Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Förderung mit dem systemischen Konzept „Empathie und Verstehen“ nach Cuomo

Fallstudie über eine integrative Didaktik von zwei leicht geistig behinderten Kindern

eingereicht von: Catarina Oliveira Silva Soares
Begleitung: Stefan Meyer
8. Dezember 2018

Abstract

Die Fallstudie untersuchte die Auswirkungen eines auf der Grundlage der Methode *Empathie und Verstehen* (EMC-Methode) von Cuomo (1989) entwickelten Handlungsmodells auf zwei leicht geistig behinderte Kinder. Deren Interessen, Voraussetzungen und Ressourcen werden erforscht und konsequent in die Projektgestaltung einbezogen. Das Handlungsmodell soll die Selbstständigkeits-, Selbstwirksamkeits-, Handlungs- und sprachliche Kompetenz fördern, seine Arbeitssequenzen basieren auf Alltagssituationen, welche die Förderung des Lernens, der Sozialisation und der Autonomie ermöglichen. Cuomos Kategorien *Erdulden* und *Erleben* dienen als Leitfaden für die Auswertung der Daten. Die Anwendung des entwickelten Handlungsmodells hat die Kompetenzen der Lernenden erweitert. Die Fallstudie hat zur Entwicklung neuer und bedeutsamer pädagogischer Perspektiven geführt.

Abstract
The case study examined the effects of an action model based on the 'Emotion to Know - method' developed by Cuomo (1989) on two slightly mentally handicapped children. Prerequisites and resources are researched and consistently incorporated into the project design. The action model is intended to promote self-reliance, self-efficacy, action and communicative competence; its work-sequences are based on everyday situations which enable the promotion of learning, socialisation and autonomy. Cuomo's categories 'suffer' and 'experience' serve as guidelines for the evaluation of the data. The application of the developed action model has extended the competences of the learners. The case study has led to the development of new and important pedagogical perspectives.

Inhaltsverzeichnis

Abstract ..... **I**

Inhaltsverzeichnis ..... **II**

1 Einleitung **1**

1.1 Persönlicher Themenbezug 1
1.2 Aufbau der Arbeit 2

2 Situationsanalyse **3**

2.1 Institution und Klassenkontext 3
2.2 ICF-Analyse der Schülerinnen 3

2.2.1 Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren 3
2.2.2 Körperstrukturen und Körperfunktionen 4
2.2.3 Aktivitäten 5
2.2.4 Wechselwirkungen 6

2.3 Begründung der Themenwahl 7
2.4 Fragestellung 7

3 Theoretische Auseinandersetzung **9**

3.1 Integration der Kinder mit Behinderung im Schulsystem 9
3.2 Geistige Behinderung 9
3.3 Lernen 10

3.3.1 Lernen nach der konstruktivistischen Theorie 10
3.3.2 Konstruktivistischer Ansatz im Unterricht 11
3.3.3 Effizientes Lernen 12
3.3.4 Zone der nächsten Entwicklung 13

3.4 Metakognition 15

3.4.1 Intervention im Bereich der Metakognition 16
3.4.2 Verfahren zur Erfassung metakognitiver Prozesse 17

3.5 Schriftspracherwerb 19

3.5.1 Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) 19
3.5.2 Lesekompetenz 20
3.5.3 Denken und Sprechen 22

4 Methodik und Didaktik **24**

4.1 Die EMC-Methode 24
4.2 Projektmethode 26
4.3 Unterrichtsprinzipien für den integrativen Unterricht 27

4.3.1 Handlungsorientierter Unterricht 27
4.3.2 Ganzheitlichkeit 27
4.3.3 Strukturierung, Übung und Anwendung 27
4.3.4 Individualisierung und Passung 28
4.3.5 Didaktisches Prinzip nach Bruner 28

4.4 Methoden für den Wissensaufbau 29
4.5 Think-Pair-Share-Methode (TPS-Methode) 29
4.6 Methodisch-didaktische Überlegungen über Sprache und Metakognition 29
4.7 Handlungsmodell 31

5 Planung **32**

5.1 Ziele 32
5.2 Planung der praktischen Durchführung 33

5.2.1 Planung der Durchführung des Teilprojekts Backen 33
5.2.2 Planung der Durchführung des Teilprojekts Mode 35

5.2.3 Planung der Durchführung der Reflexion ... 37

6 Forschungsmethoden ... 38

6.1 Aktionsforschung ... 38
6.2 Forschungsmethoden ... 38

6.2.1 Videoaufnahmen ... 38
6.2.2 Fragebogen ... 39

7 Schilderung der Durchführung ... 41

7.1 Projekt Backen ... 41
7.2 Projekt Mode ... 44
7.3 Fazit der Durchführung ... 46

8 Darstellung, Reflexion und Evaluation der Zielerreichung und des Entwicklungsprozesses ... 47

8.1 Überprüfung der Ziele der Schülerinnen ... 47
8.2 Überprüfung der Ziele der SHP ... 53
8.3 Bezug zur Literatur und zu den Methoden ... 54

9 Beantwortung der Fragestellung ... 56

10 Schlussfolgerung ... 60

Literaturverzeichnis ... 62

Abbildungsverzeichnis ... 66

Tabellenverzeichnis ... 67

Abkürzungsverzeichnis ... 68

Anhang I – ICF-Analyse der Klasse ... 69

Anhang II – ICF-CY-Analyse Wechselwirkungen ... 70

Anhang III – Lernstrategiearten ... 72

Anhang IV – Verlaufsplan des Projekts ... 73

Anhang V – Exemplarische Beobachtungsprotokolle ... 75

Anhang VI – Beurteilungsbogen ... 78

1 Einleitung

Dieses Projekt entstand aus dem Bedürfnis, die allgemein passive Arbeitshaltung zweier leicht geistig behinderter Schülerinnen sowie deren Zurückhaltung neuen Erfahrungen gegenüber zu ändern. Aufgrund dieses Bedürfnisses stellten sich die beiden Fragen: Wie kann man diese Schülerinnen fördern? Wie kann man sie zur Selbstwirksamkeit führen? Die Antwort auf diese Fragen war die Methode *Empathie und Verstehen* (EMC-Methode) von Cuomo (1989). Diese Methode gab dem Wunsch, die zwei Schülerinnen zu fördern, einen neuen Impuls. Ihr Schlüsselfaktor sind Erziehende, welche ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten den Lernenden auf einer freundschaftlichen Basis vermitteln. Die Rolle der Freundin (künstliche Freundschaft) wurde von der Schulheilpädagogin (SHP) übernommen. In der Beziehung wurden – unter konsequenter Berücksichtigung der Stärken, Vorlieben, und Kompetenzen der Schülerinnen – passende Lernangebote geschaffen.

Es soll erforscht werden, welche Auswirkungen das zu entwickelnde Handlungsmodell auf die Schülerinnen hat. Es wurden zwei Teilprojekte mit den Schülerinnen ausgesucht. Im einen wird gebacken und im anderen unter dem Motto Mode ein T-Shirt verziert und ein Plakat mit zwei Outfits gestaltet werden. Daraus lassen sich folgende Aktivitäten ableiten: Rezepte suchen, Einkäufe planen und durchführen; Modehefte durchblättern, die Gestaltung planen; Lesen, Schreiben. Bei der Ausführung dieser Aktivitäten lernen die Schülerinnen Handlungen selbstständig zu planen und durchzuführen und Probleme anzupacken und zu lösen. Dieses Angebot, in dem mathematische und sprachliche Inhalte sowie metakognitive Prozesse angegangen werden können, ermöglicht eine ganzheitliche Förderung. Die Inhalte sind in einen Kontext eingebettet, was die Motivation erleichtert und den Lernprozess stärkt. Das Hauptziel des Projekts ist, dass die Schülerinnen sich unabhängig, selbstbestimmend, aktiv und sozial integriert fühlen bzw. nach Cuomo (1989), dass sie erleben statt erdulden. Anhand seiner Indikatoren für die Erziehungsstile *Erleben* und *Erdulden* werden die konkreten Situationen mittels Videoanalyse und mittels Beobachtungsprotokoll evaluiert.

Nach Cuomo (1989) ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Erfolgsgarant. Der Einbezug des Umfeldes der Schülerinnen steigert die Handlungsfähigkeit aller Personen. Die Intervention mit den Eltern hat sich auf die Information, dass zwei Teilprojekte in der Schule durchgeführt werden, beschränkt, weil die Eltern des einen Mädchens zu keinem Gespräch erschienen sind und beim anderen aufgrund sozialer, kultureller und kognitiver Einschränkungen, die in diesem Moment unüberbrückbar waren. Das Projekt wurde jedoch mit der Unterstützung der Schulleitung und der Klassenlehrperson (KLP) durchgeführt.

1.1 Persönlicher Themenbezug

Die Verfasserin ist seit Anfang des Schuljahres 2017/2018 SHP in der Klasse der zwei Schülerinnen und dadurch aktiver Teil des Systems. Der Wunsch die Schülerinnen gerechter zu fördern, trieb die SHP dazu an, nach neuen Fördermöglichkeiten zu suchen. Das erfolgreich durchgeführte Praxisprojekt gab der SHP den Mut, nochmals ein Forschungsprojekt durchzuführen. Die Grundlagen des Praxisprojekts waren die Ansätze von Freire (1977), welche in der EMC-Methode von Cuomo (1989) ein Echo

finden. Dies ermöglichte, eine Brücke zwischen beiden Ansätzen zu bauen, sowie ein passendes Förderprojekt für die zwei Schülerinnen zu gestalten. Die Wahl der EMC-Methode von Cuomo beruht auf der persönlichen Vorliebe für Ansätze, die das Lernen durch die Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen oder mit den Interessen der Kinder ermöglichen. Diese Vorliebe entstand, weil diese Ansätze für Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen einen anderen Zugang zu einem Thema schaffen. Sie setzen sich aktiv mit den Inhalten auseinander. Der Fokus liegt auf dem Erwerb von Kompetenzen durch eine ganzheitliche und systemische Auseinandersetzung mit der Realität. Dadurch wird der Schreib- und Rechenkompetenz eine Bedeutung verliehen, was ein effektives Lernen fördert. Das Ziel ist, neue Wege aufzuzeigen und Mentalitäten in der Schule bezüglich der Integration aller Schülerinnen und Schüler schrittweise zu ändern. Aus diesen Gründen wurde diese Methode ausgewählt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit gliedert sich in mehrere Teile. Nach der Einleitung wird die Situationsanalyse vorgenommen. Anschliessend werden die theoretischen Grundlagen und die Methodik und Didaktik erarbeitet. Daraus wird das Handlungsmodell entwickelt. Im Weiteren werden die Forschungsmethoden und die Durchführung beschrieben. Danach werden die Darstellung, Reflexion und Evaluation der Zielerreichung und der Entwicklungsprozess evaluiert. Ausserdem wird die Fragestellung beantwortet. Zum Schluss gibt es einen Exkurs über die dabei gemachten Erfahrungen und die sich daraus ergebenden Schlüsse für die Zukunft.

2 Situationsanalyse

Die Situationsanalyse gibt Einblick in die institutionellen Voraussetzungen und die Beschreibungen der Schülerinnen nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Anhand der Situationsanalyse wird die Fragestellung formuliert.

2.1 Institution und Klassenkontext

Das Schulhaus Eichliacker liegt im Herzen des gleichnamigen Quartiers im Stadtkreis Töss. Das Quartier Eichliacker war ein Arbeiterquartier. Die multikulturelle Durchmischung prägte das Quartier damals genauso, wie sie es heute tut. Derzeit ist das Quartier ein Gemisch aus Gewerbe- und Wohnraum und weist eine hohe soziale Belastung auf. Die kulturelle und soziale Durchmischung des Quartiers spiegelt sich in der unterschiedlichen Herkunft der Schülerinnen und Schüler wider. Aus diesem Grund ist die Schule eine durch das Programm ‹Qualität in multikulturellen Schulen› unterstütze QUIMS-Schule. (Vgl. Departement Schule und Sport, n. d., «Zur Schule Eichliacker», S. 6.)

Ich begann meine Tätigkeit im Schulhaus Eichliacker im August 2017 mit einem Pensum von 50 % in zwei fünften Klassen. In der einen der beiden fünften Klassen hat die SHP ein Pensum von zehn Stunden pro Woche. Die beiden Fokuskinder dieses Projektes, F. und N., gehören zu dieser Klasse, in der ein hoher Förderbedarf besteht. Beide Fokuskinder sind der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) zugewiesen, haben also ISR-Status, was eine enge Begleitung ermöglicht. Die SHP arbeitet zusammen mit den zwei KLPs und mit der Klassenassistentin. Die soziale Vielfalt und die kulturellen Unterschiede in dieser Klasse machen die Einzigartigkeit des Individuums offensichtlich und zeigen die Problematik sowie die Chancen der Integration von allen Kindern im Schulsystem. Die heterogene Klasse besteht aus 17 Schülern, die unterschiedliche Ansprüche und Lernstände haben (siehe Anhang I, S. 69). In diesem Kontext ist es angebracht, aus dem ‹klassischen› Förderkontext auszubrechen und nach neuen Ideen zu suchen. So ist das Projekt auf der Basis von Cuomos EMC-Methode entstanden und es wurden Zeitgefässe dafür geschaffen.

Im nächsten Unterkapitel wird die Situationsanalyse mit der Beschreibung der Schülerinnen nach den Kriterien der fortgeführt.

2.2 ICF-Analyse der Schülerinnen

F. und N. werden in diesem Unterkapitel nach den Kriterien der ICF analysiert. Aus dieser Analyse kristallisieren sich die Stärken und die Förderbereiche der Schülerinnen heraus.

2.2.1 Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren

Um eine ganzheitliche Analyse durchzuführen, sind die personenbezogenen Faktoren entscheidend, da sie ein wichtiger Teil des gesamten Kontextes sind. Dementsprechend werden sie dargestellt.

Schülerin F. Sie ist ein zwölfjähriges Mädchen. Ihre Eltern stammen aus Mazedonien und sie wuchs Mazedonisch sprechend auf mit wenig Kontakt zur schweizerdeutschen Sprache. Ihre Mutter ist Hausfrau und der Vater ist der Alleinverdiener der Familie. Ausserhalb der Schule hat sie wenig Kontakt mit anderen Kindern. Sie ist das mittlere Kind der Familie. Sie hat einen fünfzehnjährigen Bruder und eine

siebenjährige Schwester. Sie besuchte den Quartierkindergarten und anschliessend die heutige Schule. Im Kindergarten war sie verwahrlost, affektarm, affektstarr und litt an Unterernährung. Im Kindergarten wurde eine integrierte Sonderschulung durch die Michaelschule empfohlen, was aufgrund mangelnder Ressourcen nicht möglich war. F. wurde vom September 2011 bis Juli 2012 durch die heilpädagogische Frühberatung Winterthur in ihrer Entwicklung unterstützt. Ausserdem wurde bei der Familie im November 2011 eine sozialpädagogische Familienbegleitung installiert. Durch die Familienbegleitung hat die Mutter ihre Pflichten wahrgenommen bezüglich Ernährung und Haushaltführung. Die Gewalt zu Hause – was ein Thema in der Familie war – hat sich verringert. Es wird vermutet, dass die Mutter Analphabetin ist und zu Hause sehr passiv ist. Aus diesem Grund hat F. kein anderes Modell erlernen können.

Bezüglich ihrer Persönlichkeit ist F. introvertiert, zierlich, empfindlich, zurückhaltend. Sie hat einen ausgeprägten Sinn für Farben und Muster und arbeitet mit Cutter, Schere und Zirkel sehr genau. Es ist ihr wichtig, dass die Arbeiten schön aussehen. In Mathematik hat sie ein gutes Gespür für Zahlen und Mengen.

Schülerin N. Sie ist ein elfjähriges Mädchen. Sie lebt mit ihren Eltern und mit ihrem Bruder, der die erste Klasse besucht, zusammen. Sie übernimmt viel Verantwortung zu Hause wie allein aufstehen, das Frühstück für ihren Bruder vorbereiten und ihn in die Schule bringen. Sie kümmert sich um den Familienhund. In der Familie gibt es keine finanziellen Probleme. Ihre Eltern sind Migranten der zweiten Generation aus Serbien. Sie sprechen Schweizerdeutsch zu Hause. Es wurde empfohlen, dass sie einen ISS-Status bekommt, dennoch haben die Eltern es abgelehnt. Ihre Stärken sind ihre Motivation, ihre Mitteilungsbedürftigkeit und ihre Fähigkeit zu kommunizieren. Sie hat gerne niedliche Sachen, wie Hunde, Prinzessinnen oder ein Einhorn. Das Aussehen (Klamotten, Frisur) ist ihr wichtig. Sie ist extrovertiert, motiviert, unsicher. Im Alltag weint sie oft, da sie an ihre Grenzen stösst. Dabei äussert sie, dass sie nichts verstehe, dass sie immer die Letzte sei. In solchen Situationen blockt sie. Im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen kann sie unhöflich und handgreiflich werden.

2.2.2 Körperstrukturen und Körperfunktionen

Schülerin F. Bei ihr wurde im Jahr 2012 eine Abklärung durchgeführt. Die Untersuchung hat ergeben, dass sie eine deutliche Entwicklungsverzögerung in vielen Bereichen, unter anderem eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten, zeigt. Sie weist eine leichte Intelligenzminderung (IQ 62) auf. Der Gesamtwert der Denktests (Kategorien und Analogien und Situationen) und der Gesamtwert der Handlungstests (Mosaike, Puzzles und Zeichenmuster) zeigen keine deutlichen Unterschiede. Sie zeigt wenig Durchhaltevermögen und Motivation in der Schule. Sie ist introvertiert und zurückhaltend gegenüber neuen Erfahrungen. Sie ist sorgfältig bei der Durchführung ihrer Arbeiten, dennoch ermüdet sie dabei rasch. Sie hat ein tiefes Selbstwertgefühl und Schwierigkeiten, ihre Emotionen zu regulieren. Probleme lösen, formales Denken, Planen und Organisieren sind Bereiche, die unterentwickelt sind. Im Bereich der Sprache ist das Verständnis der geschriebenen Sprache defizitär. Die mathematischen mentalen Funktionen betreffend lässt sich sagen, dass sie das einfache Rechnen erlangen kann. Ihre Feinmotorik ist normal entwickelt.

Schülerin N. Sie wurde im Jahr 2014 zum zweiten Mal abgeklärt. Die Abklärung hat ergeben, dass sie an einer einfachen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung leidet. Sie zeigt Entwicklungsstörungen der Fein-, Grapho- und Grobmotorik. Sie hat eine leichte Intelligenzminderung (IQ 62). Die Tests zeigten ebenfalls, dass sie erhebliche Probleme im Bereich des Spracherwerbs, des Rechnens und beim Lösen von Problemen hat. Mässige Probleme zeigt sie im Bereich der Verhaltenssteuerung, der Kommunikation als Empfängerin gesprochener Mitteilungen, des Sprechens und des feinmotorischen Handgebrauchs. Auf Überforderungen reagiert sie mit Angst, Rückzug und Lernblockaden. Sie weist in den Bereichen Auffassungsvermögen, Mathematik, logisches Denken, Sprache und Erwerb von Stressbewältigungsstrategien einen intensiven Förderbedarf auf.

Diese Erkenntnisse spiegeln sich im Bereich der Aktivitäten wider. Diese werden im nächsten Unterkapitel dargestellt.

2.2.3 Aktivitäten

Schülerin F. Sie kann zuhören und zuschauen. Bezüglich des elementaren Lernens kann sie einfache Abläufe und Teilaufgaben nachahmen und üben. Komplexere Aufgaben zu bewältigen ist nicht möglich. Das Gelernte wird rasch vergessen, was das Üben erschwert. Sie liest stockend vor, vor allem bei fremden und langen Wörtern. Sie kann nicht betonend vorlesen. Das Lesen führt sie als eine mechanische Aufgabe durch. Sie hat das Lesen noch nicht als Mitteilung (Vermittlung von Informationen und Ideen) entdeckt. Ihr Wortschatz ist sehr eingeschränkt. Sie kann sehr einfache Wörter und Sätze schreiben, einen kohärent geplanten, sinnvollen Text zu verfassen gelingt ihr jedoch nicht. Eine sehr einfache Beschreibung kann sie verfassen. Sprachstrukturen (Grammatik) kann sie nicht bewusst anwenden und die Sprache nicht sinngemäss modellieren.

Bezüglich des Rechnens kann sie mit Zahlen umgehen und sie kann Additionen und Subtraktionen im 100er-Zahlenraum durchführen (noch nicht sicher). Multiplikation und Division wird sie erlernen können. Dieses Thema wurde angegangen, ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Auf sehr einfache mathematische Problemstellungen kann sie mathematische Operationen anwenden. Sie kann sehr gut Muster zeichnen. Ideen, Vermutungen und Vor- und Nachteile abwägen kann sie nur mit Unterstützung. Lösungen für ein Problem zu finden, indem das Problem identifiziert und analysiert wird und Auswirkungen abgewogen werden, gelingt ihr nur bedingt oder mit Unterstützung. Es hängt ebenfalls stark von ihrer Motivation und von ihren Interessen ab. Eine einfache Aufgabe vorzubereiten, diese anzugehen und sich um die erforderliche Zeit, Materialien usw. zu kümmern, ist für sie ohne fremde Unterstützung nicht zu bewältigen. Bei einfachen Aufgaben, die oft durchgeführt wurden, erlernt sie die Lösungsschritte. Sie ermüdet rasch und braucht Zuwendung, um eine Aufgabe konzentriert bis zu Ende durchzuführen. Sie kann Verantwortung übernehmen und die tägliche schulische Routine bewältigen. Sie hat keine Strategien entwickelt, um mit Stress und Krisensituationen umzugehen. Hinsichtlich Kommunikation kann sie vom Sender durch Worte, Gesten und Symbole dargebrachte Mitteilungen meistens dekodieren, dennoch braucht sie zum Teil Anleitung, damit sie ihre Aufmerksamkeit darauf richtet. Sie kann meistens ihre Wünsche und Geschichten in einer einfachen Sprache kommunizieren, man bekommt jedoch den Eindruck, dass sie nichts zum Erzählen hat. Eine andere Möglichkeit wäre, dass sie nicht mitteilungsbedürftig ist. Bei Unterhaltungen fühlt sie sich rasch angegriffen und sie ist sehr zurückhaltend. Wenn sie sich sicher fühlt, kann sie in Kontakt treten und einen Dialog führen. Für sich selbst sorgen kann sie

nur eingeschränkt: Ihre Haare sind oft fettig, sie wählt nicht die passenden Klamotten. Ich vermute, dass sie sich nicht gesund ernährt, weil sie über wenig Kenntnisse in diesem Bereich verfügt. Im Haushalt kann sie die meisten Aktivitäten nicht durchführen (siehe Anhang II, S. 71).

Schülerin N. Sie kann zuhören und zuschauen. Bezüglich des elementaren Lernens kann sie einfache Abläufe, Teilaufgaben nachahmen und üben, dennoch vergisst sie das Gelernte und versteht Zusammenhänge und Gründe für bestimmte Abläufe oder Aufgaben nicht. Dies erschwert das Üben. Komplexere Aufgaben zu bewältigen ist nicht möglich. Sie liest fliessend vor, aber ihr Lesetempo ist zu schnell und sie kann nicht betonend vorlesen. Sie hat das Lesen noch nicht als Mitteilung (Vermittlung von Informationen und Ideen) entdeckt. Sie kann sehr einfache Wörter und Sätze schreiben, einen kohärent geplanten, sinnvollen Text zu verfassen gelingt ihr jedoch nicht. Eine sehr einfache Beschreibung kann sie verfassen, jedoch schreibt sie inkohärent. Sprachstrukturen (Grammatik) kann sie nicht bewusst anwenden und die Sprache nicht sinngemäss modellieren.

Bezüglich des Zahlbegriffs ist sie in der Phase des Erwerbs des Anzahlkonzepts. Sie weiss, dass Mengen mit Zahlwörtern beschrieben und bestimmt werden können. Ein exakter Mengenvergleich ist noch nicht möglich. Aus diesem Grund hat sie das Verständnis des Zählprinzips noch nicht sicher erworben. Sie hat nicht genug Einsicht darin, dass sich Mengen durch die Zu- und Abnahmen verändern. Die Zahlwortreihe kann sie nicht sicher von einem beliebigen Zahlwort aus aufsagen. Rückwärtszählen gelingt ihr nur teilweise. Ideen, Vermutungen, Vor- und Nachteile abwägen kann sie nur mit Unterstützung. Lösungen für ein Problem zu finden, indem das Problem identifiziert und analysiert wird und Auswirkungen abgewogen werden, gelingt ihr nur bedingt oder mit Unterstützung. Es hängt stark von ihrer Motivation und von ihren Interessen ab. Eine einfache Aufgabe vorzubereiten und diese anzugehen und sich um die erforderliche Zeit, Materialien usw. zu kümmern, ist für sie ohne fremde Unterstützung nicht zu bewältigen. Bei einfachen Aufgaben, die oft durchgeführt wurden, erlernte sie die Lösungsschritte. Sie kann sich auf eine Aufgabe konzentrieren und diese wird bis zu Ende durchgeführt. Sie kann Verantwortung übernehmen und die tägliche schulische Routine bewältigen. Sie entwickelte keine Strategien, um mit Stress und mit Krisensituationen umzugehen. Hinsichtlich Kommunikation kann sie vom Sender durch Worte, Gesten und Symbole dargebrachte Mitteilungen meistens dekodieren. Sie kann meistens ihre Wünsche und Geschichten differenziert kommunizieren, dennoch muss sie sich sicher fühlen, um zu kommunizieren. Bei Unterhaltungen fühlt sie sich rasch angegriffen und sie kann die anderen verbal angreifen. Wenn sie sich sicher fühlt, kann sie in Kontakt treten und einen Dialog führen. Sie kann für sich selbst sorgen. Im Haushalt kann sie die meisten Aktivitäten durchführen. Sie hat wenig Erfahrung mit Einkaufen und dem Umgang mit Geld (siehe Anhang II, S. 70).

2.2.4 Wechselwirkungen

F. und N. haben unterschiedliche Stärken und ähnliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von und beim Umgang mit Anforderungen. Sie sind in der gleichen Klasse seit der ersten Klasse. Sie unterstützen sich gegenseitig. Ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten und Lebensgeschichten zeigen sich im Alltag bei der Durchführung von Aufgaben und Aktivitäten und beim Umgang mit Schwierigkeiten und Stressfaktoren wieder. Gemeinsam ist ihnen, dass sie ohne fremde Unterstützung nicht planen und organisieren können. Ihre Selbstständigkeit ist eingeschränkt und sie fühlen sich nicht selbstwirksam.

Sie sind auch nicht in der Lage, Probleme zu lösen und Strategien zu entwickeln oder abzuwägen. F. ist stärker in Mathematik als N. und N. ist stärker beim Kommunizieren in einer sicheren Umgebung. Beide wissen nicht, wie sie ihre Fähigkeiten (Deutsch und Mathe unter anderen) im Alltag anwenden können. Sie ergänzen sich und sie arbeiten gerne zusammen. Keine verfügt über Strategien, mit Frust und Freude umzugehen bzw. diese Gefühle zu regulieren. In der Freizeit sind sie eher passiv und meistens zu Hause. Ihre mentalen Einschränkungen zeigen sich bei den elementaren Aufgaben, was zu Frustrationen führt. Es wird vermutet, dass sie sich daran gewöhnt haben, passiv zu sein. Dadurch sehen sie sich nicht mehr in der Lage, selbstwirksam aktiv zu werden.

2.3 Begründung der Themenwahl

Die Passivität und der daraus entstandene Frust haben die SHP zum Handeln veranlasst. Die Suche nach aussergewöhnlichen Ideen und nach neuen Möglichkeiten für die Förderung haben die SHP zu dieser Forschungsarbeit geführt. Ihr Bild von einer Schule, in der alle einen Platz haben, in der alle sich aktiv beteiligen und ihr Potenzial entwickeln können, lässt sich nicht ohne Herausforderungen verwirklichen. Unter Berücksichtigung des Lehrplans der Volksschule des Kantons Zürich (Lehrplan 21) ist das Ziel, die Entwicklung von Kompetenzen, welche die Selbstständigkeit und die Selbstbestimmung fördern (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017a). Es soll den Schülerinnen bewusst wird, dass sie innerhalb ihrer Möglichkeiten tätig sein können und zur Gesellschaft beitragen können

Dieses Ziel wird anhand folgender Fertigkeiten aus dem Lehrplan Deutsch zu realisieren versucht. Im Kompetenzbereich *Lesen* sollen die Schülerinnen die Grundfertigkeiten des Lesens verfügen. Sie aktivieren den rezeptiven Wortschatz, um das Gelesene schnell zu verstehen, und Sachtexten wichtige Informationen entnehmen können. Im Kompetenzbereich *Schreiben* sollen die Schülerinnen ihre Ideen, Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge bringen. Reflektieren über die Kompetenzen und über die angewendeten Strategien, um die Aufgabe zu lösen, wird in beiden Bereichen gefordert. (Vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b.)

2.4 Fragestellung

Aus der Situationsanalyse heben sich zwei Komponenten hervor, und zwar die eingeschränkte Selbstständigkeit und die preisgegebene Selbstwirksamkeit, beide beeinträchtigen die Handlungskompetenz. Der Wunsch der SHP, diese Kompetenzen der Schülerinnen mithilfe der EMC-Methode zu fördern, bildet den Kern der nachfolgenden Hauptfragestellung. Die Methode arbeitet mit motivierenden Alltagssituationen, die auch Sachkompetenzen – wie z. B. der Schreib-, Lese- und Rechenkompetenz – Bedeutung zu verleihen vermögen und beruht auf Kompetenzvermittlung in freundschaftlicher Interaktion/Beziehung. Insgesamt ergibt sich daraus folgende Hauptfragestellung:

Hauptfragestellung. Inwiefern wirkt sich ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Partizipation, Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit und Sprachentwicklung der beiden leicht geistig behinderte Schülerinnen aus. Welche Folgen ergeben sich daraus für die Unterrichtsgestaltung der SHP?

Aus der Hauptfragestellung wurden folgende Unterfragen abgeleitet:

1. Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit von F. und N. aus?
2. Wie wirkt sich das Anbieten von Hilfsmitteln auf die Handlungsfähigkeit aus?
3. Wie wirken sich die beiden Projekte auf die Sozialisation aus?
4. Wie können sprachliche Kompetenzen durch alltägliche Aktivitäten gefördert werden?
5. Wie kann die Problemlösungsfähigkeit in metakognitiven Prozessen gefördert werden?
6. Können F. und N. durch bedeutsame Impulse das Leseverstehen entwickeln?

3 Theoretische Auseinandersetzung

Bei den theoretischen Aspekten dieser Arbeit spielen die geistige Behinderung, die Integration, das Lernen, die Metakognition und der Schriftspracherwerb eine zentrale Rolle. Aus der Fachliteratur werden zu diesen Themenbereichen die wichtigsten Aspekte zusammengefasst und daraus jeweils ein Fazit gezogen.

3.1 Integration der Kinder mit Behinderung im Schulsystem

Art. 20 Abs. 2 des Behindertengleichstellungsgesetzes gibt der schulischen Integration in die Regelschule den Vorrang (vgl. AS *2003* 4487). Die UNO-Behindertenrechtskonvention, die von der Schweiz ratifiziert wurde, verpflichtet die Vertragsstaaten, den Menschen mit Behinderung ein integratives Bildungssystem zu gewährleisten (vgl. AS *2014* 1119, Art. 24 Abs. 1). Das Ziel ist eine Teilnahme an der Gesellschaft zu garantieren, eine Entfaltung der Kompetenzen und der Persönlichkeit zu ermöglichen. Es geht darum, dass die Menschen mit Behinderung «lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern» (AS *2014* 1119, Art. 24 Abs. 3). In diesem Sinne ist die Pflicht der Schule, die Integration zu gestalten, und durch «Erziehung Hilfen zur Selbstfindung und zur Lebensgestaltung» (Fornefeld, 2013, S. 137) zu geben. «Jeder Mensch besitzt Können» und «ist erziehungsfähig» (ebd.). Diese Grundsätze schliessen alle Personen ein. Um diese anzuwenden, ist schulseits eine Anpassung der pädagogischen Massnahmen nötig.

Dies wird im Kanton Zürich umgesetzt, indem die Integration im Schulsystem gestärkt wird. Die Regelschule erhält mehr Ressourcen, um die Integration aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Die Kooperation und die Interdisziplinarität ermöglicht die Gestaltung der Förderplanung, die die Grundlage einer integrativen Schule ist (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007).

Fazit. Aus dieser kurzen Analyse wird ersichtlich, dass das pädagogische Konzept, dass die Bildung an jedes Kind angepasst werden sollte. Das Individuum steht im Zentrum. Seine Bedürfnisse, sein Können werden in der Förderplanung berücksichtigt. Seine soziale, schulische und persönliche Entwicklung wird ermöglicht. Diese Entwicklung wird durch dieses Projekt unterstützt. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, den Begriff geistige Behinderung näher zu betrachten sowie die passenden theoretischen Grundlagen, um die Projektziele zu erreichen.

3.2 Geistige Behinderung

Laut Haveman und Stöppler (2014) ist geistige Behinderung «ein Sammelbegriff für ein Phänomen mit oft lebenslangen, aber verschiedenen Äusserungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozess und Problemen mit der sozialen Adaption» (S. 18). Dieser Begriff schliesst ein sehr weites Spektrum an Personen ein. Jedes Individuum ist einzeln und seine Behinderung ist unterschiedlich. In diesem Kontext ist die ICF-Analyse von Bedeutung, da alle Bereiche berücksichtigt werden und dadurch eine ressourcenorientierte Sichtweise ermöglicht wird. Bereits vorhandene Kompetenzen werden erfasst und die Partizipation und die Teilhabe werden bei der Analyse berücksichtigt. Es werden verschiedene Faktoren betrachtet und in Relation gesetzt.

Die psychologische Sicht rückt der Intelligenzquotient in den Vordergrund, der durch standardisierte Tests ermittelt wird. Durch diese Ergebnisse wird die geistige Behinderung beschrieben. Es gibt zwei internationale Klassifikationsschemata: Das Klassifikationsschema **ICD-10** (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) klassifiziert die Intelligenzminderung und das **DSM-IV** (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen) unterscheidet Schweregrade der intellektuellen Beeinträchtigung (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Klassifizierung der intellektuellen Beeinträchtigung nach ICD-10 und DSM-IV

ICD-10	IQ-Wert	DSM-IV
leichte Intelligenzminderung	50–69	leichte geistige Behinderung
mittelgradige Intelligenzminderung	35–49	mittelschwere geistige Behinderung
schwere Intelligenzminderung	20–34	schwere geistige Behinderung
schwerste Intelligenzminderung	> 20	schwerste geistige Behinderung

Anmerkung. ICD-10 = International Classification of Diseases, 10th revision; IQ = Intelligenzquotient; DSM-IV = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, IV. edition. Nach «Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung» von R. Stöppler, 2014, S. 24.

Die zwei Fokuskinder leiden an einer leichten Intelligenzminderung. Dies bedeutet, dass die Betroffenen mit leichten Einschränkungen leben. Sie können alltägliche Verrichtungen relativ selbstständig erledigen und einfachen praktischen Tätigkeiten nachgehen (vgl. Jacob, n. d.). Bei der pädagogischen Perspektive geht es darum, mit den gewonnenen Informationen aus der ICF-Analyse sowie den Erkenntnissen aus der psychologischen Perspektive den Lernprozess zu fördern. Die passenden Lernziele und Methoden werden ermittelt. Die Gestaltung der Lernmöglichkeiten und der Umgebungen wird an die Möglichkeiten, Ressourcen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst (vgl. Stöppler, 2014, S. 27).

3.3 Lernen

Lernen ist ein «Entwicklungsprozess eines Individuums im Austausch mit der ihn umgebenden Welt, in dem das Individuum seine Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert» (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 52). Aufgrund dieser Definition lassen sich die beiden Fragen ‹Wie wird Wissen erlangt?› und ‹Welche Faktoren wirken sich positiv auf das Lernen aus?› stellen. Sie werden nachfolgend beantwortet.

3.3.1 Lernen nach der konstruktivistischen Theorie

Nach der konstruktivistischen Theorie ist Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem Lernende je ihre individuelle Repräsentation der Welt erschaffen. Lernende konstruieren Wissen, indem sie durch die Auseinandersetzung mit einem neuen Inhalt je ihre individuelle Repräsentation verändern. Ohne eine Veränderung der individuell konstruierten Repräsentation findet kein Lernen statt. (Vgl. Göhlich, 2007, S. 24–25.)

Es lassen sich drei Erkenntnisse zusammenfassen:

- Lernen nach der konstruktivistischen Theorie ist eine aktive Wissenskonstruktion durch Lernende.
- Lernen ist ein individueller Vorgang, abhängig vom Vorwissen und von der Lernsituation.

- Wissen an sich ist nicht vermittelbar, sondern kann nur individuell selbst konstruiert werden. Demzufolge ist Lernen schwer beeinflussbar, weil Wissensaneignung durch Faktoren gesteuert werden, «die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind» (Roth, 2004, S. 497).

Damit Lernen stattfinden kann, muss das Gehirn einen Inhalt erkennen. Das heisst, das Gehirn der Empfängerin oder des Empfängers muss über ein entsprechendes Vorwissen verfügen. Zudem müssen noch Bedeutungskontexte vorhanden sein, um dem Inhalt Bedeutung zu verleihen. Dennoch können die Bedeutungen nicht von Lehrenden auf Lernende übertragen werden, sondern müssen vom Gehirn Lernender konstruiert werden. Nach Roth (2004) sind die Konstruktionen von Bedeutung oder Wissen in unserem Gehirn automatisiert und laufen unbewusst ab (vgl. S. 498–499). Dieser Prozess ist von vielen Faktoren abhängig, welche durch das limbische System vermittelt werden: Affekte, Gefühle, Motivation, bewusste kognitive Leistung, Handlungs- und Impulskontrolle, Gedächtnis, emotionale Konditionierung, Aussicht auf Belohnung und Lernfähigkeit. Dieses System ist auf diese Weise der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs. Im Alltag wird jegliche Situation durch dieses System ‹überprüft› und aus dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis wird meistens unbewusst entschieden, ob das Individuum die Situation noch einmal wiederholen möchte oder nicht.

Im nächsten Unterkapitel wird gezeigt, wie der Unterricht aufgrund dieser Ansichten gestaltet wird.

3.3.2 Konstruktivistischer Ansatz im Unterricht

Laut Dubs (1995) lässt sich ein konstruktivistischer Unterricht aus folgenden Merkmalen ablesen:

- Inhaltlich orientiert sich der Unterricht an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlichen Problembereichen. Die Realität soll nicht vereinfacht werden, weil, um sie zu verstehen, der Gesamtzusammenhang erfasst werden muss. Man kann Einzelheiten aus dem Gesamtzusammenhang auch für sich betrachten und vertiefen, wenn sie anschliessend wieder in den Gesamtzusammenhang eingebracht werden. Der Inhalt soll nicht von den Lehrenden strukturiert werden, sondern es soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in der die Lernenden die eigenen Erfahrungen machen können und die eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglicht. Dabei werden sie den Inhalt in ihr Vorwissen einbauen und ihn sich selbst verständlich machen.
- Das Lernen ist ein aktiver Prozess. In diesem Prozess werden das individuell vorhandene Wissen und Können aus neuen, eigenen Erfahrungen verändert und personalisiert. Deswegen soll die Lernumgebung die eigene Interpretation und das eigene Verstehen fördern. Wissen wird in Anlehnung an das Vorwissen und an die eigenen Erfahrungen neu konstruiert.
- Das kollektive Lernen ist wichtig, denn die Diskussion der individuellen Interpretationen eines komplexen Problems kann zu Anpassungen der eigenen Interpretation führen oder einem ermöglichen, seine Erkenntnisse anders zu strukturieren. In diesem kollektiven Prozess regulieren die Lernenden das eigene Lernen.
- Fehler sind hilfreich, um eine Auseinandersetzung mit Fehlüberlegungen anzuregen. Fehler in der Gruppe zu besprechen und zu korrigieren, fördert das Verständnis und trägt zur besseren Konstruktion von verstandenem Wissen bei.
- Die Lerninhalte sollen an die Vorerfahrungen und an die Interessen der Lernenden angeknüpft werden und darauf ausgerichtet sein.

- Gefühle (Umgang mit Freuden und Ängsten) sowie persönliche Identifikation mit den Lerninhalten sind bedeutsam für das Lernen. Das kooperative Lernen, der Umgang mit Fehlern in komplexen Lernsituationen und die Selbststeuerung erfordern mehr als nur Rationalität.
- Die Evaluation des Lernerfolges soll auf den Fortschritten beim Lernprozess basieren. Die Selbstevaluation ist das Sinnvollste, da die individuellen Lernfortschritte und die Verbesserung der eigenen Lernstrategien beurteilt werden. (vgl. S. 891–892)

3.3.3 Effizientes Lernen

Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem konstruktivistischen Ansatz konnten unterschiedliche Faktoren, welche sich positiv auf das Lernen auswirken, erkannt werden. Martin (1999) teilte die unterschiedlichen Faktoren in zwei Kategorien ein: die internen personalen und die externen (vgl. S. 5–6). Abbildung 1 zeigt seine Klassifikation der Einflussfaktoren.

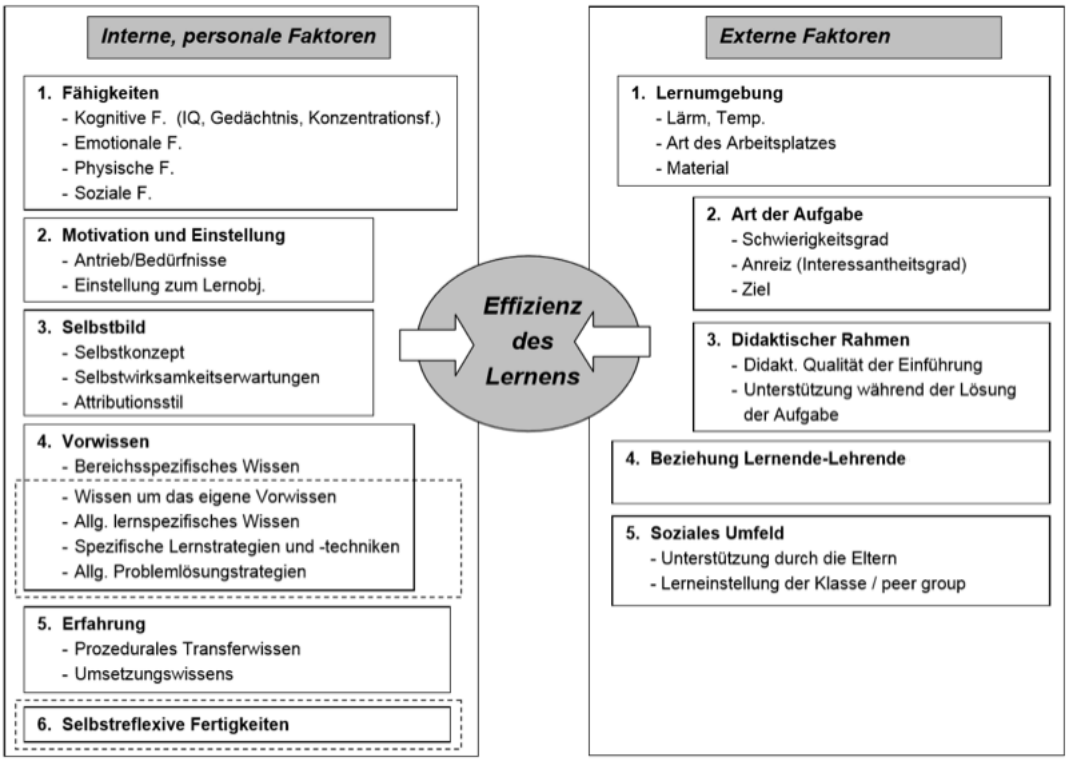

Abbildung 1. Einflussfaktoren des effizienten Lernens nach Martin (1999, S. 6).

Angelehnt an die Pädagogik der Befreiung nach Freire (1977) sowie an die EMC-Methode von Cuomo (1989) hebe ich von den internen Faktoren die Motivation und Einstellung, das Selbstbild und das Vorwissen hervor, welche in engem Zusammenhang mit den externen Faktoren Art der Aufgabe, didaktischer Rahmen und Beziehung Lernende-Lehrende stehen (siehe Abbildung 1).

Freire (1977) war der Auffassung, dass der Lernprozess auf dem Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden basieren solle (vgl. S. 57). Durch diesen Austausch wird die Lebenswelt der Lernenden erkundigt. In dieser dialogischen Beziehung begegnen sich die zwei «Pole» mit Respekt, Offenheit, Vertrauen und Liebe. Es besteht keine Hierarchie zwischen den zwei Kommunikationspartnern. Durch den Dialog wird der Rahmen für die Förderung gegeben. Einerseits wird durch die erhaltenen Informationen die Lernumgebung angepasst, andererseits sind die Lernenden motiviert und fühlen sich angenommen.

Diese emotionalen Anteile (starke Bindung) stärken laut Cuomo (1989) den Lernprozess, da Emotionen «einen anregenden Bezugsrahmen für die Stärkung der kognitiven Architektur» (Imola, 2010, S. 7) bilden. Sie mildern die rationalen Dimensionen ab, die ein hindernder Faktor für die meisten Lernenden darstellen. In der kommunikativen Beziehung werden Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten erlernt, indem eine aktive, intuitive Auseinandersetzung mit komplexen, ganzheitlichen Lernsituationen, die in Zusammenhang mit der Lebenswelt der Lernenden stehen, stattfindet. In dieser Lernumgebung wird geprägt von Empathie und Verstehen der «Wunsch zu existieren» (Imola, 2010, S. 8) hervorgehoben. Eine Verhaltensänderung hinsichtlich Lösungsverhalten oder zum Problem als Ganzes wird angestrebt.

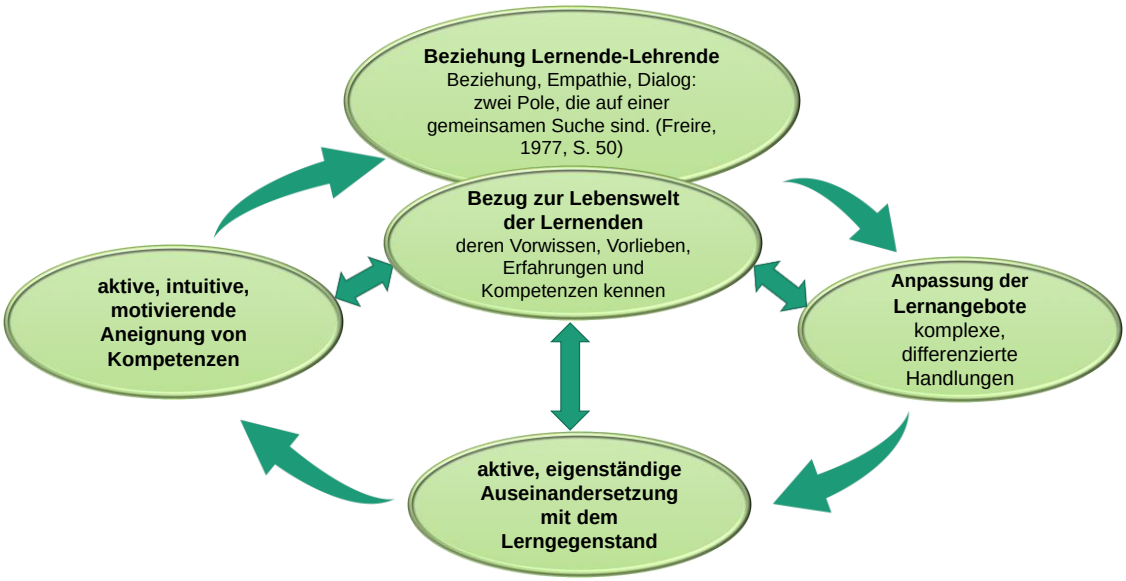

Abbildung 2. Die wichtigsten Einflussfaktoren für effektives Lernen nach den Konzeptionen von Freire (1977) und Cuomo (1989).

Einer der theoretischen Grundpfeiler von Cuomos (1989) EMC-Methode ist die Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij (1978). Im nächsten Unterkapitel wird anhand dieser Theorie über die Bedeutsamkeit der Erkundigung der Entwicklungsstand eines Lernenden für den Lernprozess reflektiert.

3.3.4 Zone der nächsten Entwicklung

Vygotskij (1978) stellte fest, dass die kulturelle Entwicklung sowie höhere geistige Funktionen eines Kindes durch die sozialen Beziehungen entwickelt werden. Mit der Zone der nächsten Entwicklung wird den Lernprozess im sozialen Kontext dargestellt. Unter der Zone der nächsten Entwicklung versteht man die Zone zwischen dem, was ein Kind allein lernen kann und zwischen dem, «was es unter Anleitung von Erwachsenen oder mit fähigeren Peers meistern kann» (Berner, Felten, Fraefel, Tugener & Zumsteg, 2011, S. 181). Der beschriebene Lernprozess von Vygotskij (1978) beruht auf den sozialen Beziehungen. Die Inhalte, wie Sprechen, Zählen etc. werden in sozialen Interaktionen mit kompetenten Personen angeeignet. Das Kind versucht es dann selbst auszuprobieren, bis es es kann. Das Kind konstruiert sein Wissen, indem es den Inhalt auf diese Weise weiter aktiv rekonstruiert. In diesem Sinn gehört die Lerntheorie von Vygotskij zum konstruktivistischen Ansatz (vgl. Textor, 1999).

Die Ermittlung des aktuellen Reifungsstadiums ist wesentlich, damit Pädagoginnen und Pädagogen ein klares Bild vom aktuellen Entwicklungsstadium bekommen. Zudem von grosser Bedeutung ist es, zu untersuchen, in welchem noch nicht ausgereiften Prozess ein Kind ist. Das heisst, welche Situationen oder Probleme ein Kind in der Interaktion (Zusammenarbeit) zu bewältigen vermag, aber noch nicht allein, weil der Prozess noch nicht ausgereift ist. Dies ist die Zone der nächsten Entwicklung, an die angeknüpft wird, um das Entwicklungspotenzial des Kindes zu vergrössern. Die Förderung soll diejenigen Fähigkeiten, die noch nicht ausgereift sind, weiter aufbauen. Dies geschieht in der Interaktion, in der Beziehung und wird zum Beispiel durch Nachahmung angeleitet (vgl. Textor, 1999).

Weitere Strategien, um das nächste Stadium zu erreichen, sind nach Bodrova und Leong (2012):

- In der sozialen Interaktion werden Hinweise gegeben und Fragen gestellt, um das Denken anzuregen. Die Kinder sollen das Gesagte wiederholen oder umformulieren, die Lösungsschritte demonstrieren und/oder verbalisieren. Die Interaktion kann auch durch die Gestaltung unterschiedlicher Settings, die die Entwicklung bestimmter Kompetenzen auf eine indirekte Art fördern, geschehen. (Vgl. S. 41)
- Scaffolding ist eine bedeutsame Methode, um die Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung zu fördern. Dabei soll darauf geachtet werden, dass der Schwierigkeitsgrad nicht gesenkt wird, sondern die Menge der Unterstützung und die Art der Unterstützung soll variieren. Im Lernprozess übernimmt das Kind schrittweise mehr Verantwortung für die Bewältigung der Aufgabe und die angebotene Unterstützung wird reduziert, bis das Kind zuletzt die Aufgabe allein lösen kann. (Vgl. S. 48)
- Durch die Sprache können neue Informationen gewonnen werden, und zwar Strategien, Wissen, Kompetenzen oder Prozesse. Ein Grossteil des Lernens kann nur mit sprachlicher Unterstützung erfolgen, zum Beispiel kann eine Nummer nur über die Sprache verinnerlicht werden. (Vgl. S. 65)
- Schreiben ist eine weitere Möglichkeit, um das Denken weiterzuentwickeln. Es ist im Bereich der Kognition eine Ebene höher als Sprechen. Es ermöglicht, dass das Denken expliziter wird. Die Abstraktion ist höher und dem Kind werden alle Elemente der Sprache bewusst. Das Schreiben zwingt das Kind, etwas strukturiert darzustellen. Es ist nur möglich, einen Gedanken auszusprechen oder zu notieren. Beim Geschriebenen kann das Kind die eigenen Gedanken analysieren und reflektieren. Dadurch können ihm seine Ideen klarer werden. Sobald ein Kind ein Problem gelöst hat, kann es schreiben, wie es dieses gelöst und was es wie verstanden hat. Man gelangt so zu einem tieferen Verständnis seines Lösungsansatzes. Unterschiedliche Gelegenheiten fürs Schreiben nutzen ist erstrebenswert. (Vgl. S. 71–72)
- Die Lehrperson (LP) begleitet den Lösungsprozess sprachlich, indem sie die eigenen Überlegungen versprachlicht und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten anbietet. Durch diesen Prozess erlernen die Kinder ‹versteckte› Lösungsansätze kennen. Die Kinder sollen ermuntert werden, ihre eigenen Handlungen auch zu versprachlichen und bevor sie handeln, sich die Handlungen durch den Kopf gehen zu lassen und sie anschliessend zu versprachlichen. Die Kinder sollen auch zum Mit-sich-selbst-Reden ermuntert werden sowie auch dazu, sich auch Strategien durch den Kopf gehen zu lassen.

- ‹Mediatoren› benutzen, um Selbstständigkeit bei der Gefühlsregulation und beim Erlernen von Strategien zu erlangen. Diese ‹Mediatoren› helfen dem Kind dabei, sich selbstständig etwas anzueignen.
- Die eigenen Handlungen versprachlichen sowie die der Kinder. Falls sie einen Begriff nicht verstehen, z. B. Aufmerksamkeit, dann soll die LP diesen Begriff weiter erläutern. (Vgl. S. 51–52)

Fazit. Lernen ist das Hauptziel in der Schule und in der Gesellschaft. Dies soll unter Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren, die das Lernen erleichtern, stattfinden. Einige wurden besonders hervorgehoben, und zwar die Beziehung zwischen LP und Lernenden; die Berücksichtigung des Vorwissens und der Vorlieben, was die Gestaltung des Lernsettings, des Lerngegenstands beeinflusst; die soziale Interaktion beim Lernen und das Beachten der Emotionen für die Förderung. Für ein gelingendes Lernen ist noch die Ermittlung der Zone der nächsten Entwicklung und deren Förderung von grosser Bedeutung. Der Fokus wird nicht nur auf das Können eines Kindes gelegt, sondern auf die Phase zwischen nicht Können und Können. Dies bringt eine neue Perspektive für die Förderung.

3.4 Metakognition

Laut Flavell (1979) ist Metakognition das metakognitive Wissen und die metakognitive Steuerung oder Kontrolle (vgl. Livingston, 2003, S. 2–3). Das metakognitive Wissen (Wissen über eigene kognitive Funktionen) umfasst drei Kategorien:

- das Wissen über sich selbst als Lernende bzw. Lernender (wie wir lernen, wie die Informationen verarbeitet werden und das Wissen über die eigenen Lernprozesse) sowie das Wissen und Vorwissen über ein Thema;
- das Wissen über die Aufgaben (Erkennen von Aufgabentypen und Erkennen, welche kognitiven Prozesse angewendet werden müssen, um die Aufgaben zu lösen) und
- das Wissen über die Lernstrategien (Eine passende Strategie wählen, die unterschiedlichen Variablen bei der Durchführung in Betracht ziehen)

Die metakognitive Steuerung oder Kontrolle des eigenen Denkens und Lernens beinhaltet die Denkprozesse, welche angewendet werden, um kognitive Aktivitäten durchzuführen. Dies bedeutet, die Lernhandlungen zu planen, das Lernen zu überwachen und die eigenen Lernhandlungen zu steuern, zum Beispiel Schwierigkeiten erkennen, Lernverlauf überprüfen, Zeitplanung, Vorstrukturierung.

Metakognitive Empfindungen sollen beachtet werden, weil sie zu einer Verarbeitung führen können (vgl. Guldimann & Lauth, 2014, S. 342–343). Die Hauptfunktion der Metakognition ist, dass das Individuum mehr Kontrolle über seine eigenen Handlungen hat. Dafür hat es eine Fähigkeit, die wir alle besitzen, und zwar die Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken. Durch das innere Beobachten der eigenen Handlungen werden sie dem Individuum bewusst. Es kann sie bewusst steuern und wird nicht von den Situationen und Handlungen gesteuert (vgl. Martin, 1999, S. 9–10). Martin (1999) schildert diese Erkenntnisse folgenderweise:

> Im Sinn der Tiefenpsychologie werden mir negative Emotionen das mitteilen, was ich nicht bewusst sehen kann oder will. Werden diese Unzulänglichkeiten aber bewusst, kriege ich eine

Chance korrigierend darauf einzuwirken. Das wird mich ein Stück näher an das höchste aller Ziele bringen, nämlich Freude am Leben zu haben und einen sinnvollen Beitrag an das Wohl der Anderen leisten zu können. (S. 10)

3.4.1 Intervention im Bereich der Metakognition

Bei der Förderung von Kindern mit Lernstörungen sowie mit einer Intelligenzverminderung wird die Förderung der Metakognition empfohlen. Sie unterstützt die ganzheitliche Entwicklung. Die Schulung der Metakognition (metakognitives Wissen und Steuerung) ermöglicht den Aufbau von neurobiologischem, emotionalem, sozialem und kognitivem Verhalten. Dazu sollen Lernende angeregt werden, ihre eigene Denkweise, die Aufgaben und ihre Umgebung zu betrachten und zu reflektieren (vgl. Brunsting, 2011, S. 182). Die Vermittlung von Strategien ist ein zentraler Bereich für die Förderung der Metakognition. Sie «können begriffen werden als Aktivitätssequenzen, als Handlungsfolgen in der Bearbeitung einer Aufgabe. Sie stellen bewusste Fähigkeiten dar, erfordern also attentionale Zuwendung, und sie können geprüft, korrigiert, modifiziert werden.» (Kaiser & Kaiser, 2006, S. 34) Mandl und Friedrich (2006) haben eine Systematik erstellt, in der kognitive von motivational-emotionalen Strategien unterschieden werden (vgl. Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 265, siehe auch Anhang III, S. 72). Durch die kognitiven Strategien werden alle Handlungsfolgen ermöglicht, die erforderlich sind, um die anstehende Aufgabe zu lösen. Das Wissen und Vorwissen werden aktiviert und mit neuen Lerninhalten verknüpft. Lernstrategien werden trainiert durch Einübung und Gewöhnung, das Wissen über die Aufgaben wird vertieft. Der Bezug zu den Emotionen und die Reflexion über die Aufgaben und den Lösungsprozess wurden auch berücksichtigt und gestärkt.

Die metakognitiven Strategien stehen in Beziehung mit den kognitiven Strategien. Sie sind für alle Handlungen einsetzbar. Sie richten sich auf ablaufende Denkprozesse und können durch Wahrnehmen und Einüben optimiert werden (vgl. Kaiser & Kaiser, 2006, S. 34). Vor einer Aufgabe werden unterschiedlichen Strategien in Betracht gezogen. Es wird zum Beispiel entschieden, welche Strategie zum Aufbau von Konzentration für diese Aufgabe am geeignetsten ist, der Aufgabentyp wird bestimmt, Vorwissen im fachlichen Bereich sowie von bereits bekannten Lösungsstrategien wird aktiviert, während des Lösungsprozesses wird Bearbeitung und Koordination von metakognitiven Strategien überwacht. Bei einem bewussten Umgang mit den Strategien wird der Erfolg bei einer Aufgabe nicht dem Zufall oder Glück überlassen. Es heisst, dass die Anstrengung und der Einsatz von Strategien wahrgenommen werde und die Person davon überzeugt sei, ihre Handlungen beeinflussen und kontrollieren zu können (vgl. Kaiser & Kaiser, 2006, S. 36–37). Dies wirkt sich positiv auf das Lernverhalten und das Selbstkonzept aus.

Solche Strategien wurden von den meisten Kindern mit Lernschwierigkeiten nie grundlegend gelernt. Deshalb entwarfen Mercer, Mercer und Pullen (2011) einen Interventionsplan.

Dieser Interventionsplan lautet (vgl. Grünke & Grosche, 2014, S. 83–84):

- Strategien werden schrittweise und anschaulich vermittelt, sowie ihr Zweck aufgezeigt.
- Die Ziele und die möglichen positiven Ergebnisse (Erfolge) der Strategie werden dargestellt, da Aussicht auf Zielerreichung motivierend wirkt.

- Zuerst geht es darum, den Istzustand zu ermitteln, d. h. zu erkennen, wo man bezüglich des Zielbereichs steht, z. B. mithilfe der Frage ‹Was weiss ich schon?› das Vorwissen zu ermitteln. Dann muss die Diskrepanz – Lücke zwischen Ist- und Sollzustand – bestimmt werden.
- Durch lautes Denken werden die Strategien in unterschiedlichen Aufgaben vermittelt. Dabei lernen die Kinder, wie eine Strategie angewendet werden kann (Modellieren).
- Verbales Elaborieren und Wiederholen: Die wichtigsten Ausführungsschritte sowie das Ziel der Strategie werden von den Kindern beschrieben.
- Kontrolliertes Üben: Die von der LP vermittelten Lösungsschritte werden bzw. die von ihr vermittelte Strategie wird von den Kindern wiederholt und durchgeführt. Fortgeschrittenes Üben: Schrittweise werden die Anforderungen erhöht.
- Neue Informationen, neue Strategien und neues Wissen werden mit bereits vertrautem Material verbunden. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wird an das Leistungsniveau der Kinder angepasst.
- Kontinuierliche Rückmeldung der LP über den Leistungsstand wirkt motivierend.

Das Ziel dieser Interventionen ist, dass die Kinder lernen, sich selbst zu beobachten (Selbstreflexion und Kontrolle); ihr Vorwissen und ihre Stärken und Schwächen zu kennen; Wissen, Techniken und Strategien zu erlangen.

3.4.2 Verfahren zur Erfassung metakognitiver Prozesse

Die in folgendem Exkurs nach Kaiser und Kaiser (2006) präsentierten Verfahren zwingen die Lernenden, Bewusstsein über das eigene Denken zu erlangen. Dafür werden hier folgende Verfahren präsentiert:

- Die Technik des lauten Denkens ist ein Verfahren für das Erfassen metakognitiver Prozesse. Die Gedanken und Lösungswege werden durch die Sprache wahrgenommen. «Jeder Gedanke über die Aufgabe, die Vorgehensweise, über damit verbundene eigene Befindlichkeiten, kurz alles, was einem in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch den Kopf geht, wird ausgesprochen; man denkt laut» (S. 136).
- Das Lerntagebuch dient einer längerfristig angelegten Analyse und Optimierung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens. Im Lerntagebuch werden Arbeitsweisen, Lernformen, -schritte, -schwierigkeiten und das Vorgehen bei der Bewältigung über längere Zeit beschrieben und darüber reflektiert (vgl. S. 153).
- Die Selbstbefragungstechnik ermöglicht den gesamten Lösungsprozess transparent und strukturiert zu halten. Dieser Lösungsprozess durchläuft eine gewisse Struktur (Kaiser & Kaiser, 2006, S. 145):
    - Planungsaspekt
        - Was will ich in der Bearbeitung der Aufgabe erreichen?
        - Vor welche Schwierigkeiten sehe ich mich auf den ersten Blick gestellt?
        - Welche konkreten Ziele strebe ich daher an?
    - Steuerungsaspekt
        - Welche Informationen lassen sich bereits der Aufgabe entnehmen, welche müssen zusätzlich beschaffen werden?

        - Worin genau besteht danach, auf den zweiten Blick, nun noch die Schwierigkeit im Umgang mit der Aufgabe?
        - Welche Lösungen lassen sich jetzt erarbeiten?

    - Kontrollaspekt:
        - Habe ich alle in der Aufgabe enthaltenen Informationen berücksichtigt?
        - Gibt es keine meiner Lösung entgegenstehenden Elemente in der Aufgabe?
        - Ist die Lösung tragfähig und vollständig, gibt es für mich weder Widersprüche noch unverständliche Aspekte?
        - In welcher Beziehung steht das Ergebnis zu meinem bisherigen Wissen auf diesem Gebiet?

Diese Techniken lassen sich nur in reichhaltigen Lernsituationen anwenden. Es heisst, es sollten problemhaltige Aufgaben sein, die Schwierigkeiten für Lernende enthalten sowie Denkanstrengungen und Hypothesenbildung erfordern (vgl. Kaiser & Kaiser, 2006, S. 136)

Fazit. Auf der schulischen Ebene lässt sich Metakognition in Teilaspekte einteilen: Wissen und Vorwissen; Lernwissen und Selbstreflexion. Diese drei Teilaspekte lassen sich durch metakognitive und kognitive Strategien konkretisieren. Für Kinder mit Lernbeeinträchtigung ist die Förderung der Metakognition bedeutsam, weil sie nur dadurch das Lernen und Denken steuern und dementsprechend ihr Bewusstsein stärken lernen. Da sie jedoch grosse Schwierigkeiten haben, sie sich anzueignen, soll ihre Förderung durch den Beizug vom Vorwissen, Modelling, Zielklarheit, Kommunikation über Erfolge und über Lernwege sowie Anpassung an ihr Entwicklungsniveau strukturiert erfolgen. Darüber hinaus kann metakognitives Denken durch lautes Denken, Lerntagebuch und Selbstbefragungstechnik erfassbar gemacht werden. Eine Handlung planen, durchführen und darüber zu kommunizieren/reflektieren ist das Ziel einer Intervention im Bereich der Metakognition.

3.5 Schriftspracherwerb

3.5.1 Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995)

Mit dem Ziel Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu erlangen, ist das Schreiben- und Lesenlernen von grosser Bedeutung. Das Mass der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung für geistig Behinderte hängt stark davon ab, wie eine Person sich in unserer von der Schriftsprache geprägten Gesellschaft zurechtfindet.

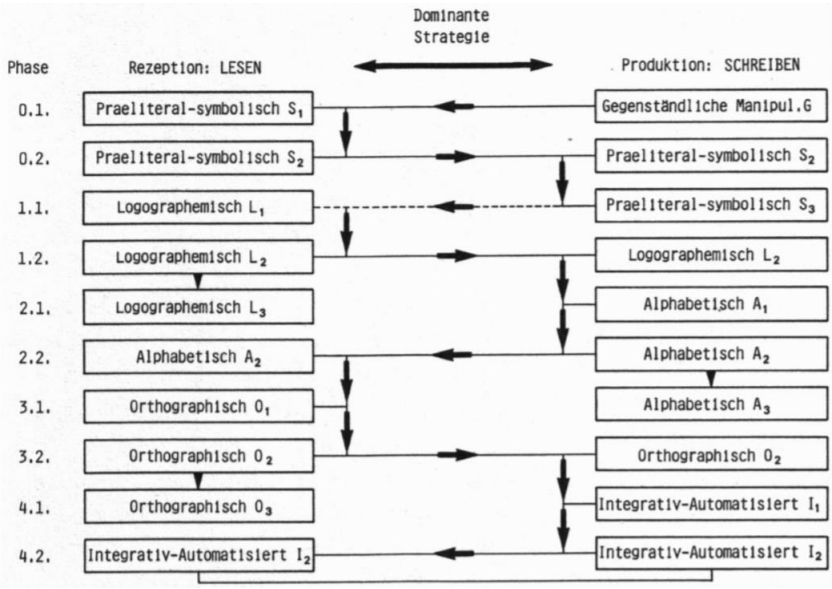

Abbildung 3. Dominante Strategien im Schriftspracherwerb nach Günther (1995) (nach Pitsch & Thümmel, 2015, S. 40).

Laut Pitsch und Thümmel (2015) ist das Stufenmodell des Spracherwerbs nach Günther (1995) in der Geistigbehindertenpädagogik weit verbreitet, da Günther die präliteral-symbolische Phase hervorhob (vgl. S. 39). Diese Phase ist bedeutsam für den Spracherwerb und die geistigen behinderten Kinder weisen grosse Schwierigkeiten in diesem Bereich auf. Das Modell (siehe Abbildung 3) beschreibt fünf zweistufige Phasen. In jeder Phase wird «alterniert zwischen den beiden Modalitäten (Lesen und Schreiben)» (Pitsch & Thümmel, 2015, S. 39), welche sich gegenseitig beeinflussen. «Die Richtung des Pfeils zeigt an, von welchem Prozess aus der entscheidende Impuls ausging, eine qualitativ höherwertige Strategie einzusetzen» (ebd.). Um ein besseres Verständnis von jeder Phase zu bekommen wird jede Phase genauer beschrieben (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Beschreibung der Phasen des Günther-Modells (vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 22–23)

Stufe	Beschreibung
Präliteral-symbolische Stufe	Diese Phase setzt bei der Rezeption (Lesen) ein. In dieser Phase beginnen die Kinder zu abstrahieren. Es heisst, sie würden entdecken, dass zweidimensionale Abbildungen für einen realen Gegenstand stehen. Auf der Seite der Produktion werden Objekte zweidimensional dargestellt, sofern man dreidimensionale Gegenstände zweidimensional darstellen kann (Produktion). Diese Entwicklung findet statt durch den handelnden Umgang mit Gegenständen und Menschen aus der Kindeswelt. Die

Stufe	Beschreibung
	Kinder gegen Ende dieser Phase ‹zeichnen› Buchstaben (Schrift), ohne sich deren Funktion bewusst zu sein. (Vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 22)
Logographische Stufe	In dieser Stufe beginnen die Kinder durch eine visuelle Strategie die Schrift von anderen Figuren zu unterscheiden. Schrittweise merken sie sich Wörter und Teilwörter, die bei der Produktion nachgeahmt werden. Dabei schreiben sie mit Buchstabenvertauschung, Verwechslungen oder Buchstaben werden ausgelassen. Diese Fehler führen zur Erkenntnis, dass die visuelle Strategie nicht genügt, um richtig schreiben zu können. Neue Strategien werden erlangt und in die vorherige integriert. (Vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 22)
Alphabetische Stufe	Zentral ist hier die Graphem-Phonem-Korrespondenz. Unter ihrer Berücksichtigung können unbekannte Wörter gelesen werden, ausserdem können bekannte oder neue Wörter aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden. Beim Schreiben kommt es wegen der Orientierung an der Laut-Buchstaben-Beziehung zu abweichenden Schreibungen bei Wörtern, die orthografische Besonderheiten aufweisen. Dies ist auch bei Wörtern der Fall, die die Kinder schon lange kennen. (Vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 23)
Orthografische Stufe	Die Orientierung erfolgt in dieser Phase an Wortbildungsregeln bzw. ihren Untergliederungen in kleinere Einheiten, wie Morpheme, Silben und häufige Buchstabensequenzen. Auf der Produktionsseite werden die Grammatikregeln und die Rechtschreibung gelernt. Mit Erreichen der orthografischen Phase ist der Schriftspracherwerb abgeschlossen. (Vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 23)
Integrativ-automatisierte Stufe	Diese Phase beschreibt den Grad der Schriftsprachentwicklung des kompetenten Lesers und Schreibers. Es besteht eine grosse Routine im Schreiben und Lesen. (Vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 23)

Die zwei Fokuskinder befinden sich in der orthografischen Stufe. Jedoch ist ihre Lesegeschwindigkeit noch nicht angemessen entwickelt, um eine sichere Sinnentnahme zu ermöglichen. Schrittweise wird dies durch die Entschlüsselung von zunehmend abstrakteren Abbildungen und Bildzeichen sowie der Verwendung von Abbildungen als Orientierungshilfen gefördert. Bezüglich der produktiven Strategie wird gekritzelt und gemalt, einem Abbild wird die Bedeutung zugeordnet und es wird benannt (vgl. Pitsch & Thümmel, 2015, S. 44).

3.5.2 Lesekompetenz

Die Lesekompetenz ist zentral, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Unter Lesekompetenz versteht man die Fähigkeit, verschiedene Textsorten zu verstehen und zu nutzen. Im Lehrplan 21 wird diese Grundfertigkeit folgendermassen formuliert: «Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundfertigkeiten des Lesens. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gelesene schnell zu verstehen» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b). Es geht um Texte, die für die Gesellschaft relevant sind sowie für die eigene Person. Lesen, um mehr über ein Thema zu lernen oder davon zu Hause, in der Schule oder in dem Freundeskreis berichten zu können, wirkt motivierend. Das sind motivationale und verhaltensbezogene Aspekte, die eine wesentliche Rolle beim Erwerb der Lesekompetenz spielen. Andere Faktoren wie kognitive, das Vor- und Weltwissen der Lesenden oder der Erwerb von Lesestrategien gehören auch dazu. Dennoch leisten das Leseselbstkonzept und weitere motivationale Faktoren (Lesehäufigkeit und Lesemenge) auch einen grossen Beitrag zum Leseverständnis (vgl. Goy, Valtin & Hußmann, 2017, S. 143). Wenn Lernende einen Rückstand bei der Entwicklung der Le-

sekompetenz aufweisen, entwickeln sie eine Vermeidungstendenz. Nach Pieper (2004) erleben in solchen Fällen die Lernende das Lesen nicht als eigenständigen Modus des Erfahrens und des Zugangs zur Welt. Das Lesen bleibt eine äussere Anforderung, eine Mühe. (Zitiert nach Rosebrock, 2012, S. 3.)

Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008)

Lesen ist ein komplexer Prozess. Das Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008) dient dem Übergang von der alphabetischen zur integrativ-automatisierten Stufe (vgl. Pitsch & Thümmel, 2015, S. 49). Die drei Ebenen dieses Modells stellen die unterschiedlichen Aspekte, die für die Förderung der Lesekompetenz nötig sind, dar. Der Leseprozess wird auf drei Ebenen beschrieben: der Prozess-, Subjekt- und sozialen Ebene.

Die Prozessebene des Lesens (siehe Abbildung 4) beinhaltet die geistigen Tätigkeiten, die kognitiv ausgeführt werden müssen, um lesen zu können und ein globales Textverständnis zu erlangen. Es heisst, die Laute würden mit Buchstaben verknüpft, Silben zu Wörtern synthetisiert und aus Sätzen ein Sinnzusammenhang entnommen, im nächsten Schritt dann Zusammenhänge zwischen mehreren Sätzen hergestellt. Dieser Prozess muss automatisiert werden, um schliesslich eine globale Kohärenz des Textes herzustellen (vgl. Pitsch & Thümmel, 2015, S. 50). Bedeutsam ist auch, dass, um eine globale Kohärenz des Textes zu erlangen, vor dem Lesen Vermutungen über die Thematik sowie über die Textsorte formuliert werden und das Vorwissen aktiviert wird (vgl. Rosebrock, 2012, S. 4).

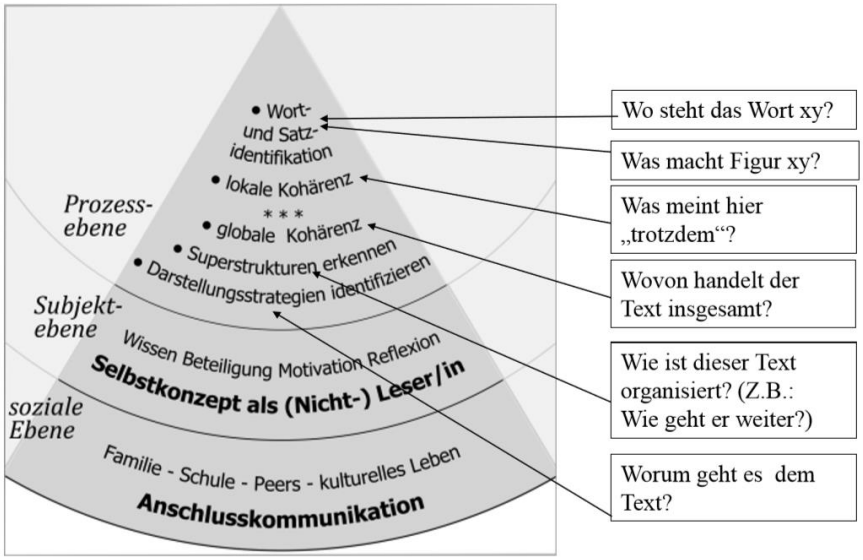

Abbildung 4. Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix in didaktischer Perspektive (Rosebrock, 2012, S. 4).

Die Subjektebene enthält die motivationalen, kognitiven und volitionalen Teilprozesse (siehe Abbildung 5). Das Wissen ermöglicht, dass Zusammenhänge verstanden werden. Die subjektive Beteiligung am Textgeschehen ermöglicht zum Beispiel sich in die Figur einzufühlen, die Motive einer Figur zu erkennen, eine mentale Darstellung einer Sache oder einer Handlung zu vollziehen. Um als Lesende oder Lesender kompetent zu sein, ist Lesemotivation und Anstrengungsbereitschaft entscheidend (vgl. Rosebrock, 2012, S. 5). Die Kommunikation über das Gelesene wirkt, wie bereits erwähnt, motivierend.

Der Einfluss des Umfeldes des Kindes, das Leseverhalten innerhalb der Peergroup, die Lesesozialisation in Familie und Schule können hemmend oder motivierend für das Lesen sein. Der sozialen Ebene kommt so eine wichtige Rolle bei der Leseförderung zu. Der Wunsch, lesen zu können, um in einer Gruppe integriert zu sein, wirkt sich positiv auf die beiden anderen Ebenen aus.

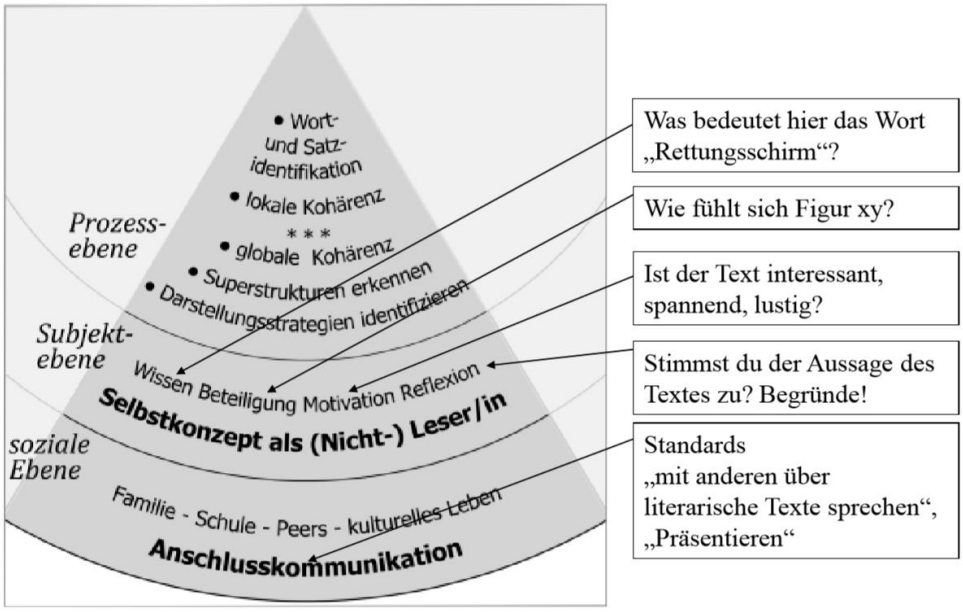

Abbildung 5. Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix mit Fokus auf Subjekt- und sozialer Ebene (Rosebrock, 2012, S. 5).

Dieses Modell stellt auf drei Ebenen Aspekte dar, die es bei der Förderung der Lesekompetenz zu beachten gilt. Die daraus entnommenen Erkenntnisse werden beim Handlungsmodell berücksichtigt.

3.5.3 Denken und Sprechen

Die soziale Interaktion ist die Grundlage der menschlichen Entwicklung. Nach Vygotskij (1978) bilden die Sprache und das Denken eine Einheit (vgl. Bodrova & Leong, 2012, S. 10–14). In der Interaktion mit kompetenten Individuen entwickeln sich gegenseitig Sprache und Denken. Das Kind eignet sich durch die soziale Interaktion das gesellschaftliche Wissensrepertoire an. Die Sprache ist das Vehikel dafür. Durch sie wird das Kind zum Denken angeregt und bildet durch ihren Gebrauch kognitive Strukturen und Prozesse aus. Es heisst, dass kognitive Strukturen und Prozesse ausgebildet werden. Es geht nicht nur um das Wissen, sondern auch um die kognitiven Prozesse, in welche das Wissen eingebettet ist. Zum Beispiel steht, wie Gegenstände kategorisiert werden, im Zusammenhang mit der für die Kategorisierung verwendeten Methode und diese hängt von der gesellschaftlichen Einbettung der Gegenstände ab. Es geht darum, was wir wissen, aber auch darum, wie wir denken. Die Lösungsprozesse sind immer von der Gesellschaft und Kultur geprägt. Kognition ist nicht nur ein persönlicher interner Prozess, sondern ist auch mit dem sozialen Kontext verkoppelt. In der Interaktion werden Strategien zusammen aufgebaut und ausgetauscht. In einem zweiten Schritt werden diese Strategien verinnerlicht. Der soziale Kontext ist Teil des Entwicklungsprozesses. Erfahrungen teilen ist sehr bedeutsam für die kognitive Entwicklung. Vygotskij (1978) sagt auch, dass die kognitive Entwicklung nicht massgebend sein soll für den Inhalt des Lernens. Das Lernen kann zur kognitiven Entwicklung beitragen, deswegen

sollen keine Lernenden von bestimmten Inhalten ausgeschlossen werden. Dies zu tun würde bedeuten, das Potenzial des Individuums einzuschränken. Sprechen ist ein mentaler Prozess. Durch diesen Prozess können Erfahrungen in Konzepte umgewandelt werden. Die Sprache erlaubt den Kindern, ihre Vorstellungskraft und neue Ideen zu entwickeln und Prozesse zu ändern. Durch sie werden Informationen ausgetauscht und Strategien angeeignet. Sie dient zwei Rollen, einerseits ist sie Teil des kognitiven Prozesses, anderseits ist sie ein Instrument der kognitiven Entwicklung.

Diese Erkenntnisse untermauern die Förderung der Mündlichkeit im Unterricht, was wiederum die Metakognition fördert. Im Lehrplan 21 werden im Kompetenzbereich *monologisches Sprechen* u. a. die folgenden Kompetenzen genannt:

> Die Schülerinnen und Schüler …
>
> - können ein Erlebnis mit einem erkennbaren Spannungsbogen erzählen.
> - können eine erfundene Geschichte erzählen […]
> - können ein Buch […] oder einen Film in Standardsprache präsentieren.
> - können eine Geschichte zusammenhängend erzählen […].
> - können Arbeitsergebnisse der Klasse präsentieren.
>
> (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017c)

Fazit. Das Modell des Schriftspracherwerbs nach Günther (1995) stellt die Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben dar. Es ermöglicht festzustellen, in welcher Phase ein Kind sich befindet und welches die nächste Phase seiner Entwicklung ist. Für die Förderplanung ist dies bedeutsam. Das Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008) gibt auf drei Ebenen einen Einblick in Aspekte, die zu berücksichtigen sind, um die Lesekompetenz zu fördern. Die Theorie von Vygotskij (1978) stellt das Sprechen und Denken als gekoppelten Prozess dar und untermauert die Wichtigkeit des Spracherwerbs in der sozialen Interaktion, weil damit zugleich auch kognitive Prozesse gefördert werden. Das Schreiben und Lesen sind wie eine tiefere Ebene der kognitiven Prozesse, welche dadurch gefördert werden. Zwischen Spracherwerbförderung und Metakognition besteht ein Zusammenhang. Das Individuum ist ganzheitlich – kognitive, metakognitive und sprachliche Aktivitäten beeinflussen sich gegenseitig.

4 Methodik und Didaktik

In diesem Kapitel werden die methodisch-didaktischen Prinzipien dieser Masterarbeit dargestellt. Aus den Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung unter Einbezug methodisch-didaktischer Prinzipien wurde das Handlungsmodell entwickelt, das in diesem Kapitel dargestellt wird. Das Ziel ist eine systemische Förderung zu schaffen, welche sich auf das Erleben alltäglicher Situationen stützt. Die Methode, um dieses Ziel sowie um die Fragestellung zu beantworten, ist die EMC-Methode von Cuomo (1989), welches in den nächsten Unterkapiteln erläutert wird.

4.1 Die EMC-Methode

Die EMC-Methode[1] basiert auf theoretischen Grundpfeilern von Vygotskij, Wertheimer (Gestalttheorie) und Husserl und ist eine pädagogisch-didaktische Methode, in der Lernen auf einer qualitativen Reifung von Erfahrungen beruht. Die Lernprozesse, die Erfahrungen und die Begriffe bauen auf der psychoaffektiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf. Die Beziehung ruft Empathie, Verstehen und den Wunsch zu existieren hervor. Die gemeinsamen Ressourcen werden genutzt und tragen dazu bei, neue und unvorhergesehene Probleme zu lösen. (Vgl. Imola, 2010, S. 8.)

Meyer (2018) beschreibt das Methodenkonzept EMC basierend auf sechs strategischen Prinzipien:

1. Progetto di vita (globale Perspektive, mit den Eltern als Kerngruppe), das heisst, dass die Pädagogik und deren Massnahmen ausgehend von der Bedeutsamkeit für das Leben untersucht werden, einem Leben, das die Person autonom, sozialisiert und kompetent gestalten darf.
2. Kontext zuerst, d.h. Inklusion gelingt nur, wenn der Kontext zuerst erforscht und verändert wird (Familiensystem, Schule und Lehrsystem, Werkplätze, Freizeit).
3. Ressourcen zuerst, d.h.Defizite werden i.d.R. zur Begründung von summativen Diagnosen verwendet; die Förderung von Inklusion baut rigoros auf Ressourcen.
4. Die Indikatoren der Inklusion sind in der progressiven Entwicklung von Autonomie, Sozialisation und Kompetenz beobachtbar.
5. Für die Gestaltung inklusiver Prozesse braucht es Handlungsmodelle (piste di lavoro, Projekte sowie empathisch-relationale Kompetenzen).
6. Kontrolle und Qualitätsentwicklung werden mittels Supervision und der mehrperspektivischen Aktionsforschung […] realisiert.

Abbildung 6 zeigt das Anwendungssystem und die Kernbegriffe der EMC-Methode auf. Die Wechselwirkungen zwischen den Teilsystemen zu Hause, Schule, Arbeit und Freizeit sowie die Dimensionen der Intervention und der Verlauf der Arbeit im Feld variieren je nach Fall, nach Situation und Aufgabe (vgl. Imola, 2010, S. 6).

1 «Alice Imola, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin von Prof. Cuomo, hat einen Text verfasst, der Cuomos Integrationskonzept skizziert: ‹Metodo – Emozione di conoscere – di Nicola Cuomo› (abgekürzt EMC)» (Imola, 2010, S. 3).

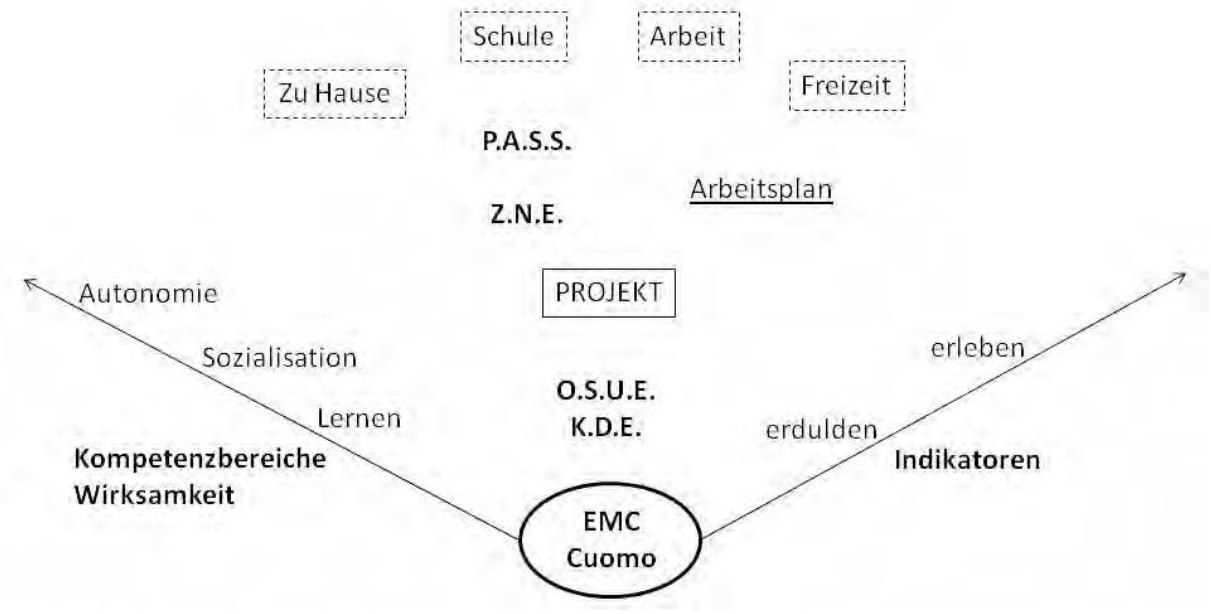

Abbildung 6. EMC auf einen Blick (Imola, 2010, S. 6).

In Abbildung 6 stehen zwei Vektoren. Einer indiziert die die Qualität der pädagogischen Handlungen aufgrund des Erlebens bzw. Verhaltens der Lernenden. Dieses kann den Charakter des Erduldens (Passivität des Kindes) oder den Charakter des Erlebens (Aktivität des Kindes) haben. Erdulden indiziert eine mangelhafte Qualität der pädagogischen Handlungen, Erleben eine gute. Der andere Vektor bestimmt die Wirksamkeit beim Aufbau von Kompetenzen in drei Bereichen: die Wirksamkeit im Aufbau der Autonomie einer Person, die Wirksamkeit in der Förderung der Sozialisation und die Wirksamkeit im Aufbau der praktischen und kognitiven Kompetenzen (Lernen). Durch diese zwei Vektoren kann die Qualität des Projektverlaufs überprüft werden, indem einerseits die Indikatoren Erdulden oder Erleben Informationen über die Qualität der pädagogischen Handlungen im Projekt liefern, andererseits sichtbar wird, ob und in welchen Bereichen Kompetenzerweiterung stattfindet oder nicht. (Vgl. Imola, 2010, S. 15–18.)

Das Projekt Freundschaft

In einem EMC-Projekt werden die methodisch-pädagogischen Handlungen durch das Projekt Freundschaft konkretisiert. «Das Projekt schlägt vor, dass die kognitive und emotionale Entwicklung durch eine beziehungsorientierte Verhaltensweise, durch Kommunikationsarten und Handlungen zur Vermittlung von Praxis und Beziehungen erleichtert wird» (Imola, 2010, S. 22).

Dieses Projekt beruht auf der freundschaftlichen Beziehung nach Cuomo (1989), welche Teil seiner EMC-Methode ist. Er stellt die Beziehung, den Dialog ins Zentrum der Förderung. Für ihn entsteht der Lernprozess aus der freundschaftlichen Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Der «amico» bzw. die «amica» – hier die SHP – entwickelt Lernsituationen, in denen das Kind unterschiedliche Kompetenzen erwirbt. In diesen Kompetenzerwerbssituation findet «kein mechanisches Übertragen von Fähigkeiten» statt, «sondern ein Weitergeben von etwas Wichtigem, das nur dann gegeben werden sollte, wenn es verlangt» wird (Cuomo, 1989, S. 32). Dies bedeutet, dass einerseits der Erwachsene seine Macht zurückhält, um dem Kind die Macht zu überlassen, indem er sich zurückhält und zulässt. Es sollen Situationen erschaffen werden oder Situationen im Klassenunterricht genutzt werden,

um Kompetenzen zu vermitteln. Stets in einem Kontext der effektiven Beziehung. Die Verhaltensweisen, die Worte und Erklärungen entwickeln sich in der Beziehung, im Austausch. Das Kind wird dazu angeregt, in einer integrierten Situation zu handeln, welche Lernen auf unterschiedliche Arten und Weisen ermöglicht. Der Alltag soll eine Gelegenheit zum Erwerb von Kenntnissen, zur Kommunikation sein. Das Kind lernt nicht mechanisch, sondern motiviert, wenn es den Nutzen unterschiedlicher Kompetenzen im Alltag erkennt, zum Beispiel ein Rezept lesen, um einen Freund zu bekochen.

Der Erwerb von Kompetenzen in einer affektiven oder wahren Beziehung nach Cuomo richtet sich nach einigen Leitprinzipien. Nach Imola (2010) sind dies:

- Die lehrende Fachperson – «amica» oder «amico» – muss eine Freundschaftssituation aufbauen, die aus emotionaler Sicht und aus Sicht der Beziehung existiert.
- Die «amica» oder der «amico» schafft alltägliche Situationen, die den Kompetenzerwerb fördern und zu einer Verbesserung der Lebensqualität führen.
- Die «freundschaftliche» Beziehung wird authentisch gestaltet. Es entsteht Vertrauen und dieses ist von den Eltern und anderen Bezugspersonen unabhängig. In dieser Beziehung wird nichts erwartet und alles kann geschehen. Es ist eine aufrichtige Beziehung.
- Als «amica» oder «amico» ist man ein Vorbild. Es wird gezeigt, wie man sich angemessen im Bus, auf der Strasse, in der Post, im Restaurant oder im Supermarkt verhält. Die eigenen Erfahrungen werden angeboten, um ein Problem zu lösen, um mehr Erfolg bei der Arbeit zu haben etc.
- Die Verläufe werden dokumentiert (Videos, Fotos, schriftliche Berichte etc.) und bilden dadurch eine reichliche Grundlage an Strategien und Taktiken, die in der Zukunft zur Bewältigung anderer alltäglicher Situationen benutzt werden können, die sich also transferieren lassen. (Vgl. S. 23.)

4.2 Projektmethode

Um in diesem Projekt die EMC-Methode anwenden zu können, müssen Situationen gestaltet oder Arbeitsprogramme entworfen werden, in denen bzw. durch die sich die Handlungsfähigkeit aller beteiligter Personen steigern lässt. In diese Programme werden Aspekte wie Beziehung, Dialog, Bildung und Erziehung integriert (Imola, 2010, S. 4). Diese Methode kann didaktisch als Projektmethode aufgefasst werden.

Unter der Projektmethode nach Frey (2012) versteht man die Betätigung in einem Gebiet (vgl. S. 14). Dies erfordert Planung, Entwicklung und die Durchführung der Aktivitäten im ausgewählten Bereich. Am Schluss entsteht ein vorzeigbares Produkt. Das Lerngebiet wird von den Teilnehmenden ausgewählt und stammt aus ihren Erfahrungsbereichen. Die eigenen Bedürfnisse, Neigungen und Interessen spielen eine Rolle und das Projekt kann fächerübergreifend sein. (Vgl. Frey, 2012, S. 13). Alle Beteiligten arbeiten eigenverantwortlich und selbstbestimmend. Durch den gesamten Prozess werden Kompetenzen erworben oder erweitert. Die Projektmethode besteht aus sieben Komponenten. Falls nicht alle Komponenten eingehalten werden, wird von projektartigem oder projektorientiertem Lernen gesprochen, was in dieser Arbeit der Fall ist. Es werden folgende Komponenten berücksichtigt:

- Entwicklung der Projektinitiative zum Betätigungsgebiet. In dieser Phase werden Wünsche, Ablaufpläne, Mittel zur Zielerreichung, Verteilung der Aufgaben, konkrete Ideen über das Projekt diskutiert

bzw. festgelegt. Die Frage, warum wir etwas tun, wird in dieser Phase geklärt. Dies ist für den Bildungsprozess bedeutsam.

- Aktivitäten im Betätigungsgebiet/Projektdurchführung. Die Durchführung baut auf der Planung auf. Die Tätigkeiten werden durchgeführt, Strategien werden angewendet, das Vorhaben wird in der Tat umgesetzt, Problemlösung wird angegangen.
- Abschluss eines Projekts. In dieser Arbeit wird ein bewusster Abschluss gewählt. Ein Produkt wird hergestellt, die Endergebnisse werden präsentiert.
- Metainteraktion/Zwischengespräch. In dieser Komponente werden sachliche Fragen geklärt. Auch die Zusammenarbeit wird thematisiert. Die Probleme werden angegangen sowie die Reflexion über Strategien und Handlungen vorgenommen. (Frey, 2012, S. 97–135)

4.3 Unterrichtsprinzipien für den integrativen Unterricht

Die, in diesem Unterkapitel, vorgestellt Prinzipien werden beim Handlungsmodell, sowie bei der Anwendung der EMC-Methode berücksichtigt. Sie dienen als Orientierung und schaffen eine Brücke zwischen Theorie und Anwendung in der Praxis.

4.3.1 Handlungsorientierter Unterricht

Im handlungsorientierten Unterricht werden konkrete Handlungen durchgeführt. Sie werden sinnlich erlebt und wahrgenommen. Die Inhalte sind lebensnah, bedeutsam und ermöglichen Eigenaktivität und Selbsttätigkeit. Das Lernen ist fächerübergreifend und zielorientiert. Im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes gestalten die Lernenden ihr eigenes Lernen durch die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen, die für sie lebensnah sind. Ihre Handlungen erzeugen eine Wirkung, eine Veränderung. (Vgl. Fischer, 2004, S. 36–37.) Die Selbsttätigkeit führt zur Erkenntnis und zum Verständnis.

4.3.2 Ganzheitlichkeit

Die Kinder, insbesondere geistig Behinderte sollen in ihrem ganzen Wesen und mit allen Sinnen angesprochen werden. Auf diese Art werden alle Funktionen geschult und nicht nur die geschwächten. (Vgl. Fischer, 2004, S. 38.) Dadurch ist es möglich, die Stärken hervorzuheben und sie für die Förderung der Schwächen zu nutzen. Die Kinder nehmen sich als Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wahr.

4.3.3 Strukturierung, Übung und Anwendung

Es gibt Situationen und Inhalte, die sehr komplex sind. Um zu vermeiden, dass diese Situationen nicht bewältigt werden oder nicht gelernt werden, werden sie vereinfacht oder strukturiert. Die Anpassung wird so vorgenommen, dass die Lernenden die Situationen und Inhalte ihren eigenen Leistungsmöglichkeiten gemäss bearbeiten können. Komplexe Abläufe können in einzelne Handlungssequenzen gegliedert werden. Schwierigkeiten können isoliert und systematisiert werden. Bei der Strukturierung der Inhalte wird darauf geachtet, dass die Komplexität einer Situation bewahrt wird. Das sinnvolle Tun in einem Kontext soll erhalten bleiben. Um zu lernen, muss ein Prozess wiederholt werden. Die Strukturierung dient diesem Ziel. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in ähnlichen sowie in anderen Zusammenhängen geübt. (Vgl. Fischer, 2004, S. 40.)

4.3.4 Individualisierung und Passung

Die individuellen Voraussetzungen werden in die Unterrichtsvorbereitung einbezogen. Das Fähigkeitspotenzial und die Kompetenzen werden für die methodische Aufbereitung des Unterrichts berücksichtigt. Auch Vorkenntnisse und Erfahrungen werden berücksichtigt und zu erweitern versucht. Die Aufgaben und die Ziele sollen eine Herausforderung darstellen, müssen aber erreichbar sein. Eine akkurate Erfassung des Istzustandes, der Fähigkeiten und der Kompetenzen ist entscheidend für die Unterrichtsgestaltung. (Vgl. Fischer, 2004, S. 38.)

4.3.5 Didaktisches Prinzip nach Bruner

Bruner (1970) orientiert seine didaktischen Prinzipien nach der Natur der intellektuellen Entwicklung. Es gibt Orientierungspunkte, welche diese Entwicklung kennzeichnen. Jackstädt (2008) beschreibt sie folgenderweise:

1. Entwicklung ist gekennzeichnet durch immer größere Unabhängigkeit des Verhaltens von der unmittelbaren Eigenart des Reizes.
2. Entwicklung hängt davon ab, dass Ereignisse in ein Speichersystem gebracht werden, das der Umwelt entspricht. (Gemeinsamkeit mit Piaget.)
3. Intellektuelle Entwicklung geht mit der Verbesserung der Fähigkeit einher, sich selbst und anderen durch Worte und Symbole mitzuteilen, was man getan hat oder zu tun vorhat.
4. Intellektuelle Entwicklung wird bestimmt von einer systematischen Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden
5. Unterrichten wird erheblich durch das Medium der Sprache (auch Schriftsprache) erleichtert, das nicht nur ein Mittel zum Informationsaustausch darstellt, sondern nunmehr vom Lernenden selbst genutzt werden kann, um Ordnung in seine Welt zu bringen.
6. Intellektuelle Entwicklung ist durch die wachsende Fähigkeit gekennzeichnet, gleichzeitig mehrere Alternativen in Blick zu nehmen, im gleichen Zeitpunkt mehrere Abfolgen durchspielen zu können sowie Zeit und Aufmerksamkeit in angemessener Weise auf diese verschiedenen Anforderungen aufzuteilen. (Kapitel 3.1 Bruners Orientierungspunkte)

Wie Vygotskij (1978) sieht Bruner (1970) ein Kind als ein aktives Wesen, welches sich durch eine Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt. Die Entwicklung steht im Zusammenhang mit der Sprache. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt wird durch die Sprache begleitet, was wiederum die kognitive Entwicklung fördert.

Um die Entwicklung der kognitiven Strukturen zu fördern entwickelte Bruner (1970) ein Handlungsmodell, das Repräsentationsebenenmodell. Anhand von drei Repräsentationsebenen werden vielfältige, mehrperspektivische Zugänge zu einem Spiel-/Lerngegenstand ermöglicht. Jackstädt (2008) beschreibt sie folgenderweise:

1. <u>enaktiv (aktional)</u>: Erfassung von Sachverhalten durch eigene Handlungen.
   Das Kind lernt durch motorische Aktivitäten, Tun oder Beobachten.
2. <u>ikonisch</u>: Erfassung von Sachverhalten durch Bilder (Graphiken).
   Ikonische Repräsentation bezieht sich auf das Vorstellungsvermögen. Ein Ereignis oder eine konkrete Gegebenheit wird vorgestellt.

3. symbolisch: Erfassung von Sachverhalten durch verbale Mitteilung der Zeichensysteme. Ereignisse und Objekte werden durch willkürlich gewählte Symbole repräsentiert. Klassen können gebildet und mit Symbolen versehen werden.

4.4 Methoden für den Wissensaufbau

Im Unterkapitel 3.3 wurde der konstruktivistische Ansatz erläutert, welcher Hinweise für die Unterrichtsgestaltung gab sowie Erkenntnisse, wie Wissen konstruiert wird. Aus diesen Hinweisen und Erkenntnissen wurden Methoden entwickelt, die für den Wissensaufbau zentral sind:

- Modellieren (modelling): Expertin oder Experte (Fachperson) als Modell. Die Fachperson handelt, die Lernenden beobachten die Ausführungen. Es werden dadurch Lösungsstrategien (Lösungsmodelle) angeboten. Die Lernenden können, nachdem sie durch Reflexion ihr eigenes Wissenskonstrukt dazu aufgebaut haben, diese Strategien nachmachen. (Vgl. Joller-Graf, 2004, S. 74.)
- Unterstützen (scaffolding): Während der Nachahmungshandlungen der Lernenden bietet die Fachperson kommentierende Hinweise zu ihrem eigenen Tun. Die zentralen Elemente der Lösungsstrategie werden hervorgehoben. Es soll mehr als eine Beschreibung des eigenen Tuns sein, es soll ein kognitives Gerüst angeboten werden, mithilfe dessen die Lernenden ihr eigenes kognitives Gerüst aufbauen können, an dem sie sich später orientieren können. (Ebd.)
- Trainieren (coaching): Der Fachperson begleitet das Lernen, indem sie Hinweise und Hilfe gibt und Fehler korrigiert. Schrittweise sollen die Lernenden selbstständig werden. (Vgl. Joller-Graf, 2004, S. 75.)
- Ausblenden (fading): Detailaspekte werden nochmals neu modelliert (vgl. Joller-Graf, 2004, S. 75).

4.5 Think-Pair-Share-Methode (TPS-Methode)

Die Think-Pair-Share-Methode kann für das Erschliessen aller Arten von Texten angewendet werden. Diese Methode ist in drei Phasen gegliedert. Mit dieser Methode wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert und ihre Aufmerksamkeit wird auf das Thema der Texte gelenkt. In der ersten Phase, ‹Think›, setzen sich die Lernenden selbstständig mit dem Thema auseinander. In der zweiten Phase, ‹Pair›, werden in Partnerarbeit oder in einer Kleingruppe die individuellen Gedanken ausgetauscht und besprochen. In der dritten Phase, ‹Share›, werden die Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum vorgestellt. (Vgl. Pitsch & Thümmel, 2015, S. 51.) Die Lernenden sollen die Überlegungen schriftlich festhalten. Es ist eine Möglichkeit, produktiven Strategien des Schreibens zu entwickeln. Die Erkenntnisse aus dem Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008) werden berücksichtigt, indem die drei Ebenen einbezogen werden. Diese Methode ermöglicht den sozialen Austausch über den Text sowie das Vorwissen über den Inhalt zu aktivieren.

4.6 Methodisch-didaktische Überlegungen über Sprache und Metakognition

Die mündliche Auseinandersetzung mit Texten oder Aufgaben ermöglicht die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich des Sprechens und Hörens. Gemäss Bartnitzky, (2013) zu übende Kompetenzen sind:

- Täglich miteinander sprechen: Gesprächsregeln beachten; Sprachkonventionen in Standardsituationen beachten wie bei der Begrüssung, bei Entschuldigungen, bei der Bitte um Hilfe; verständnisvoll und verantwortlich miteinander sprechen
- Verstehend zuhören: Bei Vortrag, Präsentation, beim Vorlesen zuhören; verstehend reagieren: nachfragen, anknüpfen, rückmelden
- Erzählen/Referieren: strukturiert, verständlich erzählen, informieren (Vgl. S. 69.)

Die Methoden, um diese Kompetenzen zu erwerben, sind Modellieren und Scaffolding. Die LP ist das Modell und diese Kompetenzen werden in der Interaktion vermittelt.

Das Sprechen als Teil der Denkentwicklung wurde von Vygotskij (1987) thematisiert. Das laute Denken ist eine Methode für die Förderung der Metakognition. Bei der Anwendung der EMC-Methode wird das Sprechen über Inhalte und Strategien sowie die Reflexion der eigenen Handlungen gefördert. Um Strategien anschaulich sowie schrittweise zu vermitteln, werden die Methoden Modelling, Scaffolding und Coaching eingesetzt. um die Motivation zu erhöhen, werden Zielerreichung und Ergebnisse dargestellt, Die Lernenden erhalten ein Notebook, das als eine Art Tagebuch benutzt werden soll. In dieses Notebook werden Fotos eingeklebt, persönliche Einträge über die Aktivitäten an bestimmten Tagen festgehalten und die eigene Reflexion über die Zielerreichung mittels eines Auswertungsbogens erfasst. Während des Projekts werden die Lernenden durch Fragen und durch Kontextwechsel zum Wissenstransfer aufgefordert, um festzustellen, ob sie die Strategien anwenden können.

Schreibprodukte in einem alltäglichen Kontext werden gefördert. Unter alltäglichem Schreiben versteht man, Schreibsituationen im Alltag zu erkennen und zu nutzen für sich und für andere. Zudem wird sachbezogenes Schreiben gefördert, wobei es zu lernen gilt, Schreibkonventionen zu erkennen und zu beachten, Gedanken zu verschriften und beim Schreiben zu denken. Dafür werden Schreibhilfen angeboten, Checklisten entwickelt, Wendungen gesammelt, sprachliche Operationen durchgeführt. (Vgl. Bartnitzky, 2013, S. 132.)

4.7 Handlungsmodell

Das Handlungsmodell stützt sich auf die EMC-Methode von Cuomo (1989) ab. In Abbildung 7 ist das Handlungsmodell als Kreislauf dargestellt.

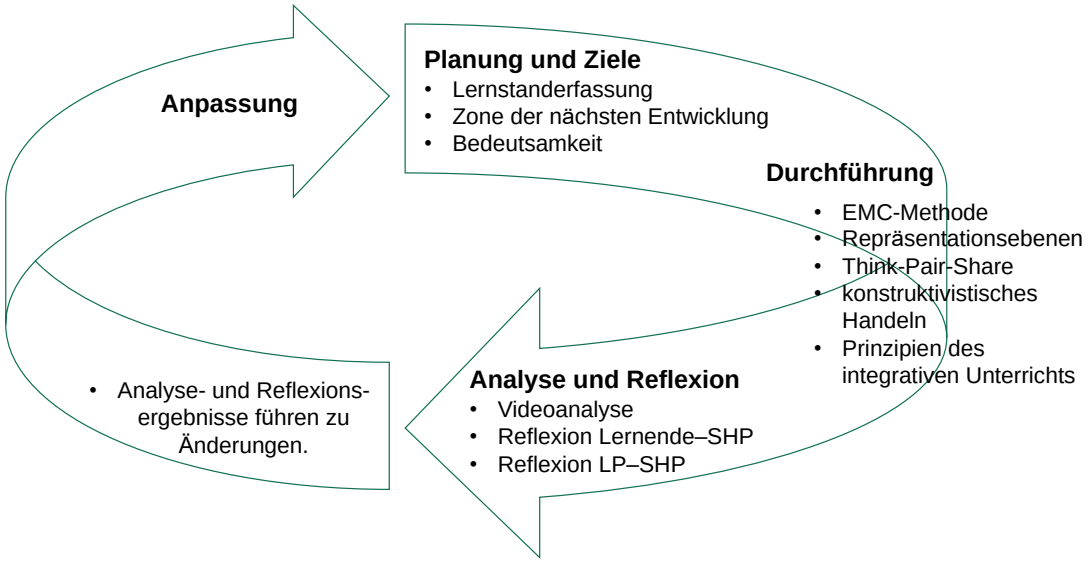

Abbildung 7. Handlungsmodell. EMC = Methode Empathie und Verstehen von Cuomo; SHP = Schulheilpädagogin; LP = Lehrperson. *Cuomo, N. (1989).* «Schwere Behinderung» in der Schule. Unsere Fragen an die Erfahrung. *Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.*

In der ersten Phase, Planung und Ziele, wird die Lebenswelt (Bedeutsamkeit) der beiden Lernenden und ihr Lern- und Entwicklungsstand erforscht. Gleichzeitig wird die Beziehung zwischen der SHP und den Lernenden aufgebaut. In diesen Interaktionen ist der Dialog ein Schlüsselfaktor, um die Denkweise, das Können und die persönlichen Faktoren der Lernenden zu eruieren. Mit den gewonnenen Informationen wurden die Ziele formuliert, sowie die Planung für die Durchführung festgelegt. Die Indikatoren des Erlebens und der Wunsch zu existieren stehen im Mittelpunkt der Förderungsplanung. In der zweiten Phase findet der Durchführung statt: Die EMC Methode wird angewendet. Bei deren Anwendung fliessen die Prinzipien und Methoden, die in den Unterkapiteln 4.2–4.6 erläutert wurden, ein. Die Durchführung wird mittels Videoanalyse ausgewertet und in den Gruppen SHP–Lernende sowie SHP–KLP reflektiert. Aufgrund der Analyse- und Reflexionsergebnisse werden Änderungen vorgenommen, welche zu einer Anpassung der Ziele und der Planung führen.

5 Planung

Die Planung des Projekts wird in diesem Kapitel dargestellt. Die Ziele der SHP und der Lernenden werden aufgelistet. Anschliessend wird die Planung der praktischen Durchführung geschildert.

5.1 Ziele

Die Ziele der Lernende werden in Tabelle 3 und die Ziele der SHP in Tabelle 4 aufgelistet.

Tabelle 3

Ziele der Lernenden

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
F. und N. verfassen für und über die Projektaktivitäten Schreibprodukte.	Einkaufsliste verfassen Notizen schreiben Handlungsabläufe notieren	Schreibprodukte verfassen	Modelling Scaffolding Liste mit Formulierungen und Grundwortschatz
F. und N. verbalisieren ihre Denkwege.	In der Interaktion lernen sie, sie zu äussern.	F. und N. plaudern über die Aufgaben. F. und N. äussern sich strukturiert über ihre Handlungen.	SHP als Modell und Coach in der Interaktion
F. und N. planen und führen folgende Aufgaben durch: einkaufen; mit den Ladenmitarbeitenden reden; bezahlen; Essenvorbereitungen übernehmen.	SHP ist ein Coach, eine «amica», die in der Interaktion die Tools vermittelt, sodass F. und N. Selbstständigkeit erlangen.	F. und N. wenden Kommunikationsregeln an. F. und N. bringen sich ein und sind aktiv. F. und N. kennen die Abläufe.	Hilfslisten Modelling, Scaffolding, Coaching Repräsentationsebenenmodell
F. und N. erfassen das Gelesene und wenden es an.	F. und N. lesen, um die Aufgaben zu erledigen (Bedeutsamkeit). F. und N. kommunizieren über die Texte. F. und N. lernen Textumgangsstrategien.	F. und N. verbalisieren ihre Überlegungen zum Text. F. und N. wenden Strategien bei Schwierigkeiten an.	Think-Pair-Share-Methode
F. und N. erleben sich als selbstwirksam.	F. und N. erledigen Aufgaben selbstständig. F. und N. handeln zielgerichtet. Die Handlungen von F. und N. führen zu einem Ergebnis.	F. und N. präsentieren das zubereitete Essen und die Ergebnisse des Modeprojekts. F. und N. erwähnen, warum bzw. wozu sie eine Aufgabe durchführen. F. und N. erledigen das Einkaufen und Backen weitgehend selbstständig.	alle in diesem Projekt erwähnten Methoden

Tabelle 4

Ziele der SHP

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
SHP übernimmt die Rolle der «amica» (Freundin).	SHP passt ihren Kommunikationsstil an die «amica»-Rolle an. SHP passt sich an die neue Rolle an.	Beziehung zwischen SHP und Lernenden wird stärker – ungezwungene Kommunikation. SHP als Ansprechpartnerin, Spass bei der Zusammenarbeit.	Analyse der Videoaufnahmen Austausch mit F. und N.
SHP reflektiert über die praktische Umsetzung des Projektes.	SHP reflektiert kritische.	Anpassung des Projekts (bei Bedarf) Anpassung der Haltungen	Videoanalyse Austausch mit der KLP

5.2 Planung der praktischen Durchführung

Nachdem die Ziele erläutert wurden, wird die Planung der praktischen Durchführung dargestellt. Um die erwähnten Ziele zu erreichen, wurden zwei unterschiedliche Projekte durchgeführt, und zwar ein Projekt Backen, bei dem ein selbst ausgewähltes Rezepte gebacken bzw. gekocht wird, und ein Projekt Mode, bei dem ein T-Shirt verziert und ein Plakat über Mode gestaltet wird. Die praktische Durchführung dieser zwei Teilprojekte fand in der Zeit von August 2017 bis Juli 2018 statt, dazwischen gab es Pausen. In Anhang IV, S. 73, wird das gesamte Projekt durch die Unterrichtspläne für die beiden Teilprojekte übersichtlich dargestellt und zeigt, für welche Inhalte die in den vorangehenden Kapiteln erwähnten Methoden und Theorien zum Einsatz kamen.

Im Verlauf des Schuljahres hat sich die Beziehung Lernende–SHP entwickelt. In unterschiedlichen Gesprächen berichteten die beiden Lernenden über ihre Familien, Vorlieben und Wünsche. Schritt für Schritt lernte die SHP ihre Fähigkeiten, Denkweisen und Verhaltensmuster kennen. Die Idee für ein Projekt wurde zuerst von der SHP geäussert. In weiteren Gesprächen wurden unterschiedliche Wünsche für mögliche Aktivitäten geäussert. Gemeinsam wurde entschieden, einige Rezepte für die Klasse zubereiten. Die Lernende äusserten noch den Wunsch, etwas über Klamotten zu lernen. Ohne klar definierte Idee wurden in einem Einkaufszentrum einige Magazine durchgeblättert und dabei entstand die Idee, ein T-Shirt zu verzieren und unterschiedliche Outfits zusammenzusuchen. Dieser Ideenfindungsprozess verlief nach den Prinzipien von Freire (1977), der EMC-Methode von Cuomo (1989) und Vygotskijs (1978) Grundsätze über kognitive Entwicklung.

5.2.1 Planung der Durchführung des Teilprojekts Backen

Rezeptwahl, Einkaufen

- In der sozialen Interaktion wird ein Rezept ausgesucht: Fragen haben zum Denken angeregt, Verknüpfungen mit Vorerfahrungen und mit dem Istzustand. Die Lernenden entschieden sich dafür, einen Schokoladenkuchen zu backen.

- Gesprächstopik: Kennt ihr ein Rezept? Wo können wir eins suchen? Was ist nötig, um einen Kuchen zu backen? – Vorkenntnisse einbringen, laut denken (Förderung der Metakognition), eine Strategie kennenlernen: Internetrecherche durchführen.
- Die Einkaufsliste wird bildlich dargestellt: Strategie, um nichts zu vergessen. SHP: liefert in der «amica»-Rolle Ideen.
- Was ist nötig, um einkaufen zu können? – Geld, Einkaufsliste, Portemonnaie und Tasche.

In Abbildung 8 werden diese Überlegungen gemäss dem Repräsentationsebenenmodell von Bruner (1970) in einer Lernpyramide dargestellt.

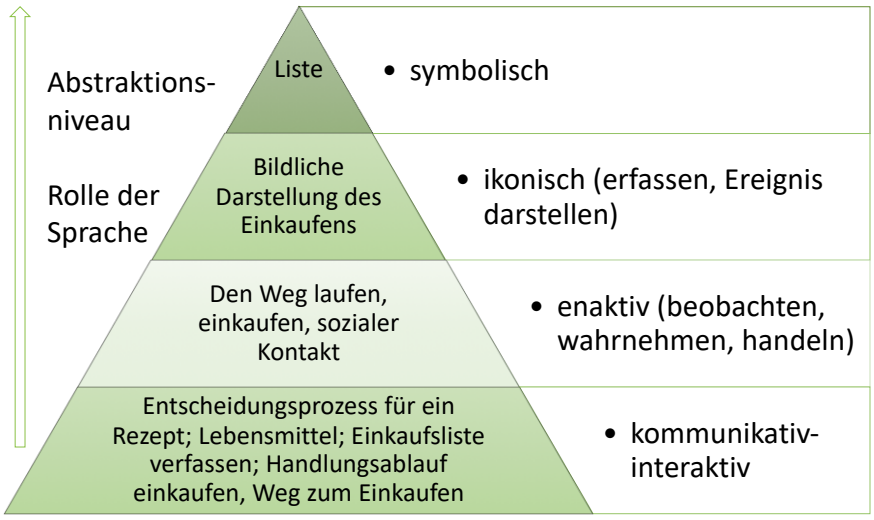

Abbildung 8. Lernpyramide zum Thema Einkaufen.

Rezept zubereiten

Phase 1: Auseinandersetzung mit dem Rezept

Die Think-Pair-Share-Methode wird in dieser Phase angewendet. Dazu wird das Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008) einbezogen (siehe Abbildung 9). Diese Phase wird von der SHP eng begleitet (Methoden für den Wissensaufbau). Im Verlauf des Projekts sollen sie sich selbstständig damit auseinandersetzen. Die Grundidee ist Lesen mit einem Ziel. Die bereits erworbenen Kompetenzen werden angewendet und darauf wird aufgebaut. Schrittweise werden sie mit dem Wortschatz vertraut, was das flüssige Lesen unterstützt. Die globale Kohärenz wird auch gefördert, da sie das Gelesen verstehen müssen, um die Handlungen durchzuführen.

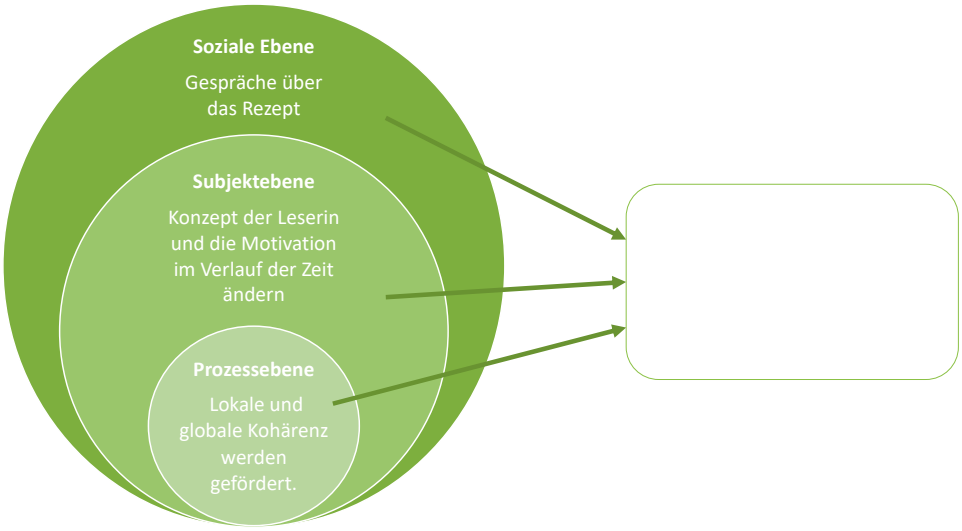

Abbildung 9. Angewendetes Lesemodell und angewendete Lesemethode.

Phase 2: Rezept zubereiten

In Abbildung 10 sind die Handlungen nach den ausgewählten Modellen und Methoden ersichtlich. Es geht um:

- Handlungsplanung
- Handlungsablauf kennenlernen
- Handhabung der Küchengeräte
- Selbstständigkeit erlangen

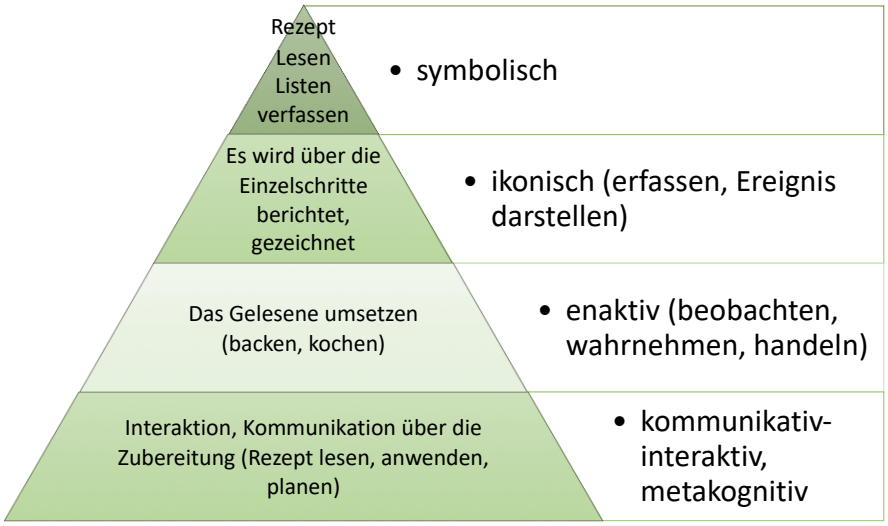

Abbildung 10. Lernpyramide zum Thema Rezept zubereiten.

5.2.2 Planung der Durchführung des Teilprojekts Mode

T-Shirt verzieren

In diesem Teilprojekt wurde ähnlich vorgegangen wie bei der Rezeptauswahl und beim Einkaufen. Abbildung 11 gibt eine gute Übersicht. Um das Nötigste einzukaufen, wurde in die Stadt gefahren und es wurde einen Bummel durch die Altstadt gemacht.

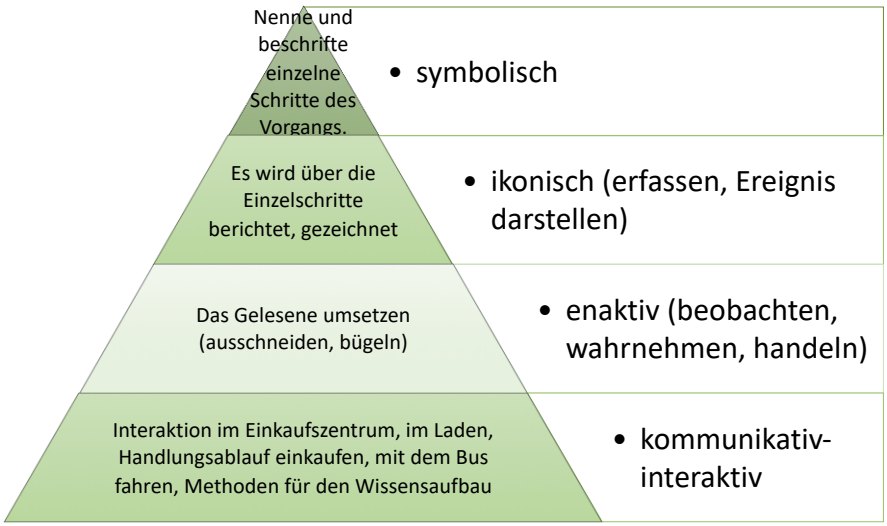

Abbildung 11. Lernpyramide zum Thema T-Shirt verzieren.

Modeheft lesen, Plakat gestalten

Das gleiche Modell wie für das Lesen von Rezepten wurde angewendet. Danach folgte die Anwendung des Gelesenen durch das Zusammensetzen von möglichen Outfits. Dafür wurden im H&M Klamotten ausgesucht, ausprobiert und so Outfits für zwei Ereignisse zusammengestellt. Die zwei Outfits waren Kinoausgang und Strandoutfit.

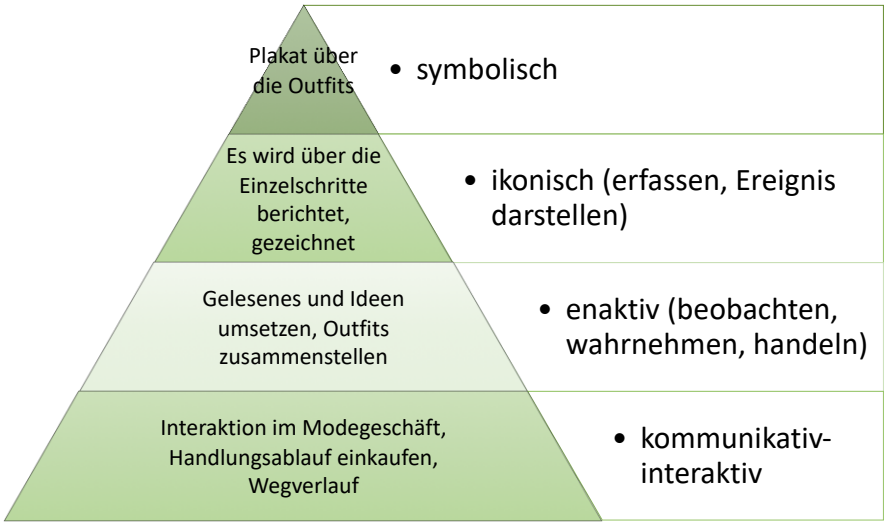

Abbildung 12. Lernpyramide zum Thema Modeheft lesen.

5.2.3 Planung der Durchführung der Reflexion

Die Lernenden reflektieren über die eigenen Handlungen. Dies wurde in jede Phase des Projekts einbezogen und erfolgt so wie in Tabelle 5 ersichtlich.

Tabelle 5

Umsetzung der Metakognition

Kommunikation/Interaktion	Erlebnisse	Reflexionsinstrumente
Offene Fragen Dialog Sprache in den unterschiedlichen Kontexten fördern Lautes Denken	Einkaufen Bummeln Zubereiten Fotos/Texte betrachten, analysieren Ergebnisse präsentieren	Reflexionsheft (Bilder aufkleben, kurze Notizen verfassen) Reflexion über die Zielerreichung mittels Beurteilungsbogen

Die Einheiten werden in Zweiergruppen durchgeführt. Für einige Einheiten wurden andere Mitschüler eingeladen mitzumachen. Es wird in Betracht gezogen, jede zweite Woche ein Mittagessen vorzubereiten. In Anhang IV ist der Verlaufsplan detailliert dargestellt.

6 Forschungsmethoden

In dieser Arbeit wurde Aktionsforschung betrieben. Das Handlungsmodell basiert auf der EMC-Methode von Cuomo (1989) wurde mit zwei Lernenden umgesetzt. Im Vordergrund steht die qualitative Forschungsmethode. Das gewählte forschungsmethodische Vorgehen sowie die Datenauswertung werden anschliessend theoriegeleitet dargestellt.

6.1 Aktionsforschung

Nach Elliott ist Aktionsforschung «die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern» (Elliott, 1981; zitiert nach Altrichter & Posch, 1998, S. 13). Es geht darum, Probleme zu bewältigen und Innovation zu betreiben. Die Fragestellungen entstehen aus der Praxis und dienen als Antwort auf die Praxisproblematik. Zu den Handlungen kommt noch die Reflexion dazu. Es ist ein Kreislauf von Aktion und Reflexion, daraus entstehen neue Ideen. Ein wesentlicher Faktor der Aktionsforschung ist es, unterschiedliche Perspektiven in Betracht zu ziehen. Die eigene Wahrnehmung wird mit der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sowie anderen Fachpersonen verglichen. Daraus wird der gesamte Prozess angeregt, indem neue Strategien und Ideen gesammelt und angewendet werden. Die Rückmeldung von anderen Fachleuten dient der Kontrolle über das Vorhaben und über die Richtung des Projekts. (Vgl. Altrichter & Posch, 1998, S. 15–25.).

6.2 Forschungsmethoden

Die drei ausgewählten Instrumente zur Überprüfung der Ziele sind die Beobachtungen, dazu gehören Videoaufnahmen und Notizen. Die Beobachtungen durch die Videoanalysen und die Notizen werden in das Tagesjournal eingetragen, so wie Altrichter und Posch (1998) es vorsehen (vgl. 1998, S. 26). Während des Projekts werden Daten gesammelt, die zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden. Diese Daten werden aus Aufnahmen, Unterrichtsplanung, schriftlichen Arbeiten und Gedächtnisprotokollen zu Beobachtungen gewonnen. Die Videoaufnahmen ermöglichen die Perspektive anderer Fachpersonen – in diesem Fall der KLP – einzubeziehen. Die mittels Fragebogen erhobenen Antworten der Schülerinnen werden auch einbezogen. Dadurch wird auf die Triangulation der Methoden eingegangen (vgl. Altrichter & Posch, 1998, S 164). Für die Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes wurden die SHP-Beobachtungen (von der vorherigen und der aktuellen SHP) genutzt sowie die Eindrücke der KLP.

6.2.1 Videoaufnahmen

Um die Entwicklung im Bereich der Selbstwirksamkeit, des Erlebens und der Selbstständigkeit der beiden Lernenden zu überprüfen sowie um den Austausch mit andern zu ermöglichen, sind Videoaufnahmen das geeignete Instrument. Die erlebten Situationen stehen zur Wiedergabe zur Verfügung. Die Abfolge des aufgezeichneten Geschehens macht Bedingungen und Auswirkungen aus der Perspektive der Kamera verfügbar (vgl. Altrichter & Posch, 1998, S. 141). Die Kriterien für die Analyse der Videoaufnahmen sind die Kriterien für das Erdulden und für das Erleben. Anhand der Kriterienliste von Cuomo (1989) wurde folgendes Beobachtungsraster entwickelt (zitiert nach Imola, 2010, S. 15–16.).

Tabelle 6

Beobachtungsraster nach den Kriterien für das Erdulden und für das Erleben nach Cuomo (1989)

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
Die SHP fragt nicht nach den Ideen der Schülerinnen.	Die SHP fragt nach den Ideen der Schülerinnen bezüglich der Problemlösung. Sie denkt laut über die Ideen des Kindes nach.
Die SHP gibt vor und/oder erzwingt den Lösungsweg.	Die SHP stellt Fragen, um den Denkprozess anzuregen. Die SHP bietet Scaffolding, Modelling ein.
SHP bezieht keine Wünsche, keine Ideen der Schülerinnen ein.	Die Schülerinnen äussern ihre Ideen und ihre Wünsche. Gemeinsam werden sie umgesetzt, bzw. erarbeitet.
Die SHP lässt die Schülerinnen die Aufgaben, ohne Kommunikation, erledigen.	Die SHP tritt in den Dialog mit den Schülerinnen über die Aufgaben und über den Lösungsweg.
Es besteht kein Blickkontakt zwischen SHP und Schülerinnen. Die Mimik der Schülerinnen zeigt Anspannung, Unzufriedenheit.	Es gibt Blickkontakt. Die Mimik zeigt positive Emotionen (Entspannung, Zufriedenheit).
Die SHP kommuniziert auf eine auffordernde, befehlende, kommandierende Art.	Der Kommunikationsstil der SHP ist offen, freundlich, ermutigend, herausfordernd.
Die SHP gibt destruktive Feedbacks.	Die SHP lobt und gibt positive Feedbacks.
Die SHP weckt bei den Schülerinnen keinen Wunsch zu kommunizieren oder in Kontakt mit den anderen anzutreten.	Schülerinnen zeigen den Wunsch mit den anderen zu kommunizieren.

Anmerkung. Kriterienliste, nach Cuomo (1989) zur Erfassung der beiden Indikatoren für den Erziehungsstil: Erdulden und Erleben (zitiert nach Imola, 2010, S. 15–16.).

Um die Perspektive der KLP zu gewinnen, wurden mit ihr einige Sequenzen der Videos angeschaut. Sie hat anhand des Beobachtungsrasters ihre Analyse gemacht. Anschliessend gab es einen Austausch zwischen SHP und KLP. Das Beobachtungsraster wurde auch in der Analyse alle Daten als Orientierungshilfe beigezogen (Anhang V, S. 75).

6.2.2 Fragebogen

Eine weitere Methode ist der Fragebogen, der die Schülersicht einbringt. In diesem Fragebogen geht es um die eigene Einschätzung über die erlangte Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit. So bekommt man eine Einschätzung der Arbeit und ihres Erfolgs sowie der Arbeitsbedingungen. Die Vorbereitung des Fragebogens ist zentral, um die Auswertung zu erleichtern. In diesem Fragebogen werden geschlossene Fragen gestellt. Dabei wird darauf geachtet, dass die Fragen zur Fragestellung des Projekts passen (vgl. Altrichter & Posch, 1998, S. 157). Der Fragebogen sieht folgenderweise aus:

Tabelle 7

Fragebogen für die Lernenden

Kreuze die richtige Antwort an:

Die SHP hörte meinen Antworten, Fragen und Kommentaren aufmerksam zu?

❑ richtig ❑ falsch

Die SHP stellte mir …

❑ wenige Fragen ❑ viele Fragen

Wie schätzt du deine Selbstständigkeit beim Backen ein?

❑ gering ❑ mittel ❑ hoch

Fühlst du dich kompetent alleine einkaufen zu gehen?

❑ ja ❑ nein

Fühlst du dich kompetent ein Rezept zu lesen und umzusetzen?

❑ ja ❑ nein

Waren die Projekte …

❑ langweilig/uninteressant ❑ interessant ❑ spannend

Hat die SHP mir neue Erfahrungen ermöglicht?

❑ ja ❑ nein

Hat die SHP …?

❑ mit mir zusammen gearbeitet ❑ nur Aufgaben gegeben

Während dem Projekt fühlte ich mich …

❑ aktiv ❑ passiv

7 Schilderung der Durchführung

Die Durchführung wird in diesem Kapitel dargestellt. Anhand der Handlungssituationen Themenwahl, Einkaufen, Zubereiten, Projekt Mode planen, Lesen, Reflexion wird die Durchführung geschildert.

7.1 Projekt Backen

Themenwahl für das Projekt Backen

Mit dem Ziel, die Lernenden besser kennenzulernen und ihre Vorlieben zu entdecken, trat die SHP in den Dialog mit ihnen. Im Gespräch haben sie erwähnt, dass sie gerne Schokoladenkuchen essen. Daher versuchte die SHP, den Wunsch, einen Kuchen selbst zu backen, zu wecken. Auf provozierende Art und Weise zuwarten, dass der Wunsch danach auftaucht, ist eine Herausforderung. Nach der Entscheidung wurde gemeinsam festgestellt, was nötig ist, um einen Kuchen zu backen. Die Suche nach einem Rezept war das Erste, was genannt wurde. Eine Recherche im Internet wurde durch die SHP angeleitet. Daraufhin wurde trainiert, Aspekte in Betracht zu ziehen, zum Beispiel den Schwierigkeitsgrad des Rezeptes, die nötigen Zutaten kennen. Diese Phase wurde stark von der SHP in der Rolle eines Coaches geführt. Varianten in Betracht zu ziehen bzw. ihre Handlungen vorauszuplanen, ist etwas Unbekanntes für sie. Die SHP hat sie dazu gebracht, über die möglichen Probleme nachzudenken und diese zu verbalisieren, um die Metakognition zu fördern. Diese Aufgabe war für sie anspruchsvoll. Über die eigenen Handlungen zu kommunizieren, die Denkwege aufzuzeigen, ist für sie ungewöhnlich. Die SHP hat anschliessend angefangen, die eigenen Überlegungen laut zu formulieren. Die möglichen Probleme oder Elemente wurden zuerst mündlich dargestellt und einige daraufhin schriftlich festgehalten. Ein Beispiel ist eine Merkliste für den Einkauf (siehe Tabelle 8). Sie wurde am Computer geschrieben, ins Schülernotebook eingeklebt und im Unterrichtszimmer (SHP-Zimmer) aufgehängt.

Tabelle 8

Merkliste für den Einkauf

Ich habe dabei …
❑ das Portemonnaie mit Geld,
❑ die Einkaufsliste,
❑ die Einkaufstasche.

Einkaufsliste

Die Einkaufsliste zu erstellen, war das nächste Ziel. Dafür war es nötig, das Rezept zu lesen. Bevor das Rezept gelesen wurde, wurde diskutiert, welche Zutaten werden wahrscheinlich gebraucht. Vorwissen wurde aktiviert. Die SHP begann zu notieren (Einkaufsliste). Anschliessend lasen N. oder F. das Rezept. Ich forderte beide heraus, unsere erste Einkaufsliste mit dem Gelesenen zu vergleichen. Diesen Vergleich anzustellen, war ohne Hilfe nicht zu bewältigen. Dies führte zur Entwicklung einer Strategie, und zwar gemeinsam Zutat für Zutat lesen und mit der bereits geschriebenen Liste zu vergleichen. Die angefangene Einkaufsliste wurde so erweitert bzw. geändert. In jeder Phase wurden die Lernenden gelobt.

Dieses Verfahren wurde vor jedem Einkauf durchgeführt. Beim Notieren der Zutaten wurden die Mengen angesprochen sowie das Geld. Um das Thema Geld zu thematisieren wurde eine Preisliste entwickelt.

Preisliste

Das Ziel ist eine Preisliste mit Bildern zu gestalten. Dieses Ziel hat sich im Verlauf des Projekts entwickelt. Zielgerichtet, bewusst zu handeln, ist entscheidend, um sich kognitiv zu entwickeln, um die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Wiederum stärkt dies die Motivation. Aus diesem Grund werden Listen und Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt bzw. entwickelt. Sie handeln mit dem Ziel, einen Kuchen zu backen, genug Geld für den Einkauf dabei zu haben, alle Zutaten zu kaufen. Die Handlungen sind zielgerichtet. Sie verstehen, wofür die Listen und Hilfsmittels hergestellt werden. Folgende Fragen wurden von der SHP gestellt: ‹Haben wir genug Geld?› ‹Wie viel kostet eine Schokoladentafel?› ‹Wie viel Geld ist nötig, um einen Schokoladenkuchen zu backen?› ‹Wo können wir den Preis erfahren?› Die Lernenden standen vor einem Problem. Die SHP hatte im Zimmer Coop-Zeitungen und mehrere Prospekte. Diese wurden nicht gezeigt. Sie lagen auf dem Regal. F. sah sie. Sie stand auf, holte sie und begann mit N. zu blättern. Die SHP schlugt vor, eine alphabetisch geordnete Preisliste zu gestalten. Gemeinsam wurde die Liste entwickelt. Alle haben dazu beigetragen und Tipps gegeben. Es wurden ein Ordner und ein Register gebraucht. Sie beteiligten sich aktiv am Prozess. Sie notierten die Produkte, den Preis und klebten die Bilder auf die Liste. Fehlenden Preise wurden geschätzt und nach dem Einkauf auf der Liste eingetragen. Es wurden im Supermarkt Fotos von den Produkten und von den Preisen geschossen. Später wurden sie auf die Liste geklebt. Die Liste wurde im Verlauf des Projekts ergänzt. Als Erweiterung erfassten wir diese Liste in digitaler Form auf dem Computer. So konnten Dinge wie Recherchen im Internet und Umgang mit Word auf natürliche Weise trainiert werden. Die Lernenden wurden schrittweise aufgefordert, Probleme zu lösen. Von der SHP wurden die Tools, Strategien zur Verfügung gestellt, um diese Probleme bewältigen zu können. In diesem Prozess wurden alle Ebenen des Repräsentationsebenenmodells von Bruner (1970) angesprochen.

Umgang mit Geld und Mengen

Zu einem ganzheitlichen Unterricht gehört, alle Variablen einer Situation zu betrachten. Zu diesem Projekt gehörte der Umgang mit Geld und Mengen dazu. Aus diesem Grund wurden einigen Lektionen zu diesen Themen geplant. In den unterschiedlichen Settings wurde das Zählen von Münzen als Teil der Aufgabe Einkaufen trainiert. Das Thema Schätzen wurde mit F. auch thematisiert. Sie wollten wissen, wie viel Geld sie für den Einkauf haben und wie viel gebraucht wird. Die Plusrechnungen wurden gemeinsam durchgeführt. Der Taschenrechner wurde ihnen gezeigt. Zuerst wurde schriftlich gerechnet und dann mit dem Taschenrechner kontrolliert. Die Selbstständigkeit ist somit erhöht worden. In einer separaten Unterrichtsstunde wurde das Thema schriftlich rechnen behandelt sowie vertiefte Kenntnisse im Bereich Geld. Zum Beispiel wurde die Bezahlung einer bestimmten Summe trainiert. Es wurde für unterschiedlichen Summen überlegt, mit welchen Münzen oder Noten bezahlt wird, zum Beispiel für eine Summe von 4.70 Fr. Soll die Lernende mit 4 oder 5 Fr. bezahlen? N. hatte grosse Schwierigkeiten bei diesem Thema. Schrittweise erlangte sie mehr Sicherheit im Umgang mit den Rappen und Franken. Dafür wurde ein Strahl von 0 bis 20 gemeinsam entwickelt. Darauf wurden Münzen und Noten abgebildet. Es gelang ihr dadurch, sich besser zu orientieren.

Bezüglich der Mengen wurde mit der Waage und mit dem Messbecher gearbeitet. Sie handelten und notierten die Mengen. Bezeichnungen wie ‹kleiner als›, ‹grösser als›, ‹dazu geben›, ‹wegnehmen› wurden angegangen.

Einkaufen

In einer ersten Phase ging es darum, dass sie dabei sind, den Ablauf mitzuerleben und sich im Supermarkt zu orientieren. Zunehmend haben sie mehr Aufgaben übernommen. Der Kontakt mit der Kassierin oder mit einer Verkäuferin wurde angegangen. Die Umgangsformen, das Nachfragen wurde durch das Miterleben gefördert. Sie haben den Kontakt mit dem Personal dann schrittweise übernommen. Die Produkte suchen, einige wiegen, auf die Preise achten, bezahlen, einpacken wurde von F. und N. im Verlauf des Projekts erledigt. F. und N. unterstützten sich gegenseitig. Die grösste Herausforderung war für N. das Bezahlen und für F. die Kontaktaufnahme mit den Mitarbeitern. In Begleitung und mit Unterstützung fühlten sie sich sicherer. F. begann, selbstständig Fragen zu stellen. N. bat bei Schwierigkeiten an der Kasse die Kassiererin um Hilfe. Einige Male ist es ihr gelungen, ohne Unterstützung zu bezahlen. Sie hat Ihre Kompetenzen im Umgang mit Geld bzw. im Umgang mit den Zahlen gefestigt. In der sozialen Interaktion wurde es Ihnen klar, dass es in Ordnung ist, um Hilfe zu bitten. Beim Einkaufen haben sie sich als selbstwirksam erlebt.

Zubereiten

Der erste Schritt vor jeder Zubereitung war, Vorkenntnisse zu aktivieren. Welche Küchengeräte, Utensilien sind nötig, welches sind die Zubereitungsschritte. Ideen sammeln, planen, Motivation steigern waren die Ziele bei diesen Gesprächen. Nach dem Gespräch las jede das Rezept. Danach wurde besprochen, was gelesen wurde. Beim Besprechen des Rezepts wurde Wortschatz geklärt. Dann kam die Zubereitung dran. Das Rezept wurde immer wieder gelesen. Es wurden Fotos von den unterschiedlichen Zubereitungsschritten geschossen. Sie wurden oft aufgefordert, über die eigenen Handlungen, über das Gelesene zu reflektieren. Unmittelbar nach dem Lesen die Zubereitung in eigenen Worten zu verbalisieren, gelang ihnen zunehmend besser. N. ist gesprächsfreudiger als F., dennoch ist F.s Sprechumsatz gestiegen und sie wurde schneller bei den Handlungsabläufen. Am Schluss wurde die Zubereitung in der richtigen Reihenfolge stets besprochen. Am Anfang wurden die Notizen von der SHP geschrieben (siehe Abbildung 13). Dann übernahmen F. und N. teilweise diese Aufgabe. Beim Backen lernten sie, hygienisch zu arbeiten und Küchengeräte und -utensilien zu bedienen. Das gemeinsame Essen mit der ganzen Klasse war das Highlight der ganzen Arbeit. Sie waren das Gesprächsthema auf eine positive Art. Die anderen haben Fragen über die Zubereitung gestellt und sie beantworteten diese. Sie zeigten ihre Kompetenzen und ihr Können in der Gruppe. Auf eigenen Wunsch nahmen sie auch einen Stuckkuchen nach Hause mit.

Abbildung 13. Schokoladenkuchenzubereitung.

7.2 Projekt Mode

Dieses Projekt besteht aus zwei Projekten. Im einen ging es um eine Handarbeitsaufgabe und im anderen um die Gestaltung eines Plakats zu zwei Outfits.

Themenwahl

F. und N. haben gerne Farben und Muster und N. liebt Kleider. Es war dementsprechend für sie sehr motivierend, das Magazin ‹Mädchen› einkaufen zu gehen. Dies war der Ausgangspunkt des Projektes. Das Magazin wurde durchgeblättert. Sie waren von den Rubriken Mode und Lifestyle begeistert. Unter der Rubrik ‹Lifestyle – Do it yourself› gab es eine Beschreibung für das Aufpeppen einer Jacke. Daraus ist die Idee entstanden, ein T-Shirt mit Stoffklebefolie zu verzieren. Die Idee der Gestaltung von zwei Outfits entwickelte sich aus der Beschäftigung mit der Rubrik Mode.

Von der Idee bis zum Verzieren

Der Artikel ‹Boho Denim!› wurde gelesen. Wie im Projekt Backen wurden die gleichen Überlegungen angestellt und das gleiche Lösungsmuster angewendet. Folgende Überlegungen wurden angegangen: Welche Materialien sind nötig? Wie wird es gemacht? Welches Thema wählen wir aus? Wann wird es durchgeführt? F. und N. waren sehr aktiv. Sie haben Ideen geäussert und auch Lösungen. Sie wanden gelernte Strategien an, wie im Internet nach Bildern zu suchen, Texte genau zu lesen und über sie zu reden. Das Schreiben oder Notizen machen bereiteten ihnen Mühe. Sie notierten die angegangenen Schritte nur nach Aufforderung. Sie in der richtigen Reihenfolge zu notieren, war nur mit der Unterstützung durch die SHP möglich. Der ganze Prozess war von unterschiedlichen Aufgaben geprägt. Nach der Wahl der Motive für die T-Shirts wurde entschieden, in welcher Position die Motive aufgeklebt werden. Dazu wurde gemessen, um herauszufinden, ob die Motive darauf passen. Nach diesem Prozess wurde in die Stadt gefahren, um die Stoffklebefolie zu kaufen. Es wurde ein Stadtbummel gemacht. Das Schlendern, Eis kaufen, etwas für sich oder für die Familie einzukaufen, mit dem Bus zu fahren, war ein Erlebnis. All diese Erfahrungen waren lehrreich und bedeutungsvoll.

Abbildung 14. T-Shirt verzieren.

Die Anleitung, um die Klebefolie anzukleben, war eine gute Gelegenheit, das Leseverständnis zu trainieren. Am Schluss wurde zu jedem Schritt ein kleiner Satz geschrieben. In der letzten Phase wurde der Klasse die T-Shirts gezeigt. Es entstand ein Gesprächsthema, ein Dialog. Der Ebenenwechsel fand in diesem Teilprojekt noch einmal satt. Handeln, Reflektieren, Symbolisieren in einem ganzheitlichen Kontext ermöglichte einen anderen Zugang zum Lesen, Schreiben, Probleme in Betracht ziehen, Entscheidungen treffen und handeln bzw. Probleme lösen (siehe Abbildung 14).

Outfits

Nach der Themenwahl wurde einen Spaziergang in das Einkaufszentrum getätigt. Die Aufgabe war, zwei Outfits zu suchen, eins, um ins Kino zu gehen und ein zweites für den Strand. Sie mussten auf den Preis achten und auswählen (siehe Abbildung 15). N. nutzte einen Taschenrechner, da sie sich sicher sein wollte. Der Prozess wurde von beiden unterschiedlich erlebt. F. geht selten Kleider einkaufen. Für sie war es eine neue Erfahrung. Etwas auszusuchen, was sie mag, war ein Erlebnis. Sie konnte ihre Rechenfähigkeiten zeigen und N. diesbezüglich behilflich sein. Für N. war es keine neue Erfahrung, dennoch trägt sie gerne Klamotten und sie achtet auf ihr Aussehen. Alltägliche Situationen einzuschätzen und bewusst zu handeln, war der Zweck dieses Projekts. Beim Ausflug ging die SHP damit bewusst um, indem sie F. und N. durch Fragen, durch ihr eigenes Handeln (Leitbild Funktion), durch lautes Denken neue Handlungsweisen, neue Perspektiven zeigte. Anschliessend wurden die Fotos ausgesucht, auf ein Plakat eingeklebt und dazu schrieben sie eine kurze Beschreibung. Diese wurde dann auch der Klasse präsentiert. Sie hielten einen kurzen Vortrag. Er wurde im Voraus geübt.

Abbildung 15. Outfits zusammenstellen.

Reflexion über beide Projekte

Wie bereits dargestellt, wurde darauf geachtet, dass F. und N. die eigenen Handlungen verbalisieren, ihre Gedanken ordnen. Es gab ‹Pausen› zwischen dem Denken und Handlungen ausführen, um die Reflexion zu fördern. Was möchte ich machen? Was steht auf dem Rezept? Was passiert, wenn …? Was habe ich gerade gemacht? Wofür ist dieses Gerät? Solche Fragen wurden immer wieder gestellt. Die SHP begleitete ihre Handlungen und Überlegungen verbal, was die erwähnten Fragen in bestimmten Momenten als sinnvoll und natürlich erscheinen liess. Der Ebenenwechsel zwischen enaktiv, ikonisch und symbolisch durch die Schreibaufgaben und durch das Lesen förderte die Metakognition.

Mit den Fotos war es nach einigen Tagen möglich, über die Zubereitung zu sprechen. Man konnte feststellen, woran sie sich noch erinnerten. Mittels des Beurteilungsbogens (Anhang VI, S. 78) waren die Ziele für jede Lektion oder für jeden Lektionsblock transparent. Die Ziele wurden für jede Lektion angepasst. Am Schluss jeder Lektion gab es eine kurze Reflexion und Einschätzung. Dies führte zu Gesprächen und zur Reflexion über die eigenen Handlungen und Erfolge. Ihre Gefühlslage zu thematisieren war mittels des Beurteilungsbogens möglich. Die Gefühlslage einzuschätzen, war eine Konstante durchs ganze Projekt. Anhand des Auswertungsbogens mittels Smileys waren sie sich bewusst, ob sie sich selbstwirksam und selbstständig erlebten oder nicht.

7.3 Fazit der Durchführung

Die Anwendung der EMC-Methode ermöglichte F. und N. neue Erfahrungen zu sammeln. Das Einkaufen, die Ergebnisse des Backens und Verzierens zu teilen bzw. zu zeigen, gab der Schule eine neue Bedeutung. Ein Ort, wo ‹ich› neue Erlebnisse sammeln kann, wo ‹ich› mich nützlich fühle. Dies war ersichtlich, in dem sie sich eingebracht haben, die Lektionen mit ‹positiv› bewertet haben. Mathematik und Deutsch auf eine andere Weise zu erleben, war für alle Beteiligte eine neue Erfahrung. Lernen heisst nicht immer Übungsblätter zu lösen. Der Fokus bleibt beim Erleben durch Beziehungen und mit Gefühlen. Dieser Ansatz bringt ein Umdenken mit sich. Es heisst, sich vom Alten abzulösen. Dieser Ablösungsprozess war für die SHP eine Herausforderung und gelegentlich von Zweifeln geprägt. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse aufgezeigt sowie die Auswertung der Zielerreichung.

8 Darstellung, Reflexion und Evaluation der Zielerreichung und des Entwicklungsprozesses

Im vorliegenden Kapitel werden die Zielerreichung und die Entwicklungsprozesse der SHP und der Lernenden dokumentiert, ausgewertet und kritisch reflektiert. Die Zielerreichung wird aufgezeigt. Zuletzt werden Schlussfolgerungen gezogen.

8.1 Überprüfung der Ziele der Schülerinnen

Zu jedem Ziel wird der Entwicklungsprozess aufgezeigt und reflektiert. Es wird ein Bezug zu den angewendeten Methoden hergestellt. Die Zielerreichung wird mithilfe der Auswertung der Daten eingeschätzt, die in Kapitel 6, S. 38, dargestellt wurden. In Anhang V, S. 75, hat man Einsicht in drei Beobachtungsprotokolle.

Tabelle 9

Ziel 1 – Schülerinnen

F. und N. verfassen für und über die Projektaktivitäten Schreibprodukte.		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Einkaufsliste verfassen Notizen schreiben Handlungsabläufe notieren	Schreibprodukte verfassen	Modelling Scaffolding Liste mit Formulierungen und Grundwortschatz

Bei den unterschiedlichen Aufgaben wurden Schreibprodukte erzeugt. In den alltäglichen Situationen wurden Schreibkompetenzen gefördert. Das Ziel ist, das aktuelle Können einzubeziehen und auszubauen. Einerseits geht es um die Verbesserung der Rechtschreibung, das Lernen der formalen Angaben, das Aufbauen von grammatikalischen Kompetenzen. Anderseits geht es darum, ein Bewusstsein dafür zu erlangen, dass die bereits erworbenen Kompetenzen einen Nutzen haben. Dementsprechend ist das Lernen sinnvoll und motivierend.

Tabelle 10

Zielerreichung 1 – Schülerinnen

Themen	Evaluation der Daten, Beschreibung des Entwicklungsprozesses
Einkaufsliste verfassen	Die erste Einkaufsliste wurde von der SHP (Modelling) verfasst. Da F. und N. sich oft nicht an die formalen Angaben halten, war das Ziel, dass die Einkaufsliste immer gleich aussehen sollte (auf die formalen Angaben achten). Das wurde schrittweise erarbeitet. Als sie die Liste ergänzen mussten, haben sie nicht auf die formale Gliederung geachtet. Die SHP korrigierte, ergänzte, gab Hinweise, bis die Liste korrekt verfasst war. Es gilt auch für die Rechtschreibung. Im Zimmer gab es eine Einkaufsliste als Modell, damit sie eine Orientierung hatten. Dadurch wurde ebenfalls die Selbstständigkeit gefördert. Um die Rechtschreibung zu verbessern, hatten sie den Hinweis bekommen, auf das Rezept zu schauen. Solche Strategien wurden vermittelt, in dem die SHP sie vormachte, laut dachte, sie in der Situation entwickelte. Im Verlauf des Projekts schafften sie es, die Einkaufsliste korrekt selbstständig zu verfassen. Ziel erreicht!

Themen	Evaluation der Daten, Beschreibung des Entwicklungsprozesses
Preisliste verfassen	Diese Aufgabe bereitete den Schülerinnen grosse Freude. Sie haben gerne die Bilder ausgeschnitten, aufgeklebt, die Produktennamen und den Preis notiert. Für die alphabetische Sortierung war die Unterstützung durch die SHP nötig. Das digitale Ergebnis der Aufgabe führte zu Begeisterung. Sie haben gerne im Word geschrieben und die Bilder im Internet gesucht. Sie haben sogar eigene Initiative entwickelt. Ziel erreicht.
Handlungsabläufe beim Backen und Verzieren notieren	Diese Aufgabe war von Schwierigkeiten geprägt. Das Ziel war in erster Linie, dass sie ihre Gedanken ordnen, dass sie sich die Handlungen durchs Aufschreiben einprägen. Es heisst, gleichzeitig den Wortschatz, die Ausdrucksweise, das Denken aufzubauen. Die Mündlichkeit und das Schreiben wurden gleichzeitig geübt und gefördert. Das, was mündlich besprochen wurde, wurde auch notiert. Am Anfang hat die SHP das Schreiben übernommen. Schrittweise haben sie es für einige Teilbereiche erledigt. Diese Aufgabe (Handlungsabläufe notieren) wurde als wichtig vermittelt. Es ermöglichte, dass man später einen Überblick hat. Ebenfalls kann man die Abläufe genauer erklären. Selbstständig diese Aufgaben zu erledigen, war nicht möglich. Dennoch war aus ihren Reaktionen und Bemerkungen ersichtlich, dass sie sich bedachter äusserten bzw. bedachter handelten. Sie teilten den Wunsch mit, dass sie auch schreiben wollen. Aber wie sie oft sagten: «Aber nicht alles, Frau Oliveira.». Sie haben die Rezepte und die Anleitung zur Hilfe genommen, um sich zu äussern. Jedoch benötigen sie Unterstützung, um korrekte Sätze zu bilden. Teilweise erreicht.
Plakat gestalten	Um diese Aufgabe zu bewältigen, wurde eine Liste mit den wichtigsten Wörtern gemeinsam erarbeitet. Sie hatten das Magazin als Modell und ich korrigierte, gab Hinweise. Bei dieser einmaligen Aufgabe war das Ziel, ihnen einen Erfolg zu ermöglichen. Sie schneiden gerne aus, das Schreiben war nur stichwortartig, was mit der Wortschatzliste problemlos zu bewältigen war. Ziel erreicht!

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen:

- Sie nutzten die Hilfestellungen. Dies führte zur Selbstständigkeit.
- Die Rechtschreibung von bekannten Wörtern hat sich verbessert.
- Sie waren fähig, einige der Schreibprodukte alleine zu verfassen.
- Sie waren bereit, zu schreiben.
- Sie lernten es, sich strukturierter über einen Handlungsablauf zu äussern.

Die kritische Bemerkung zu den Methoden ist, dass sie weniger Raum für Wiederholungen im Sinne von Üben lassen. Die Handlungsweise war für alle Aufgaben und Tätigkeiten ähnlich, dennoch war der Wortschatz immer wieder neu. Bestimmte Satzarten zu wiederholen, war auch nicht möglich.

Tabelle 11

Ziel 2 – Schülerinnen

F. und N. verbalisieren ihre Denkwege.		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
In der Interaktion lernen sie sich zu äussern.	F. und N. plaudern über die Aufgaben. Sie äussern sich über ihre Handlungen strukturiert.	SHP als Modell und Coach in der Interaktion

Dieses Ziel ist in allen Aufgaben enthalten, deswegen ist die Zielerreichung schwer zu beurteilen. Jedoch wird versucht, einzelne Situationen herauszufiltern, um sie auszuwerten und zu reflektieren.

Tabelle 12

Zielerreichung 2 – Schülerinnen

Themen	Evaluation der Daten, Beschreibung des Entwicklungsprozesses
Sich während der Einkäufe äussern (Handlungen, Überlegungen)	Im Supermarkt berichteten beide von ihren bisherigen Erfahrungen. Wann und mit wem sie zuletzt dort gewesen waren, was sie gekauft haben. Sie stellten Fragen über mehrere Produkte. Sie äusserten auch Wünsche nach bestimmten Lebensmitteln. Sie haben schrittweise mit der SHP gelernt, die Einkaufsliste zu lesen und gezielt Abteilung für Abteilung die benötigten Produkte zu behändigen, zum Beispiel Schokolade ist in der Abteilung Backwaren, falls Früchte auf der Liste sind, dann holen wir zuerst die Früchte, weil sie beim Eingang sind. Diese Überlegungen äusserte die SHP jedes Mal. Das Ritual Einkaufsliste lesen, überlegen, in welcher Abteilung die Produkte sind und wo diese Abteilungen sind, auf die Mengen und auf den Preis zu achten, wurde von der SHP vorgelebt. Beim zweiten Besuch haben sie selbstständig die Liste gelesen. Dann begannen sie, laut zu überlegen: ‹Wir sind in der Fruchtabteilung, brauchen wir etwas von hier?› Falls sie nicht wussten, wo etwas war, wurde das Nachfragen trainiert. Preise zu vergleichen oder einzuschätzen, ob wir genug Geld haben, war für N. s nicht selbstständig zu bewältigen. F. konnte diese Aufgabe sicher meistern. Im Unterricht wurden Gespräche mit den Verkäufern geübt, sowie welche Lebensmittel gehören zu welcher Abteilung. Diese Einheiten wurden so vorbereitet, dass sie sich mündlich einbringen wollten. Die Freude beim Einkaufen hat bewirkt, dass sie ihre Denkwege in diesem Setting äusserten. Ziel erreicht!
Auf die gestellten Fragen eingehen Handlungen versprachlichen	Beim Backen oder Verzieren zeigten sie kein Interesse, auf meine Fragen einzugehen oder ihr Handeln zu beschreiben. Wie in der Literatur empfohlen, begann der SHP die eigenen Denkwege oder die der Lernenden zu versprachlichen. Die SHP versuchte, Fragen zu stellen, Bemerkungen zu machen vor einer Handlung, indem sie sich überlegen mussten, wofür tue ich das; was bewirkt meine Handlung. Bei bekannten Aufgaben begannen sie kurze Antworten zu geben. Zusammen führten sie die Handlungen durch und die SHP sprach über die Wirkung der Handlungen. Nach der Durchführung war es möglich, die wichtigsten Handlungen in Worten zu fassen. Ziel teilweise erreicht.

Die ausgewählten Methoden, um die Metakognition zu fördern, sind passend. Die SHP als Coach, als Modell in einem motivierenden Setting war entscheidend, um über die Handlungen zu reflektieren. Es ist ihnen bewusst geworden, dass die Handlungen eine Wirkung haben. Es ist wichtig zu lernen, dass man erst denkt und dann handelt. Dazu gehört, die Umgebung zu betrachten, um eine Situation besser einschätzen zu können. Dies haben sie bei den Ausflügen in den Supermarkt, in die Stadt, in das Einkaufszentrum gelernt. Alle miterlebten Situationen wurden fürs Lernen genutzt, indem die SHP. Ein gutes Beispiel war die Vergabe von einem neuen Produkt vor dem Supermarkt. Sie sind losgerannt und haben das Produkt ohne Erlaubnis (die Verkäuferin war kurz weg) genommen. Die SHP erklärte und zeigte, wie man vorgehen sollte. Ein anderes Mal im Supermarkt fragten sie zuerst, ob sie etwas nehmen könnten. Sie überlegten selbstständig, was sie fürs Einkaufen mitnehmen mussten. Sie konnten immer auf die Liste schauen. Das Einkaufen, über das Rezept reden, über die benötigten Materialien usw. wurden als ‹Rituale› verinnerlicht. Die einfachen Handlungen wurden gelernt. Überlegungen über verfügbare Strategien, um komplexere Handlungen zu lösen, sind im Moment nicht ausreichend entwickelt. Die SHP vermutet zusammen mit der KLP, dass die Rezepte zum Teil zu schwierig waren. Sie

beinhalteten zu viele Schritte. Dies verknüpft mit den vielen Projektaufgaben führte wahrscheinlich dazu, dass es nicht genügend Zeit für Wiederholungen und Übungen gab.

Tabelle 13

Ziel 3 – Schülerinnen

F. und N. planen und führen folgende Aufgaben durch: einkaufen, Kommunikation mit den Ladenmitarbeitenden übernehmen, bezahlen, Essenvorbereitungen übernehmen.		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden/Instrumente
SHP ist ein Coach, eine «amiga», die in der Interaktion Tools vermittelt, sodass sie Selbstständigkeit erlangen.	Kommunikationsregeln anwenden. F. und N. bringen sich ein und sind aktiv. F. und N. kennen die Abläufe.	Hilfslisten Modelling, Scaffolding, Coaching Repräsentationsebenenmodell

Tabelle 14

Zielerreichung 3 – Schülerinnen

Themen	Evaluation der Daten, Beschreibung des Entwicklungsprozesses
Einkaufen, mit den Ladenmitarbeitenden kommunizieren, bezahlen	Beim ersten Einkauf gab es keine Kommunikation mit den Ladenmitarbeitenden. Die SHP begrüsste alle und fragte nach einem Produkt. Diese Interaktion blieb nicht unbemerkt. Nach dem ersten Supermarktbesuch wurde das Begrüssen und sich nach einem Produkt zu erkundigen, trainiert. Bei weiteren Besuchen hatten sie genug Sicherheit entwickelt, in Kontakt mit den anderen zu treten. Am Anfang blieb es beim Begrüssen und beim Verabschieden. Später erkundigten sie nach mehreren Produkten. Die Einkaufsliste, die Tüte, der Geldbeutel wurden nie vergessen. Sie waren glücklich, dass wir die Zutaten fürs Backen einkauften. Die Hilfslisten waren auch hilfreich, um nichts zu vergessen. Beim Einkaufen schauten sie immer auf die Liste. Mit Unterstützung durch die SHP wurden die Preise kontrolliert. Sie zeigten sich beim Einkauf zunehmend sicherer. Sie lernten schrittweise, wo die Produkte waren. Sie redeten mit den Mitarbeitern. Beim Bezahlen hatte N. Schwierigkeiten, F. unterstützte sie. Sie haben das Geld gezählt und mit einem Lächeln der Mitarbeiterin übergeben. Ziel erreicht!
Essensvorbereitungen	Die Rezepte waren zum Teil komplex. Dennoch lernten sie, die Kochutensilien mit zunehmender Sicherheit zu bedienen. F. arbeitete sehr sorgfältig, dies führte dazu, dass sie sehr langsam ist. Jedoch ist ihr Endergebnis perfekt. N. ist in der Küche in ihrem Element. Sie lernten ein Rezept zu lesen und es zu Hilfe zu nehmen. Dennoch, wie bereits erwähnt, Zeit planen und über Herangehensweisen zu reflektieren ist im Moment noch nicht möglich. Die einfachen Abläufe wurden gelernt. Ziel teilweise erreicht.

Beim Einkaufen, beim Backen beteiligten die Lernenden sich positiv. Sie waren interessiert und wollten tätig sein. Die angewendeten Methoden haben eine positive Wirkung gezeigt. Sie trugen zur Selbstständigkeit bei.

Tabelle 15

Ziel 4 – Schülerinnen

F. und N. erfassen und wenden das Gelesene an.		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
F. und N. lesen, um die Aufgaben zu erledigen (Bedeutsamkeit). F. und N. kommunizieren über die Texte. F. und N. wenden das Gelesene an.	Sie verbalisieren ihre Überlegungen über den Text und wenden das Gelesene an.	Think-Paar-Share-Methode

Tabelle 16

Zielerreichung 4 – Schülerinnen

Themen	Evaluation der Daten, Beschreibung des Entwicklungsprozesses
Kommunikation über das Thema und über den Text F. und N. wenden das Gelesene an.	Das Lesen wurde im Kontext des Backens und im Kontext der Gestaltung eines Plakates geübt. Bezüglich des Backens ging es darum, Rezepte zu lesen, um die Namen der Produkte zu erkennen. Auf dem Weg gab es auch Gelegenheiten, um das Lesen zu trainieren. Der SHP war auch wichtig, den Kontext einer Situation zu erfassen. Die angewendete Think-Pair-Share-Methode wurde mit Erkenntnissen des Kompetenzmodells des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008) ergänzt und angepasst. Die Methode geht davon aus, dass Lernende die Überlegungen über den Text notieren. Dieser Schritt wurde geändert. Einerseits benötigen sie sehr lange, um zu schreiben. Anderseits ist die soziale Interaktion ein zentraler Punkt dieser Forschungsarbeit. Dementsprechend, statt zu schreiben, gab eine mündliche Phase, in der die Textinhalte diskutiert wurden. In dieser Phase war meine Intervention als «amica» von grosser Bedeutung, da ich folgende Strategien mit ihnen anwendete: Überlegungen über den Inhalt vor dem Lesen anstellen; bei unbekannten Wörtern wird versucht, durch den Kontext die Bedeutung zu erschliessen; falls notwendig wird nachgeschlagen. Durch die Videoanalyse war ersichtlich, dass die Schülerinnen sich intensiver mit den Texten auseinandergesetzt haben als vor dem Projekt. Die Gelegenheit, die Rezepte zu lesen und diese mehrmals lesen zu müssen, um das Ziel zu erreichen, ermöglichte eine Steigerung der Motivation und der Lesefähigkeit. Sie begannen hemmungslos laut vorzulesen und ungehindert über die Rezepte zu kommunizieren. Das Gespräch zum Beispiel über den Schokoladenkuchen vor dem Lesen, machte es ihnen bewusst, dass sie bereits über Kenntnisse verfügen. Gleichzeitig führte das stille Lesen, um herauszufinden was nötig ist, um einen Kuchen zu backen, zur Entwicklung ihre kognitiven Fähigkeiten im Bereich Lesen. Sie lasen, es wurde diskutiert und anschliessend in eigenen Worten formuliert und das Gelesene angewendet. Der Prozess ist durch die Beziehung gestärkt worden. Am Anfang las die SHP laut und dachte auch laut, zum Beispiel: «O.k., das bedeutet, jetzt nehme ich die Butter und gebe sie hinzu.» Bei einem schwierigen Wort dachte die SHP laut: «O.k., garnieren kann in diesem Kontext nur den Kuchen mit Smarties schmücken bedeuten.» Sie begannen die gleiche Strategie zu übernehmen. Nicht immer erfolgreich, dennoch war die SHP zur Seite, um korrigierend zu einzugreifen (coaching, zum Teil auch fading). In einem neuen Kontext, wie eine Anleitung oder einen Artikel lesen, fand kein Wissenstransfer statt. Die SHP musste sie anleiten, damit sie die gleichen Strategien anwandten. Sie begannen zu lesen, ohne über die Bedeutung des Gelesenen zu reflektieren. Nach der Intervention durch die SHP begannen sie

Themen	Evaluation der Daten, Beschreibung des Entwicklungsprozesses
	wieder, über den Inhalt nachzudenken. Mit Unterstützung können sie die Strategien anwenden. Um ihr Leserselbstkonzept zu ändern, braucht es noch mehr Übung. Ziel erreicht.

Insgesamt haben sie sich im Bereich Lesen entwickelt. Sie lesen schneller. Die Kommunikation über das Gelesene oder Sonstiges hat sich wesentlich verbessert. Das Eindrucksvollste war, dass sie lesen wollten, um backen zu können. Sie wollten lesen, um die Folie auf das T-Shirt aufzukleben. Dieses Verhalten zeigten sie zum ersten Mal im Unterricht. Bisher war das Meiste von der SHP kontextlos behandelt worden. Für sie bedeutungslos. Nach der Videoanalyse war dies klar. Die Videoanalyse war sehr hilfreich, um ihr Benehmen, ihre Motivation und ihre Anwendung von Strategien zu analysieren. Der Austausch mit der KLP bestätigte meine Beobachtungen diesbezüglich.

Tabelle 17

Ziel 5 – Schülerinnen

F. und N. erleben sich als selbstwirksam.		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Aufgaben selbstständig erledigen. Sie handeln zielgerichtet. Ihre Handlungen führen zu einem Ergebnis.	F. und N. präsentieren das zubereitete Essen und Ergebnisse des Modeprojekts. F. und N. erwähnen, warum sie eine Aufgabe durchführen. F. und N. erledigen das Einkaufen, Backen weitgehend selbstständig.	Alle in diesem Projekt erwähnten Methoden

Dieses Ziel wurde weitgehend erreicht. Sie haben die Ziele gekannt. Sie wussten wofür sie die Tätigkeiten erledigten. Sie merkten, dass sie dafür lesen und schreiben mussten. Schrittweise lernten sie, dass Lesen nötig ist, um bestimmten Aktivitäten zu tätigen. Sie wollten verstehen und dies war entscheidend, um erfolgreich zu lesen und um Strategien zu entwickeln. Die Aufgaben waren hiermit für sie bedeutsam. Sie waren fähig, die Einkäufe alleine zu planen und weitgehend die Geräte bzw. Utensilien zu bedienen. Sie haben Vertrauen in ihr eigenes Können gewonnen. Die Präsentation der Endprodukte führte dazu, dass die anderen sie anders wahrnehmen. Sie waren fähig, für die Klasse zu backen. Sie haben ein schönes T-Shirt verziert. Diese Erlebnisse hatten sie bisher kaum gehabt. Das eigene Selbstbild hat sich dementsprechend auch verbessert.

8.2 Überprüfung der Ziele der SHP

Es gab zwei Ziele. Das primäre war, dass die SHP die Rolle der «amica» (Cuomo, 1989) übernimmt.

Tabelle 18

Ziel 1 – SHP

SHP übernimmt die Rolle der «amica».		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Anpassung des Kommunikationsstils SHP passt sich an die neue Rolle an.	Beziehung zwischen SHP und Lernenden wird stärker – ungezwungene Kommunikation, SHP als Ansprechpartner, Spass bei der Zusammenarbeit.	Analyse der Videoaufnahmen Austausch mit F. und N

Aus der Videoanalyse sowie aus der Auswertung des Fragebogens ergibt sich, dass die SHP diese Rolle übernommen hat. Die Anpassung des Kommunikationsstils, in diese neue Rolle hineinzuwachsen, war von Schwierigkeiten geprägt. Oft werden die typische ‹Lehrerinnenfragen› gestellt. Die Art wie Fragen gestellt werden sollten, um die Kommunikation auf eine ungezwungene Art anzuregen, ist für die SHP ungewöhnlich. Sie musste lernen, eine andere Art von ‹Lehrerin› zu sein. Die Offenheit der Lernsequenzen war mit Unvorhersehbarem verknüpft, was zur Entwicklung neuer Teilprojekte geführt hat. Man verliert den Überblick und vergisst rasch das Zentrale der Lektion. Eine gewisse Flexibilität ist unumgänglich. Die Gespräche auf dem Weg in den Supermarkt, beim Einkaufen und in der Stadt forderten dieses Ungezwungene und stärkte das Vertrauen zwischen allen Beteiligten. Die Erlebnisse lassen eine ‹echte› Beziehung, eine ‹echte Freundschaft› entstehen. Darum war die Stilanpassung der SHP auch zum Teil unerlässlich. Die Auswertung des Schülerfragebogens bestätigten diese Beobachtungen. Das Ziel wurde erreicht.

Das **zweite Ziel** betrifft die Reflexion über die praktische Umsetzung des Projektes.

Tabelle 19

Ziel 2 – SHP

SHP reflektiert über die praktische Umsetzung des Projektes.		
Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Kritische Reflexion	Anpassung des Projekts (bei Bedarf), der Haltungen	Analyse der Videoaufnahmen Austausch mit der KLP

Bezüglich der Reflexion wurde das Ziel teilweise erreicht. Es fand eine Reflexion statt, dennoch wurden nicht in allen Bereichen Anpassungen getätigt. Aus dem Austausch mit der KLP wurde der SHP bewusst, dass sie teilweise den Schülerinnen zu wenig Zeit gab, um ihre Ideen zu entwickeln. Dazu kontrollierte die SHP alle Abläufe zu stark. Die Konsequenz dieser Haltung wäre möglicherweise die erschwerte Entwicklung zur Selbstständigkeit und zur eigenen Lösungsfindung. Eine Anpassung der Handlungen der SHP diesbezüglich wurde angegangen. Ein anderer Kritikpunkt war die Komplexität der Rezepte. Dies wurde nicht angepasst, weil die Lernenden den Wunsch geäussert haben, sich die

Rezepte selbst auszusuchen. Die SHP entschied sich aus diesem Grund, dies nicht zu ändern. Jedoch für zukünftige Projekte wird darauf geachtet. Dies bedeutet, den ‹Istzustand› besser zu eruieren und realistischere Ziele zu setzen, was dementsprechend eine Anpassung der Lernumgebung voraussetzt. Anpassungen wurden im Bereich des Trainings für den Umgang mit Geld und für die Kommunikation mit Ladenangestellten getätigt. Weitere Mathematikthemen wurden einbezogen. Im Gespräch mit der KLP gab es viele Fragen, Anregungen, welche zu intensiven und konstruktiven Diskussionen führten. Die Indikatoren für das Erleben und für das Erdulden waren für sie neu. Es ist erleuchtend, den Blickwinkel einer anderen Fachperson einzunehmen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

8.3 Bezug zur Literatur und zu den Methoden

Die Grundlage dieses Projekts ist die EMC-Methode von Cuomo (1989). Es geht darum, bedeutsame Erlebnisse zu schaffen, welche den Lernenden ermöglichen, sich als selbstwirksam zu erleben. Diese Erlebnisse oder Themen regen den Wunsch zu existieren, die Empathie und das Verstehen an. Die dadurch entstandene Motivation fördert die Fähigkeit, neue Inhalte zu lernen oder Probleme zu lösen. Die angebotenen Erlebnisse in diesem Projekt gestatteten die Entwicklung von Hilfsmitteln, welche die Selbstständigkeit förderten. Gleichzeitig wurde den Lernenden bewusst, dass sie bereits über Kompetenzen verfügen. Durch das Projekt wurden diese aufgebaut. Der Schlüsselfaktor war, die Lernsequenzen so zu gestalten, dass sie diese Kompetenzen aufbauen wollten. Die SHP-Rolle als «amica» erwies sich im ganzen Prozess als entscheidend. Diese Vorbildfunktion in einem wahrhaftigen Kontext der Freundschaft trug zu einem Wir-Gefühl bei. Das Belehren, das Beibringen fand nicht statt. Es ging, um ein gemeinsames Entdecken und Ausprobieren von unterschiedlichen Möglichkeiten, eine Situation zu analysieren und dementsprechend zu handeln. Die Reflexion über die eigenen Gefühle, über die eigenen Handlungen trug zur Verinnerlichung ihrer Handlungen bei. Einerseits ging es um die Förderung der Metakognition durch das Versprachlichen von Denkwegen, anderseits geht es darum, die Sprache als Vehikel für die Vermittlung von Strategien zu nutzen. Die Sprache dient der Bewusstwerdung der eigenen Handlungen, was wiederum zu einer Reifung der kognitiven Strukturen beiträgt. Diese Entwicklung fand in der Interaktion statt. Das Spielen, die Interaktion spielen eine wesentliche Rolle für die kognitive Entwicklung nach Vygotskij, was in der EMC-Methode eine Übersetzung findet und in diesem Projekt umgesetzt wurde. In der sozialen Interaktion lernten sie Probleme zu lösen, indem das Scaffolding und das Modelling eingesetzt wurden. Diese Methoden unterstützten ebenfalls die Förderung der Metakognition, die Förderung des Lesens, die Förderung der Fähigkeit, Probleme zu lösen und sich aktiv mit einer Situation auseinanderzusetzen. Der konstruktivistische Ansatz wurde ebenfalls gespiegelt. Die Vorerfahrungen und das Können der Lernenden wurden berücksichtigt. Die ausgewählten Inhalte und Aktivitäten orientierten sich an komplexen, lebensnahen und ganzheitlichen Problembereichen. Die Lernenden waren aktiv und haben sich aktiv mit realen Situationen auseinandergesetzt. Durch das Reprasentationsebenenmodell von Bruner (1970) wurde die Wissenskonstruktion nach dem konstruktivistischen Ansatz ermöglicht. Es wurde in der Interaktion diskutiert und Ergebnisse dargestellt. Dies schlägt sich in der Motivation nieder. Dies wiederum unterstützte den Wunsch, zu lernen, den Wunsch zu existieren. Der soziale Bezug war ein bedeutsamer Faktor. Die Interaktion mit der SHP, zwischen den Schülerinnen und mit der Klasse unterstützte noch weiter den Lernprozess. Die Klasse erkannte die Lernenden als selbstwirksam, genau wie sie sich selbst auch.

Bezüglich der Forschungsmethoden wird vermerkt, dass die Videoaufnahmen einen Austausch mit der KLP ermöglichten. Beide konnten die Aktivitäten ohne persönliche Färbung betrachten. Die SHP konnte bestimmten Situationen immer wieder anschauen und auswerten. Die gewonnene Einsicht war bedeutsam, um zu erkennen, dass das Projekt in bestimmten Bereichen zu komplex war und dass die Zahl an Wiederholungen in bestimmten Bereichen zu gering war. Die Tätigkeiten, welche eine Wiederholung ermöglichten, wurden eher verinnerlicht. Das Einkaufen, die Preisliste ergänzen, die Einkaufsliste schreiben, der Umgang mit Geld wurden immer wieder wiederholt und es gab Trainingssequenzen dafür. Dies führte zu einer Verinnerlichung der Strategien und der Handlungen. Die Rezepte waren zum Teil sehr komplex und zu unterschiedlich voneinander, was keine Wiederholungen ermöglichte. Nichtsdestotrotz waren folgende Überlegungen bedeutsam: Welches ist der nächste Schritt? Was genau müssen die Lernenden machen? Was kann problematisch sein? Dies förderte die Metakognition, die Fähigkeit Überlegungen über eine Sache zu anzustellen. Die Komplexität, die Realität der Aufgabe wurde nicht reduziert. Der Fragebogen für die Lernenden gab ihre Ansicht über das Projekt kund. Ihre Perspektive ist bedeutsam, auch um festzustellen, ob die SHP-Auswertung mit ihrer Ansicht kongruent ist oder nicht.

9 Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel werden die Fragen beantwortet und die Antworten reflektiert, zuerst die Unterfragen, dann die Hauptfrage.

Unterfrage 1. Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit von F. und N. aus?

Das Handlungsmodell wirkte positiv auf die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit von F. und N. Durch den Bezug zum Alltag und durch die EMC-Methode erfuhren sie, dass sie fähig sind, Aufgaben zu erledigen. Sie backten, verzierten und gestalten ein Plakat mit Freude und selbstbestimmend. Sie wählten die Themen und die Rezepte aus. Die SHP unterstützte sie und gab ihnen Mittel, um die unterschiedlichsten Variablen in Betracht zu ziehen und um die Probleme zu lösen. Während des Projekts wurde das Lesen sowie das Schreiben von einfachen Schreibprodukten motiviert erledigt, was in einem normalen Setting nicht stattfand. Das Projekt war ganzheitlich und ihrem Alltag entsprechend zielgerichtet. Ihre Handlungen hatten ein Ziel, alle Tätigkeiten dienten diesen Zielen. Die dadurch entstandene Motivation ermöglichte eine Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Sie fingen damit an, mehrere Überlegungen anzustellen, um Handlungen durchzuführen: z. B. die Einkaufsliste mitnehmen, auf den Preis und die Mengen achten, das Rezept gut durchlesen. Sie notieren die Einkaufsliste und schrieben ihre Handlungsabläufe nach den formalen Angaben. Vor dem Projekt handelten sie unbewusst, ziellos. Sie versuchten, die Inhalte zu lernen, weil es von der SHP oder KLP verlangt wurde und nicht, weil sie ein Sinn dahinter sahen. Der Wunsch tätig zu werden und zu existieren war der Schlüsselfaktor für das Lernen. Die SHP-Rolle als ‹Freundin› war im ganzen Prozess von grosser Bedeutung. In der Beziehung zeigte die SHP durch Scaffolding und Modelling die eigenen Strategien und Vorgehensweisen, die sie nachvollzogen und dementsprechend umzusetzen versuchten. In diesem Arbeitsklima war es selbstverständlich, Fehler zu machen und es noch einmal zu versuchen. Die SHP gab ihnen Vertrauen und sie wiederum glaubten daran, dass sie fähig sind, die Aufgaben zu erledigen. Schneller oder langsamer zu lesen, falsch zu interpretieren oder ungenau auszuschneiden, das alles gehörte dazu. Beim nächsten Mal wird es noch einmal versucht. Schrittweise merkten sie sich die Abläufe, die Geräte, die Utensilien. Sie begannen nach einem Plan zu arbeiten: Es ist logischer, zuerst die Früchte zu holen, weil sie am Eingang sind. Dieses Überlegen bevor man handelt, scheint selbstverständlich zu sein, für sie war es das nicht. Sie mussten lernen, sich zu aktivieren und die eigenen Fähigkeiten einzusetzen, aus der Passivität herauszukommen und ins Leben einzutreten. In einem Magazin zu blättern, war für sie ein Erlebnis. Ideen aus den Artikeln zu entwickeln, war ein Erlebnis, ebenso auf Preise zu achten, einzukaufen, abzuwaschen, Schokolade zu schmelzen und zu kontrollieren, ob alle Utensilien da waren. Das alles lernten sie selbstständig zu erledigen und alles war ein Erlebnis. Ihre Familien berichten, dass sie jetzt selbstständig in die Stadt fahren und öfter aus dem Haus gehen. Sie entwickelten genug Selbstvertrauen, um den Alltag zu bewältigen.

In diesem Sinne war die Rolle der SHP, Situationen zu schaffen, in denen sie die eigenen Kompetenzen entdecken und aufbauen konnten. In diesem Prozess entstehen Gefühle, die das Lernen unterstützen. Lernen bedeutet Fehler zu machen, sich frustriert zu fühlen, aber auch glücklich zu sein. Dabei wurde

ihnen vermittelt, dass diese Gefühle dazugehören. Man soll sich anstrengen und für jede Schwierigkeit gibt es jemanden, der einen dabei unterstützt.

Unterfrage 2. Wie wirkt sich das Anbieten von Hilfsmitteln auf die Handlungsfähigkeit aus?

Die Listen, die entwickelt wurden, waren sehr hilfreich, um sich an Abläufe und an Gegenstände zu erinnern. Dadurch wurde es zudem möglich, dass sie ihre Aufgaben schrittweise selbstständig erledigten. Dabei waren sie aktiv und die SHP-Intervention war geringer. Mit der Zeit schauten sie auf die aufgehängten Listen, um zu kontrollieren, ob sie alles hatten, ob es so aussieht, wie es aussehen sollte. Mit der Preisliste rechneten sie den benötigten Geldbetrag für das Einkaufen aus. Der abgeänderte Zahlenstrahl half vor allem N., um sich besser im Zahlenraum zu orientieren und um die Münzen und deren Wert besser zu erkennen. Sie hat noch Schwierigkeiten sich im 20er-Zahlenraum zu orientieren, jedoch beim Zählen von Münzen konnte sie in 2er-Schritten zählen. Für F. wurde der Strahl genutzt, um das Schätzen zu trainieren und eine Vorbereitung für die Einführung in die Dezimalzahlen zu tätigen. Ohne die Listen würden sie mehr von der SHP abhängig sein und die Wiederholung und das Trainieren der unterschiedlichen Tätigkeiten wäre schwieriger. Die Arbeit auf der symbolischen Ebene, in der mit den Bildern Ablaufschritte in kurzen Sätzen geschildert wurden, halfen ihnen dabei, ihre Gedanken zu sortieren und die Abläufe zu speichern. Gleichzeitig konnten sie damit ein Rezept auf eine einfache Weise erklären.

Unterfrage 3. Wie wirken sich die beiden Projekte auf die Sozialisation aus?

Die Sozialisation fand auf zwei unterschiedlichen Ebenen statt. Eine Ebene war ihre Rolle in der Klasse, die andere Ebene ist der Kontakt mit der ‹Aussenwelt›. Bezüglich der ersten Ebene gab es eine Entwicklung, wie die Klasse F. und N. sahen und wie sie sich in der Klasse sahen. F. und N. trauten sich kaum einen Beitrag zu geben. Die Kluft des Entwicklungsstandes zwischen ihnen und den anderen Mädchen der Klasse wurde immer grösser. Die Frage war, wie kann man da gegensteuern. Die Grundidee, um dies anzugehen, war, ihnen Raum zu bieten, ihre Fähigkeiten zu zeigen und gleichzeitig etwas für die Klasse zu tun. Daraus könnte möglicherweise ein Dialog, eine Umgangsveränderung entstehen. Die Klasse war vom Kuchen, von der Pizza und von der Baklava begeistert. Sie waren fähig, mit den Bildern und mit den vorbereiteten kurzen Sätzen über den Backprozess zu berichten. Sie waren fähig, die Fragen zu beantworten. Zum ersten Mal konnten sie bewusst über einen Inhalt berichten, weil sie es selbst gemacht haben. Sie waren natürlich nervös und nahmen die Zettel zur Hilfe. Jedoch waren sie fähig, darüber zu berichten. Beim Projekt Mode ist zu vermerken, dass sie strahlten, als sie vom Einkaufszentrum kamen. Die anderen haben sie danach gefragt. Es entstand ein ungezwungener Dialog. Beim Plakat und beim T-Shirt-Verzieren passierte Ähnliches. Es war das Klassenthema und sie standen kompetent im Mittelpunkt. Bei solchen alltäglichen Themen können alle auf ihrem Niveau ihren Beitrag leisten und dazugehören. Ein Gefühl von Dazugehörigkeit begann zu entstehen. Die Fragen und die entstandenen Dialoge sind der Beweis dafür.

In der Aussenwelt war der Kontakt schwieriger. Sie wollten keinen Kontakt mit den Ladenmitarbeitenden aufnehmen. In meiner Rolle zeigte ich, dass man Ladenmitarbeitende begrüsst und sie nach etwas

fragen darf/kann. Es ist kein Problem, beim Fragen etwas zu vergessen. Diese Angst haben sie geäussert sowie die Ängste, nicht verstanden zu werden oder nicht zu verstehen, was gesagt wird. Im Unterricht wurden Rollenspiele durchgeführt. Abwechselnd waren sie Verkäuferin und Kundin. Dies gab ihnen zunehmend Sicherheit. Sie begannen mit der Begrüssung. Dann nahm die SHP zuerst den Kontakt auf und sie stellten Fragen. Nach einiger Zeit begannen sie selbstständig Fragen zu stellen. In der Stadt nahmen sie ohne Unterstützung Kontakt mit Ladenmitarbeitenden auf. Insgesamt benahmen sie sich sicher in der Öffentlichkeit und sie wurden in der Klasse besser akzeptiert.

Unterfrage 4. Wie können sprachliche Kompetenzen durch alltägliche Aktivitäten gefördert werden?

Das Handlungsmodell fordert und fördert die sprachlichen Kompetenzen. Die soziale Interaktion ist das A und O des Projekts. Dies geschieht meistens durch die Sprache. Sie lernten in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Arten zu kommunizieren. In der Klasse eine Präsentation zu machen, ein Dialog über eine Tätigkeit zu führen, Fragen in einem Geschäft zu stellen oder Gespräche über Geschehnisse, über Beobachtungen mit der SHP erfordern unterschiedlichen Kompetenzen, welche sie bewusst wahrnahmen und umsetzten. Die Konfiguration dieses Projektes unterstützte den sprachlichen Austausch auf unterschiedlichen Ebenen.

Unterfrage 5. Wie kann die Problemlösungsfähigkeit in metakognitiven Prozessen gefördert werden?

Der Relevanz der Handlung oder die Motivation waren entscheidend, damit die Schülerinnen sich mit einem Problem auseinandersetzen wollten. Um das Ziel zu erreichen, mussten sie einige Probleme lösen. Die Motivation dieses Ziel zu erreichen, rief den Wunsch hervor, sich Strategien anzueignen. Diese Strategien beruhen auf dem Vorwissen der Kinder sowie auf den Inhalten. Die SHP regte die metakognitiven Prozesse mit gezielten Fragen an. Dazu stellte die SHP mündlich die eigenen Strategien dar, begleitet von Handlungen in einem Kontext der Freundschaft, also in Vorbildfunktion. Die angebotenen Erlebnisse trugen zu einer Erweiterung des eigenen Wissensrepertoires bei, in welchem der Erwerb neuer Strategien stattfindet. Ein weiterer Faktor, welcher in diesem Projekt ungenügend berücksichtigt wurde, ist die Zeit, die Zeit zu reflektieren, zu üben, zu wiederholen und zu erkennen. In diesem Projekt lernten sie jedoch bestimmte Situationen anzugehen und dabei entwickelten sie Strategien.

Unterfrage 6. Können F. und N. durch bedeutsame Impulse das Leseverstehen entwickeln?

Die Motivation gepaart mit der Think-Paar-Share-Methode und dem Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2008) ermöglichten, dass das Lesen nicht als eine unangenehme Aufgabe gesehen wird. Es gehörte dazu. Um zu backen, um die Einkaufsliste zu verfassen, musste gelesen werden. Den Inhalt wurde diskutiert und mit Vorerfahrungen verknüpft. Sie hatten Zeit, in ihrem Tempo ohne Hemmungen zu lesen bzw. vorzulesen. Die Strategie, bei unbekannten Wörtern die Bedeutung aus dem Kontext zu erschliessen, gelang ihnen mit SHP-Unterstützung. Sie lernten über den Text zu reden, Möglichkeiten zum Ausdruck zu bringen. Das Wichtigste, sie lernten, dass die Texte Informationen enthalten, die bedeutsam sind. Um das Lesetempo zu verbessern und die Sinnentnahme aus Texten zu

fördern, wäre mehr Zeit nötig gewesen. Die Analyse von anderen Textsorten wäre ebenfalls wertvoll, um den Wissenstransfer zu fördern.

Hauptfragestellung. Inwiefern wirkt sich ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Partizipation, Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit und Sprachentwicklung der beiden leicht geistig behinderten Schülerinnen aus? Welche Folgen ergeben sich darauf für die Unterrichtsgestaltung der SHP?

Bei F. und N. wurde eine Steigerung ihrer sprachlichen Kompetenzen erzielt. Sie entwickelten Denkprozesse, welche zur Erhöhung der Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit führten. Die Partizipation in der Klasse entwickelte sich zu einer aktiven Teilnahme. Ein Austausch von Erfahrungen fand statt. In der Aussenwelt fühlten sie sich zunehmend sicherer. Sie begannen alleine in die Stadt zu fahren, in das Einkaufszentrum zu gehen und sich zu verabreden.

Handlungsabläufe wurden gefestigt. Die Handlungen des Einkaufens und des Backens führten sie meistens selbstständig durch. Begrüssen, Sachen fragen, Produkte suchen und nehmen, sich im Supermarkt orientieren, alles für den Einkauf mitnehmen, bezahlen, Rezepte lesen, darüber zu diskutieren, das Gelesene anwenden gehörten dazu. Das Lesen, Schreiben, Rechnen hatte eine Bedeutung. Es wurde nicht erledigt, weil es die SHP verlangt, sondern weil sie einkaufen, backen, verzieren wollten. Die Motivation, dass Erkenntnis und Handlungen einen Sinn haben, einen Zweck, ist einer der wichtigsten Faktoren für den Erfolg dieses Handlungsmodells. Die Schülerinnen erlebten Erfolg. Dies führte zu mehr Motivation und zur Überzeugung, dass sie selbstwirksam handeln können. Es ist ihnen gelungen, stichwortartig Notizen zu machen, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, einkaufen zu gehen, mit Geld umzugehen, zu backen, Küchenutensilien zu bedienen, sich in der Stadt zu orientieren, Personen zu begrüssen und nach irgendetwas zu Fragen, über die eigenen Erlebnisse zu berichten, in einem Magazin zu blättern und dabei herauszufinden, was einem anspricht und was nicht. Dies war möglich durch Strategieentwicklung und metakognitive Entwicklung, welche in einem Kontext der Freundschaft heranwuchs. Dieser Kontext ist der andere Faktor, der entscheiden ist, um Lernprozesse zu fördern.

SHP

Die Auseinandersetzung mit der Literatur und mit der EMC-Methode zeigte der SHP, dass Empathie und Gefühle wichtige Faktoren fürs Lernen sind. Der Bezug zum Alltag, die Bedeutsamkeit der Inhalte und das Vorwissen sind weitere bedeutsamen Faktoren, welche öfter für die Förderung eingesetzt werden sollten. Schule anders zu erleben, war für die SHP genau so bedeutsam wie für F. und N. Es entstand ein Gefühl, dass alle sich einbringen können, dass alle einen Platz in der Gesellschaft haben. Die Aufgabe der SHP ist es, dem gerecht zu werden und neue Ideen zu entwickeln, um die Integration zu schaffen, damit sich alle einbringen können. Erleben ist die Basis für die Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit. Diese Erkenntnis wird in der Zukunft stärker in den Unterricht einbezogen.

10 Schlussfolgerung

Dieses Forschungsprojekt ist eine Anregung, Vorurteile gegenüber Behinderung abzubauen, ein Versuch neue Töne in die Schule zu bringen. Eine Schule, in der die Kinder vermehrt durch alltags Erfahrungen lernen dürfen. Diesen Weg zu gehen, sehe ich als Garant für eine inklusive Schule. Die pädagogisch-didaktische Haltung der EMC-Methode ist eine Antwort auf die Hürden, die bewältigt werden müssen, um eine Schule für alle zu ermöglichen.

Eine Begegnung, eine Erfahrung und Vorlieben sind Schlüsselfaktoren, um das Denken und Lernen anzuregen. Dies betrifft nicht nur Lernende mit sonderpädagogischen Bedürfnissen, sondern alle Lernenden. Der Stoffplan sollte sich an den Lernenden, an ihrer Lebenswelt, ihren Vorlieben und Vorerfahrungen und ihren Ressourcen orientieren, damit eigenaktive Lernprozesse unterstützt werden können.

Die erlebten positiven Momente werden mich und die Schülerinnen für immer begleiten: zusammen spazieren, einkaufen, backen, schreiben, Ideen äussern, Probleme lösen, Eis essen. Dabei lernten sie, ihre eigenen Fähigkeiten zu erkennen und sich weiterzuentwickeln. Vor allem wurde ihnen bewusst, dass man vor den Handlungen denken soll. Die Umgebung und sich selbst zu betrachten ist wichtig, um kognitive Prozesse anzuregen. Dies erlebten sie und dadurch änderten sie einige Aspekte in ihrem Leben.

Der Umgang mit schwerwiegenden Lernschwierigkeiten in einem Bereich ist immer eine herausfordernde Situation. In vielen Fällen hat man keine Antworten oder keine neuen Ideen. Dieses Projekt wurde als eine Chance gesehen, neue Perspektiven zu gewinnen. Es gab mir eine neue Perspektive bei der Unterrichtsgestaltung. Es geht um mehr, als nur Stoff zu vermitteln. Es geht um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen SHP und Schülerinnen und Schülern, die Offenheit fürs Lernen schafft. Wird der Lerngegenstand vom Kind bestimmt, steht das Kind im Zentrum. Dies ist meine Perspektive nach dem Projekt. Der Weg, sich mit der KLP auseinanderzusetzen, um einen offenen, gestaltungsreichen Unterricht anzubieten, ist erst der Anfang. Die Herausforderungen wie Zeitmanagement, Lehrplanvorgaben, neue Gestaltungsideen sind gross und brauchen Mut. Mut zur Öffnung des Unterrichts und zum Sammeln neuer Erfahrungen. Mut, alle Kinder im Klassenverband zu integrieren, sowie den Mut, in schwierigen Situationen neue Lerngelegenheiten zu entdecken. Mein persönliches Ziel ist es, die Grundsätze von Cuomo (1989) und Freire (1977) in ‹normale› Unterrichtsstunden zu integrieren.

Es gibt einige Punkte, die mich weiterhin besonders beschäftigen werden. Einer davon ist, die Kinder auf eine ungezwungene Art dazu zu bringen, über das Lernen und ihre Lieblingsthemen zu reden. Beim Fragenstellen merke ich, dass es mir oft nicht gelingt, sie zu begeistern. Den Kindern dabei zu helfen, Projektideen zu entwickeln, ist ebenfalls eine Kunst. Ich gewann den Eindruck, dass sie nicht daran gewöhnt sind, selbst zu denken. Sie sind daran gewöhnt, dass alles vorgegeben wird. Sie aus der Passivität zu holen, das war und bleibt mein Ziel. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, für alle Kinder innerhalb der Randbedingungen Zeit und Klassemanagement ein passendes Angebot zu organisieren und durchzuführen.

Ich nehme von diesem Projekt neue Ideen, neue Entwicklungsperspektiven und den Wunsch mit, die Interessen und Ressourcen der Lernenden bei der Unterrichtsplanung einzubinden. Das Projekt Kochen

soll weitergeführt werden. Die Idee ist, dass Mittagessen gekocht werden und dass eine kleine Gruppe zusammen isst. Demnächst wird dies mit der Schulleitung abgeklärt.

Die gesammelten Erfahrungen dienen als Vorbild für weitere Projekte. Diese Entwicklung von der Passivität zur Aktivität zu beobachten und mitgestalten zu dürfen, war ein positives Erlebnis. Der Wunsch, dass die Lernenden in einer Unterrichtsstunde aktiv statt passiv sind, ist mein Leitbild, welches in den nächsten Jahren meine Unterrichtsvorbereitung prägen wird. Das bedeutet, dass ich mich von alten Mustern ablösen möchte. Diese Ablösung ist ein Prozess, der seiner Zeit bedarf. Jedoch das Ziel, mich weiterhin zusammen mit anderen LP damit auseinanderzusetzen, steht fest.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung.* (3. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.

AS (**2014** 1119). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Zugriff am 27.07.2018 unter https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2014/1119.pdf – UNO

AS (**2003** 4487). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG)*. Zugriff am 25.07.2018 unter https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html

Bartnitzky, H. (2013). *Sprachunterricht heute* (16. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.

Berner, H., Felten, R., Fraefel, U., Tuggener, D., Zumsteg, B. (Hrsg.). (2011). *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen* (unveränd. Aufl. 2014). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Von der Separation zur Integration*. Zugriff am 27.07.2018 unter https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/01_die_schule_als_ganzes_staerken.pdf.spooler.download.1392989381620.pdf/01_die_schule_als_ganzes_staerken.pdf

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017a). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*. Zugriff am 31.08.2018 unter https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017b). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21.* Zugriff am 31.08.2018 unter https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|11

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017c). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21.* Zugriff am 31.08.2018 unter https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|1|11|3|2|1

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012). Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. In J. L. Rooparine & J. Jones, *Approches to early childhood education* (6th ed., S. 241–260). Columbus: Merrill/Prentice Hall. Zugriff und Download am 02.09.2018 unter https://www.researchgate.net/publication/31663781_Tools_of_the_Mind_Vygotskian_approach_to_early_childhood_education_E_Bodrova_DJ_Leong

Breitenbach, E. & Weiland, K. (2010). *Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche* (Band 2). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Bruner, J. S. (1970). *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.

Brunsting-Müller, M. (2011). *Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik* (2. Aufl.), Bern: Haupt.

Cuomo, N. (1989). *«Schwere Behinderung» in der Schule. Unsere Fragen an die Erfahrung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Departement Schule und Sport, Stadt Winterthur. (n. d.). Zur Schule Eichliacker. In Departement Schule und Sport, Stadt Winterthur, *wissenswert. Informationen zum Schulalltag in der Primarschule Töss, Schule Eichliacker* (S. 6). Zugriff am 17.02.2018 unter http://laubegg-win.educa-net2.ch/info/170831_Elternbroschuere.pdf

Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik, 41* (6), 889–903. Zugriff am 20.08.2017 unter file:///C:/Users/ciosi/OneDrive/Documentos/HfH/Masterthese/Artikel/Konstruktivismus_einige_Ueberlegungen.pdf

Fischer, E. (Hrsg.). (2004). *Welt verstehen. Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderun*g. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5. aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Freire, P. (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. *Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. «Der Weg zum bildenden Tun»* (12. Auflage). Weinheim: Beltz GmbH.

Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany … R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143–175). Münster: Waxmann.

Günther, K. B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs (S. 98–121).* Lengwil: Libelle.

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke& J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeit. Aufl., S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.

Guldimann, T. & Lauth, G. W. (2014). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen, Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 341–352). Göttingen: Hogrefe.

Haveman, M. & Stöppler, R. (2014). *Gesundheit und Krankheit bei Menschen mit geistiger Behinderung. Handbuch für eine inklusive medizinisch-pädagogische Begleitung.* Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Imola, A. (2010). *Empathie und verstehen. Die Methode von Nicola Cuomo* (Metodo – Emozione di conoscere – di Nicola Cuomo, übersetzt durch S. Sauer & S. Meyer). Zugriff am 03.08.2018 unter http://www.interview.hfh.ch/metodo_EMC_D_20120216.pdf

Jackstädt, M. (2008). *Didaktische Prinzipien. Studienseminar Vechta für das LA an GHRS.* Zugriff am 11.09.2018 unter http://www.didmath.ewf.uni-erlangen.de/Vorlesungen/Hauptschule /Zahlbereiche/ws08_09/Didaktische%20Prinzipien.pdf

Jacob, G. (n. d.) *Mental-health guide – Klassifikation – F7: Intelligenzminderung.* Zugriff am 27.08.2018 unter https://www.mental-health-guide.com/klassifikation/intelligenzminderung/

Joller-Graf, K. (2004). *Didaktik des integrativen Unterrichts.* Zugriff am 11.09.18 unter https://edu-doc.ch/record/3408/files/zu05056.pdf

Kaiser, R. & Kaiser, A. (2006). *Denken trainieren, Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz* (2. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein, J. C. (2014). Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 262–276). Göttingen: Hogrefe.

Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An overview. U. S. Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC).* Zugriff am 31.07.2018 unter https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf

Martin, P-Y. (1999). *Metakognition im Lernprozess. Bedeutung und Umsetzung im Primarschulunterricht.* [Hausarbeit]. Zürich: Primarlehrerseminar.

Meyer, S. (2018). *Das flexible Interview und die Methode «Empathie und Verstehen».* Zugriff am 28.08.2018 unter http://www.interview.hfh.ch/page020a.htm

Pitsch, H.-J., Thümmel, I. (2015). *Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Band 2: Lernen in der Schule. Oberhausen: ATHENA.

Rosebrock, C. (2012). *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?* Onlineplattform für Literalität. Zugriff am 31.08.2018 unter https://www.leseforum.ch/myUploadData/files /2012_3_Rosebrock.pdf

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (3., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(4), S. 496–506. Zugriff am 20.08.2018 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4823/pdf /ZfPaed_2004_4_Roth_Warum_sind_Lehren_und_Lernen_D_A.pdf

Stöppler, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten***.** *Didaktik für Förder- und Regelschule* (2. Aufl.). München: Verlag Ernst Reinhardt.

Textor, M. (1999). Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. *klein & gross, 11/12,* 36–40. Zugriff am 15.08.2018 unter http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. (herausgegeben durch M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Einflussfaktoren des effizienten Lernens nach Martin (1999, S. 6). 12
Abbildung 2. Die wichtigsten Einflussfaktoren für effektives Lernen nach den Konzeptionen von Freire (1977) und Cuomo (1989). 13
Abbildung 3. Dominante Strategien im Schriftspracherwerb nach Günther (nach Pitsch & Thümmel, 2015, S. 40). 19
Abbildung 4. Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix in didaktischer Perspektive (Rosebrock, 2012, S. 4). 21
Abbildung 5. Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix mit Fokus auf Subjekt- und sozialer Ebene (Rosebrock, 2012, S. 5)..... 22
Abbildung 6. EMC auf einen Blick (Imola, 2010, S. 6). 25
Abbildung 7. Handlungsmodell. 31
Abbildung 8. Lernpyramide für das Thema Einkaufen. 34
Abbildung 9. Angewendete Lesemodell und -methode. 35
Abbildung 10. Lernpyramide für das Thema Zubereiten. 35
Abbildung 11. Lernpyramide für das Thema T-Shirt verzieren. 36
Abbildung 12. Lernpyramide über das Thema Heft lesen. 36
Abbildung 13. Schokoladenkuchen Zubereitung. 44
Abbildung 14. T-Shirt verzieren. 45
Abbildung 15. Outifts Zusammenstellen. 45
Abbildung 17. ICF-CY-Analyse für N. 70
Abbildung 18. ICF-CY-Analyse für F. 71
Abbildung 18. Kognitive Strategien (Mandl & Friedrich, 2006; zitiert nach Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 265). 72
Abbildung 19. Motivationale und emotionale Strategien (Mandl & Friedrich, 2006; zitiert nach Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 265). 72
Abbildung 20. Beurteilungsbogen. 78

Tabellenverzeichnis

Tabelle1 *Klassifizierung der intellektuellen Beeinträchtigung nach ICD-10 und DSM-IV* 10
Tabelle 2 *Beschreibung der Phasen des Günther-Modells (vgl. Breitenbach & Weiland, 2010, S. 22–23)* 19
Tabelle 3 *Ziele der Lernenden* 32
Tabelle 4 *Ziele der SHP* 33
Tabelle 5 *Umsetzung der Metakognition* 37
Tabelle 6 *Beobachtungsraster nach den Kriterien für das Erdulden und für das Erleben nach Cuomo (1989)* 39
Tabelle 7 *Fragebogen für die Lernenden* 40
Tabelle 8 *Merkliste für den Einkauf* 41
Tabelle 9 *Ziel 1 – Schülerinnen* 47
Tabelle 10 *Zielerreichung 1 – Schülerinnen* 47
Tabelle 11 *Ziel 2 – Schülerinnen* 48
Tabelle 12 *Zielerreichung 2 – Schülerinnen* 49
Tabelle 13 *Ziel 3 – Schülerinnen* 50
Tabelle 14 *Zielerreichung 3 – Schülerinnen* 50
Tabelle 15 *Ziel 4 – Schülerinnen* 51
Tabelle 16 *Zielerreichung 4 – Schülerinnen* 51
Tabelle 17 *Ziel 5 – Schülerinnen* 52
Tabelle 18 *Ziel 1 – SHP* 53
Tabelle 19 *Ziel 2 – SHP* 53
Tabelle 20 *ICF-Analyse der Klasse* 69
Tabelle 21 *Projekt Backen – Doppellektionen* 73
Tabelle 22 *Projekt Mode* 73
Tabelle 23 Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtssequenz – Preisliste ergänzen, Einkaufsliste planen und schreiben 75
Tabelle 24 Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtssequenz – Einkaufen 76
Tabelle 25 Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtssequenz – den Schokoladenkuchen backen 77

Abkürzungsverzeichnis

DSM-IV	Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen, IV. Revision
EMC	Methode *Empathie und Verstehen* von Cuomo (1989)
ICD-10	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
ICF-CY	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen
IQ	Intelligenzquotient
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule
ISS	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule
KLP	Klassenlehrperson
LP	Lehrperson
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
SHP	Schulheilpädagogin

Anhang I – ICF-Analyse der Klasse

Tabelle 20

ICF-Analyse der Klasse

Schülerin Schüler	Allgemeines Lernen	Mathematisches Lernen	Spracherwerb und Begriffsbildung	Lesen und Schreiben	Umgang mit Anforderungen	Kommunikation	Bewegung und Mobilität	Für sich selbst sorgen	Umgang mit Menschen	Freizeit, Erholung und Gemeinschaft
Harwin	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
Lia	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
Ida	++	+	++	++	+	++	++	++	++	++
Ivelina	++	++	+	+	++	+	++	++	−	++
Jerome	+	+	+	+	+	++	++	++	++	+
Arnau	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
Sejram	+	+	−	−	+	+	++	++	++	++
Arez	+	+	−	−−	++	++	++	++	++	++
Schechmus	−	−	−−	−−	−	+	++	+	+	+
Nikola	−−	−	−−	−−	−−	−	−	+	+	+
Natalija	−−	−−	−	−	−	+	+	++	+	+
Florijana	−−	−	−−	−−	−	−	+	−	+	+
Amar	−	−	+	+	−	+	++	+	+	+
Colin	+	+	−	−	−	+	+	−	+	+
Jero	++	+	+	−	+	++	++	++	++	++
Liriona	−−	−−	−	−	+	+	++	−	+	++
Faruk	−	++	+	−	−	−	+	+	+	+

Anmerkungen. ++ Stärke, + eher Stärke, − eher Schwäche, −− Schwäche.

Im Allgemeinen ist die Klasse heterogen. Es gibt sehr gute, schwache und sehr schwache Schülerinnen und Schüler. In dieser Klasse werden alle akzeptiert und es gibt eine gute Atmosphäre zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Anhang II – ICF-CY-Analyse Wechselwirkungen

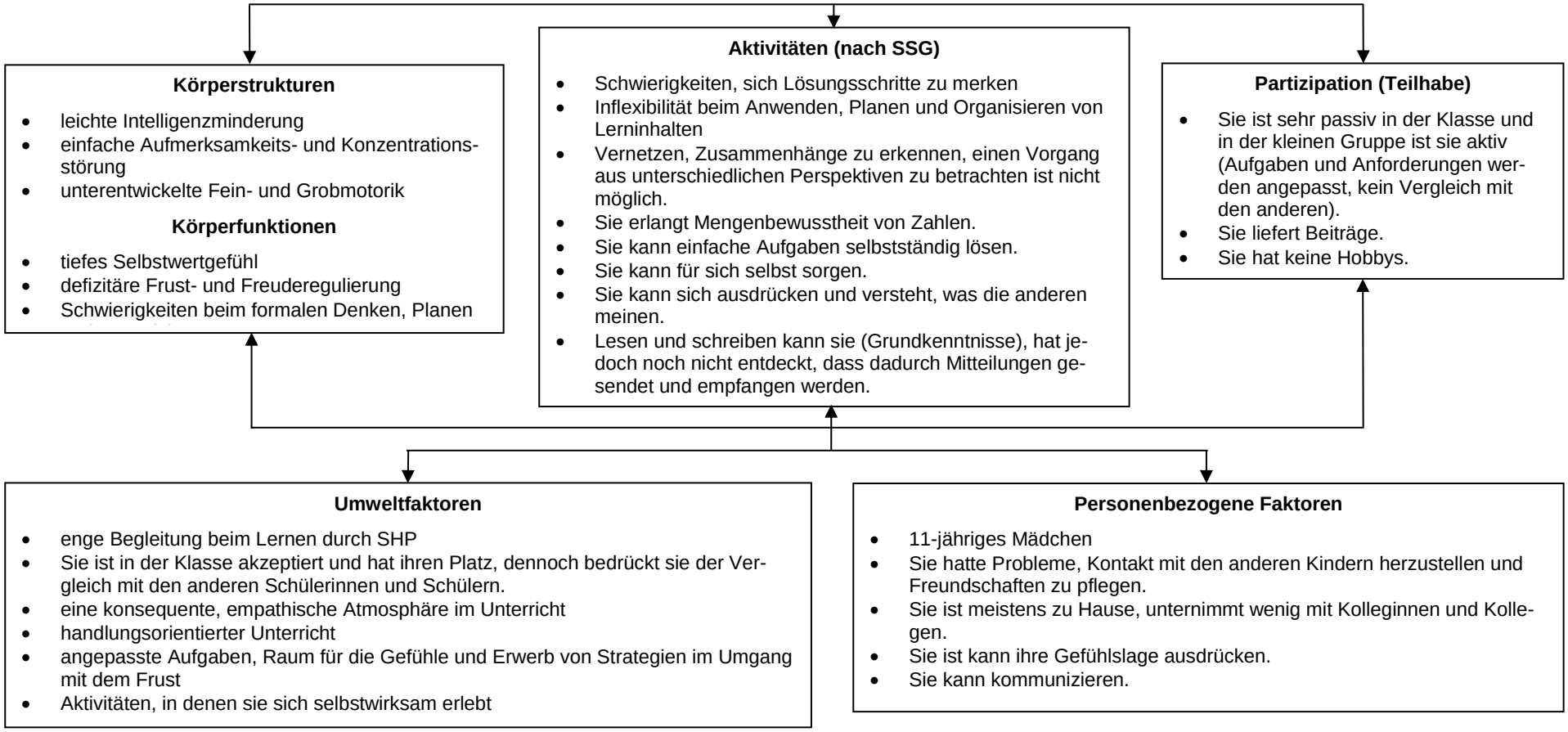

Abbildung 16. ICF-CY-Analyse für N.

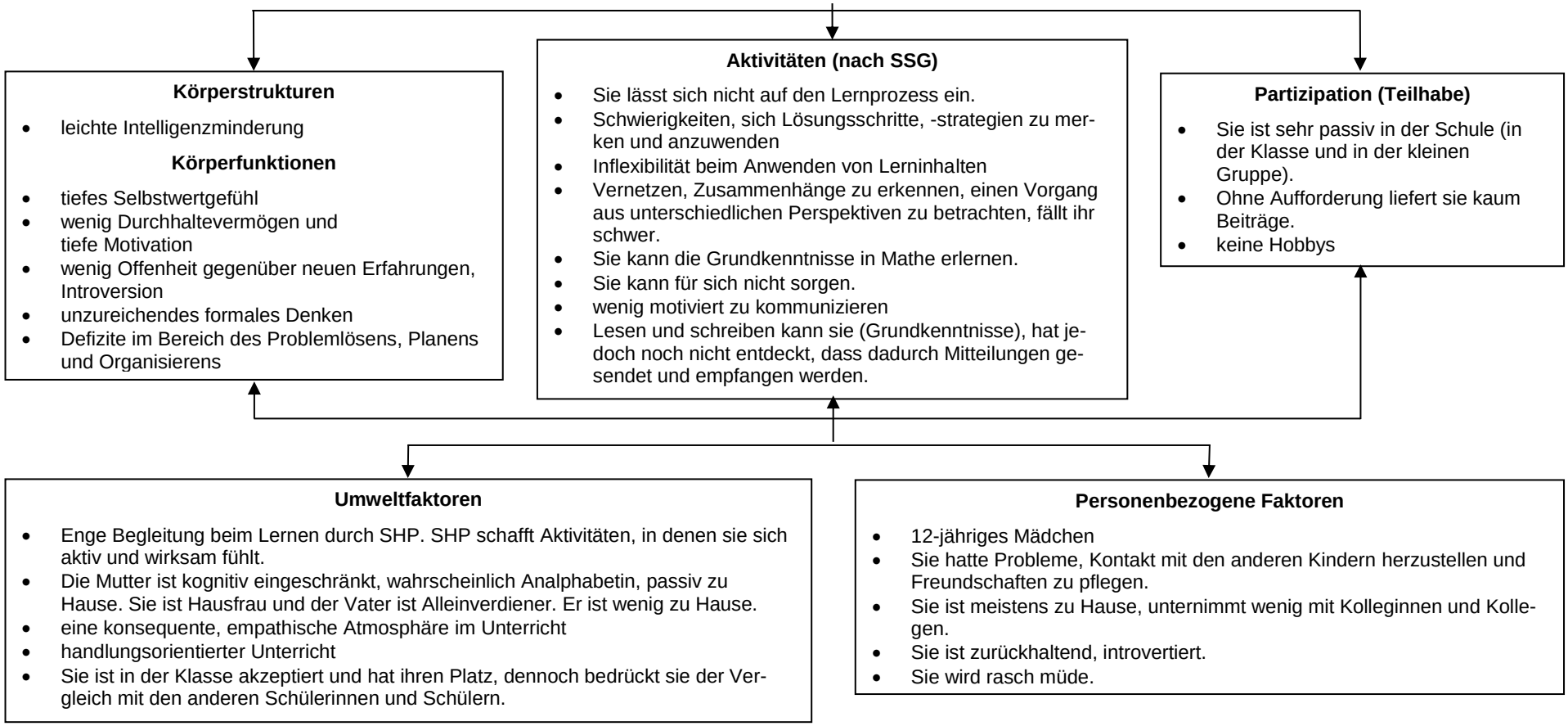

Abbildung 17. ICF-CY-Analyse für F.

Anhang III – Lernstrategiearten

In Abbildung 18 und Abbildung 19 bekommt man eine Übersicht der kognitiven, motivationalen und emotionalen Strategien nach Mandl und Friedrich (2006; zitiert nach Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 265).

Abbildung 18. Kognitive Strategien (Mandl & Friedrich, 2006*; zitiert nach Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 265*).

Abbildung 19. Motivationale und emotionale Strategien (Mandl & Friedrich, 2006*; zitiert nach Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 265*).

Anhang IV – Verlaufsplan des Projekts

Tabelle 21

Projekt Backen – Doppellektionen

Lkt.	Inhalt	Vorgehen der SHP (Methoden) Vorgehen der Schülerinnen
1	Einführung in das Projekt Diskussion über die Rezepte, den Verlauf und die Planung Wahl des ersten Rezeptes	EMC-Methode
2	Einkaufen vorbereiten – Einkaufsliste schreiben Einkaufen (Handlungsabläufe)	EMC-Methode Methoden für den Wissensaufbau Think-Pair-Share-Methode
3	Kuchen backen	EMC-Methode metakognitive Fragen Think-Pair-Share-Methode
4	Reflexion über das Backen Notizen über das Backen	EMC-Methode Einträge im Tagebuch Notizen/Zusammenfassung verfassen
5–12	F. und N. wenden das Gleiche noch einmal für zwei weitere Rezepte (Zitronenkuchen, Pizza) an.	

Tabelle 22

Projekt Mode

Lkt.	Inhalt	Vorgehen der SHP (Methoden) Vorgehen der Schülerinnen
1	Einführung in das Projekt Diskussion über mögliche Themen Ausgang in das Einkaufszentrum	EMC-Methode
2	Modeheft anschauen, lesen Ideen entwickeln	EMC-Methode Methoden für den Wissensaufbau metakognitive Fragen Think-Pair-Share-Methode
2	T-Shirt verzieren: Einkaufen vorbereiten – Einkaufsliste schreiben Handlungsplan	EMC-Methode Methoden für den Wissensaufbau metakognitive Fragen Think-Pair-Share-Methode
3	Einkaufen und in der Stadt bummeln	EMC-Methode metakognitive Fragen
4	T-Shirt verzieren	EMC-Methode Methoden für den Wissensaufbau Think-Pair-Share-Methode
5	Prozessablauf notieren	Einträge im Tagebuch Notizen/Zusammenfassung verfassen
6	Outfits bestimmen: Möglichkeiten betrachten, Planung	EMC-Methode metakognitive Fragen Methoden für den Wissensaufbau

Lkt.	Inhalt	Vorgehen der SHP (Methoden) Vorgehen der Schülerinnen
7	Outfits im Geschäft aussuchen	EMC-Methode metakognitive Fragen Methoden für den Wissensaufbau
8–10	Plakat gestalten	EMC-Methode Methoden für den Wissensaufbau Think-Pair-Share-Methode Einträge im Tagebuch, metakognitive Fragen
11	Präsentation des Plakats und T-Shirts	Strategien, um vorzutragen Vortrag üben Methoden für den Wissensaufbau EMC-Methode

Anhang V – Exemplarische Beobachtungsprotokolle

Tabelle 23

Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtssequenz – Preisliste ergänzen, Einkaufsliste planen und schreiben

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
SHP fragt nicht nach den Ideen der Schülerinnen.	Fragt nach den Ideen der Schülerinnen bezüglich der Problemlösung. Denkt laut über die Ideen des Kindes nach.
Ich reagiere und gebe meine Hinweise zu schnell, zum Beispiel ich beginne die Zutaten zu diktieren und gab ihnen zu wenig Zeit, um selbstständig nachzudenken, bzw. nachzulesen	
Die SHP gibt vor und/oder erzwingt den Lösungsweg.	Die SHP stellt Fragen, um den Denkprozess anzuregen. Die SHP bietet Scaffolding, Modelling ein.
Im Verlauf der Lektion wurden mehrere Fragen gestellt, zum Beispiel «Wie können wir den Preis wissen?» «Wo können wir ein Foto suchen?» «Wisst ihr noch wie eine Einkaufsliste aussieht?», «Was müssen wir einkaufen?» Bezüglich der Preisliste habe ich den Schülerinnen gezeigt, wie sie vorgehen sollten. Als sie die Aufgabe durchführten, redeten wir darüber und ich unterstützte sie dabei.	
Die SHP bezieht keine Wünsche, keine Ideen der Schülerinnen ein.	Die Schülerinnen äussern ihre Ideen und ihre Wünsche. Gemeinsam werden sie umgesetzt, bzw. erarbeitet.
Die Schülerinnen äusserten ihre Meinungen. Zusammen mit mir wurden die Aufgaben durchgeführt. N. hat die Idee gehabt, das Rezept noch einmal nachzulesen, um festzustellen, ob sie etwas vergessen haben.	
Die SHP lässt die Schülerinnen die Aufgaben, ohne Kommunikation, erledigen.	Die SHP tritt in den Dialog mit den Schülerinnen über die Aufgaben und über den Lösungsweg.
Es gab meistens einen Dialog zwischen uns. Obwohl ich zu schnell einige Lösungswege zeigte, sprachen wir stets darüber während des Lösungsprozesses.	
Es besteht kein Blickkontakt zwischen SHP und Schülerinnen. Die Mimik der Schülerinnen zeigt Anspannung, Unzufriedenheit.	Es gibt Blickkontakt. Die Mimik zeigt positive Emotionen (Entspannung, Zufriedenheit)
Es herrschte eine positive Arbeitsatmosphäre. Es gab Blickkontakt. Sie lachten und alle wollten Aufgaben übernehmen. Ab und zu sagten sie sogar Catarina zu mir.	
Die SHP kommuniziert auf eine auffordernde, befehlende, kommandierende Art.	Der Kommunikationsstil der SHP ist offen, freundlich, ermutigend, herausfordernd.
Mein Ton war freundlich und ermutigend. Ich gab positive Rückmeldungen, zum Beispiel «Gute Idee hast du jetzt gehabt.»,	
Die SHP gibt destruktive Feedbacks.	Die SHP lobt und gibt positive Feedbacks.
Die SHP weckt bei den Schülerinnen keinen Wunsch zu kommunizieren oder in Kontakt mit den anderen anzutreten.	Schülerinnen zeigen den Wunsch mit den anderen zu kommunizieren.

Tabelle 24

Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtssequenz – Einkaufen

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
SHP fragt nicht nach den Ideen der Schülerinnen.	Fragt nach den Ideen der Schülerinnen bezüglich der Problemlösung. Denkt laut über die Ideen des Kindes nach.
Die SHP gibt vor und/oder erzwingt den Lösungsweg.	Die SHP stellt Fragen, um den Denkprozess anzuregen. Die SHP bietet Scaffolding, Modelling ein.
Ich wartete bis sie kontrollieren, ob wir alles für den Einkauf haben. Beim Einkaufen suchten sie die Zutaten selbstständig. Ich gab ihnen Zeit, die Zutaten zu suchen. An der Kasse fragte ich: «Haben wir genug Geld?» Ich forderte sie heraus, während des Einkaufens nach den Preisen zu schauen und zu schätzen, ob wir genug Geld haben.	
Die SHP bezieht keine Wünsche, keine Ideen der Schülerinnen ein.	Die Schülerinnen äussern ihre Ideen und ihre Wünsche. Gemeinsam werden sie umgesetzt, bzw. erarbeitet.
Die Schülerinnen wollten etwas für sich kaufen. Das taten wir auch. Sie haben viele Fragen über mehrere Produkte gestellt und neue Backideen gehabt. Dies liess sich nicht an diesem Tag verwirklichen, dennoch wurden die Ideen nicht vergessen.	
Die Schülerinnen erledigen die Aufgaben, ohne zu Kommunikation.	Die SHP tritt in den Dialog mit den Schülerinnen über die Aufgaben und über den Lösungsweg.
Die Schülerinnen suchten selbstständig die Zutaten. Jedoch waren wir im Dialog und sie holten stets meine Zustimmung ein.	
Es besteht kein Blickkontakt zwischen SHP und Schülerinnen. Die Mimik der Schülerinnen zeigt Anspannung, Unzufriedenheit.	Es gibt Blickkontakt. Die Mimik zeigt positive Emotionen (Entspannung, Zufriedenheit)
Es herrschte eine positive Atmosphäre. Auf dem Weg in den Supermarket redeten wir über das Wochenende. Sie sagen, dass sie gerne einkaufen gehen.	
Die SHP kommuniziert auf eine auffordernde, befehlende, kommandierende Art.	Der Kommunikationsstil der SHP ist offen, freundlich, ermutigend, herausfordernd.
Mein Ton war freundlich und ermutigend. Ich gab positive Rückmeldungen, zum Beispiel «Du schaffst das. Das haben wir bereits trainiert.», «Weiss du es nicht mehr? Es ist ok. Ich helfe dir.»	
Die SHP gibt destruktive Feedbacks.	Die SHP lobt und gibt positive Feedbacks.
Die SHP weckt bei den Schülerinnen keinen Wunsch zu kommunizieren oder in Kontakt mit den anderen anzutreten.	Schülerinnen zeigen den Wunsch mit den anderen zu kommunizieren.
Die Schülerinnen suchen den Kontakt zu mir. F. gewinnt zunehmend Sicherheit, in Kontakt mit Fremden einzutreten.	

Tabelle 25

Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtssequenz – den Schokoladenkuchen backen

Indikatoren für das Erdulden	Indikatoren für das Erleben
SHP fragt nicht nach den Ideen der Schülerinnen.	Fragt nach den Ideen der Schülerinnen bezüglich der Problemlösung. Denkt laut über die Ideen des Kindes nach.
Ich wartete, bis sie das Rezept hervornahmen und begannen zu lesen. Bei der Aufgabenaufteilung war ich zu schnell und ich fragte nicht nach, was sie gerne machen würden oder wie wir die Arbeit aufteilen sollten.	
Die SHP gibt vor und/oder erzwingt den Lösungsweg.	Die SHP stellt Fragen, um den Denkprozess anzuregen. Die SHP bietet Scaffolding, Modelling ein.
Als sie etwas im Rezept nicht verstanden haben, habe ich wie meinen Lösungsweg laut geäussert. Anschliessend stellten sie Fragen, um sicher zu sein, dass sie das Richtige taten. Für sie bin ich die Expertin. Sie riefen mich, um die Arbeitsschritte zu kontrollieren. Meine Zustimmung ist für sie sehr wichtig.	
Die SHP bezieht keine Wünsche, keine Ideen der Schülerinnen ein.	Die Schülerinnen äussern ihre Ideen und ihre Wünsche. Gemeinsam werden sie umgesetzt, bzw. erarbeitet.
Die Backstunde ist sehr lebendig. Sie stellten viele Fragen, zum Beispiel «Ich denke, dass ich das Backpapier so messen kann. Was meinen Sie?» «Ist die Schokolade geschmolzen?» «Was brauchen wir noch?» Ich hörte aufmerksam zu und zusammen erledigten wir alles.	
Die Schülerinnen erledigen die Aufgaben, ohne zu kommunizieren.	Die SHP tritt in den Dialog mit den Schülerinnen über die Aufgaben und über den Lösungsweg.
Bereits erwähnt.	
Es besteht kein Blickkontakt zwischen SHP und Schülerinnen. Die Mimik der Schülerinnen zeigt Anspannung, Unzufriedenheit.	Es gibt Blickkontakt. Die Mimik zeigt positive Emotionen (Entspannung, Zufriedenheit)
Es herrschte eine positive Atmosphäre. Es gab Blickkontakt. Es wurde gelacht. Ab und zu war F. frustriert, weil sie unsicher war und langsam war.	
Die SHP kommuniziert auf eine auffordernde, befehlende, kommandierende Art.	Der Kommunikationsstil der SHP ist offen, freundlich, ermutigend, herausfordernd.
Mein Ton war freundlich und ermutigend. Ich gab positive Rückmeldungen, zum Beispiel «Wir haben Zeit. Du schaffst das!», «Wieso hast du dir keine Hilfe geholt?»	
Die SHP gibt destruktive Feedbacks.	Die SHP lobt und gibt positive Feedbacks.
Die SHP weckt bei den Schülerinnen keinen Wunsch zu kommunizieren oder in Kontakt mit den anderen anzutreten.	Schülerinnen zeigen den Wunsch mit den anderen zu kommunizieren.
Bereits erwähnt.	

Anhang VI – Beurteilungsbogen

Wie war's?
Beurteilung einer Unterrichtsstunde

Name: _____ Datum: _____

Ich habe über das Gelesene gesprochen. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Ich habe Notizen verfasst (Einkaufsliste etc.). ☺☺ ☺ 😐 ☹

Ich habe über meine Befindlichkeit nachgedacht. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Wie war's?
Beurteilung einer Unterrichtsstunde

Name: _____ Datum: _____

Ich erinnere mich an die meisten Lösungsschritte. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Ich befolgte die Anleitung. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Ich habe über meine Befindlichkeit nachgedacht. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Wie war's?
Beurteilung einer Unterrichtsstunde

Name: _____ Datum: _____

Ich schrieb die Einkaufsliste. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Ich habe der Verkäuferin eine Frage gestellt. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Ich habe über meine Befindlichkeit nachgedacht. ☺☺ ☺ 😐 ☹

Abbildung 20. Beurteilungsbogen.