Silben in der einfachen Konsonant-Vokal-Struktur wie z.B. <ma>, <mi>, <mu>, <la>, , <lu> zurückgegriffen. Nachdem Mia die Synthese immer sicherer gelang, wurden Silben zu einem Wort synthetisiert.

Zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung wurde das diagnostische Verfahren „Dani hat Geburtstag“ eingesetzt, da Mia am Anfang des zweiten Schuljahres noch keine Texte flüssig las und über die Bilder in dem Buch viele Anregungen erfolgten.

Auch wenn Mia kontinuierlich Fortschritte machte, arbeitete sie weiterhin an Arbeitsmaterialien, die der ersten Jahrgangsstufe entsprachen. Inhalte der zweiten Klasse konnte Mia in der Regel nicht erschließen und angemessen fassen. Zum Ende des ersten Halbjahres des zweiten Schuljahres wurde der Leistungsunterschied zwischen Mia und der restlichen Klasse immer deutlicher. Statt sich von diesem Umstand demotivieren zu lassen, hält Mia ausdauernd an ihrem positiven Selbstkonzept fest und schöpft immer wieder neue Kraft, um weiter arbeiten zu können. So formuliert Mia am Ende von Arbeitsphasen stets: „*Das hat doch gut geklappt*“ (Praktikumsbericht, S. 18), und widmet sich motiviert der nächsten Aufgabe.

Aufgrund „*des nicht altersgemäßen Lernstands*“ (Zwischengespräch, S. 41) wurde seitens der Schule überlegt, Mia in die erste Klasse zurückzusetzen. Ein weiteres Jahr in der Schuleingangsphase könnte möglicherweise die Einleitung eines AO-SF-Verfahrens bzw. die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs vermeiden. Die Eltern von Mia wurden nach den Weihnachtsferien zu einem gemeinsamen Gespräch in die Schule eingeladen, in dem sie über eine mögliche Zurücksetzung von Mia informiert wurden. Mias Eltern nannten keine Einwände in diesem Gespräch und stimmten dem Vorhaben zu, da „*sie auf die [...] fachlichen Meinungen der Lehrkraft vertrauen*“ (Praktikumsbericht, S. 12). Somit wurde entschieden, dass Mia zum folgenden Halbjahr in die erste Klasse wechseln sollte.

Um für Mia den Klassenwechsel so positiv und angenehm wie möglich gestalten zu können, durfte sie sich selbst ihre neue Klasse aussuchen. Mia bemerkte, dass sie bereits viele Kinder aus der 1b kannte und mochte, so dass dort erste Hospitationstermine gemeinsam vereinbart wurden, damit Mia alles kennenlernen konnte. Die ersten Kontakte zu ihrer neuen Klassenlehrerin verliefen durchweg positiv. Sie nahm sich zu Beginn sehr viel Zeit für Mia und erklärte ihr alles sehr detailliert. In den gemeinsamen Gesprächen betonte die neue Klassenlehrerin immer wieder, dass bereits mehrere Kinder in diese Klasse gewechselt seien und Mia nicht die „neue Schülerin“ sein werde. Während der Hospitationstermine hatte Mia stets die Möglichkeit, die neue Klasse zu verlassen und in ihre alte zu gehen; diese Option nahm sie jedoch nie wahr.

Zum Halbjahr fand der Klassenwechsel von Mia statt. Bereits nach kurzer Zeit hat sich Mia gut in ihre neue Klassengemeinschaft eingelebt und Kontakte zu ihren Mitschüler*innen geknüpft. „*In ihren Freundschaften und der Klassengemeinschaft zeigt sie sich selbstbewusster und äußert anderen gegenüber, wenn ihr etwas nicht gefällt*“ (Praktikumsbericht, S. 13). Auch an Unterrichtsgesprächen beteiligt sich Mia viel häufiger als zuvor; sie zeigt sich insgesamt viel selbstbewusster. „*Anders als vor ein paar Monaten lässt sie sich auch von einer falschen Antwort nicht abschrecken*“ (Praktikumsbericht, S. 13). In fast allen Schulfächern erzielt Mia bereits nach kurzer Zeit große Fortschritte, die sie auch selbst bemerkt. Stolz erzählt sie, dass sie anderen Kindern im Unterricht geholfen hat: „*Ich konnte das schon und hab denen das dann gezeigt*“ (Praktikumsbericht, S. 13). Zu ihrer neuen Klassenlehrerin und dem dort tätigen Sonderpädagogen hat sie ebenfalls ein gutes Verhältnis entwickelt.

5.6 Fallportrait „Zeynep“

Die Rekonstruktion des Fallportraits „Zeynep“ basiert auf einem Praktikumsbericht, der die Themenschwerpunkte Resilienz und Resilienzförderung bearbeitet. Neben der individuellen Unterstützung im Bereich Mathematik und Deutsch stehen während der Praxisphase die Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstüberzeugung, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und die Problemlösefähigkeit im Fokus.

Der Praktikumsbericht sowie gleichermaßen das Fallportrait fußen auf einer umfangreichen Datengrundlage. Die Studierende dokumentierte sämtliche Kontakte mit dem Kind, der Mutter sowie der Lehrkraft in einem tabellarischen Überblick, in dem die jeweiligen Aktivitäten, Lernerfolge und Bemerkungen in chronologischer Reihenfolge aufgeführt werden. Dies wird durch detaillierte Beobachtungsprotokolle ergänzt. Zudem ist sowohl das Erstgespräch (Studierende, Lehrkraft und Dozentin) als auch das Zwischengespräch (Studierende und Lehrkraft) als Anlage des Praktikumsberichts hinterlegt. Darüber hinaus stehen Arbeitsmaterialien des Kindes im Bereich Mathematik und Deutsch zur Verfügung sowie das Zeugnis des 1. Halbjahres der Jahrgangsstufe 3 und die dazugehörige Lern- und Förderempfehlung für das Fach Mathematik.

Die Studierende steht in einem guten kooperativen Austausch mit der Klassenlehrkraft des Kindes, so dass „*biographische Angaben des Kindes [...] aus Gesprächen mit der Lehrkraft*“ (Praktikumsbericht, S. 13) in Erfahrung gebracht werden konnten.

5.6.1 Zeynep

Zeynep ist ein achtjähriges Mädchen, das in ihrer Freizeit gerne mit Kuscheltieren spielt, *Spongebob* schaut oder mit ihrer Mutter backt. Sie interessiert sich besonders für Hunde, Katzen und für Bibi und Tina. Im Nachmittagsbereich der Schule besucht sie die Judo-AG, die ihr große Freude bereitet. Durch den Besuch der OGS ist sie meist erst nach vier Uhr zu Hause.

In ihrer Freizeit verabredet sie sich nur selten mit Freundinnen; insgesamt „*finden eher wenige häusliche Verabredungen des Kindes mit anderen Kindern statt*“ (Praktikumsbericht, S. 5). Meist spielt Zeynep mit ihrem 13jährigen Bruder Emir oder mit ihren Cousinen, die sie regelmäßig sieht.

Zeynep ist „*hilfsbereit, kann gut zuhören und mag Sport*“ (Praktikumsbericht, S. 5); sie ist „*nett und offen für Neues*“ (Praktikumsbericht, S. 5).

5.6.2 Familiäre Situation

Zeynep wohnt mit ihrer Mutter und ihrem älteren Bruder (13 Jahre) Emir seit fünf Jahren in Bielefeld; zuvor lebten sie in Herford. Seit ihrem Umzug wohnt die Familie in einer Dreizimmerwohnung, die fußläufig zu Zeyneps Grundschule liegt. Die „*ordentlich eingerichtete*“ (Praktikumsbericht, S. 4) Wohnung befindet sich an einer Hauptstraße über einem Supermarkt.

Zeyneps Eltern kommen aus der Türkei und sind mittlerweile schon seit vielen Jahren in Deutschland, so dass sowohl die Eltern als auch die Kinder ein sicheres Deutsch sprechen. Die Schulferien nutzen sie zumeist, um ihre Verwandtschaft in der Türkei zu besuchen.

Die Eltern von Zeynep trennten sich vor ihrer Einschulung, so dass die Mutter die Kinder seitdem primär alleine erzieht. Besonders durch ihre Eltern sowie ihre Geschwister erfährt die Mutter familiäre Unterstützung. Die Mutter sowie der Bruder sind stabile Vertrauenspersonen für Zeynep; ihre Beziehung zeichnet sich durch einen „*guten Zusammenhalt*“ (Praktikumsbericht, S. 7) aus. Seit einem Jahr besuchen die Geschwister alle zwei Wochen zusammen den Vater und verbringen dort gemeinsam die Wochenenden. Der Vater von Zeynep war für eine unbestimmte Zeit, aus unbekanntem Gründen, im Gefängnis. Zurzeit arbeitet er als Autoverkäufer und die Mutter als Verkäuferin im

Einzelhandel. Das Bildungsniveau der Eltern ist als „*eher niedrig*“ (Praktikumsbericht, S. 7) zu beschreiben.

Emir besucht mittlerweile eine weiterführende Schule. Als Zeynep eingeschult wurde, besuchten die Geschwister zunächst für zwei Jahre gemeinsam die Grundschule. In dieser Zeit war Emir eine „*wichtige Bezugsperson*“ (Praktikumsbericht, S. 4) für Zeynep.

5.6.3 Schulische Situation

Zeynep besucht die dritte Klasse einer Grundschule in Bielefeld im Stadtteil Mitte. Seit Schulbeginn zeichnet sich ihre Schulklasse durch eine gute Klassengemeinschaft aus, in der sich die Schüler*innen gegenseitig helfen und unterstützen. Zeynep hat viele Freund*innen in der Klasse, versteht sich mit den meisten Kindern gut, ist beliebt und gut in die Klasse integriert.

Seit der ersten Klasse nimmt Zeynep das Angebot der OGS wahr, so dass sie meist bis 16 Uhr in der Schule betreut wird. Zurzeit besucht sie die Judo-AG, die ihr viel Freude bereitet. Zuvor hat sie an der Natur-auf-der-Spur-AG, ebenfalls stets motiviert und vergnügt, teilgenommen. Die Nachmittagsgestaltungen der OGS sind Zeyneps primäre Freizeitaktivitäten.

Zeynep ist ein bewegungsfreudiges Kind; sie mag den Sportunterricht und nutzt auch die Pausenzeit, um auf dem Schulhof an den verschiedenen Geräten zu klettern. Gleichzeitig liest das achtjährige Mädchen sehr gerne und zieht sich häufig mit ihren Freund*innen in die Lesecke zurück, um sich gegenseitig Geschichten vorzulesen. Auch „*ungeübte Geschichten kann [sie] betont vorlesen*“ (Zeugnis Klasse 3, S. 36). Zeynep ist sehr interessiert an Sachunterrichtsthemen und probiert in dem Bereich auch gerne verschiedene Aktionen aus. Sogenannte künstlerische Fächer, wie Englisch, Sport, Musik und Kunst, liegen ihr.

Schwierigkeiten hat Zeynep besonders in Deutsch und Mathematik, die durch eine „*öfters auftretende Konzentrationsschwäche*“ (Praktikumsbericht, S. 12) und eine „*hohe Ablenkbarkeit*“ (Praktikumsbericht, S. 7) verstärkt werden. Dies geht mitunter zulasten ihres Selbstkonzepts, welches sich als gering zeigt.

Im letzten halben Jahr hat Zeynep einige Fortschritte in der Rechtschreibung gemacht. Viele Rechtschreibstrategien sind ihr mittlerweile bekannt, und sie kann diese erklären. Das Schwingen setzt sie selbstständig ein; lediglich beim freien Schreiben gelingt es ihr noch nicht kontinuierlich, auf die Rechtschreibstrategien zu achten.

8:30–8:45 Uhr: Zeynep schafft fünf Sätze in 15 Minuten und hat damit ein recht schnelles Tempo. Für das Wort „bringt“ läuft sie zwei Mal zum Diktatzettel hin, weil sie sich beim ersten Mal die Endung nicht merken konnte. Insgesamt schreibt Zeynep größtenteils richtig. Die Groß- und Kleinschreibung gelingt. Einzelne Wörter richtig zu trennen fällt noch schwierig. Manchmal schreibt sie über den Rand hinaus, vergisst Lücken zwischen zwei Wörtern, schreibt „darfür“ oder „eienen“ und dazu oft nicht in den richtigen Zeilen (dreigliedrige Lineatur-Hausetagen).

Um 8:55 Uhr wird der Geräuschpegel in der Klasse lauter, die Kinder und auch Zeynep werden unkonzentrierter. Z.B. schreibt sie nun mitten im Satz „das“ groß, weil sie damit in einer neuen Zeile beginnt. Auch ist es manchmal nicht ersichtlich, ob Zeynep etwas klein oder groß schreibt. Ab 9 Uhr achtet sie immer weniger auf Groß- und Kleinschreibung. Immer mehr Nomen schreibt sie klein. Die Konzentration liegt zu der Zeit nur auf dem grammatikalisch korrekten Schreiben der Wörter. Um 9:05 Uhr sagt Zeynep der Lehrkraft, dass sie fertig ist. Diese antwortet, sie soll noch Silben schwingen und die Könige markieren. Zeynep befolgt die Anweisung und merkt dabei, dass sie bei „eienen“ etwas falsch gemacht hat. Auch verbessert sie „darfür“. Bei dem Wort „Bretchen“ merkt Zeynep auch, dass sie im Wort ein t zu wenig hatte. Um 9:10 Uhr hat Zeynep dann die Hälfte der Könige und der Silben geschafft (Beobachtungsprotokoll: Aufgabe Schleichdiktat, S. 30).

Zu Beginn der dritten Klasse hat Zeynep Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von Hundertern, Zehnern und Einern. Mittlerweile hat sie sich den Zahlenraum von 1.000

weitestgehend erarbeitet und bewegt sich in diesem zumeist sicher, wobei sie dafür weiterhin Material benötigt, um die dargestellten Zahlen stellengerecht aufzuschreiben. Dargestellte Zahlen kann sie in der Stellenwerttafel richtig aufschreiben, Nachbarzahlen benennen und diese zumeist am Zahlenstrahl einordnen und der Größe nach sortieren. Dennoch ist Zeynep häufig weiterhin unsicher, wodurch auch Flüchtigkeitsfehler entstehen. Außerdem beherrscht Zeynep die Einmaleins-Reihen nicht immer sicher.

In der zweiten Stunde findet eine individuelle Förderung mit Zeynep außerhalb des Unterrichts statt, um für den Einmaleins-Pass zu üben. In diesem muss abgestempelt werden, ob die Reihen vorwärts sowie rückwärts und schwierige Aufgaben gekonnt werden. Die 6er Reihe funktioniert ohne Probleme. Die 4er Reihe üben wir nur noch rückwärts und dazu schwierige Aufgaben. Die 8er Reihe bereitet Schwierigkeiten. Vorwärts sagt Zeynep diese nur stockend und je höher die Zahlen werden, desto langsamer auf. Die 8er Reihe rückwärts gelingt ihr fast gar nicht. Nach mehrmaligem Vorsprechen kann sich Zeynep einige Zahlen rückwärts merken, vergisst diese aber nach einer Zeit immer wieder, beziehungsweise einen Großteil. Beim Bearbeiten von schwierigen Aufgaben der 8er Reihe, fängt sie an zu weinen und sagt sie kann nichts. Sie reagiert trotzig und macht gar nichts mehr (Beobachtungsprotokoll, S. 32).

Nach Angaben der Lehrkraft ist Zeynep in Stresssituationen mitunter schnell überfordert und verweigert dann das Arbeiten und/oder fängt an zu weinen. Der Umgang mit Konfliktsituationen fällt ihr schwer, da sie nur selten konstruktive Problemlösungsstrategien entwickeln kann. Zeynep besitzt eine „geringe Fähigkeit zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung“ (Praktikumsbericht, S. 7). Dieses Verhalten wird zusätzlich durch ihr geringes Selbstkonzept bestärkt. In Momenten von Stress und/oder Überforderung äußert Zeynep häufig Selbstzweifel, in denen sie sagt „Ich kann das nicht“ (Zwischengespräch, S. 39).

In einem Diktat hat Zeynep in allen Sätzen nur 2–3 Fehler und soll diese Wörter berichtigen, sagt aber sofort, wie schlecht sie ist und dass alles falsch ist. Ich sage, dass das nicht stimmt und markiere mit einer anderen Farbe alle richtig geschriebenen Wörter (Beobachtungsprotokoll, S. 31).

5.7 Fallportrait „Malo“

Das Fallportrait „Malo“ basiert auf einem zwölfseitigen Praktikumsbericht, der sich intensiv mit den Schwerpunkten „Grob- und Feinmotorik“ und „Rechtschreibung“ auseinandersetzt. Im Praktikumsbericht bezieht sich die Studierende besonders auf Beobachtungsprotokolle und Fotografien, die im Rahmen der individuellen Förderung erstellt wurden, um zum einen über die dokumentierten gemeinsamen Aktivitäten die motorischen Fähigkeiten des Kindes nachzuzeichnen und zum anderen die Schriftbildentwicklung von Malo während der einjährigen Praxisphase zu analysieren. Ferner lässt die Studierende Ergebnisse aus der durchgeführten und ausgewerteten Hamburger Schreib-Probe sehr detailliert mit einfließen.

5.7.1 Malo

Malo ist acht Jahre alt und lebt mit seinen Eltern und seinen zwei jüngeren Schwestern in Bielefeld. Malo „hat eine offene Persönlichkeit“ (Praktikumsbericht, S. 5) und begegnet auch unbekanntem Personen freundlich. In seiner Freizeit spielt er manchmal mit seiner sechsjährigen Schwester Iljana auf dem Spielplatz der Wohnsiedlung. Auch zu seiner sieben Jahre jüngeren Schwester hat Malo ein inniges Verhältnis. Dies zeigt sich bspw. darin, dass er ihr abends häufig eine Geschichte vorliest. Der Fernseher sowie die Spielkonsole nehmen in der Familie eine große Rolle ein, so dass „der Fernseher nahezu den ganzen Tag eingeschaltet“ (Praktikumsbericht, S. 2) ist.

Malo kam mit einem Herzfehler zur Welt, der bereits im Säuglingsalter operiert wurde. Dieser schränkt ihn in seinen körperlichen Aktivitäten nicht ein, jedoch muss er

seit Geburt regelmäßig Untersuchungen beim Kardiologen wahrnehmen. Eine ungesunde Ernährung führte dazu, dass er im Alter von sechs Jahren an Diabetes erkrankte, die jedoch durch gezielte ärztliche Beratung und Behandlung nach kurzer Zeit nicht mehr vorhanden war. Durch die anhaltende ungesunde Ernährung hat Malo ein starkes Übergewicht aufgebaut. Nach Angaben des Arztes wird Malo durch die Kombination aus Übergewicht und Herzfehler eine neue Herzklappe benötigen. Aus diesem Grund muss Malo seit einem halben Jahr eine strenge Diät einhalten und auf jegliche Süßigkeiten verzichten.

5.7.2 Familiäre Situation

Malos Eltern sind beide in Mazedonien geboren. Seine Mutter lebt bereits seit ihrer Jugend in Deutschland und sein Vater kam als junger Erwachsener, so dass ihre Kinder alle in Deutschland zur Welt kamen. Malo ist acht Jahre alt, seine Schwester Iljana ist sechs Jahre alt und seine jüngste Schwester Florina ein Jahr. Die gemeinsame Familiensprache ist Arabisch. Malos Mutter spricht mit ihrer Mutter zumeist Türkisch, wobei Malo nur einzelne Wörter versteht und spricht.

Malo ist das zweitgeborene Kind seiner Eltern. Seine ältere Schwester ist im Säuglingsalter verstorben und hieß, wie die jüngste Tochter, Florina. Das verstorbene Geschwisterkind „nimmt eine große Rolle in der Familie ein“ (Praktikumsbericht, S. 2); so besucht die Familie bspw. regelmäßig gemeinsam das Grab, und auch in Gesprächen wird die älteste Tochter häufig thematisiert.

Gemeinsam mit der Oma mütterlicherseits lebt die fünfköpfige Familie in einer Vierzimmerwohnung eines Mehrfamilienhauses im Stadtteil Schildesche. Die jüngste Schwester schläft gemeinsam mit den Eltern in einem Zimmer, und Malo und Iljana teilen sich ein Kinderzimmer, welches ein Durchgangszimmer zum Elternschlafzimmer ist und in dem keine Bücher oder Spielsachen sind. Malos Mutter ist häufig in Streitereien mit unterschiedlichen Nachbarn verwickelt. Diese Streitigkeiten wirken sich mitunter auch auf die Beziehung zwischen Malo und Iljana und den Nachbarskindern aus.

Ein Großteil der Verwandtschaft mütterlicherseits lebt ebenfalls in Bielefeld, und eine Tante mit ihrem Mann wohnt lediglich einige Häuser entfernt, so dass Malo viel Kontakt zu seinen Cousins und Cousinen hat. Die gesamte Familie lebt sehr familienverbunden; sie besuchen sich regelmäßig und verbringen viel Zeit zusammen. Die Familie des Vaters lebt in Mazedonien, die sie zumeist in den Sommerferien besuchen.

Malo verbringt seine meiste Freizeit zu Hause in der Wohnung, schaut Fernsehen oder spielt auf einer der vielen Spielkonsolen, so dass die Nachmittage in der Regel sehr bewegungsarm gestaltet sind. Lediglich manchmal spielt er mit seiner Schwester Iljana auf dem Spielplatz der Wohnsiedlung und verbringt dort einige Stunden. Andere wohnortnahe Freizeitgestaltungsmöglichkeiten sowie weitere bewegungsfreundliche Spielplätze sind „ihm und seiner Schwester vollkommen unbekannt“ (Praktikumsbericht, S. 10). Die bewegungsarme Lebensraumgestaltung von Malo in Kombination mit seinem Übergewicht, seiner zeitweiligen Diabetes und seinem angeborenen Herzfehler, der ihn jedoch nicht in seinen körperlichen Aktivitäten hemmt, führten in der Summe zu einer eingeschränkten motorischen Entwicklung.

Die Diagnose des Arztes, dass Malo eine neue Herzklappe benötigt, sofern sich sein Übergewicht nicht stark reduziert, „führt dazu, dass die Fürsorge der Eltern sehr groß ist“ (Praktikumsbericht, S. 7). So bringen bspw. zumeist zwei Erwachsene Malo zur Schule, so dass ihm seine Schultasche immer getragen wird. Auch zu Hause greift die Mutter sehr früh ein, sobald eine Handlung von Malo nicht schnell und ordentlich genug ausgeführt wird. Insgesamt wird Malo „sehr viel abgenommen, da er der einzige Sohn der Eltern ist“ (Praktikumsbericht, S. 7), während seine Schwester Iljana sehr häufig zum Helfen aufgefordert wird.

5.7.3 Schulische Situation

Malo besucht seit Schulbeginn eine Klasse mit gemeinsamem Lernen im Stadtteil Schildesche.

In der ersten Klasse war Malo sehr häufig krank, so dass sich seine Fehlstunden am Ende des ersten Schuljahres auf 200 beliefen. „*Auch den Kindergarten hat Malo nach Angaben der Lehrerin nur sehr unregelmäßig besucht*“ (Erstgespräch, S. 16). Zu Beginn seiner Schulzeit erwies es sich für ihn als problematisch, alleine in der Schule zu bleiben. Auch während des Offenen Ganztags, den er seit Beginn besucht, spielt er nur selten draußen. Bewegungsspiele versucht er dabei konsequent zu vermeiden, und falls er diesen nicht entkommen kann, reduziert er seine Bewegungen auf ein Minimum, „*indem er sich beim ‚Fangen‘ spielen, bspw. hinter Bäumen und Autos versteckt*“ (Praktikumsbericht, S. 7).

Mittlerweile besucht Malo die zweite Klasse, wobei weiterhin unsicher ist, ob er in die dritte Klasse versetzt wird. Malo zeigt insgesamt relativ schwache schulische Leistungen, die besonders im Bereich des Schriftspracherwerbs und der Leseentwicklung deutlich werden. Aufgrund seiner eingeschränkten Feinmotorik zeigen sich erhebliche Schwierigkeiten in seiner Graphomotorik, so dass sein Schriftbild geprägt ist von keiner differenzierten und rhythmischen Schreibbewegung. Gleichmaßen werden seine grobmotorischen Einschränkungen besonders im Sportunterricht deutlich, in dem ihm Koordinationsaufgaben nur selten gelingen. So kann er bspw. nicht springen und parallel dazu Armbewegungen ausführen. Seine Lernmotivation sowie seine Aufmerksamkeitsfähigkeit sind stark „*tagesabhängig, sodass die Arbeit an einigen Tagen besonders gut funktioniert, während es an anderen Tagen sehr unproduktiv*“ (Praktikumsberichts, S. 11) ist. „*In einigen Unterrichtssituationen schien Malo sehr träumerisch, abwesend und müde. Er beteiligte sich nahezu gar nicht an der Unterrichtssituation*“ (Beobachtungsprotokoll, S. 23).

Anders zeigt es sich im Fach Mathematik, in dem Malo gute schulische Leistungen erzielt und nur selten seinen Aufmerksamkeitsfokus verliert. Im Mathematikunterricht arbeitet er in der Mehrheit konzentriert mit, ist selbstständig und benötigt nur in Ausnahmefällen Unterstützung.

Die Klasse versammelte sich vor der Tafel, um einige Divisionsaufgaben mit Multiplikationsaufgaben zu lösen, als Vorbereitung für die Hausaufgabe. Malo saß konzentriert im Kreis und schien die Aufgabe still zu rechnen [...]. Wenn nach einer Aufgabe gefragt wurde, zeigte Malo auf, als er drangenommen wurde, konnte er ohne Probleme die richtige Lösung nennen. Im Anschluss sollten die Kinder im Arbeitsheft eine Seite mit gleichartigen Aufgaben lösen. Da die Klassenlehrerin krank war, war die Klasse sehr unruhig. Dennoch saß Malo ruhig an seinem Tisch und arbeitete an den Aufgaben. Er arbeitet selbstständig und konzentriert. Nur gelegentlich fragte er mich, ob er die Aufgabe richtig gelöst hatte. [...] Als die Stunde zu Ende war und die Kinder einpacken sollten, packte Malo seine Sachen nicht ein, sondern arbeitete noch schneller als zuvor, um die Seite komplett fertig zu bekommen (Beobachtungsprotokoll zum Thema „Dividieren mit Beweisaufgaben“ in der Zeit von 10:00–10:50 Uhr, S. 28).

Besonders im Rahmen der Leseentwicklung zeigt Malo weiterhin noch viele Bedarfe. Es gelingt ihm nur selten, sich den Sinn der erlesenen Inhalte zu erschließen und darauf (langfristig) zurückzugreifen. Durch gezielte Nachfragen kann er manchmal auf Erinnerungen zurückgreifen, wobei sich dies in der Mehrheit nicht zeigt.

Malos Schwierigkeiten in der Feinmotorik werden besonders in der Graphomotorik deutlich. Es fällt ihm weiterhin schwer, einen Stift im Dreipunktgriff zu halten, beim Schreiben seine Kraft angemessen zu verwenden, und bei vielen Buchstaben kann er die Schreibbewegung nicht richtig ausführen. Durch dieses sowie das Nichteinhalten der Lineatur wirkt Malos Schriftbild „*sehr unordentlich und unkontrolliert*“ (Praktikumsberichts, S. 4). Beim Üben der Schreibbewegungen mit der Grundschrift-App auf dem Tablet arbeitet Malo zumeist sehr konzentriert und ehrgeizig.

Die Durchführung sowie die Analyse der Hamburger Schreib-Probe bieten vertiefende Einblicke in Malos grundlegende Rechtschreibstrategien und in sein orthographisches Strukturwissen. Dabei zeigt sich, dass Malo phonetisch korrekt schreibt und auf alphabetische Strategien zurückgreift. So schreibt er exemplarisch <Farat>* und <Schrek>*. Er ordnet somit den Lauten die entsprechenden Grapheme richtig zu. Gleichzeitig orientiert er sich bei den Schreibungen an der Stufe der orthografischen Strategie und verwendet bspw. bei der Schreibung des Wortes „Spiegel“ <sp> statt <schp> und schreibt zudem <Hamma>*. Die Schreibung des <sp> und <mm> lässt darauf schließen, dass er auf die orthografische Strategie zurückgreift. Ferner lassen sich vereinzelt Tendenzen für eine morphematische Strategie erkennen, wenn er z.B. <Hund> richtig mit <d> statt <t> schreibt. Die Regeln des Ableitens wurden bislang noch nicht im Unterricht thematisiert, so dass Malo <Müse>* statt <Mäuse> schreibt. Er leitet <Mäuse> somit nicht von dem verwandten Wort <Maus> ab und hat die Graphemzusammensetzung <äu> noch nicht mit dem entsprechenden Laut verknüpft.

Im Rahmen der Hamburger Schreib-Probe 1–2 schreibt Malo alle Nomen groß; somit erkennt er die Wortarten richtig und wendet das Prinzip der Großschreibung wortübergreifend an. Die Auswertung des Rechtschreibergebnisses zeigt, dass Malo die alphabetische Strategie vollständig beherrscht und erste Anwendungen der orthografischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategien erkennbar sind, so dass insgesamt „Malos Schriftspracherwerb weit fortgeschritten ist“ (Praktikumsbericht, S. 9).

Nach den Osterferien zeigte Malo große Entwicklungsfortschritte. Das Arbeiten mit der Grundschrift-App bereitete ihm so große Freude, dass er seinem Vater davon berichtete und dieser die App auf sein Tablet herunterlud. Das Üben der Buchstaben führte dazu, dass sein Schriftbild übersichtlicher war, er sich deutlicher an der Lineatur orientierte, er sich große Mühe gab, ordentlich zu schreiben und dabei die Schreibebewegungen richtig auszuführen. Außerdem wirkte er im Unterricht wesentlich wacher und konzentrierter und beteiligte sich regelmäßig am Unterrichtsgeschehen. Während der Pausenzeit und der OGS-Zeit balancierte er häufig auf den Baumstämmen und nahm freiwillig an Bewegungsspielen aktiv teil. Diese Entwicklungsfortschritte führten dazu, dass Malo nach den Sommerferien in die dritte Klasse versetzt werden kann.

5.8 Fallportrait „Dean“

Das Fallportrait „Dean“ wurde aus einem Praktikumsbericht gewonnen, der die Aspekte Deutsch als Zweitsprache, Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung miteinander in Beziehung setzt und diskutiert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der stadtteilbezogenen Wohn- sowie Schullage, die bspw. mit Daten des Bielefelder Lernreports angereichert und vor diesem Hintergrund reflektiert werden.

Im Rahmen des Praktikumsberichts werden die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein des Kindes hervorgehoben sowie Lehr-Lernprozesse in Bezug auf das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache thematisiert. Grundlage des Praktikumsberichts bilden neben Beobachtungsprotokollen besonders die Durchführung sowie die anschließende Auswertung der Netzwerkanalyse und des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern der dritten und vierten Klasse (FEES 3–4).

Zudem stand die lehramtsstudierende Person in einem „freundlichen“ (Praktikumsbericht, S. 13) und über die Praxisphase zunehmenden Austausch mit der Mutter, so dass „[...] viele Aspekte über Dean und seine Familie in Erfahrung“ (Praktikumsbericht, S. 13) gebracht werden konnten, die gleichermaßen in die individuelle Förderung und in den Praktikumsbericht einfließen.

5.8.1 Dean

Dean ist ein zehnjähriger Junge, der in Bulgarien geboren wurde. Vor zwei Jahren kam er mit seinen Eltern und seiner Schwester nach Deutschland; seine jüngste Schwester ist vor einem halben Jahr in Deutschland geboren.

Sinan und Yasin sind Deans beste Freunde und gleichzeitig seine wichtigsten Bezugspersonen. Beide wohnen in seiner unmittelbaren Nachbarschaft, so dass sie die späten Nachmittage häufig gemeinsam verbringen. In der Regel gehen sie zum nahegelegenen Spielplatz, an den ein Fußballfeld angrenzt, um dort gemeinsam zu spielen. Alle drei Jungen sind durch ihre freundliche Art in der Nachbarschaft bekannt und beliebt, so dass sich häufig weitere Kinder und Jugendliche spontan dem Fußballspiel anschließen.

Wenn Dean seine Freizeit nicht mit Sinan und Yasin draußen verbringt, schaut er gerne Fernsehen, spielt an dem Computer oder an der Playstation. Auch hier zeigt sich seine besondere Leidenschaft für den Fußball, da er am liebsten „PES“ oder „FIFA“ spielt. Computer und Playstation nehmen in Deans Freizeitleben eine große Rolle ein, die sich auch im zeitlichen Umfang abbildet. Außerdem geht er gerne schwimmen, wobei er dies eher seltener macht.

Gemeinsam mit seinen zwei Schwestern und seinen Eltern besucht er regelmäßig am Wochenende den nahegelegenen türkischen Markt und den Fischmarkt, um einen Großteil des Wocheneinkaufs zu erledigen. *„Neben diesen Familienaktionen scheinen am Wochenende und in den Ferien weitere Aktionen nicht statt zu finden“* (Praktikumsbericht, S. 6); *„dies geht auch aus Erzählungen der Mutter hervor“* (Praktikumsbericht, S. 12).

Zu Deans Stärken gehören besonders seine Selbstständigkeit und sein Selbstbewusstsein. Z.B. gestaltet er eigenständig seine Freizeit, trifft Verabredungen und fährt alleine zu diesen sowie zur Schule. Der Umgang mit den öffentlichen Verkehrsmitteln ist ihm vertraut, und er zeigt ein sicheres Verhalten mit diesen, auch wenn es bspw. zu Verspätungen/Störungen auf den Strecken kommt. Viele Aufgaben möchte er lieber alleine erledigen und lehnt daher Hilfen dankend ab.

5.8.2 Familiäre Situation

Gemeinsam mit seinen Eltern und seinen zwei Schwestern lebt Dean seit knapp zwei Jahren im Stadtbezirk Brackwede. Auch wenn die Familie aus Bulgarien zugewandert ist, so ist ihre gemeinsame Muttersprache Türkisch.

Mit seinem Vater kommuniziert Dean durchweg auf Türkisch, und mit seiner Mutter sowie seiner älteren Schwester spricht er eine Mischung aus Deutsch und Türkisch.

Als die Familie nach Deutschland auswanderte, sprach keiner von ihnen ein Wort Deutsch, und auch ihre in Bielefeld wohnende Verwandtschaft (Schwester der Mutter und ihr Ehemann), die seit vier Jahren hier lebt, beherrscht vor allem einzelne deutsche Redewendungen.

Seitdem die Familie in Bielefeld lebt, arbeitet der Vater in einem Schlachthof in der Region, entgegen seinem erlernten Beruf als KFZ-Mechaniker. Da die Familie kein Auto besitzt, fährt der Vater mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit und hat meistens bereits die Wohnung verlassen, ehe die Kinder aufstehen. Wenn er am späten Nachmittag zurückkommt, ist er von der Arbeit häufig sehr erschöpft und hält eine kurze Nachmittagsruhe auf dem Sofa im Wohnzimmer.

In Bulgarien absolvierte Deans Mutter keine Ausbildung und kümmert sich seit der Zeit in Deutschland, wie zuvor in Bulgarien, um die Kinder und den Haushalt. Im vergangenen Jahr hat sie einen deutschen Sprachkurs mit dem Sprachniveau A2 mit der Note „sehr gut“ beendet und möchte, sobald auch für die jüngste Tochter die Tagesbetreuung gesichert ist, eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau in einer Supermarktkette beginnen. Deans Mutter fühlt sich in der Rolle der Mutter und Hausfrau zum jetzigen Zeitpunkt sehr wohl und kümmert sich intensiv um die Kinder und den Haushalt;

zugleich formuliert sie, „*dass ihr die Arbeit Spaß mache und sie sich dabei mit der Rolle der Hausfrau nicht zufrieden geben möchte*“ (Praktikumsbericht, S. 2) und dass sie sich stattdessen zum nächstmöglichen Zeitpunkt auch beruflich weiterentwickeln möchte.

Dilara, die ältere Schwester von Dean, ist dreizehn Jahre alt und besucht mittlerweile die sechste Klasse einer Realschule in Bielefeld. Wie Dean hat sich auch Dilara ein starkes soziales Umfeld aufgebaut, pflegt regelmäßigen Kontakt zu ihren Freundinnen, trifft diese und gestaltet ihre Freizeitaktivitäten meist außerhalb der Familienwohnung. In der Schule hat sie schnell Anschluss gefunden, und auch die Leistungsanforderungen bewältigt sie gut.

Shirin ist das jüngste Kind der Familie und ein halbes Jahr alt. Sie ist ein freundliches und munteres Kind, das auch nachts viel Aufmerksamkeit fordert.

Die fünfköpfige Familie wohnt seit der Zuwanderung nach Deutschland in Bielefeld in einer Dreizimmerwohnung mit Küche und Bad. Shirin schläft im Elternzimmer, das an das gemeinsame Kinderzimmer von Dean und Dilara angrenzt. In diesem hat jedes Kind ein eigenes Bett und einen eigenen Kleiderschrank. Zusätzlich befindet sich ein Schreibtisch im Kinderzimmer, den sich die Geschwister teilen. Dean besitzt ein paar Bücher; diese sind zum größten Teil Erstlese-, Comic- und Bilderbücher. Vor allem hat Dean viel Spielzeug, mit dem er unterschiedliche (technische) Dinge bauen kann. Insgesamt besitzt die Familie mehrere Gesellschaftsspiele, wie bspw. eine große Spielsammlung, „Affenbande“ und „UNO“. „*Die Wohnung ist immer sauber und ordentlich, was auch auf das Engagement der Mutter zurück zu führen ist*“ (Praktikumsbericht, S. 2f.).

5.8.3 Schulische Situation

Vor zwei Jahren kam Dean ohne jegliche Deutschkenntnisse als Seiteneinsteiger in die zweite Klasse einer Grundschule in Brackwede. Obwohl er bereits in Bulgarien die zweite Klasse erfolgreich abgeschlossen hatte, fand aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse eine Entscheidung für eine Klassenwiederholung statt. Mittlerweile wurde er in die dritte Klasse versetzt. Dean besucht seit Beginn jeden Tag den offenen Ganztagsbereich. Während dieser Zeit isst er zu Mittag, erledigt seine Hausaufgaben und nutzt die freie Zeit zum Spielen mit seinen Freunden oder nimmt an Wahlkursen teil.

Dean fühlt sich insgesamt in der Schule sowie in der Klasse sehr wohl und geht dort gerne hin, weil diese ihm Freude bereitet. Mit seinem besten Schulfreund Emre, der in dieselbe Klasse geht, ist er die meiste Zeit zusammen. Gemeinsam verbringen sie die Nachmittage im offenen Ganztagsbereich, spielen in den Pausen zusammen Fußball, und auch im offenen Anfangsunterricht sieht man die beiden Jungen meist zusammen, wobei sich besonders im offenen Anfangsunterricht zeigt, dass die gesamte Klasse 3 sowohl in festen als auch gleichzeitig in variierenden Gruppenkonstellationen spielt.

Das Klassenklima der Klasse 3 zeichnet sich durch einen freundlichen und hilfsbereiten Umgang der Schüler*innen untereinander aus. Die Klasse als Ganzes hält zusammen, und insgesamt verstehen sich die Mitschüler*innen gut, wobei gleichsam deutlich wird, dass nicht alle gute Freunde sind und sich vereinzelt Schüler*innen auch untereinander nicht so gut leiden können.

Die dritte Klasse, die Dean besucht, wird von der Grundschullehrerin Frau Diekmann und von der Sonderpädagogin Frau Düver geleitet. Beide nehmen Dean als einen Schüler „*mit Potenzial*“ (Praktikumsberichts, S. 7) wahr, der auf der einen Seite sehr kommunikativ ist und auf der anderen Seite sowohl im schulischen Alltag als auch im Unterricht viele Verständnisschwierigkeiten mit der deutschen Sprache aufweist. Dies zeigt sich in solchen Situationen als besonders herausfordernd, wenn aus sprachlichen Barrieren und Missverständnissen Konflikte mit Mitschüler*innen und Lehrkräften resultieren.

Aufgrund der Seiteneinstiegssituation widmet sich Frau Düver seit Beginn verstärkt der Sprachförderung bei Dean. Sie ist ihm in diesen Momenten ein sprachliches Vorbild, nutzt alltägliche Situationen als Gesprächsanlass und arbeitet zusätzlich mit unterschied-

lichen Spielen, um Sprachimpulse zu setzen und aufzugreifen mit dem Ziel, Deans Wortschatz fortwährend zu erweitern, einen sicheren Sprachgebrauch zu unterstützen und somit kontinuierlich seine Deutschkenntnisse zu verbessern.

Es scheint, als sei Dean sich weiterhin seiner sprachlichen Schwierigkeiten bewusst und als habe er mittlerweile bestimmte Strategien entwickelt, um diese zu verstecken.

Bei dem Spiel Schweinerei liest Dean die erste Karte vor. Dabei erkennt er die Karte zunächst falsch. Ich sage ihm, dass er noch weiter lesen soll. Nach dem nächsten Merkmal hat er die richtige Karte gefunden. Über die Beschreibung der Krawatte findet er die richtige Karte. Ich frage ihn, ob er weiß was eine Aktentasche ist. Er zeigt sie mir auf dem Bild. Bei der nächsten Karte liest Dean den ersten Satz (die Beschreibung eines Sheriffs) und sucht nach der Karte. Ich frage ihn, ob er weiß, was ein Sheriff ist. Er schüttelt den Kopf. Ich erkläre ihm, dass Polizisten in den USA so heißen. Er liest die Beschreibung weiter und findet, nachdem ich ihm gesagt habe, dass der Sheriff einen Stern trägt, die richtige Karte (Beobachtungsprotokoll, S. 17).

Dieses Verstecken gelingt ihm in vielen Situationen, da er sich durch „*seine Intelligenz und seine Aufmerksamkeit viele Zusammenhänge und Aspekte selbstständig erschießen kann und zusätzlich kann er durch sein geschicktes Verhalten schnell vom ursprünglichen Ausgangspunkt ablenken*“ (Praktikumsbericht, S. 9).

Dies zeigt sich bspw. darin, dass Dean die einzelnen Buchstaben der deutschen Sprache beherrscht, diese aneinanderreihen und lesen kann, ohne jedoch die jeweiligen Inhalte zu erschließen. Auf gezielte Verständnisfragen kann er daher häufig nicht antworten. In diesen Gesprächen reagiert Dean mitunter mit Desinteresse und äußert, dass er keine Lust mehr habe, und/oder er versucht, von der Situation abzulenken, indem er einen neuen Gesprächsanlass schafft.

5.9 Fallportrait „Yasin“

Der Praktikumsbericht, aus dem das Fallportrait „Yasin“ gewonnen wurde, fokussiert den Aspekt der Leseförderung. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem sinnentnehmenden Lesen. Während der Praxisphase führte die Studierende den normierten Leseverständnistest „ELFE“ zu zwei Erhebungszeitpunkten durch, in dem das Leseverständnis über die Ebenen Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit, Satzverständnis und Textverständnis erfasst wird. Aufgrund von fehlenden Auswertungsmöglichkeiten formuliert die Studierende eine Beschreibung der Testergebnisse, die einen tendenziellen Vergleich der Lesentwicklung von Yasin während des Jahres darlegt.

Zudem sind mit dem Praktikumsbericht die begründete Schulformempfehlung der Grundschule, Ergebnisse der Vergleichsarbeit VerA-3, das Arbeitsmaterial eines Lesetagebuchs, welches Yasin führte, sowie Beobachtungsprotokolle, die von der Studierenden angefertigt wurden, im Anhang hinterlegt. Ferner stand die Studierende „*von Anfang an in einer guten Kooperation mit der Klassenlehrkraft*“ (Praktikumsbericht, S. 6).

5.9.1 Yasin

Yasin ist ein elfjähriger Junge, der in Bielefeld geboren wurde. Er hat insgesamt vier Brüder und vier Schwestern; er selbst ist das zweitjüngste Kind der Großfamilie. In seiner Freizeit verabredet er sich gerne mit Freunden, um mit ihnen Fußball zu spielen oder Fahrrad zu fahren. Hat einer seiner Freunde mal keine Zeit, verbringt er seine Freizeit mit seinen Brüdern.

Seit dem Kindergarten trägt Yasin Hörgeräte, die kaum zu sehen sind. Nach eigenem Ermessen kann er diese aufsetzen und abnehmen.

5.9.2 Familiäre Situation

Die elfköpfige Großfamilie wohnt in einer Dachgeschoßwohnung in einem Mehrfamilienhaus im Stadtteil Schildesche. Yasin hat vier Brüder und vier Schwestern im Alter von 6 bis 22 Jahren. Gemeinsam mit den Zwillingen (6 Jahre) besucht Yasin die Grundschule; seine anderen Geschwister befinden sich mittlerweile auf weiterführenden Schulen, in der Ausbildung und/oder bereits im Berufsalltag.

Die Familiensprache ist Kurdisch, in der in der Mehrheit zu Hause kommuniziert wird. Während die Eltern wenig Deutsch sprechen und verstehen, beherrschen fast alle Kinder dies fließend, wodurch sie häufig als „*Kommunikations- und Informationsvermittler*“ (Praktikumsbericht, S. 4), bspw. in der Schule oder beim Arzt, auftreten.

5.9.3 Schulische Situation

Yasin besucht mittlerweile seit zwei Jahren eine Grundschule des Stadtteils Schildesche und ist in der vierten Klasse. Aufgrund eines Umzugs der Familie innerhalb von Bielefeld fand ein Schulwechsel statt. Zuvor besuchte er eine Grundschule mit einem jahrgangsübergreifenden Klassenkonzept, so dass zum Schulwechsel aus den Schulunterlagen nicht eindeutig ersichtlich wurde, in welcher Klassenstufe sich Yasin befand. Seine jetzige Grundschule entschied sich damals, trotz des hohen Alters von Yasin, ihn in die dritte Klasse einzustufen.

Obwohl Yasin durch den Schulwechsel verspätet in die Klassengemeinschaft kam, so ist er gut integriert, pflegt viele Freundschaften mit der Mehrzahl seiner Klassenkamerad*innen sowie mit Kindern der Parallelklasse, so dass seine Situation in der Klasse und im allgemeinen an der Schule als tendenziell positiv zu beschreiben ist. „*Gegenüber anderen kann er sich hilfsbereit und aufgeschlossen zeigen, wenn er das Gefühl von Zuneigung und Akzeptanz bekommt*“ (Praktikumsbericht, S. 4). In seiner Klasse fällt Yasin besonders durch „*seine körperliche Silhouette und durch sein tendenziell lauterer Verhalten im Vergleich zu den anderen Kindern aus der Klasse*“ (Praktikumsbericht, S. 6) auf.

Seitdem Yasin die vierte Klasse besucht ist er im offenen Ganztags angemeldet. In dieser Zeit hat er die Möglichkeit, seine Hausaufgaben zu erledigen, Hilfestellungen zu bekommen, sofern dies nötig ist, und kann an AG-Angeboten im Nachmittagsbereich teilnehmen. Zurzeit ist er in der Fußball-AG angemeldet, die ihm sehr viel Freude bereitet.

Besonders im Sozialverhalten lassen sich bei Yasin noch einige Entwicklungspotenziale benennen. „*Regeleinhaltung, Konflikt- und Kritikfähigkeit entsprechen noch nicht den Anforderungen*“ (Schulformempfehlung, S. 16). So zeigt sich bspw., dass Yasin sich mitunter leicht provozieren lässt „*und sich in vielen Situationen außer mit körperlichen Möglichkeiten nicht zu helfen oder zu verteidigen weiß*“ (Praktikumsbericht, S. 6). Um Yasin in seinem Sozialverhalten zu unterstützen und gemeinsam mit ihm konstruktive Handlungsstrategien in Konfliktsituationen zu erarbeiten, findet eine wöchentliche Förderung durch die Sozialpädagogin der Schule statt. In Gesprächen und (spielorientierten) Übungen erhält Yasin Anregungen zu möglichen Verhaltensweisen in Konfliktsituationen mit anderen Kindern, so dass sich positive Entwicklungen in seiner Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft bereits abzeichnen.

Vor allem im mathematischen Bereich zeigt Yasin große Stärken. Er bewegt sich sicher im Zahlenraum bis zu 1.000.000, verwendet Zahlbeziehungen und Gesetze; das Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren beherrscht er mündlich sowie (halb-) schriftlich, und auch das Runden, Schätzen und Überschlagen gelingt ihm. Gleiches zeigt sich in weiteren mathematischen Bereichen wie bspw. Raum und Form, Größen und Messen, in denen Yasins Leistungen den Anforderungen entsprechen.

Auch wenn Yasin in Bielefeld geboren wurde, so ist Deutsch weiterhin seine Zweitsprache, da zu Hause fast ausschließlich Kurdisch gesprochen wird. Das Erfassen, Wiedergeben und Deuten von gelesenen Texten bereitet ihm große Schwierigkeiten, genauso wie ein systematischer Aufbau von schriftlichen Texten nach erarbeiteten Merkmalen und Methoden zur Planung und Überarbeitung von eigenen Texten. Im Bereich Deutsch gelingt es Yasin im vierten Schuljahr besonders, Texte sicher und richtig abzuschriften.

Zu Beginn des vierten Schuljahres nahm Yasin an dem normierten Leseverständnistest „ELFE“ teil, der das Leseverständnis auf den Ebenen Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit, Satzverständnis und Textverständnis erfasst. In dem ersten Aufgabenbereich, in dem die Kinder aus vier Möglichkeiten das richtige Wort zu dem daneben abgebildeten Bild unterstreichen müssen, schafft Yasin 21 von 72 Aufgaben, wobei er zwei Bilder falsch erfasst. Dem Bild Glühbirne ordnet er das Wort „Kühltasche“ zu und dem Bild Vogel das Wort „Formel“. In dem zweiten Aufgabenbereich müssen die Kinder einen Satz ergänzen; dafür stehen ihnen fünf mögliche Wörter zur Verfügung. Insgesamt bearbeitet Yasin acht von 28 Sätzen, die allesamt richtig sind. In dem abschließenden dritten Aufgabenbereich müssen die Fragen zu einer kleinen Geschichte aus vier Antwortoptionen richtig beantwortet werden. Von diesen 20 Aufgaben erledigt Yasin elf, wobei er drei Mal eine falsche Antwort notiert und zwei Aufgaben unvollständig bearbeitet. Im Anschluss an den Leseverständnistest fand ein Gespräch mit Yasin statt, in dem deutlich wurde, „*dass er einige der Aufgaben erraten hat*“ (Praktikumsbericht, S. 7).

Am Ende der vierten Klasse füllt Yasin erneut den Leseverständnistest „ELFE“ aus. Dabei zeigt sich eine Vielzahl an (tendenziellen) Entwicklungen im Bereich Lesen. Im ersten Aufgabenbereich ordnete Yasin 30 statt 21 Bildern ein Wort zu, wobei er erneut zwei Fehler machte. Dem Bild des Vogels ordnete er bei der zweiten Durchführung kein Wort zu und dem Bild der Tragetasche das Wort „Manteltasche“. Statt acht vervollständigt Yasin insgesamt 18 Sätze im zweiten Aufgabenbereich, wobei er die fachlich richtige Antwort auf den Satz „Aus jeder ... wird einmal ein Schmetterling“ nicht wusste. Im dritten Aufgabenbereich bearbeitet Yasin 11 Geschichten vollständig und macht dabei zwei Fehler.

Vor allem das sinnentnehmende Lesen bereitet Yasin in der Grundschulzeit sowie zum Ende von dieser weiterhin große Schwierigkeiten, so dass seine Lesemotivation mitunter maßgeblich negativ tangiert wird. Mittlerweile gelingt es ihm immer besser, auch ungeübte Texte fließend zu lesen und dabei eine Betonung zu entwickeln. Da ihm weiterhin viele Wörter unbekannt sind, fällt es ihm schwer, diese Betonung kontinuierlich einzusetzen und den Sinn des Gelesenen angemessen zu entnehmen. Entgegen der Hauptschulempfehlung, die die Grundschule ausgesprochen hat, haben sich die Eltern von Yasin für die Realschule entschieden, da bereits einige seiner älteren Geschwister ebenfalls zu dieser gehen bzw. gingen.

5.10 Fallportrait „Carlos“

Das Fallportrait „Carlos“ entstammt aus einem Praktikumsbericht, der sich den theoretischen Schwerpunkten „Schriftspracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ und „Zuschreibung des Förderschwerpunkts Lernen bei Kindern mit Migrationshintergrund“ widmet. So wie der Praktikumsbericht basiert gleichermaßen das Fallportrait auf einer vielfältigen Datengrundlage. Die individuellen Förderpläne von der Schule für Carlos vom zweiten und dritten Schuljahr, in denen der Zeitraum, die Förderziele sowie die jeweiligen Maßnahmen und Beobachtungen/Anmerkungen dokumentiert wurden, liegen vor. Sowohl das Abschlusszeugnis als auch die Übergangsempfehlung des vierten Schuljahres sind ebenfalls in den Praktikumsbericht und gleichermaßen in das Fallportrait integriert, genauso wie der Antrag zur Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens, das am Ende der dritten Klasse eingereicht wurde. Obendrein stehen die Durchführung der Hamburger Schreib-Probe 2 sowie die ausgewerteten Ergebnisse zur Verfügung. Zudem wurden das Erst- und das Zwischengespräch schriftlich festgehalten, in

dem der Studierende, die zuständige Lehrkraft sowie die Dozierende der universitären Begleitveranstaltung die schulische wie die familiäre Ausgangssituation und die Anknüpfungspunkte der individuellen Förderung konkretisieren.

5.10.1 Carlos

Carlos ist ein „*sehr glücklicher, ausgeglichener und entspannter*“ (Praktikumsbericht, S. 9) zwölfjähriger Junge, der vor knapp vier Jahren mit seiner insgesamt zehnköpfigen Familie aus dem Irak nach Deutschland gekommen ist.

Carlos spielt in seiner Freizeit gerne Fußball und hat bis vor kurzem diesen Sport noch in einem Verein in seinem Stadtteil ausgeübt. Nunmehr spielt er meistens mit seinen Freunden und Bekannten auf dem wohnortnahen Fußballplatz. Carlos interessiert sich besonders für elektronische Spiele jeglicher Art. Da seine Familie jedoch weder einen Computer noch sonstige Spielkonsolen besitzt, besucht er vermehrt Freunde und Bekannte, um dort gemeinsam spielen zu können.

Ein besonderes Talent hat Carlos für künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten. Diese übt er mit sehr viel Kreativität, Geschick und Disziplin aus. Für kleine und filigrane Arbeiten nimmt er sich sehr viel Zeit, arbeitet konzentriert und ruhig und räumt sich bei Bedarf eigenständig Pausen ein.

Insgesamt kann Carlos auf wenige wahre und langfristige Freundschaften zurückblicken. Auch wenn sich sein Wortschatz in den letzten vier Jahren kontinuierlich auf- und ausbaut, so kommt es nach wie vor zu sprachlichen Missverständnissen. Es fällt ihm bspw. weiterhin schwer, zwischen Auslachen/Über-jemanden-Lachen und Mit-jemandem-Lachen zu differenzieren. Aus diesen sprachlichen Missverständnissen resultieren häufig Konflikte, in denen Carlos „*nicht seinen eigenen Anteil sieht*“ (Erstgespräch mit der Lehrkraft, S. 20), sondern lediglich die anderen verantwortlich macht, so dass viele Kinder und Jugendliche ihn mitunter mittlerweile meiden. Zugleich zeigen sich zahlreiche positive Entwicklungen in seinem Sozialverhalten. Bspw. gelingt es ihm schon viel leichter, Spiel- und Verhaltensregeln zu verstehen, umzusetzen und diese einzuhalten. Außerdem ist Carlos sehr hilfsbereit und fürsorglich.

5.10.2 Familiäre Situation

Vor etwa vier Jahren kam Carlos mit seinen Eltern, seinen sechs Geschwistern und seiner Großmutter mütterlicherseits aus dem Irak nach Deutschland. Sowohl er, als ältestes Geschwisterkind, als auch seine Geschwister haben im Irak keinerlei (institutionelles) Bildungsangebot in Anspruch genommen, so dass ihnen Kindergarten und Schule fremde Institutionen waren.

Die gemeinsame Familiensprache ist Kurdisch, die unter den Familienmitgliedern zu Hause gesprochen wird. Dabei zeigt sich, dass die Familie insgesamt und Carlos im besonderen Maße auch im Kurdischen eher auf eine Alltagssprache zurückgreift, die weniger einer ausdifferenzierten Bildungssprache entspricht.

Carlos' Vater arbeitet seit knapp drei Jahren in einer Imbissbude in ihrem Stadtteil. Durch den Kontakt mit der deutschen Sprache und den Sprachkurs, den er besucht, seitdem sie in Deutschland leben, wachsen sein Wortschatz sowie sein sicherer Umgang mit der deutschen Sprache kontinuierlich. Carlos' Mutter hingegen, die sich um die Großmutter, die Kinder und den Haushalt kümmert, spricht nahezu kein Wort Deutsch.

Der zwölfjährige Junge lebt zusammen mit seinen sechs jüngeren Geschwistern, seinen Eltern und seiner Großmutter mütterlicherseits in einer kleinen Wohnung in Bielefeld. Aufgrund der Wohngröße lässt sich vermuten, dass „*sie [...] wohl ein sehr enges Wohnzimmer [haben], welches nicht unbedingt nutzbar sei und die Kinder schlafen vermutlich mit den Eltern in einem Zimmer bzw. teilen sich auf jeden Fall mehrere Personen ein Zimmer*“ (Praktikumsbericht, S. 4).

Die Großmutter von Carlos väterlicherseits lebt ebenfalls in Deutschland. Sie ist vor einigen Jahren schwer erkrankt, so dass sich die Familie zusätzlich vermehrt um sie kümmert. Die knapp 150 km Differenz zwischen ihren Wohnorten erschweren die regelmäßigen Besuche und die Unterstützungsmöglichkeiten. Nach langen Überlegungen hat sich die Familie dennoch entschieden, den Wohnort nicht zu wechseln, sondern in Bielefeld zu bleiben.

5.10.3 Schulische Situation

Im Irak hat Carlos weder Erfahrungen im Kindergarten noch in einer Schule sammeln können, so dass er das erste Mal in Deutschland mit 8,5 Jahren eine Schule besucht. Diese Ausgangssituation gestaltete sich auf unterschiedlichen Ebenen schwierig, da Carlos sowohl im Kontakt mit gleichaltrigen Kindern, den Lehrkräften, den Leistungsanforderungen als auch im alltäglichen Schulleben vor vielfältigen Herausforderungen und Überforderungen stand.

Carlos besuchte zunächst eine Grundschule in Schildesche in einer gebundenen Ganztagsklasse, so dass er dort Zeit erhielt, um seine Hausaufgaben zu erledigen, bei denen ihm Ganztagsmitarbeiter*innen und Lehrkräfte individuelle Hilfestellungen bieten konnten. Anfänglich besuchte Carlos altersgerecht die dritte Klasse; jedoch wurden seine Überforderungen innerhalb von wenigen Monaten deutlich sichtbar, so dass er kurz nach den Ferien in die zweite Klasse zurückversetzt wurde. Mittlerweile wechselte er auf die weiterführende Schule und besucht dort eine integrative Klasse.

Da Carlos sowie seine gesamte Familie ohne jegliche Deutschkenntnisse nach Deutschland kamen, bereiteten ihm die sprachlichen Barrieren, neben weiteren Auffälligkeiten in seinem Verhalten, erhebliche Schwierigkeiten. Daher wurden von Seiten der Grundschule unterschiedliche Seiteneinstiegs-Förderungen veranlasst, die in den ersten 18 Monaten mit drei Stunden pro Woche und anschließend mit zwei Stunden pro Woche umgesetzt wurden. In Kleingruppen von insgesamt drei bis vier Kindern arbeitete die sonderpädagogische Fachkraft zumeist außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens zu Themenbereichen wie bspw. Wortschatzerweiterung, Integration in die Klasse, Vermeidung von auffälligem Verhalten (z.B. „*schlagen, beleidigen, Arbeitsverweigerung*“; Praktikumsbericht, S. 4), aktives Sprechen und Zuhören, Sich-Trauen, Fragen zu stellen, wenn etwas nicht verstanden wird, aktive Teilnahme an Unterrichtsinhalten, Einhalten von Regeln etc. Um die einzelnen Förderziele zu erreichen und sie gleichsam miteinander zu verzahnen, fanden z.B. regelmäßig angeleitete Sprach- und Gesellschaftsspiele in der Kleingruppe statt. Zudem wurden alltägliche Situationen als Gesprächsanlass genutzt, um fortwährend den Wortschatz zu erweitern und den sicheren Umgang mit der deutschen Sprache zu unterstützen. Wie alle anderen Schüler*innen der Klasse übernahm auch Carlos ritualisierte Aufgaben in seinem Klassenverbund, wie bspw. die Leitung der Klassenversammlung, Übernahme von Klassendiensten etc. Zu Beginn fiel es Carlos schwer, sich auf die Seiteneinstiegs-Förderung einzulassen; er verweigerte sich und verhielt sich auffällig.

Nach Aussagen der Lehrkraft „*integrierte sich Carlos gut*“ in die „*neue*“ zweite Klasse und wurde als „*freundlich und hilfsbereit*“ (Förderplan der Klasse 2, S. 16) wahrgenommen. Die meiste Zeit verbrachte er mit einem Mitschüler. Sowohl in den Pausen als auch im Nachmittagsbereich wurden die Jungen häufig gemeinsam beim Fußballspielen gesehen. Auch zu den anderen Kindern seiner Klasse pflegte er einen guten Kontakt, wobei es sowohl während der Unterrichtszeit als auch in den Pausen immer wieder zu Konflikten kam, primär mit Mitschüler*innen, die Carlos eigentlich zu mögen schien. Diese Streitigkeiten gingen häufig von Carlos aus, bei denen er zudem nicht seinen eigenen Anteil am Konflikt sah. Dieses Verhalten machte ihn sowohl in der Klassengemeinschaft als auch bei Kindern aus anderen Klassen etwas unbeliebt. Dies hatte zur Folge, dass sich einige Kinder von ihm distanzieren.

In den insgesamt knapp vier Jahren, in denen Carlos die Grundschule besuchte, entwickelte sich sein Sozialverhalten sehr positiv. Es fiel ihm fortwährend leichter, sich an Regeln zu halten und seinen Mitschüler*innen sowie den Lehrkräften gegenüber ein angemessenes Verhalten zu zeigen. Zudem wurden erhebliche Entwicklungen in seiner Konflikt- und Kritikfähigkeit sichtbar, wobei weiterhin Entwicklungspotenziale bestanden.

Auch wenn der Schulbeginn von Carlos sich aufgrund der sprachlichen Barriere sowie durch die fehlende Schulvorbereitung als besonders herausfordernd erwies, zeigte Carlos in der Mehrheit eine sehr hohe Lern- und Leistungsbereitschaft, die sich bspw. in der Neugierde und dem Interesse an neuen Themen spiegelte. Gleichzeitig lagen eine geringere Ausdauer und Konzentration vor, was besonders beim Schreiben auffiel, da Carlos sowohl sehr langsam schrieb als auch immer wieder nachschauen musste, weil er sich nur wenige Worte beim Abschreiben merken konnte. Carlos arbeitete in der Regel sehr zuverlässig und extrem sorgfältig. Dies zeigte sich bspw. darin, dass er seine geschriebenen Wörter immer wieder korrigierte, bis sie seinem ästhetischen Anspruch genügten. Die häufigen Korrekturen wiederum führten dazu, dass sich sein geringes Arbeitstempo zusätzlich verlangsamte und er hinter dem Klassentempo lag. War sein körperliches Erscheinungsbild zu Beginn der Schulzeit geprägt von Müdigkeit und Lustlosigkeit, so war er am Ende der Grundschulzeit wesentlich aufmerksamer, verfolgte wacher das Unterrichts- und Schulgeschehen und nahm häufiger aktiv an diesem teil. In das alte Muster der Müdigkeit und Lustlosigkeit fiel er jedoch weiterhin zurück, wenn er Aufgaben selbstständig bearbeiten sollte und dieses ihm nicht auf Anhieb gelang.

Auch nach insgesamt vier Jahren auf der Grundschule fiel Carlos die deutsche Sprache weiterhin schwer, wenngleich sich kontinuierliche Entwicklungen und Fortschritte abzeichneten. In dieser Zeit hat sich sein Wortschatz stets erweitert und ausdifferenziert und zu einem sichereren Umgang mit der deutschen Sprache geführt, wobei dieser weiterhin lückenhaft und rudimentär war. Dennoch konnte sich Carlos gewählter ausdrücken, besser die deutsche Sprache verstehen und so aktiver an Kommunikationen im täglichen Schulleben teilnehmen.

Das Anwenden von Rechtschreibstrategien fiel ihm zum Ende der Grundschulzeit immer leichter, und beim langsamen und sorgfältigen Abschreiben von Textpassagen erfolgten lediglich wenige Fehler. Diese minimierten sich zudem, wenn er seine Brille gegen die Kurzsichtigkeit trug. Wortarten unterschied er schon relativ sicher; die Zeitformen und Satzglieder bereiteten ihm weiterhin Schwierigkeiten. Carlos konnte kurze und lautgetreue Wörter relativ sicher schreiben, wobei es ihm nach wie vor schwer fiel, Grapheme zu erkennen, genauso wie Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Längere und komplexere Wörter bereiteten ihm immer noch Schwierigkeiten; häufig vergaß er Vokale und/oder ganze Wortteile, so dass lediglich Wortskelette vorlagen. Einfache und kurze Sätze konnte Carlos langsam erlesen, wobei nicht fortwährend deutlich wurde, ob der Inhalt gleichermaßen erschlossen wurde. Um sich das Gelernte einzuprägen, benötigte Carlos viele Wiederholungen und Unterstützungen, die während der Unterrichtszeit in Form von individuellen Hilfen (Lehrkraft und/oder Arbeitsblätter, die seinem Leistungs- und Entwicklungsstand entsprachen) gewährleistet wurden. Im Fach Deutsch konnte er die Unterrichtsinhalte am Ende der Grundschulzeit der Klasse 4 nicht erschließen und befand sich stattdessen auf einem Leistungsstand, der dem Niveau Mitte/Ende erster Klasse entsprach. Auch wenn sich der Wortschatz von Carlos fortwährend auf- und ausbaute, so war dieser immer noch eher rudimentär, sein Lesetempo und -verständnis vielfach zu gering, so dass er nur sehr eingeschränkt am Unterrichtsgespräch teilnehmen konnte.

An Themen des Sachunterrichts zeigte Carlos meist großes Interesse und verfolgte neugierig die Unterrichtsinhalte. Beiträge von eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und/oder Vorwissen brachte er nur selten ins Unterrichtsgeschehen ein. Das Erfassen

von sachunterrichtlichen Problemstellungen fiel ihm schwer, ebenso wie die Beschreibung von Sachverhalten oder Vorgängen. Sofern die Sachinhalte sehr konkret und anschaulich dargestellt wurden, konnte er sich das Erarbeitete besser merken. Abstrakte Inhalte konnte er hingegen nur unvollständig oder gar nicht wiedergeben. Carlos zeigte ein besonderes Interesse am Erforschen von sachlichen Lösungen, und die Mitarbeit bei praktischen Versuchen gelang ihm gut.

Im Mathematikunterricht fiel es Carlos oft schwer, konzentriert mitzuarbeiten. Im Zahlenraum bis zwanzig bewegte er sich am Ende der vierten Grundschulklasse sicher; im Zahlenraum bis hundert konnte er sich in der Regel gut orientieren, doch der Tausenderzahlenraum war ihm noch immer fremd. Insgesamt hatte Carlos geringe Vorstellungen von den einzelnen mathematischen Verfahren entfaltet; so konnte er bspw. nur in Ansätzen Rechenwege entwickeln und Zahlenbeziehungen nutzen. Die schriftliche Addition setzte Carlos sicher und selbstständig um; anders zeigte es sich bei der schriftlichen Subtraktion und Multiplikation, die ihm weiterhin nur durch Hilfe gelangen. Das Prinzip der Division hatte er zum damaligen Zeitpunkt noch nicht durchdrungen. Geometrische Sachverhalte fielen ihm deutlich leichter, und er löste diese sehr sicher, selbstständig und konzentriert. Auch wenn Carlos in den vergangenen vier Jahren viele Fortschritte im mathematischen Bereich zeigte, so blieben die Ziele der vierten Klasse unerreicht.

Besonders im Deutsch- und Mathematikunterricht lagen bei Carlos erhebliche Schwierigkeiten vor, wenngleich ihm bereits seit Beginn des Schulbesuchs unterschiedliche Seiteneinstiegs-Förderungen angeboten wurden. Sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht erhielt Carlos individuelle Hilfestellungen durch die Lehrkraft, die Sonderpädagogin und zusätzliche Arbeitsmaterialien, die seinem Leistungs- und Entwicklungsniveau entsprachen und sich am gemeinsamen Lerngegenstand orientierten. Trotz der bis dahin gewährleisteten Fördermaßnahmen und der vielfältigen Entwicklungen war ein zielgleicher Unterricht auf Grundlage der Richtlinien und Lehrpläne für Carlos ausgeschlossen. Entsprechend wurde bereits in der dritten Klasse ein AO-SF-Verfahren für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen eingeleitet, um anschließend einen Antrag auf Gemeinsames Lernen an einer weiterführenden Schule zu stellen.

Nach den Sommerferien wechselte Carlos an eine weiterführende Schule, die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in integrativen Klassen unterrichtet. In seiner neuen Klasse an der weiterführenden Schule ist kein Kind aus seiner vorherigen Klasse. Ein paar wenige Mitschüler*innen besuchen Parallelklassen, jedoch scheint Carlos nicht mehr viel Kontakt zu ihnen zu pflegen. Lediglich ein „Hallo“ im Vorbeigehen auf dem Pausenhof oder im Schulgebäude verbindet die Kinder miteinander. Stattdessen hat Carlos viel Kontakt zu seinen neuen Mitschüler*innen und versteht sich mit der Mehrheit von ihnen sehr gut, wenngleich es weiterhin zu kleineren Konflikten kommt, die er mittlerweile jedoch häufig eigenständig und konstruktiv lösen kann.

In der Klasse von Carlos sind insgesamt 24 Kinder, von denen bei fünf weiteren Kindern ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen diagnostiziert wurde und bei zwei weiteren im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung. Im Team-Teaching unterrichten die Fachlehrkraft und die sonderpädagogische Fachkraft die Klasse gemeinsamen. Aufgrund der festen Doppelbesetzung während der Unterrichtszeit finden Unterstützungsangebote und individuelle Förderungen während der Unterrichtszeit statt, so dass Carlos, anders als in der Grundschule, fortwährend innerhalb des Klassengeschehens arbeitet. Dies sowie die Tatsache, von Beginn an in einem Klassenverbund zu sein und nicht zu einer bestehenden Klassengemeinschaft dazuzukommen, stärken ihn, so dass er sich als Teil der Klasse wahrnimmt und sich zugehörig und wohl fühlt. Carlos *„sagt selbst, dass es ihm an der neuen Schule gefalle und er die Grundschule kaum vermisse. Er scheint sich insgesamt sehr wohl zu fühlen, hat viel Kontakt*

zu den Mitschülerinnen und Mitschülern und versteht sich gut mit mehreren Kindern. Er hat fast immer gute Laune und zeigt sich aufgeschlossen“ (Praktikumsbericht, S. 9).

Aufgrund der Heterogenität der Klasse arbeiten die meisten Kinder an individuellen Arbeitsplänen, so dass kein einheitliches Lern- und Arbeitstempo existiert, an dem Carlos sich messen kann. Auch wenn es ihm weiterhin schwer fällt, lange und konzentriert zu arbeiten, sein bewegungsfreudiges Verhalten während der Unterrichtszeit zu kontrollieren und nicht in die Klasse zu rufen, so wird sein Verhalten in einem anderen Maße wahrgenommen. An gemeinsamen Diskussionen und Ergebnissicherungen in Kleingruppen und im Plenum beteiligt sich Carlos mittlerweile deutlich mehr und leistet viele konstruktive Beiträge zu den Unterrichtsinhalten.

6 Fazit

Im Rahmen des Beitrags wurde einleitend dargelegt, dass angehende wie tätige Lehrkräfte die (universitäre) Lehrer*innenbildung mitunter als praxisfern wahrnehmen und sie sich realistische Einblicke in ihren (zukünftigen) Berufsalltag wünschen, so bspw. über die Einbindung von Fallbeispielen in Lehrveranstaltungen (Kap. 1 und 2). Die Rekonstruktion der abgebildeten Fallportraits basiert u.a. auf der Intention, diesem Wunsch zu begegnen.

Ein besonderes Anliegen war es, *authentische* Fallportraits für die (phasenübergreifende) Lehrer*innenbildung zu gewinnen. Um dies zu gewährleisten, wurde auf Praktikumsberichte von Lehramtsstudierenden zurückgegriffen, die in ihrer einjährigen Praxisphase ein Grundschulkind in schulischen wie außerschulischen Bereichen begleiten und unterstützten, so dass ganzheitliche Einblicke in die Lebenswirklichkeiten der Kinder vorliegen (Kap. 4). Auf dieser Datengrundlage konnten insgesamt zehn Fallportraits rekonstruiert werden, die sowohl das Kind als auch seine familiäre sowie schulische Situation nachzeichnen (Kap. 5).

Punktuelle didaktische Überlegungen sowie Bezüge zur Portfolioarbeit wurden ebenfalls in dem vorliegenden Beitrag vorgestellt. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen noch keine praktischen Erfahrungen mit den Fallportraits vor, so dass Inhalte des zweiten sowie auch des dritten Kapitels als Anregungen zu lesen und zu versehen sind.

Im Beitrag sind ebenfalls vertiefende Materialien (Kap. 7) zu finden, die sowohl Einblicke in die kindliche Lern- und Lebenswirklichkeit eröffnen als auch eine weitere konkrete didaktische wie theoretische Auseinandersetzung unterstützen. Es handelt sich dabei bspw. um durchgeführte bzw. transkribierte diagnostische Verfahren, Schreibproben von Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten, einzelne Arbeitsblätter von Grundschulkindern etc. Dabei ist zu beachten, dass es sich zum Teil um Arbeitsmaterialien von Kindern handelt, die nachträglich den Fallportraits zugeordnet wurden. Entsprechend werden nicht fortwährend sämtliche Aspekte aus der Fallportraitverschriftlichung in Gänze in den Arbeitsmaterialien bedient.

Erneut wird dazu eingeladen, entsprechende Materialien für spezifische Seminarinhalte in der Lehre auszuwählen und/oder die Materialien so zusammenzustellen bzw. zu verändern, dass sie den jeweiligen Gegenstand angemessen unterstützen.

7 Vertiefende Materialien

Abschließend werden verschiedene Materialien von Bielefelder Grundschulkindern vorgestellt, die nicht nur einen weiteren Praxisbezug gewährleisten, sondern darüber hinaus eine zusätzliche Folie für eine kritische Auseinandersetzung bieten. Denn zum einen können die vorliegenden Materialien als solche stets als Lehr- und Lerngegenstände in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung fungieren. So bietet bspw. das vollständig transkribierte bzw. dokumentierte diagnostische Verfahren nicht nur die Möglichkeit, sich mit diesem exemplarischen Instrument konstruktiv auseinanderzusetzen, sondern zudem können sich die Studierenden in dessen konkreter Auswertung erproben. Die Ergebnisse wiederum können zum anderen gezielt in Beziehung mit den jeweiligen Fallportraits verortet und diskutiert werden, so dass eine weitere Perspektive auf die Kinder eröffnet und ergänzt werden kann.

An dieser Stelle sei explizit herausgestellt, dass es nicht die Intention der vertiefenden Materialien ist, den Entwicklungsstand der Kinder mit einer defizitären Perspektive zu analysieren, sondern vor allem die dynamische Wechselwirkung zwischen schulisch-didaktischem Setting und individuellem Entwicklungsprozess zu berücksichtigen und in diesem Kontext stets ressourcen- und lösungsorientierte Handlungsoptionen zu entwerfen, die (auch) an eine individuelle Förderung der Kinder anknüpfen.

So wie die Fallportraits bedarfsorientiert verändert und/oder modifiziert werden können (siehe Kap. 2.1), so sind Lehrende gleichermaßen eingeladen, den „pädagogischen Spielraum“ der Materialien zu nutzen und sie bspw. ebenso anderen Kindern zuzuordnen, einzelne Elemente zu variieren etc. oder auch die vertiefenden Materialien unabhängig von den Fallportraits zu verwenden. Im Kontext der Materialdarstellung werden ausgewählte Themen(-bereiche) punktuell benannt, jedoch nicht detailliert erläutert, die als Anregungen für eine thematische Auseinandersetzung zu verstehen sind. Die dargelegten Impulse erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Es ist erneut zu betonen, dass die ergänzenden Materialien mitunter nachträglich gewonnen wurden, so dass sich zum Teil leichte Abweichungen von den verschriftlichten Fallportraits finden.

7.1 Transkript „Dani hat Geburtstag“ (Fallportrait „Mia“, Kap. 5.5)

Für den Fall „Mia“ liegt das zunächst auf Tonband aufgezeichnete und anschließend transkribierte Interview im Rahmen des diagnostischen Verfahrens „Dani hat Geburtstag“ vor. Auf Grundlage des Materials kann bspw. zunächst das diagnostische Verfahren als solches zum inhaltlichen Gegenstand des Seminars gemacht werden und können in diesem Zusammenhang Stärken und Hürden, Vor- sowie Nachteile (im schulischen Alltag) erarbeitet und diskutiert werden. Darüber hinaus kann das Transkript genutzt werden, um dieses kriteriengeleitet auszuwerten, um vertiefende Einblicke in Mias Leseentwicklungsstand zu erhalten und diesen zu rekonstruieren. Gleichmaßen können anschließend konkrete Förderungsstrategien im schulischen wie im außerschulischen Bereich vor diesem Hintergrund erarbeitet werden.

Zu Beginn: Das Buch liegt falsch herum vor der Schülerin auf dem Tisch.²³

M: Falsch rum

S: Genau, dann darfst du das da mal richtig rum hinlegen (.) und dann hier einmal anfangen. Ich weiß nicht, ist das so richtig rum? Oder muss man das – genau, so rum hinlegen. Wir gucken uns erstmal das hier an. So und zwar –

M: Da ist ein Kuchen

S: Ein Kuchen, genau das ist ein Kuchen. Und das Buch hier was hier liegt, das wollen wir uns jetzt gleich mal genauer anschauen.

M: Da ist das

S: Und wir wollen mal einmal gucken – genau das sieht man hier auch – wir wollen mal gucken, was wir hier vorne drauf alles sehen. Was siehst du denn da alles?

M: Äh ein Kuchen

S: Ja

M: Ein, ein Maisino²⁴.

S: Ein Maisino genau. Und was siehst du da sonst noch so?

M: Rote Bangen

S: Ja, rote Wangen genau.

M: Mmm ... ein rote T-Shirt mit ein eine Frucht darauf

S: Genau, super. Und kannst du auch hier oben was, kannst du da was von sehen? Also weißt du, was da für Buchstaben sind? Kennst du da welche von?

M: Ein /d/, ein /a/, ein /n/

S: Ja

M: /d/, ein weiß nicht

S: Du kannst auch mal gucken, kennst du die anderen noch die dahinter sind? Das ist nicht schlimm

M: Ein /e/, ein /b/, ein ein /u/, ein /r/, ein /d/ nein /t/

S: Mhm

M: ein /s/, ein /t/, ein /a/, ein di d ... ein /g/

S: Ein /g/ genau

M: Und vorne auch ein /g/

S: Genau! Dann darfst du mal einmal die erste Seite aufschlagen

M: Kuuuuuehen

S: Genau.

M: Ehm ein Geschenk, noch ein Geschenk.

S: Genau.

M: Noch ein Kuchen.

S: Super! Und jetzt blätter mal noch eine Seite um.

M: Da ist noch eins

S: Genau, da ist noch eins. Bis auf die erste Seite. Genau, das ist die erste Seite. So

M: Da ist der Junge mit dieser diese Frucht mit diesem Pullover

S: Genau, super. Und was macht der da?

M: Mit – einem Mädchen einen Brief schenken.

S: Genau

M: Was steht .. was steht da?

S: Ja das gucken wir jetzt mal. Und zwar hier vorne auf dem Buch stand nämlich drauf – du hast die Buchstaben hast du ja schon total super gesagt. Und zwar steht da drauf „Dani hat Geburtstag“. Und deswegen hat der auch einen Kuchen bekommen ne. Und jetzt ist nämlich die Frage, Dani hat ja Geburtstag und was könnte dann hier wohl passieren?

M: Aaaaaah, äh ein mh das er eine Karte äh dass du kommst.

²³ M= Mia; S= Studierende.

²⁴ Das Klassentier ist ein Maikäfer mit dem Namen Maisino.

- S: *Genau, dass das Mädchen zu seinem Geburtstag kommt ne. Genau, super. So, kennst du hiervon auch ein paar Buchstaben?*
- M: *Ein, ein /l/ ein /e/ ein /n/ ein /a/, eein Fragezeichen*
- S: *Ne ein Ausrufezeichen genau. Und und weißt du auch wie das heißt? Sollen wir mal gucken, ob wir das schaffen das zusammen zu lesen?*
- M: *Lllleeeenn (wird leiser) a*
- S: *Klasse! Lena heißt das Mädchen genau.*
- M: *Maus (Auf dem Brief ist eine Maus gezeichnet) – Lena Maus*
- S: *Da hat er eine Maus hingemalt, genau. Und guck mal, ich kann das dir ja mal vorlesen. Und zwar steht hier: „Dani hat bald Geburtstag. Er wird 7 Jahre alt. Dieses Jahr darf Dani ein Geburtstagsfest machen-“ Und das hattest du ja schon gesagt, dass er sie dann wahrscheinlich dazu einladen will. Und hier steht jetzt nämlich: „– Er will einige Kinder aus seiner Klasse einladen. Auch Lena ist dort eingeladen.“ Und hier steht dann jetzt: „Liebe Lena, du bist zu meinem Geburtstagsfest eingeladen. Wann: Mittwochnachmittag um 2 Uhr. Dani“*
- M: *Da hat sie auch ein Armband an.*
- S: *Ein Armband genau. Super! Dann darfst du nochmal eine Seite umblättern.*
- M: *Die ist zu dick!*
- S: *Ne ich glaub das ist schon richtig (..) So, und zwar gucken wir jetzt mal.*
- M: *Das ... Er is hier nich mehr!*
- S: *Was siehst du auf dem Bild?*
- M: *Mmm*
- S: *Erkennst du da einige Sachen drauf?*
- M: *Ein /l/, ein Lillelzeichen.*
- S: *Ein Lidl-Zeichen, genau.*
- M: *Ein (trommelt mit den Fingern auf dem Tisch) Postzz ..eichen.*
- S: *Post genau, super!*
- M: *Mm ein ein ein ein ein ein eeinnnnnnnnnn .. weiß nicht*
- S: *Du kannst auch andere Sachen gucken, wenn dir das grad nicht einfällt.*
- M: *Ein Bus, ein Bus!*
- S: *Ein Bus genau, super.*
- M: *Zwei Busse. Und ein Haus wo wo Sachen für Essen gibt*
- S: *Ja*
- M: *Ein ein ein ein ein ein, weiß nicht. Ein Auto , ein Auto, noch ein Auto, noch ein Auto.*
- S: *Genau. Schön vorsichtig mit der Seite. Und weißt du auch vielleicht, was da drin sein könnte? Du hast gesagt da gibts Essen.*
- M: *Kuchen*
- S: *Kuchen, genau. Und was könnte das dann sein? Wo wo kann man das kaufen?*
- M: *Bäcker.*
- S: *Ein Bäcker, genau. Super!*
- M: *Nächste Seite.*
- S: *Ne wir müssen erst nochmal einmal ganz kurz gucken.*
- M: *Ein Bus, mh, ein Bus für abholen.*
- S: *Genau eine Bus-.. – wo man, wo der Bus einen abholt. Ok. Und was ist zum Beispiel das? Kennst du dieses Zeichen?*
- M: *Äh ... äh Einkaufszeichen.*
- S: *Einkaufszeichen genau. Ward ihr da auch schon mal einkaufen?*
- M: *Ja, aber ich weiß nich wie das heißt.*
- S: *Ist nicht schlimm, aber es ist super das du weißt, dass man da einkaufen kann. Und kennst du das Zeichen hier?*
- M: *Da kann man Geld holen.*

- S: *Da kann man Geld holen genau, super! .. Das schreib ich mir mal eben auf, weil das hast du ganz super gesagt! .. Du kannst ja mal gucken, ob du noch was anderes siehst, was wir noch gar nicht hatten.*
- M: *Da geht ein Mensch über die Straße. Guckt gar nicht dass ein Auto kommt.*
- S: *Genau, super. Und kennst du auch einzelne Buchstaben hier noch? Kannst du da irgendwas sehen?*
- M: *Ein /b/, ein /u/, ein /s/*
- S: *Genau.*
- M: *Ein /r/, ein /e/, ein /s/, ein /d/, ein /a/, ein /u/, ein ein /r/ wie Rakete, ein –*
- S: *Ja.*
- M: *– /a/, ein /u/, ein /d/, ein /b/, ein /i/, ein /c/, ein /c/, ein /e/, ein /r/, ein /i/, ein /a/*
- S: *Super! Das ist klasse.*
- M: *eine /r/, ein /i/, ein nein ein /l/, ein /o/, ein /s/, ein /r/*
- S: *Super. Dann gucken wir mal einmal weiter. Und zwar, ich kann dir das ja mal kurz vorlesen: „Lena geht in die Stadt. Sie will für Dani ein Geschenk kaufen. –“*
- M: *Wo ist denn Lena?*
- S: *Das weiß ich.*
- M: *Da!*
- S: *Ja stimmt, das könnte Lena sein, genau.*
- M: *Mit ihre Mutter.*
- S: *Mit ihrer Mutter zum Beispiel.*
- M: *Oh wie süüüüüß.*
- S: *Was ist das? Ein*
- M: *Ein Hund! Der hat einen Pullover an.*
- S: *Ja, vielleicht ist dem kalt, dann hat die Frau dem nen Pullover angezogen. Das machen manche Leute. (M zieht die Nase kraus). Ja das ist ein bisschen komisch. (lacht) Aber manche Leute machen sowas.*
- M: *Am aim äh äh bei ASP [Abenteuerspielplatz] ein Hund der hat auch Pullover an, aber soll mh so für kalt, wenn er kalt ist.*
- S: *Echt? Oh. Vielleicht ist ihm dann ja auch kalt gewesen. Mal gucken.*
- M: *Ein Abdruck (zeigt auf ihren Knöchel).*
- S: *Uh stimmt, von deinen Socken ist das ein Abdruck.*
- M: *Neeein.*
- S: *Dann darfst du mal eine Seite weiter blättern wenn du möchtest. Und dann gucken wir mal.*
- M: *Da ist Lena!*
- S: *Da ist Lena genau. Und was siehst du auf dem Bild?*
- M: *Dass die ein Auto kauft. Da unten sind, da sind Dinos, da sind Rennautoos .. ein äh Bär, Ein Ba Barbies. (lacht) Das wär gar nicht. Ich glaub das wär gar nicht toll.*
- S: *Und siehst du hier sonst noch sowas, was du vielleicht kennst? Kennst du hier von Sachen?*
- M: *Coca Cola.*
- S: *Ja.*
- M: *Ehm (.) Bei Barbie hat hat sie, weil Hannah hat auch bei Barbie so ein Stand.*
- S: *So ein Verkaufsstand? Und kennst du das hier zum Beispiel auch? Weißt du was das ist?*
- M: *Ein, ein eine, ein (blättert um).*
- S: *Ne, da gehen wir noch nicht hin. Wir gucken erst nochmal ganz kurz die Seite*
- M: *Nee.*
- S: *Sind gleich fertig mit der Seite. Oder kennst du – warte mal, was können wir hier denn noch kennen. Kennst du das Zeichen hier?*
- M: *Rewe.*
- S: *Ne das ist nicht von Rewe. Oder kennst du ehm – mal gucken – kennst du das hier?*

- M: (Schüttelt den Kopf)
S: Ne das kennst du auch nicht. Dann gucken wir mal was hier so ist.
M: Birne! Äpfel!
S: Birnen und Äpfel, super.
M: Und dieses Kind will ein Äpfel – ein Apfe.
S: Dann gucken wir nochmal kurz was hier steht (Text der Seite). Und zwar steht hier: Lena sucht sich im Laden ein Geschenk aus. Was wählt sie?
M: Ein Auto.
S: Ein Auto, genau.
M: Rennauto.
S: Und guck mal hier in der Ecke. Da steht was an der Wand geschrieben. Weißt du was das ist? Ist das unsere Schrift?
M: Ähäh (Nein).
S: Das ist nicht unsere Schrift.
M: Spaniens.
S: Spanien? Ja, vielleicht kommt diese Schrift aus Spanien. Aber schreiben wir auch so? Oder schreiben wir anders?
M: Schreiben anders.
S: Wir schreiben anders genau. Und – Moment, gucken wir mal einmal – Wo sehen wir denn zum Beispiel unsere Schrift auf der Seite? Siehst du da irgendwo Buchstaben?
M: (Zeigt auf den Text)
S: Genau, da sind Buchstaben. Und wo sind noch Buchstaben von uns?
M: Hier und da (Zeigt auf verschiedene Schriftzüge).
S: Genau. Auf der Seite hier vielleicht auch noch?
M: Da und da (Zeigt auf Wörter)
S: Ja. Und wie rum liest man das? Also wo fängt man an zu lesen?
M: Bei dem //
S: Super.
M: Und nicht bei dem (Zeigt auf letzten Buchstaben des Wortes)
S: Genau, so können wir das nicht lesen. So jetzt darfst du einmal umblättern so wie du es gerade schon machen wolltest. So
M: Da sind nur zwei Mädchen
S: Genau, nur zwei Mädchen. Und die anderen drei sind Jungs. Und jetzt möchte ich dich einmal was fragen: Auf der Seite hier sind ja verschiedene Stühle und weißt du, wo Lena sitzen könnte?
M: (tippt einen Stuhl an)
S: Da? Und warum glaubst du, dass Lena da sitzt?
M: Weil da ein Lena, weil da ein Ballon ist mit Lena steht.
S: Super, dass du das lesen kannst! Und kennst du vielleicht auch die Namen von den anderen Kindern die da sitzen?
M: (ließt) Ooolaafe.
S: Ok. Und von den anderen?
M: (zieht ihre Schultern hoch)
S: Dann helfe ich dir ein bisschen. Und zwar gibt es noch ein Kind, was auch an dem Tisch sitzt und das heißt Remo. Wo könnte Remo sitzen?
M: (Zeigt auf einen Stuhl)
S: Da sitzt Remo?
M: Nein, da! (Zeigt auf einen anderen Stuhl). Lema, das ist vielleicht dieses Mädchen.
S: Ok. Und der Junge hieß Remo.
M: (ließt) Rrremoo.
S: Genau. Und dann gibt es ja noch Dani. Wo sitzt der?
M: (Zeigt auf Dani)
S: Genau, das ist Dani. Und wo sitzt er an diesem Tisch?

- M: *(Zeigt auf einen Stuhl)*
 S: *Da? Und warum sitzt er da?*
 M: *Weeeeeeeeeeil*
 S: *Woher weißt du, dass da Dani sitzt?*
 M: */d/ ... ein /d/*
 S: *Genau, das fängt mit einem /d/ an.*
 M: *(liebt) Leeeeen – Lena.*
 S: *Genau, Lena saß da. Sollen wir das hier mal zusammen lesen?*
 M: *(Schüttelt den Kopf) Vorlesen.*
 S: *Ok. Aber vielleicht siehst du schon ein bisschen was da passiert.*
 M: *Die kämpfen!*
 S: *Die kämpfen?*
 M: *Ja die Jungs. Oder – Oder die geben dem Geschenken.*
 S: *Genau, Lena gibt ihm ja auch das Auto.*
 M: *Aber sie musste es erst richtig einpacken wie da.*
 S: *Richtig, sie hat da eine Schleife drum gebunden. Wir können ja mal schauen ob wir es schaffen ein paar kleine Wörter aus diesem Text hier zu lesen. Sollen wir das mal probieren?*
 M: *Mhm (Ja).*
 S: *Hier sind ein paar kurze Wörter, zum Beispiel das hier (zeigt auf „da“).*
 M: *Da.*
 S: *Super. Und das? („es“).*
 M: */i/ - eeesss.*
 S: *Genau. Und das? („der“).*
 M: *diiii- do- da- /r/- dar- do- de- /r/ - deerrrr.*
 S: *Ja, der. So mal schauen was wir noch so machen können.*
 M: *Derrrrr.*
 S: *Genau, der. Super. Das schaffst du bestimmt auch („von“)*
 M: *Y.*
 S: *Weißt du was der erste Buchstabe für ein Buchstabe ist?*
 M: *Y.*
 S: *Ne das ist kein y sondern ein Vogel-V.*
 M: *ffffffffffonnnn.*
 S: *Von, genau.*
 M: *von Leena.*
 S: *Ja genau, Lena hast du vorhin auch schon oft gelesen.*
 M: *Wo ist Lena?*
 S: *Siehst du irgendwo das Wort Lena?*
 M: *(zeigt darauf).*
 S: *Super.*
 M: *(lacht) Ich hab einfach abgeguckt hier*
 S: *(lacht) Du hast das abgeguckt? Die einzelnen Buchstaben?*
 M: *(lacht) Ja. Und dann gelesen! Nur das da groß geschrieben ist und da richtig klein.*
 S: *Genau, das ist eine größere Schrift auf dem Ballon.*
 M: *Aber wenn man richtig drückt, dann platzen die! Und das sind nicht echte Kerzen (zeigt auf den Kuchen).*
 S: *Meinst du nicht?*
 M: *(Schüttelt den Kopf).*
 S: *Aber das ist ja auch alles gemalt ne. Soll ich dir das hier mal alles vorlesen?*
 M: *Ja.*
 S: *Und zwar steht hier: Endlich ist es Mittwoch, alle Kindern sind da. Dani – wer war nochmal Dani auf dem Bild?*
 M: *(zeigt auf Dani)*

- S: Genau – Dani packt seine Geburtstagsgeschenke aus er bekommt von Leeeena.*
- M: (zeigt auf Lena)*
- S: Genau – ein Spielzeugauto. Der Geburtstagstisch ist schon gedeckt. Es gibt Schokoladentorte.*
- M: Mh lecker. Lecker Schokolade. Warum ist jetzt die Karte da? (guckt auf die andere Seite)*
- S: Weil das jetzt schon die nächste Seite ist. Dann darfst du auch einmal umblättern.*
- M: Eine Schlange mit Tieren drinne!*
- S: Ja genau.*
- M: Die Schlange hat Tiere gefressen. Aber ein Zebra kann die nicht fressen, weil das zu groß ist.*
- S: Wir gucken mal. Kannst du hiervon irgendwas lesen?*
- M: Fuurrrr.*
- S: Joaaa. Schau mal dieser Buchstabe ist so ähnlich wie ein /u/. Aber wenn da die beiden Punkte drüber stehen dann sagt man nicht /u/ sondern /ü/.*
- M: Fürrr.*
- S: Ja. Und was stand hier nochmal?*
- M: Lena.*
- S: Ne nicht Lena.*
- M: Daaaaaanii.*
- S: Genau. Aber diese Seite ist auch gar nicht mehr so wichtig für uns. Aber wir wollen ja wissen wie die Geschichte ausgeht oder?*
- M: JA*
- S: Dann lese ich dir das mal eben vor: Für Dani zum Geburtstag. Es ist 8 Uhr. Dani soll ins Bett. Doch plötzlich läutet es. Tante Alexandra kommt zu Besuch. Auch sie bringt Dani ein Geschenk. Es ist ein Brief und Dani öffnet ihn. „Lieber Dani. Du darfst mit mir einen Ausflug in den Zoo machen. –“*
- M: Ah deswegen sind da Sch – äh Tiere.*
- S: Genau! „Dort gibt es viele Tiere. Wir werden auch mein Lieblingstier sehen“.*
- M: Ein Fisch, ein ein Frosch, ein Zebra, ein Bär, ein äh Schildkröte, ein ein ein Eichhörnchen*
- S: Ja, klasse!*
- M: Das sieht komisch aus. Eine Eule und ein ein ein Fin und eine Schlange.*
- S: Genau! Und hier steht jetzt „Wir werden auch mein Lieblingstier sehen. Es hat sich zwischen dem Frosch und den Eisbären versteckt“*
- M: Ein Zeeebra!*
- S: Super wie schnell du das herausgefunden hast! Und dann steht hier noch „Liebe Grüße von Tante Alexandra“ und weiter: Dani hat das Zebra auch gefunden. Sein Lieblingstier gibt es nicht im Zoo. – Was ist wohl sein Lieblingstier hier auf der Seite?*
- M: Dinoo.*
- S: Genau! – Es ist der Dinosaurier. Jetzt soll Dani aber schnell ins Bett. Leider ist der wunderschöne Geburtstag vorbei. Aber Dani kann sich auf den Zoobesuch freuen.*
- M: Hä aber der schläft doch.*
- S: Ja er schläft jetzt. Und wovon träumt er?*
- M: Von den Tieren. Und Endeeeee.*
- S: Ende. Fandest du das schwer?*
- M: Nein.*
- S: Das hast du auch echt schon gut gemacht! Dann sind wir jetzt fertig und dann darfst du hier einmal auf den roten Knopf drücken.*

7.2 Zwei Schreibproben aus der 1. Klasse (Fallportrait „Maximilian“, Kap. 5.1)

Von Maximilian liegen insgesamt zwei Schreibproben zu unterschiedlichen Zeitpunkten vor. Bei der ersten Schreibprobe, die zu Beginn des ersten Schuljahres erfolgte, durfte er „frei schreiben“, so der Arbeitsauftrag. Entsprechend liegen keine *Übersetzungen* seiner Ausführungen vor. Es wird vermutet, dass er zunächst das „ABC“ schrieb und anschließend „Für Mama“.

Die zweite Schreibprobe entstammt einem Arbeitsauftrag, der in der Reihe „Gefühle wahrnehmen und teilen mit Lubo“ (Hillebrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2014, S. 9) erfolgte. Zum Ende des zweiten Jahres verschriftlich Maximilian, dass er traurig ist: „Wenn mein Papa mich nicht in meinem Zimmer Fußball spielen lässt.“

Die vorliegenden Schreibproben können bspw. als Veranschaulichungsmaterial verwendet werden, um in das Thema „Schriftspracherwerb“ einzusteigen, sich mit diesem vertraut zu machen und divergente theoretische Modelle, in ihrer entsprechenden Entwicklungsgeschichte, kennenzulernen. Vor- und Nachteile dieser Modelle sowie abgeleitete didaktische Methoden können vor diesem Hintergrund erarbeitet und konstruktiv verglichen werden. Daran kann z.B. eine Vertiefung der graphemischen Prinzipien anschließen und an Hand des Materials die Dehnungsschreibung („spiel“), das phonologische („traurig“) wie das morphologische Prinzip („lässt“) expliziert werden. Um einer Fehler- und Defizitorientierung am Kind präventiv zu begegnen, ist es von Vorteil, alternative didaktische Unterrichtsstrategien stets parallel zu eröffnen und zu konkretisieren, um fortwährend eine ressourcen- wie lösungsorientierte Perspektive der (zukünftigen) Lehrkräfte zu stärken.

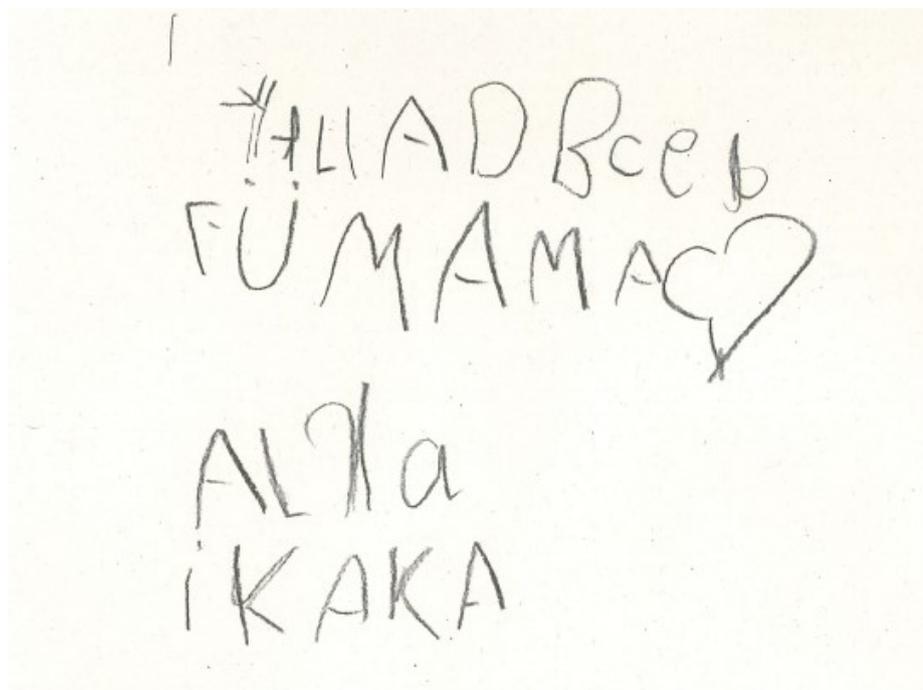


Abbildung 3: Schreibprobe 1 von Maximilian aus Klasse 1

1. Gefühle wahrnehmen und mitteilen mit Lubo AB 7





Lubo ist

Kautik

Male sein Gesicht!

Male oder beschreibe eine Situation, in der du traurig warst.



★

Wenn m'ü Pa d'ü mich hier
inm ehen zemer FUB
Ball spielen Legt

Hillenbrand/Hennemann/Hens/Hövel: „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse
© 2014 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co. KG, Verlag, München 5. Stunde 9

Abbildung 4: Schreibprobe 2 von Maximilian aus Klasse 1

7.3 Eine Schreibprobe und drei Malbilder aus der 1. Klasse (Fallportrait „Ariana“, Kap. 5.2)

Von Ariana liegt ein Arbeitsblatt vor, auf dem sie zunächst einem Igel unterschiedliche Körperteile zuordnet: „Stachel, Ohr, Auge, Nase, Bauch, Pfote“, und anschließend sein Futter beschriftet: „Schnecke, Obst, Würmer, Käfer, Milch“. Das Arbeitsblatt verschriftete Ariana am Ende der ersten Klasse. Mögliche Anknüpfungspunkte sind das Schriftbild, die Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben, aber auch orthographische Aspekte.

Zudem malte Ariana gemeinsam mit zwei weiteren Klassenkameradinnen und einer Integrationsfachkraft während einer Regenpause drei Bilder, in denen die vier auf das Karnevalsfest der vergangenen Woche zurückblicken. Auf dem zweiten Bild schreibt Ariana in blauer Schrift auf den roten Banner: „Nicht anfassen“. Die Malbilder bieten unterschiedliche Zugänge. Zum einen kann analysiert werden, was auf den Bildern gemalt und damit als relevant markiert wurde (Inhaltsebene), und zudem kann untersucht werden, wie die Umsetzung erfolgte, bspw. auf einer eher motorisch orientierten Ebene.

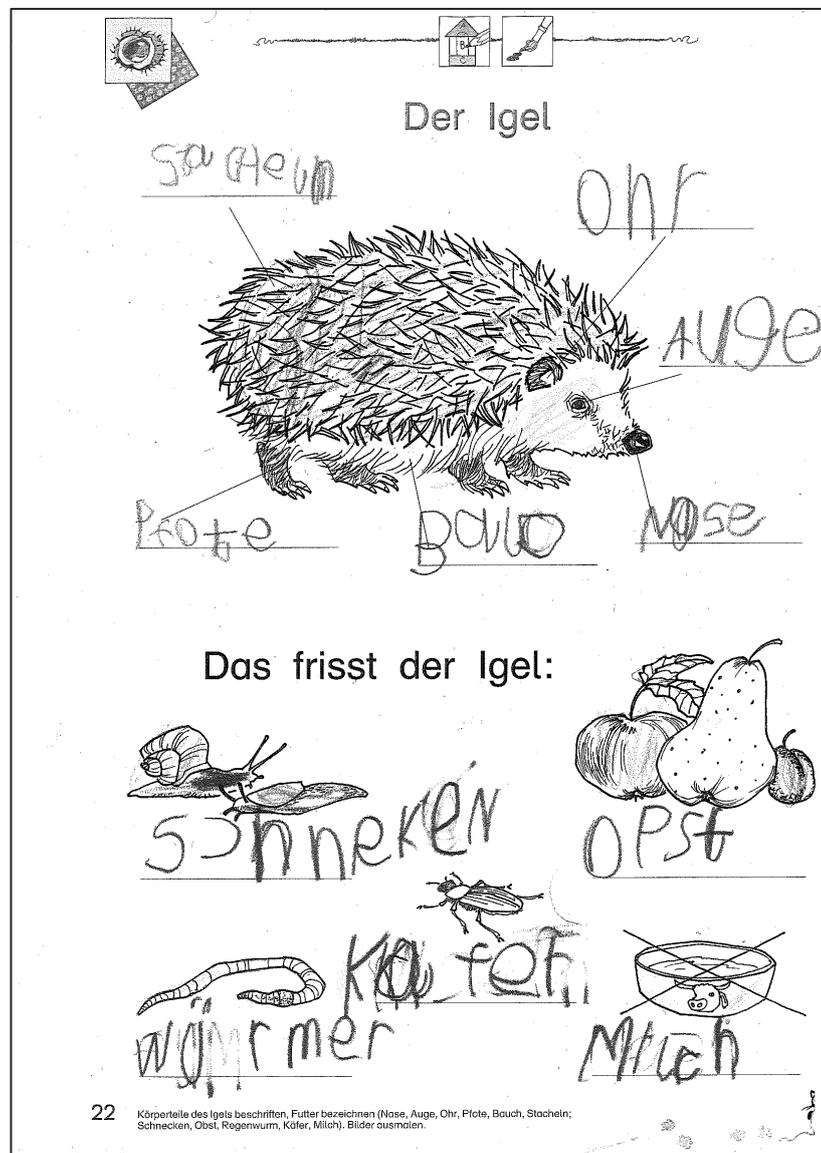


Abbildung 5: Schreibprobe von Ariana aus Klasse 1



Abbildung 6: Malbild 1 zu Karneval von Ariana aus Klasse 1



Abbildung 7: Malbild 2 zu Karneval von Ariana aus Klasse 1



Abbildung 8: Malbild 3 zu Karneval von Ariana aus Klasse 1

7.4 Eine Schreibprobe aus der 2. Klasse (Fallportrait „Malo“, Kap. 5.7)

Malo dokumentiert auf einem Arbeitsblatt seine Gedanken zu einem Experiment mit einer Kerze. Die zu verschriftlichenden Fragen, Materialien, Vermutungen etc. wurden zunächst gemeinsam in der Klasse erarbeitet und besprochen und sollten anschließend von den Kindern schriftlich festgehalten werden.

Malos Frage lautete: „Warum brennt die Kerze?“ Er benötigt dafür: „Kerze, Glas“, und vermutet: „Das Glas kommt auf die Kerze, die Kerze geht aus“. Und seine Erklärung dazu ist: „Die Kerze braucht Sauerstoff aus der Luft“.

Auf Grundlage des Materials können bspw. divergente Schriftspracherwerbsstrategien erarbeitet und/oder Bezüge zu Schriftbild und Orthographie eröffnet werden. Zudem kann sich eine analytische Auseinandersetzung mit Wortgrenzen anschließen, in der nicht nur Spatien aufgegriffen, sondern bspw. auch Silben(-trennungen) integriert werden können. Der didaktische Umgang mit diesem Phänomen sowie eine (Nicht-)Berücksichtigung im schulischen Alltag und/oder in Klassenarbeiten können eine weitere Diskussionsfolie darstellen.

Zusätzlich bietet sich an, das Material im Sinne eines fächerverbindenden Unterrichts auch aus einer sachunterrichtlichen Perspektive zu nutzen. So kann die kindliche Beschreibung dieses Experiments bspw. im Kontext einer Unterrichtsreihe zum Thema Luft verortet und diskutiert werden.

Versuch mit 1 Kerze

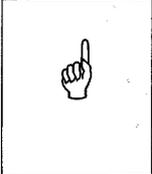
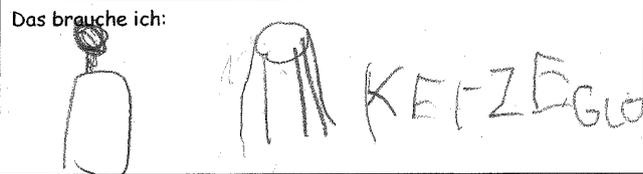
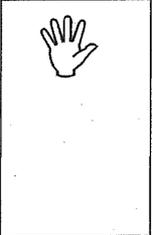
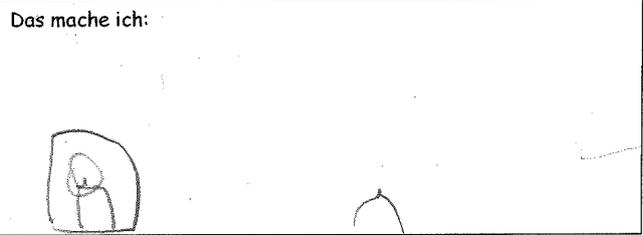
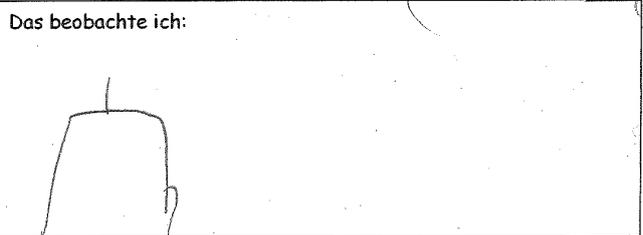
	Meine Frage: WOMAN BRENN DIE KERZE?
	Das brauche ich:  KERZENGLAS
	Das vermute ich: DIE DAS GLAS KOMMT AUF DIE KERZE DIE KEIN GEBÄUDE
	Das mache ich: 
	Das beobachte ich: 
	So erkläre ich: DIE KERZE STAUTE SO SÄURESTOFF AUS JE FLAMME

Abbildung 9: Schreibprobe von Malo aus Klasse 2

7.5 Zwei Schreibproben aus der 4. Klasse (Fallportrait „Yasin“, Kap. 5.9)

Zum Ende des zweiten Schulhalbjahres der vierten Klasse erarbeiten die Kinder im Deutschunterricht gemeinsam Rezepte. Sind die Zutaten sowie die einzelnen Vorgänge bekannt und vorgegeben, so sollen die Kinder eigenständig Einleitungs- sowie Abschlusssätze formulieren, so auch Yasin. Nachdem die Lehrkraft Yasin auf den fehlenden Einleitungs- und Abschlusssatz aufmerksam gemacht hat, bittet sie ihn erneut, die Aufgabe zu bearbeiten.

Auf Grundlage der ersten Schreibprobe kann bspw. zunächst der Aspekt des Textsortenwissens aufgegriffen und thematisiert werden. Ferner bietet das Material Rückbindungen an das sinnentnehmende Lesen, so dass in diesem Zusammenhang auch über gute Aufgabenformulierungen gesprochen werden kann. Das zweite Arbeitsblatt kann bspw. hinsichtlich motivationaler Gesichtspunkte untersucht werden sowie ein Vergleich zwischen den beiden Arbeitsblättern (z.B. Rechtschreibung, Linienführung) erfolgen.

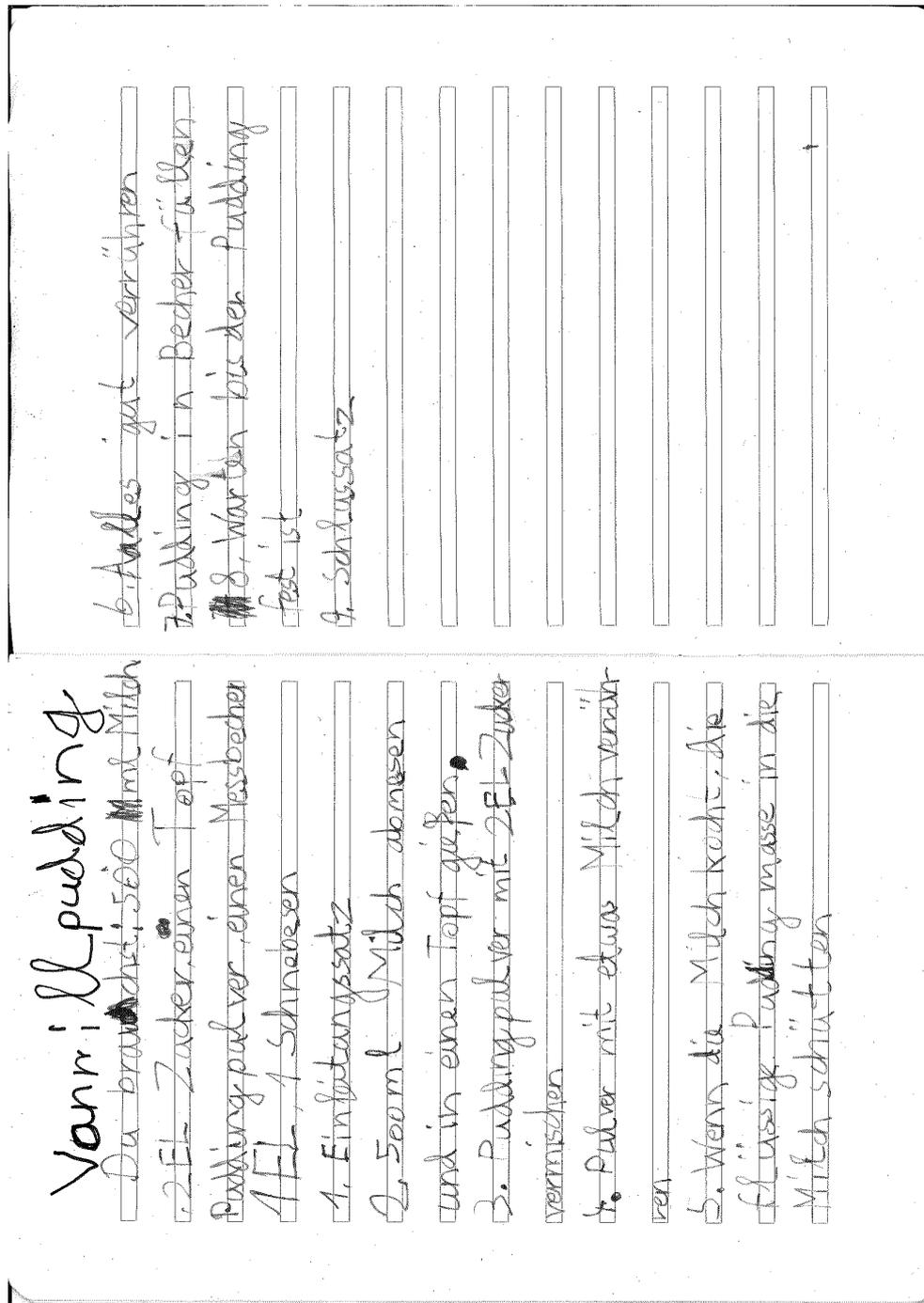


Abbildung 10: Schreibprobe 1a von Yasin aus Klasse 4

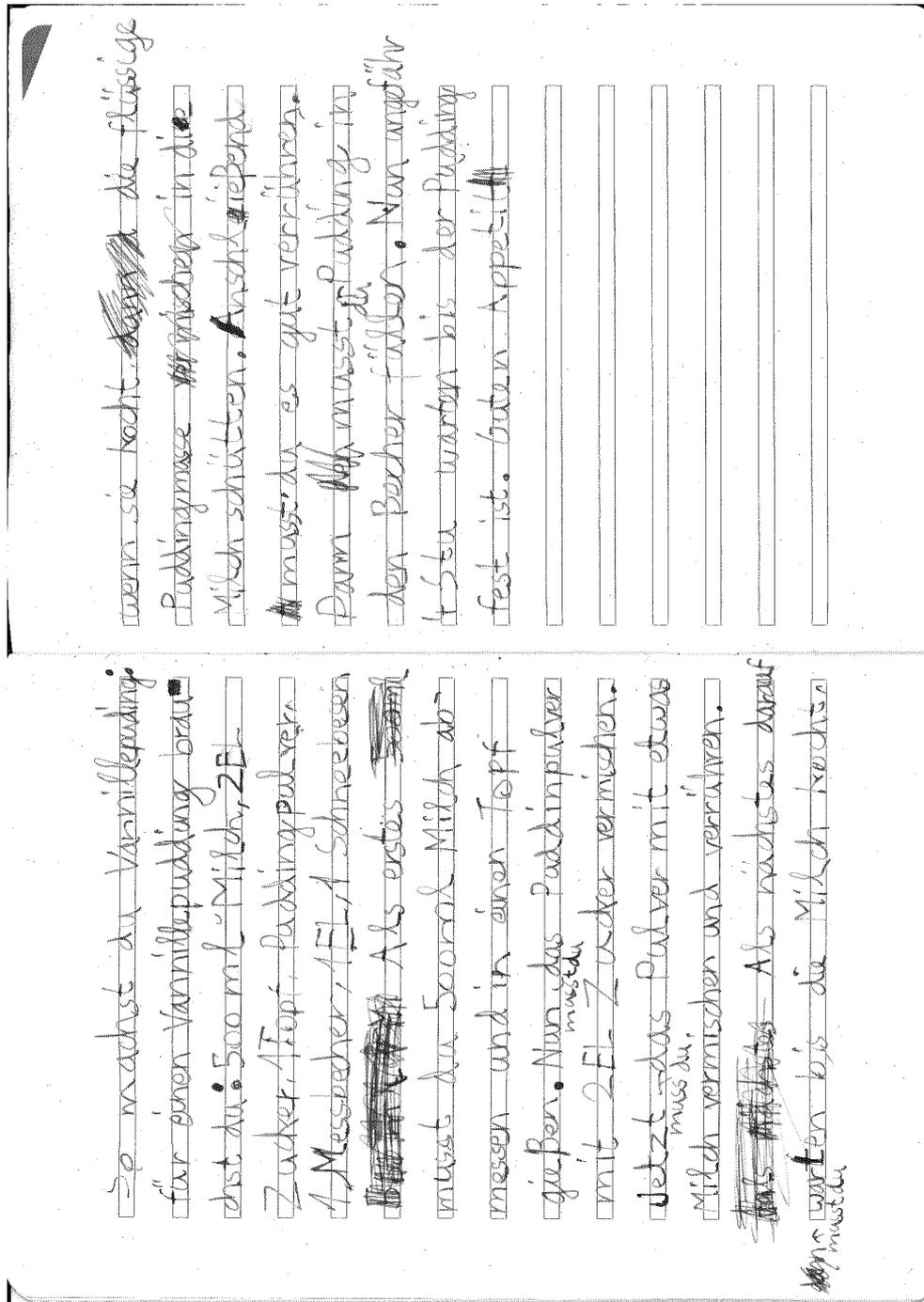


Abbildung 11: Schreibprobe 1b (Fortführung von Schreibprobe 1a, Abb. 10) von Yasin aus Klasse 4

Literatur und Internetquellen

- Aichinger, A. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern*. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93012-1>
- Alexi, S., Heinzl, F., & Marini, U. (2014). Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thiemen (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 227–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_15
- Alt, C. (Hrsg.). (2005a). *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien*. DJI-Kinderpanel. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80985-8>
- Alt, C. (Hrsg.). (2005b). *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. DJI-Kinderpanel. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80746-5>
- Alt, C. (Hrsg.). (2006). *Kinderleben – Integration durch Sprache? Bd. 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. DJI-Kinderpanel. Wiesbaden: VS.
- Alt, C. (Hrsg.). (2007). *Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*. DJI-Kinderpanel. Wiesbaden: VS.
- Alt, C. (Hrsg.). (2008). *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91982-9>
- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Inklusion-online*, (3), 1–13. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Zugriff am 30.01.2018. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R., & Winter, F. (Hrsg.). (2004). *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft). Seelze: Friedrich.
- Betz, D., & Breuninger H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen. Materialien für die klinische Praxis* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theorie und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brügelmann, H. (2009). Das Kaleidoskop des Kinderalltags. *Grundschule aktuell*, 105 (2), 4–5.
- Brüggen, S., Brosziewski, A., & Keller, K. (2009). Portfolio als Medium der Selbststeuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (2), 16–23.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- Budde, J., Blasse, N., & Johannsen, S. (2017). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). Zugriff am 13.02.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358>.

- Carle, U. (1997). Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozess. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (S. 711–730). Weinheim: Juventa.
- Carle, U. (2008). Kind-Umfeld-Analyse als Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik) (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Daniel, B., & Wassell, S. (2002). *Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children. 3 Bde.* Philadelphia, PA: J. Kingsley Publishers.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. OECD. Opladen: Leske + Budrich.
- Diers, M. (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11316-2>
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankers (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Bildungsaufstiegs durch Bildung*. Zugriff am 20.01.2018. Verfügbar unter: <https://dnb.info/1046826549/34>.
- Engelhard, K., & Höhle, G. (2017). Inklusives Lernen – aber wie? *GW-UNTERRICHT*, 147 (3), 54–67. <https://doi.org/10.1553/gw-unterrichts54>
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Zugriff am 01.06.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>.
- Fölling-Albers, M. (2008). Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 33–47). Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjv6v.6>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 404–413.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- Hänsel, D. (2015). Inklusiver Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. *Pädagogik*, 3 (15), 38–42.
- Hanke, P. (2007). *Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M., & Meier, M. (2016). Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, 2) (S. 1–11). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_1
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege*

- aus der Krise (S. 133–138). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_20
- Heinzel, F. (2012). Der Blick auf Kinder. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 173–188). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_9
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Herzog, W., & Felten, R. von (2001). Erfahrungen und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., & Hövel, D. (2014). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. *Arbeitsheft* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (2. Aufl.) (S. 97–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, R., & Walthes, R. (2009). Vorwort. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 11–14). Weinheim: Beltz.
- Holtmann, M., & Schmidt, M.H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 13 (4), 195–200. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.13.4.195>
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 2). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kaiser, A. (2009). Vornamen: Nomen est omen. *Oberfränkischer Schulanzeiger*, (12), 15–18.
- Khan, G., Sertl, M., Raggi, A., Stefan, F., & Unterköfler-Klatzer, D. (2012). „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrer/innen. Endbericht. Zugriff am 21.02.2018. Verfügbar unter: http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Projektbericht_Normalitaetsvorstellungen_Dezember_2012.pdf.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Zugriff am 13.04.2016. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Koch-Priewe, B. (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3* (S. 311–324). Weinheim: Beltz Juventa.
- Koch-Priewe, B., & Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung (2011). Empfehlungen der Arbeitsgruppe Portfolio in der LehrerInnenbildung für die Implementation des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“. Zugriff am 15.01.2018. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/praxisstudien/pdf-empfehlungen.
- Kommunaler Lernreport (2012). *Bielefeld Lernreport 2012*. Zugriff am 30.01.2018. Verfügbar unter: <https://www.bielefeld.de/ftp/dokumente/Lernreport2012.pdf>.
- Kommunaler Lernreport (2014). *Bielefeld Lernreport 2014*. Zugriff am 31.01.2018. Verfügbar unter: <http://www.bielefeld.de/ftp/dokumente/Lernreport2014.pdf>.

- Kommunaler Lernreport (2018). *Bielefelder Lernreport 2018*. Zugriff am 01.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2019/02/LRBI2019-web96-Stand-26.2.2019.pdf>.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (6), 833–845.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik, Bd. 1: Kindertageseinrichtungen* (S. 160–168). Bochum et al.: Projekt.
- Link, J. (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchung. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 59–72). Weinheim et al.: Juventa.
- Löser, J., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21066>
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2016). Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion – Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute) (S. 95–117). Weinheim: Beltz Juventa.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71 (3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Messmer, R. (2011). Ordnungen der Alltagserfahrungen. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92782-4>
- Miller, S., & Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für die Lehrerbildung. *Wochenschau*, (6), 16–20.
- Modul 25-BiWi11. *Berufsfeldbezogene Praxisstudie Diagnostik und Förderung*. Zugriff am 12.05.2018. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/26786712>.
- Möller, K. (2006). *Lehrerbildung – die (Un)Vollendete? Deutschland und Schweden im Vergleich* (Hochschulpraxis – Erziehungswissenschaft, Bd. 8). Hamburg: Krämer.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2011). *Portfolio Praxiselemente – Ein Beitrag zur professionsorientierte Selbststeuerung in der Lehrerbildung*. Zugriff am 15.01.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/PortfolioPraxiselementeEinfuehrung.pdf>.
- Ohlhaver, F., & Wernet, A. (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 11–28). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8_1
- Pörksen, U. (2011). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Portfolio aktiv! Beispiele reflexiver Schreibübungen für die Arbeit mit dem Bielefelder Portfolio Praxisstudien*. Zugriff am 12.05.2018. Verfügbar unter: <http://www.bi>

- sed.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/portfolioreader/portfoli
 overlage0.
- Reh, S., & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107–124). Opladen: Leske + Budrich.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster et al.: Waxmann.
- Schönknecht, G., & de Boer, H. (2008). Heterogenität aus der Perspektive von Studierenden oder der Wunsch nach Normalität. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 255–258). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_50
- Standop, J. (2016). Lässt sich das Konstrukt Heterogenität für die schulische Unterrichtsentwicklung zweckmäßig modellieren? *Schulpädagogik heute. Was sind gute Schulen?*, 7 (13). Zugriff am 07.03.2018. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/53320089-Laesst-sich-das-konstrukt-heterogenitaet-fuer-die-schulische-unterrichtsentwicklung-zweckmaessig-modellieren.html>.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Terhart, E. (1985). Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2 (2), 283–312.
- Thon, C. (2016). Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, 2) (S. 81–95). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_5
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker, K.-D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft) (S. 6–9). Seelze: Friedrich.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (Hrsg.). (2011). *Heterogenität in der Schule. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Von der Groeben, A., & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Von Stechow, E. (2004). *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS.
- Welter-Enderlin, R. (2008). Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7–19). Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, E.E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20–31). München: Ernst Reinhardt.
- Winter, F. (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 23 (3), 334–338.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2007). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2013). *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie*. Weinheim & Basel: Beltz.

- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350–359). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_15
- Zick, A. (2017). Die Macht des Vorurteils: Menschenfeindliche Inklusionsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 26–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zick, A., Krause, D., Berghan, W., & Küpper, B. (2016). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2016. In A. Zick, B. Küpper & D. Krause (Hrsg.), *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von R. Melzer (S. 33–81). Bonn: Dietz.
- Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 675–685). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_62

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Pieper, C., Kottmann, B., & Miller, S. (2020). Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern. Fallarbeit in der (phasenübergreifenden) Lehrer*innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 94–171. <https://doi.org/10.4119/hlz-2484>

Eingereicht: 04.12.2018 / Angenommen: 07.12.2019 / Online verfügbar: 31.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Case Portraits of Primary School Children from Bielefeld: Casework in (Multi-Phase) Teacher Education

Abstract: The following contribution includes ten case portraits of primary school children from Bielefeld. The case portraits provide insights into the family and school situations of these children and represent their heterogeneous daily realities from multiple perspectives. The case portraits can be used in the context of multi-phase teacher education to support the transfer processes between theory and practice, promote a critical-reflective engagement and create more sensitization for heterogeneous daily realities, etc. The following contribution elucidates the didactic implementation possibilities and connecting factors of portfolio work (2), four exemplary theoretical focus areas (3), as well as the process of creating a case portrait (4).

Keywords: case portraits, casework in multi-phase teacher education, heterogeneous daily realities of primary school children, critical-reflective case orientation, inclusion-sensitive teacher education