

Fakultät Maschinenbau

TECHNIK UND IHRE DIDAKTIK



Masterthesis

Sozial-kommunikative Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern - eine vergleichende Beobachtungsstudie

vorgelegt von

Jana Jungjohann

Betreuende: StR i.H. Dipl.-Ing. Roland Hirsch

Dipl.-Wirt.-Ing. Silke Frye

Im Rahmen einer multimethodalen Studie werden die sozial-kommunikative Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen verschiedener Schulformen erfasst und verglichen. Das Ziel der empirischen Untersuchung ist es herauszufinden, ob sich schulrelevante sozial-kommunikative Fähigkeiten in unterschiedlichen naturwissenschaftlichen schulischen Kontexten verändern. Der Schwerpunkt liegt auf dem Vergleich der unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexte. Der technische Unterricht steht dabei im Vordergrund, um seine Potentiale im Schulwesen zu identifizieren. Durch Leitfadeninterviews mit den Lehrkräften, eine nichtteilnehmende offene Beobachtung und Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler werden alle beteiligten Perspektiven berücksichtigt. Es hat sich u.a. herausgestellt, dass der technische Unterricht einen wesentlichen und unverkennbaren positiven Einfluss auf die sozial - kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hat. Im Bereich des kommunikativen Verhaltens werden die höchsten Leistungen mit einem geringen Steigerungspotential erreicht. Bezüglich des Kooperations- und Konfliktverhaltens werden achtbare Fähigkeiten gezeigt, welche die Leistungen des vergleichenden Unterrichts deutlich überragen. Das Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder und Jugendlichen profitiert im Vergleich am stärksten von dem technischen Kontext.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	i
Abbildungsverzeichnis	ii
Tabellenverzeichnis.....	iii
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung.....	1
1.2 Zielsetzung	1
1.3 Vorgehensweise.....	2
2 Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule.....	3
2.1 Soziale Kompetenzen als komplexes Konstrukt	3
2.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule	6
2.2.1 Kommunikative Fähigkeiten	8
2.2.2 Soziale Fähigkeiten	10
2.2.3 Sozial-kommunikative Fähigkeiten.....	12
3 Empirische Untersuchung: Sozial-kommunikative Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern.....	16
3.1 Fragestellung und Untersuchungshypothese	16
3.2 Methoden der Untersuchung	17
3.2.1 Leitfadeninterview.....	18
3.2.2 Nichtteilnehmende-offene Beobachtung	21
3.2.3 Selbsteinschätzung	23
3.3 Untersuchungsdesign.....	25
3.4 Stichprobenbeschreibung	26
3.5 Untersuchungsdurchführung	27
4 Analyse der Ergebnisse	36
4.1 Methodik der Analyse	36
4.2 Daten der Leitfadeninterviews	38
4.3 Daten der Beobachtungen und der Selbsteinschätzungen	46
5 Interpretation der Analyse	69
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	78
7 Literaturverzeichnis.....	81
Anhang	1

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 2-1: RAHMENMODELL ZUR STRUKTURIERUNG PÄDAGOGISCH BEDEUTSAMER SACHVERHALTE DES SOZIALVERHALTENS (IN ANLEHNUNG AN WILD/HOFER/PEKRUN 2006, S.255).....	5
ABBILDUNG 2-2: ZUSAMMENSETZUNG DER SOZIAL-KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN IM ERFAHRUNGSRAUM SCHULE.....	8
ABBILDUNG 2-3: INHALTLICHE STRUKTUR DER SOZIAL-KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN IM ERFAHRUNGSRAUM SCHULE	13
ABBILDUNG 2-4: KOMMUNIKATIONSPROFIL (IN ANLEHNUNG AN FEY 1986, S.70)	15
ABBILDUNG 3-1: SOZIAL-KOMMUNIKATIVES VERHALTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN	18
ABBILDUNG 4-1: KOMMUNIKATIONSPROFILE ALLER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	45
ABBILDUNG 4-2: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – VERGLEICH ERREICHTE GESAMTLEISTUNGEN	47
ABBILDUNG 4-3: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	48
ABBILDUNG 4-4: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – KEINE VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	49
ABBILDUNG 4-5: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – POSITIVE VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	50
ABBILDUNG 4-6: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – SELBSTEINSCHÄTZUNG VERGLEICH NACH FACH VON ITEM 5.....	52
ABBILDUNG 4-7: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – SELBSTEINSCHÄTZUNG VERGLEICH NACH FACH VON ITEM 4.....	53
ABBILDUNG 4-8: KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – SELBSTEINSCHÄTZUNG VERSCHIEBUNG DER RATINGS.....	53
ABBILDUNG 4-9: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN – VERGLEICH ERREICHTE GESAMTLEISTUNGEN	55
ABBILDUNG 4-10: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN – VERHALTENSVERÄNDERUNGEN.....	55
ABBILDUNG 4-11: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN – KEINE VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	56
ABBILDUNG 4-12: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN – POSITIVE VERHALTENSVERÄNDERUNGEN.....	58
ABBILDUNG 4-13: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG ITEM 7	59
ABBILDUNG 4-14: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG VERGLEICH NACH FACH VON ITEM 8 UND ITEM 9.....	60
ABBILDUNG 4-15: KOOPERATIONS- UND KONFLIKTVERHALTEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG VERSCHIEBUNG DER RATINGS.....	61
ABBILDUNG 4-16: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN - VERGLEICH ERREICHTE GESAMTLEISTUNG	62
ABBILDUNG 4-17: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN – VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	63
ABBILDUNG 4-18: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN - KEINE VERHALTENSVERÄNDERUNGEN.....	64
ABBILDUNG 4-19: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN - POSITIVE VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	65
ABBILDUNG 4-20: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG VERGLEICH NACH FACH VON ITEM 10	66
ABBILDUNG 4-21: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG VERGLEICH NACH FACH VON ITEM 11	67
ABBILDUNG 4-22: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG VERSCHIEBUNG DER RATINGS	68
ABBILDUNG 5-1: SOZIAL-KOMMUNIKATIVE LEISTUNGEN – KATEGORIE ÜBERGREIFEND	70
ABBILDUNG 5-2: SOZIAL-KOMMUNIKATIVES VERHALTEN – VERHALTENSVERÄNDERUNGEN	71

Tabellenverzeichnis

TABELLE 3-1: ÜBERSICHT DER STICHPROBE.....	27
TABELLE 4-1: LEITFADENINTERVIEWS - AUSSAGEN DER LEHRKRÄFTE	42

1 Einleitung

„Fristete die Pragmatik beispielsweise gegenüber der Grammatik lange Zeit ein Schattendasein im Garten der Sprachebenen, so rückt sie inzwischen vermehrt in den Fokus des Interesses von Sprachheilpädagogen und Sprachtherapeuten. Nicht verwunderlich, so verfolgt die Pragmatik uns als Fachdisziplin für Sprache und Kommunikation in jeder Situation auf Schritt und Tritt. Sie bestimmt unsere zwischenmenschliche Interaktion ebenso wie den fachlichen Austausch [...]. Wie sprachliche Mittel, Körpersprache, Gestik und Mimik jeweils eingesetzt werden, ist abhängig vom Kontext. Das Verständnis für den Kontext ist Voraussetzung, dass Idiome und Metaphern verstanden werden und die Intention der Kommunikation beim Hörer richtig ‚ankommt‘.“ (Achhammer/Spreer 2015, S.4)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass ein Forschungsinteresse bezüglich der Pragmatik immer mehr in den Fokus verschiedener Fachdisziplinen rückt. Auf den schulischen Bereich hat dies ebenfalls Auswirkungen. Von Kindern und Jugendlichen werden zunehmend pragmatische Kompetenzen im schulischen Erfahrungsraum verlangt. Einerseits fordert der naturwissenschaftliche Fächerkanon innerhalb der Lehrpläne vermehrt kommunikative Fähigkeiten ein und andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler während ihres Schullebens zahlreiche soziale Fähigkeiten erwerben, damit die Schulen NRWs ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen und die Kinder und Jugendlichen ausreichend für ihre Lebenswelt nach der Schulzeit gewappnet sind. Wie ACHHAMMER/SPREER konkretisieren, spielt bei der Ausbildung von sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Kontext eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.).

1.1 Problemstellung

Unterrichtsexterne Angebote bezüglich der Ausbildung von sozialen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen sind auf dem Markt zahlreich vorhanden (vgl. Jürgens/Lübben 2014, S.67). Den schulischen Bereich erreicht vermehrt die Forderung nach Ausbildung von sozial-kommunikativen Kompetenzen. Dabei ist noch nicht geklärt, inwiefern der situative Kontext, in dem diese Kompetenzen erweitert werden sollen, Einfluss auf eine Ausbildung oder Förderung nimmt. Besonders die unterrichtsimmanente Ausbildung könnte eine mögliche Antwort darstellen. Ob allerdings der Kontext eines speziellen Unterrichtsfachs maßgeblich Einfluss auf die sozial-kommunikativen Kompetenzen nehmen kann und somit eine abgeleitete Förderung beeinflusst, ist zurzeit noch nicht geklärt und bedarf einer wissenschaftlichen Untersuchung.

1.2 Zielsetzung

Mithilfe einer empirischen Untersuchung soll herausgefunden werden, ob sich schulrelevante sozial-kommunikative Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen schulischen Kontexten verändern. Dabei werden möglichst viele Einflussfaktoren während der konkreten Untersuchung standardisiert, damit eine hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse gesichert wird. Der Untersuchungsschwerpunkt liegt dabei auf dem Vergleich der unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexte. Eine feste Vergleichsgröße stellt immer der technische Unterricht dar. Dieser wird mit einem

naturwissenschaftlichen Zweitfach der Lehrkraft verglichen, um Einflussvariablen möglichst auf den Kontext des Unterrichts zu minimieren. Der technische Unterricht steht dabei im Vordergrund, um seine Potentiale im Schulwesen zu identifizieren.

1.3 Vorgehensweise

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst geklärt, welche Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule relevant sind und gefordert werden können (vgl. Kapitel 2). Innerhalb des Kapitels 2 erfolgt eine Spezialisierung auf das Konstrukt der sozial-kommunikativen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.2). Eine relevante Arbeitsdefinition der sozial-kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Kapitel 2.2.3) wird durch die separate Betrachtung der kommunikativen und der sozialen Fähigkeiten abgeleitet und zusammengeführt (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2).

Daran anschließend wird die Fragestellung und die Untersuchungshypothese operationalisiert (vgl. Kapitel 3.1). Das Untersuchungsdesign ist multimethodal, um einen 360°-Blick auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Dafür werden drei Methoden eigens entwickelt, um die entscheidenden Perspektiven der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und einer externen Beobachterin zu vereinen (vgl. Kapitel 3.2). Das genaue Untersuchungsdesign, die Stichprobenbeschreibung und die Untersuchungsdurchführungen werden in den Kapiteln 3.3 bis 3.5 vorgestellt.

Die erhobenen Daten der multimethodalen Untersuchung werden zunächst strukturiert ausgewertet und analysiert (vgl. Kapitel 4). Ein kritischer Blick auf die zuvor konstruierten Items ist ebenfalls Teil der Analyse. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 5 einer genauen Interpretation unterzogen, um deren Tragfähigkeit zu konkretisieren. Ein Resümee mit einem Ausblick auf mögliche anknüpfende Überlegungen schließen die Arbeit ab (vgl. Kapitel 6).

2 Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Komplexität des Konstrukts sozialer Kompetenzen dargestellt, um anschließend eine Arbeitsdefinition zu schaffen und das Teilgebiet der sozial-kommunikativen Kompetenzen abzustecken. Danach wird die Notwendigkeit der Ausbildung von sozialen Kompetenzen im schulischen Kontext beleuchtet. Das Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens nach WILD/HOFER/PEKRUN (2006) wird modifiziert und ist Kern dieses Kapitels, da es die Arbeitsgrundlage für die anschließende Untersuchung der sozial-kommunikativen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bildet.

2.1 Soziale Kompetenzen als komplexes Konstrukt

„In den letzten zehn Jahren hat sich „Kompetenz“ vom Fremdwort zum Kernwort moderner Lern- und Bildungsanstrengung und unternehmerischen Handelns gemausert. Oft wird es wie eine Beschwörungsformel genutzt: Hab‘ Kompetenzen und alles wird gut...“ (Heyse/Erpenbeck 2004; S.IX)

Dieses Zitat spiegelt eine in der aktuellen Literatur weit verbreitete Haltung zum Bereich Kompetenzen gut wider. In nahezu jedem wissenschaftlichen Gebiet wird zum Kompetenzbegriff geforscht und publiziert. Besonders den sozialen Kompetenzen wurde in der vergangenen Zeit von zahlreichen Disziplinen her Aufmerksamkeit geschenkt. Dieses Phänomen liegt u.a. darin begründet, dass die aktuelle Arbeitswelt in nahezu jedem Beruf soziale Kompetenzen fordert (vgl. Lippitz 1995, S.33). Bereits 1974 berichtet MERTENS, dass sich berufliche Arbeitsanforderungen kontinuierlich verändern und ein speziell ausgebildetes Fachwissen für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsleben nicht mehr ausreicht. MERTENS (1974, S.36) fordert übergeordnete Bildungsziele in Form von Schlüsselqualifikationen für eine moderne Gesellschaft. Diese Schlüsselqualifikationen werden kategorisiert und umfassen u.a. Items wie Wechsel sozialer Rollen, Befähigung zur Kommunikation, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer und zur Konzentration (vgl. ebd., S.40). Diese Items fallen heutzutage in den Bereich der sozialen Kompetenzen. Neben der beruflich-betrieblichen Bildung und Weiterbildung werden häufig die Bereiche der universitären und der schulischen Bildung im Zusammenhang mit sozialer Kompetenzentwicklung genannt (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004, S.X), da „die psychische Gesundheit, Lebensqualität und Selbstverwirklichung von Menschen [...] davon abhängig [ist], inwieweit sie fähig sind, Kontakt zu ihren Mitmenschen aufzunehmen und soziale Interaktionen den eigenen Bedürfnisse und Zielen entsprechend mitzugestalten“ (Hinsch/Pfingsten 2007, S.2). Folglich wird die Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von sozialen Kompetenzen für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Gesellschaft nicht mehr in Frage gestellt.

Der Inhalt des Konstrukts soziale Kompetenzen kann nicht mit einer Definition bestimmt werden. Es existieren unzählige Definitionen mit unterschiedlichen Stand- und Schwerpunkten, die durch Forschungen von Teildisziplinen der Psychologie, der Erziehungswissenschaft sowie der Soziologie hervorgerufen wurden (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006; S.254). Ein kurzer Einblick soll die Komplexität verdeutlichen. Einerseits können

soziale Kompetenzen als Persönlichkeitszug mit konkreten Persönlichkeitsmerkmalen angesehen werden. Beispielsweise zählt DONNERT (2003, S.9) acht situationsunabhängige Merkmale als Definition auf. Diese sind „gesundes Selbstvertrauen, Motivations- und Überzeugungskraft, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfreude, Durchsetzungsvermögen und Lernbereitschaft“ (ebd.). Hierbei wird die spezifische Situation außen vor gelassen. Eine zusammenfassende Definition von WALTER/KANNING (2003, S.152) setzt den Fokus auf das Verhalten und betont die damit einhergehende Akzeptanz. Sie definieren das soziale Verhalten als positiv, „wenn das Verhalten einer Person in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, eigene Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz ihres Verhaltens gegeben ist“ (ebd.). Bei dieser Definition wird das Ziel des sozialen Verhaltens beschrieben, aber die Eigenschaften des Wegs nicht genannt. HINSCH/PFINGSTEN (2007, S.4) verstehen unter sozialen Kompetenzen hingegen „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (ebd.). Sie integrieren die, sonst so selten genannte, negative Resonanz von Beteiligten. An diesen Definitionen kann erkannt werden, wie weitreichend die Möglichkeiten zur Begriffsbestimmung sind. Dieses Feld der sozialen Kompetenzen muss für die vorliegende Arbeit eingeschränkt werden und fokussiert im Folgenden nur noch Auslegungen, welche im schulischen Kontext als relevant einzustufen sind.

Die nachstehende Abbildung zeigt ein „Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogischer bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens“ in Anlehnung an WILD/HOFER/PEKRUN (2006, S.255). Es wird an dieser Stelle als Arbeitsgrundlage gewählt, da es die Bedingungen um die sozialen Kompetenzen herum in besonders differenzierter Weise im Hinblick auf schulische Interaktionen darstellt.

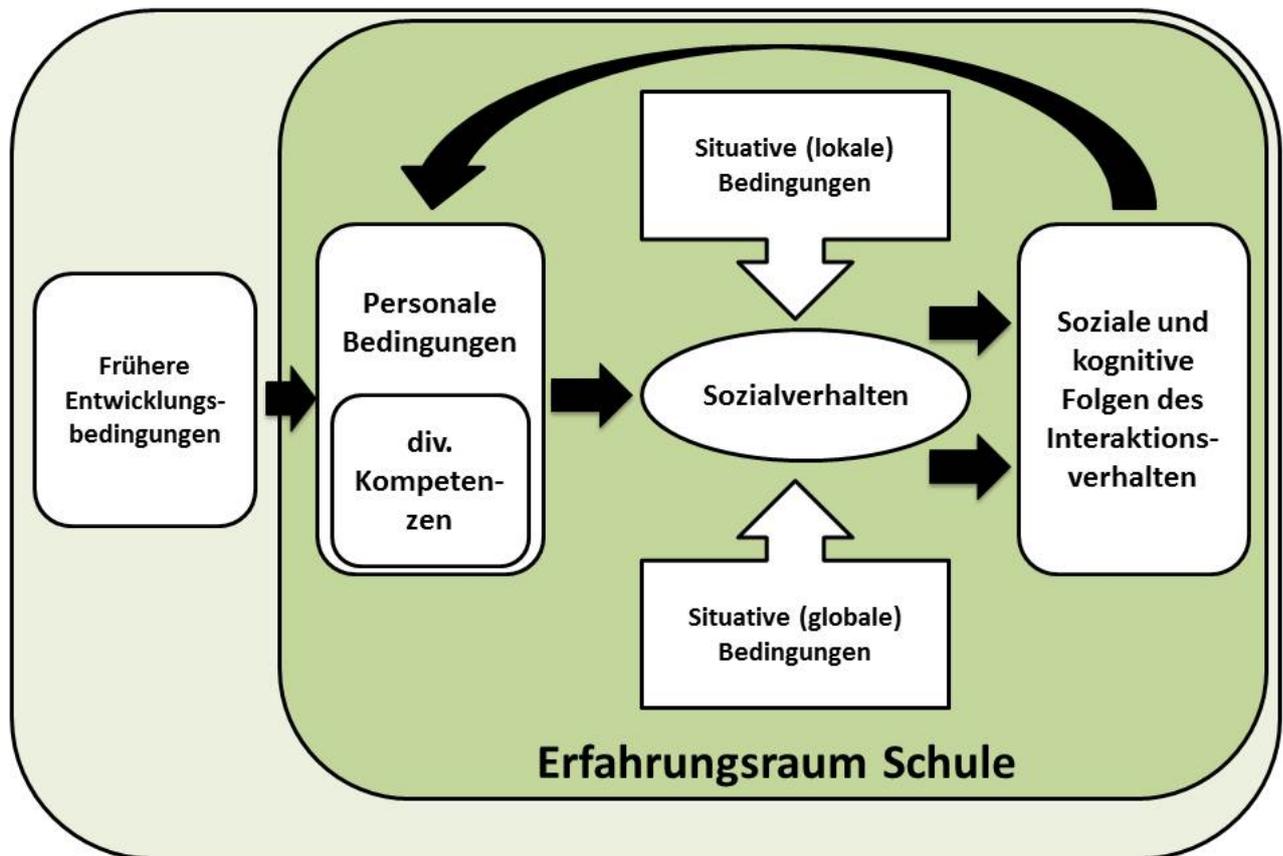


Abbildung 2-1: Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens (in Anlehnung an Wild/Hofer/Pekrun 2006, S.255)

Der Kern dieses Modells liegt im rechten Teil, welche das beobachtbare Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen im Erfahrungsraum Schule mit seinen Einflussgrößen beschreibt (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006, S.254). Wie in Kapitel 2.2 noch genauer erläutert wird, beginnen soziale Erfahrungen im Rahmen der Sozialisation schon vor dem Schuleintritt und beeinflussen im schulischen Kontext relevante soziale Kompetenzen. Diese Vorerfahrungen dürfen bei einer umfassenden Darstellung nicht außer Acht gelassen werden, sind aber nicht Schwerpunkt dieser Arbeit und werden an dieser Stelle nicht näher ausgeführt. WILD/HOFER/PEKRUN (ebd.) betonen, dass soziales Verhalten stark von sozialen Kompetenzen abhängig ist. Sie beschreiben diese als „zu einem gegebenen Zeitpunkt vorhanden[e] dispositionale Faktoren“ (ebd.). Folglich sind soziale Kompetenzen Teile der personalen Bedingung einer Situation und gelten als „Bestandteil der individuellen Persönlichkeitsstruktur“ (ebd.). Die Auslegung der sozialen Kompetenzen ist beispielhaft und allgemein, da die Effekte vom Sozialverhalten fokussiert werden. In Kapitel 2.2.2 wird ein differenziertes Bild von sozialen Kompetenzen dargestellt. Aus sozialen Kompetenzen resultiert soziales oder dissoziales Verhalten, welches beobachtet und bewertet werden kann (vgl. Jugert et al. 2013, S.12). Somit können vergangene Entwicklungsbedingungen als Ursachen für individuelle Kompetenzen deklariert werden. Diese Kompetenzen rufen dann wiederum bestimmte Verhaltensweisen hervor, welche durch situative Bedingungen beeinflusst werden. WILD/HOFER/PEKRUN (2006, S.254) unterscheiden diese situativen Bedingungen in lokale und globale. Unter globale Bedingungen fallen Beziehungen zu anderen Beteiligten (vgl. ebd.), soziale

Normen in Institutionen, Anonymität im Kontext und herrschende Gruppenstrukturen (vgl. Kunter/Sanat 2002, S.51). Auf den Schulkontext übertragen zählen z.B. die Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern, Schülerinnen und Schülern und allen anderen am Lernprozess beteiligten Personen, Schul- und Klassenregeln, Lerngruppengröße und das Ansehen einzelner Personen dazu. Globale Bedingungen innerhalb einer Unterrichtsstunde können als relativ konstant in ihrer Beziehungsstruktur beschrieben werden. Lokale Bedingungen hingegen sind deutlich unberechenbarer. Sie umfassen den inhaltlichen und sprachlichen Kontext der Situation und vorangegangene Äußerungen und Handlungen von Interaktionspartnern (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006, S.254f.). Im Schulleben kann besonders in Unterrichts-, Freizeit- oder Pausensituationen differenziert werden. In Unterrichtssituationen ist der Kontext stark vom Inhalt des Fachs abhängig. Äußerungen von Mitschülerinnen und Mitschülern und von Lehrkräften können sich sowohl auf das Fachliche, als auch auf nicht-fachliche Inhalte beziehen. Jedes Verhalten in einer sozialen Situation zieht Folgen und Konsequenzen mit sich. WILD/HOFER/PEKRUN (ebd.) nennen einige Beispiele, wie Beliebtheit, Lernerfolg und die intellektuelle Entwicklung, welche von KUNTER/STANAT (2002, S.51) durch Ablehnung, Integration und Problemlösekompetenz ergänzt werden. Diese Folgen können dann „im Sinne einer Rückkopplung neue Lernprozesse auslösen“ (ebd.). Dementsprechend kann durch die Veränderung von situativen Bedingungen im Erfahrungsraum Schule Einfluss auf die personalen Bedingungen und somit auf die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern genommen werden. Wenn sich die sozialen Kompetenzen verändern, kann ebenfalls ein verändertes Sozialverhalten hervorgerufen werden.

2.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule

In Deutschland besteht eine allgemeine Schulpflicht, welche in Abhängigkeit vom Bundesland neun oder zehn Vollzeitschuljahre andauert (vgl. KMK 2015). Während dieser Lebensphase nimmt der Schulbesuch einen elementar wichtigen Platz im Leben und in der Entwicklung junger Menschen ein. Ab dem Eintritt in die Grundschule erfahren Kinder bis dahin unbekannte Anforderungen. Parallel zum Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb steht das soziale Miteinander im Vordergrund der Schulzeit (vgl. Zetterström 2007, S.13). Das bisher bekannte Sprach- und Sozialverhalten müssen die Kinder an die Regeln des Schullebens adaptieren (vgl. Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2015, S.397). Bis zum sechsten Lebensjahr entwickeln Kinder, hauptsächlich im sozialen Kontext der Familie und des Kindergartens, zahlreiche kommunikative Fähigkeiten in Sprachhandlungssituationen wie z.B. Gesprächsregeln einzuhalten, zu grüßen, Aufforderungen auszudrücken, Humor zu verstehen, Präsupposition zu konstruieren, etc. (vgl. Dohmen/Dewart/Summers 2009, S.41ff.). Ab der Einschulung gehören sie im Unterrichtsgeschehen einer relativ stabilen sozialen Gruppe an (vgl. Ott 2011, S.56f.) und müssen stets miteinander kommunizieren und kooperieren (vgl. Hüttner 2002, S.67). Früh machen sie die Erfahrung, dass sich „in der Schule wichtige Prozesse im Mündlichen vollziehen“ (Bartnitzky et al. 2013, S.159). Die bisher erlernte und größtenteils unbewusst verwendete Alltagskommunikation muss mit dem Schuleintritt, durch z.B. „das Weitergeben von Wissen, das Anwenden von Fachsprache, die Verständigung über Inhalte, die bewusste Nutzung von Sprache, das Kommunizieren in kleinen und großen Gruppen und die Auseinandersetzung in einer Gemeinschaft“ (ebd.), erweitert werden.

Dieses Zusammenspiel von Kommunikation und sozialem Handeln beschreibt die Kultusminister Konferenz (kurz: KMK) treffend als Beitrag zur Bildung:

„Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation. Sprechen ist immer auch soziales Handeln. Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situationen angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.“ (KMK 2005, S.8)

Interessant ist, dass sich im Fächerkanon diese Forderungen als explizites Lernziel nicht nur auf geisteswissenschaftliche, sondern ebenfalls auf naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer beziehen und sich in fast allen deutschen Lehrplänen und Schulgesetzen wiederfinden (vgl. Kunter/Sanat 2002, S.50). Beispielsweise wird im Kernlehrplan NRW für Arbeitslehre im Teilbereich Technik darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler Fachsprache verwenden müssen, Sachverhalte angemessen versprachlichen und fachspezifische sprachliche Mittel in ihren Wortschatz adaptieren sollen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, S.15ff.). Noch ausdrücklicher sind kommunikative und soziale Kompetenzen im Kernlehrplan für Mathematik niedergeschrieben. Dort werden alle geforderten fachbezogenen Kompetenzen, unabhängig von der Jahrgangsstufe, in prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen unterteilt. Zwei von vier Bereichen der prozessbezogenen Kompetenzen widmen sich explizit den kommunikativen und sozialen Kompetenzen in den Kategorien Argumentieren und Kommunizieren und Problemlösen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S.57ff.). Auf den Punkt gebracht spiegelt dieser Tatbestand eine untrennbare Komposition von sozialen und kommunikativen Kompetenzen wider, die allgemein im schulischen Kontext gefordert und benötigt werden und sich verbessern sollen. Die nachstehende Grafik verdeutlicht den Zusammenhang, um anschließend kommunikative und soziale Fähigkeiten zu präzisieren.

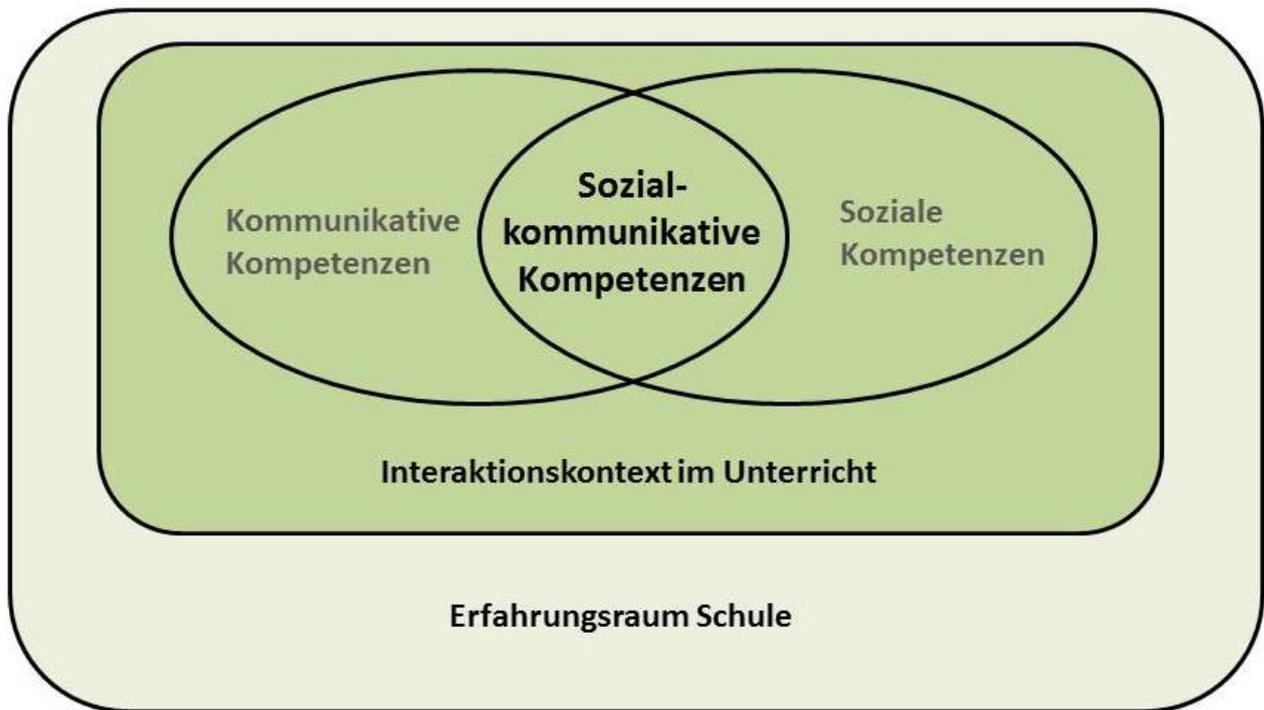


Abbildung 2-2: Zusammensetzung der sozial-kommunikative Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule

Wie bereits erwähnt sind sozial-kommunikative Kompetenzen ebenfalls schwer greifbar, da sich soziale und kommunikative Kompetenzen im gegenseitigen Wechselspiel bedingen. Dies belegen verschiedene Definitionen, die die jeweils andere Kompetenz als Bedingung für positives Handeln nennt. JUGERT ET AL. (2013, S.53) beschreibt, dass „sozial kompetentes Verhalten [...] sich vor allem in der kommunikativen Kompetenz“ (ebd.) zeigt und dass zur Kommunikation sowohl verbale als auch nonverbale Anteile gehören (ebd.). DOHMEN (2013, S.158) hingegen hat den Fokus auf die kommunikative Kompetenz in verschiedenen sozialen Kontexten gelegt und betont, dass für „kompetentes kommunikatives Handeln [...] die Verarbeitung vielfältiger Informationen und die Integration unterschiedlicher sprachspezifischer, sozialer und kognitiver Fähigkeiten“ (ebd.) benötigt wird.

Obwohl häufig die kommunikativen Kompetenzen als Teildimension der sozialen Kompetenzen definiert sind (vgl. de Boer 2014, S.33), werden an dieser Stelle zunächst aus beiden Teilbereichen beobachtbare Fähigkeiten separat abgeleitet. Abschließend werden die Teilbereiche zu einem Konstrukt wieder zusammen geführt, sodass für diese Arbeit eine sinnvolle Grundlage geschaffen wird.

2.2.1 Kommunikative Fähigkeiten

Wissenschaftliche Disziplinen wie die Philosophie, Soziologie, Psychologie, Anthropologie und die Sprachwissenschaften beschäftigen sich mit kommunikativen Fähigkeiten und ihrer Erforschung (vgl. Achhammer 2014, S.11). Aus linguistischer Sicht gehören kommunikative Fähigkeiten zu der Ebene der Pragmatik, welche zunächst bestimmt wird. Einheitlich ist der Gegenstand der Pragmatik bis heute noch nicht, da ihre wissenschaftliche Erforschung, durch Fokussierung anderer linguistischer Ebenen vernachlässigt

wurde (vgl. Meibauer 2013, S.20). In Deutschland ist das Forschungsinteresse aktuell immer noch sehr gering (vgl. Achhammer 2015, S.5) und es „existiert kein ausreichend standardisiertes und normiertes Diagnoseinstrument“ (Achhammer 2013, S.169). Forschungsinteresse besteht vermehrt im Bereich der pragmatischen Störungen, da „Sprachdefizite [...] das Risiko psychosozialer Folgeprobleme in Schule und in den sozialen Beziehungen mit Gleichaltrigen mit sich bringen [können]“ (Spreen-Rauscher 2007, S.589). Einvernehmliche Ergebnisse sind, dass sich pragmatische Fähigkeiten in Verbindung mit grammatischen, sensomotorischen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten entwickeln. Allerdings ist ein zeitlicher Ablauf der Entwicklung noch kaum bekannt (vgl. Meibauer 2013, S.28). Eindeutig ist hingegen, dass Erwerbsprozesse sich in kommunikativen Situationen abspielen und diese mindestens bis zum Jugendalter andauern (vgl. ebd., S.21). Besonders durch heterogene und widersprüchliche Einflüsse ist eine eindeutige Begriffsbestimmung von Pragmatik noch nicht möglich (vgl. Dohmen/Dewart/Summers 2009, S.7). Die folgende theoretische Definition von Pragmatik versucht zahlreiche Aspekte zu berücksichtigen und verweist darauf, dass Pragmatik stets mit einem speziellen Anwendungsgebiet kombiniert werden muss, um sie inhaltlich greifbar zu machen.

„Aus verschiedenen sprachwiss., philosophischen und sozialwiss. Traditionen hervorgegangene linguistische Teildisziplin, die sich mit dem Gebrauch sprachlicher Ausdrücke in Äußerungssituationen befasst. Die Beziehung P. geht auf die allgemeine Zeichentheorie von MORRIS [1931] zurück: In diesem semiotischen Modell bezieht sich P. auf die Beziehung zwischen Zeichen und Zeichenbenutzer. In der Sprachwiss. erfolgt die Abgrenzung von P. gegenüber Semantik und Syntax auf der einen Seite und gegenüber soziolinguistischen Fragestellungen im weiteren Sinn auf der anderen Seite theorieabhängig auf unterschiedliche Weise. Ein quasi autonomer Beschreibungsbereich ist ihr kaum zuzuordnen. [...] Zum Gegenstandsbereich der P. gerechnet werden je nach Theorie alle oder einige der folgenden Phänomenbereiche: Deixis, Implikaturen, Informationsstruktur, Präsupposition, Referenz und Sprechakte.“ (Bussmann 2008, S.549f.)

Diese Arbeit konzentriert sich auf das Anwendungsgebiet des Erfahrungsraums Schule. Wird unter Pragmatik „die Beziehung von sprachlichen Mitteln zu einer Situation, die real oder fiktiv, gegenwärtig, vergangen oder zukünftig, formell oder informell, sozial symmetrisch oder asymmetrisch“ (El Mogharbel/Deutsch 2007, S. 58) verstanden und auf Unterrichtssituationen übertragen, so fällt jedes verbale und nonverbale kommunikative Handeln aller Beteiligten im Kontext des Unterrichtsfaches darunter. Folglich sind ebenfalls inhaltsferne Konversationen relevant. Im schulischen Rahmen liegt ein Fokus auf Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und somit wird im Folgenden von kommunikativen Kompetenzen im Sinne einer pragmatischen Teilkompetenz gesprochen. Kommunikative Kompetenzen können einerseits als „das Vermögen, bestimmte Inhalte erfolgreich mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Ressourcen unter Berücksichtigung der sozialen Regeln und Konventionen zwischenmenschlicher Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Kontexten auszutauschen“ (Dohmen 2013, S.158) bezeichnet werden. Andererseits umfasst „nicht nur das Wissen über die Strukturen der Sprache auf den Ebenen Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexikon und Morphologie-Syntax, sondern auch das Wissen über die Prinzipien, die den Gebrauch von kommunikativen Ressourcen in der alltäglichen Interaktion mit anderen Menschen regulieren“ (Dohmen/Dewart/Summers 2009, S.13). Aus diesen Definitionen zusammengefasst, können Variablen für

kommunikative Kompetenz von linguistischem Wissen im Sinne einer altersentsprechenden sprachlichen Gestaltung auf den einzelnen Sprachebenen, über kommunikative Ressourcen und dem kommunikativen Situationskontext festgehalten werden. Kommunikative Ressourcen können dabei als „sprachliche und nicht-sprachliche Mittel, die ein Mensch nutzen kann, um kommunikative Intentionen in der Interaktion auszudrücken oder zu interpretieren“ (vgl. ebd., S.10) verstanden werden. SALLAT/SPREER (2013, S.143) erweitern diese Aufzählung um den inhaltlichen Kommunikationsgegenstand. Drei der vier Variablen spielen sich innerhalb des bestimmten kommunikativen Situationskontextes ab, welcher bei der Kommunikation eine wichtige und zentrale Rolle spielt (vgl. Achhammer 2014, S.18). Dabei ist zu erwähnen, dass der kommunikative Kontext keine Fähigkeit repräsentiert, sondern ein Faktum darstellt, welches die menschliche Kommunikation maßgeblich beeinflusst (vgl. Dohmen/Dewart/Summers 2009, S.10). Aus einem spezifischen Kontext können ebenfalls Interferenzen in der Kommunikation hervorgerufen werden, weil die Beteiligten in der Situation lokale, temporale und soziale Begebenheiten miteinbeziehen (vgl. Levinson 1990, S.49). Trotz vorherrschender Uneinigkeit über konkrete Elemente des kommunikativen Kontextes, fassen DOHMEN ET AL. (2009, S.10) die entscheidenden zusammen. Hierzu zählen die sprachliche Umgebung bzw. der Gesprächszusammenhang, also die Aufnahme und Reaktion auf vorhergehende Äußerungen, der physische Kontext der Äußerungssituation, also die beteiligten Personen, der Zeitpunkt und der Ort, der soziale und kulturelle Kontext, also die Beziehungen zwischen den Beteiligten und abschließend der gemeinsam geteilte Wissenshintergrund (vgl. ebd.). Auf eine Unterrichtssituation bezogen bedeutet es, dass Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer kommunikativen Ressourcen sowohl den Inhalt des Faches, der Stunde und des Gesprächs, die institutionellen Regeln, die Gesprächsstruktur mit Beteiligten, die einhergehende Präsupposition und die sozialen und hierarchischen Beziehungen zu Lehrpersonen und anderen im Rahmen des Kontextes in ihre Äußerungen mit einbeziehen müssen. Es wird deutlich, dass kommunikative Kompetenzen sowohl für eine Sprecherin oder einen Sprecher als anspruchsvolle Fähigkeit (vgl. Dohmen 2013, S.158) und ebenfalls als ein komplexes Konstrukt für wissenschaftliche Erfassungen (vgl. Beck 2007, S.12) gedeutet werden kann. Auf das Rahmenmodell zur Strukturierung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte des Sozialverhaltens bezogen (vgl. Kapitel 2.1), können der soziale und institutionelle Kontext von kommunikativen Fähigkeiten den globalen Bedingungen zugeordnet werden. Der inhaltliche und sprachliche Kontext des Unterrichtsfachs wiederum zählt zu den lokalen Bedingungen. Unter der Voraussetzung, dass die Gruppenzusammensetzung und -dynamik innerhalb eines kurzen Zeitfensters, wie es ein Schultag oder eine Unterrichtsstunde ist, relativ konstant bleiben, kann festgehalten werden, dass der inhaltliche und sprachliche Kontext eines Schulfaches Einfluss auf das Sozialverhalten und somit auch auf die kommunikativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern hat.

2.2.2 Soziale Fähigkeiten

„Soziale Kompetenz umfasst eine Vielzahl von Fähigkeiten, Sozialverhalten – in Abhängigkeit von Kontextbedingungen – differenziert zu äußern“ (Jugert et al. 2013, S.12). Dass soziale Kompetenzen als ein komplexes Konstrukt verstanden werden, wurde bereits in Kapitel 2.1 gezeigt. Die Frage nach abgeleiteten sozialen Fähigkeiten ist noch nicht und wird im Folgenden geklärt. In der Literatur finden sich immer wieder

ausschnitthafte Darlegungen darüber, welche konkreten Fähigkeiten zur sozialen Kompetenz gehören. Unterschiedliche Auslegungen liegen vor allem den verschiedenen Blickwinkeln zugrunde. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Erfahrungsraum Schule, weil dieser selbst ein soziales Umfeld darstellt, in dem die Ausbildung sozialer Fähigkeiten kontinuierlich stattfindet (vgl. Kuld 2001, S.150). Dies geschieht unabhängig davon, ob Lehrerinnen und Lehrer sich der Ausbildung dieser Fähigkeiten bewusst widmen oder sie dem Zufall überlassen (vgl. ebd. S.149f.). Sämtliche Gruppenprozesse im schulischen Kontext bieten Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Forum Bildung 2001, S.42). LEDL (2003, S.13ff.) bezieht sich in seinen Ausarbeitungen auf ganzheitliche Beobachtungen im schulischen Rahmen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf und wird an dieser Stelle als Basis gewählt, weil das im schulischen Kontext wichtige Lern- und Arbeitsverhalten ebenfalls berücksichtigt wird. Den Bereich der sozialen Fähigkeiten kategorisiert LEDL (2003, S.53) in emotionale Stabilität, Sozialverhalten und Lern- und Arbeitsverhalten. Neuere Arbeiten von PETERMANN/WIEDEBUSCH (2008, S.20) verweisen darauf, dass Teile der emotionalen Kompetenz als Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten gesehen werden kann. Da es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, würde alle Voraussetzungen umfänglich zu thematisieren, wird der emotionale Faktor an dieser Stelle ebenfalls als Voraussetzung angesehen und nicht weiter beleuchtet. Die Fähigkeiten des Sozialverhaltens können in fünf Kategorien gegliedert werden (vgl. Ledl 2003, S.53). Einbegriffen sind Kontakt-, Kooperations- und Konfliktverhalten, Selbstkontrolle und Regelbewusstsein (ebd.). Lernbereitschaft, Arbeitshaltung und Selbstständigkeit werden separat innerhalb des Lern- und Arbeitsverhalten kategorisiert (ebd.). Im Folgenden werden die genannten Kategorien mit konkreten Inhalten des Kompetenzatlas nach HEYSE/ERPENBECK (2004, S.XXI ff.) vervollständigt, da diese Inhalte die Ausführungen passend ergänzen. Zum Kontaktverhalten zählt einerseits das allgemeine Interagieren mit Lehrkräften und Mitschülerinnen wie Mitschülern und andererseits Hilfsbereitschaft (vgl. Ledl 2003, S.54). Hilfsbereitschaft kann als „die persönliche Bereitschaft bezeichnet werden, anderen Erleichterungen zu verschaffen oder sie aus irgendwelchen Einschränkungen und Notlagen zu befreien“ (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004, S.117). Als Motive werden bei Kindern und Jugendlichen die Abhängigkeit von sozialer Zuwendung und die Fähigkeit Hindernisse zu überwinden genannt (vgl. ebd., S.119). Im Unterricht bedeutet es, dass Schülerinnen und Schüler hilfsbereit sind, wenn sie mit anderen in Kontakt treten und ihnen helfen Arbeitsaufträge, Aufgaben und Ziele zu erledigen. Kooperationsverhalten ist dann gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler mit einem Partner oder in Gruppen aktiv gemeinsam handeln und dabei hilfsbereit und rücksichtsvoll sind (vgl. Ledl 2003, S.54), sodass i.d.R. eine Arbeitserleichterung durch Arbeits- und Erfahrungsteilung entsteht (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004, S.297). Konflikte entstehen täglich im Schulalltag. Sie können intra- oder interpersoneller Natur sein (vgl. ebd., S.329). Bei bestehenden Konflikten wird darin unterschieden, ob sich Kinder und Jugendliche dem Problem mit Konfliktlösungskompetenz stellen oder dieses eher vermeiden (vgl. Ledl 2003, S.55). Wenn sie sich dem Konflikt stellen, kann es sein, dass die Kinder und Jugendlichen ihn unter den Beteiligten, unter Einbezug Gleichaltriger statt mit freiwilliger oder aufgezwungener Hilfe von Erwachsenen lösen. Die Selbstkontrolle von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext liegt schwerpunktmäßig in der Selbstbeherrschung, im Triebverzicht und in der Frustrationstoleranz (ebd.). Selbstbeherrschung beinhaltet das Nutzen eigener Handlungsspielräume unter

Berücksichtigung der situativen Begebenheiten (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004, S.23). Beispielsweise müssen Schülerinnen und Schüler Kritik vertragen können und warten bis sie an der Reihe sind (vgl. Ledl 2003, S.55). Damit geht einher, dass sie realisieren müssen, dass die Aufmerksamkeit der Erwachsenen geteilt wird und nicht jedes Bedürfnis direkt befriedigt werden kann. Frustrationen gehören ebenfalls zum Schulalltag. Jede Schülerin und jeder Schüler stößt an seine oder ihre Grenzen und muss sich im Rahmen ihrer Selbstkontrolle damit auseinandersetzen. Im Schulgeschehen gibt es verschiedene Ebenen von Regeln, die beachtet werden sollten, damit das Zusammensein gut funktionieren kann. Es gibt generelle Schulregeln, Klassenregeln und spezifische Regeln für den Fachunterricht. Teilaspekte sind Zuverlässigkeit und Disziplin. Zuverlässig ist derjenige, der berechenbares und erwartetes Verhalten zeigt (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004, S.99). Diszipliniert hingegen ist die Person, welche freiwillig und selbstverantwortlich handelt, sich an Regeln per Unterordnung halten kann und Selbstbeherrschung zeigt (vgl. ebd., S.105f.). Schülerinnen und Schüler sind folglich regelbewusst, wenn sie sich an bestehende Regeln und situative Absprachen halten können und diese auch ohne ständige externe Erinnerung einhalten und in unbeaufsichtigten Momenten danach handeln. Für das Regelbewusstsein ist die Selbstständigkeit im Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung (vgl. Ledl 2003, S.55). Die Lernbereitschaft steht „in engem Zusammenhang mit der Offenheit gegenüber Neuem, dem Streben nach Selbstverwirklichung, der Selbstdisziplin und eigenen Anpassungen an sich ändernde Tätigkeitsanforderungen“ (Heyse/Erpenbeck 2004, S.79). Im Unterricht ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler mitarbeiten und Wissensdrang besitzen (vgl. Ledl 2003, S.55). Das Lerninteresse kann von Fach zu Fach variieren, aber eine grundsätzliche Motivation sollte vorhanden sein. Wenn Kinder und Jugendliche stolz auf ihre Arbeitsergebnisse sind, haben sie häufig eine Motivation diese zu präsentieren (ebd.). Die schulische Arbeitshaltung ist abhängig vom zügigen Beginn, vom Arbeitstempo und von der persönlichen Einstellung (ebd.). Je nach Einstellung können Kinder und Jugendliche unterschiedliche hohe Ausdauer und Belastbarkeit zeigen.

2.2.3 Sozial-kommunikative Fähigkeiten

Aufgrund der Tatsache, dass die Forschungsschwerpunkte im Bereich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten häufig ihren Fokus auf der Identifikation von Störungen und deren Folgen liegen, existieren hauptsächlich defizitorientierte Definitionen oder Aufzählungen von Teilfähigkeiten (vgl. Achhammer 2013, S.169). Diese reichen für die vorliegende Arbeit allerdings nicht aus. Beispielsweise beschreibt DOHMEN (2013, S.164), dass Kinder mit schlecht ausgebildeten sozial-kommunikativen Fähigkeiten Probleme in der sozialen Kommunikation haben, die sich auf „Regeln und Konventionen, gemäß derer bestimmte Inhalte mit sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln in unterschiedlichen sozialen Kontexten“ (ebd.) beziehen. Zusätzlich wird die Kommunikation mit Gleichaltrigen, das Anpassen des Kommunikationsstils in verschiedenen Kontexten und das Deuten von Emotionen als potentiell auffällig charakterisiert (ebd.). GLÜCK (2013, S.17) hingegen nennt wichtige Effektivariablen, wie z.B. soziale Beziehungen, soziale Teilhabe, schulisch-akademische und berufliche Leistungen, welche Einfluss auf die Kommunikationsfähigkeit im Sinne einer potentiellen Störung haben können. Auf den Schulkontext fokussierter benennt FRONTZEK (2005, S.73f.) zahlreiche sozial-kommunikative Verhaltensweisen, welche im Gesamtpaket eine Definition bilden. Beispiele

daraus sind Gesprächsregeln beachten, Arbeiten an kooperativen Lernformen, auf Partner einlassen, über Zusammenarbeit nachdenken, über gemeinsame Erfahrungen berichten, sich an Regeln halten, eigene Interessen anmelden, Bedürfnisse des Partners erkennen, Hilfe annehmen und anbieten, Frustrationen aushalten und auf Signale achten (vgl. ebd.). Relativ deckend sind die genannten Ziele von Interventionen dieser Kompetenzen. Grundlegend wird eine Verbesserung der sozialen Kommunikation für gesellschaftskonformes und situationspassendes kommunikatives Verhalten angestrebt (vgl. Dohmen 2013, S.164). Explizit betrachtet, sind das die Erweiterungen der Fähigkeit zur Kommunikationsorganisation, zur Anpassung des Kommunikationsstils, zur Einschätzung sozialer Hinweise und zum Erkennen und Beseitigen von Missverständnissen in der Kommunikation (vgl. ebd.).

Die genannten Eigenschaften der Definitionen von kommunikativen, sozialen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten decken und ergänzen sich in vielen Bereichen, sodass ein Zusammenschluss eine für diese Arbeit gültige Arbeitsdefinition bildet. Um diese Ergebnisse zu bündeln, zeigt die nachstehende Grafik aus welchen Teilkategorien sich die sozial-kommunikativen Fähigkeiten für diese Arbeit zusammensetzen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch diese Beschreibung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit hat, sondern ihren Schwerpunkt mit dem Blick auf die anschließende Untersuchung auf den Erfahrungsraum Schule legt.



Abbildung 2-3: Inhaltliche Struktur der sozial-kommunikative Kompetenzen im Erfahrungsraum Schule

Unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche einzelne Kompetenzen aus der obigen Darstellung beherrschen oder nicht, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Kommunikation. Das Wesen der Schülerinnen und Schüler kann eine Interaktion maßgeblich beeinflussen. Es ist zu vermuten, dass sich schüchterne Kinder und

Jugendliche sich in Interaktionssituationen anders verhalten, als eher lautere Wesenstypen. Außerdem kann gleich gezeigtes Verhalten unterschiedlich motiviert sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Kommunikationspersönlichkeit eines Kindes oder eines Jugendlichen zu kennen, um ein beobachtetes sprachliches Verhalten korrekt einzuordnen. FEY (1986, S.69ff.) hat diesbezüglich ein Klassifikationsschema aufgestellt, welches kindliche Kommunikationsprofile im Sinne sozial-kommunikativer Aktivitäten in vier Typen gliedert. Dies wird an dieser Stelle ergänzend ausgewählt, weil es nicht nur eine linguistische Sichtweise enthält, sondern den sozialen Aspekt der Kommunikation sinnvoll miteinbezieht. Grundsätzlich nennt FEY allgemeine Fähigkeiten und die Bereitschaft in Zusammenhang mit selbstinitiiertem Kommunikation als wichtige Einflussgrößen (vgl. ebd., S.69) auf den Kommunikationsstil. Die genannten abhängigen Variablen sind assertiveness (Durchsetzungsvermögen) und responsiveness (Verantwortlichkeit) und beziehen sich stets auf das gezeigte Verhalten gegenüber dem Gesprächspartner in einem Kontinuum (vgl. ebd., S.70). Je nachdem, wie diese beiden Variablen zusammenspielen und die Beteiligung an einem Gespräch ausfällt, klassifiziert FEY das Verhalten unterschiedlich. Die ersten beiden Typen betitelt FEY als gute Gesellschafter und gewandte Gesprächspartner, weil beide Typen dem Gesprächspartner und der Interaktion gegenüber verantwortlich handeln (ebd.). Der Unterschied zwischen den Typen liegt darin begründet, dass der erste Typ ‚active conversationalist‘ zudem noch durchsetzungsfähig ist und der zweite Typ ‚passive conversationalist‘ nicht (ebd.). Folglich können Kinder des ersten Typs sich gut auf Gespräche einlassen, ihre Meinung vertreten, aber auch Rücksicht auf den Gegenüber nehmen und zeigen eine vorbildliche Kommunikation. Der zweite Typ kann ebenfalls Gespräche mitführen und Einführungsvermögen aufweisen, allerdings gelingt es ihm nicht gut, seine Betrachtungsweise und seine Bedürfnisse zu verdeutlichen. Vertreter sind eher zurückhaltend und schüchtern. Typ drei und vier hingegen verhalten sich beide nicht verantwortlich gegenüber dem Gesprächspartner und der Konversation (ebd.). Der dritte Typ ist zudem auch nicht durchsetzungsfähig und wird als ‚inactive communicator‘ angesehen (ebd.). Zugehörige dieses Typs sind extrem schüchtern und passiv. Sie beteiligen sich nicht an Konversationen und vertreten nicht ihre Meinungen. Kinder, die zum vierten Typ ‚verbal non-communicator‘ zählen, können sich zwar durchsetzen und ihre Meinung, häufig lautstark, ohne Rücksicht oder vorlaut, vertreten, aber beachten weder die Intention des Gesprächs noch die Bedürfnisse des Gesprächspartners. Die nachstehende Grafik verdeutlicht das Kontinuum der vier Typen und kann als Einschätzungsraster für die Kommunikationspersönlichkeit von Kindern und Jugendlichen im Erfahrungsraum Schule genutzt werden. Dabei wurden stellvertretende deutsche Eigenschaften aus den obigen Erläuterungen gewählt, um die Typen eindeutiger sprachlich voneinander abzugrenzen.

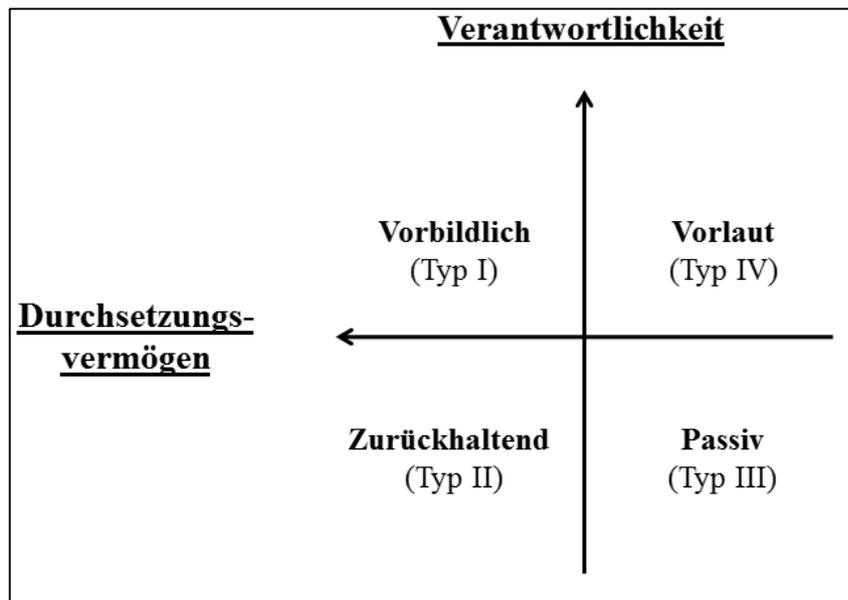


Abbildung 2-4: Kommunikationsprofil (in Anlehnung an FEY 1986, S.70)

3 Empirische Untersuchung: Sozial-kommunikative Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Im folgenden Kapitel wird die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit operationalisiert. Zunächst wird die Fragestellung formuliert und eine zentrale Untersuchungshypothese abgeleitet. Das Kernstück dieser qualitativen Untersuchung ist ein mehrdimensionaler Blick auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Kontexten. Der Einsatz verschiedener Informationsquellen und Untersuchungsmethoden wie Leitfadeninterviews mit Lehrkräften, nichtteilnehmenden-offene Beobachtungen und Selbsteinschätzungsbögen für Schülerinnen und Schülern ermöglicht einen 360°-Blick. Nach der Vorstellung der verwendeten Methoden wird das Versuchsdesign erläutert und die Stichprobe beschrieben. Abschließend werden die Untersuchungsdurchführungen für alle fünf teilnehmenden Schulen geschildert.

3.1 Fragestellung und Untersuchungshypothese

Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert, wird innerhalb des Fächerkanons in NRW sowohl der Kommunikation im Sinne kommunikativen Kompetenzen, wie auch dem sozialen Verhalten im Sinne von sozialen Kompetenzen eine elementare Stellung in ihrer Ausbildung zugesprochen. Besonders die Darstellung der sozial-kommunikativen Fähigkeiten in Kapitel 2.2.3 zeigt die Komplexität und das umfangreiche Wirken dieser Fähigkeiten im Erfahrungsraum Schule. Die Tatsache, dass diese Fähigkeiten ausgebildet und gefördert werden müssen, lassen sich u.a. durch die Lehrpläne der verschiedenen Fächer und durch allgemeine Ziele der Schulen begründen (vgl. Kapitel 2.2). Ebenfalls wurde geklärt, dass der Kontext, in dem sozial-kommunikative Fähigkeiten angewandt werden auf unterschiedliche Art und Weise Einfluss auf diese nimmt (vgl. Kapitel 2). Geklärt ist allerdings bis dato noch nicht, ob und inwiefern sich der spezifische Kontext eines Unterrichtsfachs auf die intrapersonellen sozial-kommunikativen Fähigkeiten auswirkt. Dieser Klärung widmet sich die vorliegende Arbeit und verfolgt die zentrale Fragestellung:

F1: Nimmt der Kontext des Unterrichts einen bemerkbaren Einfluss auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern?

Diese Fragestellung bietet diverse Anknüpfungsmöglichkeiten für eine potentielle Überprüfung. Da im Rahmen dieser Arbeit nur exemplarisch ein Auszug aus dem großen Fächerkanon überprüft werden kann, wird an dieser Stelle ein Fokus auf den technischen Unterricht gelegt, da dieser sich laut JUNGJOHANN/FRYE (2015, S.94) einerseits in besonderer Weise zur Sprachförderung auf allen linguistischen Ebenen eignet und andererseits durch seine Determinanten einen positiven Einfluss auf Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen nimmt (vgl. ebd.). Der technische Unterricht ist im naturwissenschaftlichen Bereich

einzuordnen. Daraus wird die zentrale Untersuchungshypothese abgeleitet, welche mit der anschließenden empirischen Untersuchung überprüft wird:

H1: Der Kontext des technischen Unterrichts veranlasst die Schülerinnen und Schüler zu positiveren sozial-kommunikativen Verhalten.

3.2 Methoden der Untersuchung

„Die Erfassung [...] von Unterricht ist über die Wahrnehmungen externer Beobachter und über die Wahrnehmung von Lehrern und Schülern möglich.“ (Ditton 2002, S.263)

Dieses Zitat belegt, dass qualitative Untersuchungen im schulischen Bereich nicht immer nur eine Methode oder einen Standpunkt berücksichtigen müssen. Für die qualitative Überprüfung der Untersuchungshypothese werden drei verschiedene Methoden eingesetzt, da dies einen interessanten Abgleich der drei vorhandenen Perspektiven eröffnet. Als erstes wird mit den Lehrkräften ein Leitfadeninterview über die Auswahl der zu beobachtbaren Schülerinnen und Schüler und deren sozial-kommunikativen Fähigkeiten durchgeführt. Dies ermöglicht einen Eindruck auf die Persönlichkeit und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch Experten. Anschließend werden zwei Unterrichtsstunden mithilfe eines standardisierten Beobachtungsbogen erfasst, was den Kern der Untersuchung darstellt. Nach der nichtteilnehmenden-offenen Beobachtung werden die Schülerinnen und Schüler im Abstand von einer Woche gebeten, zwei Selbsteinschätzungsbögen auszufüllen. Diese bieten einen Einblick in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer eigenen Wahrnehmung, ihrer sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und ihrer Motivation gegenüber den einzelnen Fachbereichen. Einer der Bögen bezieht sich immer auf den technischen Unterricht und der andere auf das Fach der zweiten Beobachtungssituation. Durch diesen mehrdimensionalen Abgleich der drei unterschiedlichen Perspektiven können potentielle Fehler bei der Untersuchung ausgemerzt werden. Die nachstehende Grafik verdeutlicht die Auswahl und den Zusammenhang der Methoden und den 360°-Blick auf das sozial-kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich zeigt die Grafik, welche Sicht von welchem Hauptakteur bei welcher Methode berücksichtigt wird.

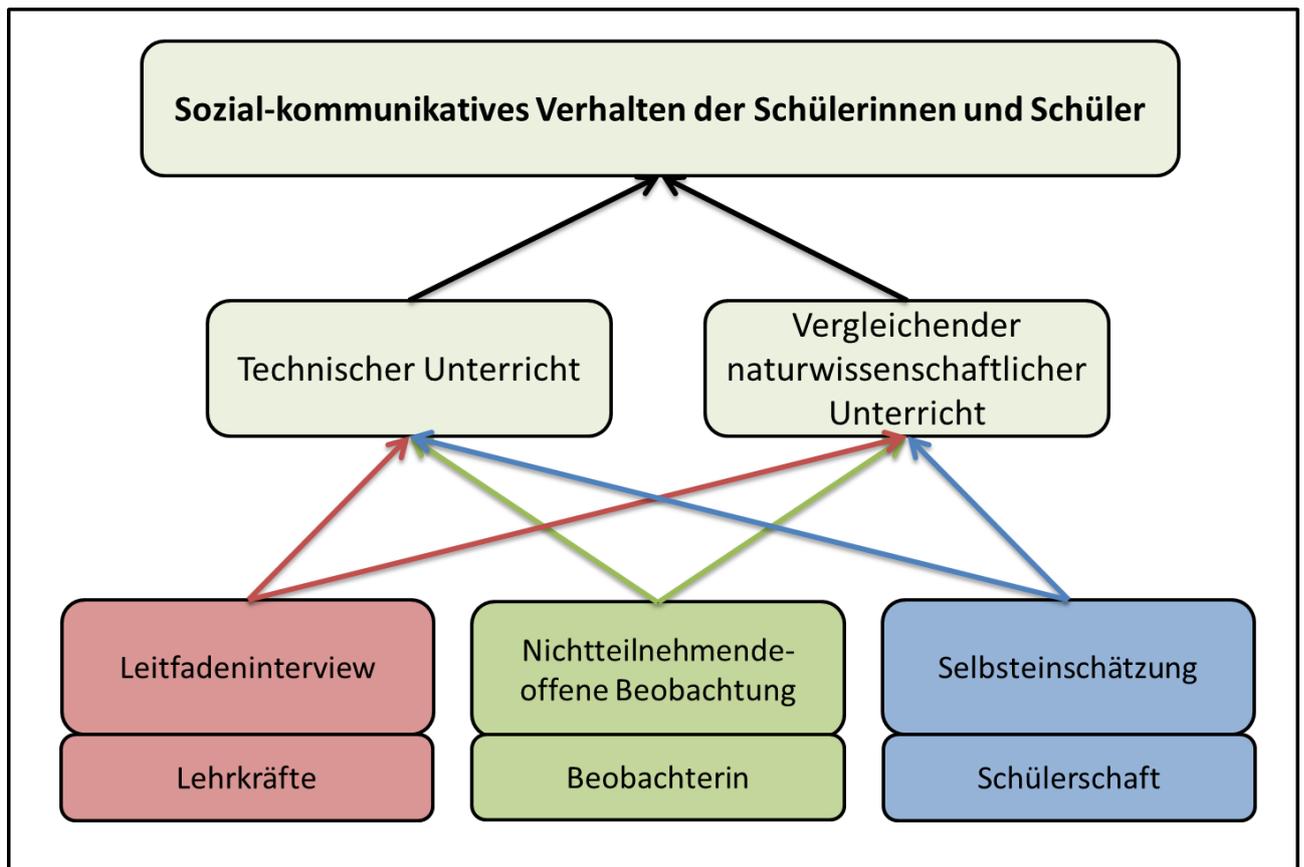


Abbildung 3-1: Sozial-kommunikatives Verhalten von Schülerinnen und Schülern

3.2.1 Leitfadeninterview

Die Einbeziehung der Perspektive der Lehrkräfte ist aus mehreren Gründen sinnvoll. Zum einen werden die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf den Erfahrungsraum Schule als Experten für ihre Schülerinnen und Schüler gesehen. Dies ist darin zu begründen, dass sie i.d.R. mehrfach wöchentlich über einen langen Zeitraum im schulischen Kontext mit ihnen interagieren, sie in unterschiedlichen Situationen erleben und auf verschiedenen Ebenen differenziert beurteilen. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte neben statistischen Daten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler Auskunft über situationsabhängiges Verhalten geben können. Die Lehrkräfte kennen durch die regelmäßige und intensive Zusammenarbeit ihre Schülerinnen und Schüler in guter und schlechter Verfassung, in Lern- und Erholungssituationen und in Einzel- und Gruppenprozessen. Dieses Expertenwissen wird einerseits dafür genutzt, um eine repräsentative Schülersauswahl innerhalb einer Lerngruppe zu treffen und andererseits um das Verhalten der ausgewählten Schülerinnen und Schüler zu dem sonstigen Verhalten in Relation zu sehen. Durch bewusstes Abgleichen können die Lehrkräfte einschätzen, ob das beobachtete Verhalten typisch für die einzelnen Kinder oder Jugendlichen ist oder nicht. Die Schülersauswahl wird bewusst den Lehrerinnen und Lehrern überlassen, um eine möglichst breitgefächerte Stichprobe zu erhalten. Würden die Probanden zufällig generiert, so könnten bei der kleinen Stichprobe zufällig nur Probanden mit ähnlichen Fähigkeiten gewählt werden und dies würde die Repräsentativität der Untersuchung weiter einschränken. Mit allen Lehrkräften wird im Vorhinein ein Gespräch über die zu beobachtenden Kriterien bezüglich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten geführt. Danach werden sie gebeten ein eher leistungsstarkes und ein eher leistungsschwaches Kind oder Jugendlichen für die

Beobachtung auszuwählen. Diese Auswahl bezieht sich allerdings nicht auf die allgemeinen Schulleistungen, sondern bewusst auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten, um in diesem Bereich eine möglichst große Heterogenität zu erreichen.

Die Daten der begründeten Auswahl werden mittels einer mündlichen Befragungsmethode mit informationsermittelnder Funktion (vgl. van Koolwijk 1974, S.15) erfasst. Der Vorteil der mündlichen Befragung gegenüber einer schriftlichen ist in diesem Fall, dass es deutlich zeitökonomischer für die Befragten ist und Verständnisfragen direkt geklärt werden können. Des Weiteren wird durch eine mündliche Befragung gesichert, dass alle notwendigen Informationen geliefert werden, da durch direktes Nachfragen fehlende Informationen eingefordert werden können. Würden bei einer schriftlichen Befragung relevante Informationen fehlen, so müssten die Befragten erneut kontaktiert werden und dies würde einen zu großen Aufwand für die Lehrkräfte darstellen. Da es für die Befragten besonders wichtig war, einen möglichst geringen Zeitaufwand zu investieren, wurde ein telefonisches Interview gewählt (vgl. Bortz/Döring 2009, S.239). Das telefonische Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es zeitökonomisch und preiswert ist und keine besondere Motivation der Befragten benötigt wird, die bevorzugte Umgebung zu verlassen oder zu teilen (vgl. ebd.). Dies bietet sich ebenfalls aus der Tatsache heraus an, dass alle Befragungen als Einzelinterviews durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 242f.). Da die Untersuchung die Bedingung mit sich bringt, dass immer zwei zu vergleichende Unterrichtssituationen von derselben Lehrkraft durchgeführt werden und somit die Kontaktzeit zwischen Lehrkraft und Probanden als relativ hoch und intensiv angesehen werden kann, reicht die Befragung einer Lehrkraft als Experte an dieser Stelle aus.

Das hier entwickelte qualitative Interview stellt eine Mischform aus einem Leitfaden- und einem narrativen Interview dar. Der Leitfaden bildet das Gerüst des Interviews, damit die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen vergleichbar sind (vgl. ebd., S.314). Ohne diesen Leitfaden, würden die Befragten zwar zahlreiche Informationen über die Probanden liefern, allerdings wären sie weder präzise genug noch ausreichend gebündelt. Durch die Vorinformationen wissen die Befragten nur, dass sie zwei Probanden in Abhängigkeit von deren sozial-kommunikativen Fähigkeiten auswählen sollen und dass diese Auswahl hinterfragt wird, nicht aber, welche expliziten Informationen für die Untersuchung relevant sind. Außerdem ist der Leitfaden für die Interviewerin eine Hilfestellung für die Überprüfung, ob alle relevanten Informationen genannt worden sind. Die Vermischung des Leitfadeninterviews mit einer teilweisen narrativen Durchführung ist aus dem Grund gewählt worden, um mögliche weitere Informationen und vor allem Beispiele zur Untermauerungen der Aussagen von den Lehrkräften zu erfahren. Des Weiteren kann die narrative Form einen unbefangenen Einstieg gewährleisten. Würden alle Informationen über ausformulierte Fragen eingeholt werden, so ist die Wahrscheinlichkeit von zusätzlichen eventuellen interessanten Informationen relativ gering.

Im Sinne des Datenschutzes wird das Interview mit dem Einholen des Einverständnisses zur Aufnahme und mit dem Hinweis, dass keine personenidentifizierenden Daten der Probanden genannt werden dürfen, gestartet (vgl. ebd., S. 313). Danach wird der Zweck des Interviews den Befragten wiederholend verdeutlicht, damit gesichert ist, dass alle Befragten auf dem gleichen Informationsstand sind. In dieser Einleitung wird das bevorstehende Gespräch transparent gliedert und die gewünschte Form erläutert, damit die Lehrkräfte

leichter einen Anfang finden und sich orientieren können. Das Interview ist in drei inhaltliche Abschnitte gegliedert (siehe Anhang: S. 2f.). Es beginnt damit, dass die Lehrkraft der Interviewerin einen 'allgemeinen Eindruck' von der leistungsstärkeren Schülerin oder dem leistungsstärkeren Schüler vermitteln soll. Hierfür werden ein paar Beispiele für relevante Informationen, im Sinne eines Erzählstoßes des narrativen Interviews (vgl. ebd, S. 316), gegeben. Wenn relevante Informationen innerhalb dieses 'allgemeinen Eindruckes' nicht genannt werden, hinterfragt die Interviewerin diese Informationen entsprechend des Leitfadens. Im Leitfaden sind keine konkreten Hauptfragen (vgl. ebd., S.314) formuliert, sondern es sind nur Hyperonyme mit teilweise passenden Hyponymen notiert. Dies liegt an der Vermischung der Interviewstile. Konkrete Fragen würden i.d.R. nicht in den Kontext passen, da durch die narrative Eigenschaft die Informationsgebiete individuell ausgelegt werden. Somit ist es sinnvoller die Fragen direkt während des Interviews zu konstruieren, um sie an den Befragten anzupassen.

Die benötigten Informationen werden zunächst für die oder den leistungsstarken und anschließend für die oder den leistungsschwächere/n Schülerin oder Schüler erhoben und sind größtenteils den Kategorien der sozial-kommunikativen Fähigkeiten im Erfahrungsraum Schule zuzuordnen (vgl. Kapitel 2.2.3). Dazu zählen u.a. Informationen über das Arbeits- und Sozialverhalten in verschiedenen Situationen und Unterrichtsfächern, die Kooperationsfähigkeit in unterschiedlichen Sozialarbeitsformen und das Konfliktverhalten bei Frustration und Überforderung. Eine weitere Kategorie bildet die Sozialstatistik über den Probanden. Hierbei sind das Alter, die Muttersprache und die damit verknüpfte sprachliche Erfahrung wichtig. Als dritte Kategorie können Persönlichkeitsmerkmale wie das Kommunikationsprofil, individuelle Interessen und Vorlieben und die mündliche Mitarbeit zusammengefasst werden. Besonders die Hinterfragung der persönlichen Interessen und Vorlieben und der mündlichen Mitarbeit sind wichtig, da diese in dem kurzen Beobachtungszeitfenster nicht repräsentativ erfasst werden können. Da wissenschaftlich nicht geklärt ist, ob die eigenen Interessen Einfluss auf das sozial-kommunikative Verhalten hat, dient es einem Abgleich in der Auswertung. Dabei steht im Vordergrund, warum genau diese Schülerin oder dieser Schüler als leistungsstark ausgewählt wurde. Dies wird, wenn möglich, separat für den sozialen und den kommunikativen Bereich hinterfragt. Diese Abgrenzung überprüft zusätzlich, wie differenziert die Überlegungen der Befragten sind und woran die Befragten ihre Entscheidung festgemacht haben. Haben die Befragten bis dahin noch keine Beispiele für ihre Aussagen getroffen, werden sie abschließend darum gebeten, um die Auswahl als begründet zu identifizieren. Abgeschlossen wird dieser Teil mit der Frage, ob es relevante Informationen für die Beobachtung gibt bzw. ob sich das Verhalten der Probanden bei der Anwesenheit von Fremden verändert. Diese Informationen dienen einem möglichst reibungslosen Verlauf der Beobachtung. Das Interview wird mit sozialstatistischen Daten über die befragte Person als Lehrkraft abgeschlossen. Im Fokus stehen dabei die Ausbildung und die Berufsjahre, sowie die aktuellen strukturellen Bedingungen. Eine Frage bezieht sich auf den eigenen Unterrichtsstil im Vergleich auf die beiden Unterrichtsfächer. Dies ist die einzige Frage, bei der mit potentiellen Antwortverfälschung (vgl. ebd., S.250f.) zu rechnen ist. Erst an dieser Stelle wird eine Frage formuliert, die sich nicht auf Informationen über Dritte oder statistische Daten bezieht. Verzerrungseffekte könnten darin begründet werden, dass sich die Befragten gut selbst darstellen möchten und/oder eine geringe Willigkeit zur Selbstenthüllung haben (vgl. ebd.). Diese Frage dient der Vorbereitung auf die

Beobachtungssituationen und zur Unterstützung der Überprüfung der Vergleichbarkeit der Beobachtungssituationen. Sollten die Befragten an dieser Stelle ungenaue Angaben machen, können diese in den Beobachtungssituationen verifiziert werden und in der Auswertung entsprechend berücksichtigt werden.

3.2.2 Nichtteilnehmende-offene Beobachtung

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen Beobachtungen, mit denen das sozial-kommunikative Verhalten von Schülerinnen und Schülern in zwei Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund erfasst wird. An dieser Stelle wird die Methode der Beobachtung aus verschiedenen folgenden Gründen gewählt. Zudem, dass Beobachtungen in der Forschung im schulischen Kontext einen hohen Stellenwert haben (vgl. Ditton 2002, S.263), wird in der Literatur regelmäßig betont, dass eine professionelle und vor allem zielgerichtete Beobachtung für die Untersuchung von kommunikativen und sozialen Fähigkeiten die richtige Methodenauswahl darstellt (vgl. Sallat/Spreer 2015, S.13). Eine besondere Betonung liegt darauf, dass „die Erhebung und Analyse von Daten durch Beobachtung [...] eine genaue und intensive Bestandsaufnahme der kommunikativen Stärken und Schwächen“ (Dohmen/Dewart/Summers 2009, S.13) von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. KOBARG/PRENZEL/SCHWINDT (2015, S.412) fassen mit dem Fokus auf naturwissenschaftlichem Unterricht zusammen, dass sich über Befragungen von Lehrpersonen zwar valide Auskünfte über die Unterrichtsstrukturen sammeln lassen, aber diese keine zuverlässigen Informationen über Eigenarten von Kommunikation innerhalb des Unterrichts liefern, was allerdings das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist. Zudem belegen KOBARG/PRENZEL/SCHWINDT (ebd.), dass Schülerinnen und Schüler mittels Befragungen Informationen über naturwissenschaftliche Gespräche veräußern können, aber diese Methode nicht für eine zufrieden stellende wissenschaftliche Beschreibung ausreicht. Zusätzlich wird betont, dass durch außenstehende Beobachtung weniger subjektive Verzerrung stattfindet (vgl. ebd., S.414). Da die Auswirkungen von naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten untersucht werden, bietet sich eine systemische Beobachtung unter natürlichen Bedingungen an (vgl. Eid/Gollwitzer/Schmitt 2013, S.24). Wichtig dabei ist, dass die beobachteten Schülerinnen und Schüler nicht wissen, dass sie beobachtet werden, damit sie aufgrund dessen nicht ihr Verhalten verändern (vgl. Mönnich/Spiegel 2015, S.433). Den Schülerinnen und Schülern wird die Anwesenheit der Beobachterin erklärt, indem gesagt wird, dass sich die Beobachterin den Unterricht im Gesamten mit dem Fokus auf der Lehrperson anschaut. Folglich ist die vorliegende Untersuchung eine nichtteilnehmende-offene Beobachtung (vgl. Bortz/Döring 2009, S.267). Reaktive Effekte werden mit einer abschließenden Frage an die Lehrperson beurteilt, ob das Verhalten der Kinder und Jugendlichen dem typischen Verhalten entsprach (vgl. ebd., S.268).

Da eine Untersuchungssituation weder alle kommunikativen, noch alle sozialen Fähigkeiten gleichzeitig erfassen kann (vgl. Sallat/Spreer 2013, S.143), ist es unabdingbar, dass Beobachtungen an zuvor aufgestellten Kriterien geknüpft sind (vgl. Mönnich/Spiegel 2015, S.432). Im Falle der vorliegend Untersuchung gelten die in Kapitel 2.2.3 genannten Kriterien. Im deutschsprachigen Raum gibt es aktuell nur wenige verschiedene Beobachtungsinstrumente mit unterschiedlichen Schwerpunkten (vgl. Helmke 2014, S.4). Da keines der existierenden Instrumente den Kern dieser Untersuchung trifft und in ausreichendem Maße sowohl kommunikative als auch soziale Fähigkeiten vereint, wird ein passender Beobachtungsbogen konstruiert. Im

Folgenden werden exemplarisch anerkannte Instrumente und eine Indikatorenliste kurz vorgestellt, um in Anlehnung daran den Beobachtungsbogen zu entwickeln und zu begründen.

Zum einen existieren wissenschaftliche Diagnoseverfahren, welche auf die Identifizierung von pragmatisch-kommunikativen Störungen ausgerichtet sind. Obwohl viele davon noch nicht ausreichend validiert und normiert sind, „eignen sie sich vorrangig zur qualitativen Einschätzung von pragmatische-kommunikativen Kompetenzen“ (Achhammer 2014, S.70). Der *Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten* (kurz: BFP) erfasst nonverbale und linguistische Fähigkeiten, kognitive Ressourcen, kommunikative Intentionen, die Anpassung an den Zuhörer und die Situation, das Interaktionsverhalten der Bezugsperson und die Kommunikationspersönlichkeit eines Kindes (vgl. Schelten-Cornish/Hofbauer/Wirts 2012, S.1ff.). Dieser Beobachtungsbogen ist mit seinen über 45 Items sehr komplex und dient der Identifizierung von pragmatischen Störungen und als Grundlage für Therapiekonzeptionen im pragmatischen Bereich (vgl. Schelten-Cornish/Hofbauer/Wirts o.J., S.1ff.). Für den BFP ist allerdings kein einschränkender Altersbereich angegeben, obwohl er sich auf die Bewertungen von kindlichem Sprachhandeln bezieht (vgl. Schelten-Cornish/Hofbauer/Wirts 2012, S.1). Das *Pragmatische Profil* ist eine „qualitativ-deskriptive Analyse zur gezielten Erfassung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern“ (Dohmen/Dewart/Summers. 2009, S.V) mit dem Ziel eine verbesserte Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben zu erlangen (vgl. ebd.). Es ist ein strukturiertes Interviewverfahren aus dem Therapiebereich, in dem Bezugspersonen von Kindern bis zum zehnten Lebensjahr befragt werden (ebd.). Es gibt zwei Versionen des Pragmatischen Profils, welche die gleichen vier Inhaltsbereiche mit bis zu 38 an das Alter der Kinder angepassten Items umfasst (vgl. ebd., S.25ff.). Die Inhaltsbereiche sind kommunikative Intention, Reaktion auf Kommunikation, Kommunikationsorganisation und der Kommunikationskontext (vgl. ebd.). Besonders durch den umfassenden Altersbereich, die altersdifferenzierten Items und ihrem ausführlichen Appendix wird das Pragmatische Profil häufig als das „umfassendste diagnostische Diagnoseinstrument für den Bereich Pragmatik“ (Sallat/Spreer 2013, S.150) identifiziert. Für die vorliegende Arbeit liefern diese beiden Diagnoseinstrumente einen guten allgemeinen Überblick in pragmatische Fähigkeiten. Das *Beobachtungsraster für das individuelle Sprachverhalten von Schülern* (kurz: BiS) stammt aus dem Bereich der Unterrichtsdiagnostik und ist als Screenig-Verfahren für einen beobachtungs-basierten Eindruck des mündlichen Sprachverhaltens innerhalb des Unterrichts konzipiert und wird deutlich zu standardisierten Sprachtests abgegrenzt (vgl. Helmke 2014, S.1). Dieser Beobachtungsbogen ist universell für Schülerinnen und Schüler jeden Alters und in jeder Schulform einsetzbar. Er soll Informationen für gezielte Förderung im sprachlichen Bereich gewinnen (vgl. ebd., S.7). Der BiS enthält zwölf Items, welche sich in den Kategorien Inhaltsqualität, Klarheit und Funktionalität, sprachliche Richtigkeit, Pragmatik, Verstehbarkeit und Sprechgestaltung wiederfinden (vgl. ebd., S.6). Dieses Raster zeichnet sich durch eine einfache Anwendbarkeit im schulischen Kontext aus und umfasst sprachliche Aspekte auf der Basis von Bildungsstandards (vgl. ebd., S.2ff.). Explizit die Kombination der Auslegung für die Anwendung im schulischen Kontext mit dem sprachlichen Fokus ist für die vorliegende Arbeit relevant. Ebenso die äußere Form bietet eine gute Orientierung. Die *Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation* (kurz: ELL) ist mit seinen 40 Items selbst für ein externes Analyseinstrument ein sehr umfangreicher Beobachtungsbogen (vgl. Helmke/AQS Rheinland-Pfalz 2009, S.1ff.), ergänzt aber den BiS um die

Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler im fachlichen Kontext und die Interaktion der Lehrperson. Der Zweck dieses Instruments ist es einen umfangreichen Einblick in verschiedene Unterrichtsstunden unterschiedlicher Fächer zu gewährleisten, um anschließend auf Schulebene Unterrichtsevaluierungen durchzuführen (vgl. ebd., S.5/Appendix). Relevant ist dieser Bogen, da er neben fächerübergreifenden Aspekten die Akzentuierung überfachlicher Kompetenzen mit berücksichtigt (vgl. ebd., S.2/Beobachtungsbogen). Besonders interessant für die vorliegende Arbeit sind die Items zu den Bereichen sozial-kommunikative Kompetenz und Sprachkompetenz. NUDING (1997, S.79ff.) hat 110 Schulberichte inhaltsanalytisch ausgewertet und eine Indikatorliste für die Bereiche Verhalten, Arbeiten und Lernen aufgestellt. Diese Sammlung enthält um die 85 Items. Diese Liste ist für die vorliegende Arbeit relevant, da sie sehr detailliert den sozialen Bereich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten abdeckt.

Diese fünf Instrumente dienen aus genannten Gründen als inhaltliche und strukturelle Basis für den konstruierten Beobachtungsbogen. Die Inhaltsbereiche des Bogens sind aus Gründen der Übersichtlichkeit in drei Kategorien aufgeteilt, welche im Gesamten die für diese Arbeit relevanten sozial-kommunikativen Fähigkeiten abdecken (vgl. Kapitel 2.2.3). Drei der vier gebildeten Kategorien sind kommunikatives Verhalten, Kooperations- und Konfliktverhalten und Lern- und Arbeitsverhalten (siehe Anhang: S. 4). Das Kommunikationsprofil ergänzt einzelstehend die inhaltliche Struktur. Insgesamt umfasst der Beobachtungsbogen 15 Items pro Proband, sodass die empfohlene Obergrenze von 30 Beobachtungssitems nicht überschritten wird (vgl. IBS 2008, S.3), da während einer Beobachtungseinheit je zwei Schülerinnen und/oder Schüler beobachtet werden. Alle konstruierten Items werden durch einen Appendix präzisiert und kategorisiert (siehe Anhang: S.5ff.). Im Appendix sind unterschiedliche positiv und negativ formulierte Beispiele für die entsprechenden Verhaltensweisen angegeben. Die verwendete Ratingskala hat eine Viererskalierung, damit die Tendenz zur Mitte ausgeschlossen wird (vgl. ebd., S.5). Es wird in Anlehnung an das BiS und die ELL eine Skala mit den Ausprägungen ‚trifft nicht zu‘, ‚trifft selten zu‘, ‚trifft häufig zu‘ und ‚trifft zu‘ verwendet, um das beobachtete Verhalten zu kategorisieren. Diesen vier Ausprägungen werden die Ratings 1 bis 4 geordnet für eine bessere Auswertung. Dabei entspricht ‚trifft nicht zu‘ dem Rating 1 und ‚trifft zu‘ dem Rating 4. Zudem gibt es noch den Vermerk ‚nicht beobachtbar‘, falls das beobachtete Verhalten nicht auf einzelne Items schließen lässt. Neben Feldern für die statistischen Daten, wird Platz für sonstige Beobachtungen oder Bemerkungen eingeräumt. Dieser Platz dient dazu Besonderheiten während der Unterrichtsstunden und Begründungen für die Einstufung des Verhaltens zu notieren. In Anlehnung an die ELL werden außerdem die realisierten Sozialformen dokumentiert und bei Plenumsunterricht die zugehörige Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler notiert. Dies ist wichtig, um die Vergleichbarkeit der potentiellen Sprechanteile festzuhalten.

3.2.3 Selbsteinschätzung

In einigen institutionellen Bereichen ist es inzwischen üblich die in den Lernprozess Involvierten zum Zwecke der Qualitätserhebung einzubeziehen. Beispielsweise werden an Universitäten schon lange Studierende mittels Befragung um Evaluation gebeten (vgl. Ditton 2002, S.262). Im schulischen Bereich wird dieses Instrument

aktuell nur sporadisch und kaum systematisch eingesetzt (vgl. ebd.). Dies ist erstaunlich, da zunehmend publiziert wird, dass Schülerinnen und Schüler als besondere Experten für ihre eigenen Lernprozesse gelten (vgl. Leuders 2003, S.313). Neben einem differenzierten Wissen über das eigene Lernen, haben Schülerinnen und Schüler Langzeiterfahrungen mit Unterricht und Lehrkräften (vgl. Ditton 2002, S.264). Je länger die durchlebte Schulzeit ist, desto weitreichendere Erfahrungen haben sie und können Fächer und Lehrkräfte vergleichen (vgl. ebd.). Dabei ist zu betonen, dass ebenfalls Grundschülerinnen und Grundschüler mit ausreichender Hilfestellung und passender visueller Unterstützung sich selbst, ihre Vorlieben und ihren eigenen Lernprozess bewusst beobachten und darüber Feedback geben können (vgl. Kliemann 2010, S.47). Bisher beziehen sich Selbsteinschätzungen hauptsächlich auf die eigenen fachlichen und sozialen Leistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Ditton/Arnoldt 2004, S.115f.). Diese Möglichkeiten der Rückmeldung findet viel Interesse in der empirischen Forschung und wird vermehrt eingesetzt (vgl. ebd.). Besonders die Tatsache, dass in Schülerwahrnehmungen nicht mit gravierenden Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehlern zu rechnen ist (vgl. Ditton 2002, S.267), wird in der vorliegenden Untersuchung die Perspektive der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihr sozial-kommunikatives Verhalten mit einbezogen.

Mithilfe der konstruierten Selbsteinschätzungsbögen werden die Schülerinnen und Schüler zu einer systematischen Introspektion bezüglich ihres sozial-kommunikativen Verhaltens aufgefordert (vgl. Bortz/Döring 2009, S.324). Da es das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, das sozial-kommunikative Verhalten im Kontext zweier naturwissenschaftlicher Fächer zu vergleichen, sind zwei Selbsteinschätzungsbögen entworfen worden. Strukturell sind beide Bögen gleich aufgebaut und inhaltlich aneinander orientiert (siehe Anhang: S.8ff.). Der Unterschied besteht darin, dass ein Bogen auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten im technischen Unterricht und der andere Bogen sich auf die Fähigkeiten im vergleichenden Unterricht bezieht. Daraus resultiert, dass jeder beobachtete Schüler und jede beobachtete Schülerin zwei Bögen ausfüllen soll. Des Weiteren existieren je zwei Versionen der Bögen, die sich durch eine leicht geänderte Wortwahl an das Alter der Schülerinnen und Schüler anpasst. Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst gebeten, direkt nach der durchgeführten Beobachtung den Bogen zum technischen Unterricht auszufüllen. Im Abstand von einer Woche füllen sie den entsprechend zweiten Bogen aus. Bei allen Schülerinnen und Schülern ist es zulässig Verständnisfragen zu klären. Besonders bei den Kindern mit einem Förderbedarf ist es möglich, die Items vorzulesen, sodass das inhaltliche Verständnis gesichert wird und nicht durch mangelnde Lesefähigkeit beeinflusst wird.

Die Selbsteinschätzung ist insofern systematisch, da sich die entworfenen Items an den zuvor definierten sozial-kommunikativen Fähigkeiten orientieren (vgl. Kapitel 2.2.3). Insgesamt sind elf Items konstruiert worden. Dabei ist es wichtig, dass der Umfang passend ist, um die Primarschülerinnen und -schüler nicht zu überfordern. Außerdem spielt an dieser Stelle der Zeitfaktor eine Rolle, da das Ausfüllen der Bögen den Unterrichtsalltag nicht zu sehr beeinflussen soll. Die Items sind geschlossen formuliert, sodass eine höhere inhaltliche Vergleichbarkeit resultiert. Die Einschätzungsskala ist dreigeteilt und durch Smileys verdeutlicht. Die Ankreuzmöglichkeiten sind ‚stimmt‘, ‚stimmt manchmal‘ und ‚stimmt nicht‘ (siehe Anhang: S.8ff.). An dieser Stelle ist bewusst diese harte Abgrenzung gewählt, um die jüngeren Kinder nicht mit zu vielen Abgrenzungsmöglichkeiten zu verunsichern. Außerdem ist an dieser Stelle eine ungerade Anzahl von

Antwortmöglichkeiten sinnvoll, da die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten als ambivalent einstufen können. Diesen drei Ausprägungen werden für die Analyse und Interpretation die Ratings 0 bis 2 zugeordnet. Dabei wird ‚stimmt‘ das Rating 2, ‚stimmt manchmal‘ das Rating 1 und ‚stimmt nicht‘ das Rating 0 zugeordnet. Inhaltlich können die Items den zuvor aufgestellten vier Kategorien zugeordnet werden, ohne diese Trennschärfe zu überbewerten. Die Items 1, 3, 4 und 10 beziehen sich auf das Kooperations- und Konfliktverhalten. Zur Kategorie kommunikatives Verhalten zählen die Items 5, 7, 8 und 11. Zum Lern- und Arbeitsverhalten gehören vorwiegend die Items 6 und 9 und das Item 2 bezieht sich auf das Kommunikationsprofil.

3.3 Untersuchungsdesign

Im Folgenden wird das Untersuchungsdesign vorgestellt, welches die drei genannten Methoden beinhaltet und für alle teilnehmenden Schulen in gleicher Weise gilt. Alle Schulen werden vorab mit einem standardisierten Anschreiben über die Untersuchung informiert und um eine freiwillige Teilnahme gebeten (siehe Anhang: S.13f.). Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrern bekommen vorab dieselben weiterführenden Informationen bezüglich des Vorgehens und der Durchführung der Untersuchung (siehe Anhang: S.15). Im letzten Schritt der Organisation werden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten eine/n leistungsstarke/n und eine/n leistungsschwächere/n Schülerinnen oder Schüler im Hinblick auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten auszuwählen und ein Termin für die Leitfadenterviews wird vereinbart. Daran knüpft das Untersuchungsdesign an.

Das Untersuchungsdesign beginnt mit der Durchführung des Leitfadenterviews. Zu Beginn der Interviews wird das Ziel des Interviews wiederholend verdeutlicht, um zu sichern, dass alle Interviewten auf dem gleichen informativen Stand sind. Die telefonischen Interviews werden aus zwei Gründen ca. eine Woche vor den Beobachtungen durchgeführt. Einerseits, damit die ausgewählten Schülerinnen und Schüler bei den Lehrkräften präsent sind und im Falle einer veränderten Klassensituation noch genügend Zeit für Umdisponierung bleibt. Andererseits müssen auf der Basis der Informationen noch Vorbereitungen für die nachfolgende Beobachtung getroffen werden. Aufgrund des Alters, der Klassenstufe und der Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler werden die passenden Selbsteinschätzungsbögen ausgewählt. Zusätzlich werden die Beobachtungsbögen mit den Namen der Schülerinnen und Schülern präpariert.

Jede Beobachtung dauert pro Schulfach eine Schulstunde lang, also 45 Minuten. In jeder Klasse werden ein technischer und ein weiterer naturwissenschaftlicher Unterricht beobachtet. Nach Möglichkeit wird der Mathematikunterricht gewählt. Zulässig ist im Primarbereich allerdings ebenfalls der Sachunterricht. Des Weiteren müssen die beobachteten Stunden von derselben Lehrperson durchgeführt werden, um die globalen Bedingungen möglichst gleich zu halten. Ebenfalls wichtig dabei ist, dass der Zeitraum zwischen den Beobachtungen möglichst minimal gehalten wird, damit zeitlich bedingte Lerneffekte ausgeschlossen werden können. Die beiden Stunden werden optimaler Weise direkt aufeinanderfolgend oder mindestens an einem Schultag dokumentiert. Die Reihenfolge der Fächer spielt dabei keine Rolle. Da die Untersuchung nicht

klinisch durchgeführt wird, werden alle Beobachtungen in den üblichen Klassen- oder Fachräumen verwirklicht. Die Beobachterin sitzt immer am Rand für die Schülerinnen und Schüler sichtbar und greift nicht in das Unterrichtsgeschehen ein, damit die Rahmenbedingungen möglichst authentisch sind. Alle Lehrerinnen und Lehrer werden durch die Vorabinformationen darauf hingewiesen, dass der Inhalt und der Ablauf der Stunde für die Beobachtungen nicht relevant sind, da das aktuelle sozial-kommunikative Verhalten ohne explizite Fokussierung dokumentiert werden soll. Folglich wird das Unterrichtsgeschehen nur minimal durch die reine Anwesenheit der beobachtenden Person verändert.

Nach der abgeschlossenen Beobachtung wird den beobachteten Schülerinnen und Schülern direkt der Selbsteinschätzungsbogen zum technischen Unterricht zum Ausfüllen bereitgestellt. Diesen Bogen füllen sie in Anwesenheit der Beobachterin aus, damit aufkommende Verständnisfragen unmittelbar geklärt werden können. Den zweiten Selbsteinschätzungsbogen erhalten die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer eine Woche nach der Beobachtung, damit eine Vermischung der Inhalte vermieden wird. Besonders wird bei der Anleitung der Lehrkräfte darauf geachtet, dass sie den Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen den Bögen deutlich machen. Die äußere Form der Bögen verleitet dazu, die verschiedenen Schwerpunkte bezüglich der Unterrichtsfächer nicht wahrzunehmen. Nach dem Erhalt der ausgefüllten Selbsteinschätzungsbögen gilt die Erhebung als beendet.

3.4 Stichprobenbeschreibung

Der ursprüngliche Anspruch an die Stichprobe war, dass sie möglichst repräsentativ in Bezug auf die vertretenen Schulformen, Klassenstufe, auf das Geschlechterverhältnis der Schülerinnen und Schülern und bei den Lehrkräften und auf die Fähigkeiten im sozial-kommunikativen Bereich ist. Von über 15 angeschriebenen Schulen entstanden in fünf Fällen eine Kooperation. Aufgrund aktueller bildungspolitischer Ereignisse in Nordrhein-Westfalen haben alle angefragten Haupt- und Realschulen eine Teilnahme abgelehnt. Alle angeschriebenen Gymnasien konnten keinen technischen Unterricht vorweisen, sodass diese ebenfalls nicht vertreten sind. Insgesamt besteht die Stichprobe aus zehn Schülerinnen und Schülern, welche entweder eine von zwei Gesamtschulen, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen oder Sprache und Kommunikation oder eine Regelgrundschule besuchen. Die jüngste Probandin besuchte zum Untersuchungszeitpunkt das zweite Schuljahr und der älteste Proband die zehnte Klasse. Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer die Auswahl der Schülerschaft bestimmt haben, herrschte ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis. So auch bei den ausgewählten teilnehmenden Lehrkräften. Es wurden fünf Jungen und fünf Mädchen beobachtet. Davon wurden zuvor drei Mädchen und zwei Jungen als leistungsstark in Bezug auf ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten identifiziert und dementsprechend zwei Mädchen und drei Jungen als eher leistungsschwach. Es haben zwei Lehrerinnen und drei Lehrer teilgenommen. Die folgende Tabelle zeigt übersichtlich die Zusammensetzung der Stichprobe. Der Anteil der leistungsstarken Jungen resultiert aus dem Anteil der leistungsstarken Mädchen und wird dementsprechend nicht explizit aufgeführt.

Schulform	Anteil Mädchen gesamt	Anteil Mädchen leistungsstark	Anteil Jungen gesamt	Klassenstufe	Geschlecht Lehrkraft
Gesamtschule - A	0	0	2	10	männlich
Gesamtschule - B	1	1	1	8	weiblich
Förderschule LE - C - Sek 1	1	1	1	7	weiblich
Förderschule SQ - D - Primar	1	0	1	3/4 jahrgangsübergreifend	männlich
Grundschule - E	0	1	2	2/4 jahrgangsübergreifend	männlich

Tabelle 3-1: Übersicht der Stichprobe

3.5 Untersuchungsdurchführung

Im Folgenden werden durchgeführten Beobachtungen beschrieben. Dabei ist die Struktur ähnlich. Zuerst wird der erste beobachtete Unterricht und danach die zweite Stunde beschrieben. Daran schließen sich die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler an. Es ist jeweils zuerst das Verhalten des leistungsstarken Kindes bzw. Jugendlichen beschrieben und anschließend das des leistungsschwächeren Kindes bzw. Jugendlichen. In der Förderschule D wurde eine Sachunterrichtsstunde als Vergleich beobachtet und in den anderen vier Schulen jeweils eine Mathematikunterrichtsstunde.

Gesamtschule A

Im Klassenraum wurden in der **Mathematikstunde** verschiedene Aufgaben gestellt und gelöst als Vorbereitung auf die bevorstehenden „Zentralen-Abschluss-Prüfungen“ der zehnten Klassen. Themenbereiche waren Volumenberechnung, Umgang mit dem Logarithmus und Zinsberechnung. Die vorherige Stunde war ebenfalls eine Mathematikstunde, sodass direkt nach der Fünfminutenpause begonnen wurde. Lehrer A gab aus dem Übungsbuch zunächst eine Teilaufgabe vor, welche die Schülerinnen und Schüler lösen sollten. Dabei war ihnen freigestellt, ob sie sich bei Fragen an eine Mitschülerin oder einen Mitschüler oder direkt an Lehrer A wendeten. Sie durften ebenfalls die Aufgaben gemeinsam lösen, solange der Geräuschpegel nicht zu hoch wurde. Nachdem Lehrer A merkte, dass die Jugendlichen unruhiger wurden, begann er mit der Besprechung der Lösung im Plenum. Er sammelte alle Ergebnisse frontal an der Tafel. Nach Beendigung einer Aufgabe, bekamen die Schülerinnen und Schüler den nächsten Arbeitsauftrag und dieser wurde in der gleichen Art und Weise gelöst und besprochen wie der erste. Während der Arbeitsphase saß Lehrer A am Pult und beobachtete

die Schülerschaft. Bei Fragen einzelner versuchte er die Frage gemeinsam mit allen Schülerinnen und Schülern zu lösen. Auffällig war, dass die Beteiligung bei der Besprechung relativ hoch war, allerdings zwei Schüler dominierend von Lehrer A aufgerufen wurden. Es waren keine außerordentlichen Störungen vorhanden.

Nach dem gemeinsamen Betreten des Technikraums klärte Lehrer A zunächst einige organisatorische Dinge, was zur Folge hatte, dass zwei Schüler nicht weiter an ihren Projekten arbeiten durften, da sie erneut kein Materialgeld mitgebracht hatten. Der Schwerpunkt des **technischen Unterrichts** lag auf dem Fertigen einer Lautsprecherbox, was in vergangenen Stunden bereits begonnen wurde. Dieses Projekt stand in Zusammenhang mit den Grundlagen von elektronischen Schaltungen. Sämtliche Materialien und Werkzeuge wurden von Lehrer A aus verschiedenen Räumen und Schränken geholt und auf einem zentralen Tisch positioniert. Es wurde kein fester Ablauf bestimmt, alle konnten an ihren aktuellen Fertigungsschritten weiterarbeiten. Obwohl die Sozialformen nicht vorgegeben wurden, konnten alle beobachtet werden. Bevorzugt wurde alleine oder mit einem Partner gearbeitet. Nach dem eigenständigen Holen der eigenen Projekte, stand Lehrer A stets für Fragen zur Verfügung. Dafür mussten die Schülerinnen und Schüler an Lehrer A herantreten und ihm das Problem genau schildern. Je nach Schwierigkeit arbeitete Lehrer A dann mit der/dem Fragenden an deren Arbeitsplatz weiter. Viele Schüler nutzten auch die Möglichkeit andere Schülerinnen oder Schüler zu fragen. Einige Jugendliche durften oder konnten nicht weiterarbeiten, diese haben sich aber ruhig verhalten, sodass kaum Unterrichtsstörungen wahrzunehmen waren. Lehrer A war ca. 15 Minuten mit nur zwei Schülern beschäftigt, sodass sich in dieser Zeit besonders viele an andere Schülerinnen und Schüler mit Fragen wendeten. Es gab keinen Abschluss der Stunde, da eine zweite Stunde nach einer kurzen Pause folgte.

Schüler A-I saß im Mathematikunterricht umgeben von mehreren Mitschülerinnen und Mitschülern. Er begann ebenfalls zügig mit den Aufgaben und erklärte viel. Seine Mitschüler fragten ihn häufig nach seinem Lösungsweg und er konnte auch zugeben, wenn er mal nicht weiter wusste. Besonders auffällig war, dass er von sich aus bei seinem Sitznachbarn fragte, ob der Sitznachbar die Lösung verstanden hatte. Er beteiligte sich regelmäßig. Obwohl er nicht häufig aufgerufen wurde, ließ er sich nicht demotivieren. Einmal hatte er keinen eigenen Lösungsansatz und diskutierte dies mit seinem Sitznachbarn. Beide hatten keine Lust sich Hilfe zu holen und warteten bis die Lösung präsentiert wurde. Im technischen Unterricht war es sehr auffällig, dass Schüler A-I hochfrequent von Mitschülern um Hilfe gebeten wurde bzw. bei Problemen gefragt wurde. Bei einem Problem mit der Schaltung fragte er verschiedene Mitschüler, ob sie ihm bei der Fehlersuche helfen könnten. Erst nachdem dies nicht erfolgreich war, wandte er sich an Lehrer A und dachte bei der Fehlersuche aktiv mit. Er gab verschiedene konstruktive Anregungen. Obwohl sein Problem nicht gelöst wurde, blieb er freundlich und arbeitete noch gut mit anderen zusammen an deren Lautsprecherboxen.

Schüler A-II machte einen interessierten, aber zurückhaltenden Eindruck. Im Matheunterricht hat er einen Einzelplatz direkt vor dem Pult Lehrer A. Als der Arbeitsauftrag formuliert war, begann er direkt in sein Buch zu schauen. Er tippte ebenfalls etwas in seinen Taschenrechner. Auffällig war, dass er sich zunächst keine Notizen machte. Nach kurzer Zeit blickte er zu Lehrer A und wartete, dass die Besprechung begann. Beim nächsten Arbeitsauftrag machte er sich zwar Notizen, aber beteiligte sich wieder nicht bei der Besprechung.

Er meldete sich einmal und resignierte, als er nicht drangenommen wurde. Dies wurde durch seinen Blick und seine offensichtliche Enttäuschung deutlich. Er fragte nicht nach, wobei nicht deutlich war, ob er Fragen bezüglich der Aufgaben hatte oder nicht. Einmal versuchte er, mit dem Schüler hinter ihm zu kommunizieren. Im technischen Unterricht saß er gemeinsam mit zwei anderen Schülern an einem Gruppentisch. In der Beschaffungsphase, äußerte Lehrer A laut, dass Schüler A-II noch Hilfe bräuchte. Schüler A-II begann allerdings seine Arbeit alleine und zügig. Er wartete bei Schwierigkeiten erst eine kurze Zeit ab, bevor er dann Lehrer A um Hilfe bat. Dabei konnte er sehr präzise Fragen formulieren. Als er von einem Mitschüler um Hilfe gebeten wurde, half er direkt. Ebenfalls positiv war, dass er sich einmal von sich aus in ein Fachgespräch einmischte und konstruktive Hinweise gab. Sonst wartete er durch seine Lackierarbeiten viel und nutzte die Leerlaufzeit nicht sinnvoll.

Gesamtschule B

Das Thema des **technischen Unterrichts** war Messtechnik in elektronischen Schaltungen. Nach einer kurzen Einführung anhand eines in der letzten Stunde erarbeiteten Tafelbildes, wurde die praktische Aufgabe besprochen. Die Schülerinnen und Schüler sollten verschiedene Widerstände unterschiedlich schalten und anschließend die Spannungs- und Stromwerte in eine vorgegebene Tabelle eintragen. Sämtliches Material lag zentral aus. Die Arbeitsphase dauert ca. 35 Minuten. Die Sozialform wurde nicht vorgeben. Fast alle Schülerinnen und Schüler wählten Partnerarbeit und einige tauschten ebenfalls Informationen mit anderen Jugendlichen vom Tisch aus. An jedem Gruppentisch saßen vier bis sechs Schülerinnen und Schüler. Lehrerin B beantwortete Fragen immer am Arbeitsplatz der Jugendlichen und bezog häufig die gesamte Tischgruppe mit in das Gespräch ein. Zusätzlich motivierte sie einzelne Schülerinnen mündlich zur Weiterarbeit. Die Stunde war durch eine arbeitssame, aber laute Atmosphäre geprägt. Einige Jugendliche arbeiteten nicht an ihrer Aufgabe. Die entstandenen Störungen beeinflussten das Arbeitsverhalten der andern nur gering. Am Ende der Stunde wurden die Ergebnisse nicht gesichert. Es wurde ein Signal zum Aufräumen geben, alle Materialien wurden von den Jugendlichen ordnungsgemäß weggeräumt und die Schülerschaft verließ geschlossen den Technikraum.

Im **Mathematikunterricht** lautete das Thema Terme aufstellen und vereinfachen. Die Stunde begann inhaltlich, nach einigen Störungen, etwas verzögert. Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert die passende Aufgabenseite im Mathematikbuch aufzuschlagen. Eine Teilaufgabe wurde bereits in der vorherigen Stunde besprochen und es sollte eine Transferleistung auf die restlichen zwei Teilaufgaben vollzogen werden. Beide Teilaufgaben wurden im Plenum besprochen und gelöst. Zwischendurch gab es regelmäßig kurze Phasen, um selbst Teillösungen zu erarbeiten. Dabei war es allen Schülerinnen und Schülern freigestellt, ob sie dies alleine oder in Partnerarbeit machten. Lehrerin B leitete federführend das Unterrichtsgespräch. Das Thema war sehr schwierig für die Schülerinnen und Schüler und die Stunde war von zahlreichen Störungen geprägt, sodass die Bearbeitung deutlich länger dauerte als zuvor geplant. Zwischenzeitlich wurden die Störungen so massiv, dass Lehrerin B die Stunde verlängerte, sodass die Beobachtungszeit bezogen auf den Kernunterricht eingehalten werden konnte.

Schüler B zeigte sich dem technischen Unterricht gegenüber interessiert. Er begann zügig die Tabelle von der Tafel abzuzeichnen. Dafür benötigte er viel Zeit. Er vergewisserte sich anschließend bei seiner Sitznachbarin, ob seine Tabelle richtig sei. Danach begannen beide kooperativ mit der ersten Aufgabe. Schüler B stellte viele Fragen und zeigte sich durchgängig interessiert. Während der Arbeitsphase konnte er sich leise melden und abwarten, bis Lehrerin B ihm half. In der Zwischenzeit versuchte er, mit seiner Partnerin ausdauernd das Problem durch Ausprobieren zu lösen. Als Lehrerin B zur Hilfe kam, konnte er seine Fragen gut formulieren und überließ seiner Partnerin ebenfalls einen Gesprächsanteil. In Abschnitten ohne direkte Beobachtung durch Lehrerin B arbeitete Schüler B stets weiter. Nur selten verlor er das Thema aus den Augen. Besonders war, dass er sich unabhängig von der Sozialform stets wieder seiner Aufgabe zuwenden konnte. Im Mathematikunterricht folgte er inhaltlich nicht so intensiv wie im technischen Unterricht. Er hatte dort ebenfalls eine Sitznachbarin. Schüler B orientierte sich sehr stark an ihr und leitete keine fachliche Bearbeitung einer Aufgabe. Teilweise versuchte er, bei den Aufgaben mitzudenken und zu lösen. Dies schaffte er kaum und wiederholte regelmäßig die Aussagen seiner Partnerin. In der Plenumsbesprechung der Aufgaben versucht er ebenfalls mitzuarbeiten und rief ab und zu fachliche Kommentare dazwischen. Er meldete sich bei Fragen nur, wenn er sich ganz sicher war, dass er die richtige Antwort wusste.

Schülerin B hörte bei den einleitenden Erklärungen im technischen Unterricht interessiert zu und holte eigenständig das benötigte Material für den Versuchsaufbau. Nachdem die Plenumsphase abgeschlossen war und die eigenständige Bearbeitung begann, verhielt sich Schülerin B sehr destruktiv. Sie unterhielt sich ca. 15 Minuten nicht themenbezogen mit ihrer Sitznachbarin. Ohne Beachtung von Lehrerin B fanden die Mädchen keinen Zugang zur Aufgabe oder ausreichend Motivation und begannen nicht mit der Bearbeitung. Während der nicht fachlichen Gespräche kitzelte Schülerin B wahllos in ihren Unterlagen herum und spielte nicht sachgerecht mit den Bauteilen des Versuchsaufbaus herum. Nach ca. 20 Minuten konfrontierte Lehrerin B Schülerin B und ihre Partnerin mit ihrem Verhalten. In dieser Zwei-zu-Eins-Betreuung konnte Schülerin B fachlich folgen und mitarbeiten.

Förderschule LE - C

In der **Mathematikstunde** haben alle Schülerinnen und Schüler individuelle Lernaufgaben bekommen. Vier Kinder haben sich handelnd mit Material mit Multiplikationsaufgaben auseinandergesetzt. Alle anderen Kinder haben sich in Partnerübung verschiedene Multiplikation- und Divisionsreihen abgefragt. Dabei wurden die Partner zugeteilt. Den Lernort konnten die Kinder sich teils selbst aussuchen. Nach dieser ca. 25-minütigen Übungsphase, wechselten die vorgegebene Sozialform und der Arbeitsauftrag. Immer wenn ein Paar fertig war, sollten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit weiter in ihren Arbeitsheften arbeiten. Dabei holten alle Kinder ihre benötigten Materialien eigenständig. Lehrerin C musste den Kindern den Ablauf nicht lange erklären. Es machte den Anschein, als wäre dieser den Schülerinnen und Schülern gut bekannt. Bemerkenswert war die gute Lernatmosphäre in der Klasse. Auf kleine Störungen wurde durch eine gute Klassenführung und eine hohe Personaldichte angemessen und schnell reagiert, sodass die individuelle Lernzeit möglichst effektiv genutzt wurde.

Der **Technikunterricht** fand mit einer gemischten Lerngruppe aus zwei Klassen statt. Der Beginn war etwas verzögert, weil die zweite Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht zum Unterricht kam und Lehrerin C diese ebenfalls nicht finden konnte. Nach ca. fünf Minuten begann dann der Technikunterricht nur mit der halben Lerngruppe von fünf Schülerinnen und Schülern. Zu Beginn wurden Fachbegriffe zu Laubsägearbeiten wiederholt. Dafür holten sich immer zwei Schülerinnen und Schüler eine Laubsäge, eine Schraubzwinde und einen Laubsägetisch an ihren Arbeitsplatz. Daraufhin wurden die einzelnen Bestandteile des Werkzeuges mündlich aufgefrischt. Vertiefend lösten immer zwei Kinder gemeinsam mit ihrem Sitznachbarn oder ihrer Sitznachbarin ein Domino, indem sie Bilder dem passenden Text zuordnen mussten. Während die Kinder die Dominos lösten, kam die restliche Lerngruppe verspätet vom Musikunterricht. Die verspäteten Schüler begannen dann ohne vorherige Wiederholung mit dem Domino. Wenn ein Team das Domino richtig gelöst hatte, durften sie die Dominokarten wegräumen und sich ihre eigenen Laubsägearbeiten holen. Alle Schülerinnen und Schüler haben sich einen Koalabären nach einer vorgegebenen Anleitung gebaut. Je nach Arbeitsschritt besorgten sich die Kinder die benötigten Werkzeuge eigenständig. Die Sozialform wurde nicht explizit vorgegeben, aber alle Kinder arbeiteten in der praktischen Phase eher alleine. Neben Säge- und Schleifarbeiten wurden Lackierarbeiten durchgeführt. Wenn die Schülerinnen und Schüler Fragen oder Probleme hatten, haben sie sich in der Regel an Lehrerin C gewandt. Da nach der Pause eine weitere Technikstunde folgte, konnten die Kinder ohne aufzuräumen den Technikraum verlassen.

Schülerin C machte zunächst einen sehr interessierten und zielstrebigem Eindruck. Während der Partnerarbeit blühte sie auf und arbeitete fast die volle Zeit konzentriert durch. Beim Lösen der Multiplikations- und Divisionsaufgaben hatte sie keine Schwierigkeiten und konnte ihre Partnerin häufig verbessern. In der Partnerarbeit agierte sie dominierend und steuerte den Lernprozess. Sie überrannte ihre Mitschülerin zwar nicht, aber war bei Fehlern nicht sensibel und lachte schnell. Als die beiden Mädchen die ersten Aufgabenblätter zur Multiplikation fertig bearbeitet hatte, forderte Schülerin C zügig von sich aus neue Aufgaben aus dem Bereich der Division. Nach Erhalt arbeitete sie direkt mit ihrer Partnerin weiter. Als die Partnerübung beendet wurde, holte Schülerin C eigenständig ihr Arbeitsheft und setzte sich an ihren Platz. Mit einer anderen Schülerin alberte sie herum, bis sie ermahnt wurden und Lehrerin C die Mitschülerin an einen anderen Sitzplatz verwies. Dann saß Schülerin C alleine und wartete hauptsächlich ab. Sie begann nicht mit ihren Aufgaben, aber beschäftigte sich auch kaum mit anderen Dingen. Nach einiger Zeit meldete sie sich und sagte Lehrerin C, dass sie Hilfe benötige. Mit der Hilfe von Lehrerin C begann Schülerin C die Aufgabe. Als Lehrerin C sich von Schülerin C abwendete, stoppte Schülerin C mit der Arbeit erneut und wartet den Rest der Stunde ab. Im Technikunterricht arbeitete sie mit Schüler C zusammen, da sich beide Kinder neben einander gesetzt hatten. Diese Umstände kamen zustande, weil die halbe Lerngruppe zu Beginn der Stunde fehlte. Sie ließ Schüler C die benötigten Werkzeuge holen und arbeitete mit ihm aktiv zusammen an dem Domino. Schüler C sortierte zunächst die Dominiozettel und Schülerin C ließ in gewähren. Als Schüler C Fehler machte, korrigierte sie ihn unfreundlich. Während die anderen Schülerinnen und Schüler in den Technikraum kamen, fragte Schülerin C direkt, ob sie den Partner tauschen dürfe. Lehrerin C verneinte dies und Schülerin C ließ sich auf die Zusammenarbeit mit Schüler C wieder ein. Nachdem beide gemeinsam das Domino gelöst hatten baten sie schnell um Rückmeldung, um mit ihren Werkstücken weiterarbeiten zu dürfen. Sie hatten einen

Fehler in der Kette und konnten in guter Zusammenarbeit schnell den Fehler eigenständig korrigieren. Schülerin C arbeitete langsam aber kontinuierlich an ihrem Koala. Sie hinterfragte die vorhandenen Materialien und arbeitete mit ihnen, obwohl ihre Wunschfarben nicht vorhanden waren. Sie konnte Begründungen gut verstehen und mit ihnen umgehen. Wenn Schülerin C auf Probleme stieß, versuchte sie zunächst diese selbst zu lösen, wenn auch mit kleinen Umwegen. Sie ging häufig zum Spiegel und richtete ihre Haare, fand aber immer wieder an ihre Arbeit alleine zurück.

Schüler C arbeitete zunächst mit einem leistungsschwächeren Schüler im Mathematikunterricht zusammen. Dieser Schüler fluchte schnell, wenn er Aufgaben nicht lösen konnte. Schüler C ließ sich davon nur wenig ablenken. Manchmal versuchte er seinem Partner die Lösung zu erklären oder sagte sie vor. Beide Jungen arbeiteten gut und konzentriert zusammen. Manchmal vernachlässigten sie ihre Aufgabe und redeten über andere Dinge. Nach kurzer Erinnerung von Lehrerin C fanden beide schnell zurück zu ihrem Arbeitsauftrag und arbeiteten gut gemeinsam weiter. In der Einzelarbeitsphase zeigte Schüler C ein ähnliches Bild. Er konnte sich eigenständig seine Materialien holen und Störungen lenkten ihn nur wenig ab. Allerdings verlor er hier auch ab und zu seinen Fokus und beschäftigte sich mit anderen Dingen. Im Technikunterricht dominierte er die Sortierung der Dominosteine, bezog seine Partnerin Schülerin C allerdings regelmäßig durch Fragen mit ein. In der praktischen Arbeitsphase zeigte Schüler C eine ausgesprochen hohe Konzentrationsleistung und gutes Durchhaltevermögen. Nachdem er sich das passende Werkzeug organisiert hatte, arbeitete er die gesamte Arbeitsphase ohne Unterbrechung. Er hatte eine sehr gute Handlungsplanung und räumte sogar selbstverantwortlich das Werkzeug, welches er nicht mehr brauchte wieder weg, bevor er sich neues für den folgenden Arbeitsschritt holte.

Förderschule SQ - D

Das Oberthema beider Unterrichtsstunden lautete ‚Unsere Sinne‘. Im **Sachunterricht** war das Stundenthema ‚Unser Ohr‘. Zunächst hatten sich alle Schülerinnen und Schüler im Sitzkreis gesammelt und Lehrer D hat das Thema und das Stundenvorgehen transparent vorgestellt. Das Thema hatten die Schülerinnen und Schüler bereits antizipiert, sodass Lehrer D schnell den Stationenlehrgang vorstellen konnte. Er thematisierte nicht alle einzelnen Stationen, sondern gab lediglich Anweisungen zum Umgang mit den Stationen. Dabei wurden besonders soziale Regeln wiederholt. Manche Schülerinnen mussten zunächst noch ein Arbeitsblatt aus der letzten Stunde fertigstellen. Die Sozialform wurde freigestellt. Nach dieser kurzen Einführung wählten die meisten Kinder unterschiedliche Stationen zur Bearbeitung. Drei Schülerinnen und Schüler arbeiteten in einer Gruppe und alle anderen arbeiteten mit einem Partner gemeinsam oder hatten einen festen Ansprechpartner bei Problemen. Alle konnten sich frei im Raum bewegen und sich selbst die Arbeit einteilen. Die Gruppe arbeitete draußen auf dem Flur. Bemerkenswert waren die positive Lernatmosphäre und die allgemeine Selbstständigkeit. Alle Kinder haben sehr ausdauernd an ihren schriftlichen Arbeitsaufträgen gearbeitet. Mit Fragen und Problemen haben sie sich häufig an andere Kinder gewandt. Gegen Ende der Stunde gab es von manchen Schülerinnen Protest beim Aufhören, weil sie lieber weiterarbeiten wollten. Nach einem kurzen Abschluss und mit Aussicht auf Weiterarbeit in der nächsten Woche wurde der Plan für die Technikstunde besprochen. Anschließend hat sich die gesamte Klasse in den Werkraum begeben.

In der **Technikstunde** wurde weiter an drei Projekten zum Thema Hören und Schall gearbeitet. Eine Gruppe von vier Kindern hatte Klanghölzer für ein Gartenxylophon hergestellt und montiert. Die restlichen Kinder beschäftigten sich mit verschiedenen ‚Hörstationen mit Schallschluckern und Schallrohren‘. Zwei Schüler stellten im Outdoor-Arbeitsbereich mit einer Stichsäge Füße für die Hörstationen her. Zwei Kinder befestigten die ‚Schallschlucker‘ an den Stationen und die restlichen vier Kinder hatten Hilfshölzer für unterschiedliche Montagen produziert und bearbeitet. Das Arbeiten während der gesamten Stunde gestaltete sich sehr frei. Alle Kinder konnten sich selbst aussuchen, an welcher Station sie arbeiten wollen. Es wurde in der Besprechung vorher thematisiert, welche Handlungsmöglichkeiten es gab, wenn eine gewünschte Station besetzt war. Dadurch gab es beim Zuordnen keine Probleme. Kleine Konflikte konnten die Kinder unter sich gut lösen. Selbst bei fachlichen Fragen wurden häufig erst Mitschülerinnen und Mitschüler und dann erst die Lehrkraft gefragt. Kurz vor Ende der Stunde gab Lehrer D ein deutliches Signal und besprach kurz mit den Kindern den Aufräumprozess, sodass dieser dann gut vollzogen wurde. Nach dem Aufräumen gab es einen gemeinsamen ritualisierten Abschluss. Dort wurden die Arbeitsergebnisse kurz gebündelt und der Arbeitsprozess reflektiert.

Schüler D zeigte sich in beiden Stunden sehr interessiert. Er konnte sich gut an die bestehenden Regeln halten. Im Sachunterricht wählte er schnell seinen Sitznachbarn als Partner. Er konnte gut mit ihm über die Auswahl der Station reden und begründete dies sinnvoll. Zu Beginn der Arbeitsphase ließ er sich durch andere Kinder und das Anspitzen seines Bleistifts sehr ablenken. Allerdings konnte er selbst wieder zu seinem Arbeitsauftrag zurück finden. Der Vorschlag von Lehrer D, diese ausgewählte Station gemeinsam mit einem weiteren Schüler zu bearbeiten, konnte er sehr gut annehmen. Zudem erklärte er den anderen Schülern die Aufgabenstellung und las sie für den jüngeren nochmals vor. Er arbeitete ohne direkte Aufsicht auf dem Flur gemeinsam mit anderen Jungen zielstrebig. Im Technikunterricht hatte er eine klare Aufgabe. Er suchte sich zügig einen anderen Partner als in der Stunde davor und sie sägten gemeinsam mit einer Maschinenstichsäge Füße für die Hörstationen aus. Beide Kinder konnten gemeinsam alle benötigten Werkzeuge und Hilfen zusammentragen und haben dann eigenverantwortlich am Outdoor-Arbeitsplatz gearbeitet. Schüler D hatte sich sehr für die Arbeit verantwortlich gefühlt und gewissenhaft gezeigt. Er räumte zügig auf und im Abschlusskreis konnte er seine Arbeitsschritte gut erklären und vorstellen.

Schülerin D musste zu Beginn der Arbeitsphase im Sachunterricht noch ihr Arbeitsblatt aus der letzten Stunde beenden. Das machte ihr nichts aus, allerdings hielt sie sich lange mit anderen Kleinigkeiten auf. Zunächst dachte sie sehr lange über die Stiftwahl nach und versuchte dann zahlreiche Gespräche mit ihren Sitznachbarinnen über ihre Aufgabe zu initiieren. Eine Mitschülerin bearbeitete noch die gleiche Aufgabe, gab Schülerin D kurze Antworten und ließ sich aber größtenteils nicht ablenken. Schülerin D fand trotz zahlreicher Ablenkungen immer wieder von selbst zu ihrer Arbeit zurück. Sie konnte sich eigenständig inhaltliche Hilfe holen. Beim Eingreifen von Lehrer D reagierte sie häufig mit Protest, aber konnte sich trotzdem weiter motivieren. Beim Aufräumen fiel es ihr schwer, ihre Arbeit bis zum nächsten Mal ruhen zu lassen. Hier diskutierte sie ebenfalls mit Lehrer D, konnte sich schlussendlich aber überzeugen lassen und ihre Sachen ordnungsgemäß wegräumen. Im Technikunterricht ordnete sich Schülerin D einer Partnerin zu und bearbeitete gemeinsam mit ihr Klanghölzer. Sie konnten absprechen, wer an welcher Stelle des Klangholzes weiterarbeitet. Nach einem Hinweis von Lehrer D, dass eine einzelne Bearbeitung von zwei Hölzern mehr

Sinn machen würde, konnte Schülerin D sich mit einer guten Begründung darauf einlassen. Sie konnte relativ lange eigenständig arbeiten, bis ein anderes Paar am selben Tisch eine für sie interessantere Arbeit ausführte. Das andere Paar bohrte bereits die Befestigungslöcher. Schülerin D konnte ihren eigenen Handlungsplan nicht antizipieren, sodass sie erneut Unterstützung vom Lehrer D benötigte, um sich von diesem Frust wieder zu lösen. Danach konnte sie ihre Tätigkeit wieder aufnehmen. Beim Aufräumen half sie zügig und ordentlich. Im Abschlusskreis beteiligte sie sich gut und konnte ihre Arbeitsschritte verbalisieren.

Grundschule E

Die **Technikstunde** wurde lehrergesteuert durchgeführt. Alle Schülerinnen und Schüler hatten ein Forscherheft, in dem sie verschiedene Lehrgänge zum gerechten Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen im Bereich Holzbearbeitung kennenlernten. Der Schwerpunkt der beobachteten Stunde lag in der Arbeit mit einem Hammer. Die Kinder sollten verschiedene Hämmer ausprobieren und reflektieren, welcher sich am besten eignet, um die gleiche Sorte Nägel in ein Weichholz zu schlagen. Zu Beginn der Stunde war die Klasse sehr wuselig, weil zunächst nicht ausreichend Arbeitsplätze vorhanden waren. Nach dem Verteilen der Forscherhefte haben alle zunächst ihre Ideen zum Umgang mit dem Hammer schriftlich festgehalten. Anschließend wurden im Plenum die verschiedenen Hammerarten vorgestellt und ihre Eigenschaften besprochen. Danach begann die Arbeitsphase. In dieser durften die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie gemeinsam mit einem Partner oder in einer Dreiergruppe arbeiten wollten. Pro Tisch stand nur eine begrenzte Anzahl von Hämmern zur Verfügung, sodass die Kinder gezwungen waren, miteinander zu kommunizieren und kooperieren. Die Arbeitsphase wurde von Lehrer E beendet und jede Gruppe räumte eigenständig ihre Werkzeuge und ihren Werkstoffe weg. Eine Reflektion schloss sich an, in der thematisiert wurde, welcher Hammer sich nun am besten für diesen Arbeitsschritt eignete. Das mündliche Ergebnis hielten zum Abschluss alle Kinder in ihren Forscherbüchern fest.

Die Klassenstruktur der beobachteten Klasse setzte sich aus Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen eins bis vier zusammen und es wurden Kinder mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gemeinsam unterrichtet. Zum Beobachtungszeitpunkt waren zwei Integrationshelfer, ein Lehramtsanwärter und der Klassenlehrer anwesend. In der **Mathematikstunde** wurde nach dem Prinzip des ‚Offenen Unterrichts‘ sehr individuell gearbeitet. Zu Beginn trafen sich alle Kinder und Erwachsenen gemeinsam und jedes Kind skizzierte kurz, mit welchem Inhalt es sich in dieser Stunde beschäftigen wollte. Diese Phase lief sehr zügig und organisiert ohne Störungen ab. Nach der Besprechung hatten sich alle Schülerinnen und Schüler eigenständig ihr benötigtes Material geholt und sich einen freien Arbeitsplatz gesucht. Lehrer E setzte sich zunächst mit Mädchen aus der ersten Jahrgangsstufe zusammen und führte mit ihnen eine spezielle Förderung durch. Während der gesamten Stunde konnten sich alle Kinder bei dringenden Fragen direkt an einen Erwachsenen wenden oder sich mithilfe eines Namensschildes für eine Lernberatung anmelden. Während der Arbeitsphase zeigte sich eine gute Atmosphäre. Viele Kinder schafften es, leise und konzentriert zu arbeiten. Kleine Störungen wurden durch direkte Reaktion gelöst. Zum Abschluss der Stunde gab es eine kurze Reflektion. Hier konnten die Schülerinnen und Schüler freiwillig vorstellen, woran sie aktuell gearbeitet hatten und was sie geschafft haben.

Schülerin E-I führte im Mathematikunterricht Aufgaben in ihrem Arbeitsbuch fort. Zu Beginn konnte sie sich ausdauernd konzentrieren und arbeitete allein sehr eigenständig. Auffällig war, dass sie sich nach zahlreichen Teilschritten bei Lehrer E absicherte. Dabei suchte sie Lehrer E stets in seiner Fördereinheit auf. Er erinnerte sie daran, dass sie sich nur bei akuten Fragen direkt an ihn wenden solle und sich sonst anmelden solle. Zurück an ihrem Arbeitsplatz fand sie nur schwer wieder zu ihren Aufgaben zurück. Sie beschäftigte sich lange mit Informationszetteln für ihre Eltern. Kurz nachdem sie ihre Arbeit wieder aufgenommen hatte, meldete sie sich geduldig, weil sie eine Verständnisfrage hatte. An ihrem Gruppentisch saßen noch andere Kinder, die das gleiche Thema bearbeiteten. Selbst mit Hinweis des LAA-E, schaffte sie es nicht ein anderes Kind um Hilfe zu fragen. Dann wollte der LAA-E ihr weiterhelfen und diese Hilfe verweigerte sie zunächst und forderte Lehrer E. Nach einiger Überzeugungsarbeit ließ sie sich auf den LAA-E ein und klärte mit ihm ihre weiteren Handlungsschritte. Noch im Beisein von LAA-E bearbeitete sie ihre Aufgaben lustlos weiter. Sobald dieser ihren Tisch verlassen hatte, stoppte sie ihre Arbeit und begann mit ihrer Sitznachbarin über fachfremde Themen zu sprechen. Als sie von einer jüngeren Mitschülerin um Hilfe gefragt wurde, half sie ihr direkt. Insgesamt zeigte sie während der Arbeitsphase immer wieder verschiedene Arbeitsvermeidungsstrategien. Beim Aufräumen konnte sie zügig mithelfen, aber bei der Abschlussrunde beteiligte sie sich nicht. Im Technikunterricht zeigte Schülerin E-I ein deutlich anderes Bild. Sie folgte der Einführung interessiert und kümmerte sich viel um ihren Partner. Dieser war deutlich jünger als sie und sie bot ihm passende Hilfestellungen an, achtete darauf, dass die Arbeit sachgerecht ablief und zeigte sich sehr umsichtig. Sie begründete ihre Handlungsschritte fachlich richtig und erklärte nicht nur ihrem Gruppenpartner Sachverhalte, sondern wurde auch von anderen Kindern häufig als Ansprechpartnerin gewählt. Als die Gruppe einen anderen Hammer benötigte, fragte sie freundlich verschiedene Kinder und konnte gut abwarten. Insgesamt handelte sie sowohl bei den praktischen als auch bei den schriftlichen Anteilen der Stunde sehr selbstsicher.

Schülerin E-II wurde aufgrund von Kopfschmerzen zu Beginn der zweiten Beobachtungsstunde abgeholt. Aus diesem Grund liegt keine ausreichende Vergleichsbasis vor, sodass Schülerin E-II in der Untersuchung nicht weiter berücksichtigt werden kann.

4 Analyse der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt. Zuerst wird die Methodik der Analyse erläutert, um die Vergleichbarkeit der Datenmengen zu gewährleisten. Anschließend werden die Informationen der Lehrerinnen und Lehrer aus den Leitfadeninterviews mit den beobachteten Kommunikationsprofilen abgeglichen, um die Qualität der Beobachtungen einzuordnen. Daraufhin folgt die Analyse der Ergebnisse aus den Beobachtungen und den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schülern. Für eine strukturierte und übersichtliche Beobachtungs- und Selbsteinschätzungsauswertung werden die drei zuvor aufgestellten Kategorien (vgl. Kapitel 2.2.3) kommunikatives Verhalten, Kooperations- und Konfliktverhalten und Lern- und Arbeitsverhalten herangezogen. Da die Beobachtungen das Kernstück der vorliegenden Studie darstellen, werden diese in jeder Kategorie zuerst betrachtet. In Abhängigkeit davon werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen ausgewertet und berücksichtigt.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hin gewiesen, dass aufgrund einer Erkrankung der Schülerin E-II während der Beobachtung der Datensatz des vergleichenden Unterrichts nicht erhoben werden konnte, sodass in der folgenden Auswertung nur die neun Datensätze der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden, welche in beiden Beobachtungszeiträumen vollständig anwesend waren.

4.1 Methodik der Analyse

Jede Methode bedarf einer eigenen strukturierten Auswertung, um die Menge der Daten übersichtlich und geordnet analysieren zu können.

Die geführten Leitfadeninterviews wurden zunächst digital mitgeschnitten und anschließend mit dem Programm ‚F4‘ transkribiert. Die erstellten Transkripte leisten ein hohes Maß an Übersichtlichkeit, sodass die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Gesamtheit nachvollzogen werden können (siehe Anhang: S.16ff.). Die Sprechanteile der Lehrkräfte sind jeweils durch den Buchstaben des Schulcodes neben der Aussageposition markiert. Die Aussagen der Interviewerin werden jeweils mit I gekennzeichnet. Für den Abgleich der Aussagen der Lehrkräfte werden diese zunächst schülerspezifisch herausgearbeitet und in tabellarischer Form gebündelt. Jeder einzelnen Aussage wird anschließend ein Kommunikationstyp im Sinne von FEY zugeordnet (vgl. Kapitel 2.2.3). Nach einem Zusammenschluss der Aussagen auf einen Kommunikationstyp pro Schülerin und Schüler, werden die Lehrkraftaussagen mit den beobachteten Kommunikationsprofilen abgeglichen. Anhand von diesem Abgleich wird die Qualität der Beobachtungen erörtert. Abschließend werden die Kommunikationsprofile nach den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer und die Abweichungen der Wahrnehmung der Beobachterin grafisch dargestellt.

Sowohl für die Auswertung der Beobachtungen und der Selbsteinschätzungen wurden die erhobenen Daten zuerst mit Excel in Tabellen übersichtlich zusammengetragen. Für jede dieser beiden Methoden sind fünf Tabellen erstellt worden. Zunächst werden in je zwei Tabellen das beobachtete Verhalten und die Selbsteinschätzungen bezüglich des technischen und des vergleichenden Unterrichts aller Schülerinnen und Schüler für jedes Item einzeln abgebildet. Die Tabellen der Beobachtung enthalten zusätzliche statistische

Informationen über den Durchschnitt und die Summen der Werte pro Item, die Anzahl der berücksichtigten Werte und unterschiedliche Rankings. Bei den Tabellen der Selbsteinschätzung werden ebenfalls Ranking und Summen Schüler und Item abhängig erstellt. Zusätzlich werden die erreichten Ratings in weiteren drei Tabellen verglichen. Eine Tabelle zeigt je das konstante Verhalten bzw. die Angaben der Schülerinnen und Schüler, die sich nicht verändert haben. Des Weiteren werden für die Beobachtungen in zwei Tabellen die positiven und negativen Veränderungen zu Gunsten des technischen Unterrichts durch die Differenz der Ratings pro Item dargestellt. Bei den Selbsteinschätzungen werden die Steigerungen der Ratings einerseits vom vergleichenden hin zum technischen Unterricht abgebildet und umgekehrt. Bei diesen beiden Tabellen wird nicht von einer positiven Veränderung bezüglich einer Unterrichtssituation gesprochen, weil diese Werte aufgrund der Formulierungen der Items zunächst weiterer Interpretationen bedürfen. Alle Tabellen können im Anhang in ihrer Vollständigkeit nachvollzogen werden.

Die Auswertung der Beobachtungsergebnisse erfolgt in drei großen Blöcken. Als erstes wird begründet, welche erhobenen Items für die Auswertung berücksichtigt werden können. Dafür sind die Anzahl der vorhandenen Werte und die daraus resultierenden möglichen Vergleiche verantwortlich. Wenn bei einem Item 50% oder mehr Vergleiche gezogen werden können, so wird dieses Items als repräsentativ angesehen und berücksichtigt. Im ersten Block der Auswertung werden die Leistungen Item übergreifend zwischen dem vergleichenden und dem technischen Unterricht gegenüber gestellt. Dafür werden die Mittelwerte der erreichten Leistungen errechnet und in einem Boxplot dargestellt. Wie im ersten, so auch im zweiten Block erfolgt die Auswertung Item unspezifisch. Der zweite Block thematisiert die Verhaltensveränderungen. Dafür werden alle möglichen Vergleiche betrachtet und dargestellt, wie viele Schülerinnen und Schüler gleiches Verhalten in beiden Unterrichtsformen gezeigt und wie häufig sich die Verhaltensweisen zu Gunsten des technischen Unterrichts positiv oder negativ verändert haben. Weil in jeder Kategorie unterschiedlich viele Vergleiche berücksichtigt werden können, werden diese Werte prozentual angegeben, um eine höhere Vergleichbarkeit zu erlangen. Im dritten Block werden die Vergleiche zwischen dem Verhalten im vergleichenden und im technischen Unterricht genauer ausgewertet. Die Auswertung erfolgt immer Item spezifisch. Zuerst wird das Verhalten ohne Veränderung für beide Unterrichtsformen betrachtet. Dafür werden besondere Auffälligkeiten schriftlich festgehalten und abschließend für alle Items die Anzahl der unveränderten Werte und deren Gesamtleistung prozentual in einem Balkendiagramm verdeutlicht. Um die positiven Veränderungen zu Gunsten des technischen Unterrichts herauszustellen, werden die erreichten Leistungen pro Item pro Unterrichtssituation prozentual errechnet und anschließend verglichen. Aus den zwei Leistungen pro Item wird anschließend eine Steigerungsquote bestimmt, die die Verbesserungen offen legt. Falls negative Veränderungen in einer Kategorie vorhanden sind, werden diese abschließend verschriftlicht.

Die Items aus den Selbsteinschätzungen werden zu Beginn jeder Kategorie zunächst auf die der Beobachtungen inhaltlich bezogen. Danach werden die für die Auswertung relevanten Items benannt und nicht gültige begründet ausgeschlossen. Als nicht gültig werden solche Items identifiziert, welche inhaltlich zu ausgeschlossenen Items der Beobachtung zählen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Daran anschließend werden die Items einzeln oder in sinnvollen Zusammenschlüssen, wenn das Verhältnis der Ergebnisse sich stark ähnelt, vorgestellt. Wenn die Werte es zulassen, wird ein grafischer Vergleich zwischen den Antworten

der Schülerinnen und Schüler für beide Unterrichtssituationen geliefert. Abschließend werden die Verschiebungen der Antworten Item spezifisch durch ein Balkendiagramm kenntlich gemacht und besonders auffällige Ereignisse hervorgehoben.

4.2 Daten der Leitfadeninterviews

Im ersten Schritt der Auswertung der Leitfadeninterviews werden die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer, welche Rückschlüsse auf die Kommunikationspersönlichkeiten aller Schülerinnen und Schüler liefern, gebündelt. Diesen einzelnen Aussagen wird dann je einem Kommunikationstyp zugeordnet, sodass zusammengeführt ein Gesamteindruck jeder Schülerin und jedes Schülers entsteht. Dieser Gesamteindruck wird anschließend mit den beobachteten Kommunikationsprofilen abgeglichen. Dieser Abgleich dient in erster Linie der Überprüfung, ob die erhobenen Daten zu den Experteneinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrern passen und sich somit keine gravierenden Beobachtungsfehler ereignet haben. Gravierende Beobachtungsfehler würden sich durch starke Abweichungen der Beobachtung hin zu den Expertenaussagen der Lehrerinnen und Lehrern bei eindeutigen Kommunikationsprofilen erkennbar machen. Bei ambivalent beschriebener Kommunikation muss der Einzelfall überprüft werden. Wie in Kapitel 2.2.3 bereits erläutert wurde, ist das Kennen des Kommunikationsprofils für eine korrekte Einordnung des sprachlichen Verhaltens notwendig. Des Weiteren kann dieser Abgleich bei Übereinstimmung der Informationen aus den Interviews mit den beobachteten Kommunikationsprofilen Aufschluss darüber liefern, inwieweit das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in den Beobachtungssituationen repräsentativ war. An dieser Stelle erfolgt kein Abgleich zwischen dem vergleichenden Unterricht und dem technischen Unterricht, da die Kommunikationspersönlichkeit als überdauernd angesehen wird und sich somit nicht innerhalb des Erhebungszeitrahmens verändert.

In der nachstehenden Tabelle werden die Aussagen der Lehrkräfte pro Schülerin und Schüler dargestellt und einem Kommunikationstypen zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt nach den in Kapitel 2.2.3 genannten Kriterien. Da die Zuordnung anhand der Kriterien eindeutig ist, werden diese nicht näher erläutert. In der ersten Spalte finden sich die Verweise zu den Textstellen in den Leitfadeninterviews, welche sich im Anhang befinden. In den Zeilen, in denen die Schülerinnen und Schüler genannt werden, findet sich der Hinweis, auf welches Interview sich die Aussagen beziehen. In der zweiten Spalte werden die relevanten Aussagen genannt. Die dritte Spalte zeigt die Zuordnung der entsprechenden Kommunikationstypen. Der chronologische Aufbau dieser Tabelle ergibt sich einerseits aus den Schulformen gestaffelt nach Alter der Schülerinnen und Schüler. Andererseits ist stets die erstgenannte Schülerin oder der erstgenannte Schüler jeweils die oder der leistungsstärkere.

Position	Aussagen Lehrer/in	Kommunikationstyp
Schüler A-I; Interview Gesamtschule A-I (siehe Anhang: S.16ff.)		
27. A	Ehhhh, er ist, eh, en ruhiger, aber durchaus selbstbewusster Schüler. Ist kein Schreihals.	Typ I
37. A	Konkret hab ich jetzt keins, dass ich jetzt sage, es war noch vorn paar Tagen, aber wenn es dann so um Diskussionen, um allgemeinen Themen in verschiedensten Formen, versucht er schon immer abzuwägen von links nach rechts, wie sieht das aus und setzt sich da dann eben halt häufig für die richtige Seite sach ich mal eben ein.	Typ I
57. A	Joar, weil er die Kommunikationstechniken beherrscht. Er kann argumentieren. Er kann zuhören. Er spricht nicht unbedingt dazwischen, wenn irgendjemand was sagt und ehm er ist erst mal relativ offen für Argumente. Er macht zumindest nicht nach außen den Anschein als wenn er sofort eine eingefahrene Meinung hätte oder so was. Er hört sich erst mal alles an.	Typ I
Schüler A-II; Interview Gesamtschule A-II (siehe Anhang: S.21f.)		
15. A	Ist ja, ein eher introvertierter Schüler. [...] aber er ist eher son Eigenbrödlar.	Typ III
23. A	Aber wenns nen Themenfeld ist, wo er jetzt von sich aus so kein Interesse dran hat und sich auch nicht einbringen kann, dann lehnt er sich auch gerne zurück, hält sich gerne im Hintergrund und lässt das alles um sich herum machen und nimmt das alles so und lässt das ebenso an sich vorbeilaufen.	Typ III
25. A	Eh, er ist nen sehr sehr sehr introvertierter Schüler und ehm bei Konflikten, joar die geht er eigentlich weitestgehend aus dem Weg. Und wenn es da was gibt, wo er selber irgendwie in den Zwiespalt kommt, dann bezieht er diesen Konflikt auf sich selbst. Also dann schwänzt er mal nen Tach, oder sowas, aber er geht diesen Konflikten aus dem Weg.	Typ III
29. A	Ja, weil er eben sehr sehr stark introvertiert ist. Sich auch gegenüber anderen abschottet. [...] Er zieht sich also definitiv aus allen Kommunikationssituationen zurück. Also er unterhält sich auch nicht mit den Schülern in den Pausen oder nur so das Nötigste. Also das aller aller Nötigste.	Typ III
31. A	Weil er eben sehr stark introvertiert ist und nur auf sich selbst bezogen ist, geht er ja auch jeglichem Konflikt, jeglichem Kontakt und allem aus dem Weg. Er macht da so irgendwo sein Ding und eh, wie auch immer man das bezeichnen will. Ob das auch richtig ist oder nicht richtig ist, das interessiert ihn nicht.	Typ III
Schülerin B; Interview Gesamtschule B-I (siehe Anhang: S.23ff.)		
21. B	Nein, nein, nein, nein nein, die ist, die ist öh, nicht schüchtern.	Typ I
31. B	Öh, sie arbeitet gerne in ihrer ausgesuchten Gruppe. Wenn man sie einer Gruppe zuweist, ehm, kann es auch zu Boykothandlungen kommen.	Typ IV
37. B	[...] ich finde die Schülerin B ein gutes Beispiel ist für eine kommunikationsstarke Schülerin, sie trotzdem auch Boykottverhalten aufweist und meine anderen Leistung.	Typ I
41. B	Also die ist, sie ist sehr aufgeschlossen. Man kann mit ihr reden, sie versteht auch manche Ausdrücke, wo andere Kinder sagen: hää?	Typ I

Schüler B; Interview Gesamtschule B-II (siehe Anhang: S.27f.)		
6. B	Eh, ne eher schüchtern. Weil er tatsächlich auch mit ausgewählten gut zusammenarbeiten und mit anderen da traut er sich nicht dran. Also würde ich eher als schüchtern.	Typ II
12. B	Er kann gerne mal stören, eh, sehr häufig laut fragen: wie geht das? Hab ich nicht verstanden, erkläre se doch nochmal. Und wenn mans noch mal erklärt, hört er nicht zu. Er driftet dann so weg, das sieht man dann ja.	Typ IV
24. B	Eh ja, er ist, weil er wirklich nur mit ausgesuchten Schülern zusammen arbeitet. Mit, gerne mit Mädchen, mit ehm, gerne mit schlaun Mädchen. Also er weiß schon ganz genau, wo er sich profilieren kann, sach ich mal einfach, also sie machen dann die Arbeit und er hängt sich dann da dran.	Typ II
Schülerin C; Interview Förderschule LE – C (siehe Anhang: S.29ff.)		
35. C	Ehm, das ist ein sehr fröhliches Kind. Die ist sehr offen. [...] Kann auch ihre Gedanken und ihre Lösungswege in Worte fassen und ausdrücken.	Typ I
41. C	Auch etwas unbeliebtere Aufgaben, wenn es en Schüler mal gibt, mit dem wenige zusammenarbeiten möchten oder wo ich weiß bei der Aufgabe wird es schwierig. Dann kann ich die Schülerin C ansprechen und sagen, komm übernimm mal, mach doch mal, würdest du mal ausnahmsweise. Und dann macht die das immer. Da kann ich mich ziemlich drauf verlassen.	Typ I
43. C	Also sie kann erstmal verbalisieren, dass sie ein Problem hat und kann das eben auch ziemlich genau beschreiben, wo das Problem liecht. Und eben dann angemessen nach ner Lösung suchen. Indem sie sich erst mal Hilfe sucht oder auch erst mal, hmm, signalisiert verbal, dass sie ein Problem hat. [...] Die meisten sind ja aus irgendeinem Grund verstimmt oder reagieren komisch und explodieren bevor man überhaupt weiß, dass etwas los war. Und Schülerin C gehört nicht zu denen.	Typ I
43. C	Die hat eigentlich ein ziemlich gutes Selbstbewusstsein.	Typ I
47. C	Und was die sozial-kommunikativen Fähigkeiten angeht ist die eben auch jemand der völlig unauffällig ist, der ganz selten Streit mit anderen hat. Wenn die Streit hat, weiß sie, was sie tun kann. Sie kann situationsangemessen reagieren. Weggehen, sprechen oder bei Erwachsenen Hilfe holen. [...] Die ist super freundlich.	Typ I
Schüler C; Interview Förderschule LE – C (siehe Anhang: S.29ff.)		
57. C	Ehm, Schüler C ist, ehm, sehr wechselhaft in seinem Wesen. Er ist oft sehr offen und gesprächsbereit, aber häufig auch in sich zurück gezogen, ganz still, unauffällig. Wirkt auch oft traurig, kann das aber nicht beschreiben.	Typ II
63. C	Er kann sehr hilfsbereit sein. Es ist auch ein bisschen ambivalent bei ihm. Aber es ist so, dass er eigentlich, ja große Probleme mit ausgewählt Zufallspartner zusammen zu arbeiten. Er hat immer Wunschpartner mit denen er arbeiten möchte und dann auch dann gut arbeiten kann. Sobald es aber darum geht, wir lösen ganz oft die Partner oder die Gruppen aus, dann fällt es ihm total schwer das zu akzeptieren, was jetzt grade rausgekommen ist bei dem Losverfahren. Und dann auch sich dann auf die Situation einzustellen	Typ II
65. C	Also ehm, das ist eigentlich ein hilfsbereiter Schüler, der aber eigentlich nur hilfsbereit ist, wenn er dazu Lust hat. [...] Also er ist auch nicht, also er ist nicht,	Typ II

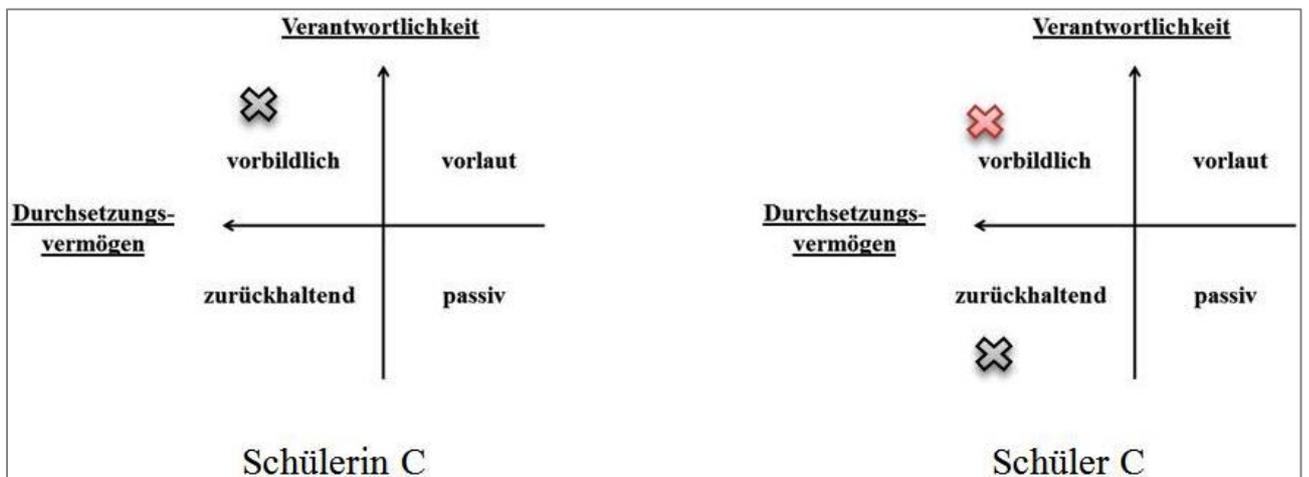
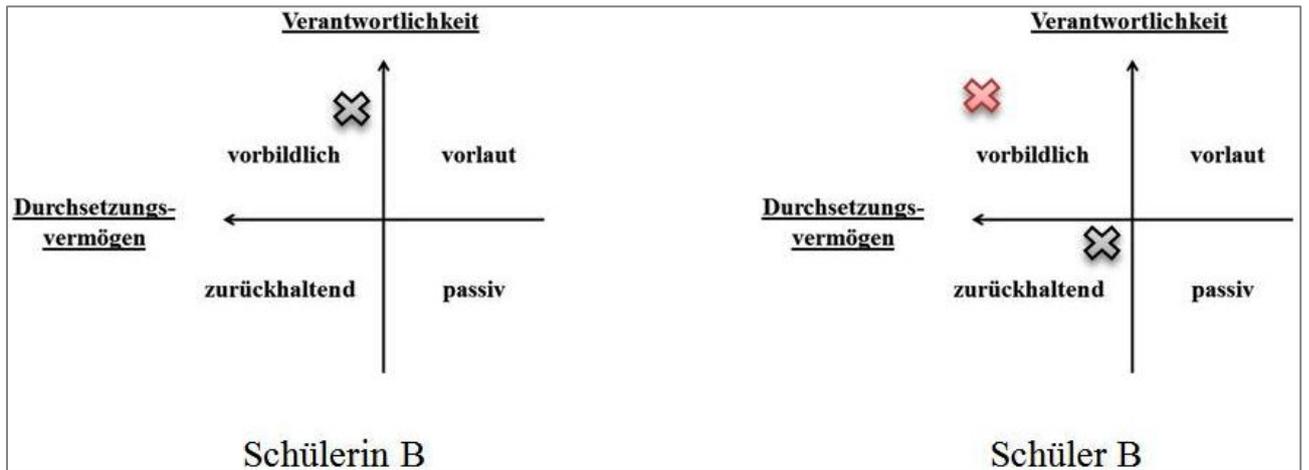
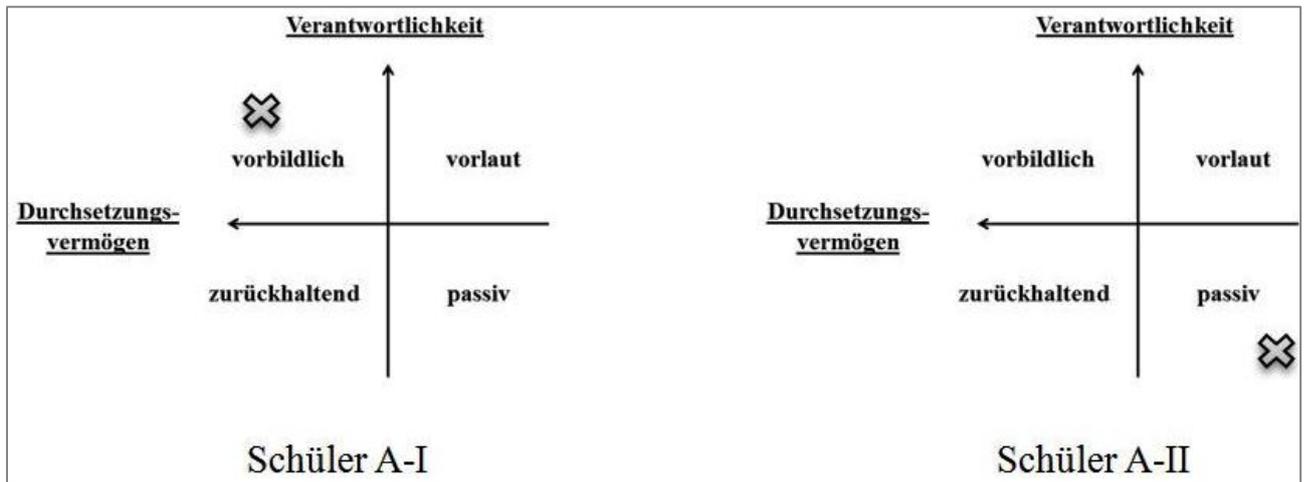
	völlig antisozial, dass der nix für die Gruppe macht, aber es ist eher so, dass es total stark von seinen Launen und seinen Befindlichkeiten abhängt grad.	
69. C	Es ist ziemlich häufig, dass er sich der Situation entzieht und auch, dass anfängt zu weinen. Das ist auch bei Konflikten mit anderen, schafft er das nicht verbal und kognitiv zu lösen und da eben zu versuchen weiter zu kommen.	Typ II
73. C	Ehm, der hat schnell Streit mit anderen, der Schüler C. Entweder weil er sich ungerecht behandelt fühlt oder weil ihn beleidigt oder er zurück beleidigt. Es ist also so ein ständiges Hin und Her. Und es ist sehr häufig, dass er Konflikte hat mit anderen.	Typ II
77. C	Erstmal wirkt der sehr selbstständig und sehr erwachsen und wirkt eigentlich viel ehm, viel leistungsstärker in diesem sozial-kommunikativen Bereich als der Schüler C-II, den ich auch ausgewählt hab. Aber wenn man sich genauer anguckt, wie der reagiert in so Konfliktsituationen oder was so an einem Tach los ist mit dem, dann, ehm, dann finde ich kann man das gut begründen, dass er da wirkliche auch wirklich hohen Förder- und hohen Unterstützungsbedarf hat in diesem Bereich. Fällt manchmal nicht so auf, aber ist tatsächlich so, bei ihm.	Typ II
Schüler D; Interview Förderschule SQ – D (siehe Anhang: S.35ff.)		
13. D	Ja, als leistungsstärker Schüler bezüglich des sozial-kommunikativen Verhalten würde ich den Schüler D nennen. Der Schüler D ist jemand, der von seiner Grundstimmung her, ehm, positiv gestimmt schon in den Unterricht kommt und, eh, es, ehm, insgesamt insgesamt ne positive Lernstimmung ausstrahlt und damit, eh, mit dieser Stimmung auch auf andere Kinder zu geht. Seine eigene Arbeit auch gerne dann zurückstellt, um anderen zu helfen, eh zumindest ist das seine Absicht.	Typ I
15. D	Eh, den anderen Kindern gegenüber ist er eher selbstbewusst, ehm. Erwachsenen gegenüber durchaus auch schüchtern, weil er sich manchmal sehr wohl, auch seiner Grenzen bewusst ist. Aber, ehm, insgesamt bei den anderen Kinder, jemand der im Rahmen laut ist. Also nicht unbedingt andere dabei behindert. Sondern eher son offenes Kind.	Typ I - Typ II
23. D	[...] dass er aber auch sehr schnell Vorschläge annimmt, eh, Partnervorschläge von mir zum Beispiel gerne auch annimmt und ausführt. Ohne dass er da irgendeinen Unwillen äußern würde. Sprich, er hilft auch gerne anderen, wenn der Hinweis kommt.	Typ I
25. D	Ja. Ja. Also er übernimmt gerne auch Verantwortung. Ohne dass ich so das Gefühl hab, dass er sich dabei in den Mittelpunkt stellen möchte.	Typ I
33. D	Ehm, ein konkretes Beispiel ist, dass sowohl bei einer Versuchstation im Bereich Sachkunde, als auch vor kurzem in einer Situation, in der ein andere Kind beim Werken nicht weiter kam, eh, ich jetzt grade im Kopf hatte, ehm, auf meine Bitte hin einem anderen Kind zu helfen, er das sehr kompetent das gemacht hat. Er hat gesagt, ich mach noch nen Moment meine Arbeit fertig und geh dann rüber und hat dann konsequent und auch mit einem guten Ergebnis geholfen. Das heißt, seine Arbeit ist auch ergebnisorientiert und soll auch zu Ende geführt werden und so lange hilft er dann auch einem anderen Kind.	Typ I
Schülerin D; Interview Förderschule SQ – D (siehe Anhang: S.35ff.)		

47. D	Schülerin D ist eine Schülerin, die grundsätzlich sehr motiviert ist. Die in Bezug, auf den Schwerpunkt über den wir grade reden, das sozial-kommunikative Verhalten grundsätzlich gut sein will, toll sein will, mithelfen möchte. Dann aber fast durchgängig in sozialen Situationen oder Bezügen ganz große Sorgen zu haben scheint, selbst zu kurz zu kommen bei der Partnerarbeit zum Beispiel oder generell in der Situation. Hilfsangeboten gibt oder nimmt und gleichzeitig wieder zurücknimmt.	Typ IV
51. D	Ich würde sie eher als lauter bezeichnen.	Typ IV
53. D	[...] spontane Gedanke grade ist, dass ich ihre Stimme sehr viel wahrnehme auch in Situationen in denen diese Stimme gar nicht gefragt ist. Also in Kleingruppenarbeit Partnerarbeit trotzdem immer auch ihre Stimme sehr laut wahrnehme.	Typ IV
59. D	[...] aber eben es fällt ihr schwer, die für die mündliche Mitarbeit notwendige Kommunikationsregeln in der Klasse einzuhalten.	Typ IV
65. D	Kommt aber immer wieder in konfliktive Situationen, die durch diesen Widerspruch geprägt sind.	Typ IV
Schülerin E-I; Interview Grundschule E (siehe Anhang: S.40ff.)		
17. E	Vorher war sie eine schwierige Schülerin. Ist jetzt aber mittlerweile eine sehr sehr soziale eh kompetentes Kind. Also die Verantwortung in der Klasse übernimmt sie für viele Kinder. Die bei der Einführung der syrischen Kinder einen großen Anteil hatte. Aber auch wenn es um Klassendienste geht, da wär jetzt ja insofern kompetent, dass sie andere Kinder an Regeln erinnert, an die Aufgaben erinnert. Aber in einem freundlichen Ton. Und eh, sehr interessiert daran ist, dass Kinder, eh wie soll ich das sagen, alle Kinder gut mitkommen, ehm, sich wohlfühlen und ehm, dementsprechend dort wirklich eine sehr hohe Kompetenz aufweist.	Typ I
21. E	Ist aber sehr bemüht den Kindern, bis zu ihrem eigenen Level, eh zu helfen und zu unterstützen. Grade wenn es um die Einer und Zweier geht und auch um die syrischen Kinder geht, ist sie sehr bedacht und eh hilft wo sie nur kann. Ist da immer Ansprechpartner. Hat aber kein Problem auch ehm, ihrer eigenen Stärken und Schwächen klar zu formulieren. Also is jetzt auch nicht unangenehm, dass sie nicht so weit ist, wie die anderen vierer, ehm, von daher bringt sie schon ein gewisses Selbstbewusstsein da mit sich.	Typ I
23. E	Sie ist eh, schü... also schüchtern ist sie schon. Also wenn es um Präsentieren geht. So bei Präsentationen von Arbeitsergebnissen, da ist sie schon schüchtern.	Typ II
25. E	Aber ehm, sie ist in ihrer sozialen Gruppe, als in ihrem Klassenverband, ist sie schon eh, sehr, ehm, nicht vorlaut, aber schon sehr bestimmend. Es ist mehr so, wenn sie sich vor Erwachsenen präsentieren muss.	Typ I - Typ II

Tabelle 4-1: Leitfadeninterviews - Aussagen der Lehrkräfte

Anhand dieser Informationen ergibt sich für jede Schülerin und für jeden Schüler eine Tendenz zu einem Kommunikationstyp. Bei sieben von neun Schülern stimmen die beobachteten Kommunikationsprofile mit den Aussagen der Lehrer vollständig überein. Interessant ist, dass alle leistungsstarken Schülerinnen und Schüler sowohl von den Lehrerinnen und Lehrern als auch von der Beobachterin dem Typ I zugeordnet

wurden. Das zeigt, dass die Auswahl der Lehrkräfte zutreffend war und bestätigt erneut ihr Expertenwissen. Bei drei von diesen Schülerinnen und Schülern wurde eine leichte Tendenz hin zu Typ II oder zu Typ IV genannt. Während der Beobachtung wurden die gleichen Tendenzen registriert. Bei einer leistungsschwachen Schülerin und einem leistungsschwachen Schüler wurde die eindeutige Zuordnung zu Typ IV bzw. Typ III ebenfalls von beiden Seiten aus gleich identifiziert. Somit kann festgehalten werden, dass bezüglich dieser sieben Schülerinnen und Schüler keine gravierenden Beobachtungsfehler vorliegen. Bei Schüler B und Schüler C weicht die Beobachtung von den Aussagen der Lehrkräfte ab. Die Aussagen der Lehrkräfte beschreiben beide Jugendliche als wechselhafte Wesen mit Verhalten, welches stark von den Kommunikationspartnern anhängen. Die Lehrerin von Schüler B fokussiert hauptsächlich, dass er nur mit richtig ausgewählten und bevorzugten Partnern gute Interaktionen führen kann. Er wird als einerseits schüchterner Jugendlicher und andererseits als vorlaut bezeichnet. Anhand dieser Aussagen kann Schüler B dem Typ II und dem Typ IV zugeordnet werden. Während der Beobachtung hat Schüler B ein vorbildliches allgemeines sozial-kommunikatives Verhalten gezeigt und wurde deutlich dem Typ I zugeordnet. Obwohl diese Einschätzung nicht mit der Expertenaussage übereinstimmt, bildet sie keinen Widerspruch. Die Partnerwahl wurde im beobachteten Unterricht nicht fremdbestimmt, sodass das beobachtete Verhalten, bestätigt durch die Lehreraussagen, für Schüler B repräsentativ ist. Bei Schüler C zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Er wurde als offen, still, sehr wechselhaft und ambivalent dargestellt. Seine kommunikative Bereitschaft ist stark abhängig von seinen Interessen und seiner Tagesverfassung. Wegen dieser Ambivalenz wurden die Aussagen der Lehrerin C zu Typ II zugeordnet. Schüler C hat, genau wie Schüler B, am Tag der Beobachtung ein sehr positives Verhalten gezeigt, sodass das beobachtete Kommunikationsprofil bezüglich des Typs I ausfällt. Diese Abweichung kann ebenfalls repräsentativ zur Beobachtung gesehen werden, weil sie nicht widersprüchlich zu dem beschriebenen Verhalten der Lehrerin C war. Das gezeigte positivere Verhalten ist laut Lehrkraftsaussage im Rahmen der Möglichkeiten des Schülers. Aus der Tatsache heraus, dass bei keinem beobachteten Kommunikationsprofil ein Widerspruch zu den Expertenmeinungen der Lehrerinnen und Lehrer besteht, kann ein positives Licht auf die Beobachtungsdaten geworfen werden. Es ist folglich nicht mit gravierenden Beobachtungsfehlern zu rechnen, sodass die Qualität der Beobachtungsergebnisse als ausreichend hoch gewertet werden kann. Da bei keinem Aspekt ein Widerspruch zu verbuchen ist, kann ebenfalls geschlussfolgert werden, dass das beobachtete Verhalten aller Schülerinnen und Schüler für sie repräsentativ war. Die nachstehende Grafik verdeutlicht die beschriebenen und die beobachteten Kommunikationsprofile. Die Position der grauen Kreuze verdeutlicht die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer. Falls es eine abweichende Einschätzung bei der Beobachtung gab, so sind diese durch rote Kreuze markiert. Die Schülerinnen und Schüler auf der linken Seite wurden als leistungsstark und die auf der rechten Seite als leistungsschwach identifiziert.



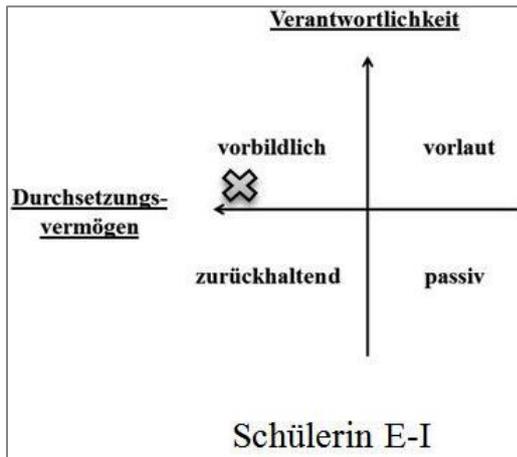
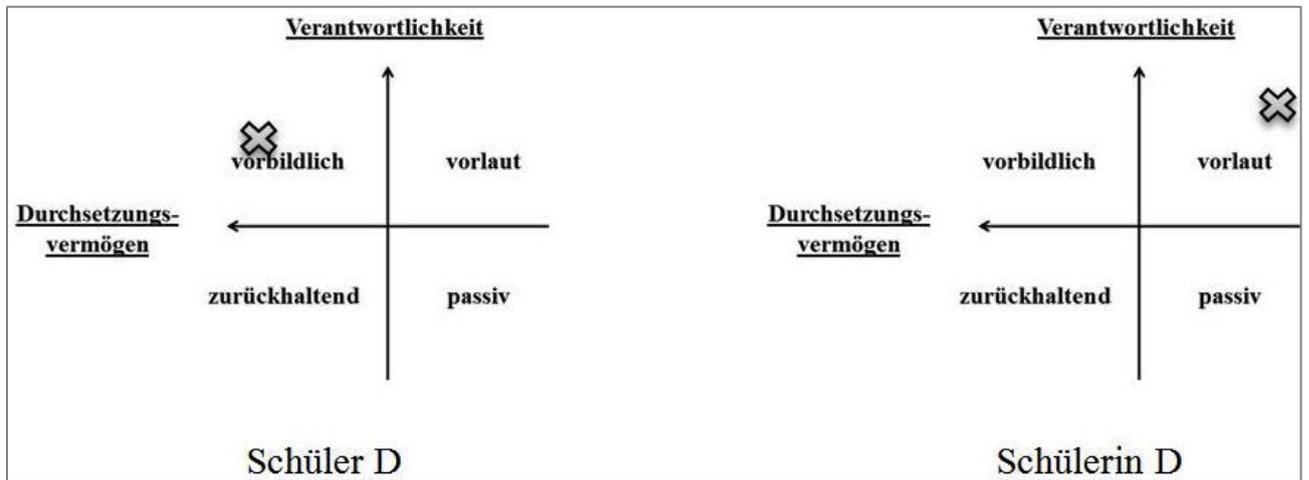


Abbildung 4-1: Kommunikationsprofile aller Schülerinnen und Schüler

4.3 Daten der Beobachtungen und der Selbsteinschätzungen

Alle folgenden Daten können in ihrer Gesamtheit im Anhang nachvollzogen werden (siehe Anhang: S.45ff.). Für eine bessere Kontrolle sind Excel-Tabellen entworfen worden, in denen die gebündelten Ergebnisse übersichtlich dargestellt sind. Je zwei Tabellen stellen das beobachtete Verhalten bzw. die Selbstauskünfte bezüglich des technischen und des vergleichenden Unterrichts durch die Angabe der Ratingpunkte pro Schülerinnen und Schüler je Item dar. Des Weiteren werden in den Tabellen die Vergleiche in konstante, positive und negative Verhaltensweisen aufgeschlüsselt. Die Nummerierung der Beobachtungssitems findet sich im Appendix (siehe Anhang: S.5ff.). Die Reihenfolge der Selbsteinschätzungssitems entspricht der chronologischen Aufzählung auf den Auswertungsbögen (siehe Anhang: S. 50). Aufgrund der besseren Lesbarkeit und der Menge an Daten wird an dieser Stelle der Arbeit auf Einzelverweise verzichtet.

1. Kategorie: Kommunikatives Verhalten

Daten aus der Beobachtung

In der ersten Kategorie wurden pro Unterrichtsfach fünf Items bei neun Schülerinnen und Schülern, also 45 Werte pro Fach, ermittelt. Für beide Beobachtungen ergibt das eine Summe von 90 Werten. Von diesen 90 Werten konnten neun nicht beobachtet werden. Alle fehlenden Beobachtungen betreffen das Item 3 ‚trägt Ergebnisse mündliche vor‘. Sieben davon konnten nicht im technischen Unterricht und zwei konnten nicht im vergleichenden Unterricht beobachtet werden. Basierend auf der Tatsache, dass mehr als 50% des Items 3 nicht dokumentiert wurde, kann dieses in der Auswertung nicht berücksichtigt werden. Somit wird eine Verfälschung der Ergebnisse vermieden.

Gemessen an den Mittelwerten aller Schülerinnen und Schüler pro Item wurden im vergleichenden Unterricht die besten Leistungen bei Item 1 mit dem Wert 3,11 und die Schlechtesten bei Item 5 mit dem Wert 1,67 erreicht. Im Gegensatz dazu liegen im technischen Unterricht die besten Leistungen bei Item 4 mit dem Wert 3,89 und die Schlechtesten bei Item 1 mit dem Wert 3,11. Das Item 1 kann als Grenze zwischen den Leistungen der Beobachtungssituationen identifiziert werden. Folglich bildet im vergleichenden Unterricht der Mittelwert 3,11 das Maximum und im technischen Unterricht das Minimum. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass alle Schülerinnen und Schüler im technischen Unterricht im oberen Drittel der Ratingskala liegen. Im vergleichenden Unterricht liegt der niedrigste Wert mit 1,67 im unteren Drittel und nur der höchste Werte im oberen Drittel. Die Mediane unterscheiden sich mit einer Differenz von 0,95 mit den Beträgen von 2,61 beim vergleichenden Unterricht zu 3,56 beim technischen Unterricht. Somit kann resümiert werden, dass im Gesamten die Schülerinnen und Schüler im technischen Unterricht ein besseres kommunikatives Verhalten gezeigt haben. Der folgende Boxplot visualisiert diesen Vergleich.

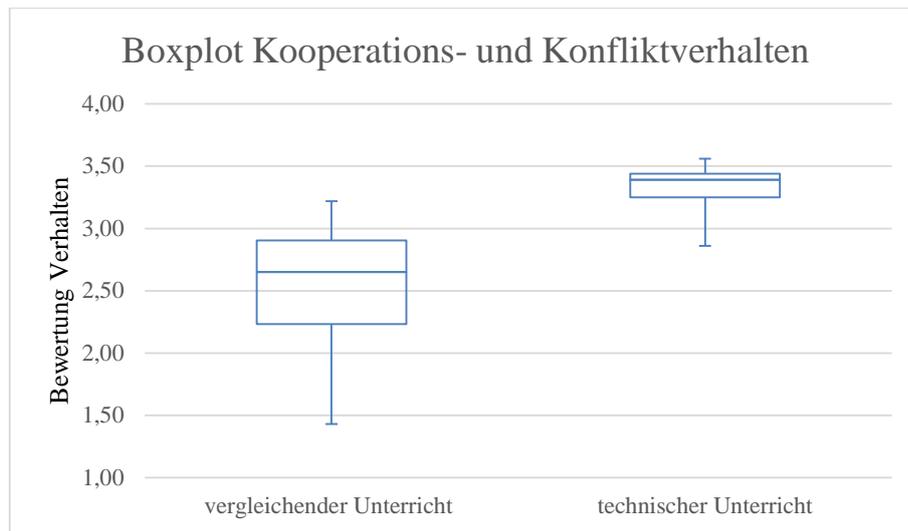


Abbildung 4-2: Kommunikatives Verhalten – Vergleich erreichte Gesamtleistungen

Während der Beobachtungssituationen war es nicht möglich alle Werte aller Items für jede Schülerin und jeden Schüler zu dokumentieren, sodass nur 38 von 45 Werten pro Unterrichtsform miteinander verglichen werden können. Die 38 Werte ergeben sich, weil zwei von den neun fehlenden Werten in beiden Unterrichtssituationen fehlen. Somit werden nicht neun von der Anzahl der relevanten Werte abgezogen, sondern sieben. Das zur Kategorie 1 gehörende Item 1 ‚hat eine altersentsprechende sprachliche Gestaltung‘ dient der Feststellung der allgemeinen sprachlichen Entwicklung. Die altersentsprechende sprachliche Gestaltung im Sinne einer Sprachentwicklungsstörung ist ein Konstrukt, welches relativ manifestiert ist und nur mit entsprechender Förderung über einen gewissen Zeitraum beeinflusst werden kann (vgl. Trumpp 2005, S.110ff.). Da während den beobachteten Stunden maximal eine Zeitstunde verstrich und kein relevanter Einfluss auf die sprachliche Gestaltung genommen wurde, kann bei Item 1 keine Veränderungen stattgefunden haben. Die erhobenen Ergebnisse bestätigen diese Tatsache ebenfalls. Aus diesem Grund wird Item 1 aus dem folgenden Vergleich ausgeschlossen, um realistische Veränderungen betrachten zu können. Somit sind 29 Vergleiche bei Kategorie 1 relevant.

Bei 24,14% aller Werte der ersten Kategorie wurde das Verhalten im vergleichenden Unterricht in gleicher Weise wie im technischen Unterricht beobachtet und somit keine Verhaltensveränderung festgestellt. Im Vergleich dazu liegt der Prozentsatz der für den technischen Unterricht vorteilhaften Verhaltensveränderungen bei 75,86%. Folglich wurden in Kategorie 1 keine negativen Verhaltensveränderungen beobachtet. In absoluten Zahlen gab es bei 7 Vergleichen keine Veränderung und bei 22 Vergleichen im Hinblick auf die Untersuchungshypothese eine positive Verhaltensveränderung. Das nachstehende Balkendiagramm zeigt diese Verhältnisse.

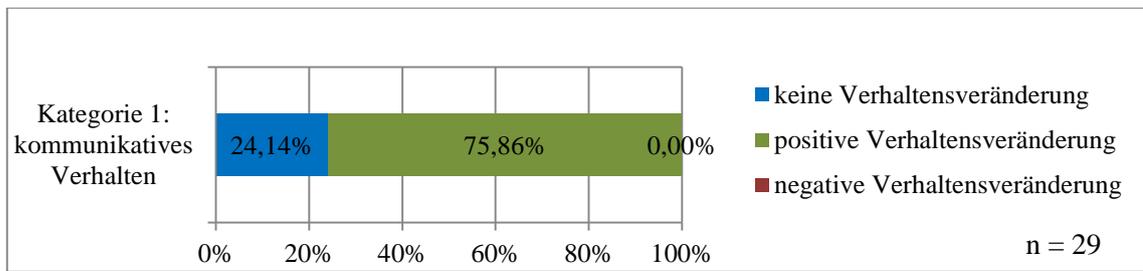


Abbildung 4-3: Kommunikatives Verhalten – Verhaltensveränderungen

Da aus Abbildung 4-3 nicht ersichtlich wird, wie sich die Werte ohne und mit Verhaltensveränderungen zusammensetzen, werden diese Blöcke im Folgenden genauer vorgestellt. Zuerst werden die Werte ohne Veränderung dargestellt und anschließend diese mit Verhaltensveränderung.

Item spezifisch werden die Werte des nicht veränderten Verhaltens und deren Relation zu einander betrachtet. Das nachstehende Diagramm zeigt zwei Aspekte. Der obere Prozentsatz gibt an, wie viele der neun Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten bezüglich eines Items nicht verändert haben. Dies bedeutet, dass je höher der Prozentsatz ist, desto mehr Werte in Bezug auf ein Item weisen keine Verhaltensveränderung vor. Der zweite Prozentsatz der Grafik visualisiert, wie hoch die Leistungen der unveränderten Werte bezogen auf die Maximalpunktzahlen¹ sind. An dieser Stelle gibt ein Prozentsatz von 100,0% an, dass alle Werte das höchste Rating erreicht haben. Prozentsätze von 0,0% zeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten geändert haben.

¹ Die Maximalpunktzahlen variieren je nachdem, wie viele Werte eines Items für eine Auswertung berücksichtigt werden. Sie errechnet sich durch die Anzahl der Werte multipliziert mit dem höchsten Rating. Beispielsweise ist die Maximalpunktzahl 36, wenn 9 Werte zu einem Item vorliegen ($9 \times 4 = 36$).

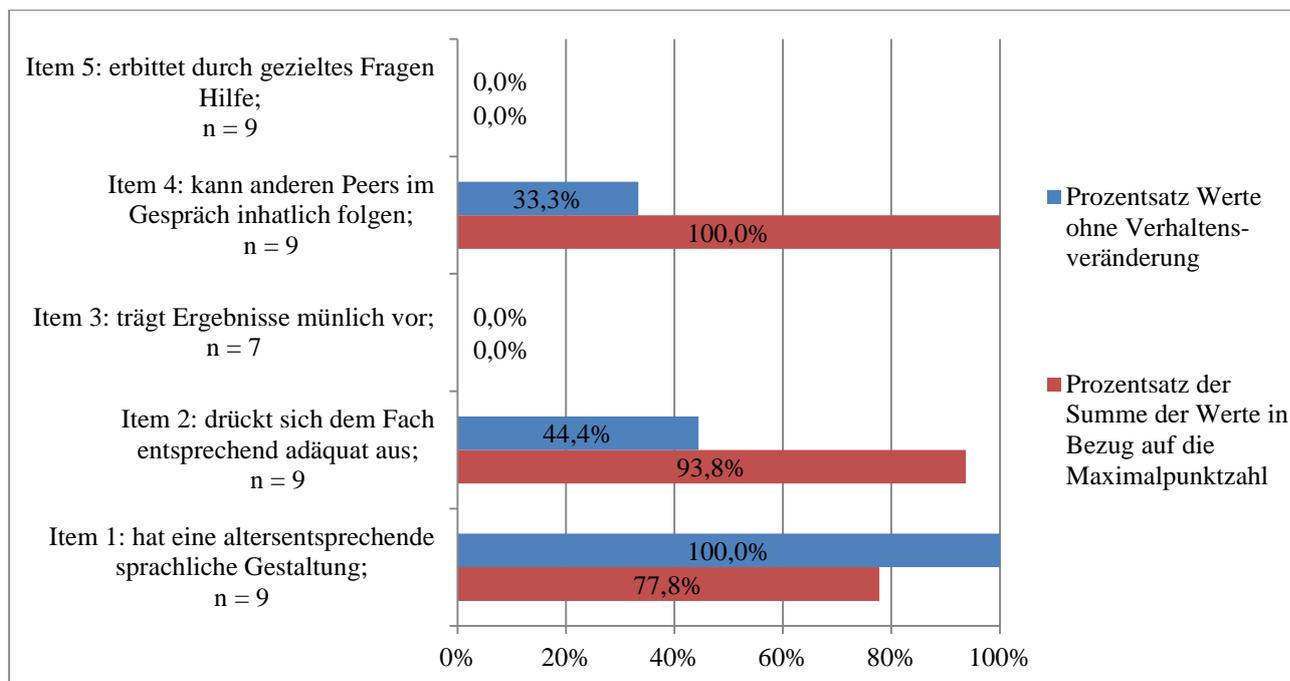


Abbildung 4-4: Kommunikatives Verhalten – keine Verhaltensveränderungen

Bei Item 1 gibt es keine Verhaltensveränderungen, weil alle Schülerinnen und Schüler, wie bereits begründet, in dem kurzen Beobachtungszeitfenster eine konstante sprachliche Gestaltung aufwiesen. Somit erreicht dieses Item als einziges aller Items aller Kategorien das Maximum von 100,0%. Allerdings senken die Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sprache und Kommunikation die erreichte Gesamtleistung der Stichprobe deutlich. Bei beiden Kindern wurde keine altersentsprechende sprachliche Gestaltung beobachtet, sodass sie das niedrigste Rating zugeteilt bekamen. Der Prozentsatz liegt folglich bei einem Wert von 77,8%.

Bei Item 2 und Item 4 gab es je vier bzw. drei Werte ohne Veränderung. Interessant ist, dass die sieben konstanten Werte bei sechs leistungsstarken Kindern und Jugendlichen gemessen wurden. Ebenfalls auffällig ist, dass alle erreichten konstanten Leistungen auf einem extrem hohen Level liegen. Item 4 erreicht den maximalen Prozentsatz von 100,0%. Weil eine Schülerin nicht das höchste Rating erreicht hat, fehlen Item 2 im Gesamten ca. 6% bis zum maximalen Prozentsatz. Diese Werte zeigen, dass die Leistungen des konstanten kommunikativen Verhaltens insgesamt einem hohen Niveau zugeordnet werden können.

Die nachstehende Grafik verdeutlicht Item spezifisch die positiven Verhaltensveränderungen. Sie zeigt einerseits für jedes Item einzeln das Verhältnis aller erreichten Leistungen bezogen auf die mögliche Maximalpunktzahl. Dieser Wert wird wegen der besseren Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Anzahlen positiver Verhaltensveränderungen in Prozent angegeben. Dieser Prozentsatz wird zunächst für den vergleichenden und dann für den technischen Unterricht dargestellt. Andererseits wird die Steigerungsquote der verbesserten Leistungen gezeigt. Diese Steigerungsquote verdeutlicht, um wie viel Prozent sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vom vergleichenden Unterricht ausgehend hin zum technischen Unterricht verbessert haben. Je höher die Steigerungsquote ist, desto besseres Verhalten haben die

Schülerinnen und Schüler im technischen Unterricht gezeigt. Die Abbildung 4-5 zeigt diese Zusammenhänge für die Kategorie 1.

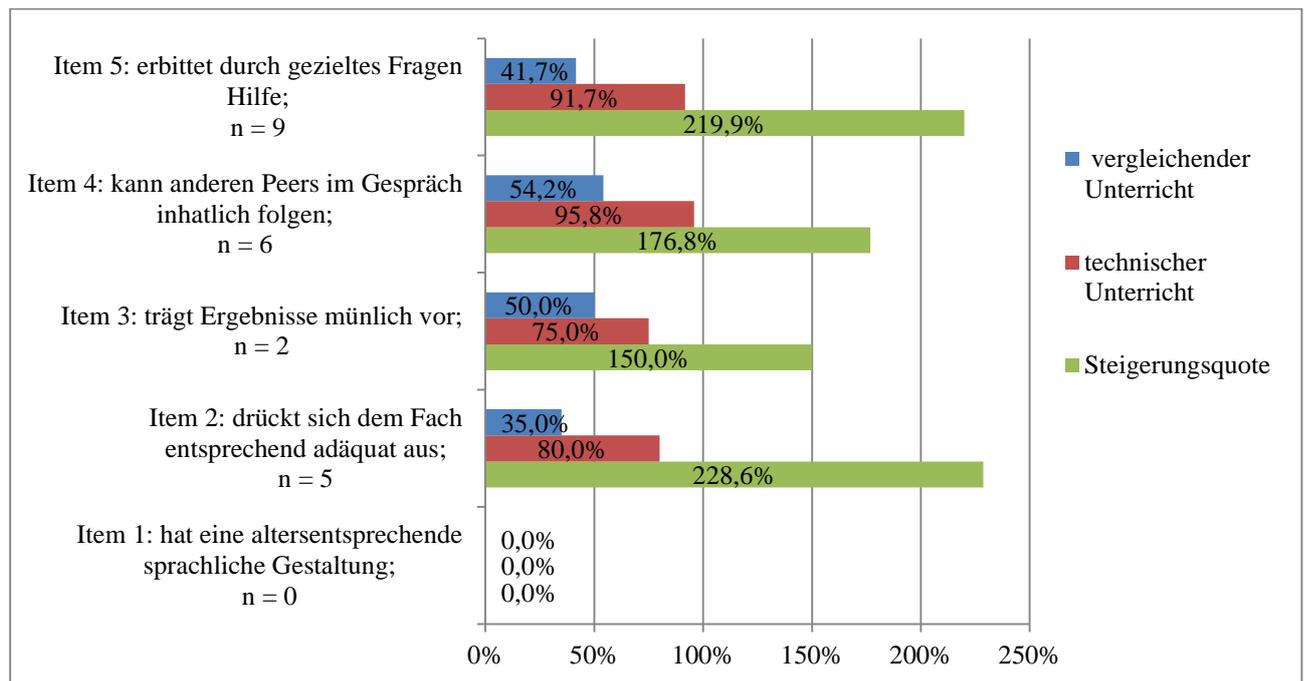


Abbildung 4-5: Kommunikatives Verhalten – positive Verhaltensveränderungen

Inhaltlich bietet sich eine detaillierte Auswertung der positiven Verhaltensveränderungen von Item 2, 4 und 5 besonders an, weil bei diesen Items verhältnismäßig viele Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten dem technischen Unterricht zu Gunsten positiv verändert haben. Item 3 beinhaltet nur zwei Vergleiche, sodass eine nähere Betrachtung an dieser Stelle nicht von Nöten ist. Bei allen Items ist die Verteilung der positiven Verhaltensveränderungen auf beide Geschlechter gleichmäßig zerstreut.

Item 2 erreicht mit 228,6% die höchste Steigerungsquote aller Kategorien. Im technischen Unterricht erreichen die Schülerinnen und Schüler eine Leistung von 16 Ratingpunkten. In Bezug zu der Maximalpunktzahl von 20 entspricht das 80,0% der möglichen Gesamtleistung. Dieser Wert ist im Hinblick auf alle Kategorien der zweitniedrigste. Die Leistungen des vergleichenden Unterrichts sind sowohl in dieser als auch bezogen auf alle Kategorien die geringsten. Die Schülerinnen und Schüler haben einen Wert von 7 erreicht, was einer prozentualen Leistung von 35,0% entspricht. Auffällig ist, dass im vergleichenden Unterricht nur die Ratings 1 und 2 erreicht worden und im technischen Unterricht je zweimal die Ratings 3 und 4 und einmal das Rating 2.

Bei Item 4 haben sechs von neun Schülerinnen und Schülern eine positive Verhaltensveränderung aufgewiesen. Alle haben sich um einen oder zwei Punkte auf der Ratingskala verbessert. Auffällig ist, dass sich alle Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften als leistungsschwächer identifiziert wurden, verbessert haben. Insgesamt ist die Summe der Ratingpunkte von 9 auf 16 gestiegen, wobei 16 das Maximum für alle leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler darstellt. Obwohl bei Item 4 nicht die höchste Steigerungsquote erreicht wurde, haben die Schülerinnen und Schüler im technischen Unterricht die besten

Leistungen der ersten Kategorie mit einem Wert von 35 erlangt. Lediglich eine Schülerin hat einen Wert von 3 und alle anderen haben das höchste Rating von 4 erreicht. Hingegen tritt im vergleichenden Unterricht jedes Rating auf.

Bei Item 5 haben alle Schülerinnen und Schüler eine positive Verhaltensveränderung gezeigt. Damit ist das Item 5 jenes, in dem sich Kategorie übergreifend die meisten Schülerinnen und Schüler verbessert haben. Die Verbesserungen liegen zwischen 1 und 3 Ratingpunkten. Daran ist auffällig, dass drei Schüler sich um je 3 Ratingpunkte steigern. Auf die gesamte Auswertung bezogen wird nur fünfmal die maximale Verhaltensveränderung zu Gunsten des technischen Unterrichts erreicht. Der maximale Wert für alle Schülerinnen und Schüler liegt bei 36. Im vergleichenden Unterricht haben sie einen Wert von 15 und im technischen Unterricht von 33 erreicht. Dies entspricht einer Steigerung von 219,9%, welches von allen Items bezogen auf neun Schülerinnen und Schüler die zweithöchste Steigerungsquote darstellt.

Daten aus den Selbsteinschätzungsbögen

Aufgrund der Tatsache, dass in der Kategorie 1 besonders die Items 2, 4 und 5 der Beobachtung interessante Punkte aufweisen, werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen unter diesem Aspekt dargestellt. Item 1 der Selbsteinschätzungen ‚Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe‘ bezieht sich inhaltlich auf das Item 3 der Beobachtung ‚trägt mündlich Ergebnisse vor‘. Da das Item 3 der Beobachtung aufgrund nicht ausreichender Anzahl von Werten aus der Analyse ausgeschlossen werden musste, kann das Item 1 der Selbsteinschätzung ebenfalls nicht berücksichtigt werden, um die Auswertung nicht zu verfälschen. Nachstehend wird zuerst Item 5 der Selbsteinschätzung vorgestellt, weil es inhaltlich einzeln steht. Die restlichen drei Items der ersten Kategorie bilden eine Einheit und werden anschließend chronologisch beschrieben. Bei keinem der ausgewerteten Items dieser Kategorie sind Auffälligkeiten bezüglich Geschlecht oder Leistungsstärke auszumachen.

Das Item 5 ‚Ich spreche gerne mit anderen Kindern‘ hinterfragt die Gesprächsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Die Angaben der Kinder und Jugendlichen deuten eindeutig darauf hin, dass ihre Gesprächsbereitschaft relativ konstant und hoch ist. Acht von neun Schülerinnen und Schülern haben keine Veränderung angegeben und von diesen acht haben wiederum sieben angegeben, dass dieses Item immer auf sie voll zu trifft. Lediglich Schüler D der Förderschule LE - D hat angegeben, dass er nur manchmal gerne mit den anderen Kindern spricht. Im Gesamten haben die Schülerinnen und Schüler ohne Veränderungen eine Ausprägung von 15 erreicht, wobei der Maximalwert 16 beträgt. Die einzige Veränderung in diesem Item hat Schüler C angegeben. Er eröffnete, dass er im technischen Unterricht immer gerne mit andern spricht und im vergleichenden Unterricht nur teilweise, sodass diese Veränderung als positiv gewertet werden kann. Das nachstehende Diagramm zeigt diese Veränderung.

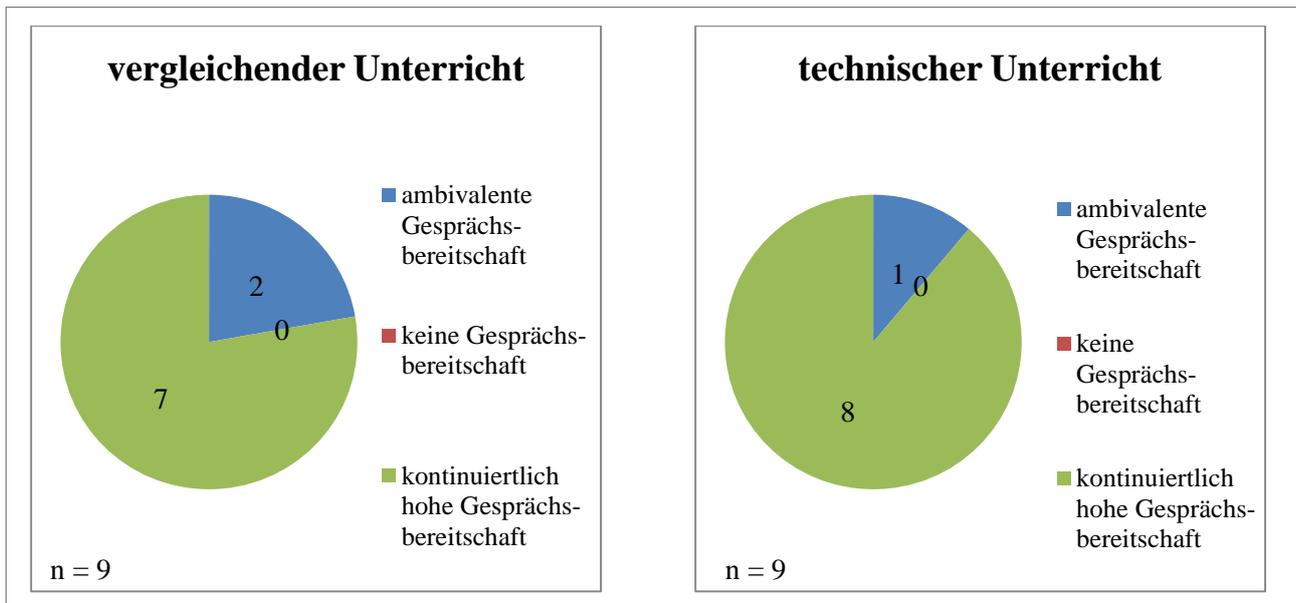


Abbildung 4-6: Kommunikatives Verhalten – Selbsteinschätzung Vergleich nach Fach von Item 5

Item 2 ‚Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe‘, Item 3 ‚Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe‘ und Item 4 ‚Mir fällt es manchmal schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß‘ beziehen sich auf die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, sich bei Problemen verbal Hilfe einzufordern. Bei Item 2 zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bei Item 5 ab. Sieben Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Fragen gerne an Erwachsene. Schüler C gibt an, dass er dies nur manchmal gerne macht. Schülerin C hingegen verdeutlicht, dass sie zwar im vergleichenden Unterricht immer gerne einen Erwachsenen kontaktiert, allerdings im technischen Unterricht nur manchmal. Somit kann im Hinblick auf die Untersuchungshypothese an dieser Stelle eine negative Veränderung gegenüber acht konstanten Angaben festgehalten werden.

Bei Item 3 kann keine deutliche präferierte Tendenz gegenüber einem Fach festgestellt werden. Vier Schülerinnen und Schüler geben eine konstante Vorliebe an. Drei Schülerinnen und Schüler deklarieren, dass sie sich im vergleichenden Unterricht lieber als im technischen an ein anderes Kind wenden und zwei Schülerinnen und Schüler wenden sich lieber im technischen Unterricht an andere Kinder. An dieser Stelle ist Schüler C interessant, weil er im vergleichenden Unterricht gar nicht gerne andere Kinder fragt und im technischen Unterricht zumindest manchmal. Dies ist der einzige Wechsel von ablehnendem Verhalten hin zu ambivalentem Verhalten im technischen Unterricht.

Bei Item 4 geben vier der fünf Schülerinnen und Schüler mit gleichbleibender Antwort an, dass es ihnen keine Schwierigkeiten bereitet ein anders Kind um Hilfe zu bitten. Der fünfte Schüler gibt die ambivalente Antwortmöglichkeit. Besonders interessant bei Item 4 ist, dass alle Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung angeben, dass es ihnen im technischen Unterricht schwerer fällt, ein anderes Kinder zu fragen, als im vergleichenden Unterricht. Da nur eine Schülerin angibt, dass es ihr im technischen Unterricht leichter fällt andere Kinder zu fragen, zeichnet sich hier eine positive Tendenz für den vergleichenden Unterricht ab, was Abbildung 4-7 zeigt. In der Summe wechseln zwei Schülerinnen und Schüler von der positiven Antwort zur ambivalenten. In der Grafik wird gezeigt, wie viele Schülerinnen und Schüler welche Antwortmöglichkeit in welchem Fach angegeben haben.

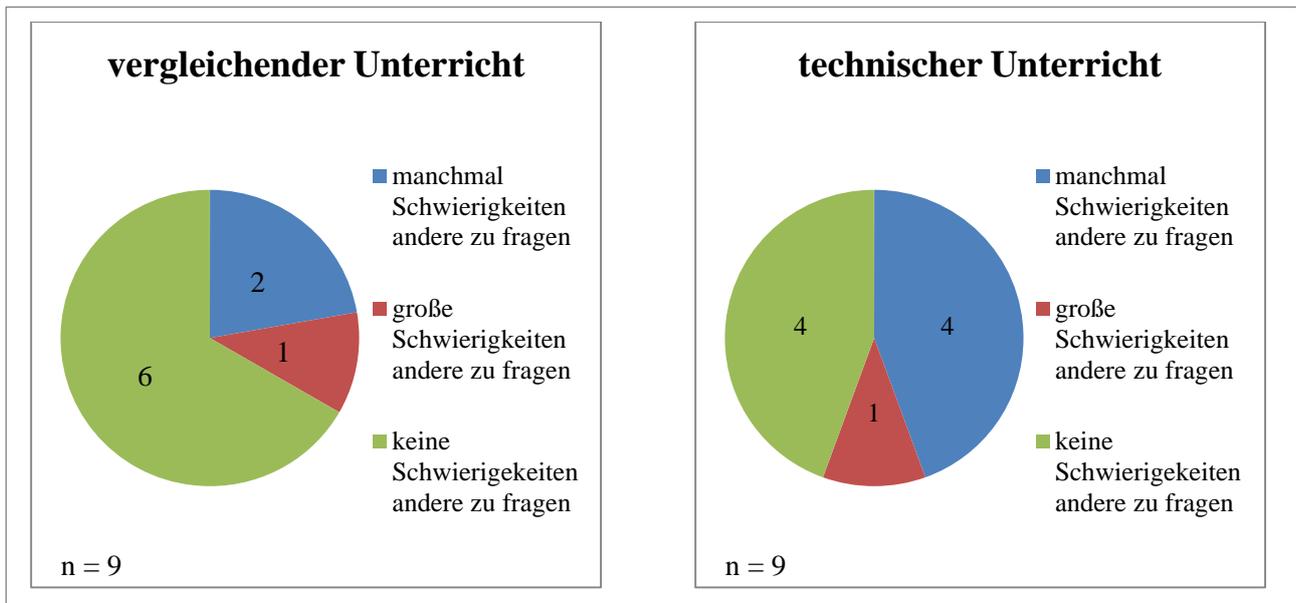


Abbildung 4-7: Kommunikatives Verhalten – Selbsteinschätzung Vergleich nach Fach von Item 4

In den oben aufgeführten Darstellungen wird gezeigt, wie sich die Antworten der Selbsteinschätzungen im Gesamten hin vom vergleichenden Unterricht zum technischen Unterricht verschieben. In diesen Grafiken ist allerdings nicht zu erkennen, welche Art von Veränderungen hinter den Angaben steckt. Aus diesem Grund gibt die nachstehende Grafik Aufschluss darüber, bei welchem Item die Antworten konstant bleiben und welche Antworten sich wie verschoben haben.

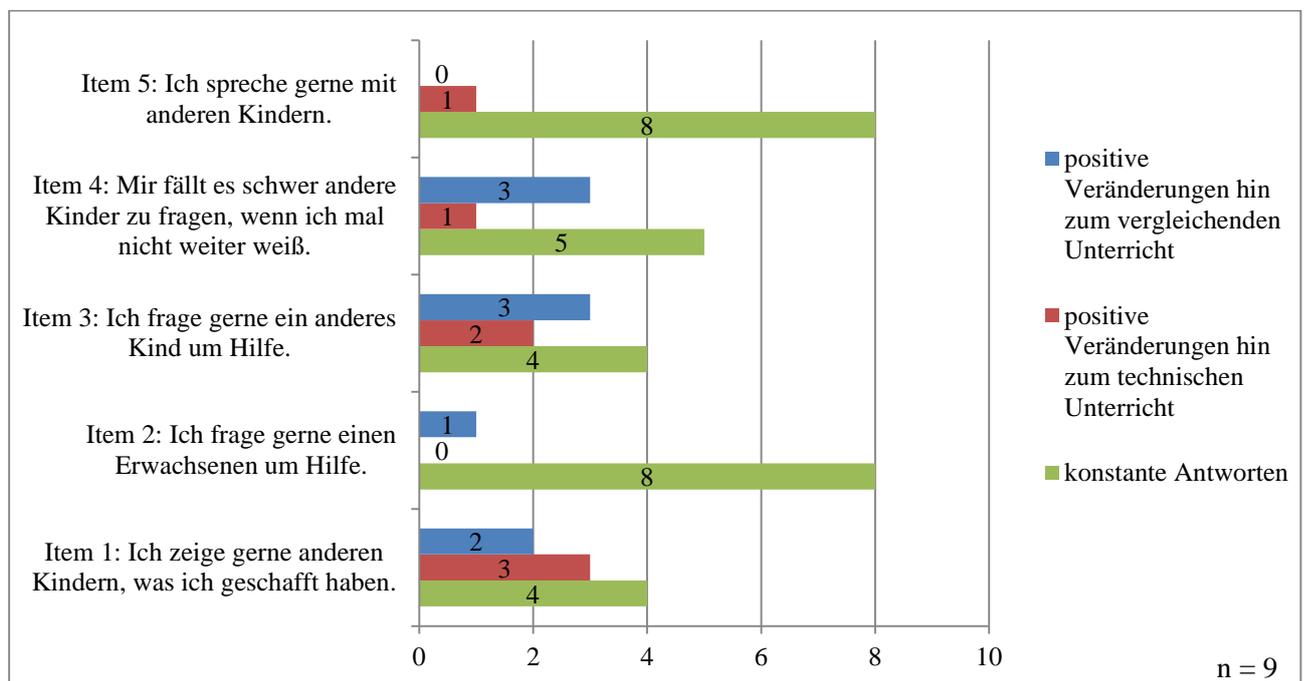


Abbildung 4-8: Kommunikatives Verhalten – Selbsteinschätzung Verschiebung der Ratings

Mithilfe dieser Grafik wird deutlich, dass die konstanten Antworten bei jedem Item überwiegen. Außerdem zeigt sie, dass die verschobenen Antworten mehr zu Gunsten des vergleichenden Unterrichts ausfallen. Ohne Item 1 fielen sieben Antworten im vergleichenden Unterricht positiver aus und nur vier im technischen

Unterricht. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler 69,5% ihrer Leistungen unabhängig vom Fach gleich gut einschätzen. Im Vergleich dazu geben sie an, dass sich 11,1% ihres Verhaltens im technischen Unterricht und 19,4% ihres Verhaltens im vergleichenden Unterricht besser ist.

2. Kategorie: Kooperations- und Konfliktverhalten

Daten aus der Beobachtung

Die zweite Kategorie umfasst pro Unterrichtsfach vier Items. Ebenfalls wurden in dieser Kategorie neun Schülerinnen und Schüler beobachtet. Somit ergibt sich eine Summe von 72 Werten. In der Kategorie 2 konnten neun Werte nicht dokumentiert werden. Aufgrund von Doppelungen der fehlenden Werte in beiden Unterrichtssituationen können sieben Ausprägungen nicht verglichen und somit nicht berücksichtigt werden. Die fehlenden Vergleiche verteilen sich auf Item 6 ‚arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern‘ mit vier Werten, zwei bei Item 7 ‚bietet seine Hilfe anderen Schülerinnen und Schülern an‘ und einem Wert bei Item 8 ‚geht auf Bitten und Meinungen von anderen Schülerinnen und Schülern ein‘. Somit sind bei jedem Item 50% oder mehr der Werte vorhanden, sodass alle vier Items in der nachstehenden Auswertung berücksichtigt werden können. Insgesamt stehen 29 Vergleiche zur Verfügung.

Werden die Mittelwerte der Gesamtleistungen der Schülerinnen und Schüler verglichen, so fällt auf, dass sich bei jedem Item das Verhalten zu Gunsten des technischen Unterrichts hin verbessert hat. In dieser Kategorie ist einzigartig, dass sich die Gesamtleistungen in den Items in beiden Unterrichtssituationen in gleicher Weise verhalten. Wird eine Rangliste anhand der Mittelwerte aufgestellt, so fällt diese für beide Beobachtungssituationen gleich aus. Das Item 7 erreicht die niedrigste Leistung gefolgt von Item 8 und Item 6. In beiden Beobachtungssituationen schließt Item 9 ‚kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten‘ mit der höchsten Leistung ab. Im vergleichenden Unterricht ist die niedrigste durchschnittliche Leistung bei Item 7 mit einem Wert von 1,43 zu verbuchen. Dieser Wert von 1,43 stellt ebenfalls in Bezug auf alle Kategorien die niedrigste Leistung dar. Die beste Leistung liegt mit einem Wert von 3,22 im oberen Drittel der Ratingskala und gehört zu Item 9. Die mittleren Leistungen bei Item 6 liegen bei 2,80 und bei Item 8 bei 2,50. Da sich das Maximum und das Minimum relativ ausgleichen, errechnet sich ein Median von 2,65. Beim technischen Unterricht liegen drei der vier Mittelwerte im oberen Drittel der Ratingskala und der niedrigste Werte von 2,86 von Item 7 nur knapp unter dem oberen Drittel. Der höchste Wert ist Item 9 mit 3,56 zuzuordnen. Item 6 liegt nur mit 0,16 Punkten weniger darunter. Gemeinsam mit dem Wert 3,38 von Item 8 errechnet sich ein Median von 3,39 für den technischen Unterricht. Werden die beiden Mediane verglichen, so zeichnet sich erneut ab, dass das beobachtete Verhalten im technischen Unterricht dem des vergleichenden Unterrichts überlegen ist. Die Differenz der Mediane beträgt 0,74. Der nachstehende Boxplot veranschaulicht diesen Vergleich.

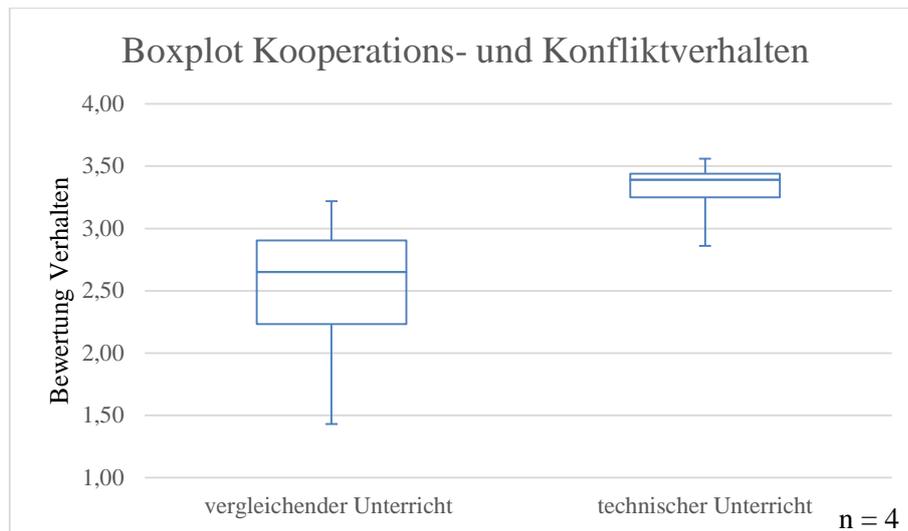


Abbildung 4-9: Kooperations- und Konfliktverhalten – Vergleich erreichte Gesamtleistungen

Weil sieben Vergleiche in dieser Kategorie nicht gezogen werden können, minimiert sich die Anzahl der zu vergleichenden Werte von 72 auf 58 verteilt auf alle Items. Von diesen 58 Werten bezieht sich die eine Hälfte auf den vergleichenden und die andere Hälfte auf den technischen Unterricht, sodass 29 Vergleiche gezogen werden können. In dieser Kategorie verteilen sich die Vergleiche auf drei Tendenzen. Bei zehn der 29 Werte haben keine Verhaltensveränderungen stattgefunden, was einem Prozentsatz von 34,48% entspricht. Über die Hälfte der Vergleiche beinhalten positive Verhaltensveränderungen zu Gunsten des technischen Unterrichts. Diese positive Veränderung im Hinblick auf die Untersuchungshypothese betrifft 17 Vergleiche und entspricht 58,62%. Die negativen Verhaltensveränderungen machen 6,90% aus und umfassen absolut zwei Vergleiche. Anhand dieser Werte wird erneut transparent, dass sich das Verhalten deutlich zu Gunsten des technischen Unterrichts hin verändert hat. Diese Zusammensetzung verdeutlicht die Abbildung 4-10.

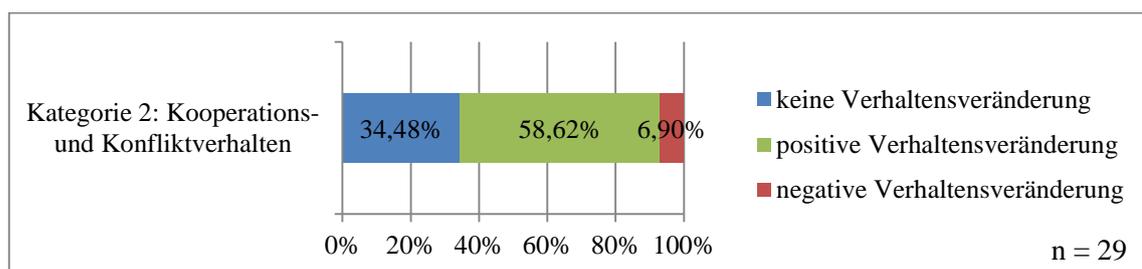


Abbildung 4-10: Kooperations- und Konfliktverhalten – Verhaltensveränderungen

Im Folgenden wird analog zu Kategorie 1 zunächst die Zusammensetzung der Werte ohne Verhaltensveränderungen genauer dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der positiven und dann die der negativen Verhaltensveränderungen veranschaulicht.

Die zehn Werte ohne Verhaltensveränderungen verteilen sich über alle vier Items und sind gleichmäßig auf leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler verteilt. Bei Item 6 hat sich nur Schüler D

nicht verändert und ein Rating von 4 erreicht. Dementsprechend erreicht die konstante Leistung bei diesem Item 100%. Dies ist aber aufgrund der Tatsache, dass bei Item 6 nur ein Vergleich keine Verhaltensveränderung zeigt, nicht aussagekräftig.

Hingegen ist Item 7 mit nur zwei konstanten Werten repräsentativ. Der Schüler A-II und die Schülerin B haben beide das niedrigste Rating von 1 erreicht, was einer Leistung von gerade mal 25,0% in Bezug zur Maximalpunktzahl entspricht. Mit dem Hintergrund, dass Item 7 im Kategorie übergreifenden Zusammenhang im vergleichenden Unterricht und Kategorie intern bezogen auf beide Beobachtungsstationen jenes mit der geringsten Gesamtleistung darstellt, kann dieser Wert als charakteristisch angesehen werden.

Bei Item 8 und Item 9 sind je drei bzw. vier Vergleiche vorhanden, bei denen sich das Verhalten nicht verändert hat. Von diesen sieben Werten haben sechs Schülerinnen und Schüler das höchste Rating erreicht. Lediglich Schülerin D hat bezüglich des Items 8 das Rating von 2 erlangt. Somit kann für diese beiden Items, ähnlich wie bei Kategorie 1, festgehalten werden, dass die gemessenen konstanten Leistungen auf einem sehr hohen Niveau liegen. Die Prozentsätze der Summen bezogen auf die Maximalpunktzahlen bestätigen dies. Item 8 erreicht 83,4% der Maximalleistung und Item 9 einen Wert von 100,0%. Das nachstehende Diagramm schafft Item spezifisch einen Überblick über die Anzahl der unveränderten Werte in Relation zur Anzahl der möglichen Vergleiche und über die Summe der konstanten Leistungen bezogen auf die jeweilige Maximalpunktzahl.

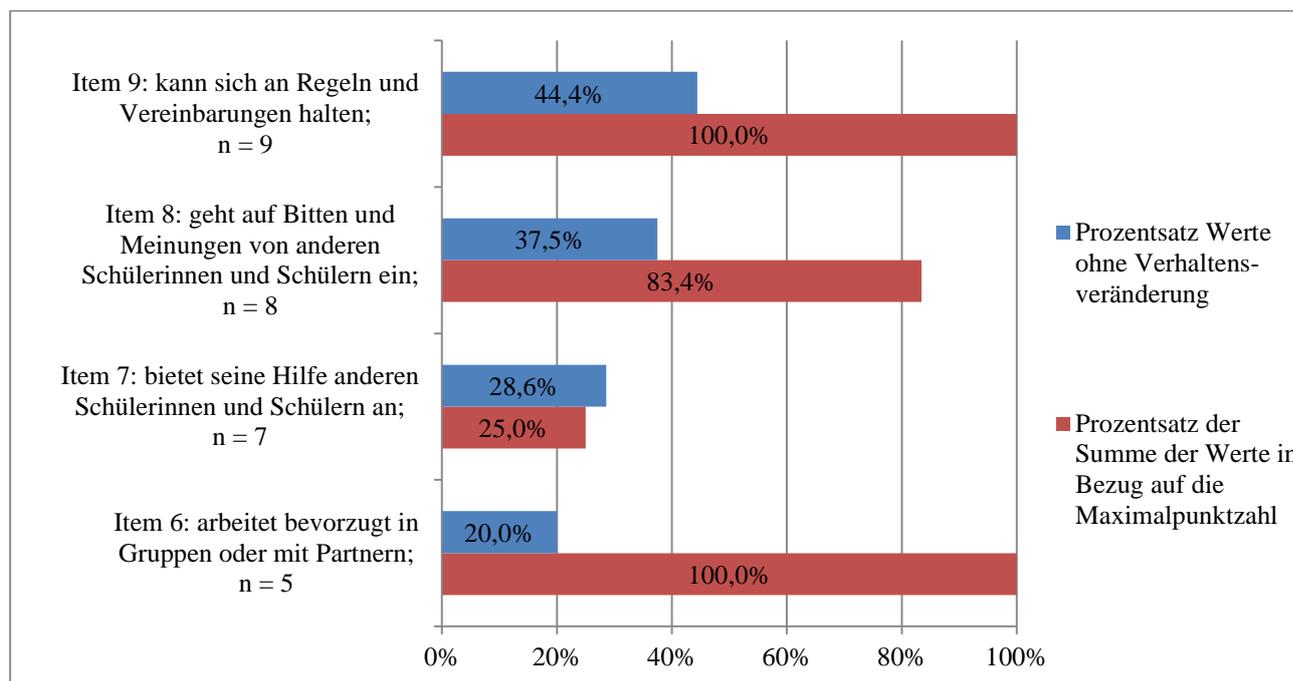


Abbildung 4-11: Kooperations- und Konfliktverhalten – keine Verhaltensveränderungen

Bei den positiven Verhaltensveränderungen zu Gunsten des technischen Unterrichts stehen insgesamt 17 Vergleiche zur Verfügung. Davon beziehen sich je fünf Vergleiche auf Item 7 und Item 8. Item 6 weist drei Verhaltensveränderungen und Item 9 vier vor. Es können die Ergebnisse von je zwei Items gebündelt vorgestellt werden, weil diese ähnliche Tendenzen vorweisen. Die gebildeten Paare sind Item 6 mit Item 7 und

Item 8 mit Item 9. Bei allen Items herrscht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Verhaltensveränderungen bei leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Weder hinsichtlich der Leistungsstärken noch der Geschlechter können Präferenzen ausgemacht werden.

Im vergleichenden Unterricht erreichen die Schülerinnen und Schüler bei Item 6 eine Gesamtleistung von 50% und bei Item 7 die geringste Leistung mit 40,0%. Bei Item 6 sind die unteren drei Ratings jeweils einmal vertreten, bei Item 7 das Rating 1 zweimal und das Rating 2 dreimal. Besonders die niedrigen Ausprägungen bei Item 7 sind auffällig, weil bei jedem anderen Item aller Kategorien das Rating 3 in beiden Unterrichtsformen mehrfach vertreten ist. Aus diesen Ratings resultieren Gesamtleistungen in absoluten Werten von 6 und 8. Für das Item 6 liegt die Maximalpunktzahl bei 12 und bei 20 für das Item 7. Im technischen Unterricht verdoppeln sich die Werte bei Item 6. Die drei Schülerinnen und Schüler erreichen alle das höchste Rating und somit eine Gesamtleistung von 100,0%. Im Verhältnis zum vergleichenden Unterricht weist das Item 6 eine Steigerungsquote von 200,0% vor. Diese Quote wird von Item 7 leicht übertroffen, obwohl die Gesamtleistung mit 90,0% im technischen Unterricht unter der des Items 6 liegt. Eine Schülerin und drei Schüler erreichen je das höchste Rating und gemeinsam mit Schülerin D einen Gesamtwert von 18. Daraus errechnet sich eine Steigerungsquote von 225,0%. An den Verbesserungen sticht besonders Schülerin E-I hervor, weil sie sich bei beiden Items um je 3 Ratingpunkte und somit um die maximale mögliche Verbesserung steigert.

Item 8 und Item 9 erreichen niedrigere Steigerungsquoten, weil die Gesamtleistungen im technischen Unterricht niedriger ausfallen. Im vergleichenden Unterricht erreichen die fünf Schülerinnen und Schüler bei Item 8 die Hälfte der maximalen 20 Ratingpunkte und somit 50% der möglichen Gesamtleistung. Bezüglich des Items 9 liegt der Prozentsatz mit nur 6,3% mehr unwesentlich über diesen 50%. Hier haben die vier Kinder und Jugendlichen 9 von 16 Ratingpunkten erreicht. Im technischen Unterricht liegen die Prozentsätze ähnlich nah bei einander. Bei Item 8 wird mit einem Wert von 17 85,0% und bei Item 9 mit einem Wert von 16 87,5% erlangt. Mathematisch betrachtet ist es nicht verwunderlich, dass die Steigerungsquoten ähnliche eng bei einander liegen, wie die vorherigen Werte für die beiden Unterrichtsformen. Item 9 bildet mit einer Steigerung von 155,4% das Schlusslicht der Kategorie 2 und Item 8 schließt mit 170,0% daran an. Die nachstehende Grafik visualisiert die erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler und die Steigerungsquoten.

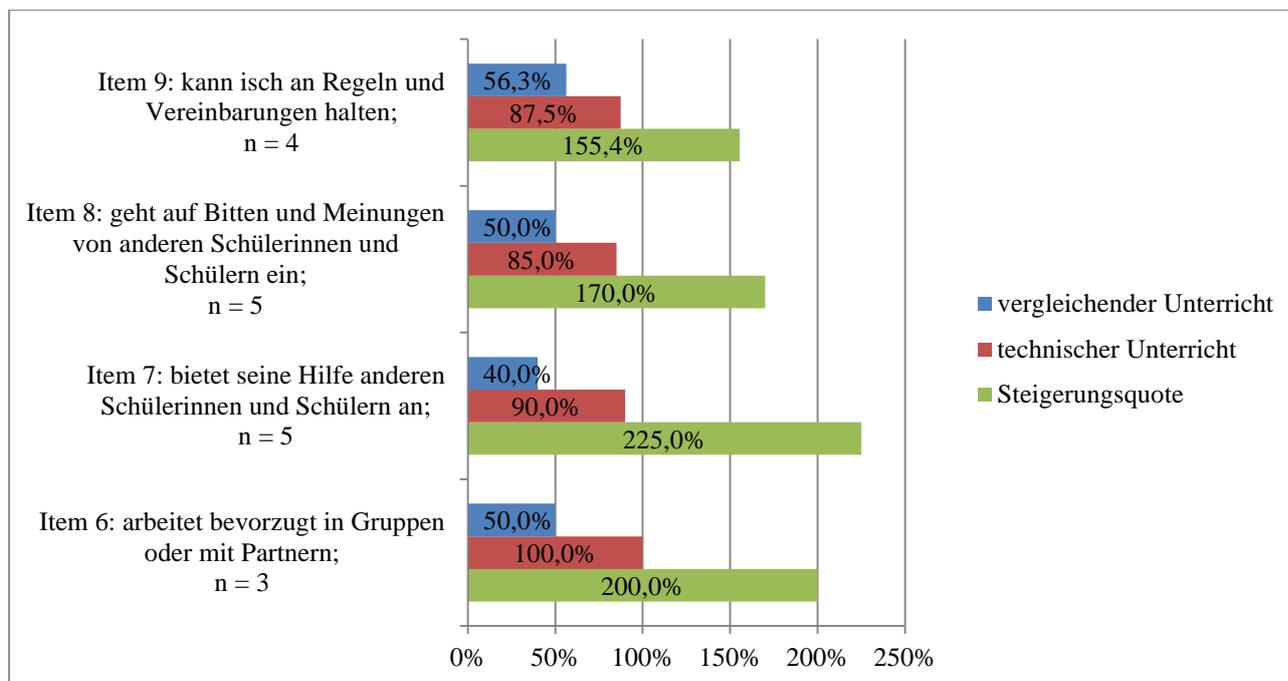


Abbildung 4-12: Kooperations- und Konfliktverhalten – positive Verhaltensveränderungen

In der gesamten Stichprobe wurden drei negative Verhaltensveränderungen gegenüber dem technischen Unterricht ausgemacht. Alle drei Verhaltensveränderungen zu Gunsten des vergleichenden Unterrichts betreffen Schülerin C. In Kategorie 2 ist je eine negative Verhaltensveränderung bei Item 6 und bei Item 9 beobachtet worden. An dieser Stelle eignet sich kein statistischer Vergleich, da die Anzahl der Werte so gering ist. Schülerin C hat sich bei Item 6 um 3 Ratingpunkte hin zum technischen Unterricht verschlechtert und bei Item 9 um 1. Auffällig ist die extreme Verhaltensveränderung bei Item 6. Verhaltensveränderungen um 3 Ratingpunkte sind in der gesamten Stichprobe nur sechsmal vertreten und fünf stellen eine Steigerung hin zum technischen Unterricht dar. Bezogen auf die Anzahl der positiven und negativen Verhaltensveränderungen von 19 machen die zwei negativen Verhaltensveränderungen 10,5% und entsprechend die positiven 89,5% aus.

Daten aus der Selbsteinschätzung

In der zweiten Kategorie konnten aus der Beobachtung alle Items ausgewertet werden. Somit kann ebenfalls der gesamte Datensatz Selbsteinschätzungen verwendet werden. Item 6 ‚Ich verstehe mich mit anderen Kindern‘ der Selbsteinschätzung bezieht sich nicht explizit auf ein Item der Beobachtung, sondern hinterfragt global, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in den beiden Unterrichtssituationen mit andern Kindern und Jugendlichen auskommen. Inhaltlich bezieht sich Item 7 ‚Ich bin hilfsbereit‘ auf die Items 7 und 8 der Beobachtung. In der Beobachtung wurde mit Item 6 überprüft, welche Sozialform die Schülerinnen und Schüler im Unterricht präferiert wählen. Dies wurde mit den Item 8 ‚Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen‘ und Item 9 ‚Im Unterricht arbeite ich lieber alleine‘ abgefragt. Da diese beiden Items in einem engen Zusammenhang stehen, werden sie gemeinsam ausgewertet.

Bei Item 6 hat niemand eine Veränderung angegeben. Acht der Kinder und Jugendlichen geben durch das höchste Rating an, dass sie sich immer mit den Mitschülerinnen und Mitschülern verstehen. Lediglich Schüler D hat seine Unsicherheit mitgeteilt und kreuzte bei beiden Unterrichtsarten das ambivalente Rating an. Bezüglich dieses Items kann festgehalten werden, dass die Verhältnisse zwischen den Schülerinnen und Schülern in den untersuchten Lerngruppen auf einem guten Niveau liegen und durchgängig beständig sind.

Die Hilfsbereitschaft aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ist unterschiedlich stark ausgeprägt, aber relativ konstant. Niemand gibt an, nicht hilfsbereit zu sein. Sieben von neun Schülerinnen und Schüler geben bei Item 7 an, dass sich ihre Hilfsbereitschaft nicht verändert. Die Maximalpunktzahl für sieben Kinder und Jugendliche beträgt 14 und es wurde eine Ausprägung von 11 erreicht. Diese Ausprägung setzt sich aus vier höchsten Ratings und dreimal dem mittleren Rating zusammen. Es kann festgehalten werden, dass der erreichten Ausprägung eine mittlere bis hohe Hilfsbereitschaft zugesprochen werden kann. Die beiden Veränderungen gleichen sich im Gesamten gegenseitig aus. Schülerin E-I gibt an, dass sie im vergleichenden Unterricht hilfsbereit ist und im technischen Unterricht nur manchmal. Schüler A-II gibt das gleiche Verhalten, an lediglich mit der positiven Tendenz hin zum technischen Unterricht, indem er hilfsbereiter ist. Weil dieser Ausgleich im grafischen Vergleich nicht zum Tragen kommt, zeigt das nachstehende Kreisdiagramm die Verhältnisse der Hilfsbereitschaft für beide Beobachtungssituationen.

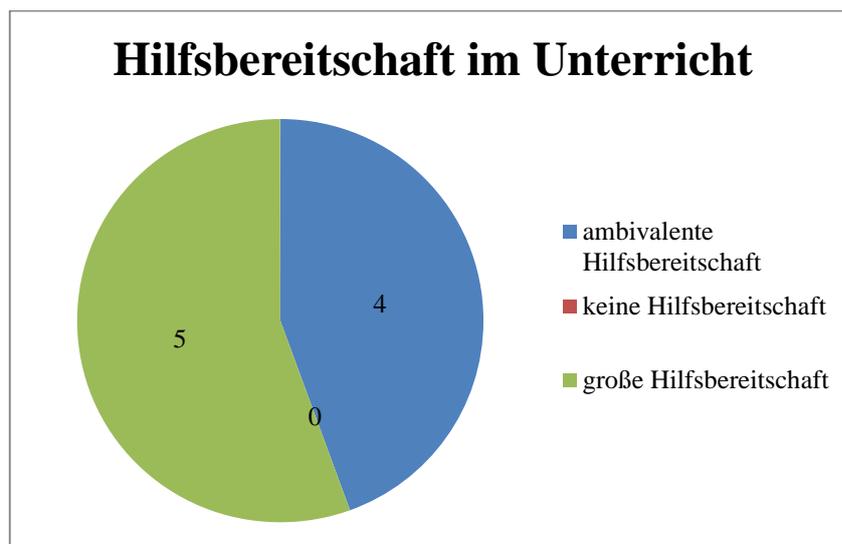


Abbildung 4-13: Kooperations- und Konfliktverhalten - Selbsteinschätzung Item 7

Mit den Items 8 und 9 wurde abgefragt, ob die Schülerinnen und Schüler bevorzugt alleine oder gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schüler im Unterricht arbeiten. Damit die Form der Fragestellungen beibehalten und trotzdem die Präferenz hinterfragt werden konnte, wurden zwei gegensätzliche Items zum gleichen inhaltlichen Bereich konstruiert. Durch die Hinzunahme des Wortes ‚lieber‘ wurde den Schülerinnen und Schülern zusätzlich der Zusammenhang dieser Items verdeutlicht. Trotz dieser Verdeutlichung gaben drei Schülerinnen und Schüler für den technischen Unterricht und eine Schülerin ebenfalls für den vergleichenden Unterricht bei beiden Items die höchsten Ratings an. Da diese Angaben logisch nicht vertretbar sind, müssen

diese drei Schülerinnen und Schüler aus der Wertung ausgeschlossen werden. Somit stehen nur sechs Vergleiche zur Verfügung. Für einen besseren Abgleich der beiden Items in den verschiedenen Unterrichtssituationen werden zunächst die Tendenzen innerhalb eines Faches zusammengefasst und anschließend verglichen. Im vergleichenden Unterricht machen vier Schülerinnen und Schüler eindeutige Angaben an. Zwei Schüler zeigen mit jeweils dem mittleren Rating bei beiden Items, dass sie keine der Sozialformen bevorzugen. Die anderen beiden eindeutigen Angaben besagen, dass die zwei Kinder lieber gemeinsam mit anderen Kindern zusammen arbeiten. Sie haben beide bei Item 8 das höchste und bei Item 9 das niedrigste Rating angegeben. Schülerin D gibt eine Tendenz an, die darauf schließen lässt, dass sie im vergleichenden Unterricht ebenfalls bevorzugt mit einem Partner arbeitet. Bei Item 8 gibt sie das Rating 2 und bei Items 9 das Rating 1 an. Im vergleichenden Unterricht räumt keiner der berücksichtigten Schülerinnen und Schüler ein, dass sie oder er bevorzugt alleine arbeitet. Im technischen Unterricht gibt dies hingegen Schüler A-II mit einer eindeutigen Ausprägung an. Er arbeitet nicht gerne mit anderen zusammen und lieber alleine. Schülerin D gibt die gleichen Werte nur mit umgekehrter Ausprägung an. Sie bevorzugt die Arbeit mit anderen Kindern. Drei Schülerinnen und Schüler arbeiten tendenziell lieber mit anderen zusammen und drücken dies durch eine schwache präferierte Ausprägung gegenüber der Zusammenarbeit aus. Ein Schüler gibt durch seine Ratings von je 1 an, dass er keine Arbeitsform bevorzugt. In der Summe ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in beiden Unterrichtssituationen lieber in Partner- oder Gruppenarbeit agieren. Die folgende Grafik verdeutlicht die unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb der Unterrichtsarten.

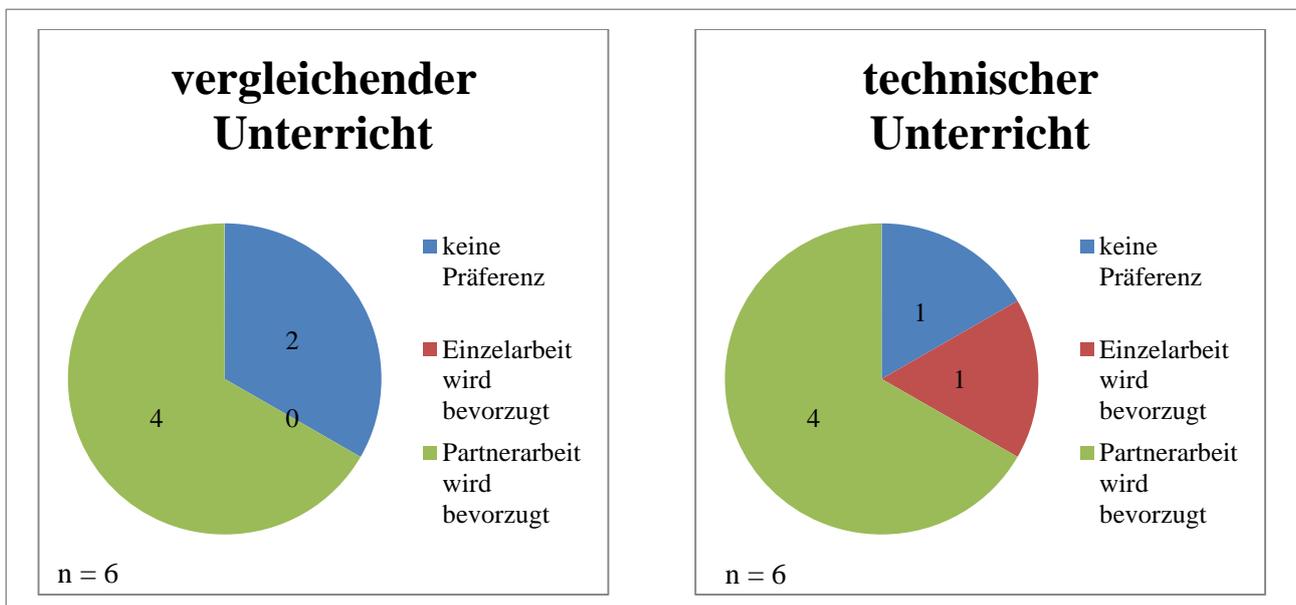


Abbildung 4-14: Kooperations- und Konfliktverhalten - Selbsteinschätzung Vergleich nach Fach von Item 8 und Item 9

Abschließend für die Kategorie 2 wird verdeutlicht, wie sich die Antworten der Schülerinnen und Schüler bezüglich welchen Faches verändert haben. Bei Item 6 und Item 7 überwiegen die unveränderten Antworten mit je neun bzw. sieben von neun Werten. Bezogen auf alle 25 Vergleiche bewerten die Schülerinnen und Schüler 72,0% ihres Verhaltens unabhängig von dem Unterrichtsfach gleich. Der Zusammenschluss von Item 8 und Item 9 zeigt erstmalig, dass die positiven Veränderungen hin zum vergleichenden Unterricht gegenüber den anderen beiden Auswertungskategorien überwiegen. Dies ist vor allem dem Wechsel von einer leichten

Vorliebe hin zu einer ausgeprägten Vorliebe gegenüber einer Sozialform zu verbuchen. Bezogen auf alle Vergleiche verdoppeln sich die positiven Veränderungen hin zum vergleichenden Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler vermerken 8% verändertes Verhalten hin zum technischen Unterricht und 16% verändertes Verhalten hin zum vergleichenden Unterricht. In Abbildung 4-15 wird diese Verteilung gezeigt.

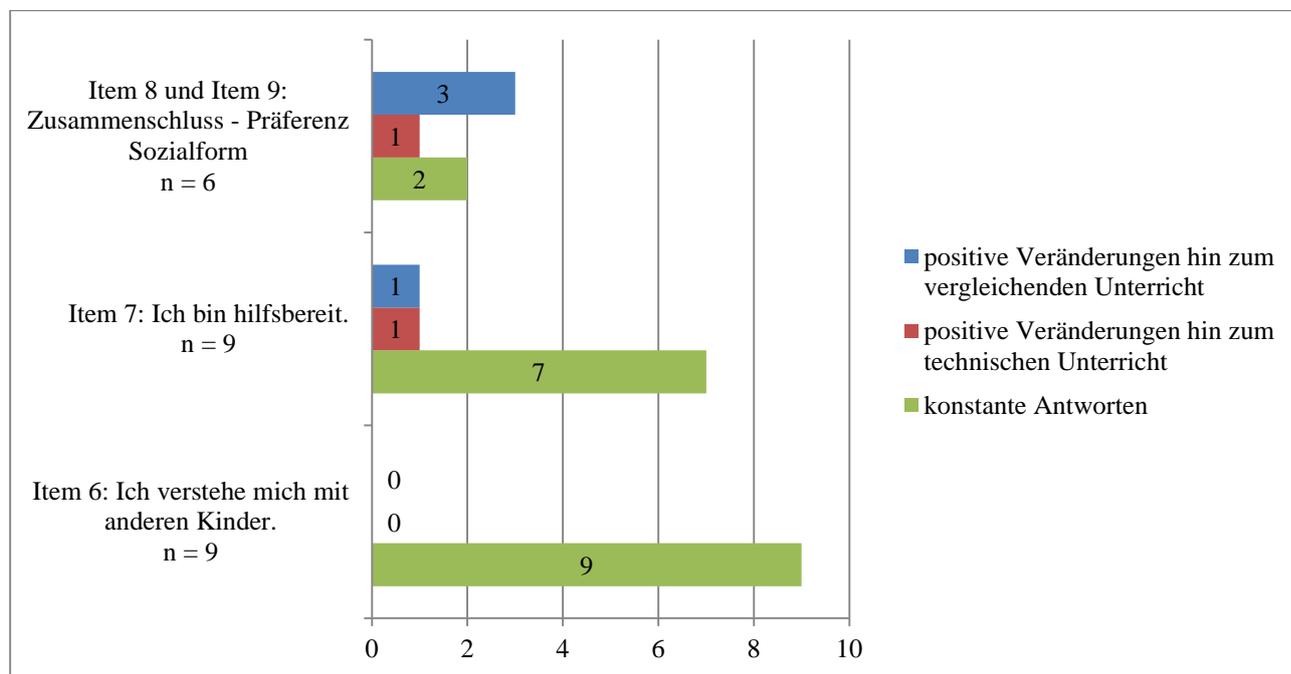


Abbildung 4-15: Kooperations- und Konfliktverhalten - Selbsteinschätzung Verschiebung der Ratings

3. Kategorie: Lern- und Arbeitsverhalten

Daten aus der Beobachtung

In der dritten und letzten Kategorie wurden, wie in der ersten Kategorie, fünf Items bei neun Schülerinnen und Schülern dokumentiert. Daraus resultieren 90 Werte und 45 Vergleiche für beide Beobachtungssituationen. Lediglich ein Wert bei Item 10 ‚arbeitet zielstrebig und konzentriert‘ konnte bei Schüler A-I nicht beobachtet werden, sodass nur 44 Vergleiche gezogen werden können. Die relevante Anzahl der Items wird durch diesen einen fehlenden Wert nicht beeinflusst, sodass fünf Items in der Auswertung berücksichtigt werden.

In der Kategorie 3 unterscheiden sich die Gesamtleistungen gemessen an den Mittelwerten am stärksten. Alle durchschnittlichen Leistungen der fünf Items liegen im vergleichenden Unterricht im mittleren Drittel der Ratingskala und im technischen Unterricht im oberen Drittel. Item 11 stellt in beiden Unterrichtssituationen das Maximum dar. Im vergleichenden Unterricht erreicht es einen Wert von 2,67 und im technischen Unterricht einen Wert von 3,44. Im technischen Unterricht erzielt das Item 14 gleich hohe Leistungen, wie Item 11. Im Vergleich dazu liegt die durchschnittliche Leistung im vergleichenden Unterricht über einem Ratingpunkt unterhalb dieses Wertes mit einer Ausprägung von 2,22. Item 10 und Item 12 weisen ähnlich differente Leistungen auf. Bei beiden Items unterschieden sich die Leistungen um mehr als 1 Ratingpunkt.

Bezüglich des Items 10 ist im vergleichenden Unterricht eine Leistung mit dem Mittelwert von 2,00 und im technischen Unterricht mit dem Wert von 3,25 zu verbuchen. Die Leistungen im technischen Unterricht überstiegen die des vergleichenden Unterrichts mit einer Differenz von 1,11. Die durchschnittliche Leistung im vergleichenden Unterricht liegt bei 2,22. Das Item 13 bildet bei beiden Unterrichtssituationen das Minimum. Im vergleichenden Unterricht liegt der Wert bei 2,00 und im technischen bei 3,11. Die Differenz der Mediane bestätigt zusätzlich, dass der technische Unterricht dem vergleichenden Unterricht Kategorie übergreifend am stärksten überlegen ist. Für den vergleichenden Unterricht wird ein Median von 2,22 und für den technischen Unterricht von 3,33 errechnet. Die Differenz von 1,11 ist die höchste von allen Kategorien. Der nachstehende Boxplot visualisiert, dass alle Leistungen im technischen Unterricht mit Abstand über denen des vergleichenden Unterrichts liegen.

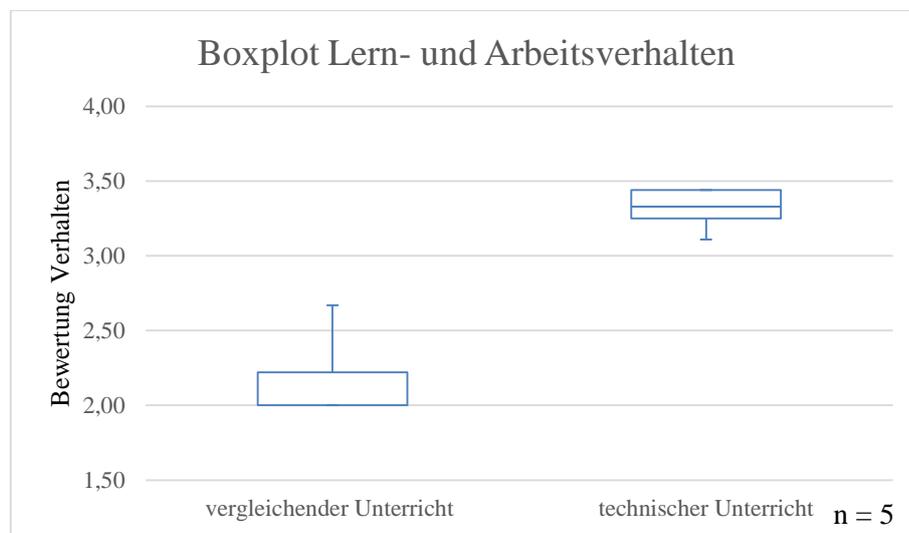


Abbildung 4-16: Lern- und Arbeitsverhalten - Vergleich erreichte Gesamtleistung

Bezogen auf die 44 möglichen Vergleiche gibt es in dieser Kategorie nur einen Vergleich der negativ gegenüber dem technischen Unterricht ausfällt. Dies entspricht einem Prozentsatz von 2,27%. Im Gegensatz dazu nehmen die positiven Verhaltensveränderungen, wie in jeder Kategorie, den größten Block ein. Da sich bei 32 Vergleichen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler positiv zu Gunsten des technischen Unterrichts verändert hat, nimmt dieser Block 72,73% der gesamten Vergleiche ein. Die restlichen 25,00% ergeben sich aus den elf unveränderten Werten, welche ein konstantes Verhalten implizieren. Die Abbildung 4-17 zeigt diese Verhältnisse.

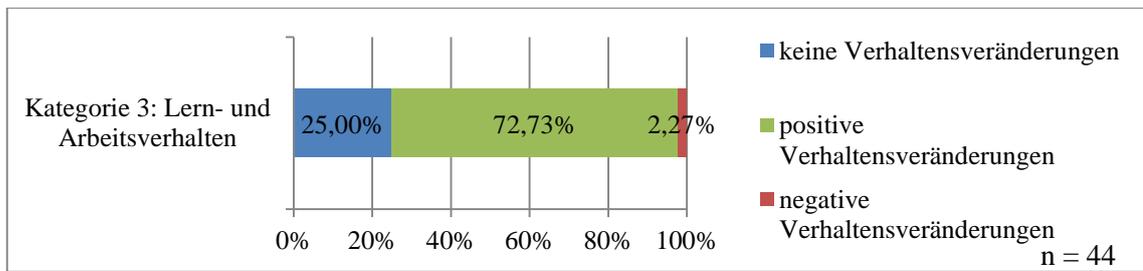


Abbildung 4-17: Lern- und Arbeitsverhalten – Verhaltensveränderungen

In welcher Qualität und Ausprägung sich die Werte der dritten Kategorie verhalten, wird im Folgenden einzeln entsprechend der Tendenzen aufgeschlüsselt. Zuerst werden die Daten ohne Verhaltensveränderungen näher betrachtet. Anschließend werden die Aspekte positiver und negativer Verhaltensveränderung beleuchtet.

In jedem Item sind Vergleiche ohne Verhaltensveränderung vertreten. Deren Anzahl pro Item beträgt eins bis drei. Auffällig ist, dass acht von den elf konstanten Leistungsvergleichen leistungsstarke Schülerinnen und Schüler betreffen. Diese 72,7% deuten darauf hin, dass das Lern- und Arbeitsverhalten leistungsstarker Schülerinnen und Schüler konstanter ist, als das der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler.

Bei Item 10 und Item 12 sind je zwei verglichene Verhaltensweisen konstant. Diese vier Vergleiche bilden sich in ähnlicher Weise ab. Beide Items beinhalten je einen Wert mit dem Rating 1 bei Schülerin B. Die anderen Werte liegen bei dem Rating 3 und Rating 4. Weil die konstante Leistung von Schülerin B so gering ausgefallen ist, sind die Prozentsätze, verglichen zu allen anderen Items, sehr niedrig. Sie erreichen Werte von 50% bei Item 10 und 62,5% bei Item 12. Dies bedeutet, dass die Motivation gegenüber den Fachbereichen etwas konstanter ist, als das zielstrebige und konzentrierte Arbeiten. Dies entspricht Kategorie übergreifend neben Item 7 aus Kategorie 2 den tiefsten Werten.

Drei konstante Verhaltensausrägungen finden sich je bei Item 11 und Item 13. Sofern diese beiden Items gemeinsam betrachtet werden, liegt der Anteil der unveränderten Werte bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schüler mit vier unveränderten Vergleichen minimal höher. Drei Schüler können sowohl im technischen als auch im vergleichenden Unterricht aktiv mit ihren Peers zusammenarbeiten. Diese Zusammenarbeit wurde zweimal mit dem höchsten Rating und einmal mit dem Rating 3 bewertet. Weil bei diesen drei Werten nur ein Ratingpunkt bis zur Maximalpunktzahl fehlt, entspricht es einer hohen Leistung von 91,7%. Die Gesamtleistung der konstanten Werte bei Item 13 fällt geringer aus. Sie beträgt 75% und setzt sich aus den Ratings 2, 3 und 4 zusammen. Die Verteilung der Werte über die Geschlechter und Leistungsstärken ist ausgewogen.

Bei Item 14 ist nur der Wert von Schüler D konstant. Dieser hat, wie bei Item 5, eine Ausprägung von 4, sodass es der Maximalleistung von 100% entspricht. Dieser Wert ist allerdings nicht repräsentativ, weil nur ein Wert berücksichtigt werden konnte.

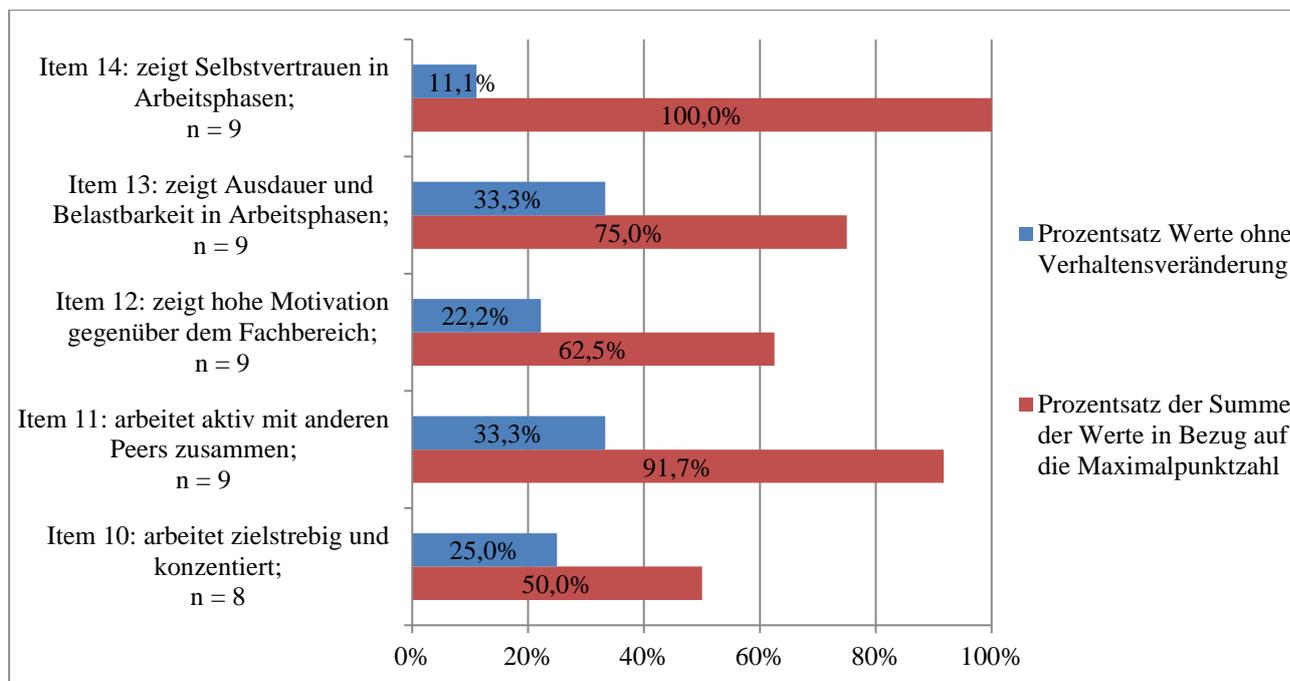


Abbildung 4-18: Lern- und Arbeitsverhalten - keine Verhaltensveränderungen

Hinsichtlich des Lern- und Arbeitsverhaltens ist interessant, dass sich bezüglich jedes Items mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler zu Gunsten des technischen Unterrichts verbessert haben. Auffällig ist, dass sich zwei Schülerinnen und ein Schüler bei allen Items der Kategorie verbessert haben. Weil sich die Werte der Items 10, 11, 12 und 14 relativ ähnlich verhalten, wird exemplarisch das Item mit der höchsten und das mit der geringsten Steigerungsquote vorgestellt. Item 13 erreicht mit Abstand die niedrigste Gesamtleistung im vergleichenden Unterricht, sodass sich hier eine separate Vorstellung anbietet. Alle Verhaltensveränderungen sind um 1 oder 2 Ratingpunkte auf der Ratingskala gestiegen und verteilen sich gleichmäßig über leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler. Ebenfalls ist keine besondere Verbesserung dominierend bei einem Geschlecht auszumachen.

Bezogen auf die vier Items mit ähnlichen Ausprägungen erreicht Item 12 die höchste Leistung im vergleichenden Unterricht mit einem Wert von 15. Die Maximalpunktzahl bei sieben Veränderungen beträgt 28. Weil die Leistungen im technischen Unterricht mit 25 nicht extrem hoch ausfallen, errechnet sich die geringste Steigerungsquote von 166,6%. Die höchste Steigerungsquote erreicht Item 11 mit 188,9%. Die Steigerungsquoten liegen sehr nahe bei einander, sodass deutlich wird, warum eine exemplarische Vorstellung der Items sinnvoll ist. Sowohl die Leistungen im vergleichenden Unterricht, als die des technischen Unterrichts liegen etwas unter den Werten von Item 12. Die fünf Schülerinnen und Schüler haben sich von einem Gesamtwert von 9 im vergleichenden Unterricht auf 17 im technischen Unterricht gesteigert. Bezogen auf die Maximalpunktzahl von 20 entspricht er einem Prozentsatz von 45,0% bzw. 85,0%.

Vier der sechs Schülerinnen und Schüler haben im vergleichenden Unterricht gezeigt, dass sie weder ausdauernd arbeiten noch Belastbarkeit aushalten können. Dementsprechend haben diese das niedrigste Rating

von 1 bei Items 13 erreicht. Die anderen beiden Kinder haben das Rating 2 und 3 erreicht. Daraus errechnet sich eine sehr geringe Gesamtleistung von 37,5%. Im technischen Unterricht zeigten die Schülerinnen und Schüler deutlich mehr Belastbarkeit und Ausdauer. Zwei haben das höchste Rating und drei das zweithöchste Rating erreicht. Lediglich Schülerin B zeigte Verhalten, welches der Ausprägung 2 entsprach. Gemeinsam ergibt das eine Gesamtleistung von 79,2%. Im Verhältnis entspricht dieser Vergleich einer Steigerungsquote von 211,2%. Damit übertrifft das Verhalten im technischen Unterricht das des vergleichenden Unterrichts in Items 13 am stärksten und mit Abstand zu den andern vier Items. Das nachstehende Diagramm visualisiert die positiven Verhaltensveränderungen.

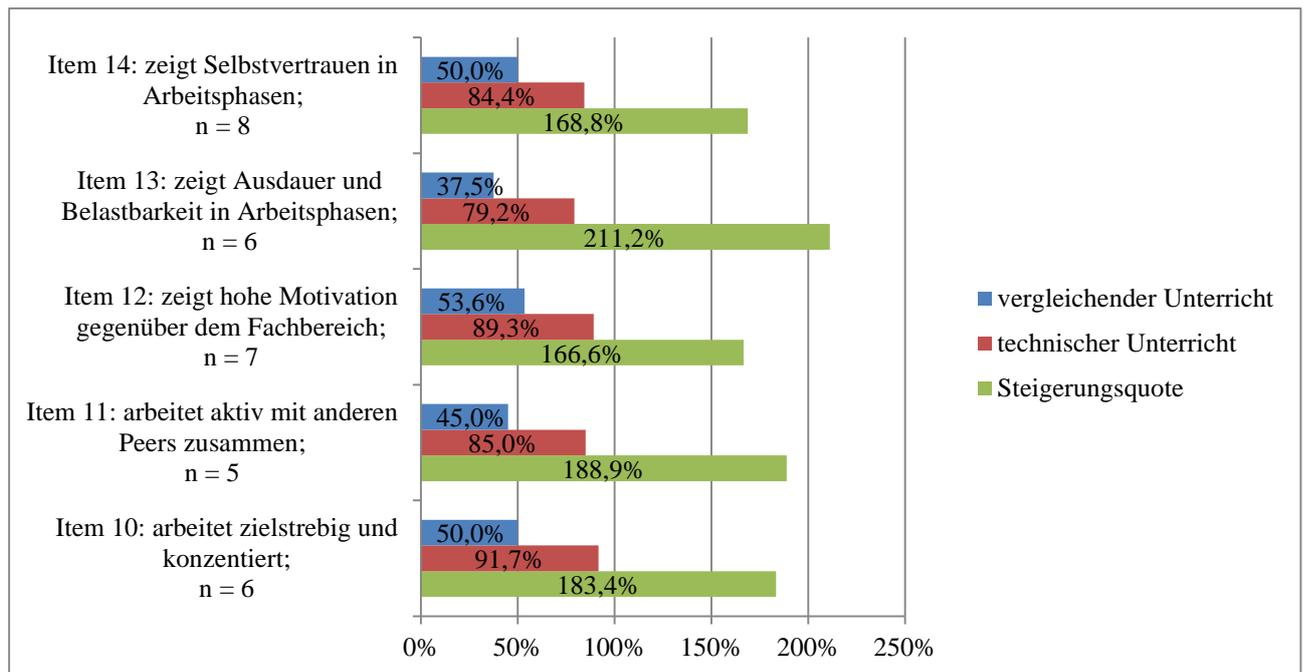


Abbildung 4-19: Lern- und Arbeitsverhalten - positive Verhaltensveränderungen

Die dritte der drei negativen Verhaltensveränderungen in Bezug auf die Untersuchungshypothese betrifft das Item 11. Die Schülerin C zeigt im vergleichenden Unterricht ein uneingeschränktes vorbildliches Verhalten gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Sie übernahm jede Partner- und Gruppenaufgabe verantwortungsvoll und nahm Rücksicht auf ihre Partner. Daraus abgeleitet wurde ihr das Rating 4 zugeteilt. Hingegen im technischen Unterricht äußerte sie zunächst Missgunst über ihren Partner. Weil sie sich schnell fing und dann mit ihm noch gut zusammenarbeitete, erreicht sie das Rating 3. Diese eine negative Verhaltensveränderung macht 3,0% aller 33 Verhaltensveränderungen aus. Da in Kategorie 3 nur eine negative Verhaltensveränderung dokumentiert wurde, bietet sich keine Visualisierung der Ausprägung und Verhältnisse an.

Daten aus der Selbsteinschätzung

Da alle Items der Beobachtung der dritten Kategorie berücksichtigt wurden, werden dementsprechend beide Items der Selbsteinschätzungen ausgewertet. Das Item 10 der Selbsteinschätzung ‚Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren‘ bezieht sich explizit auf das Item 10 der Beobachtung ‚arbeitet zielstrebig und konzentriert‘. Die Motivation und die Einstellung gegenüber den verschiedenen Fachbereichen wurde mit Item 11 der Selbsteinschätzung ‚Ich mag den Unterricht X‘ und Item 12 der Beobachtung ‚zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich‘ überprüft.

Vier der neun Schülerinnen und Schüler haben durch das Item 10 angegeben, dass sie sich im vergleichenden und im technischen Unterricht gleich gut konzentrieren können. Schüler A-II und Schülerin C haben das höchste Rating angekreuzt und damit ausgedrückt, dass sie sich immer gut konzentrieren können. Schüler B und Schülerin E-I verwiesen durch das mittlere Rating darauf, dass ihr Konzentrationsvermögen in beiden Unterrichtsarten unterschiedlich ausfallen kann. Alle veränderten Angaben haben sich von Rating 1 auf Rating 2 verändert. Positiv gegenüber dem technischen Unterricht waren davon zwei Angaben und drei positiv gegenüber dem vergleichenden Unterricht. Folglich ist eine leichte Präferenz gegenüber dem vergleichenden Unterricht auszumachen. Es ist keine Tendenz auszumachen, ob sich leistungsstarke oder leistungsschwache Schülerinnen oder Schüler oder Jungen oder Mädchen in einer Unterrichtsform besser konzentrieren können. Auffallend ist allerdings, dass kein Kind oder Jugendlicher angegeben hat, dass er in einer Unterrichtsform eine schlechte Konzentrationsfähigkeit hat. Die Abbildung 4-20 verdeutlicht die Angaben der Schülerinnen und Schüler.

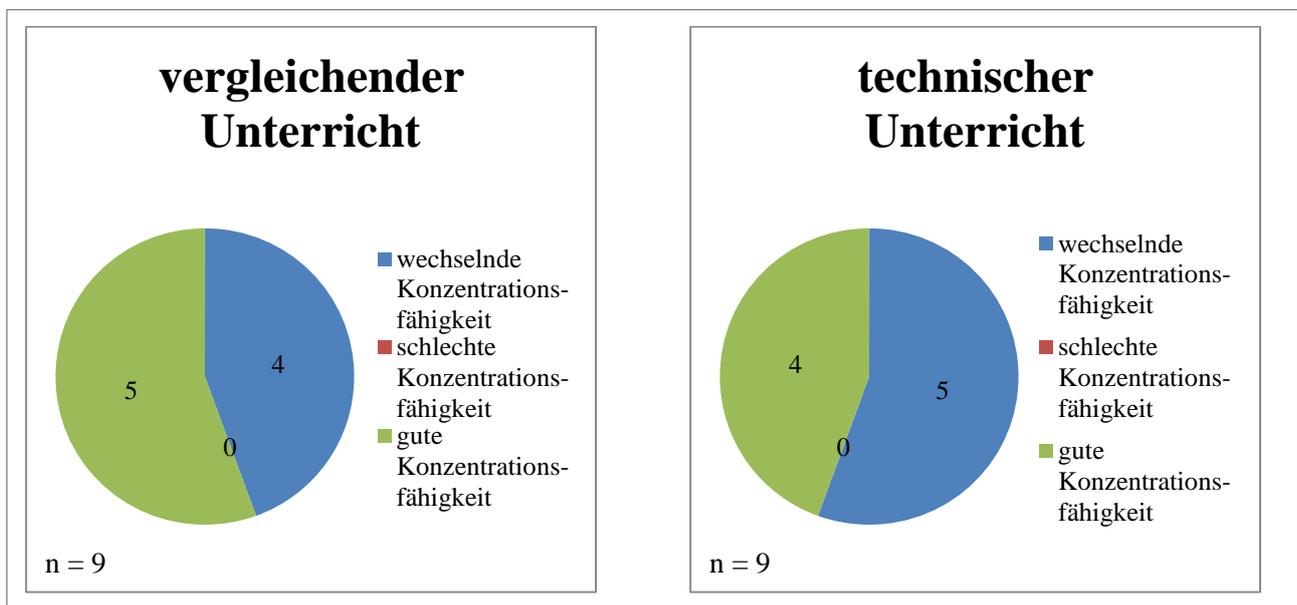


Abbildung 4-20: Lern- und Arbeitsverhalten - Selbsteinschätzung Vergleich nach Fach von Item 10

Bezüglich des Items 11 der Selbsteinschätzung haben fünf Kinder und Jugendliche konstante Angaben gemacht. Besonders an diesen Angaben ist, dass alle positiv gestimmt gegenüber beiden Unterrichtsformen sind. Dies haben sie mit dem Rating 2 verdeutlicht. Ebenfalls auffällig ist die Verteilung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Alle als leistungsschwach eingestuften Schülerinnen und Schüler zeigen keine Präferenz gegenüber einem Fachbereich. Im Gegensatz dazu präferieren drei der fünf

leistungsstarken Schülerinnen und Schülern den technischen Unterricht. Nur Schülerin C mag den technischen Unterricht nur manchmal und in dem vergleichenden Unterricht immer. Die Bevorzugung des technischen Unterrichts wurde zweimal durch den Wechsel von Rating 1 auf 2 und einmal durch den Wechsel von Rating 0 auf 1 gekennzeichnet. Somit geben 4 der fünf leistungsstarken Schülerinnen und Schüler eine Vorliebe gegenüber einem Fachbereich an. Die Verteilung der Antworten bezogen auf das Geschlecht der Kinder und Jugendliche ergibt, dass besonders die Jungen in der Summe den technischen Unterricht bevorzugen. Alle Jungen geben bezüglich des technischen Unterricht das Rating 2 und gegenüber dem vergleichenden Unterricht nur dreimal das Rating 2 und zweimal das Rating 1.

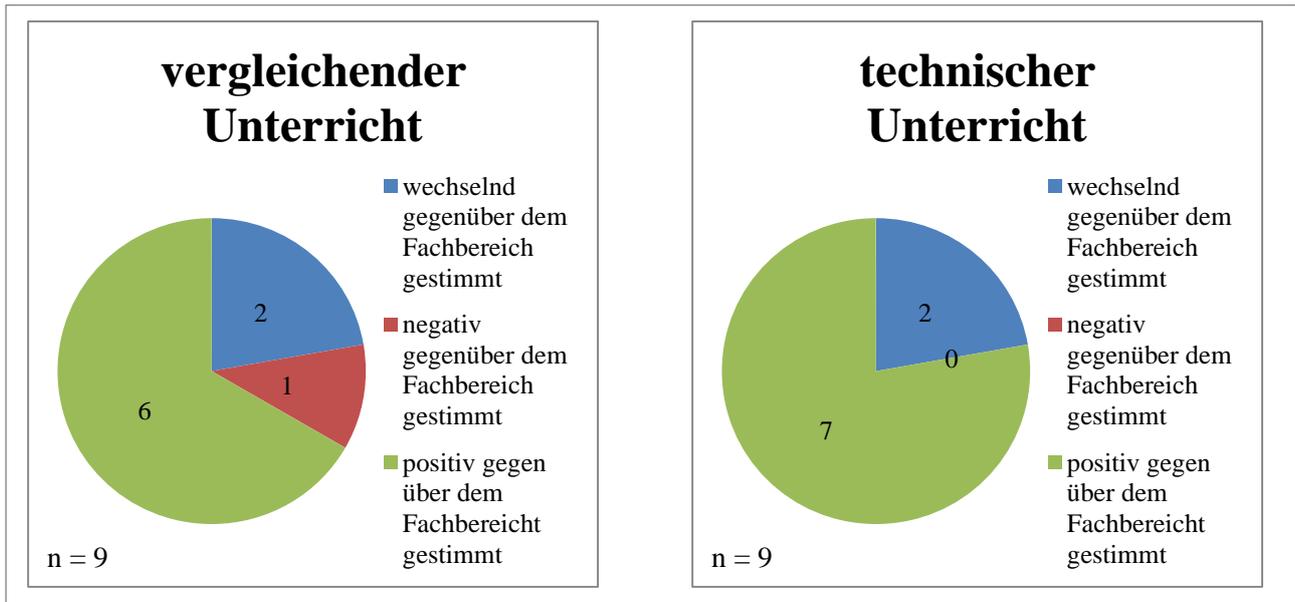


Abbildung 4-21: Lern- und Arbeitsverhalten - Selbsteinschätzung Vergleich nach Fach von Item 11

Um die Verschiebung der einzelnen Antworten der Selbsteinschätzungen zu verdeutlichen, werden diese zunächst gebündelt erläutert und dann in Abbildung 4-22 dargestellt. Die konstanten Antworten überwiegen bei beiden Items. Diese neun Auskünfte machen in Relation zu allen 18 Antworten die Hälfte aus. Die anderen 50% verteilen sich auf die positiven Veränderungen hin zum technischen Unterricht mit 27,8% und 22,2% hin zum vergleichenden Unterricht. Mit einem geringen Vorsprung kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihr nicht konstantes Lern- und Arbeitsverhalten im technischen Unterricht besser einschätzen.

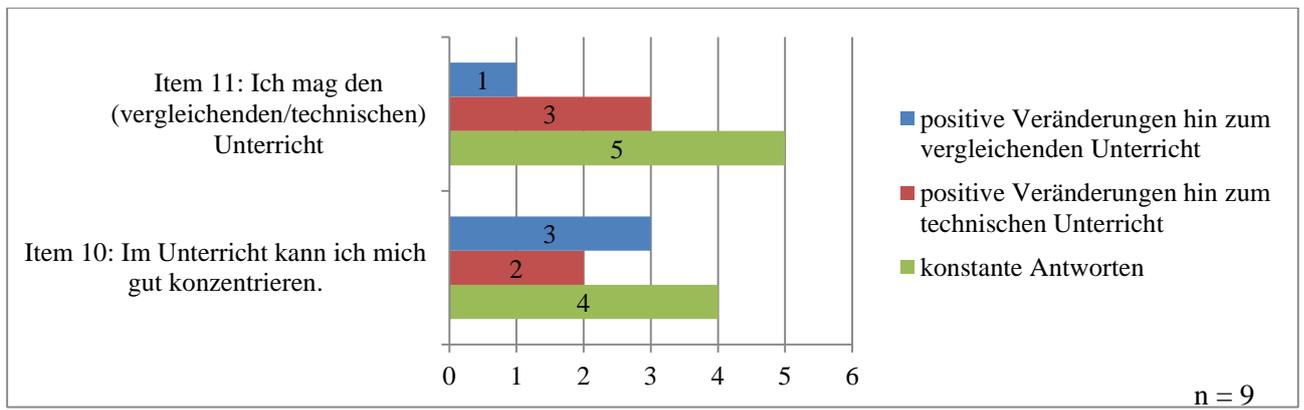


Abbildung 4-22: Lern- und Arbeitsverhalten - Selbsteinschätzung Verschiebung der Ratings

5 Interpretation der Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse interpretiert. Dies geschieht analog zu dem Vorgehen der Analyse. Zuerst werden die Ergebnisse der Gesamtleistungen und die prozentualen Verteilungen der konstanten und veränderten Verhaltensweisen betrachtet. Anschließend knüpft eine Zusammenführung der Einzelauswertung aller Items der Beobachtungen und der Selbsteinschätzungen an. Abschließend erfolgt ein resümierender Rückschluss auf die eingangs gestellte Untersuchungshypothese.

In allen drei Kategorien wurden deutlich höhere Leistungen im technischen Unterricht beobachtet als im vergleichenden Unterricht. Das beste gemessene durchschnittliche Verhalten der Schülerinnen und Schüler im vergleichenden Unterricht wurde bezüglich des Kooperations- und Konfliktverhalten festgestellt. Dort wurde ein Median von 2,65 erreicht. Diese präsentierten Leistungen lassen darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler mittlere bis gute Fähigkeiten besitzen, sich während des Unterrichts mit dem Zwiespalt zwischen Hilfe anbieten und durchführen sowie der eigenen Arbeit Priorität zu verschaffen auseinanderzusetzen und sich auf kooperative Sozialformen einlassen zu können. Im technischen Unterricht kann hingegen von guten bis sehr guten Fähigkeiten gesprochen werden, da der Median bei 3,39 liegt. Die Verbesserung zwischen den beiden Unterrichtsformen ist deutlich auszumachen, da sich im Schnitt die Leistungen von 0,74 Ratingpunkten verbesserten. Somit kann festgehalten werden, dass bei einem Item übergreifenden Vergleich sich das Kooperations- und Konfliktverhalten ohne bewussten Einfluss und nur durch den Wechsel des Kontextes positiv entwickelt haben. Erstaunlich ist, dass dieser Trend bei Kategorie 1 und Kategorie 3 ebenfalls vorliegt und das sogar mit noch höherer Ausprägung. Das kommunikative Verhalten sticht mit einer Mediandifferenz von 0,95 heraus, sodass geschlussfolgert werden kann, dass der Kontext des technischen Unterrichts in besonderer Art Einfluss auf die Anwendung von Fachsprache, die verbale Einforderung von Hilfestellungen und die inhaltliche Verfolgung von Botschaften von Gleichaltrigen nimmt. Diese Annahme wird erneut durch die Tatsache bestätigt, dass in Kategorie 1 die höchsten Leistungen im technischen Unterricht erreicht wurden. Die durchschnittliche Leistung liegt bei 3,56 Ratingpunkten, was einen extrem hohen Wert widerspiegelt. Im Vergleich zum höchsten Rating von 4 besteht kaum Steigerungspotential. Obwohl das Lern- und Arbeitsverhalten im technischen Unterricht die geringste Gesamtleistung von 3,33 erreicht hat, wird die höchste Verbesserung im Hinblick auf die Untersuchungshypothese erlangt. Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Leistungen um 1,11 Ratingpunkten erweitert, sodass von einer enormen Steigerung gesprochen werden kann. Das Lern- und Arbeitsverhalten kann sich zwar bei allen Schülerinnen und Schülern noch steigern, allerdings erleichtert der Kontext des technischen Unterrichts das konzentrierte, zielstrebige und gemeinsame Arbeiten unter Belastung. Besonders ein Kategorie übergreifender Abgleich der durchschnittlichen Leistungen untermauert den Schluss einprägsam, dass der Kontext des technischen Unterrichts in allen Kategorien das sozial-kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler begünstigt. Das Minimum von 2,9 Ratingpunkten aller Leistungen im technischen Unterricht liegt über dem Wert des dritten Quartils des vergleichenden Unterricht Q3 mit 2,8 Ratingpunkten. Der nachstehende Boxplot dient der Verdeutlichung der hohen Kategorie übergreifenden Leistungen und der Visualisierung der Überlegenheit der Fähigkeiten im technischen Unterricht.

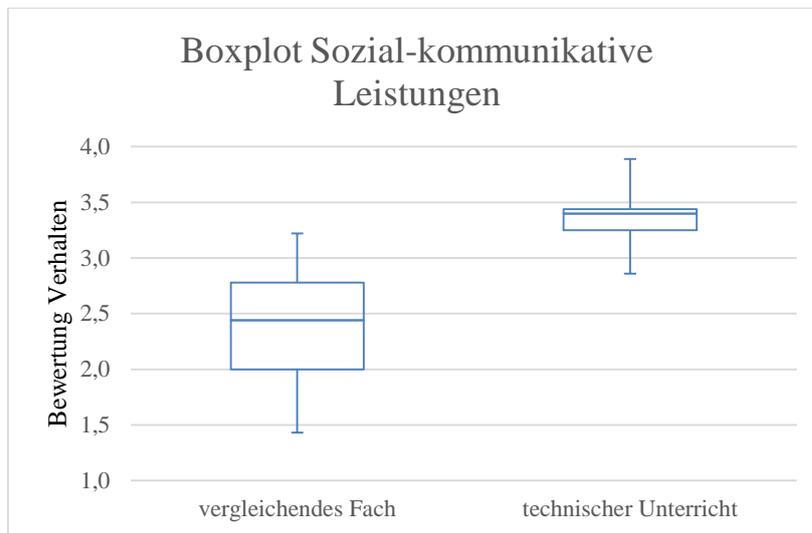


Abbildung 5-1: Sozial-kommunikative Leistungen – Kategorie übergreifend

Aus den zuvor genannten Interpretationen der Ergebnisse der Gesamtleistungen kann folgendes resümiert werden:

Gemessen an den Gesamtleistungen der Schülerinnen und Schüler nimmt der Kontext des technischen Unterrichts einen wesentlichen und unverkennbar positiven Einfluss auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Im Bereich des kommunikativen Verhaltens werden die höchsten Leistungen mit einem geringen Steigerungspotential erreicht. Bezüglich des Kooperations- und Konfliktverhaltens werden achtbare Fähigkeiten gezeigt, welche die Leistungen des vergleichenden Unterrichts deutlich überragen. Das Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder und Jugendlichen profitiert im Vergleich am stärksten von dem technischen Kontext.

Die prozentuale Verteilung des konstanten und des veränderten Verhaltens wirft erneut ein extrem positives Licht auf den Kontext des technischen Unterrichts. In den ersten beiden Kategorien konnten jeweils 29 und in der dritten Kategorie 44 Vergleiche zwischen dem technischen und dem vergleichenden Unterricht gezogen werden. Eindrucksvoll verdeutlichen die absoluten Vergleiche, dass der Kontext des technischen Unterrichts eine herausragende Wirkung auf das sozial-kommunikative Verhalten aller Schülerinnen und Schüler hat. Bezogen auf alle 102 Vergleiche fielen 71 positiv zu Gunsten des technischen Unterrichts und gerade einmal drei Vergleiche positiv gegenüber des vergleichenden Unterrichts aus. Gemeinsam mit den restlichen 28 Vergleichen ohne Verhaltensveränderungen wird deutlich, dass der Kontext des technischen Unterrichts zudem kaum negativen Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler hat. Bezogen auf die einzelnen Kategorien kann diese Verteilung der konstanten und veränderten Verhaltensweisen als typisch gesehen werden. Die nachstehende Grafik zeigt diese Verhältnisse Kategorie übergreifend prozentual.

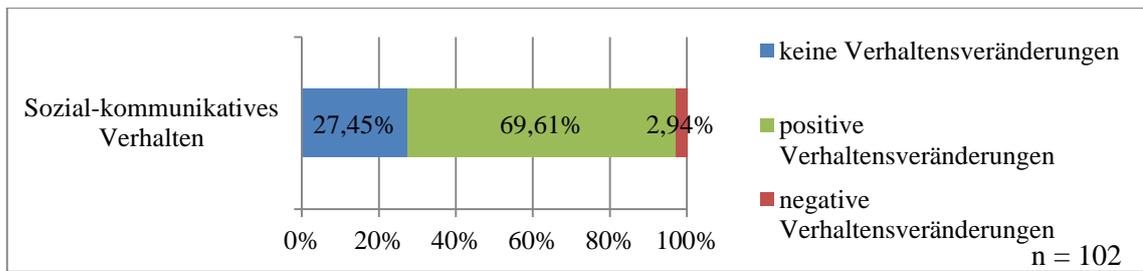


Abbildung 5-2: Sozial-kommunikatives Verhalten – Verhaltensveränderungen

Aus den Interpretationen der Anteile des konstanten und der veränderten Verhaltensweisen lässt sich folgendes herausstellen:

Der Kontext des technischen Unterrichts veranlasst einerseits rund 70% der Schülerinnen und Schüler zu einem verbesserten sozial-kommunikativen Verhalten. Andererseits löst dieser Kontext so gut wie keine unerwünschten Verhaltensveränderungen aus, sodass keiner Schülerin und keinem Schüler durch den technischen Unterricht ein Nachteil zukommt.

Die Qualität der Kommunikation wurde mit Item 2 und Item 4 der Beobachtung eingefangen. Dabei wurde ein Fokus darauf gelegt, inwiefern Fachsprache in den Sprachgebrauch adaptiert wurde und wie hoch das inhaltliche Verständnis innerhalb von Gesprächen zwischen den Schülerinnen und Schülern ist. Zunächst ist die Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler auffällig, da diese sechs von sieben konstanten Leistungen repräsentieren. Ebenso ist interessant, dass die konstanten Leistungen auf einem sehr hohen Niveau liegen, was durch den großen Anteil leistungsstarker Schülerinnen und Schüler gestärkt wird. Daraus kann festgehalten werden, dass das Vorhandensein hoher Fähigkeiten im Bereich des kommunikativen Verhaltens durch den Kontext des technischen Unterrichts nicht nachteilig beeinflusst wird. Bezüglich dieser Items haben besonders die leistungsschwächeren Kinder und Jugendlichen vom Kontext des technischen Unterrichts profitiert. Alle leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler der Stichprobe konnten im technischen Unterricht deutlich besser ihren Peers inhaltlich folgen und somit überlegene Leistungen präsentieren. Bezüglich der Anwendung der Fachsprache ist die höchste Steigerungsquote von 228,6% aller Items zu verbuchen. Daraus lässt sich schließen, dass die Determinanten des technischen Unterrichts ein hervorragendes Milieu zur Elaboration von Fachwörtern bietet. Die Tatsache, dass in diesen beiden Items keine negativen Verhaltensveränderungen beobachtet wurden, zeigt die Vorteile des technischen Unterrichts nochmals. Werden diese Ergebnisse mit der Selbstauskunft über die Gesprächsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zusammen gebracht, bestätigt dies wiederholt, dass der Kontext des technischen Unterrichts allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen sollte. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden nur unwesentlich zwischen den fachlichen Kontexten hinsichtlich ihrer Motivation mit anderen Peers zu sprechen. Die Gesprächsbereitschaft ist sehr konstant und hoch. Der Konsens aus diesen Items besteht im Folgenden:

In sehr besonderer Weise profitieren leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler vom Kontext des technischen Unterrichts in Bezug auf die Anwendung von Fachsprache. Ebenfalls fördert dieser

Kontext das inhaltsbezogene Verständnis zwischen den Schülerinnen und Schülern. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können ihre hohe Qualität der Kommunikation in beiden Unterrichtsformen gleich gut einsetzen und zeigen trotzdem noch verbessertes Verhalten im technischen Unterricht.

Das Eingestehen von benötigter Hilfe und die anschließende Einforderung ist ein wesentlicher und häufig schwieriger Schritt im schulischen Lernen. Einerseits wurde die Fähigkeit verbal Hilfe einzufordern mit Item 5 beobachtet und durch die Selbsteinschätzungitems 2, 3 und 4 hinterfragt. Die Ergebnisse der Beobachtung beweisen aus jeder Perspektive, dass es allen Schülerinnen und Schülern im Kontext des technischen Unterrichts leichter fällt, Hilfe einzufordern. Zunächst ist es außergewöhnlich, dass bei allen neun Kindern und Jugendlichen verbessertes Verhalten im technischen Unterricht gemessen wurde. Des Weiteren ist unvergleichbar, dass nicht nur die Quantität sondern ebenfalls die Qualität der Verbesserungen bezüglich dieses Items extrem ist. In der gesamten Erhebung existieren nur sechs maximale Steigerungen um 3 Ratingpunkte. Bei Item 5 wurde diese maximale Leistungssteigerung dreimal festgestellt. Die zweithöchste Steigerungsquote von 219,9% des kommunikativen Verhaltens beweist erneut, wie enorm der Einfluss des technischen Unterrichts auf die Fähigkeit verbal Hilfe einzufordern ist. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bestätigten die Beobachtungen nur teilweise. Item 2 der Selbsteinschätzung zeigt, dass Erwachsene von allen Schülerinnen und Schüler jeder Altersklasse in beiden Unterrichtssituationen gerne beansprucht werden. Eingeforderte Hilfestellungen durch Peers werden sehr unterschiedlich als Alternativen wahrgenommen. Die Angaben sind so durchmisch, dass keine Präferenz ausgemacht werden kann. Auffällig ist aber, dass in der gesamten Stichprobe nur ein ablehnendes Verhalten von einem Schüler angegeben wurde und dieses vom technischen Unterricht aufgefangen und aufgehoben wurde. Der Schüler gibt an, dass er im vergleichenden Unterricht gar nicht gerne Gleichaltrige um Hilfe bittet und im technischen Unterricht zumindest hin und wieder. Die Ergebnisse dieser beiden Items zeigen keine Bevorzugung einer Unterrichtsform aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Die Eigenwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf an sonderpädagogischer Förderung spricht allerdings eine andere Sprache. Aus ihrer Sicht fällt es ihnen im technischen Unterricht schwerer sich an andere Kinder zu wenden. Da diese Aussagen kontrovers zu den Beobachtungen sind, müsste besonders an dieser Stelle genauer untersucht werden, wie es zu dieser differenten Sichtweise kommt. Aber es kann festgehalten werden, dass besonders die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an sonderpädagogischer Förderung im technischen Unterricht mehr Hilfestellung benötigen, um sich an ihre Peers zu wenden. Dabei sei noch offen, ob sie ihre Leistungen durch entsprechende Unterstützung tatsächlich verbessern oder lediglich sich die Selbstwahrnehmung bzw. die Selbstwirksamkeit steigert. Aus dieser Interpretation folgt:

Es gelingt nur der Hälfte der Schülerinnen und Schüler sich im vergleichenden Unterricht benötigte Hilfe einzugestehen und dementsprechend einzufordern. Die Bedingungen im technischen Unterricht verhelfen allen Schülerinnen und Schülern zu besseren Fähigkeiten in diesem Bereich,

was durch eine eklatante Steigerungsquote von rund 220% deutlich wird. Obwohl Erwachsene als primäre Ansprechpartner vordergründig gewählt werden, benötigten besonders Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf an sonderpädagogischer Förderung entsprechende Hilfestellungen, um ihre Selbstwirksamkeit gegenüber Peers richtig wahrzunehmen.

Das Pendant dazu sich Hilfe einzufordern, ist Hilfe anzubieten und durchzuführen, was zur Kategorie Kooperations- und Konfliktverhalten gehört. Dies wurde mit den Items 7 und 8 der Beobachtung und Item 7 der Selbsteinschätzung analysiert. Bei beiden Items der Beobachtung wurden relativ wenig konstante Leistungen festgestellt. Interessant ist allerdings, dass die gleichbleibende Bereitschaft von sich aus Hilfe anzubieten mit nur 25,0% extrem niedrig und die Bereitschaft auf Hilfeanfragen einzugehen mit 83,4% sehr hoch ist. Die Verhaltensveränderungen zeigen, dass sich im technischen Unterricht sowohl die selbstinitiierte als auch die eingeforderte Hilfsbereitschaft steigert und sich bei keiner Schülerin und bei keinem Schüler verschlechtert. Besonders die selbstinitiierten Hilfestellungen erhöhen sich mit einer Steigerungsquote von 225,0% und verbuchen eine maximale Steigerung um drei Ratingpunkte. Interessant ist, dass weder von Seiten der Beobachtung noch von den Selbsteinschätzungen eine Präferenz gegenüber einem Geschlecht oder einer Leistungsstärke ausgemacht werden kann. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie relativ gleichmäßig hilfsbereit sind. Hinter den zwei veränderten Angaben versteckt sich Schüler A-II, welcher als auffällig stark introvertiert und vermeidend gegenüber Kommunikation beschrieben wurde. Dieser Extremfall gibt an, dass er im technischen Unterricht mehr Hilfestellungen anbietet und dementsprechend hilfsbereiter ist. Da sonst weder bei der Beobachtung noch bei Selbsteinschätzung ein Trend ausgemacht werden konnte, kann dies als Anstoß gesehen werden, dass der technische Unterricht möglicherweise besonders ausgeprägten Kommunikationspersönlichkeiten einen guten Handlungserfahrungsraum bietet. Dies bedarf allerdings einer genaueren Klärung, sodass Folgendes resümiert wird:

Ebenso die selbstinitiierte, als auch die eingeforderte Hilfsbereitschaft verbessert sich im technischen Unterricht aus der Sicht der Beobachtung. Aus der Sicht der Selbsteinschätzungen ist die Hilfsbereitschaft bei beiden Unterrichtsformen konstant. Einer weiteren Untersuchung bedürfen die Hinweise, dass introvertierten Schülerinnen und Schülern der Kontext des technischen Unterrichts einen besonders guten Erfahrungs- und Entwicklungsraum bietet.

Bezüglich der bevorzugten Sozialform konnten vor allem bei der Beobachtung einige Werte nicht dokumentiert werden. Dies liegt daran, dass das Item 6 häufig aufgrund der Struktur der Unterrichtsstunden nicht beobachtet werden konnte. Besonders der aktive Entscheidungsprozess zwischen den unterschiedlichen Sozialformen hat entweder gar nicht stattgefunden noch wurde er offenkundig thematisiert. Obwohl die Tendenz der Werte eher dafür spricht, dass im technischen Unterricht die Schülerinnen und Schüler lieber gemeinsam mit anderen Kindern und Jugendlichen agieren, steht die Hinterfragung dieses Items im Vordergrund. Je älter die Schülerinnen und Schüler waren, desto schwieriger und ungenauer war die Beobachtung. Dies liegt hauptsächlich darin begründet, dass die Struktur der Unterrichtsstunden selten einen

Rückschluss auf dieses Item zuließ. Vor allem im vergleichenden Unterricht spielte eine Partnerwahl i.d.R. keine Rolle. Die ambivalenten Aussagen der Selbsteinschätzungen lassen zudem auf ein nicht ausreichend gut formuliertes Item schließen. Die Formulierung des Items war sehr offen gewählt und unabhängig von der konkreten Situation und Aufgabenstellung. Durch drei nicht logische Antworten verdeutlichten die Schülerinnen und Schüler die Unvollkommenheit dieses Items. Daraus lassen sich nachstehende Rückschlüsse ziehen:

Eine Aussage über eine präferierte Sozialform kann anhand der erhobenen Daten nicht getroffen werden. Obwohl eine Tendenz hin zu kooperativen Lernformen identifiziert wurde, ist diese nicht aussagekräftig und gibt Anlass zu weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen. Besonders die Abhängigkeit von der konkreten Situation und der Aufgabenstellung sollte dabei berücksichtigt werden.

Positive Rückschlüsse bezüglich Kooperations- und Konfliktverhalten lassen sich aus Items 6 der Selbsteinschätzung und Item 9 der Beobachtungen ziehen, allerdings nicht bevorzugt zu einer Unterrichtsform. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie bei beiden Unterrichtsarten eine gleich gute Beziehung zu ihren Peers haben. In keine Richtung ist bezüglich diesem Item eine Präferenz auszumachen, weil alle Antworten konstant waren. Ein ähnliches Bild erstreckt sich über die Beobachtungsergebnisse von Item 9. Mit einer vorhandenen, aber doch geringen Steigerungsquote von 155,4% lässt sich kein allzu großer Einfluss auf die Einhaltung von Regeln und Vereinbarungen feststellen. Insgesamt sind die Ergebnisse beider Items unauffällig, sodass Folgendes zusammengefasst werden kann:

Kein Unterrichtskontext hat einen entscheidenden Einfluss auf die Beziehung zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Dies lässt folgern, dass das emotionale Verhältnis zumindest nicht vom naturwissenschaftlichen Fachhintergrund gesteuert wird. In gleicher Weise, aber etwas erstaunlicher ist die Tatsache, dass die höheren Sicherheitsbestimmungen und veränderten Verhaltensregeln im technischen Unterricht nur eine geringe messbare Wirkung auf die Einhaltung von Regeln und Vereinbarungen haben.

Bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens sind die konstanten Verhaltensweisen erneut hauptsächlich über die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler verteilt. 72,7% der konstanten Verhaltensweisen fanden sich bei den Leistungsstarken wieder. Hervorzuheben ist, dass je eine leistungsschwache Schülerin, eine leistungsstarke Schülerin und ein leistungsschwacher Schüler sich bei jedem Item der dritten Kategorie hin zum technischen Unterricht verbessert haben. Eine solch durchgängige Verbesserung ist sonst bei keinem Kind oder Jugendlichen in einer der ersten beiden Kategorien aufgetaucht. Dies ist ein erster Indikator dafür, dass sich Lern- und Arbeitsverhalten allgemein im technischen Unterricht verbessert darstellt. Ein zweiter Indikator besteht darin, dass bei jedem Item dieser Kategorie mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler bessere

Leistungen im Kontext des technischen Unterrichts zeigen. Diese Tatsachen ermöglichen folgende Schlussfolgerung:

Das Lern- und Arbeitsverhalten ist bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern konstanter als bei den Leistungsschwächeren. Der Kontext des technischen Unterrichts hat einen so bedeutenden Einfluss, dass Kinder und Jugendliche auf ganzer Linie verbessertes Verhalten präsentieren.

Im vergleichenden Unterricht konnte sich nur die Hälfte der Kinder und Jugendlichen gut konzentrieren und zielstrebig arbeiten. Im technischen Unterricht hingegen 91,7%. Das entspricht einer Steigerungsquote von 183,4%. Diese nicht allzu hohe Steigerungsquote korreliert mit den Aussagen der Selbsteinschätzungen. Es kann kein eindeutiger Trend identifiziert werden, ob die Schülerinnen und Schüler sich aus ihrer Sicht in einem Fachbereich eine höhere Konzentrationsfähigkeit zusprechen. Ca. 55% beschreiben unterschiedliche Fähigkeiten in den unterschiedlichen Unterrichtsformen. Dadurch, dass ca. 45% der Kinder und Jugendlichen angegeben haben, dass sie sich unabhängig vom fachlichen Kontext konzentrieren können, kann folgendes festgehalten werden:

Der Aufbau von Konzentrationsfähigkeit und das zielstrebige Arbeiten gelingen den Schülerinnen und Schülern im Kontext des technischen Unterrichts besser als im vergleichenden Unterricht. Die subjektive Wahrnehmung ist allerdings abhängig vom Fachbereich.

Ähnliche Beobachtungsergebnisse wurden bezüglich der aktiven Zusammenarbeit zwischen Peers und dem gezeigten Selbstvertrauen erhoben. Bei beiden Items konnten erneut keine Auffälligkeiten zwischen der Geschlechterverteilung und der Leistungsstärken identifiziert werden, sodass eine generelle Interpretation für alle Schülerinnen und Schüler möglich ist. Grundsätzlich und überwiegend wird bei beiden Items im Kontext des technischen Unterrichts besseres Verhalten gezeigt, sodass die Items Steigerungsquoten von 188,9% und 168,8% erreichen. Besonders positiv daran ist, dass alle Schülerinnen und Schüler im technischen Unterricht mehr und gestärktes Selbstvertrauen gezeigt haben. Keine Schülerin und kein Schüler zeigte positiveres Verhalten gegenüber dem vergleichenden Unterricht. Möglich wäre es, dass dieses Selbstvertrauen wechselseitig positiv auf die festgestellten Leistungen einwirkt. Dies bedarf allerdings einer weiteren Untersuchung. Das aktive Arbeiten im Team gelang einer Schülerin im vergleichenden Unterricht besser und drei Schülerinnen und Schüler zeigten konstantes Verhalten, sodass sich die Kooperationsfähigkeit im technischen Unterricht überwiegend intensiviert und verbessert hat. Folgendes kann gedeutet werden:

Das aktive Kooperieren gelingt den Kindern und Jugendlichen im Kontext des technischen Unterrichts besser. Zudem zeigen sie ein offenkundig erhöhtes Selbstvertrauen. Diese beiden

Faktoren bedingen, dass die Schülerinnen und Schüler eine erhöhte Selbstwirksamkeit im technischen Unterricht verspüren.

Eine enorme Verbesserung ist im Bereich der Belastbarkeit und Ausdauer während Arbeitsphasen festgestellt worden. Im vergleichenden Unterricht erreichten die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe die zweitgeringsten Leistungen mit nur 37,5%. Arbeitsaufträge wurden häufig nicht zügig begonnen, schnell wieder abgebrochen und die Anstrengungsbereitschaft war geringfügig. Im technischen Unterricht und besonders bei den praktischen Anteilen, zeigten fast alle Schülerinnen und Schüler stark gewandeltes Verhalten. Dies wird durch die beträchtliche Steigerungsquote von 211,2% verdeutlicht. Bei diesem klaren Bild lässt sich das Nachstehende bekräftigen:

Ausdauer und Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler ändern sich extrem während der Arbeitsphasen hin zum technischen Unterricht, welcher zahlreiche praktische Anteile beinhaltet. Dieses Phänomen sollte für viele Arten von Förderung genutzt werden.

Die gezeigte Motivation gegenüber dem Fachbereich Technik liegt etwas höher als die Motivation gegenüber dem vergleichenden Unterricht. Die Steigerungsquote liegt bei 166,6% und zeigt, dass die Unterschiede nicht allzu groß sind. Da die Verteilungen der Geschlechter und der Leistungsstärken sehr ausgewogen sind, kann von einer individuellen Vorliebe gesprochen werden. Allerdings eröffnen die Aussagen der Selbsteinschätzungen einen tieferen Einblick. Zwar kann anhand der Selbstauskünfte ebenfalls keine eindeutige Präferenz ausgemacht werden, aber alle leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler mögen beide Unterrichtsformen gleich gerne. Die Leistungsstarken tendieren zur Bevorzugung des technischen Unterrichts. Des Weiteren ist auffällig, dass der männliche Anteil der Kinder und Jugendlichen sehr deutlich den technischen Unterricht präferiert. Gemeinsam mit der Tatsache, dass der Anteil der Jungen an den Förderschulen in NRW im Schuljahr 2012/13 deutlich über 50% lag (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S.178), lässt sich folgendes schlussfolgern:

Die Motivation für den technischen Unterricht ist grundsätzlich bei allen Schülerinnen und Schülern hoch. Da Jungen den technischen Unterricht enorm präferieren und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ebenfalls positiv gegenüber dem technischen Kontext gestimmt sind, sollte besonders für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation die Möglichkeit der technikimmanenten Sprachförderung genutzt werden. Allerdings eignet sich der Kontext des technischen Unterrichts nicht nur für Förderung der sozial-kommunikativen Fähigkeiten, sondern ebenfalls speziell für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich profitieren allerdings alle Kinder und Jugendlichen von den Determinanten des technischen Unterrichts.

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Untersuchungsfrage und die abgeleitete Untersuchungshypothese kann ein eindeutiges Urteil gefällt werden. Der Kontext des technischen Unterrichts veranlasst Schülerinnen und Schüler zu einem positiveren sozial-kommunikativen Verhalten auf ganzer Linie. Alle drei aufgestellten

Kategorien, welche im Gesamten die sozial-kommunikativen Fähigkeiten abbilden, bestätigen diesen positiven Einfluss. Insgesamt haben 70% der Stichprobe ihr Verhalten im Hinblick auf den technischen Unterricht gesteigert und verbessert. Im Rahmen des kommunikativen Verhaltens haben überwiegend die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler profitiert, aber insgesamt wurden die höchsten Leistungen erreicht. Besonders ereigneten sich eine höhere Anwendung von Fachsprache und ein besseres fachliches Verständnis zwischen den Gleichaltrigen. Trotz der vorhandenen relativ hohen Leistungen der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler, konnten sie sich in Kategorie 1 nochmals hin zum technischen Unterricht steigern. Das Einfordern von Hilfe ist eine lebenswichtige Aufgabe, welche alle im technischen Unterricht besser bewältigen konnten, wenn auch die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an diesem Punkt noch spezielle Unterstützung bedürfen. Im Bereich des Kooperations- und Konfliktverhaltens ist besonders die Hilfsbereitschaft zu nennen, welche sich enorm im technischen Unterricht verbessert. Anzeichen dafür, dass sich spezielle Erfahrungsräume für extreme Kommunikationspersönlichkeiten im Kontext des technischen Unterrichts verbergen, wurden ebenfalls identifiziert. Auf das Lern- und Arbeitsverhalten wirkt allerdings der technische Unterricht am stärksten ein. Sowohl die Konzentrations- und Kooperationsfähigkeit zeigen einen deutlichen Vorteil aus dem Kontext des technischen Unterrichts und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler steigert sich. Extreme Verbesserungen werden beim Arbeitsverhalten bezüglich der Ausdauer und Belastbarkeit gemessen, sodass der Schluss, den technischen Unterricht für weitere Förderungen zu nutzen, unvermeidbar scheint. Abschließend bestätigen die Einstellungen gegenüber dem technischen Unterricht und die klare Bevorzugung von männlicher Seite her abermals, dass dieser Kontext sowohl für sonderpädagogische als auch für andere Förderung genutzt werden muss.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit thematisiert die sozial-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Erfahrungsraum Schule und untersucht vergleichend, ob und falls ja, welchen Einfluss der Kontext des technischen Unterrichts auf diese Fähigkeiten hat. Zunächst wurden mit dem Fokus auf sozialen Kompetenzen Bedingungen definiert, welche Einfluss auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen nehmen können. Die Unterscheidung zwischen globalen und lokalen Bedingungen brachte Aufschluss darüber, dass lokale Bedingungen als unbeständig gelten und wurden somit als potentielle Einflussfaktoren auf sozial-kommunikative Fähigkeiten im Unterricht identifiziert. Weil der fachliche Kontext eines Schulfaches zu den lokalen Bedingungen zählt, rückten dieser in den Fokus der vorliegenden empirischen Untersuchung. Anschließend wurde die Tragweite der sozial-kommunikativen Fähigkeiten im Zusammenhang mit einer guten schulischen Ausbildung junger Menschen von verschiedenen Seiten her erörtert. Um das komplexe Konstrukt der sozial-kommunikativen Fähigkeiten greifbar zu machen, wurden zuerst beobachtbare kommunikative und anschließend soziale Fähigkeiten einzeln definiert. Eine Zusammenführung von beiden Teilfähigkeiten mit dem Klassifikationsschema von Kommunikationspersönlichkeiten nach FEY schafft eine gültige Arbeitsdefinition, welche die Basis der zentralen Untersuchung dieser Arbeit bildete. Aus der Tatsache heraus, dass Experten der Fachdisziplin Sprache und Kommunikation den Kontext von Kommunikationssituationen als ausschlaggebend wichtig für eine erfolgreiche Anwendung von sozial-kommunikativen Fähigkeiten bestimmen und der unterrichtliche Kontext diesbezüglich noch nicht wissenschaftlich untersucht wurde, hat die vorliegende Arbeit erste Schritte in Richtung dieser noch bestehende Forschungslücke gemacht.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, mittels einer multimethodalen Untersuchung eine Antwort darauf zu finden, ob der Kontext des technischen Unterrichts Schülerinnen und Schüler zu positiveren sozial-kommunikativen Verhaltensweisen veranlasst. Für die Beantwortung wurde das entsprechende Verhalten von neun Schülerinnen und Schülern aus drei Perspektiven erfasst, um einen 360°-Blick zu gewährleisten und potentielle Fehler zu minimieren. Dabei wurde versucht, die Stichprobe möglichst breit gefächert aufzustellen, um die Gültigkeit der Ergebnisse zu maximieren. Die Lehrerinnen und Lehrer trafen die Probandenauswahl nach hoher und niedriger Leistungsstärke und wurden mittels eines Leitfadens interviewt. Mit Hilfe dieser Expertendaten konnten vor der Analyse die beobachteten Kommunikationsprofile abgeglichen und überprüft werden, sodass gravierende Beobachtungsfehler ausgeschlossen wurden.

Die Analyse und die Interpretation stellen die Ergebnisse der Beobachtungen und der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler heraus und zeigen zahlreiche Phänomene, welche die eingangs gestellte Hypothese stützen. Besonders eindrucksvoll zeigt der Gesamtvergleich der Beobachtungsdaten, dass fast durchgängig die erbrachten Leistungen im Kontext des technischen Unterrichts deutlich über denen des vergleichenden Unterrichts liegen. Der Anteil der verbesserten Leistungen beträgt 70% der Gesamtstichprobe. Alleine mit diesen beiden Ergebnissen der Beobachtungen könnte die Hypothese eindeutig bejaht werden. Zudem wirft der Abgleich der einzelnen Beobachtungssitems mit den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler ein differenziertes Bild auf und verdeutlicht die sozial-kommunikativen Fähigkeiten, welche

besonders profitieren. Explizit zu nennen bezüglich des kommunikativen Verhaltens sind die Anwendung von Fachsprache und das inhaltliche Verständnis zwischen Peers bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Sehr deutliche Leistungssteigerungen bekräftigen den Vorteil des technischen Unterrichts offenkundig. Der veränderte Kontext eröffnet ein weiteres extremes Beispiel, da sich die Hilfsbereitschaft enorm positiv hin zum technischen Unterricht verändert. U.a. kommen die Kinder und Jugendlichen untereinander im technischen Unterricht intensiver in sprachlichen Kontakt, was sich wiederum positiv auf das Kooperations- und Konfliktverhalten auswirken kann. Weitere hervorstechende Prädikatoren im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens stellen Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen dar. Im Kontext des technischen Unterrichts arbeiten die Kinder und Jugendlichen sowohl in praktischen als auch theoretischen Phasen enorm erfolgreich, was sehr hohen Steigerungsquoten bestätigen. Gemeinsam mit der marginalen Anzahl von negativen Verhaltensveränderungen, der Stichproben übergreifenden Verbesserungen und dem positiven Ansehen des technischen Unterrichts bei den Kindern und Jugendlichen kann die Untersuchungshypothese verifiziert und die Untersuchungsfrage bejaht werden. Folglich nimmt der Kontext des technischen Unterrichts einen eklatanten positiven Einfluss auf das sozial-kommunikative Verhalten von leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte der hohe Einfluss des allgemeinen Kontextes des technischen Unterrichts auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten bewiesen werden. Allerdings war es nicht möglich eine Spezifikation von Determinanten zu berücksichtigen, welche diesen Unterricht spezifizieren und seine positive Wirkung im Vergleich zu den vergleichenden Fächern zu bestimmen. Untersuchungen, die die einzelnen Determinanten herausstellen, könnten erste Informationen darüber liefern, welche für die verbesserten Leistungen verantwortlich sind. Nicht berücksichtigte Variablen sind beispielsweise die konkreten fachlichen Inhalte, die besonderen Sprachhandlungssituationen, die zahlreichen praktischen Anteile der Handlungsstruktur oder die Beschaffenheit der Fachräume. Zusätzlich lieferten die Auskünfte der Schülerinnen und Schüler interessante Anknüpfungspunkte für weitere wissenschaftliche Untersuchungen in Ergänzung zur vorliegenden Studie. Besonders gegenüber der Konzentrationsfähigkeit und der Einforderung von Hilfestellungen von Gleichaltrigen waren die subjektiven Wahrnehmungen different zu den Beobachtungsergebnissen. Einerseits sollte die unterschiedlichen Wahrnehmungen gleicher Untersuchungsinhalte aus verschiedenen Perspektiven als Anlass zur Hinterfragung genommen werden. Durch eine erneute Ausdifferenzierung der betroffenen Items könnte dies erzielt werden. Beispielsweise müssten die Items bezüglich der bevorzugten Sozialform exakter formuliert und differenziert überprüft werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Vorlieben in Abhängigkeit von verschiedenen Variablen, wie Partnerwahl, Gruppengröße und Aufgabenstellung angeben können. Andererseits könnte sich ein erweitertes Forschungsdesign mit folgender Untersuchungsfrage beschäftigen: „Welche spezifischen Determinanten des technischen Unterrichts führen zu verbesserten sozial-kommunikativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern?“. Diese identifizierten Determinanten könnten dafür genutzt werden, um die vorhandenen Potentiale des technischen Unterrichts optimal zu nutzen. Außerdem könnten auf dieser Basis unterrichtsimmanente Förderkonzepte konzipiert werden und Rückschlüsse für andere Unterrichtsbereiche gezogen werden.

All diese Ergebnisse sind als Hinweise zu verstehen, dass sich der technische Unterricht hervorragend eignet, um präventiv gegen Probleme in der sozialen Kommunikation zu wirken und die soziale Teilhabe durch eine gesteigerte Kommunikationsfähigkeit zu verbessern. Daraus entsteht die Forderung, dass er vermehrt in den Fokus der schulischen Ausbildung und der wissenschaftlichen Forschung rücken sollte. Nur so können die positiven Effekte und die zahlreichen Potentiale systematisch für Prävention und Förderung ausgeschöpft werden.

7 Literaturverzeichnis

Achhammer, Bettina (2013): Pragmatik - Therapie in der Gruppe. Förderung sozial-kommunikativer Störungen mit Methoden des Improvisationstheaters. In: Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), S. 169–189.

Achhammer, Bettina (2014): Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Universität München, München.

Achhammer, Bettina (2015): Pragmatische Leistungen von Regelschulkindern und Kindern des Sonderpädagogischen Förderzentrums. In: *Praxis Sprache* 60 (1), S. 5–12.

Achhammer, Bettina; Spreer, Markus (2015): Pragmatik - sprachliches Handeln im Kontext. In: *Praxis Sprache* 60 (1), S. 4.

Bartnitzky, Horst; Bismarck, Kristina; Bräuer, Christoph; Eriksson, Brigit; Gattermaier, Klaus; Knapp, Rudolf et al. (2013): Deutsch. Hg. v. Ulf Abraham und Julia Knopf. Berlin: Cornelsen Scriptor (Didaktik für die Grundschule).

Beck, Bärbel (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung ; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).

Boer, Heike de (2014): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: Carsten Rohlf (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–38.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen. 4. Aufl. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master).

Bussmann, Hadumod (Hg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Mit 14 Tabellen. 4. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Ditton, Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), S. 262–286.

Ditton, Hartmut; Arnoldt, Bettina (2004): Schülerbefragung zum Fachunterricht - Feedback an Lehrkräfte. In: *Empirische Pädagogik* 18 (1), S. 115–139.

Dohmen, Andrea; Dewart, Hazel; Summers, Susie (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. 1. Aufl. München: Elsevier, Urban & Fischer.

Dohmen, Andrea (2013): Rahmenplan zur Therapiekonzeption bei pragmatisch-kommunikativen Defiziten. In: Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen,

- Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), S. 158–168.
- Donnert, Rudolf (2003): Soziale Kompetenz. Der Praxisratgeber für ein kooperatives Arbeitsklima. 3. Aufl. Würzburg: Lexika-Verl. (Weiterbildung und Management).
- Eid, Michael; Gollwitzer, Mario; Schmitt, Manfred (2013): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- El Mogharbel, Christliebe; Deutsch, Werner (2007): Pragmatik: Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In: Hermann Schöler und Alfons Welling (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik), S. 57–66.
- Fey, Marc E. (1986): Language intervention with young children. London: Taylor & Francis.
- Frontzek, Gabriele (2005): Förderdiagnostik konkret - Unterrichtssequenz zur Analyse und Förderung sozial-kommunikativer Verhaltensweisen. In: dgs (Hg.): Sprache und Entwicklung. Diagnostik als Prozess. 1. Aufl. Karlsruhe: Von-Loeper-Literaturverl. (Von-Loeper-Fachbuch), S. 62–86.
- Glück, Christian W. (2013): Fokus Pragmatik - Wissenschaft im Gerbauch. In: Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), S. 11–19.
- Helmke, Andreas (2014): Beobachtung des Sprachverhaltens von Schülern im Unterricht. Arbeitspapier für das Kultusministerium Sachsen-Anhalt. Online verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtung%20des%20muendlichen%20Sprachverhaltens>, zuletzt geprüft am 19.05.2015.
- Helmke, Andreas; AQS Rheinland-Pfalz (2009): Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation (ELL). Online verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb8/entwicklungspsychologie/unterrichtsdiagnostik/ell-und-appendix.pdf>, zuletzt geprüft am 19.05.2015.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hinsch, Rüdiger; Pfingsten, Ulrich (2007): Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK : Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 5. Aufl. Weinheim: Beltz (Materialien für die klinische Praxis).
- Hüttner, Andreas (2002): Technik unterrichten. Methoden und Unterrichtsverfahren im Technikunterricht. 1. Aufl., 1. Dr. Haan-Gruiten: Verl. Europa-Lehrmittel Nourney, Vollmer.
- IBS (2008): Was kann man beobachten? Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Online verfügbar unter <http://www.foerdern-individuell.de/userfiles/Antworten.pdf>, zuletzt geprüft am 20.05.2015.

- Jugert, Gert; Rehder, Anke; Notz, Peter; Petermann, Franz (2013): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. 8. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (Pädagogisches Training).
- Jungjohann, Jana; Frye, Silke (2015): Möglichkeiten der integrierten Sprachförderung im technischen Unterricht - ein Praxisbeispiel aus dem Primarbereich. In: *Praxis Sprache* 60 (2), S. 89–94.
- Jürgens, Barbara; Lübben, Karin (2014): Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-KJ. Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kliemann, Sabine (2010): Nachdenken über das eigene Lernen. In: Sabine Kliemann (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Kompetenzen erkennen, unterstützen und erweitern; Beispiele und Anregungen; für die Jahrgänge 1 bis 4. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule Kompakt), S. 47–58.
- KMK (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004. Wolters Kluwer. München. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2015.
- Kobarg, Mareike; Prenzel, Manfred; Schwindt, Katharina (2015): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Michael Becker-Mrotzek und Winfried Ulrich (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 408–426.
- Koolwijk, Jürgen von (1974): Techniken der empirischen Sozialforschung. München, Wien: Oldenburg.
- Kuld, Lothar (2001): Soziales Lernen als Element einer neuen Lern- und Lehrkultur. In: Forum Bildung (Hg.): Neue Lern- und Lehrkultur: vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn (Materialien des Forum Bildung, 10), S. 148–153.
- Kunter, Mareike; Sanat, Petra (2002): Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (1), S. 49–71.
- Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- Leuders, Timo (2003): Mathematik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Levinson, Stephen C. (1990): Pragmatik. Tübingen: M. Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 39).

- Lippitz, Margarete (1995): Förderung der sozialen Kompetenzen mit dem Schwerpunkt Berufsschule. In: Brigitte Seyfried (Hg.): "Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 179), S. 33–51.
- Meibauer, Jörg (2013): Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung. In: Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), S. 20–44.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1), S. 36–43, zuletzt geprüft am 24.03.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kernlehrplan und Richtlinien für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Arbeitslehre-Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft. Online verfügbar unter http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/Arbeitslehre/GE_KLP_Arbeitslehre_Endfassung.pdf, zuletzt geprüft am 06.06.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/2013. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatUebers379-Quantita2012-2013.pdf>, zuletzt geprüft am 17.07.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach (Schule in NRW, 2012).
- Mönnich, Annette; Spiegel, Carmen (2015): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Michael Becker-Mrotzek und Winfried Ulrich (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 429–444.
- Neuland, Eva; Balsliemke, Petra; Baradaranossadat, Anka (2015): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Michael Becker-Mrotzek und Winfried Ulrich (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 392–407.
- Nuding, Anton (1997): Beurteilen durch Beobachten: pädagogische Diagnostik im Schulalltag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 21).
- Ott, Bernd (2011): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 4. Aufl. Berlin: Scriptor.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2., überarbeitete und erw. Aufl. Göttingen, Cambridge, MA: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Bd. 7).

Sallat, Stephan; Spreer, Markus (2013): Möglichkeiten der diagnostischen Erfassung pragmatischer Fähigkeiten. In: Christian W. Glück und Bettina Achhammer (Hg.): Fokus Pragmatik. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Köln: ProLog (Interdisziplinäre und angewandte Beiträge zu Sprache und Kommunikation, 1), S. 143–157.

Sallat, Stephan; Spreer, Markus (2015): Möglichkeiten der Diagnostik kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten im Kindesalter. In: *Praxis Sprache* (1), S. 13–16.

Schelten-Cornish, Susan; Hofbauer, Christian; Wirts, Claudia (o.J.): Beobachtungsbogen für Pragmatische Fähigkeiten. Online verfügbar unter <http://www.sprachtherapie-sc.de/Pragmatik%20BFP.pdf>, zuletzt geprüft am 19.05.2015.

Schelten-Cornish, Susan; Hofbauer, Christian; Wirts, Claudia (2012): BFP Handanweisung. Online verfügbar unter <http://www.sprachtherapie-sc.de/BFPHandanweisung.pdf>, zuletzt geprüft am 13.05.2015.

Spreen-Rauscher, Maria (2007): Pragmatik. In: Hermann Schöler und Alfons Welling (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik), S. 588–601.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Schulpflicht. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html>, zuletzt geprüft am 19.03.2015.

Trumpp, Christian (2005): Die normale und auffällige Sprachentwicklung im Vorschulalter: Chancen der Früherkennung und Fördermöglichkeiten. In: dgs (Hg.): Sprache und Entwicklung. Diagnostik als Prozess. 1. Aufl. Karlsruhe: Von-Loeper-Literaturverl. (Von-Loeper-Fachbuch), S. 110–114.

Walter, Maunela; Kanning, Uwe Peter (2003): Wahrgenommene soziale Kompetenzen von Vorgesetzten und Mitarbeiterzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 3 (47), S. 152–157, zuletzt geprüft am 24.03.2015.

Wild, Elke; Hofer, Manfred; Pekrun, Reinhard (2006): Psychologie des Lernens. In: Andreas Krapp (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Lehrbuch), S. 203–265.

Zetterström, Agneta (2007): Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern; das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Anhang

Leitfadeninterview

Beobachtungsbogen blanko

Appendix des Beobachtungsbogens

Selbsteinschätzungsbögen 1-5

Anschreiben Schulen

E-Mail Verkehr mit Lehrkräften

Transkriptionen der Interviews

Excel-Tabellen Beobachtung 1-5

Excel-Tabellen Selbsteinschätzung 1-5

Eidesstattliche Versicherung

Leitfadeninterview

Leitfadeninterview/ narrative Form

Einleitung: Hinweis auf Aufnahme!

Einverständnis einholen

Hinweis geben, dass Schüler nur beim Vornamen genannt werden dürfen. Keinen Nachnamen nennen!

Worum geht es in diesem Interview/ Vorgespräch?

Wie Sie bereits wissen, geht es in unserem heutigen Gespräch hauptsächlich um die zwei ausgewählten Schülerinnen bzw. Schülern. Im Vorhinein habe ich Sie gebeten eine/n eher leistungsstarke/n und eine/n eher leistungsschwächere/n Schüler/in bezüglich ihrer sozial-kommunikativen Fähigkeiten auszuwählen. Ich möchte dieses Gespräch gerne etwas gliedern. Einerseits möchte ich mit Ihnen über die beiden ausgewählten Schüler getrennt sprechen. Das heißt erst über den leistungsstärkeren und dann über den/die andere/n Schüler/in. Ich werde Ihnen offene Fragen stellen, sodass Sie frei erzählen können. Wenn ich Nachfragen habe, werde ich Sie unterbrechen.

Zuerst möchte ich gerne mehr über den/die leistungsstärkere/n Schüler/in erfahren. Können Sie mir zunächst einen allgemeinen Eindruck von S1 vermitteln.

(1) Informationen über S1

- Alter, Herkunft, sprachliche Erfahrungen, Muttersprache
- Persönlichkeit/Wesen → schüchtern oder eher laut
- Interessen, bevorzugte Fächer
- Arbeitsverhalten
- Sozialverhalten im Unterricht
- Unterschiedliches Verhalten in verschiedenen Fächern
- Gruppen- und Partnerarbeit
- Mündliche Mitarbeit
- Kooperationsfähigkeit: Verantwortungsgefühl und Hilfsbereitschaft
- Konfliktverhalten: Verhalten bei Frustration und Überforderung/ Nicht schaffen von Aufträgen

Jetzt würde ich gerne wissen, warum Sie S1 als leistungsstarken Schüler ausgewählt haben. Woran machen Sie fest, dass er viele Kompetenzen im sozial-kommunikativen Bereich hat? Können Sie mir eventuell Beispiele nennen?

(2) Einschätzung über Leistung

- Sozial: Warum leistungsstark?
- Kommunikativ: Warum leistungsstark?
- Beispiele
- Umgang mit anderen Kindern
- Warum haben Sie dieses Kind und nicht ein anderes ausgewählt?

Vielen Dank für diese Informationen. Nun interessieren mich die gleichen Informationen über S2. Gerne wieder zuerst ein allgemeines Bild von S2 und dann ihre Einschätzung über seine Leistung und warum Sie diesen Schüler ausgewählt haben.

(3) Informationen über S2

- Alter, Herkunft, sprachliche Erfahrungen, Muttersprache?
- Persönlichkeit/Wesen → schüchtern oder eher laut
- Interessen, bevorzugte Fächer
- Arbeitsverhalten
- Sozialverhalten im Unterricht
- Gruppen- und Partnerarbeit
- Mündliche Mitarbeit
- Kooperationsfähigkeit: Verantwortungslust und Hilfsbereitschaft
- Konfliktverhalten: Verhalten bei Frustration und Überforderung/ Nicht schaffen von Aufträgen

(4) Einschätzung über Leistung

- Sozial: Warum leistungsschwach?
- Kommunikativ: Warum leistungsschwach?
- Beispiele
- Umgang mit anderen Kindern
- Warum haben Sie dieses Kind und nicht ein anderes ausgewählt?

Haben Sie sonst noch Informationen, welche für mich für die Beobachtung wichtig sein könnten?

(5) Sonstiges

- Verhalten bei Anwesenheit von Fremden?

Abschließend möchte ich Sie bitten mir etwas über sich als Lehrer/in zu erzählen. Dabei interessieren mich eine grobe Skizze ihrer Ausbildung und ihrer Dienstjahre und die Beziehung zu der Lerngruppe und den beiden ausgewählten Schüler/innen.

(6) Informationen über Lehrkraft

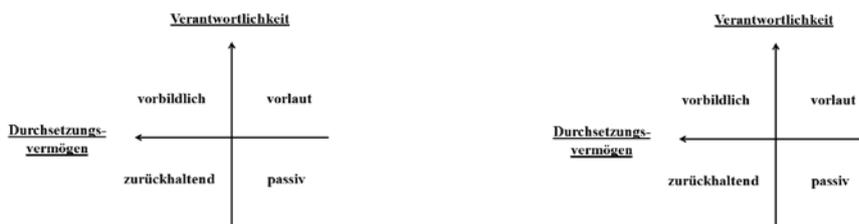
- Berufsjahre
- Berufsausbildung (mit Fächern)
- z.Z. Fächer, die unterrichtet werden
- Wie lange kennen Sie die Kinder schon?
- Wie lange unterrichten Sie die Kinder?
- Wie häufig welches Fach pro Woche? Mathe/Technik
- Aktuelle Besonderheiten in der Schule/ Schulsituation?
- Besonderheiten im Unterricht? Anzahl Erwachsene im UN anwesend?
- Eigenen Unterrichtsstil? Unterschiede im eigenen Verhalten bzgl. der verschiedenen Unterrichtsfächer?

Dann bedanke ich mich ganz herzlich.

Zeit- und Treffpunkt für die Beobachtung ausmachen!

Beobachtungsbogen blanko

Schule und Lehrer/in:		Klasse:	
Stunde/Zeit:		Schüler 1	Schüler 2
Fach:			
kommunikatives Verhalten	hat eine altersentsprechende sprachliche Gestaltung		
	drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus		
	trägt Ergebnisse mündliche vor		
	kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen		
	erbittet durch gezieltes Fragen Hilfe		
Kooperations- und Konfliktverhalten	arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern		
	bietet seine Hilfe anderen SuS an		
	geht auf Bitten und Meinungen von anderen SuS ein		
	kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten		
Lern- und Arbeitsverhalten	arbeitet zielstrebig und konzentriert		
	arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen		
	zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich		
	zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen		
	zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen		
Skala: 1= trifft nicht zu 2= trifft selten zu 3= trifft häufig zu 4= trifft zu nb= nicht beobachtbar			



sonstige Beobachtung:

Unterrichtsbegebenheiten:

Realisierte Sozialformen:

Plenum	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit
--------	---------------	---------------	--------------

Anteil Schülersprechzeiten der Gesamtzeit:

<25%	26-50%	51-75%	>75%
------	--------	--------	------

Appendix des Beobachtungsbogens

Kategorie 1: Kommunikatives Verhalten		
1)	S hat eine altersentsprechende Gestaltung.	<ul style="list-style-type: none"> + keine Auffälligkeiten auf den linguistischen Ebenen + Verwendung von angemessener Aussprache, Ausdrücken, Formulierungen + ordentliche paraverbale Gestaltung: deutliche Artikulation und Betonung + gute nonverbale Gestaltung: Blickkontakt halten, richtige Distanz wahren, angemessene Intonation + sichere Verwendung von Körpersprache und Mimik <ul style="list-style-type: none"> - deutlicher Slang - Inkorrekte oder unsichere Grammatik - defizitäre Wortwahl - Marotten, Manierismen, Sprechverzögerung
2)	S drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus.	<ul style="list-style-type: none"> + Anwendung von Fachsprache: Ausdruck und Formulierungen entsprechend dem üblichen Sprachgebrauch des Faches + Verwendung von Fachwörtern + Alltagssprache wird von Fachsprache abgelöst <ul style="list-style-type: none"> - gehäufte Verwendung unspezifischer Wörter
3)	S trägt mündlich Ergebnisse vor.	<ul style="list-style-type: none"> + gemeinsamer Wissenshintergrund wird konstruiert + spricht adressantenspezifisch + kann Informieren, Instruieren und Erzählen + erarbeitete Leistungen werden vorgetragen und gezeigt <ul style="list-style-type: none"> - Selbstvertrauen und Mut fehlt
4)	S kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen.	<ul style="list-style-type: none"> + Beherrschung von Organisation und Aufrechterhaltung einer Interaktion + Sprecherwechsel finden statt + Simultanes Sprechen findet statt + bei nichtverstehen wird klärend nachgefragt + Bereitschaft zum Zuhören + Inhalte werden aufgegriffen <ul style="list-style-type: none"> - häufige irrelevante Kommentare
5)	S erbittet durch gezieltes Fragen Hilfe.	<ul style="list-style-type: none"> + Initiierung von Konversation + mit Absicht den Gegenüber reagieren und im eigenen Zwecke handeln lassen + Aufforderung ausdrücken + Selbstwahrnehmung umsetzen + Einsicht über benötigte Hilfestellung + Suche nach passendem Hilfeleister <ul style="list-style-type: none"> - Abwarten bei Problemen - Aufnehmen von abschweifende bzw. ablenkende Tätigkeiten
Kategorie 2: Kooperations- und Konfliktverhalten		
6)	S arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern.	<ul style="list-style-type: none"> + freiwillige Wahl eines Partners/Gruppe bei freier Sozialformwahl + Offenheit gegenüber der Partnerwahl + zeigt hohe Kontaktfähigkeit

		<ul style="list-style-type: none"> + zeigt hohe Motivation gegenüber Partner- und Gruppenaufgaben - ablehnendes Verhalten bei Partner- und Gruppenzuteilung - alleiniges Lösen von Aufgaben in Gruppen - Ablehnung von bestimmten Partnern
7)	S bietet seine Hilfe andern SuS an.	<ul style="list-style-type: none"> + Bereitschaft anderen zu Helfen + Interesse an anderen wird gezeigt - Protest bei eingeforderter Hilfestellung - Verweigerung gegenüber Hilfestellung
8)	S geht auf Bitten und Meinungen von anderen SuS ein.	<ul style="list-style-type: none"> + Angemessene Reaktion auf Kompromisse + Berücksichtigung sozialer Konventionen bei Ablehnung + mit Widersprüchen wird gut umgegangen + unterschiedliche Meinungen werden abgewogen + Bitten werden nachgekommen - Ignoranz gegenüber anderen Standpunkten
9)	S kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten.	<ul style="list-style-type: none"> + Signale werden beachtet + anderen wird zugehört + allgemeine und spezifische Regeln werden beachtet + Material wird eigenständig geholt und sorgsam behandelt + gewaltfreie Konfliktlösung - mehrfache Aufforderungen und Erinnerungen an Regeln und Absprachen sind nötig - Ignoranz gegenüber Regeln und Vereinbarungen
Kategorie 3: Lern- und Arbeitsverhalten		
10)	S arbeitet zielstrebig und konzentriert.	<ul style="list-style-type: none"> + große Aufmerksamkeitsspannweite + bei Routineaufgaben bleibt Konzentration konstant + Störungen und Mitschüler können ausgeblendet werden + zielstrebiges Arbeiten + angemessenes Arbeitstempo - Ablenkungstätigkeiten werden aufgenommen - schnelle Ermüdungserscheinungen
11)	S arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen.	<ul style="list-style-type: none"> + aktive Beteiligung am Geschehen in der Gruppe + Anerkennung der Fragen und Probleme als gemeinsame Aufgabe + Wissen wird für die Gruppe nutzbar gemacht + eigene Meinung wird vertreten + Kritik kann verarbeitet werden + Verantwortung für die Gruppe und Teilaufgaben wird übernommen + rücksichtsvolles Handeln + Kooperation ohne Dominanz - S zieht sich aus der Gruppe heraus - S arbeitet alleine trotz Gruppenauftrag
12)	S zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich.	<ul style="list-style-type: none"> + Interesse wird gezeigt und geäußert + Arbeitsaufträge werden zügig begonnen + neue Dinge werden vom S aus gefordert

		+ Neugierhaltung - ablehnende Haltung
13)	S zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen.	+ Nervosität wird nicht gezeigt + guter Umgang in Stresssituationen + Arbeitshaltung wird konstant beibehalten + bei Überforderung wird sich Hilfe gesucht + Aufgaben werden fristgerecht beendet + Anstrengungsbereitschaft - Aufgaben werden schnell aus dem Blick verloren - neue Aufgaben werden nicht begonnen
14)	S zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen.	+ selbstsicherer Umgang mit Aufgaben + sicherer Umgang mit Material + Kontrolle und Leistungsüberprüfung verursachen weder Angst noch Unbehagen + gezieltes Handeln - Misserfolge demotivieren stark

Abkürzungen:

S = Schülerin bzw. Schüler

SuS = Schülerinnen und Schülern

Selbsteinschätzungsbogen 1: Grundschule - technischer Unterricht

Name und Klasse: _____

Selbsteinschätzung Technikunterricht

Kreuze das passende Gesicht an.

☺= stimmt

☹= stimmt manchmal

☹= stimmt nicht

1. Ich verstehe mich mit den anderen Kindern. ☺ ☹ ☹
2. Ich spreche gerne mit anderen Kindern in einer Technikstunde. ☺ ☹ ☹
3. Ich bin hilfsbereit. ☺ ☹ ☹
4. Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen. ☺ ☹ ☹
5. Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe. ☺ ☹ ☹
6. Im Technikunterricht kann ich mich konzentrieren. ☺ ☹ ☹
7. Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe. ☺ ☹ ☹
8. Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe. ☺ ☹ ☹
9. Ich mag Technikunterricht. ☺ ☹ ☹
10. Im Technikunterricht arbeite ich lieber alleine. ☺ ☹ ☹
11. Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß. ☺ ☹ ☹

Selbsteinschätzungsbogen 2: Grundschule - Mathematikunterricht

Name und Klasse: _____

Selbsteinschätzung Matheunterricht

Kreuze das passende Gesicht an.

☺= stimmt

☹= stimmt manchmal

☹= stimmt nicht

1. Ich verstehe mich mit den anderen Kindern. ☺ ☹ ☹
2. Ich spreche gerne mit anderen Kindern in einer Mathestunde. ☺ ☹ ☹
3. Ich bin hilfsbereit. ☺ ☹ ☹
4. Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen. ☺ ☹ ☹
5. Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe. ☺ ☹ ☹
6. Im Matheunterricht kann ich mich konzentrieren. ☺ ☹ ☹
7. Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe. ☺ ☹ ☹
8. Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe. ☺ ☹ ☹
9. Ich mag Mathematikunterricht. ☺ ☹ ☹
10. Im Matheunterricht arbeite ich lieber alleine. ☺ ☹ ☹
11. Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.
☺ ☹ ☹

Selbsteinschätzungsbogen 3: Grundschule - Sachunterricht

Name und Klasse: _____

Selbsteinschätzung Sachunterricht

Kreuze das passende Gesicht an.

😊 = stimmt

😐 = stimmt manchmal

☹ = stimmt nicht

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Ich verstehe mich mit den anderen Kindern. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 2. Ich spreche gerne mit anderen Kindern im Sachunterricht. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 3. Ich bin hilfsbereit. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 4. Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 5. Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 6. Im Sachunterricht kann ich mich konzentrieren. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 7. Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 8. Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 9. Ich mag Sachunterricht. | 😊 | 😐 | ☹ |
| 10. Im Sachunterricht arbeite ich lieber alleine. | 😊 | 😐 | ☹ |

Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.

😊 😐 ☹

Selbsteinschätzungsbogen 4: Sek I - technischer Unterricht

Name und Klasse: _____

Selbsteinschätzung Technikunterricht

Kreuze das passende Gesicht an.

☺= stimmt

☹= stimmt manchmal

☹= stimmt nicht

1. Ich verstehe mich mit meinen Mitschüler/innen. ☺ ☹ ☹
2. Ich finde es gut, wenn ich mit meinen Mitschüler/innen im Technikunterricht sprechen kann. ☺ ☹ ☹
3. Ich bin hilfsbereit. ☺ ☹ ☹
4. Ich löse Aufgaben lieber mit anderen zusammen. ☺ ☹ ☹
5. Ich zeige gerne anderen, was ich geschafft habe. ☺ ☹ ☹
6. Im Technikunterricht kann ich mich konzentrieren. ☺ ☹ ☹
7. Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe. ☺ ☹ ☹
8. Ich frage gerne ein/e Mitschüler/in um Hilfe. ☺ ☹ ☹
9. Ich mag das Fach Technik. ☺ ☹ ☹
10. Im Technikunterricht arbeite ich lieber alleine. ☺ ☹ ☹
11. Mir fällt es schwer andere zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß. ☺ ☹ ☹

Selbsteinschätzungsbogen 5: Sek I – Mathematikunterricht

Name und Klasse: _____

Selbsteinschätzung Matheunterricht

Kreuze das passende Gesicht an.

😊 = stimmt

😐 = stimmt manchmal

☹ = stimmt nicht

1. Ich verstehe mich mit meinen Mitschüler/innen. 😊 😐 ☹
2. Ich finde es gut, wenn ich mit meinen Mitschüler/innen im Matheunterricht sprechen kann. 😊 😐 ☹
3. Ich bin hilfsbereit. 😊 😐 ☹
4. Ich löse Aufgaben lieber mit anderen zusammen. 😊 😐 ☹
5. Ich zeige gerne anderen, was ich geschafft habe. 😊 😐 ☹
6. Im Matheunterricht kann ich mich konzentrieren. 😊 😐 ☹
7. Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe. 😊 😐 ☹
8. Ich frage gerne ein/e Mitschüler/in um Hilfe. 😊 😐 ☹
9. Ich mag das Fach Mathe. 😊 😐 ☹
10. Im Matheunterricht arbeite ich lieber alleine. 😊 😐 ☹
11. Mir fällt es schwer andere zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß. 😊 😐 ☹

Anschreiben Schulen



Technik
und ihre Didaktik

Technische Universität Dortmund | D-44221 Dortmund

Otto Hahn Str. 6
44227 Dortmund

Tel 0231/755-4119

www.ltd.mb.tu-dortmund.de

Aktenzeichen	Ort	Datum	Dienstgebäude/Raum
	Dortmund	04.03.2015	C2 -04 -303

Anfrage zur Teilnahme an Beobachtungsstudie zur Masterarbeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Jana Jungjohann und ich studiere Lehramt für Sonderpädagogik mit den Schulfächern Technik und Mathematik. Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich eine vergleichende Beobachtungsstudie über sozialkommunikative Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern durch, um die diesbezüglichen Potentiale des technischen Unterrichts genauer zu beleuchten. Aktuell bin ich auf der Suche nach weiteren Schulen, die durch ihre Teilnahme meine Studie unterstützen. An einer Teilnahme Ihrer Schule habe ich großes Interesse.

Der Schwerpunkt meiner Beobachtungsstudie ist es, die sozial-kommunikativen Fähigkeiten ausgewählter Schülerinnen oder Schülern **anonymisiert** mit Hilfe eines standardisierten Beobachtungsbogens zu evaluieren. Dies soll einerseits in einem technischen Unterricht bzw. Setting und andererseits in einem anderen regulären Unterrichtsfach bei **derselben Lehrperson** durchgeführt werden. Die geplante Beobachtungszeit beträgt eine Schulstunde pro Unterrichtsfach. **Die Inhalte der Unterrichtsstunden sind nicht relevant** und können dementsprechend unabhängig von der Beobachtung geplant und durchgeführt werden.

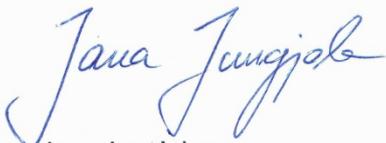
Der Zeitaufwand für eine teilnehmende Lehrkraft beträgt insgesamt **maximal eine Zeitstunde**. Darin enthalten sind ein Vorgespräch und eine

fünf- bis zehnmütigen Reflexion nach den Unterrichtstuden über das sozial-kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Über ein grundsätzliches Interesse an einer Teilnahme würde ich mich sehr freuen und erwarte gerne Ihre Rückmeldung.

Für weitere Informationen und Absprachen stehe ich Ihnen gerne sowohl per Email (jana.jungjohann@tu-dortmund.de) als auch telefonisch (Mobil: 0177-23 686 06; Mo-Do: ganztägig; Fr: ab 17:00 Uhr) zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,



Jana Jungjohann



Silke Frye (betreuende Dozentin)

E-Mail-Verkehr mit den Lehrkräften

Sehr geehrte Frau/ Sehr geehrter Herr ...,

Hier noch mal Informationen über den weiteren Ablauf für Sie:

1) Zwei Unterrichtsstunden von der gleichen Lehrkraft

Wie bereits geschildert, benötige ich zwei Unterrichtsstunden, welche von derselben Lehrkraft durchgeführt werden. Das wären bei Ihnen Technik und Mathematik/Sachkunde. Optimal wäre es, wenn ich an einem Tag beiden Unterrichtsstunden beobachten könnte, damit ein eventueller Lerneffekt beiden Kindern möglichst gering gehalten wird. Falls dies nicht möglich ist, wären zwei zeitnahe Termine gut.

2) Zwei Kinder aus einer Lerngruppe auswählen

Für die Studie brauche ich pro beobachtete Lerngruppe zwei Kinder, welche ich während des Unterrichts bzgl. ihrer sozial-kommunikativen Fähigkeiten hin beobachten möchte. Ich würde Sie bitten im Vorhinein für mich zwei Kinder auszuwählen. Schön wäre es, wenn eines der Kinder ihrer Einschätzung nach eher viele Stärken im sozial-kommunikativen Bereich hat und ein anderes Kind, welches mehr Unterstützung in diesem Bereich benötigt. Wichtig dabei ist, dass die ausgewählten Kinder nicht wissen dürfen, dass sie speziell beobachtet werden, damit sie ihr Sprachverhalten diesbezüglich nicht verändern.

Ich benötige von den beobachteten Kindern **keine** persönlichen Daten und werde speziell keine Namen oder ähnliche Hinweise auf die Persönlichkeit dokumentieren.

3) Vorgespräch mit der Lehrkraft

In dem angekündigten Vorgespräch werde ich ihnen einige Fragen über die Auswahl der Kinder und deren sozial-kommunikativen Fähigkeiten stellen. Dieses Gespräch wird voraussichtlich ca. 30 Minuten dauern und kann gerne auch telefonisch durchgeführt werden. Schön wäre es, wenn wir dies ca. eine Woche vor der Beobachtung führen könnten.

4) Selbsteinschätzungsbögen der Kinder

Die beobachteten Kinder sollen zwei Selbsteinschätzungsbögen über ihr Verhalten ausfüllen. Einer bezieht sich auf die Lernsituation im technischen Unterricht und einer auf die andere Lernsituation. Den Bogen für den technischen Bereich würde ich gerne nach den beiden beobachteten Stunden ausfüllen lassen. Ich kann dies auch gerne gemeinsam mit den Kindern machen, damit das Verständnis der Fragen gesichert ist. Es wäre sehr nett, wenn sie den zweiten Bogen ca. eine Woche nach der Beobachtung von den Kindern ausfüllen lassen würden. Das sind die gleichen Fragen, lediglich zum Fach Mathematik/Sachunterricht. Falls sie das für mich machen würden, bringe ich Ihnen einen frankierten Briefumschlag mit für die Zusendung der zwei Bögen. Andernfalls können wir einen zweiten Termin ausmachen, an dem ich die zweiten Bögen mit den Kindern gemeinsam ausfülle.

5) Weiteres Vorgehen

Wenn Sie nach diesen weiteren Informationen noch Interesse haben, könnten wir im nächsten Schritt einen Termin für die Beobachtung finden.

Vielen lieben Dank noch einmal.

Mit freundlichen Grüßen,

Jana Jungjohann

Transkriptionen der Interviews

Gesamtschule A-I

1. A	Lehrer A. #00:00:15-1#
2. I	Jana Jungjohann, hallo. #00:00:15-9#
3. A	Hallo. #00:00:15-9#
4. I	Wir waren wegen dem Vorgespräch verabredet. #00:00:19-4#
5. A	Genau. #00:00:19-4#
6. I	Passt es jetzt? #00:00:18-7#
7. A	Ja, jaja. #00:00:23-2#
8. I	Dann hab ich erst eine kurze Frage, ob ich das Gespräch aufnehmen darf, weil ich das dann für meine Masterarbeit dann nachher noch transkribieren muss. #00:00:29-3#
9. A	Ja, dann machen Sie das. #00:00:32-0#
10. I	Gut, dann stell ich das mal ganz kurz ein. Kleinen Moment bitte. (5 sec) Perfekt. So, dann hab noch einmal den Hinweis, weil das Gespräch ja aufgezeichnet wird, dass Sie bitte keine Nachnamen von den Schülern nennen und nichts, was mich jetzt direkt auf die Persönlichkeit von den Schülern schließen lässt. #00:00:52-7#
11. A	[Zustimmung] #00:00:52-7#
12. I	Dann wiederhol ich noch einmal ganz kurz, wodrum es geht, was ich gerne von Ihnen wissen möchte und dann können wir loslegen. #00:00:58-8#
13. A	[Zustimmung] #00:00:58-8#
14. I	Super, wir, es geht ja um die zwei ausgewählten Schüler oder Schülerinnen, die ich dann in meiner, eh, in oder für meine Studie beobachten darf. Da hab ich Sie im Vorhinein gebeten, diese auszuwählen im Hinblick auf ein eher leistungsstärkeren und einen eher leistungsschwächeren Schüler oder Schülerin bezüglich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten. Ehm, ich würde das Gespräch ganz gerne etwas gliedern und zwar möchte ich einerseits über die beiden ausgewählten Schüler getrennt sprechen. Das wir erst mit einem, zum Beispiel mit dem leistungsstärken Schüler anfangen und dann mit dem Leistungsschwächeren weitermachen. Und ich würde Ihnen ganz gerne so offene Fragen stellen, so dass Sie mir erst einmal einen kurzen allgemeinen Eindruck vermitteln können, sodass ich mir son Bild von dem Schüler machen kann und, eh, danach, wenn ich dann noch Nachfragen hab, würde ich Sie dann noch mal kurz unterbrechen oder da noch mal spezieller nachfragen. #00:01:53-5#
15. A	[Zustimmung] #00:01:54-3#
16. I	Gut, dann fangen wir doch einfach mal mit dem ersten Schüler an. Nennen Sie mir doch erst mal einen Namen. #00:02:00-3#
17. A	Soll ich nen Namen nennen? #00:02:00-3#
18. I	Ja, einen Vornamen, damit ich weiß, um welchen Schüler es geht. #00:02:04-0#
19. A	Ist das der Stärkere oder der Schwächere? Was hatten wir da gesagt? #00:02:06-1#
20. I	Fangen wir mit dem Leistungsstärken an. #00:02:09-0#
21. A	Der heißt, eh, Schüler A-I. #00:02:11-4#
22. I	Okay. (Pause) Und können Sie mir jetzt erst mal einen allgemeinen Eindruck, dass ich mir eine Vorstellung von dem Schüler machen kann. #00:02:19-5#
23. A	Was soll ich denn beschreiben? Wie der aussieht? #00:02:24-1#
24. I	Ne. #00:02:22-9#
25. A	Oder wie er leistungsmäßig ist? #00:02:26-1#
26. I	Ruhich, wie der leistungsmäßig ist. Zum Beispiel erst mal wie alt er ist, ehm, welche Muttersprache er hat. Dann, was für ein Wesen er ist. Ist er eher schüchtern oder eher laut? #00:02:34-5#
27. A	Also der Schüler A-I ist jetzt, dass muss ich mal eben nachgucken, ich glaub 14 Jahre alt. Ehhhh, er ist, eh, en ruhiger, aber durchaus selbstbewusster Schüler. Ist kein Schreihals. Hat als Muttersprache Deutsch. Ist allerdings, der Vater ist Ganah. #00:02:57-9#
28. I	[Zustimmung] #00:03:01-4#
29. A	Das sind eigentlich so die wichtigen Sachen, die Sie wissen müssen. #00:03:02-7#
30. I	Ja, wie sieht das aus, hat er besondere Interessen bezüglich Schulfächer? #00:03:07-3#

31. A	Ehm, nö. Er ist eigentlich sehr breit aufgestellt in seinen Schulfächern. Und macht gerne Sport zwar. Aber jetzt son spezielles Lieblingsfach glaub ich hat er in dem Sinne eigentlich nicht. #00:03:21-1#
32. I	Okay, ehm, wie sieht das denn mit dem Arbeitsverhalten im Unterricht aus? Arbeitet er relativ züchtig, oder muss man ihn immer wieder motivieren und auf den Punkt bringen und sagen, jetzt mach doch mal? #00:03:33-7#
33. A	Nein, er arbeitet sehr eigenständig. Macht so seine Arbeiten in der Zeit die man im Allgemeinen vorgesehen hat und kann konzentriert durcharbeiten. Also lässt sich wenig von anderen Leuten ablenken. #00:03:47-7#
34. I	Super, wie sieht es im sozialen Bereich aus? Hilft er #00:03:51-2#
35. A	Hat ne sehr hohe Sozialkompetenz. Setzt sich auch für Mitschüler ein, wenn Ungerechtigkeiten da sind. Und eh, sticht da son bisschen heraus. #00:04:01-3#
36. I	Können Sie das vielleicht noch mal an einem Beispiel erläutern? #00:04:04-3#
37. A	Konkret hab ich jetzt keins, dass ich jetzt sage, es war noch vorn paar Tagen, aber wenn es dann so um Diskussionen, um allgemeinen Themen in verschiedensten Formen, versucht er schon immer abzuwägen von links nach rechts, wie sieht das aus und setzt sich da dann eben halt häufig für die richtige Seite sach ich mal eben ein. Dass in der Klasse es auch mal Theater gab. #00:04:32-0#
38. I	Okay. Ehm, gibt es unterschiedliches Verhalten von Schüler A-I bezüglich der Mathe-Technik-Kombination? Dass er in dem einen Fach besonders anstrengt? #00:04:43-4#
39. A	Nein, er ist in beiden Fächern so im mittleren Bereich angesiedelt. Er ist nicht so wahnsinnig gut, aber auch nicht schlecht. Und macht beide Fächer, ich sach mal angemessen und fleißig und ist da auch engagiert. #00:04:58-7#
40. I	Arbeitet er lieber in Gruppen- oder in Partnerarbeit? Oder bevorzugt alleine? #00:05:04-5#
41. A	Der lässt sich da auf alle Unterrichtsformen ein, die es da gibt. Also er arbeitet so, wie man ihm das aufträgt und da erfüllt er auch die entsprechenden Anweisungen. #00:05:15-1#
42. I	Ok. Dann ist wohl die Kooperationsfähigkeit auch relativ stark ausgebildet. #00:05:20-2#
43. A	Jop, jaja. Kann aber auch still und leise für sich arbeiten. Das ist also kein Problem. Das kann er auch. #00:05:26-3#
44. I	Gut. Wie sieht es aus mit Konfliktverhalten? Wenn er zum Beispiel durch Aufgaben überfordert ist oder Frustration erfahren hat. Wie kann er damit umgehen? #00:05:35-5#
45. A	Damit kann er wunderbar umgehen. Wenn er irgendwo nicht mehr weiter weiß, ist er in der Lage sich von anderen Leuten auch erstmal Hilfe zu holen. Er geht erstmal auf Mitschüler zu, spricht diese an, kannst du mir da weiter helfen? Wenn er da nicht weiterkommt, ist es dann auch so, dass er zum Lehrer kommt und dann sacht also, dass hab ich nicht verstanden, da möchte ich noch mal Erklärungen zu. Das ist ja jetzt auch nicht unbedingt selbstverständlich, dass die das machen. #00:06:02-8#
46. I	Super. Dann eine Frage. Warum haben sie Schüler A-I als leistungsstarken Schüler ausge ausgewählt und nicht nen anderen Jugendlichen? #00:06:10-4#
47. A	Ja, weil Schüler A-I unter anderem zwei Fächer bei mir hat #00:06:15-1#
48. I	Zustimmung #00:06:15-1#
49. A	Und bei uns anna Gesamtschule, dass ich zwar als Klassenlehrer ein zwei Fächer für alle unterrichte, aber noch lange nicht alle Schüler noch in einem zweiten Fach habe. Sondern die sind ja differenziert in unterschiedlichen Gruppen. #00:06:30-8#
50. I	Okay. #00:06:30-8#
51. A	Beide sind momentan aus dem zehnten Schuljahr und ehm viele meiner Schüler sehe ich ja in einem, in einer Unterrichtsform in einer Woche. Häufiger sehe ich die gar nicht. #00:06:41-5#
52. I	Okay. #00:06:43-5#
53. A	Obwohl ich Klassenlehrer bin. So. Damit eigentlich möglichst viel auch eingesetzt bin in den Jahrgängen. #00:06:50-1#
54. I	Ja super. Ehm, würden sie in dem kommunikativen Bereich Schüler A-I auch als leistungsstark einschätzen? #00:06:58-4#
55. A	Ja. Auf jeden Fall. #00:07:02-4#
56. I	Können Sie das noch mal sagen, warum? #00:07:02-4#
57. A	Joar, weil er die Kommunikationstechniken beherrscht. Er kann argumentieren. Er kann

	zuhören. Er spricht nicht unbedingt dazwischen, wenn irgendjemand was sagt und ehm er ist erst mal relativ offen für Argumente. Er macht zumindest nicht nach außen den Anschein als wenn er sofort eine eingefahrene Meinung hätte oder so was. Er hört sich erst mal alles an. #00:07:29-9#
58. I	Super. Das reicht mir dann schon an Informationen über den ersten Schüler. Jetzt können wir das genauso über den zweiten Schüler machen. Am besten erst mal einen kleinen Eindruck für mich und dann frag ich noch mal nach. #00:07:42-1#
59. A	Schüler A-III, oder Schüler A-III heißt da und ist von Geburt aus Türke. Hat aber, spricht die deutsche Sprache. Spricht auch türkisch und eh, hat die deutsche Staatsbürgerschaft. Ist als nicht aus der Türkei hier hingekommen. #00:07:58-0#
60. I	[Zustimmung] Wie alt ist er? #00:07:57-4#
61. A	Genau wie Schüler A-I, 14 Jahre alt. Sind beide gleich alt. #00:08:04-9#
62. I	Ach so und das war ne zehnte Klasse jetzt, ne? #00:08:05-5#
63. A	Genau. Zehnte Klasse. #00:08:08-1#
64. I	Gut. Würden Sie ihn eher als schüchtern oder eher als laut einschätzen? #00:08:10-6#
65. A	Nö, schüchtern ist eh nicht. Er ist eher laut und eh trumpft auch auf von seinem Auftreten her. Ist jetzt nicht son Schüler der sich auch körperlich aufbaut, aber sprachlich ist er immer gut mit dabei. #00:08:27-8#
66. I	Ehm, wie siehts aus mit Interessen bezüglich der Schulfächer? #00:08:31-4#
67. A	Joar, der hat nen deutlichen Schwerpunkt, was seine Interessen betrifft für Technik und eh für Englisch. Da ist es auch sehr stark. Wobei der in anderen Fächern auch durchaus Defizite ausweist. Also in Deutsch zum Beispiel ist es nicht so, in Mathe ist es auch nicht so. Aber in anderen Fächern ist das alles in Ordnung. #00:08:54-4#
68. I	[Zustimmung] Wie siehts aus mit dem Arbeitsverhalten? #00:08:56-2#
69. A	Der Schüler A-III ist erstmal einer der den Arbeitsauftrag annimmt, also anfängt, sich aber durch aus leicht durch seine Umgebung ablenken lässt. Also er ist, eh, manchmal nicht in der Lage dem Arbeitsauftrag bis zum Schluss zu folgen, sondern ist dann durch aus daran interessiert nach links und rechts zu gucken in denen jetzt nicht so sein Schwerpunkt liecht. Das liecht, in Technik ist das jetzt etwas anders, da ist er etwas konzentrierter. Da lässt er sich nicht ganz so schnell ablenken, das macht er ganz gerne. Aber in Fächern, die ihn nicht ganz so interessieren, da guckt er schon ganz gerne mal von links nach rechts. #00:09:38-9#
70. I	Ok. Wie würden Sie sein Sozialverhalten beschreiben? #00:09:42-2#
71. A	Das Sozialverhalten ist erst mal ok. Er ist also kein Streithahn. der versucht also nicht was vom Zaun zu brechen oder sowas, also ist kein brutaler Schüler. Allerdings, ehm, wenn es zu Konflikten kommt, dann ist er schon schnell aufbrausend und lauter und dann muss man schon lange mit ihm Gespräche führen. Also der lässt sich schon leicht provozieren. #00:10:06-0#
72. I	[Zustimmung] Arbeitet er lieber in Gruppenarbeit oder in Partnerarbeit oder alleine? #00:10:09-5#
73. A	Ja, das ist ne gute Frage. Ich sach mal so, wenn er nen Auftrag kriecht alleine zu arbeiten, lässt er sich schnell ablenken und geht dann seine, eh Nachbarn und unterhält sich dann über was anderes. Arbeitet er in Gruppe fängt er das Gespräch meist direkt an. Er hat also grundlegend, wie ich das grad schon mal meine, wo er keinen Spaß dran hat Schwierigkeiten den Arbeitsauftrag zu erfüllen. Dann ist es auch egal, ob einen Gruppenauftrach oder einen Einzelauftrach hat. Das ist dann schnurtz. #00:10:40-1#
74. I	Das merkt man dann wahrscheinlich auch in der mündlichen Mitarbeit, dass es sehr abhängig von den Interessen ist. #00:10:45-5#
75. A	Genau, von den thematischen Inhalten. Also es gibt auch schon thematische Inhalte, da ist er sehr engagiert. Da interessiert er sich für. Aber wenns dann in ein anders Thema geht, was ihn nicht soo prickelnd interessiert, dann wird doch schon eher mal nach links und rechts geguckt und dann quatscht man zwischendurch schon mal mit anderen Leuten. #00:11:03-3#
76. I	Gut. Wie sieht das mit der Kooperationsfähigkeit aus? Übernimmt er gerne Verantwortung? #00:11:08-2#
77. A	Wenn ihn das interessiert, dann ja. Wenn ihn das nicht interessiert, dann hängt er sich hinten rein und wartet ab, was die anderen machen und lässt sich dann zuarbeiten. Nimmt dann den Auftrag an, den er dann kriecht zum Beispiel in Gruppenarbeit und wenn dann einer sacht,

	dann machst du den Teil. Dann macht er das dann auch wohl. Aber er ist dann da nicht federführend und organisiert dann die gewissen Arbeitsaufträge, sondern lässt sich da gerne bedienen. #00:11:34-9#
78. I	Ok. Wie siehts aus mit dem Konfliktverhalten? Wenn er überfordert ist zum Beispiel? #00:11:39-5#
79. A	Ehmmm. Wenn er überfordert ist wird, dann ist er erstmal aufbrausend. Aber wenn man ihn dann zu recht weist und ihm sacht, hörmal du vergreifst dich hier grade im Ton, dann steckt er auch schnell zurück und setzt sich dann grummelnd in die Ecke. Es ist dann also nicht so, dass er den Konflikt dann immer weiter treibt. Aber erst einmal fühlt er sich dann schnell unrecht behandelt und wird dann schon mal ganz kurz laut. #00:12:06-0#
80. I	Okay. Warum haben Sie ihn jetzt als leistungsschwächeren Schüler ausgewählt und nicht einen anderen Schüler? #00:12:10-6#
81. A	Jo. Weil er bei uns in der Klasse zu den leistungsschwächsten gehört. Alleine schon von der Notengebung aufm Zeugnis her. Da ist er eben schon nicht der aller leistungsschwächste, aber gehört schon mit zum unteren Drittel. Wir sind ja in der Gesamtschule und da sind wir aufgeteilt in Teilm, die Hauptschulabschluss und Teilm die Realschulabschluss schaffen und Teilm die eine Qualifikation für die Oberstufe schaffen und da gehört Schüler A-III zu denen, die zwar einen Hauptschulabschluss sicher haben und vielleicht an nem Realschulabschluss knabber, aber wos dann durchaus dann schon schwierig wird. #00:12:50-7#
82. I	[Zustimmung] Und würden Sie auch das so sagen, dass er in dem kommunikativen oder dem sozialen Bereich eher leistungsschwächer ist. Also dass er da noch viel Entwicklungspotential hat, sag ich mal. #00:13:03-8#
83. A	Ja. Zumal er im Gegensatz zu einigen anderen eher relativ schnell ne vorgefertigte Meinung hat. Also er sieht dann immer nur eine Seite und nimmt die Meinung dann erst mal an und verteidigt die dann auch vehement. Und dann ist im ersten Augenblick auch schwierig ihm über andere Argumente auch klar zumachen, dass man das auch von einer andern Seite aus sehen kann. Da hat man viel Arbeit. #00:13:30-2#
84. I	Gut. Das wars schon. Dann noch, ehm, eine Frage. Gibts irgendwie Besonderheiten wenn fremde Personen in der Klasse sind. Also ich denke, dass ist jetzt bei den Großen nicht so wichtig. #00:13:42-6#
85. A	Nein. Nein, die sind was so was betrifft offen. Das ist gar kein Problem. #00:13:49-7#
86. I	Gut. Dann hätte ich noch eine Bitte. Und zwar, ob Sie mir noch mal kri, eh skizzieren können, wie Sie zu den Schülern stehen. Sie haben ja grade schon gesagt, Sie sind Klassenlehrer und wie häufig Sie sie in der Woche sehen und etwas über Ihre Ausbildung und zwar wie viele Berufsjahre Sie haben und was sie studiert haben. Also welche Fächer. #00:14:11-3#
87. A	Jaor, also ich bin seit 20 Jahren im Beruf. Hab Mathematik und Sport studiert und unterrichte bei uns überwiegend eigentlich Mathematik und Technik. Sport nur noch bei mir in meiner eigenen Klasse. Die Klasse hab ich seit dem fünften Schuljahr, als mittlerweile seit 6 Jahren. Ich glaube wir haben ein ganz gutes Verhältnis, wir haben auch ein sehr hohes Vertrauen zu einander. Ich eh mag die Klasse total. Geh da unglaublich gerne rein und hab da auch überhaupt gar kein Stress, also überhaupt gar keine Panik vor denen also so was. Also sie ist auch insgesamt, also die Klasse bei uns in der Schule eine angenehme Klasse angesehen. Nicht unbedingt leistungsstark, dass man jetzt sagen kann die sind jetzt wahnsinnig gut. Aber ehm, als eine Klasse mit der man grundlegend gut arbeiten kann, wenn man weiß, wie man unsere Schüler nimmt. #00:15:03-2#
88. I	Wie viele Stunde haben Sie Mathe beziehungsweise Technik bei den Kindern pro Woche? #00:15:07-2#
89. A	Ich hab Mathe vierstündig und Technik dreistündig momentan bei denen. #00:15:14-7#
90. I	Okay, gibt es aktuell irgendwelche Besonderheiten im Unterricht. Wie Integrationshelfer oder andere Erwachsene, die noch mit anwesend sind? #00:15:24-0#
91. A	Nein, also Integrationshelfer hab ich bei mir in der Klasse nicht und andere Erwachsene, das ist bei mir immer so, dass andauernd irgendwelche Leute mitkommen, weil ich auch Ausbildungskoordinator bin. Das heißt, ich hab ganz ganz häufig Praktikanten dabei, vielleicht nen Lehramtsanwärter. Im Moment jetzt zu diesem Zeitpunkt ist grade keiner drin. Aber das ändert sich bei meiner Klasse quasi stündlich. Weil ich natürlich aufgrund meiner

	Tätigkeit da dann auch immer mal, wenn ein Lehramtsanwärter ich brauch ne Klasse die jetzt mal schnell für mich einspringt, weil ich muss meinem Fachleiter jetzt keine Ahnung was zeigen, dann nehmen die ganz gerne mal meine Klasse, weil man mit denen ganz gut sowas vorbereiten kann. #00:16:03-7#
92. I	Gut. Dann jetzt die letzte und schwierigste Frage. Und zwar würden Sie Ihren Unterrichtstil bezüglich der beiden Fächer Mathe und Technik als anders beschreiben. Also agieren Sie in den verschiedenen Fächer anders, und wenn ja, wie? #00:16:20-6#
93. A	Hmm.. Ich muss teilweise anders agieren. Ja. In Technik kann ich natürlich nen höheren praktischen Anteil reinbringen, das bedeutet die Schüler haben auch die Möglichkeit viel zu erlernen, indem sie was tun indem sie was machen. Mit Werkzeug umgehn und so. Dann kann ich manchmal die theoretischen Inhalte im Nachhinein bearbeiten, nachdem sie mit dem Werkzeug gearbeitet haben. Das bringt das Fach mit sich. Ja und ich Mathematik da ist es manchmal eben halt auch, ich sach mal so sehr frontal bestimmt. Grade jetzt im zehnten Schuljahr, weil wir uns auf die sogenannten zentralen Prüfungen vorbereiten. Da ist natürlich ein hoher Termindruck. Und da ist dann eben mal auch schon mal, ja, ich sag mal jegliche Gruppenarbeitsform oder andere Arbeitsform ausgeschlossen, weil man dann noch ein Thema durchbringen muss, damit das bis zu ZB10 einigermaßen vernünftig läuft. Ich versuche allerdings auch in Mathematik den, ich sach mal, den eigenständigen Anteil meiner Schüler möglichst hoch zu halten, sofern dass durch den Terminkalender irgendwie geht. #00:17:25-3#
94. I	Super. Dann bedanke ich mich ganz herzlich. #00:17:28-3#
95. A	Ja, kein Problem.

Gesamtschule A-II

1. A	Lehrer A. #00:00:15-3#
2. I	Jana Jungjohann. Hallo. #00:00:16-3#
3. A	Hi. #00:00:16-3#
4. I	Wir wollten ja eben noch mal das Interview machen. #00:00:19-1#
5. A	Ja genau, sind die Sachen denn schon angekommen? #00:00:21-1#
6. I	Ja, die waren heute im Briefkasten. Vielen Dank. #00:00:23-8#
7. A	Dann ist ja gut. Dann hat das ja schon mal geklappt. Das ist ja schon ma was wert. #00:00:27-8#
8. I	Genau, dann ist ja schon erledigt und dann hab ich gleich meine Unterlagen vollständig. #00:00:31-7#
9. A	Joar. #00:00:33-1#
10. I	Super. Dann die erste Frage vorweg. Warum haben Sie sich bezüglich des Schülers, des leistungsschwächeren Schülers um entschieden? #00:00:42-3#
11. A	Ja, weil der Schüler A-III, bei dem hab ich mich vertan. Der ist ja gar nicht bei mir im Mathekurs. #00:00:49-5#
12. I	Ja okay. #00:00:49-5#
13. A	Der steckt da gar nicht mit drin. Da hab ich mich schlicht weg einfach vertan. Der ist im Grundkurs. #00:00:56-4#
14. I	Kein Problem. Dann, eh, die Fragen kennen Sie ja schon. Einfach mal nen groben Eindruck über den Schüler. Erst mal einen Vornamen nennen, dann frag ich noch mal. #00:01:08-8#
15. A	Joar. Schüler A-II. Heißt er. Ist ja, ein eher introvertierter Schüler. Ehm, wird von den anderen akzeptiert. Aber hat da jetzt auch nicht so ne Position, dass ihn jeder mag und jeder liebt. Ehm, sitzt auch alleine. Hat also selten irgendwie nen Nachbarn, eh, macht aber seine Aufgaben in der Gruppe, wenn man ihm nen Gruppenauftrag gibt. Also ist nicht so, dass er sich da wehrt, aber er ist eher son Eigenbrödler. Um es mal so zu sagen. #00:01:39-9#
16. I	Ehm, hat er persönliche Interessen bezüglich der Schulfächer? Oder Vorlieben? #00:01:47-6#
17. A	Joar, Mathe gefällt ihm schon ganz gut. Ne technische Ausrichtung hat er auch. Also insofern hat er sein WP1 Fach auch richtig gewählt. Eh Sprache mag er gar nicht. Das ist nicht so seins, da hat er keinen Bock drauf. Und das merkt man ihm dann auch an. Das macht er dann auch nur sehr sporadisch. #00:02:04-8#
18. I	Okay. Sie haben ja grade schon das Arbeitsverhalten angesprochen, dass er eigentlich seine Aufgaben recht zügig erledigt, wenn man ihm das sacht. Wie ist das, wenn er von sich aus handeln oder arbeiten soll? #00:02:15-1#
19. A	Nö, also von sich aus macht er in Technik schon was, weil da hat er die Motivation durch sein praktisches Arbeits- ehm stück, also das Werkstück, was er fertigen muss. Das will er fertig kriegen. Aber so lange es um theoretische Inhalte geht, da ist er sowohl in Mathe, als auch in Technik eh träge. Also er erledigt in Mathe auch die Aufträge, die er total spannend findet. Da geht er ran, da probiert er. Aber wens dann was ist, wo er keinen Bock drauf hat vom Themeninhalt, dann muss man ihn schon treiben. Dann muss man ihm schon sagen, jetzt nimm mal nen Stift in die Hand und tu da mal was. #00:02:50-2#
20. I	Okay. Wie sieht das aus mit der mündlichen Mitarbeit in den beiden Fächern? #00:02:54-1#
21. A	Auch da ist sehr stark abhängig vom Themenfeld. In Technik macht er schon mal eher mit als ich Mathematik. Wobei in beiden Fächern ist es wirklich das Thema. Wenn das Thema gut ist, dann stellt er Fragen. Ist jetzt kein super mündlicher Schüler. Aber er beteiligt sich am Unterricht. Ist das Thema aus seiner Sicht nicht so spannend, dann eh, muss man schon aufpassen, dass er nicht wegschläft. #00:03:22-1#
22. I	Okay, wie sieht das aus mit der Kooperationsfähigkeit? Übernimmt er gerne Verantwortung, oder ist er von sich aus häufig hilfsbereit? #00:03:29-3#
23. A	Ehm. Also er arbeitet schon mit den anderen mit und hilft auch und auch da gilt wieder, wens ein Themenfeld ist, wo er Ahnung von hat und wo er meint, dass er sich da einbringen kann, dann tut er das auch. Aber wens nen Themenfeld ist, wo er jetzt von sich aus so kein Interesse dran hat und sich auch nicht einbringen kann, dann lehnt er sich auch gerne zurück, hält sich gerne im Hintergrund und lässt das alles um sich herum machen und

	nimmt das alles so und lässt das ebenso an sich vorbeilaufen. #00:04:03-8#
24. I	Okay. Wie siehts aus mit Konfliktverhalten? Wenn er irgendwie Frustrations oder Überforderung erfährt. Kann er sich da selbst raushelfen? #00:04:12-4#
25. A	Eh, er ist nen sehr sehr sehr introvertierter Schüler und ehm bei Konflikten, joar die geht er eigentlich weitestgehend aus dem Weg. Und wenn es da was gibt, wo er selber irgendwie in den Zwiespalt kommt, dann bezieht er diesen Konflikt auf sich selbst. Also dann schwänzt er mal nen Tach, oder sowas, aber er geht diesen Konflikten aus dem Weg. Er hat da keine Lust drauf. #00:04:39-3#
26. I	Ok. Und wie sieht das aus mit Überforderung mit zum Beispiel Aufgaben. Also stagniert er dann einfach und macht nicht weiter oder versucht er noch konstruktiv dann ne Lösung zu finden. #00:04:52-4#
27. A	Also ja, sobald er Spannung und eh Interesse aufbauen kann durch das Thema, eh ist auch dabei. Dann will er auch diese Sachen lösen und dann ist er auch nicht so schnell frustriert. Dann geht wohl auch ran und arbeite auch mit seinen Frustrationen weiter. Kein Thema. Aber sobald er da keinen Sinn drin sieht, ist er da ziemlich bockig und dann lässt ers auch schnell fallen. Dann ist das auch ziemlich Wurscht.
28. I	Warum haben Sie Schüler A-II als eher im kommunikativen Bereich als leistungsschwach Bereich eingestuft oder ausgewählt? #00:05:28-7#
29. A	Ja, weil er eben sehr sehr stark introvertiert ist. Sich auch gegenüber anderen abschottet. Sobald er nicht mehr im Unterricht ist, steckt er sich auch nen Knopf ins Ohr, und eh. Hört als Musik, verlässt bei jeder Gelegenheit in den Pausen den Schulhof, obwohl er es gar nicht darf. Er zieht sich also definitiv aus allen Kommunikationssituationen zurück. Also er unterhält sich auch nicht mit den Schülern in den Pausen oder nur so das Nötigste. Also das aller aller Nötigste. #00:06:00-8#
30. I	Okay, ehm, dann eigentlich schon die letzte Frage. Bezüglich dem Sozialverhalten. Warum würden Sie ihn sozial eher als leistungsschwach einschätzen? Das haben Sie ja grade auch schon ein bisschen mit angerissen. #00:06:18-0#
31. A	Genau, jaja. Weil er eben sehr stark introvertiert ist und nur auf sich selbst bezogen ist, geht er ja auch jeglichem Konflikt, jeglichem Kontakt und allem aus dem Weg. Er macht da so irgendwo sein Ding und eh, wie auch immer man das bezeichnen will. Ob das auch richtig ist oder nicht richtig ist, das interessiert ihn nicht. Er macht sein Ding und ehm, deswegen hat er auch diese Fähigkeiten nich irgendwie was zu machen. Weil er eben halt nur auch sich bezogen ist. #00:06:51-3#
32. I	Super, dann noch eine Frage. Die eh, Muttersprache ist welche und wie alt ist er? #00:06:59-2#
33. A	Ist es Deutsch und er ist 17. #00:07:00-9#
34. I	17, ok. Dann ja, wars das. Dann bedanke ich mich noch mal ganz herzlich für alles und wünsche noch ne schöne Woche. #00:07:12-4#
35. A	Kein Thema. #00:07:15-9#

Gesamtschule B-I

1. B	Hallo #00:00:17-9#
2. I	Jana Jungjohann. Hallo. Passt's jetzt? #00:00:22-4#
3. B	Moment ich geh mal bisschen an die Seite, weil sonst is mir das zu laut bei meinen Kollegen. So. (lacht) #00:00:30-6#
4. I	Dann wiederhol ich noch mal die Frage von gestern, ob Sie damit einverstanden sind, dass ich das Gespräch aufnehm. #00:00:37-8#
5. B	Ja #00:00:39-2#
6. I	Gut. Dann geb ich noch mal den Hinweis, dass Sie bitte keine Nachnamen von den Kindern nennen, sondern einfach nur einen Vornamen, damit ich weiß welches Kind das ist. Aber damit dann im Nachhinein kein Rückschluss auf die Persönlichkeit gezogen werden kann. #00:00:52-0#
7. B	Ja super. #00:00:55-1#
8. I	Ehm. Dann wiederhol ich noch mal ganz kurz wodrum es geht. Das wussten Sie ja eigentlich schon. Sie haben ja die zwei Schüler auch schon ausgewählt. Ehm. Ich hatte Sie im Vorhin gebeten einen eher leistungsstarken und ein eher leistungsschwächeres Kind oder Jugendlichen auszusuchen bezüglich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten und ich würde das Gespräch ganz gerne etwas glieder. Ich würde zuerst von Ihnen, ehm, so nen allgemeinen Eindruck von den Schülern bekommen. Dass ich mir so ne Vorstellung machen kann und ehh, ich würde gerne mit dem leistungsstärken Kind anfangen. Und wenn #00:01:29-0#
9. B	Ja. #00:01:29-0#
10. I	ich dann noch Fragen hab, stell ich die dann einfach mal zwischendurch. #00:01:34-7#
11. B	Ja. #00:01:34-7#
12. I	Dann dürfen Sie einfach mal anfragen. Am besten Name erst, dass ich weiß, oder dann auch weiß, um wen es geht. #00:01:39-4#
13. B	Öh, es geht um die Schülerin B. #00:01:41-6#
14. I	Ok. #00:01:42-8#
15. B	Die gute Schülerin. Ja. #00:01:45-3#
16. I	Ja, am besten können Sie jetzt einfach ein bisschen erzählen, dass ich einen kleinen Eindruck von ihr bekomme. #00:01:49-2#
17. B	Ehm. Die Schülerin B ist eh ne richtig gute Schülerin, sehr leistungsstark. Ist gut etabliert in der Klasse. Ehm ja, versteht sich ganz gut noch mit zwei anderen Mädchen, wie das so ist. Aber ist sozial integriert. #00:02:11-0#
18. I	Aha. #00:02:11-2#
19. B	Sonst noch? Also sonst noch was? (lacht) #00:02:13-9#
20. I	Ehm, was würden sie sagen. Würden Sie sie eher als schüchtern einstufen oder eher lauter? #00:02:18-5#
21. B	Nein, nein, nein, nein nein, die ist, die ist öh, nicht schüchtern. #00:02:28-9#
22. I	Was hat Schülerin B denn für Interessen bezüglich Schulfächer? #00:02:32-6#
23. B	Eh, sie ist ganz gut in den sprachlichen Fächern. Jetzt in Mathe gibt se schon son bisschen Gas. Sie möchte da auch gerne in den E-Kurs. #00:02:43-4#
24. I	[Zustimmung] #00:02:43-4#
25. B	Und, ehm, ja ich würd sie, berufliche Beratung geht in die Richtung, öh, soziale Berufe, Gesundheitsberufe. #00:02:53-8#
26. I	[Zustimmung] Okay, ehm. Sie haben die Schülerin B ja sowohl in Technik als auch in Mathe. Könnten Sie dann unterschiedliches Verhalten feststellen? Dass Sie sagen, in dem einen Fach hat sie mehr Motivation oder mehr Interessen oder eigentlich verhält sie sich relativ ähnlich? #00:03:13-6#
27. B	Nö. In Technik hat sie weniger Motivation. Lässt sich da auch viel leichter ablenken und macht nie nie das was man ihr sacht. (lacht) Also, nie, also macht eher nicht, dass was man ihr sacht und in Mathe, wie gesagt, ist sie bemüht, weil da möchte sie gerne von de G- in den E-Kurs. Da möchte sie gerne was erreichen. Und da bemüht sie sich ganz anders als in Technik. #00:03:38-8#
28. I	Ja. Okay. Und das grundsätzliche Arbeitsverhalten? Ist dann wahrscheinlich auch relativ

	strebsam, oder? Zumindstens im Bereich Mathe? #00:03:47-9#
29. B	Nene, ja ne, sie lässt sich schon relativ leicht ablenken. Sie ist keine strebsame Schülerin, ehm, macht das halt so punktuell. Im einen Fach da will sie was erreichen, da strengt sie sich halt ein bisschen mehr an. Aber dass sie sich da komplett immer meldet und sich immer beteiligt. Sondern sie quatscht da auch immer gerne mal mit ihrer Nachbarin. #00:04:15-1#
30. I	[Zustimmung] Wie sieht es denn aus mit Kooperationsfähigkeit? Also arbeitet sie gerne in Gruppen? Oder lieber alleine? #00:04:22-6#
31. B	Öh, sie arbeitet gerne in ihrer ausgesuchten Gruppe. Wenn man sie einer Gruppe zuweist, ehm, kann es auch zu Boykothandlungen kommen. #00:04:37-0#
32. I	Und wie verhält sie sich bei, eh, Frustration oder Überforderung? Also wenn sie was nicht schafft? Kann sie sich dann selbst Hilfe suchen? Oder blockiert sie? #00:04:46-7#
33. B	Ehh, das ist so schwierig zu sagen. Also in Technik geht sie dann zu, eh, ihrer Mitschülerin und holt sich Hilfe. #00:04:57-8#
34. I	[Zustimmung] #00:04:57-8#
35. B	Und in Mathe, eh, leecht se das Buch auch einfach mal an die Seite und macht nichts. Also boykottiert. #00:05:05-2#
36. I	Okay. Ehhm. Dann, warum haben Sie Schülerin B ausgesucht und nicht ein andern Jugendlicher oder Jugendliche als leistungsstarkes Kind? #00:05:19-3#
37. B	Weil Schülerin B tatsächlich in dem Kurs jetzt die, ehm, die [Pause] mit am leistungsstärksten ist, also weil man, ich finde die Schülerin B ein gutes Beispiel ist für eine kommunikationsstarke Schülerin, sie trotzdem auch Boykottverhalten aufweist und meine anderen Leistung. Also ich hab nen Mathe G-Kurs und da von leistungsstarken Schülern zu sprechen ist gewagt. (lacht) #00:05:56-8#
38. I	Oder leistungsstärkeren. #00:05:58-1#
39. B	Jaja, und in dem Verhältnis zu sehen ist Schülerin B da tatsächlich oberes Drittel. Viertel. #00:06:10-3#
40. I	Sie haben grade gesagt, dass sie so im, ehm, kommunikativen Bereich wirklich stark ist. Können Sie mal ein Beispiel nennen, oder wodran Sie das festmachen? #00:06:19-8#
41. B	Ja an den Noten. Sie ist ziemlich gut in Deutsch, sie ist gut in Englisch. Ehm. Die hat als EP-Fach, lassen sie mich nicht lügen, aber auch irgendwie Gestaltung oder son Zeuch. Also die ist, sie ist sehr aufgeschlossen. Man kann mit ihr reden, sie versteht auch manche Ausdrücke, wo andere Kinder sagen: hää? Was haat die jetzt gesacht? (lacht). Sie versteht auch so Sachzusammenhänge, also sie kann kognitiv Rückschlüsse ziehen. Ne als, wenn ne Situation passiert ist. was weiß ich, sie sieht das Blatt ist grün und wir gehen raus und sie sieht das Gras ist auch grün, dann kann sie so kognitiv Herstellen, ok wenn das eine grün is und das andere grün, dann sinds beides Pflanzen. So.#00:07:14-3#
42. I	Joar, das reicht mir schon an Informationen. Außer das Alter würde ich noch gerne wissen und ob Schülerin B, Schülerin Bs Muttersprache Deutsch ist. #00:07:28-4#
43. B	Schülerin Bs Muttersprache ist Türkisch und sie ist 14. #00:07:30-7#
44. I	Sehr gut. So. Dann sind wir mit dem ersten Teil schon fertig. (lacht) Dann das jetzt gleiche noch mal über den zweiten Schüler. Gerne erst mal so einen allgemeinen Eindruck. #00:07:38-9# #00:07:46-7#
45. B	Der Schüler B-I ist ein sehr schwacher Schüler, der sich in keinem Fach mündlich beteiligt. #00:07:52-2#
46. I	[Zustimmung] #00:07:52-2#
47. B	Der bei Überforderung und der ist sehr sehr schnell überfordert, wirklich gar nichts mehr macht, also Arbeitsverweigerung betreibt. Und auch, eh, mittlerweile in Mathe das Thema gar nicht mehr anfängt, weil ers eh nicht versteht. Seine Blätter sind meistens leer. Seine Arbeiten sind, eh ja, sechs kann man sagen. Er gibt nichts mehr ab. Das ist in diesem Jahr im achten Schuljahr eh noch mal ne bisschen drastischer geworden. Also im siebten gings noch, aber jetzt im achten da hängt er sich ziemlich ab. In den Pausen, da hat er seine Kumpels mit denen er auch Fußballspielt, übern Schulhof läuft und keine Ahnung was macht. Also er ist auch sozial integriert in diese Klasse, aber für und im Unterricht, im Matheunterricht gar keine Beteiligung. Im Technikunterricht, eh, nimmt er schon das eine oder andere Werkzeuch in die Hand, aber auch sehr ungerne. #00:09:09-7#

48. I	[Zustimmung] Würden Sie ihn als schüchtern einstufen? Oder einschätzen. #00:09:13-3#
49. B	[Schweres Ausatmen] Ja, ja auf jeden Fall. Also schüchtern im Sinne von, ich könnte ihn nicht, eh jetzt, in ne andere Klasse schicken mal Kreide holen. Das würd nicht funktionieren. Da wird er dann auch direkt rot, wenn man ihn direkt anspricht: Hey Schüler B-I, geh doch mal. Oder so. Dann ist da sofort so ne ehh, Verhaltensstarre. Der ist dann so starr. #00:09:41-4#
50. I	Ja. Ehm. Wie sieht das aus bei Interessen bezüglich Schulfächer. Sind da noch welche? (lacht) Wenn ich das mal so sagen darf? #00:09:49-6#
51. B	Puh, Interessen in Schulfächern. Also, ich seh keine (lacht). Ehm. Wobei er in Deutsch wohl, ehm, besser ist und in Deutsch auch besser mitarbeitet. Aber wie gesagt, ich hab Mathe und Technik und das geht bei ihm, an seiner Welt komplett vorbei. #00:10:18-6#
52. I	Eh, wie sieht das aus mit Gruppen- oder Partnerarbeit? Mag er das oder macht er das? Oder arbeitet er lieber alleine? #00:10:26-8#
53. B	Macht da, macht da. Aber er arbeitet nicht mit. Also er ordnet sich nem Partner zu. Man kann ihm auch sagen: "Schüler B-I, geh mal zu dem oder zu dem". Aber er arbeitet in der Gruppe oder Partnerarbeit nicht mit. #00:10:41-7#
54. I	[Zustimmung] #00:10:41-7#
55. B	Lehnt sich zurück und lässt sich von den anderen tragen. (Pause) also zeicht auch keine Eigeninitiative mal. Ehm. Wir haben jetzt, morgen ist ja Sonnenfinsternis. Haben mit der Klasse auch ein Projekt gemacht zur Sonnenfinsternis, wir machen morgen ne Ausstellung, da kommen andere Klassen, die gucken sich diese Ausstellung dann an. Schüler B-I war natürlich in einer Gruppe mit eingebunden und hat die letzten 14 Tage nix gemacht. Wobei Sonnenfinsternis ist ja auch mal ein Event. Ne, hab ich ja gedacht, so die alle ein bisschen fesseln. Aber Schüler B-I ist das sehr, ne, och nö. #00:11:24-9#
56. I	2026 kommt ja die nächste Sonnenfinsternis. #00:11:25-7#
57. B	Ja (lacht.) #00:11:28-7#
58. I	Ehm. Ja wie sieht das aus mit Hilfsbereitschaft? Vielleicht auch ein bisschen außerhalb des Unterrichts. #00:11:36-9#
59. B	Also außerhalb des Unterrichts ist das kein Ding. Ne, also auch da, wie gesacht, die Jungs spielen Fußball. Er ist dann auch derjenige, der dann den Ball mal holt. Und dann da auch nicht rummoppert oder so. Also das ist mein Ding. Auch im Sportunterricht, da auch ne, "Bau mal eben auf", da ist Schüler B-I auch einer der mit aufbaut. Also ohne dann da noch mal hinzusagen "du musst auch mal". Oder so. Oder bei irgendwelchen Gräten abbauen oder so, das geht. Das ist kein Ding. #00:12:07-5#
60. I	Ehm, wie alt Luka, ist Schüler B-I und was hat er für eine Muttersprache? #00:12:10-7#
61. B	Er ist auch 14 und Deutsch. #00:12:15-9#
62. I	Ok. Ehm, dann auch hier noch mal die Frage. Warum haben Sie Schüler B-I als eher leistungsschwaches Kind eingestuft oder eher ausgewählt und nicht ein anderen? Nicht eingestuft, ausgewählt. #00:12:26-9#
63. B	Ehm, weil er auch total, also er hat keine mündliche Beteiligung in den Fächern. Ich sehe aber, dass er draußen in seinem Umfeld durchaus reden kann und dassa, dass er da auch interagiert. Und fand das mal ganz spannend. #00:12:49-3#
64. I	Ja, okay. Dann noch eine Frage zu beiden Schülern. Gibts irgendwelche Besonderheiten, wenn, eh, Fremde anwesend sind? Also ne, bei kleineren Kindern hat man das #00:13:04-2#
65. B	Nein. Wir sind sone Klasse, wir haben jetzt auch wieder Praktikanten da sitzen und Referendare, das kenn die. Da kommen laufend irgendwelche Leute. (lacht) #00:13:16-8#
66. I	Okay, super. Ja, das wars jetzt schon zu den Schülern. Dann würde ich sie noch bitten, ob sie mir so nochmal kurz was zu Ihrer Person sagen können. Einfach, wie viele Dienstjahre haben Sie, welche Fächer habn Sie studiert und welche Beziehung haben Sie im schulischen Kontext zu den beiden Schülern. #00:13:32-0#
67. B	Ehm, ich bin seid 2009 hier an der Heinrich-Böll-Gesamtschule als Seiteneinsteigerin. Ich bin eigentlich Elektroingenieurin, öh und meine Fächer sind halt Mathe und Technik hier an der Schule. Und ich bin die Klassenlehrerin von den beiden. #00:13:51-6#
68. I	Ah, okay. Ehm, wie häufig sehen Sie dann die Kinder pro Woche? #00:13:57-4#
69. B	Eh, ich sehe die vier, sechs, acht Stunden, neun Stunden in der Woche. #00:14:07-3#

70. I	Ok. Ehm, gibt es in der Klasse noch irgendwelche Besonderheiten, wie zum Beispiel Integrationshelfer, oder Sozialarbeiter, die im Unterricht dabei sind? Also Erwachsene Personen. #00:14:19-0#
71. B	Eh ja, wir haben so ein Sozial-arbeite, äh nicht sozial, Sozialpädagogin. Aber die kommt nur zwei Stunden die Woche. #00:14:33-8#
72. I	Also die ist dann nicht bei der Mathe oder Technikstunde dabei? #00:14:33-9#
73. B	Nein. #00:14:35-9#
74. I	Ehm, dann noch eine Frage zu ihrem Unterrichtsstil. Ich weiß die is jetzt ein bisschen schwerer. Da haben die anderen Lehrer auch schon gestockt, ehm. Würden Sie selber, oder wenn Sie mal Ihren Unterrichtsstil bezüglich des Mathe und des Technikunterrichts betrachten. Würden Sie sagen, dass sie da Unterschiede haben? Oder agieren Sie in beiden Unterrichtsfächern gleich? #00:14:57-1#
75. B	Eh, (unverständlich) geht gar nicht. Ich kann, als in Mathe kann ich sagen "schlacht das Buch auf, wir bearbeiten die und die Aufgaben, da ist die Lösung". Und in Technik, eh, muss ich anders agieren. Da lauf ich auch mal in den Raum, nimm mal ne Pfeile in die Hand und son Werkzeuch, eh. Ja, ich agier durchaus anders. (lacht) Nur wenn ich in beiden, wenn ich in Technik Theorie vermitteln soll, dann natürlich auf die gleiche Art und Weise. Wir ham ja Tafel und Kreide. #00:15:37-3#
76. I	[Zustimmung] Okay, eh. Wie lange sind Sie schon Klassenlehrerin von der Klasse? #00:15:43-9#
77. B	Vier Jahre. Also ich hab die seit der Fünf. #00:15:47-2#
78. I	Okay, Ja super. Dann bedanke ich mich ganz herzlich. Das waren auch schon alle Fragen meinerseits. Ehm, haben Sie noch eine Frage? #00:15:58-8#
79. B	Ehm, nö. (lacht) #00:16:02-1#

Gesamtschule B-II

1. I	Gut. Ehm, ich führe jetzt mit Lehrerin B das Interview bezüglich der Auswahl des leistungsschwächeren Schülers, weil der ursprünglich ausgesuchte Schüler nicht da, krank war. #00:00:16-9#
2. B	Genau. Jetzt reden wir über Schüler B. #00:00:21-6#
3. I	Genau. So, erstmal gerne wieder son allgemeiner Eindruck. #00:00:27-6#
4. B	Ja, Schüler B ist en schwacher Schüler. Beteiligt sich mündlich allerdings durchschnittlich, meldet sich ab und zu mal, eh, aber braucht unglaublich viel Hilfe und holt sich die auch immer wieder bei seinen Kollegen Kolleginnen in der Klasse. Ist 14 Jahre alt, also 2001er Jahrgang, ob der schon 14 ist oder noch wird. Das weiß ich gar nicht. #00:00:55-5#
5. I	Ehm, dann würden Sie ihn als eher schüchtern, oder selbstbewusster läut-lauterer Schüler einschätzen? #00:01:03-7#
6. B	Eh, ne eher schüchtern. Weil er tatsächlich auch mit ausgewählten gut zusammenarbeiten und mit anderen da traut er sich nicht dran. Also würde ich eher als schüchtern. #00:01:17-6#
7. I	[Zustimmung] Hat er bezüglich der Schulfächer Interessen? #00:01:20-7#
8. B	Nein. Nein. #00:01:26-0#
9. I	Wie würden Sie ihr, eh, sein Arbeitsverhalten einschätzen? #00:01:30-4#
10. B	Ehm, sehr gut. Also er hat immer Hausaufgaben, er bringt immer sein Material mit. Das ist weil seine Eltern da hinter hängen. Also er hat noch ein funktionierendes Elternhaus. Alleine würd er das wahrscheinlich eher nicht hinkriegen, aber die achten da noch sehr drauf. #00:01:48-1#
11. I	Ok. Und das Sozialverhalten im Unterricht? Kann er gut anderen Schüler helfen? Oder #00:01:55-0#
12. B	Nein, kann er nicht. Er kann gerne mal stören, eh, sehr häufig laut fragen: wie geht das? Hab ich nicht verstanden, erkläre se doch nochmal. Und wenn mans noch mal erklärt, hört er nicht zu. Er driftet dann so weg, das sieht man dann ja. Ne dann unterhält er sich dann doch lieber mit seinem Nachbarn als doch mal zuzuhören. Ehm, lässt sich auch unglaublich von großen Gruppen ablenken. Ne, als je größer die Gruppe, desto weniger kriecht er mit. #00:02:28-8#
13. I	Arbeitet er denn gerne in Gruppen? Oder lieber alleine oder in nur Partnerarbeit? #00:02:35-1#
14. B	So in Partnerarbeit kriegt er gut hin und in Gruppen wirklich mit ausgewählten. #00:02:41-2#
15. I	[Zustimmung] #00:02:44-6#
16. B	Schülerinnen, als lieber Schülerinnen auch als Schüler. #00:02:48-0#
17. I	[Zustimmung] Wie ist es bezüglich seines Konfliktverhaltens, also wenn er irgendwie überfordert wird, oder Frust hat oder nicht mehr weiter kommt?. Wie agiert er? #00:02:56-0#
18. B	Er lächelt. Also er stellt zwar die Arbeit ein, aber er lächelt. Ist die ganze Zeit am grinsen und ehm, ich glaube, wenn er total überfordert ist, da hatten wir das schon mal. Da hat er ein Thema gar nicht verstanden und dann geht nach Hause und fracht seinen Papa. #00:03:15-4#
19. I	Also kann sich schon selber Hilfe suchen? #00:03:17-7#
20. B	Ja, also sein Papa guckt dann auch und fragt dann auch und über dann son bisschen Druck aus. Sonst wäre er auch nicht, als er steht vier in Mathe, vier minus. Aufgrund dessen, weil er immer seine Hausaufgaben hat. #00:03:36-3#
21. I	Und ehm, bezüglich der Kooperationsfähigkeit? Also jetzt vielleicht auch unabhängig von den schulischen Fähigkeiten. Übernimmt er gerne Verantwortung? #00:03:44-6#
22. B	Nein [lacht]. Er ist zwar unser Klassenbuchführer, aber nur weil wir, also Dirk und ich, also meine Koklassenlehrer und ich ehm gedacht haben, er müsste einfach mal Verantwortung für irgendwas übernehmen. So. Und das haben wir ihm son bisschen aufgedrückt. Und mittlerweile funktioniert das aus. Aber er braucht auch da immer wieder ständig die Aufforderung: Schüler B haste denn und Schüler B du musst doch und Schüler B guck mal und bring das Klassenbuch mit. Ja, hat drei Monate gedauert. #00:04:20-9#
23. I	Ok. Warum haben Sie Schüler B jetzt als eher leistungsschwächeren Schüler eingestuft bezüglich des sozial-kommunikativen Verhaltens? #00:04:35-0#

24. B	Eh ja, er ist, weil er wirklich nur mit ausgesuchten Schülern zusammen arbeitet. Mit, gerne mit Mädchen, mit ehm, gerne mit schlaun Mädchen. Also er weiß schon ganz genau, wo er sich profilieren kann, sach ich mal einfach, also sie machen dann die Arbeit und er hängt sich dann da dran. Und er ist ehm, ja, er ist nicht so, er kann sich nicht so gut ausdrücken. Also er ist sehr schlicht, ne, auch so schlicht in seinem Reden und auch in seinem Denken. #00:05:14-6#
25. I	Dann hammas schon. Dankeschön. #00:05:18-7#

1. C	Lehrerin C. #00:00:13-3#
2. I	Jana Jungjohann. Hallo. #00:00:15-5# #00:00:16-8#
3. C	Ja, hallo. #00:00:16-8#
4. I	Passt es Ihnen jetzt? #00:00:16-8#
5. C	Ja, es passt. #00:00:20-5#
6. I	Super. Dann würde ich Sie zuerst gerne Fragen, ob ich das Gespräch aufzeichnen darf, damit ich das für meine Masterarbeit transkribieren darf. #00:00:29-0#
7. C	Ja wegen mir geht das. Das ist kein Problem. Ich muss bloß mit Ihnen gleich noch mal über den Termin sprechen. Weil ich gehört hab, dass die andere Werkgruppe nicht da ist. Das heißt, diesen Montag an dem elften würde das ausfallen, aber am 18ten würde dann der nächstmögliche Termin sein. #00:00:47-8#
8. I	Der 18te mit den gleichen Schülern dann? #00:00:50-7#
9. C	Ja genau. #00:00:50-7#
10. I	Ja das ist kein Problem. #00:00:53-7#
11. C	Sonst wäre das total blöd, sonst müsste man noch mal andere Schüler eh nehmen. Aber das wäre ja Quatsch, irgendwie. #00:01:01-4#
12. I	Ja. Bleibt das dann bei der gleichen Uhrzeit? #00:01:05-4#
13. C	Ja, die Uhrzeit stimmt immer noch. #00:01:05-4#
14. I	Gut, dann hab ich mir das notiert, dann machen wir das am 18ten. Kein Problem. Super, so das Gespräch wird aufgezeichnet. Ehm, dann noch mal ein kleiner Hinweis wegen den Persönlichkeitsrechten. Sie dürfen gerne Vornamen nennen, aber keine Nachnamen oder konkrete Geburtsdaten, dass ich einfach nicht auf die Persönlichkeit von den Schülern schließen kann. #00:01:25-5#
15. C	Ah ja, gut. Alles klar. #00:01:27-1#
16. I	Genau, dann wiederhol ich jetzt einfach noch mal kurz, wodrum es genau geht. Damit sie wissen, was ich gerne von Ihnen wissen möchte und dann dürfen Sie mir ein bisschen was über die Schüler erzählen. Genau, also es geht hauptsächlich um die zwei ausgewählten Schüler beziehungsweise Schülerin und ich hab Sie ja im Vorhinein gebeten, dass Sie einen eher leistungsstärkeren und einen eher leistungsschwächeren Schüler oder Schülerin auswählen bezüglich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten. #00:01:55-8#
17. C	Ja. #00:01:55-4#
18. I	Und ich würde gerne dieses Gespräch ganz gerne ein bisschen gliedern. Dass Sie mir zuerst etwas über den leistungsstärkeren Schüler erzählen und dann über den leistungsschwächeren Schüler. Und ich würde Ihnen ganz gerne eine offene Frage stellen, dass Sie mir erst einmal einen groben Eindruck von dem Schüler vermitteln und wenn ich dann noch Fragen hab, würd ich die dann anschließend noch mal stellen. #00:02:16-8#
19. C	Ja. #00:02:18-1#
20. I	Super, dann fangen wir doch einfach mal mit dem Leistungsstärken an. Am einfachsten sagen Sie erst mal den Vornamen und wie alt der Schüler ist, in welcher Klasse er ist, was er für ein Wesen ist. Nenn groben Eindruck. #00:02:29-6#
21. C	Aha. Also da fängt es ja schon an. Da muss ich mal eben nachgucken, weil ich hab ja ne ganz gemischte Klasse. Sollen die beide aus der gleichen Klassenstufe sein. #00:02:40-9#
22. I	Ne, dass muss nicht. Nur in einer Lerngruppe. #00:02:42-7#
23. C	Also das würde reichen, wenn die in einer Lerngruppe wären. Ok. Ja, die sind auf jeden Fall beide in einer Lerngruppe und ehm, jetzt muss ich mal eben gucken, weil die alle unterschiedlich alt sind. Das hab ich noch nicht rausgesucht. Also die leistungsstärkere Schülerin ist im Schulbesuchsjahr sieben und Klasse sieben und die ist jetzt aktuell 14 Jahre alt. #00:03:21-4#
24. I	Wie heißt die Schülerin denn? #00:03:22-1#
25. C	Die heißt Schülerin C. #00:03:23-0#
26. I	Schülerin C. Gut. #00:03:27-0#

27. C	[murmelt] Das kann noch gar nicht sein, dass sie 14 ist. Ok. Lassen wa ma so. Steht hier. #00:03:35-1#
28. I	Dann wird das schon stimmen. #00:03:34-9#
29. C	[lacht] geh ich auch mal von aus. #00:03:39-1#
30. I	Ehm, was hat Schülerin C denn für eine Muttersprache? #00:03:42-6#
31. C	Ehm, die Muttersprache ist Deutsch, aber sie hat nen Sinti und Roma-Hintergrund. #00:03:48-7#
32. I	Ok. Das heißt, wird dann noch eine zweite Sprache gesprochen in der Familie? #00:03:52-5#
33. C	Die Oma spricht polnisch. Die Kinder selber sprechen aber wenig polnisch. Das ist ne ganz unauffällige Deutschsprache, die die sprechen. #00:04:06-9#
34. I	Ok. Ehm, wie würden Sie Schülerin C denn von der Persönlichkeit her beschreiben? #00:04:11-3#
35. C	Ehm, das ist ein sehr fröhliches Kind. Die ist sehr offen, die ist sehr ehrgeizig. Die hat in der Schule wenig Schwierigkeit mit den fachlichen Anforderungen klar zu kommen in den meisten Fächern. Ehm, das ist ein Kind, die eigentlich auch gut im Gemeinsamen Unterricht Unterricht werden könnten, weil sie sehr selbstständig ist. Die kann ziemlich gut problemlösend Denken. Kann auch ihre Gedanken und ihre Lösungswege in Worte fassen und ausdrücken. Sie hat allgemein, ehm, ich würd mal sagen für unsere Schulform normale grammatikalische Probleme und oft fehlt ist der Wortschatz. #00:04:55-4#
36. I	[Zustimmung] Ok. Hat sie besondere Interesse bezüglich der Schulfächer? #00:05:02-0#
37. C	Ehm, das kann man eigentlich, ich glaube dass das nicht so ist. Weil mir nicht auffällt, dass sie in einem Fach besonders motiviert ist. Die wirkt eigentlich immer interessiert und motiviert in allen Fächern. Für Englisch kann ich es nicht sagen, weil ich sie da nicht unterricht, aber die macht eigentlich in allen Fächern gut mit. Auch beim Sport und allen bei allen Nebenfächern, die wir so haben. Und in Deutsch und Mathe ist sie immer fleißig und ergeizich und ja, konzentriert und zielorientiert. #00:05:41-4#
38. I	Ok. Ehm, wie würden Sie ihr Arbeitsverhalten beschreiben? #00:05:44-5#
39. C	Ehm, das Arbeitsverhalten ist selbstständig. Ehm, sie kann gut konzentriert und lösungsorientiert, wie ich grade schon gesacht hab, an einer Aufgabe arbeiten. Ehm. Sie kann gut in Gruppen arbeiten, sie kann auch gut mit nem Partner arbeiten. Also alle Arbeitsformen, die wir in der Schule nutzten kann sie gut bewältigen. #00:06:13-2#
40. I	Ok. Wie siehts aus mit der Kooperationsfähigkeit. Also übernimmt sie gerne Verantwortung in der Klasse oder für kleine Aufgaben? Ist sie hilfsbereit den anderen gegenüber? #00:06:23-3#
41. C	Ja, das ist auf jeden Fall überhaupt kein Problem bei der. Auch etwas unbeliebtere Aufgaben, wenn es en Schüler mal gibt, mit dem wenige zusammenarbeiten möchten oder wo ich weiß bei der Aufgabe wird es schwierig. Dann kann ich die Schülerin C ansprechen und sagen, komm übernimm mal, mach doch mal, würdest du mal ausnahmsweise. Und dann macht die das immer. Da kann ich mich ziemlich drauf verlassen. #00:06:45-1#
42. I	Ok. Wie siehts aus beim Konfliktverhalten? Wenn sie mit Aufgaben oder Ansprüchen überfordert ist. Oder Frustration, eh, erfahren hat. Kann sie sich dann selbst dann Wege da raussuchen oder stagniert sie dann schnell? #00:07:00-9#
43. C	Also sie kann erstmal verbalisieren, dass sie ein Problem hat und kann das eben auch ziemlich genau beschreiben, wo das Problem liecht. Und eben dann angemessen nach ner Lösung suchen. Indem sie sich erst mal Hilfe sucht oder auch erst mal, hmm, signalisiert verbal, dass sie ein Problem hat. Das ist ja erst mal der erste Schritt bei uns irgendwie. Die meisten sind ja aus irgendeinem Grund verstimmt oder reagieren komisch und explodieren bevor man überhaupt weiß, dass etwas los war. Und Schülerin C gehört nicht zu denen. Die kann also erstmal signalisieren, ich hab hier ein Problem. Ich versteht das nicht. Und die kann auch angemessen damit umgehen. Die ist nicht total frustriert. Die ist zwar ein bisschen irritiert, wenn sie nicht weiter kommt oder wenn ihr auch zwei Mal erklärt werden muss, dann ist sie halt, ehm, ein bisschen abwartend oder ungeduldig. Aber sie ist auf keinen Fall so frustriert, dass sie nicht mehr weiterarbeitet

	oder die Sachen, ehm, hinschmeißt oder sowas. Das gibt bei der nicht. Die hat eigentlich ein ziemlich gutes Selbstbewusstsein und kann eben aus dem heraus auch sich die, eh, ja die Probleme irgendwie angucken und Lösungen suchen. Und auch Hilfe annehmen. #00:08:23-1# #00:08:26-4#
44. I	Okay, das hört sich ja sehr positiv an. #00:08:30-3#
45. C	Jo. #00:08:31-5#
46. I	Warum haben Sie denn jetzt Schülerin C als leistungsstärkere Schülerin ausgewählt und nicht ein anderes Kind aus der Klasse oder aus der Lerngruppe. #00:08:36-8#
47. C	Also die ist, die ist auf jeden Fall die leistungsstärkste in allen Bereichen. Das ist bei der einfach so. Die ist, eh, im Mathe rechnet die im Zahlenraum bis Zehntausend und in dem Zahlenraum rechnet kein anderer. Die hat alle Ein-Mal-Eins-Reihen gesichert. Die kann die Grundrechenarten. Und was die sozial-kommunikativen Fähigkeiten angeht ist die eben auch jemand der völlig unauffällig ist, der ganz selten Streit mit anderen hat. Wenn die Streit hat, weiß sie, was sie tun kann. Sie kann situationsangemessen reagieren. Weggehen, sprechen oder bei Erwachsenen Hilfe holen. Also alles die Sachen, die man einüben will mit den andere. Die sind bei der Schülerin C eigentlich schon da. Die ist super freundlich, die hat, obwohl die ein kompliziertes Leben hat eine gute Voraussetzung von ihrem Elternhaus mitgekriecht, sich halt sozial gut zu verhalten und angemessen und angepasst eben auch. #00:09:44-6#
48. I	Super. Dankeschön das, eh wars schon an Informationen, die mich für die Schülerin C interessieren. Und jetzt würden wir das gleiche einfach über den zweiten Schüler oder die zweite Schülerin machen. #00:09:56-2#
49. C	Ja. #00:09:57-0#
50. I	Dann auch gerne erste mal wie nen Namen und Alter, bisschen über die Herkunft. #00:10:00-3#
51. C	So, jetzt muss ich noch mal gucken, also bei der Schülerin C muss ich noch mal gucken. Das kommt mir jetzt so vor, als wenn die wiederholt hätte aber das weiß ich nicht. #00:10:13-6#
52. I	Arbeiten sie jahrgangsübergreifend? #00:10:14-9#
53. C	Die Klasse ist jahrgangsübergreifend, ja. Und der Joans ist jetzt in Klasse sechs und im Schulbesuchsjahr sechs. Und der ist, jetzt haben wir 15, dann ist der 12. Weil der im Dezember Geburtstag hat. #00:10:36-8#
54. I	Okay. Was ist denn Schüler C Muttersprache? #00:10:41-6#
55. C	Ehm, Deutsch und die Familie hat auch keinen Migrationshintergrund. #00:10:45-8#
56. I	Okay. Ehm, wie würden Sie Schüler C Wesen beschreiben? Ist er eher schüchtern oder lauter? #00:10:53-0#
57. C	Ehm, Schüler C ist, ehm, sehr wechselhaft in seinem Wesen. Er ist oft sehr offen und gesprächsbereit, aber häufig auch in sich zurück gezogen, ganz still, unauffällig. Wirkt auch oft traurig, kann das aber nicht beschreiben. Oder wenn man ihn drauf anspricht, sacht er, es ist alles gut. Er wirkt oft so gedrückt und ehm, ja. #00:11:29-2#
58. I	Ok, wie sieht das bei Interessen bezüglich Schulfächern. Hat er da bevorzugte? #00:11:33-5#
59. C	Eh, der Schüler C macht am allerliebsten Sport. Das ist total klar. Ich würde sagen, er macht auch gerne Musik und alle anderen Sachen macht er eben weil er se muss [lacht]. #00:11:47-7#
60. I	Ok. Eh, wie siehts beim Arbeitsverhalten aus? #00:11:52-7#
61. C	Ehm, Schüler C ist en Schüler, der kann sich ganz schlecht konzentrieren. Er hat auch ziemlich lange Medikamente genommen, damit er sich besser konzentrieren kann. Es ist mittlerweile so, dass er die abgesetzt hat. Weil die Familie beschlossen hat, dass er sie nicht mehr braucht. Jetzt fällt es ihm total schwer seine Arbeit zu organisieren, Fokus auf eine einzige Sache zu legen. Er konzentriert sich oft auf das, was in der Klasse los ist. Ist super leicht ablenkbar. Er ist zwar in gewisser Weise selbstständig, aber bleibt oft in sein Arbeitsabläufen stecken, weil ihm wieder was querschießt, was entweder in der Klasse passiert oder was ihm durch den Kopf geht und ehm, ja, hat große Probleme seine Sachen zu organisieren. Also es dauert es lange bis er seine Stifte raus hat, sein Heft geholt hat und sein Arbeitsmaterial hat. #00:12:45-9#

62. I	Okay. Ehm, wie würden sie sein Sozialverhalten während des Unterrichts beschreiben? #00:12:52-2#
63. C	Ehm, ich würde sagen, dass ist schwankend. Der kümmert sich zu viel um, das was andere tun. Ehm, hat dann auch so Tendenzen, dass er die anderen verpetzt, irgendwo eingreift und die anderen das total stört, wenn er bei denen am Tisch irgendwas macht. Er kann sehr hilfsbereit sein. Es ist auch ein bisschen ambivalent bei ihm. Aber es ist so, dass er eigentlich, ja große Probleme mit ausgewählt Zufallspartner zusammen zu arbeiten. Er hat immer Wunschpartner mit denen er arbeiten möchte und dann auch dann gut arbeiten kann. Sobald es aber darum geht, wir lösen ganz oft die Partner oder die Gruppen aus, dann fällt es ihm total schwer das zu akzeptieren, was jetzt grade rausgekommen ist bei dem Losverfahren. Und dann auch sich dann auf die Situation einzustellen. #00:13:52-4#
64. I	Okay. Ehm, übernimmt er denn gerne Verantwortung? #00:13:59-0#
65. C	Das ist auch sehr wechselhaft. Also ehm, das ist eigentlich ein hilfsbereiter Schüler, der aber eigentlich nur hilfsbereit ist, wenn er dazu Lust hat. Das heißt die Sinnhaftigkeit von Diensten in der Klasse erschließt sich ihm nur, wenn das zufällig ein Dienst ist, den er gerne macht. So. Also er ist auch nicht, also er ist nicht, völlig antisozial, dass der nix für die Gruppe macht, aber es ist eher so, dass es total stark von seinen Launen und seinen Befindlichkeiten abhängt grad. #00:14:34-0#
66. I	[Zustimmung] Ok, wie siehst denn mit der mündlichen Mitarbeit aus? Wahrscheinlich eher #00:14:43-0#
67. C	Ehm, ja, das ist auch eher wechselhaft wie die anderen Sachen. Das hat auch viel mit seiner Konzentrationsfähigkeit zu tun und mit dem Thema. Wenn ihn ein Thema ein interessiert, kann er total gut mitarbeiten, sich beteiligen, kann auch gut am Ball bleiben. Wenn das ein Thema ist, was ihn eher nicht interessiert oder wo er schon einmal gedanklich weg war, fällt es ihm schon schwer dazu überhaupt was zu sagen. Oder mitzukriegen, was da so läuft. #00:15:08-0#
68. I	Okay. Wie sieht das aus, wenn er Frustration oder Überforderung erfährt? #00:15:13-5#
69. C	Ehm, das ist für ihn total schwer das auszuhalten. Das, also, da zeicht er oft kein altersangemessen Verhalten. Das kann sein, dass er total sauer wird, Sachen schmeißt, rausläuft, anfängt zu weinen. Es ist ziemlich häufig, dass er sich der Situation entzieht und auch, dass anfängt zu weinen. Das ist auch bei Konflikten mit anderen, schafft er das nicht verbal und kognitiv zu lösen und da eben zu versuchen weiter zu kommen. Er ist dann total gefangen in seinen Gedanken und kann dann auch in der Situation vernünftig drüber zu sprechen. Das ist oft so, dass er wirklich ne längere Zeit braucht, die er so, ehm, ja aus der Situation raus war und dann irgendwann kann es sein, dass er zurück kommen kann und dann auf vernünftig über die Situation sprechen kann. Aber das ist auf jeden Fall nicht altersangemessen. Es ist häufig so kleinkindhaft ist, wie er sich verhält. #00:16:16-6#
70. I	Das ist dann wahrscheinlich auch der Grund, warum sie ihn für das sozial-kommunikative oder vor allem vorallem für den kommunikativen Part eher als leistungsschwächer #00:16:24-8#
71. C	Ja genau, ich hatte noch ne anderen Schüler im Fokus. Aber meine anderen Kollegen meinten, ich sollte lieber den Schüler C nehmen. Das wäre ihre Meinung nach der, der beste ausgewählte Kandidat. #00:16:39-9#
72. I	Okay, wie sieht das aus im Umgang mit anderen Schülern? Das haben Sie haben ja grade auch schon angesprochen in den Losverfahrensituationen. Aber wie ist das denn, wenn er sich freiwillig einen Partner suchen kann. Dann klappt das gut? #00:16:51-4# #00:16:53-3#
73. C	Also der, der ,der hat Freunde, der hat Fußballpartner. Der ist jede Pause mit seinen Kumpels da auf dem Fußballplatz unterwegs. Ehm, der hat schnell Streit mit anderen, der Schüler C. Entweder weil er sich ungerecht behandelt fühlt oder weil ihn beleidigt oder er zurück beleidigt. Es ist also so ein ständiges Hin und Her. Und es ist sehr häufig, dass er Konflikte hat mit anderen. #00:17:20-6#
74. I	Okay. #00:17:22-9#
75. C	Ist die Frage jetzt beantwortet? #00:17:23-6#

76. I	Ja. Dann noch einmal, eh, warum hab sie jetzt Schüler C ausgewählt und nicht ein anders Kind? #00:17:34-6#
77. C	Also ich hatte zwei Kinder im näheren Fokus und die Kollegen meinten und das stimmt auch, das hab ich dann auch gedacht, der wirkt immer. Erstmal wirkt der sehr selbstständig und sehr erwachsen und wirkt eigentlich viel ehm, viel leistungsstärker in diesem sozial-kommunikativen Bereich als der Schüler C-II, den ich auch ausgewählt hab. Aber wenn man sich genauer anguckt, wie der reagiert in so Konfliktsituationen oder was so an einem Tach los ist mit dem, dann, ehm, dann finde ich kann man das gut begründen, dass er da wirkliche auch wirklich hohen Förder- und hohen Unterstützungsbedarf hat in diesem Bereich. Fällt manchmal nicht so auf, aber ist tatsächlich so, bei ihm. #00:18:19-6#
78. I	Super, dann hab ich noch eine Frage, die für mich für die Beobachtung bisschen relevanter ist. Obs irgendwas Besonderes gibt, ob die Kinder in besonderer Art und Weise reagieren, wenn Fremde anwesend sind. Einfach, ob ich da noch was wissen muss. #00:18:33-1#
79. C	Nö, eigentlich nicht. Die kennen das. Es sind öfters schon mal Leute da, die ich sage immer, da kommt jemand, der will sehen, wie ihr arbeitet, wie ihr alle arbeitet. Nicht jetzt speziell auf einen Schüler bezogen. Es sind ja auch schon mal Lehrer von anderen Schulen da. Und das ist eigentlich kein Problem. #00:18:53-5#
80. I	Okay. Ehm, dann würde ich sie abschließend noch mal bitte mir etwas über sie als Lehrperson zu erzählen. Und da interessiert mit einmal eine grobe Skizze ihrer Ausbildung, als wie viele Dienstjahre ham Sie, ehm, welche Fächer ham Sie studiert und was für eine Beziehung haben Sie zu den Schülern als Lehrperson. #00:19:16-4#
81. C	Heute aktuell [lacht] Also ich bin 50 Jahre alt. Ich bin seit 24 Jahren an der Förderschule LE-C, das ist auch meine Ausbildungsschule. Ich hab Sonderpädagogik studiert mit den Fachbereichen, eh, Lernbehinderte und Sprachbehinderte. Und mein Unterrichtsfach war Geschichte. Ich unterrichte alle Fächer mittlerweile oder habe auch schon alle unterrichtet. Und ehm, Schwerpunktmäßig Deutsch und Mathe, weil das die Hauptfächer sind. Und ich bin die Klassenlehrerin der Klasse. Und habe mit denen in der Woche 24 Stunden Unterricht. Und ich finde diese Lerngruppe, als sie sind, es ist die größte Lerngruppe an der Schule. Es sind 17 Kinder eigentlich. Es sind, ehm, sehr lebhaftige Kinder und ich finde auch sehr laute Kinder. Es sind einige, die einfach total laut sprechen [lacht] und deswegen ist es bei uns auch total laut und ehm ich finde aber im Prinzip, wenn nicht grade ein Hammerstreit vom Zaun gebrochen wurde, dass die gut zusammenabreiten. Dass die, ehm, gut sprechen über alle möglichen Themen. Dass sie sehr offen sind für alles was an Themen so kommt im Alltach und ehm, ja auch in der Schule, was da so da ist. Die sind motiviert zu arbeiten, die kann man auch gut motivieren, finde ich. Und ehm, ja, oft sind die total kreativ. Hier die Schülerin C und der Schüler C, der Schüler C ist ein super kreativer Mensch. Der ist unglaublich. Wenn der irgendwie so ne Kreativaufgabe kriecht, dann ist der total hin und weg. Dann sieht man den nicht mehr. #00:21:06-2#
82. I	Okay. #00:21:09-1#
83. C	Waren das jetzt alle Fragen? #00:21:08-9#
84. I	Ja, ehm, zwei hab ich noch. Sonst ich hab hier nen Zettel, ich dokumentiere das alles, was ich noch an Informationen brauche. Da brauchen Sie sich keine #00:21:17-7#
85. C	Sonst können Sie mich ja noch mal anrufen oder mich dann auch an dem Montag fragen. #00:21:26-5#
86. I	Ja, ehm, zwei Fragen hab ich noch. Sind noch andere Erwachsene in dem Technik- und Matheunterricht anwesend? Also I-Helfer oder pädagogische Mitarbeiter? #00:21:34-6#
87. C	Ja in dem Werkunterricht ist die Integrationshelferin aus der anderen Klasse da im Moment und in meiner Klasse sind, ist eine Studienpraktikantin, Semesterpraktikantin, so heißt die, ne. Eine Semesterpraktikantin #00:21:50-2#
88. I	Die das Praxissemester machen? #00:21:53-0# #00:21:51-9#
89. C	Ja genau, Praxissemester, die ist das. Und ehm, ein oder zwei Integrationshelfer. Das kommt drauf an, ob der epileptische Schüler wieder da oder noch im Krankenhaus ist. Ne, der müsste bis dahin wieder da sein. Also insgesamt sind wie vier Erwachsene da. #00:22:08-2#

90. I	Okay. #00:22:10-2#
91. C	Ohne Sie. #00:22:10-7#
92. I	Ja, super. Jetzt die letzte Frage und auch die schwierigste, mit der Erfahrungen von den anderen Lehrern, und zwar betrifft das Ihren eigenen Unterrichtsstil. Würden Sie sagen, dass Sie bezüglich des Mathe und des Technikunterrichts anders agieren und wenn ja, inwiefern? #00:22:28-7#
93. C	Anders als was? #00:22:30-6#
94. I	Im Vergleich von Mathe zu Technik. Das sind ja die beiden Fächer, die ich mir angucke. Würden Sie sagen, dass Sie da mit den Kindern anders umgehen aufgrund von Regeln, die bestehen oder in dem einem machen Sie mehr kooperative Aufgabenaufträge, oder irgendwie in die Richtung. #00:22:48-3#
95. C	Ne, würde ich nicht sagen. Das hängt immer an der Aufgabe. #00:22:55-2#
96. I	Ok. Gut. Dann waren das alle Fragen von meiner Seite aus und bedanke mich dafür ganz herzlich. #00:23:06-7#

Förderschule SQ-D

1. D	Ja, hallo. #00:00:13-3#
2. I	Hallo, Jana Jungjohann. #00:00:14-8#
3. D	Lehrer D. #00:00:16-1#
4. I	Wir hatten ja schon gesprochen und wir wollten heute das Vorgespräch führen, wo Sie mir noch mal begründen, welche Schülerin beziehungsweise welchen Schüler Sie auswählen. Ich wiederhole jetzt noch einmal kurz, worum es geht. Was ich gerne von Ihnen wissen möchte und wie wir das Gespräch gliedern. #00:00:32-9#
5. D	Ja, ok. #00:00:34-8#
6. I	Wie Sie wissen, geht es heute ja hauptsächlich um die beiden ausgewählten Schülerinnen beziehungsweise Schüler. Und ich hab Sie ja im Vorhinein gebeten einen eher leistungsstärkeren und einen eher leistungsschwächeren Schüler auszuwählen bezüglich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten. Das heißt nicht begründet auf den schulischen Fähigkeiten. Eh, ich möchte das Gespräch ganz gerne etwas gliedern. Und zwar möchte ich Ihnen, mit Ihnen zuerst über den leistungsstärkeren Schüler sprechen und danach über den leistungsschwächeren. Und ich würde Ihnen ganz gerne so ne offe Frage am Anfang stellen, sodass Sie erstmal frei erzählen können und mir so einen gesamten Eindruck irgendwie über den Schüler vermitteln können. Und wenn ich dann Nachfragen habe, würde ich Sie dann noch mal unterbrechen beziehungsweise nachher noch mal nachfragen. Wenn das das ok ist? #00:01:23-5#
7. D	Ja, ist ok. #00:01:21-7#
8. I	Dann noch eine kurze Frage, darf ich das Gespräch aufnehmen, weil ich das nachher transkribieren muss für meine Masterarbeit. #00:01:29-8#
9. D	Ja. #00:01:30-9#
10. I	Super. Dann bitte ich Sie, dass sie keine Nachnamen von den Kindern nennen und keine so persönlichen Daten, sodass ich nachher auf die Persönlichkeit noch mal Rückschluss führen könnte. Also einfach Vorname und das reicht. #00:01:45-6#
11. D	Ja. #00:01:45-6#
12. I	Super. Dann erzählen Sie mir doch mal was über den leistungsstärkeren Schüler. Am besten fangen Sie mit dem Vornamen an und dann ein bisschen über die Persönlichkeit und das Alter und. #00:02:01-8#
13. D	Ja, als leistungsstärkeren Schüler bezüglich des sozial-kommunikativen Verhalten würde ich den Schüler D nennen. Der Schüler D ist jemand, der von seiner Grundstimmung her, ehm, positiv gestimmt schon in den Unterricht kommt und, eh, es, ehm, insgesamt insgesamt ne positive Lernstimmung ausstrahlt und damit, eh, mit dieser Stimmung auch auf andere Kinder zu geht. Seine eigene Arbeit auch gerne dann zurückstellt, um anderen zu helfen, eh zumindest ist das seine Absicht. Ob das jetzt immer dann auch zu dem Ziel führt, kann ich nicht sagen, aber ich hab spontan an Schüler D gedacht, weil er einfach, ehm, andere Kinder motiviert und ehm, von der Begeisterung am Lernen her ansteckt. #00:02:52-4#
14. I	[Zustimmung] Wie würden Sie Schüler Ds Wesen beschreiben? Ist er eher schüchtern oder eher laut? Oder immer selbstbewusst den anderen Kindern gegenüber? #00:03:01-3#
15. D	Eh, den anderen Kindern gegenüber ist er eher selbstbewusst, ehm. Erwachsenen gegenüber durchaus auch schüchtern, weil er sich manchmal sehr wohl, auch seiner Grenzen bewusst ist. Aber, ehm, insgesamt bei den anderen Kindern, jemand der im Rahmen laut ist. Also nicht unbedingt andere dabei behindert. Sondern eher son offenes Kind. #00:03:30-9#
16. I	Ok. Wie sieht das aus bezüglich Interessen. Hat er bevorzugte bei irgendwelchen Schulfächern? Oder auch im außerschulischen Bereich? #00:03:40-7#
17. D	Also es ist ein Junge der sehr gern im Bereich Sport sich aktiviert, der in anderen Fächern, da kann ich jetzt hauptsächlich von kreativeren Fächern, aber auch von Sachkunde sprechen, also von Musik, Kunst, Sachkunden, ist er jemand der auch, eh, Interesse hat mehr über bestimmte Dinge zu erfahren, aber im Rahmen. Er ist nicht unbedingt jemand, der dann über die Maße hinaus noch weiter arbeiten würde, aber

	eben einfach im Rahmen gerne an Sachen arbeitet und ansonsten Sport, Bewegung. Ja. #00:04:24-1#
18. I	Ok. Wie sieht das Arbeitsverhalten von Schüler D aus? #00:04:28-5#
19. D	Ehm, unterschiedlich. Eh, er ist jemand, der auch die eigene Arbeit schon mal liegen lässt, weil es dann interessanter ist anderen zu helfen. Eh, in Bezug auf das Arbeitsverhalten im Rahmen der Kulturtechniken kann ich gar so nicht viel sagen, weil ich da nicht so viel Erfahrungswerte hab bei ihm. #00:04:56-6#
20. I	Ok. Können Sie bei ihm unterschiedliches Verhalten in verschiedenen Fächern, ehm, beschreiben? Oder haben Sie da schon mal was wahrgenommen? #00:05:07-4#
21. D	Ehm, eh, es ist von meiner Wahrnehmung eher so, dass er bei praktischen Tätigkeiten, bei Versuchen, bei eh, Arbeiten die so seine körperliche Kraft erfordern, oder auch, ja Versuche zu unternehmen, eher aufgeschlossen offener und noch lernwilliger ist, als in jetzt Bereichen, wo es um die Kulturtechniken geht. #00:05:34-8#
22. I	Okay. Eh wie verhält er sich in Gruppen und Partnerarbeit? Sucht er sich die gerne mal selber aus oder bevorzugt er eher das arbeiten alleine? #00:05:43-4#
23. D	Er sucht sich Partner gerne selbst aus und ich habe es in letzter Zeit so wahrgenommen, dass er aber auch sehr schnell Vorschläge annimmt, eh, Partnernvorschläge von mir zum Beispiel gerne auch annimmt und ausführt. Ohne dass er da irgendeinen Unwillen äußern würde. Sprich er hilft auch gerne anderen, wenn der Hinweis kommt. #00:06:11-0#
24. I	Ok. Sie haben das jetzt grade schon angesprochen mit der Kooperationsfähigkeit. Übernimmt er gerne Verantwortung, weil Sie jetzt grade gesagt haben, dass er auch gerne Hilfsbereit ist? #00:06:20-1#
25. D	Ja. Ja. Also er übernimmt gerne auch Verantwortung. Ohne dass ich so das Gefühl hab, dass er sich dabei in den Mittelpunkt stellen möchte. Das ist gar nicht so unbedingt so sein Ding, also wenn es da zum Beispiel darum geht am Ende in Phasen Gruppen oder Kleingruppenergebnisse oder ein Partnerarbeitsergebnis vorzustellen, da ist er gar nicht unbedingt, dass er sich da vordrängen würde. Aber im Arbeitsprozess selbst fühlt er sich verantwortlich. So ist zumindest seine Wahrnehmung. Ich gespannt selbst, wie sich das in Zukunft selbst entwickelt, da bin ich gar nicht so sicher. Aber im Moment nehme ich das so wahr. #00:06:59-0#
26. I	Ok. Wie würden Sie seine mündliche Mitarbeit beschreiben? #00:07:05-3#
27. D	Da würde ich differenzieren. Die mündliche Mitarbeit in der Kerngruppe oder Partnerarbeit ist sehr rege und sehr konstruktiv. In, eh, Gesamtgruppe und Frontalsituationen is er eher zurückhaltend oder sogar ein bisschen schüchtern. Ehm, und braucht ein bisschen Unterstützung, aber kommt dann auch heraus mit dem was er sagt. Also da ist es sehr unterschiedlich. #00:07:33-1#
28. I	Okay. Wie sieht das aus, wenn Schüler D Frustration oder Überforderung erfährt? Hat er dann Handhabmöglichkeiten um sich selber zu helfen? Oder wie geht er mit der Frustration dann um? #00:07:47-8#
29. D	Ich nehme Frustration im Moment kaum wahr. Er hat vielleicht möglicher Weise Mechanismen, diese Frustration zurückzuhalten oder gar nicht so sehr zu zeigen. Aber auch da muss ich sagen, dass ich im Moment nicht so viele Beobachtungen in den Kulturtechniken hab. Da kann das durchaus noch mal anders aussehen. Ansonsten erlebe ich weniger eh, Frustration überhaupt. #00:08:17-3#
30. I	Okay, ehm. Dann würde ich noch ganz gerne wissen, warum Sie sich für Schüler D jetzt speziell aus dieser Lerngruppe als leistungsstarken Schüler entscheiden haben und nicht für einen anderen Jungen oder ein anderes Mädchen? #00:08:31-2#
31. D	Ich bin einer spontanen Entscheidung gefolgt, die gar nicht so sehr auf jetzt auf Ergebnisse beruhen, die ich jetzt vorliegen habe zum Beispiel beruht. Sondern eher meiner spontanen Reaktion, eh, was ich so gedacht habe. Mir das Bild gemacht habe, wer ist im Moment sozial emotional leistungsstark. Da ist mir spontan einfach Schüler D eingefallen. Wahrscheinlich ist das seine Erscheinung im Unterricht. #00:09:02-2#
32. I	Ok. Können Sie das auch noch mal für den kommunikativen Bereich begründen? Also können Sie das vielleicht noch mal an einem Beispiel oder so verdeutlichen? Warum er da eher stark ist? #00:09:13-2#

33. D	Ehm, ein konkretes Beispiel ist, dass sowohl bei einer Versuchsstation im Bereich Sachkunde, als auch vor kurzem in einer Situation in der ein andere Kind beim Werken nicht weiter kam, eh, ich jetzt grade im Kopf hatte, ehm, auf meine Bitte hin einem anderen Kind zu helfen, er das sehr kompetent das gemacht hat. Er hat gesagt, ich mach noch nen Moment meine Arbeit fertig und geh dann rüber und hat dann konsequent und auch mit einem guten Ergebnis geholfen. Das heißt, seine Arbeit ist auch ergebnisorientiert und soll auch zu Ende geführt werden und so lange hilft er dann auch einem anderen Kind. Und das ist eh, für den Fall, spontan mir eingefallen und hat zu nem konstruktives Ergebnis dann geführt. #00:10:08-4#
34. I	Ok. Dann bedanke ich mich schon mal ganz herzlich dafür. Für die Informationen über den leistungsstarken Schüler, die mich interessiert haben. Und jetzt würde ich ganz gerne mit dem leistungsschwächeren Schüler weiter machen. Dass Sie mir erst einfach mal den Namen nennen. Ach ne, ich brauch noch das Alter von Schüler D. #00:10:25-8#
35. D	Eh, das guck ich nach. [lacht] Kann ich das nachreichen? #00:10:31-9#
36. I	Ja. Das ist kein Problem. #00:10:37-2#
37. D	Das mach ich. Die beiden Daten der Schüler, die hab ich jetzt nicht vorliegen. Die reich ich nach. Bevor ich, ich könnte jetzt eine Jahreszahl nennen, die dann doch nicht genau stimmt. Das macht ja dann keinen Sinn. #00:10:48-4#
38. I	Dann #00:10:52-6#
39. D	Mir fällt grade noch was zu Schüler D ein. Oder würde jetzt das Gespräch durcheinander bringen? Mir würde noch was einfallen. #00:10:51-5#
40. I	Ne. Nene, sehr gerne. #00:10:52-6#
41. D	Und zwar, ehm, ist er im Bereich Kulturtechniken, wär ja jetzt in dem Fall, die Frage ist, sondern da ist er, eh, durchaus schüchterner und zurückhaltender. Trotzdem besticht er durch eine positive Arbeitshaltung. #00:11:15-5#
42. I	Ok, super. Wissen Sie welche Muttersprache Schüler D hat? #00:11:18-0#
43. D	Ehm, Deutsch. #00:11:23-6#
44. I	Gut, so dann wäre das über Schüler D. Dann würde ich jetzt genauso vorgehen über den zweiten Schüler. Einfach erst mal den Namen nennen und dann einen kleinen Eindruck für mich. #00:11:32-8#
45. D	Genau. Es ist eine Schülerin. Das ist die Schülerin D. #00:11:39-9#
46. I	[Zustimmung] #00:11:39-9# #00:11:40-0#
47. D	Eh, da reich ich auch das Alter nach. Schülerin D ist eine Schülerin, die grundsätzlich sehr motiviert ist. Die in Bezug, auf den Schwerpunkt über den wir grade reden, das sozial-kommunikative Verhalten grundsätzlich gut sein will, toll sein will, mithelfen möchte. Dann aber fast durchgängig in sozialen Situationen oder Bezügen ganz große Sorgen zu haben scheint, selbst zu kurz zu kommen bei der Partnerarbeit zum Beispiel oder generell in der Situation. Hilfsangeboten gibt oder nimmt und gleichzeitig wieder zurücknimmt. Und damit sich selber im Weg steht. Wenn ich das mal ganz grob bezeichnen darf. Das führt zu ner Frustration, der sie dann auch über längere Zeiträume deutlich, für alle deutlichen Ausdruck verleiht. #00:12:42-4#
48. I	Ok. Wie sieht das aus? Hat Schülerin D besondere Interessen bezüglich der Schulfächer? #00:12:49-0#
49. D	Eh, das da bin ich überfragt. Ich weiß nur, dass sie sehr gerne praktische Dinge auch tut und ich würd eher son, ihr son, breites Interesse unterstellen, eh, vor dem Hintergrund, dass dieses breite Interesse auch an unserer Schulform fast notwendig ist, weil die Mädchen in ganz großer Unterzahl sind. In der Klasse gibt es im Verhältnis zu den Jungen nur drei Mädchen, von daher hat sie sich schon angeeignet Jungeninteressen und Jungenthemen mit zu ihren zu zählen. Das heißt, eh, sie, eh hat jetzt kein spezielles Mädchen Thema. Sondern findet praktische Arbeit und praktischen Umgang mit Dingen sehr gut und hat da eher ein breites Interesse. #00:13:39-7#
50. I	Ok. Wie würden Sie Schülerin Ds Persönlichkeit beschreiben? Ist sie eher schüchtern oder eher lauter? #00:13:45-6#
51. D	Ich würde sie eher als lauter bezeichnen. #00:13:49-2#
52. I	Ok. Wodran machen Sie das fest? #00:13:52-0#

53. D	Ehm, ich mache es daran fest, dass sie, ehm, ich finde spontane Eindrücke oder Äußerungen, spontane Gedanke grade ist, dass ich ihre Stimme sehr viel wahrnehme auch in Situationen in denen diese Stimme gar nicht gefragt ist. Also in Kleingruppenarbeit Partnerarbeit trotzdem immer auch ihre Stimme sehr laut wahrnehme. #00:14:14-4#
54. I	Ok. Wie sieht das aus mit Gruppen und Partnerarbeit. Bevorzugt sie das? Oder arbeitet sie lieber alleine? Und wie sieht das mit Partnerwahl aus? #00:14:23-2#
55. D	Eh, ich würde das schon nicht nur beobachten, sondern interpretierte es jetzt auch die Beobachtung. Und eine interpretierte Beobachtung sieht bei mir so aus, dass ich würde sagen, sie wünscht sich Partnerarbeit, sie wünscht sich Partnerarbeit, sie wünscht sich Kleingruppenarbeit. Sie geht immer wieder auf Kleingruppenarbeit zu oder initiiert sie und eh, steht und lehnt sie gleichzeitig schon wieder ab. Da sie in der gleichen Situation merkt, eh, oder Sorge hat, dass sie zu kurz kommt. #00:14:56-3#
56. I	Ok. Das ist wahrscheinlich auch, weil Sie das jetzt schon zwei Mal angesprochen haben, was sich im allgemeinen Arbeitsverhalten widerspiegelt, oder? #00:15:03-6#
57. D	Genau. Wobei eh, sie, ehm, dann letztendlich in Einzelarbeit eher zu nem Ergebnis kommt. #00:15:19-5#
58. I	Okay. Eh, wie sieht das mit der mündlichen Mitarbeit aus? #00:15:24-9#
59. D	Ehm. Die mündliche Mitarbeit ist erstmal vorhanden, das heißt sie meldet sich, aber eben es fällt ihr schwer, die für die mündliche Mitarbeit notwendige Kommunikationsregeln in der Klasse einzuhalten. #00:15:41-3#
60. I	Okay. Wie sieht das aus, wenn sie bei Aufgaben überfordert wird? Oder Frustration erfährt. Kann sie sich da selbst rauhelfen? #00:15:51-1#
61. D	Schwer. Schwer. Also sie, ehm, sie ist ne Schülerin die Hilfe dann extrem von der Lehrperson einfordert. Und das auch in wiederholter Weise. #00:16:06-4#
62. I	Ok. Warum haben Sie Schülerin D ausgewählt als eher leistungsschwächeres Kind aus der Lerngruppe und nicht ein anderes Kind. Wenn Sie das mal auf den Punkt bringen vielleicht. #00:16:18-1#
63. D	Ehm, weil Schülerin D momentan einen extremen Widerspruch erlebt zwischen sozial wahrnehmen und leben wollen und gleichzeitig aber es nicht leben können und es im Moment auch selbst nen Punkt ist, wo sies spürt, da aber noch nicht raus kann. Und das ist im Moment sehr dominant. #00:16:40-4#
64. I	Ok. Wie würden Sie Schülerin D Umgang mit anderen Kindern beschreiben? #00:16:46-0#
65. D	Im Moment ist es so, dass ihr Umgang mit den anderen Kindern von diesem Verhalten auch außerhalb des Unterrichts geprägt wird. Ehm, sie hat aber durchaus, ehm Spielfreundinnen und Freunde mit denen sie viel auch im Ganzttag unternimmt. Kommt aber immer wieder in konfliktive Situationen, die durch diesen Widerspruch geprägt sind. #00:17:11-9#
66. I	Ok. Gibt es irgendwelche Besonderheit bei den Kindern und der Lerngruppe, wenn Fremde anwesend sind? Also irgendwelche Informationen für mich, wenn morgen die Beobachtung durchführe. #00:17:25-9#
67. D	Eh, eher nicht. Die Kinder sind es gewohnt, ehm, dass, ehm hospitierende Menschen in den Unterricht kommen und eh ich erwarte da keine Besonderheiten. Also eher in der Form, also wenn Besonderheiten, dann in der Form, als dass sie es gewohnt, dass hospitierende Menschen häufig auch spontan mithelfen oder Hilfsanfragen annehmen. Und eh, da würde ich vorschlagen ist es so, dass die es gezielt, eh, von mir noch mal angekündigt bekommen, dass es sich tatsächlich um eine reine Hospitation handelt. #00:18:11-1#
68. I	Okay. Dann bedanke ich mich auch dafür. Das reicht an Informationen über die Schüler. Jetzt würde ich gerne noch ein bisschen was über Sie erfahren als Lehrperson und zwar interessiert mich dabei ne grobe Skizze ihrer Ausbildung und ihrer Dienstjahre und ihre Beziehung zu den Schülern aus der Lerngruppe. #00:18:32-3#
69. D	Ok. Ich bin Förderschullehrer mit einem Studium mit damals dem Schwerpunkt, den es damals gab, Geistige Behinderung. Habe dort mein Referendariat gemacht und das Fach Deutsch im Bereich Sek 1 studiert. Habe mein Lehrdienst im Jahr 1994

	<p>begonnen. Bin seit 95 an dieser Schule, Förderschule Sprache. Meine Beziehung zu diesen Kinder besteht darin, dass ich seit längerem diese Klasse an einem festen Wochentag betreue mit den Fächern Werken, Kunst und Musik und eh Sachkundeprojekten. Und daher ist mir die Klasse vertraut. Zudem ist es in der Klasse die, nen Schwerpunkt an dieser Schule, den ich neben dem Unterricht übernommen haben, die Betreuung und die Entwicklung des Lebensraum Schulhofs im Außenbereich und ich mit dieser Klasse verstärkt zusammen mit einer anderen Klasse auch Reparaturen und andere Arbeiten an dem Schulhof vornehme. Dadurch entsteht, eh, ist noch eine besondere Beziehung zu den Schülern entstanden. #00:19:51-7#</p>
70. I	<p>Okay. Gibt es aktuell irgendwelche Besonderheiten im Unterricht? Also zum Beispiel Anwesenheit von Integrationshelfern oder Jahrespraktikanten oder Semesterstudenten? #00:20:06-6#</p>
71. D	<p>Im Moment, im Moment in dieser Klasse nicht. Das einzige, was besonders ist, dass sie zum ersten mal jetzt, eh, in dem zweiten Unterrichtsblock, in dem auch Ihre Hospitation stattfindet, einen Wechsel erleben zwischen verschiedenen Angeboten. Das heißt diese Einheit, die jetzt grade durchgeführt wird wird immer nur temporär für einen bestimmen Zeitraum ausgeführt. Das kann manchmal zu na besseren Orientierung der Kinder führen, ist aber selten. #00:20:40-3#</p>
72. I	<p>Ok. Dann komm ich auch schon zu meine letzten aber auch schwierigsten Fragen. Und zwar bezieht sich die Frage auf ihren Unterrichtsstil. Würden Sie von sich behaupten, dass sie einen anderen Unterrichtsstil im Werken als im Sachunterricht anwenden. Und wenn ja, warum und wenn nicht, was überschneidet sich dann bei den beiden Fächern oder Ihrem Unterrichtsstil? #00:21:08-0#</p>
73. D	<p>Ehm, grundsätzlich würde ich sagen, dass die Unterrichtsstile, ehm, eh, dass sie so gar nicht so stark voneinander unterscheiden, weil das Grundprinzip meines Unterrichts, ehm, oder ein wichtiges Grundprinzip das selbständige Arbeiten der Kinder ist. Ehm, und auch in einem anderen Bereich gibt es Ähnlichkeiten nämlich sowohl im Werken, als ich im Bereich Sachkunde über den wir grade reden. Ehm, gibt es sehr wohl auch Phasen, die ich als Lehrer bezeichnen würde, Frontalsituationen, in denen ihnen etwas vermittelt wird, erleben und durchleben. Entweder frontal von mir aus Lehrer oder als Referat von Schülern. Ehm, es besteht jedoch ein Unterschied. Im Werken gibt es noch mehr Möglichkeiten für die Schüler selbstständig zu Arbeiten, weil sie einen selbstständigen Umgang mit dem Werkzeug und den Kleinmaschinen in der Werkstatt erlernt haben, der ihnen ein größeres Maß an Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit ermöglicht. Eh, Beispiel. Sachkunde orientiert sich auch an Stationen mit Arbeitsblättern und das ist der Kinder. Das ist eine überschaubare Tätigkeit, die, eh, etwas weniger Selbstständigkeit notwendig macht. #00:22:35-5#</p>
74. I	<p>Ok. Dann bedanke ich mich ganz herzlich. Das waren auch schon alle Fragen meinerseits. Wenn Sie keine Fragen mehr haben, reicht mir das. #00:22:46-7#</p>
75. D	<p>Ok. Alles klar. Tschö. #00:22:48-2#</p>

Grundschule E

1. E	Hallo? #00:00:31-0#
2. I	Ja, hallo, Jana Jungjohann ist hier. #00:00:30-2#
3. E	Ja, grüß Sie. [Ablenkung durch anwesende Tochter] #00:01:13-6#
4. I	Ehm, genau dann. Sie wissen ja wodrum es geht. Ich wiederhol das jetzt einfach noch mal kurz. Ehm. Es geht ja um die zwei Schüler, die Sie jetzt im Vorhinein schon mal ausgewählt haben, oder Schülerinnen. Ehm, die ich dann speziell in der Beobachtungssituation mir angucken werden und ich hatte Sie ja im Vorhinein gebeten ein eher leistungsschwächeren und einen eher leistungsstärkeren Schüler oder Schülerin ehm, bezüglich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten auszuwählen. Und ich möchte ganz gerne dieses Gespräch jetzt etwas gliedern, das heißt, dass ich zuerst ganz gerne mit dem ehm, leistungsstärkeren Schüler anfangen möchte und dann mit dem nicht so leistungsstarken Schüler. Und eh, ich werde Ihnen gleich eine offene Frage stellen, dass Sie dann einfach ein bisschen erzählen können, dass ich einen Gesamteindruck von dem Schüler oder der Schülerin. Ehm, genau. Das wichtige noch, ich möchte Sie bitten, dass Sie keine Nachnamen nennen und eh jetzt auch nichts, was ich dann nachher irgendwie auf die Persönlichkeit von dem Kind schließen könnte. Wenn das doch passiert, ist das nicht schlimm, ich werde es nicht weiter verbreiten oder veröffentlichen. Nur damit es möglichst anonym bleibt. #00:02:31-5#
5. E	Ja klar. Jetzt müssen Sie mir noch mal auf die Sprünge helfen, weil leider so viel Zeit vergangen ist. Welche beiden Schüler habe ich Ihnen genannt? #00:02:39-7#
6. I	Noch keine. #00:02:41-5#
7. E	Noch keine? Ich dachte ich hätte Ihnen schon, äh, Namen genannt. #00:02:45-4#
8. I	Ne, Sie hatte mir nur in der E-mail geschrieben, dass Sie zwei im Kopf hätten und das eins einen syrischen Hintergrund wär und noch nicht viel Spracherfahrung hätte. Das war das einzige, was Sie mir bezüglich der Schüler schon genannt haben. #00:02:59-0#
9. E	Genau. Prima. Ich hab dann zwei Kinder, die ich eh gerne nehmen würde. Wäre jetzt aber kein syrisches Kind mehr, eh. Die sind zwar noch in der Klasse, aber die ganz häufig in der Deutschförderung. Das wird von extern gemacht und das könnte dann sein, dass die dann zu den Stunden nicht da sind und das wäre dann nicht so optimal. #00:03:26-3#
10. I	Ne, das wäre dann schwierig mit der Beobachtung [lacht]. Das stimmt. #00:03:27-9#
11. E	Ganz genau. Ehm, also ich hätte zwei Kinder im Blick, auch eins was sozial stark ist. #00:03:37-9#
12. I	Ja, dann fangen wir doch mit dem einfach mal an. Haben Sie dann nen Vornamen für mich, damit ich das für mich ein bisschen, damit ich das auf meinem Zettel abhacken kann, was ich alles wissen möchte. #00:03:48-2#
13. E	Ja, eh, als sozial starkes Kind ist es die Schülerin E-I. #00:03:54-5#
14. I	Ja. #00:03:55-5#
15. E	Sie ist ehm, ein GU-Kind im Bereich Lernen. Ist bei uns in der Klasse jetzt das fünfte Jahr. #00:04:12-8#
16. I	Ist es dann das vierte Schuljahr? #00:04:13-0#
17. E	Genau, sie ist im Prinzip ein Jahr in der Schuleingangsphase verblieben. Ehm, mit dem Lehrerwechsel zu mir hat sich die soziale Kompetenz extrem gesteigert. Vorher war sie eine schwierige Schülerin. Ist jetzt aber mittlerweile eine sehr sehr soziale eh kompetentes Kind. Also die Verantwortung in der Klasse übernimmt sie für viele Kinder. Die bei der Einführung der syrischen Kinder einen großen Anteil hatte. Aber auch wenn es um Klassendienste geht, da wär jetzt ja insofern kompetent, dass sie andere Kinder an Regeln erinnert, an die Aufgaben erinnert. Aber in einem freundlichen Ton. Und eh, sehr interessiert daran ist, dass Kinder, eh wie soll ich das sagen, alle Kinder gut mitkommen, ehm, sich wohlfühlen und ehm, dementsprechend dort wirklich eine sehr hohe Kompetenz aufweist. #00:05:22-2#
18. I	Ja. Ok. #00:05:21-8#
19. E	Jetzt einfach mal so vom vom vom sozial her, also nicht bezogen auf das fachliche. Sondern einfach nur vom Wesen her. #00:05:33-2#
20. I	Ja. Wie sieht das denn aus von Interessen her? Hat sie besondere Interessen, was sie

	Schulfächer jetzt angeht. Also würden Sie sagen, dass sie in dem einen Schulfach noch offensiver auf die anderen Schüler zu geht oder da mündlich viel mehr mitmacht? #00:05:46-0#
21. E	Also sie ist selbst ist nicht so stark im Fach Deutsch und Mathematik. Ist aber sehr bemüht den Kindern, bis zu ihrem eigenen Level, eh zu helfen und zu unterstützt. Grade wenn es um die Einer und Zweier geht und auch um die syrischen Kinder geht, ist sie sehr bedacht und eh hilft wo sie nur kann. Ist da immer Ansprechpartner. Hat aber kein Problem auch ehm, ihrer eigenen Stärken und Schwächen klar zu formulieren. Also is jetzt auch nicht unangenehm, dass sie nicht so weit ist, wie die anderen vierer, ehm, von daher bringt sie schon ein gewisses Selbstbewusstsein da mit sich. Aber wir arbeiten ja Jahrgangübergreifend. Also von Jahrgang eins bis vier. Ich weiß nicht, ob das jetzt so klar war. #00:06:42-3#
22. I	Ja, wir arbeiten bei uns in der Schule auch jahrgangsübergreifend. Also, das Prinzip kenne ich. Also ist sie wahrscheinlich auch eher nicht schüchtern, also eher recht selbstbewusst und offen? #00:06:55-0#
23. E	Sie ist eh, schü... also schüchtern ist sie schon. Also wenn es um Präsentieren geht. So bei Präsentationen von Arbeitsergebnissen, da ist sie schon schüchtern. #00:07:08-9#
24. I	[Zustimmung] #00:07:09-6#
25. E	Aber ehm, sie ist in ihrer sozialen Gruppe, als in ihrem Klassenverband, ist sie schon eh, sehr, ehm, nicht vorlaut, aber schon sehr bestimmend. Es ist mehr so, wenn sie sich vor Erwachsenen präsentieren muss. Da ist dann so eher die Schwierigkeit. #00:07:28-7#
26. I	Ja. Eh, wissen Sie ob sie zweisprachig aufgewachsen ist oder ist ihre Muttersprache Deutsch? #00:07:34-7#
27. E	Nein, ist sie nicht. #00:07:34-7#
28. I	Ok. Ehm. Wie sieht es mit dem Arbeitsverhalten aus? Arbeitet Sie gerne so an schulischen Aufgaben? Und hat sie Durchhaltevermögen? #00:07:51-8#
29. E	Also bis vor einiger Zeit, hatte sie das nicht, überhaupt nicht. Sie hat jetzt einen ganz ganz extremen Wandel vollzogen. Sie ist jetzt sehr ausdauernd. Ist auch ordentlich mit ihren Sachen. Sie hat auch früher alles angefangen, aber nicht zu Ende gebracht. Hat die Sachen weggeschmissen und war sehr frustriert. Ist aber jetzt mittlerweile sehr sehr, ehm, konsequent, also sie hat da nen ganz ganz großen Wandel vollzogen. Ist sehr ausdauernd, ist auch ordentlich mit ihren Sachen. Ehm, das Arbeitsverhalten ist in der Hinsicht jetzt wirklich super. Also da muss man sagen, das macht sie gut. Da ist überhaupt gar keine Problematik. #00:08:31-6#
30. I	Ehm. Dann hab ich zu Schülerin E-I noch eine Frage. Eh, warum haben Sie sie jetzt ausgewählt und nicht einen anderen Schüler für diese Beobachtung? #00:08:40-5#
31. E	Weil, eh, ich die soziale Kompetenz sehr enorm finde und was ich jetzt grade so faszinierend finde ist, selbst wenn sie, und sie weiß es selbst von sich, dass sie in Bereichen nicht so gut ist, trotzdem an allem teilnimmt, da mitmacht und sich so gut wie es geht Mühe gibt. #00:09:05-4#
32. I	Ok. Joar, dann. #00:09:12-5#
33. E	Also wir haben ja jetzt schon mit unserer Technikreihe angefangen. Ehm, sie zum Beispiel keine Berührungsängste hat sie jetzt sich jetzt auch mit den technischen Materialien zu befassen. Ehm, wir haben jetzt mit der ersten Einheit Messen angefangen und Holz einspannen und ehm, da ist sie mit Interesse rangegangen. Hat auch, ehm, ich [unverständlich] mal gucken. Wenn die die Forschertagebücher füllen, wer schreibt und sie ist, sie schreibt. Wenn sie auch von sich weiß, dass ihr Rechtschriftliches nicht gut ist, hat sie es trotzdem übernommen und hat ehm, die Sachen ausgefüllt und hat auch versucht ein paar Sachzeichnungen versucht anzulegen und ist an die Materialien sehr sehr gut dran gegangen. #00:09:54-7#
34. I	Das hört sich doch nach einer sehr guten Entwicklung an. Ja, toll. So, jetzt hab ich schon alle Informationen über das erste Kind. Dann bedanke ich mich schon mal ganz herzlich und würde jetzt zum zweiten Kind übergehen. Und da genauso wie beim ersten Kind, dass sie mir erst einen kleinen Einblick verschaffen. #00:10:27-2#
35. E	[unverständlich] Das ist die Schülerin E-II. Die ist seit einem dreiviertel Jahr bei uns in der Klasse. Ist von einer anderen Schule zu uns gewechselt. Sie ist sehr leistungsstark für

	<p>einen Zweitklässler. Sie ist da auch im oberen Bereich schon an der Grenze zum Drittklässler. Hat aber sehr sehr starke emotionale und soziale Schwierigkeiten. Sie ist ein absoluter, Einzelgänger würde ich nicht sagen, aber ein Einzelkämpfer. Ehm, bedeutet, ehm, konkret, dass sie große Schwierigkeiten sich in der Gruppe zu integrieren. Sie kann überhaupt nicht mit Konflikten und Konfrontationen umgehen. Sie, ehm, bei jedweglicher, ehm, wie soll man das sagen, ehm, bei jedweglichem Gegenwind, ehm, fängt sie an aufbrausend zu werden. Ehm Sache mir nicht durch die Gegend zu schmeißen, aber mir auf den Tisch zu knallen und ausm Klassenraum rauszurennen. Ehm, sie ist auch schon im Gespräch mit den Eltern. Ich, ehm, also ich hab, wir haben sie jetzt so weit, dass sie das bei mir nicht macht, nicht mehr macht. Aber wenn jetzt zum Beispiel, ehm, unser Referendar drin ist, da ist das dann auch noch so, dass sie dann rausrennt. Dass, wenn ihr irgendwas nicht passt. Da ist sie also sehr sehr auffällig. Sie macht beim Sozial-Kompetenz-Training jetzt mit, ehm. Und, ehm, muss wirklich lernen sich, ehm, zu regulieren. In ihren Emotionen. Wir haben ihr jetzt Stressbälle gegeben, die sie sich nehmen kann. Wir haben verschiedene Optionen uns überlegt, was sie jetzt machen kann. Vielleicht als Beispiel, eh, sie ist so, dass sie zum Beispiel den Klassenrat, als als ehm, soziale Methode um Konflikte miteinander zu lösen. Die Kinder sind mittlerweile schon soweit genervt, weil sie wirklich jede Kleinigkeit im Klassenrat. Das kann zum Beispiel so sein, eh, wenn ihr ein Kind gesagt hat, ehm, guck doch mal du kannst das noch gar nicht. Dann wird das sofort in Klassenrat geschrieben. Sie kann überhaupt nicht mit, mit eh, Gegenwind rechnen. Ich nenn das jetzt Gegenwind, ich weiß jetzt nicht wie man das anders besser bezeichnen kann. #00:12:48-5#</p>
36. I	Na ja, ich. #00:12:48-5#
37. E	Konfrontation ist jetzt auch das falsche Wort, aber es ist. #00:12:54-6#
38. I	Vielleicht Widerstand? #00:12:53-8#
39. E	Ja, genau richtig. Wenn sie Widerstand erfährt. Ne, und das ist ihre größte Baustelle mit der sie klar kommen muss. Sie ist genau das Gegenteil zu dem anderen Kind. Da war es so sozial stark und fachlich nicht so. Bei ihr es so, dass sie fachlich sehr stark ist, also sehr interessiert auch an naturwissenschaftlichen Dingen. Ehm, will alles schnell, gut machen. Will alles fertig machen, ehm, will auch richtig lernen. Aber sie blockiert dann immer solche Sachen, wie Sie jetzt grade sagten, Widerstand. #00:13:25-9# #00:13:28-3#
40. I	Ja, was würden Sie, wie würden Sie, ehm, Schülerin E-II einschätzen, eher schüchtern oder eher so lauter, extrovertierter? #00:13:31-6#
41. E	Sie ist, ehm, auch wieder bei Präsentationen schüchtern. Dass sie, ich weiß nicht genau die Vorgeschichte aus der alten Schule, aber so wenn es um Präsentationen geht, da ist sie ganz ganz schüchtern. Sie liest mittlerweile im, ehm ehm, im Lesekreis liest sie vor. Sie beantwortet auch Fragen im Unterricht, aber sie beim Vortragen von sagen wir mal von Aufführungen sehr sehr schüchtern. Ist aber andersrum sehr aufbrausend sehr laut und vehement, eh, in dem anderen Bereich. #00:14:06-0#
42. I	Ja, ehm, und sie hat auch die Muttersprache Deutsch? #00:14:10-4#
43. E	Ja, genau. #00:14:13-1#
44. I	Ehm, mir fehlt grade noch das Alter. Wie alt sind die beiden? #00:14:18-1#
45. E	Eh, Schülerin E-I, eh Schülerin E-II, eh Schülerin E-I ist elf. Wird elf. Und Schülerin E-II ist acht. #00:14:29-4#
46. I	Ok, sehr gut. Ehm, Verantwortungsgefühl und Hilfsbereitschaft bei Schülerin E-II. Wie sieht das bei ihr aus? #00:14:40-6#
47. E	Ehm, sehr schlecht. Also, eh, Hilfsbereitschaft nur wenn es unbedingt notwendig ist. #00:14:51-5#
48. I	[Zustimmung] #00:14:53-5#
49. E	Also sie ist da schon sehr sehr eigen. Sie sacht auch, sie möchte nicht in der Gruppe, sie möchte das alleine machen und sie ist auch sehr dominant. Das kliegt man auch so unterschwellig mit, dass sie sehr sehr gerne auch den Ton angibt. Und von mir auch Gegenwind erfährt. Ich weiß nicht, wie das im Elternhaus ist, aber dass sie da sehr großen Gegenwind erfährt. Weil sie immer versucht so ihre Schiene durchzuziehen. Ich mach das so. Sie ist sehr Ich-bezogen und eh, das ist sehr auffällig. #00:15:27-3#
50. I	Eh, dann auch hier noch mal die Frage. Warum haben Sie als nicht so leistungsstarkes, eh,

	Kind, Schülerin E-II ausgewählt und nicht ein anderes Kind? #00:15:38-4#
51. E	Eh, leistungsstark meinen Sie? #00:15:45-5# #00:15:45-5#
52. I	Ne, leistungs. Schülerin E-II ist doch im sozial-kommunikativen Bereich leistungsschwächer, oder? #00:15:47-5#
53. E	Ach so, ach so, ach so in der Hinsicht. Ehm, fachlich, ich dachte, ich war jetzt wieder bei dem technischen oder bei dem bei dem, ehm, Deutsch Mathe Bereich. Weil ich ihr versuche jedwellige Chancen zu geben, ehm, sich sozial zu integrieren und ich vielleicht auch mal von einer anderen Person, vielleicht als Außenstehender, mal gut finde, mal nen anderen, eh, anderen Person, die einen Blick auf dieses Kind hat. Speziell auf dieses sozial-emotionale und ehm, da vielleicht, dass man da auch so ne Dokumentation auch mal hat. Vielleicht auch fürs Elternteil. Und ich finde das einfach in dem Kontrast, Schülerin E-I zu Schülerin E-II. Zwei sehr extreme Gegenbeispiele und eh, deswegen fand ich das sehr passend. #00:16:39-4#
54. I	Super, Dankeschön. Ehm, dann gibt es bei beiden Kinder irgendwie was bekanntes, dass sie sich anders verhalten bei Anwesenheit von Fremden? Also sie haben das grade schon ein bisschen gesagt. Wenn der, eh helfen Sie mir noch mal, nicht Sänger, der LAA. #00:16:55-0#
55. E	LAA-E #00:16:55-0#
56. I	LAA-E. Genau. Wenn er anwesend ist, dass sich da schon ein bisschen verhält. Gibt es da was bekanntes, also was ich vielleicht wissen muss, wenn ich dann zur Beobachtung komme? #00:17:06-2#
57. E	Ehm, ich glaub in Einzelbeobachtung ist bei Schülerin E-I, dass eh, total gut. Richtig gut. Ehm, ist eher so im Unterrichtsalltag, wenn wer anders drin ist. Bei LAA-E geht es mittlerweile auch, aber wenn jetzt andere Lehrer drin sind, kann Schülerin E-I so in alte Verhaltensmuster zurückrutschen. Da hab ich schon manchmal, grade wenn Vertretungsunterricht ist, dass dann da zu Schwierigkeiten kam. Aber generell, wenn Sie, jetzt so Einzelsachen, dann ist sie sehr sehr hilfsbereit und macht und tut auch alles. #00:17:36-9#
58. I	Ja. #00:17:40-1#
59. E	Da brauchen Sie sich keine Gedanken zu machen. Schülerin E-II hab ich noch zu kurz. Da kann ich nicht einschätzen, wie das wird, wenn, ehm, so einzelne Sachen mit ihr machen. Auch wieder in so Einzelphasen, ehm, wird das auch gut klappen. Schätze ich sie, ich glaub das ist eher, wenn andere Kinder dabei sind. Wenn Sie, also das ist eher das Problem. Die Interaktion unter den Kindern. #00:18:06-5#
60. I	Ja gut. Ehm, Sie haben das jetzt grade angesprochen, wenn ich was mit den Kindern mache. Ich möchte ja aber eigentlich nur im Unterricht dabei sein. Ich werde ja gar nicht in der Unterrichtsgeschehen eingreifen. #00:18:19-1#
61. E	Genau, jaja. Das war jetzt einfach nur, so als Hintergrund. #00:18:28-7#
62. I	Ok. Dann würde mich noch, ein bisschen was interessieren zu Ihrer Ausbildung bzw. allgemein zu den Dienstjahren und wie lange Sie der Klassenlehrer sind und wie Sie zu den beiden Schülern stehen, also aus schulischer Sicht? #00:18:42-7#
63. E	Ehm, als ich bin seit, eh, letztem Jahr im Februar an der Schule. Ich hab im November davor mein Referendariat beendet. War dann ein viertel Jahr an einer anderen Schule tätig. Und bin dann zu dieser Schule gewechselt und hab dann die Klassenleitung der Pferdekasse übernommen. Und, ehm, bin seitdem da Klassenlehrer. Ich bin mit 22 Kindern gestartet, ne mit 21 Kindern gestartet. Sind mittlerweile 27 Kinder, wir haben großen Zulauf bekommen. Ehm, Schülerin E-I hab ich vorher aus Erzählungen anders präsentiert bekommen, als sie dann im Endeffekt war. Und sie hat [unverständlich, 14sec] Wir hatten dann ein Gespräch mit den Eltern. Und hab, da ich ein sehr ruhiger Mensch bin, sach ich mal. Eh, und sehr geduldig, ehm, versuche ich auch bei ihr sehr ruhig zu bleiben und ihr Alternativen zu bieten. Wir sind da glaub ich zu Schülerin E-II und auch zu Schülerin E-I, ist der Kontakt da eigentlich recht gut. Als es ist so ja oft so, dass andere Kollegen, also der Klassenlehrer selber, einen anderen Draht zu den eigenen Kindern, also wenn man die Kinder dann in den Kursen hat, dann sieht das immer son bisschen anders aus. #00:20:19-9#
64. I	Ja, dann ist man eher der Leitwolf. Grade im Grundschulbereich. #00:20:22-2#

65. E	Genau richtig. #00:20:23-6#
66. I	Ehm, was haben Sie denn studiert? #00:20:28-3#
67. E	Ich hab, ehm, erstes Fach war Deutsch und zweites Fach war Sachunterricht mit Spezialisierung Gesellschaftswissenschaft und Technik. Und mathematisches Grundlagen Studium. Und vorher hab ich, eh Versicherungskaufmann gelernt. #00:20:49-6#
68. I	Ehm, gibt es noch irgendwelche Besonderheiten im Unterricht? Also zum Beispiel, gibt es Integrationshelfer im Unterricht? Oder sind während der Beobachtung dann nur Sie, und, ehh, LAA-E da? #00:21:06-5#
69. E	Ne, wir haben zwei GU-Kinder, noch. In Klasse eins. Bei den beiden, also, das ist KB und GB, also körperliche und geistige Beeinträchtigung. Eh, und da sind zwei, da war erst eine Integrationskraft für beide. #00:21:26-2#
70. I	Ja. #00:21:26-2#
71. E	Und mittlerweile, eh, hab wir aber gesacht, da sich das eine Kinder vom Leistungsstand immer weiter vom anderen Kind sich entfernt, ist das nicht mehr für die Integrationskraft leistbar in, eh für beide Kinder gleichermaßen da zu sein, sodass es zwei Integrationskräfte seit dieser Woche gibt. Und wir haben zusätzlich Schulhelfer. Aber die sind zu unterschiedlichen Zeiten in den Klassen. #00:21:54-3#
72. I	Und wie würden Sie Ihren eigenen Unterrichtsstil beschreiben? #00:21:59-0#
73. E	Meinen eigene Unterrichtsstil. Ist so, ehm, dass ich immer guck, was ich mit Kindern neues modernes machen kann. Also ich bin sehr Technik begeistert und auch sehr, und gucke immer, dass ehm, ich viele neue Medien einsetzen kann. Also wir haben ja jetzt vor MINT- freundliche Schule zu werden, wir haben, wir sind seit kurzem LEGO-Education-Studio und ehm, ich bin also jemand der sehr gerne solche Sachen einsetzt. Mit den Kindern am Whiteboard arbeite, eh, sodass die Kinder immer unterschiedliche Zugänge zu den Materialien haben. Also ich habe mich bewusst auch für diese Schule interessiert, da ich nicht viel von dem Frontalunterricht halte und ich immer gerne auch in Kleingruppen arbeite, sodass mein Unterrichtsstil auch immer bedacht ist, am Kind orientiert ist und gucken, dass man in eins-zu-eins-Situationen Probleme schnellst möglichst lösen kann. #00:22:59-6#
74. I	Ehm, würden Sie sagen, dass Sie, ehm, in ihrem eigenen Verhalten Unterschiede haben in Bezug jetzt auf den Matheunterricht und der technischen Einheit? #00:23:23-8#
75. E	Ehm, das ist schwer zu sagen. #00:23:25-1#
76. I	[lacht] Das stimmt. #00:23:25-1#
77. E	Das ist schwierig zu sagen, weil ich ja nicht den klassischen Mathematikunterricht machen. Ich steh ja nicht von den Kindern und führe, ehm, für 30 Kinder die einzelnen Sachen ein. Wir haben Arbeitspläne im Mathematik, wo die Kinder arbeiten. Da sind dann immer zeitweise und dann in den Arbeitsplänen Einführungsphasen. Entweder alleine oder in Kleingruppen und, ehm, da sieht es dann so aus, dass die Einführung auch konkret an dem Material passiert, was dann die Kinder dann auch bearbeiten. Sodass die klassische Einführung von neuen Themen so nicht gegeben ist. Das heißt, ich ehm, wieder bezieht auf Technik, da hab ich auch Klasse eins bis vier, aber hab ja jetzt nicht diese Arbeitspläne. Also muss ich eher gucken, wie kann ich mein Material vom Sachunterricht so differenzieren, sodass jedes Kind mitgenommen wird. Also es ist schon ein unterschiedliches Arbeiten, bedingt aber durch das System. Nicht durch meine persönliche, ehm Motivation, eh, Motivation ist das falsche Wort, meine persönliche Unterrichtsvorbereitung, die ich da vollziehen muss. #00:24:46-3#
78. I	Ja, das was schon alle Fragen. Dann bedanke ich mich ganz herzlich. #00:24:54-5#
79. E	Ok. Gerne.

Excel – Tabelle Beobachtung 1: Verhalten technischer Unterricht

Beobachtung: Verhalten technischer Unterricht

	kommunikatives Verhalten				Kooperation- Konfliktv.				Lern- u. Arbeitsverhalten				Beste Leistung nach Punkten (Summe, Lücken nicht beachtet)		
	S. hat eine altersentsprechende sprachliche Gestaltung.	S. drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus.	S. trägt Ergebnisse mündliche vor.	S. kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen.	S. erbitet durch gezieltes Fragen Hilfe.	S. arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern	S. bietet seine Hilfe anderen SuS an.	S. geht auf Biten und Meinungen von anderen SuS ein.	S. kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten.	S. arbeitet zielstrebig und konzentriert.	S. arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen.	S. zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich.		S. zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen.	S. zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen.
Schüler A-I	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	46
Schüler A-II	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	3	4	2	4	42
Schülerin B	3	2	3	3	2	2	1	2	2	1	3	1	2	2	26
Schüler B	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	47
Schülerin C	3	3	4	4	4	1	4	4	3	3	3	3	3	3	33
Schüler C	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	45
Schüler D	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	53
Schülerin D	1	3	4	4	3	4	2	2	3	3	3	4	3	3	38
Schülerin E-I	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	52
Mittelwert	3,11	3,44	3,00	3,89	3,67	3,40	2,86	3,38	3,56	3,25	3,44	3,33	3,11	3,44	
Summe	28	31	6	35	33	17	20	27	32	26	31	30	28	31	
Anzahl berücksichtigter Werte	9	9	2	9	9	5	7	8	9	8	9	9	9	9	

Mittelwert: 42,44

Rot markierte Werte aufgrund fehlender Vergleiche nicht berücksichtigt!

Excel – Tabelle Beobachtung 2: Verhalten vergleichender Unterricht

Beobachtung: Verhalten vergleichender Unterricht (Mathematik/Sachunterricht)

	kommunikatives Verhalten				Kooperation- Konfliktv.			Lern- u. Arbeitsverhalten				Beste Leistung nach Punkten (Summe, Lücken nicht beachtet)			
	S. hat eine altersentsprechende sprachliche Gestaltung.	S. drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus.	S. trägt Ergebnisse mündliche vor.	S. kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen.	S. erbitet durch gezieltes Fragen Hilfe.	S. arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern	S. bietet seine Hilfe anderen SuS an.	S. geht auf Bitten und Meinungen von anderen SuS ein.	S. kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten.	S. arbeitet zielstrebig und konzentriert.	S. arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen.		S. zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich.	S. zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen.	S. zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen.
Schüler A-I	4	4	2	3	1	2	3	4	4	4	3	2	4	3	39
Schüler A-II	4	4	1	2	1	1	1	4	4	3	1	2	2	2	28
Schülerin B	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Schüler B	4	1	1	2	2	3	4	4	4	2	3	2	1	1	32
Schülerin C	3	3	3	4	2	4	3	4	4	3	4	2	3	2	37
Schüler C	4	2	3	3	1	4	2	3	3	2	4	4	2	3	30
Schüler D	1	2	3	4	3	4	3	4	4	2	4	3	3	4	42
Schülerin D	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	3	1	2	22
Schülerin E-I	4	4	1	4	3	1	4	3	3	2	2	1	1	2	33
Mittelwert	3,11	2,44	1,43	2,78	1,67	2,80	1,43	2,50	3,22	2,00	2,67	2,22	2,00	2,22	
Summe	28	22	10	25	15	14	10	20	29	16	24	20	18	20	
Anzahl berücksichtigter Werte	9	9	2	9	9	5	7	8	9	8	9	9	9	9	

Mittelwert: 30,88

Rot markierte Werte aufgrund fehlender Vergleiche nicht berücksichtigt!

Excel – Tabelle Beobachtung 3: Verhalten ohne Veränderung

	Beobachtung: Verhalten ohne Veränderung												Beste Leistung nach Punkten (Summe, Lücken nicht beachtet)		
	kommunikatives Verhalten				Kooperation- Konfliktv.				Lern- u. Arbeitsverhalten						
	S. hat eine altersentsprechende sprachliche Gestaltung.	S. drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus.	S. trägt Ergebnisse mündliche vor.	S. kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen.	S. erbittet durch gezieltes Fragen Hilfe.	S. arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern	S. bietet seine Hilfe anderen SuS an.	S. geht auf Bitten und Meinungen von anderen SuS ein.	S. kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten.	S. arbeitet zielstrebig und konzentriert.	S. arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen.	S. zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich.	S. zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen.	S. zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen.	
Schüler A-I	4	4							4		3		4		19
Schüler A-II	4	4					1		4				2		15
Schülerin B	3						1			1		1			6
Schüler B	4							4	4						12
Schülerin C	3	3		4						3			3		16
Schüler C	4										4	4			12
Schüler D	1			4		4			4		4			4	21
Schülerin D	1							2							3
Schülerin E-I	4	4		4				4							16
Anzahl keine Veränderungen pro Item	9	4		3		1	2	3	4	2	3	2	3	1	
Ranking	1	2		3		5	4	3	2	4	3	4	3	5	
	Mittelwert:														13,33

Excel – Tabelle Beobachtung 4: positive Verhaltensveränderung

Beobachtung: Positive Verhaltensveränderung (von vergleichendem zu Technik)															
	kommunikatives Verhalten				Kooperation- Konfliktv.				Lern- u. Arbeitsverhalten				Beste Leistung nach Punkten (Summe, Lücken nicht beachtet)		
	S. hat eine altersentsprechende sprachliche Gestaltung.	S. drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus.	S. trägt Ergebnisse mündliche vor.	S. kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen.	S. erbittet durch gezieltes Fragen Hilfe.	S. arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern	S. bietet seine Hilfe anderen Sus an.	S. geht auf Bitten und Meinungen von anderen Sus ein.	S. kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten.	S. arbeitet zielstrebig und konzentriert.	S. arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen.	S. zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich.		S. zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen.	S. zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen.
Schüler A-I				1	3		2	1				2		1	10
Schüler A-II				2	3			2		1	2	2		2	14
Schülerin B	1			2	1			1	1		2	1	1	1	10
Schüler B	2			2	2	1	2			1	1	1	2	2	16
Schülerin C					2							1		1	4
Schüler C	2			1	3			2	1	2			2	1	14
Schüler D	2		1		1		2	1		2		1	1		11
Schülerin D	2			2	2	2	1		1	2	1	1	2	1	17
Schülerin E-I			1		1	3	3		1	2	2	2	2	2	19
Anzahl Veränderungen	5	2	6	9	9	3	5	5	4	6	5	7	6	8	
Summe	9	2	10	18	18	6	10	7	4	10	8	10	10	11	
Ranking Items nach Anzahl	5	8	4	1	7	5	5	6	4	4	5	3	3	2	
	Mittelwert:													12,78	

Excel – Tabelle Beobachtung 5: negative Verhaltensveränderung

Beobachtung: Negative Verhaltensveränderung (von vergleichendem Fach zu Technik)														
S. hat eine alterssprechende sprachliche Gestaltung.	kommunikatives Verhalten			Kooperation- Konfliktv.			Lern- u. Arbeitsverhalten				Beste Leistung nach Punkten (Summe, Lücken nicht beachtet)			
	S. drückt sich dem Fach entsprechend adäquat aus.	S. trägt Ergebnisse mündliche vor.	S. kann anderen Peers im Gespräch inhaltlich folgen.	S. erbitet durch gezieltes Fragen Hilfe.	S. arbeitet bevorzugt in Gruppen oder mit Partnern	S. bietet seine Hilfe anderen Sus an.	S. geht auf Bitten und Meinungen von anderen Sus ein.	S. kann sich an Regeln und Vereinbarungen halten.	S. arbeitet zielstrebig und konzentriert.	S. arbeitet aktiv mit anderen Peers zusammen.		S. zeigt hohe Motivation gegenüber dem Fachbereich.	S. zeigt Ausdauer und Belastbarkeit in Arbeitsphasen.	S. zeigt Selbstvertrauen in Arbeitsphasen.
Schüler A-I														0
Schüler A-II														0
Schülerin B														0
Schüler B														0
Schülerin C					3		1			1				5
Schüler C														0
Schüler D														0
Schülerin D														0
Schülerin E-I														0
Anzahl Veränderungen pro Item	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
Ranking Items nach Anzahl					1			2		2				
Mittelwert:													0,56	

Excel – Tabelle Selbsteinschätzung 1: Angaben technischer Unterricht

Selbsteinschätzung: Technik

	Schüler A_I	Schüler A-II	Schülerin B	Schüler B	Schülerin C	Schüler C	Schüler D	Schülerin D	Schülerin E-I	Summe Items	Ranking Items	
kommunikatives Verhalten	Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe.	2	0	1	1	2	2	1	0	2	11	7
	Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe.	2	2	2	2	1	1	2	2	2	16	2
	Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe.	2	2	2	1	1	1	2	2	1	13	5
	Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.	0	0	1	1	0	0	1	2	1	6	8
	Ich spreche gerne mit anderen Kindern.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	17	1
Kooperations- und Konfliktverhalten	Ich verstehe mich mit anderen Kindern.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	17	1
	Ich bin hilfsbereit.	2	2	2	2	1	1	2	2	1	14	4
	Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen.	1	0	2	2	2	2	2	2	2	15	3
	Im Unterricht arbeite ich lieber alleine	1	2	2	2	1	2	1	0	1	12	6
Lern- und Arbeitsverhalten	Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren.	1	2	1	1	2	2	2	1	1	13	5
	Ich mag den Technikunterricht.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	16	2

Summe Schülerangaben	17	16	18	16	16	17	17	17	16
Ranking	2	3	1	3	3	2	2	2	3

Excel – Tabelle Selbsteinschätzung 2: Angaben vergleichender Unterricht

Selbsteinschätzung: vergleichendes Unterrichtsfach (Mathe/Sachunterricht)										Ranking Items								
	Schüler A_I	Schüler A-II	Schüler B	Schüler B	Schüler C	Schüler C	Schüler D	Schüler D	Schülerin E-I	Summe Items								
kommunikatives Verhalten	Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe.	2	1	2	1	2	1	1	1	12	5							
	Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe.	2	2	2	2	2	1	2	2	17	1							
	Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe.	2	2	2	2	1	0	1	2	14	4							
	Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.	0	0	2	1	0	0	0	3	0	6	7						
	Ich spreche gerne mit anderen Kindern.	2	2	2	2	2	1	1	2	2	16	2						
Kooperations- und Konfliktverhalten	Ich verstehe mich mit anderen Kindern.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	17	1						
	Ich bin hilfbereit.	2	1	2	1	1	1	2	2	14	4							
	Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen.	1	1	2	2	1	2	2	2	15	3							
	Im Unterricht arbeite ich lieber alleine	1	1	2	1	2	1	0	1	0	9	6						
Lern- und Arbeitserhalten	Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren.	2	2	2	1	2	1	1	2	1	14	4						
	Ich mag den Technikunterricht.	1	2	2	2	2	2	1	2	0	14	4						
Summe Schülerangaben										17	16	22	17	17	12	12	21	14
Ranking										3	4	1	3	3	6	6	2	5

Excel – Tabelle Selbsteinschätzung 3: Angaben ohne Veränderung

Selbsteinschätzung: keine Veränderung

	Schüler A_I	Schüler A-II	Schülerin B	Schüler B	Schülerin C	Schüler C	Schüler D	Schülerin D	Schülerin E-I	Summe Items	Ranking Items	Anzahl Verändere
Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe.	2			1	2		1			6	7	4
Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe.	2	2	2	2		1	2	2	2	15	2	8
Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe.	2	2			1			2		7	6	4
Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.	0	0		1	0	0				1	8	5
Ich spreche gerne mit anderen Kindern.	2	2	2	2	2		1	2	2	15	2	8
Ich verstehe mich mit anderen Kindern.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17	1	9
Ich bin hilfbereit.	2		2	1	1	1	2	2		11	4	7
Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen.	1		2	2		2	2	2	2	13	3	7
Im Unterricht arbeite ich lieber alleine	1		2	1	2					6	7	4
Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren.		2		1	2				1	6	7	5
Ich mag den Technikunterricht.		2	2	2		2		2		10	5	

Summe Schülerangaben	14	12	14	15	12	8	9	14	9
Ranking	2	3	2	1	3	5	4	2	4

Excel – Tabelle Selbsteinschätzung 4: Veränderung hin zum technischen Unterricht

Selbsteinschätzung: Veränderung (hin zum technischen Unterricht)										Ranking Items	
	Schüler A_1	Schüler A-II	Schülerin B	Schüler B	Schülerin C	Schüler C	Schüler D	Schülerin D	Schülerin E-I	Summe Items	
kommunikatives Verhalten	Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe.	1				1			1	3	1
	Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe.									0	
	Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe.					1	1			2	3
	Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.							1	1	3	
	Ich spreche gerne mit anderen Kindern.					1				1	3
Kooperations- und Konfliktverhalten	Ich verstehe mich mit anderen Kindern.									0	
	Ich bin hilfbereit.									0	
	Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen.		1							2	2
	Im Unterricht arbeite ich lieber alleine						1	1	1	3	2
Lern- und Arbeitsverhalten	Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren.					1	1			2	3
	Ich mag den Technikunterricht.	1					1		1	3	1

Summe Schülerangaben	1	2	0	0	1	5	5	1	4
Ranking	4	3			4	3	1		2

Excel – Tabelle Selbsteinschätzung 5: Veränderung hin zum vergleichenden Unterricht

Selbsteinschätzung: Veränderung (hin zum vergleichenden Unterricht)											
	Schüler A_I	Schüler A-II	Schülerin B	Schüler B	Schülerin C	Schüler C	Schüler D	Schülerin D	Schülerin E-I	Summe Items	Ranking Items
kommunikatives Verhalten	Ich zeige gerne anderen Kindern, was ich geschafft habe.			1					1	2	2
	Ich frage gerne einen Erwachsenen um Hilfe.					1				1	3
	Ich frage gerne ein anderes Kind um Hilfe.			1	1				1	3	1
	Mir fällt es schwer andere Kinder zu fragen, wenn ich mal nicht weiter weiß.			1						1	3
	Ich spreche gerne mit anderen Kindern.									0	0
Kooperations- und Konfliktverhalten	Ich verstehe mich mit anderen Kindern.									0	0
	Ich bin hilfbereit.		1						1	2	2
	Ich löse Aufgaben lieber mit anderen Kindern zusammen.									0	0
	Im Unterricht arbeite ich lieber alleine		1						1	2	2
Lern- und Arbeitsverhalten	Im Unterricht kann ich mich gut konzentrieren.	1		1					1	3	1
	Ich mag den Technikunterricht.					1				1	3

Summe Schülerangaben	1	2	4	1	2	0	0	3	2
Ranking	3	2	1	3	2	4	4	1	2