



# Evaluation von Beratungs- und Förderzentren

## Zwischenbericht

### **Projektförderung:**

Hessisches Kultusministerium

### **Projektdurchführung:**

Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung am  
Institut für Sonderpädagogik am  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main

Prof. Dr. Dieter Katzenbach  
Valeska Olde  
Stefanie Rinck-Muhler

*Mai 2006*



# Inhalt

I.	Ziele und Methode der Evaluation .....	1
A.	Aufgaben und inhaltliche Schwerpunkte der Evaluation.....	2
B.	Methode .....	2
1.	Datengrundlage .....	3
2.	Auswertung .....	3
II.	Rahmenbedingungen der Arbeit des Beratungs- und Förderzentrums.....	5
A.	Schulorganisatorischer und regionaler Kontext .....	5
1.	Schulangebote in der Region.....	5
2.	Sozioökonomischer Hintergrund des Einzugsgebiets .....	5
B.	Organisationsstruktur des Beratungs- und Förderzentrums .....	7
1.	Personelle und materielle Ausstattung .....	7
2.	Organisation .....	8
C.	Unterstützungsangebote .....	8
1.	Qualifikation und Weiterbildung.....	9
2.	Folgen der Ressourcenverknappung .....	10
3.	Kollegialer Austausch.....	10
III.	Zentrale Dimensionen der Beratungs- und Förderprozesse .....	12
A.	Die untersuchten Fallbeispiele .....	14
1.	Auswahlkriterien.....	14
2.	Kurzdarstellung .....	14
B.	Aufträge und Auftragsklärung .....	17
1.	Selbstverständnis des BFZs .....	18
2.	Erwartungen der Regelschullehrer/innen.....	19
3.	Der Prozess der Auftragsklärung .....	21
4.	Fazit: Die Bedeutung kongruenter Erwartungs- und Einschätzungsräume im Prozess der Auftragsklärung.....	25
C.	Akzeptanz und Konkurrenz im Arbeitsbündnis .....	26
1.	Unterschiedliche Bewertung der Fachberatung .....	27
2.	Fähigkeit zur Annahme des Beratungsangebots.....	28
3.	Kompetenzen und Berufserfahrung .....	29
4.	Übernahme und Delegation von Verantwortung .....	31
5.	Zuständigkeitsregionen in der Elternarbeit .....	33
D.	Kooperation und Vernetzung der Hilfen .....	34
1.	Aspekte der Vernetzung.....	35
2.	Übergänge.....	36
3.	Die Informationszirkulation im (Kern-) System der BFZ-Arbeit .....	37
4.	Elternmitwirkung.....	38
E.	Schulorganisatorische Aspekte – die Perspektive der Schulleitungen.....	41
1.	Präventionsangebote an den untersuchten Regelschulen - unterschiedliche Schulkulturen.....	42
2.	Die Angebote des BFZs.....	43
3.	Die Schlüsselposition der Schulleitung .....	45
4.	Institutionelle Anbindung des BFZ an die Förderschule .....	46
F.	Verfahrenstechnische Aspekte .....	47

---

1.	Die zeitnahe Reaktion als Qualitätsmerkmal .....	47
2.	Verwaltungs- und Dokumentationsaufwand .....	48
3.	Qualifikation und Ressourcensteuerung .....	49
IV.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	50
A.	Ergebnisse .....	50
1.	Hohe Akzeptanz in der Schulregion .....	50
2.	Qualifikationsmerkmale .....	50
3.	Hoher Stellenwert der Diagnostik .....	51
4.	Prozess der Auftragsklärung .....	51
5.	Institutionelle Anbindung an die Förderschule .....	52
6.	Schulklima an den Regelschulen.....	53
B.	Forschungsfragen .....	53
1.	Organisationsmodelle .....	54
2.	Das BFZ als Zentrum einer sozial-räumlichen Präventionsplanung .....	54
3.	Ressourcensteuerung .....	54
4.	Weiterbildung .....	55
5.	Schüler/innen mit Migrationshintergrund .....	55
6.	Weiter-Entwicklung von Instrumenten der Förderplanung.....	55
7.	Mikroanalyse von Beratungsprozessen.....	56
8.	Quantitative Ermittlung der präventiven Effekte durch die Einrichtung von Beratungs- und Förderzentren .....	56
V.	Literatur .....	58
Anhang	.....	59
1.	Stadtteilprofil der Einzugsregion .....	59
2.	Schulprofil der Einzugsregion .....	59
3.	Interviewleitfäden .....	60

---

## I. ZIELE UND METHODE DER EVALUATION

Mit der Einrichtung von Beratungs- und Förderzentren (kurz BFZ) ist der institutionelle Auftrag von Förderschulen erheblich erweitert worden. Nach § 53 des Hessischen Schulgesetzes besteht die Aufgabe der BFZ in der Beratung und der ambulanten sonderpädagogischen Förderung in den allgemeinen Schulen. Dabei sollen sie mit Beratungsstellen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten. Dies wird § 23 der Verordnung über sonderpädagogische Förderung (i.d.F. vom 22.12.1998) inhaltlich weiter ausgeführt. Im Schuljahr 2003/04 waren 107 der insgesamt 240 Förderschulen in Hessen zu Beratungs- und Förderzentren ausgebaut.

Die exemplarische Evaluation der Arbeit eines Beratungs- und Förderzentrums an einer Schule für Lernhilfe soll Aufschluss über dessen Arbeitsweise sowie über grundlegende Gelingensbedingungen und Problembereiche der Beratungs- und Fördertätigkeit geben. Die Untersuchung fand zwischen Februar und April 2005 statt. Sie bezieht sich auf Beratungs- und Förderprozesse, die zwischen September 2002 und Dezember 2004 erfolgt sind.

Die Evaluation orientiert sich mit der Unterscheidung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität an den üblichen Standards des Qualitätsmanagements. Die Strukturqualität bezieht sich im vorliegenden Zusammenhang auf das Netzwerk der an der Beratung und Förderung Beteiligten, deren personellen, räumlichen, sächlichen und qualifikatorischen Voraussetzungen sowie auf den soziokulturellen Hintergrund, auf dem die BFZ-Arbeit erfolgt. Die Prozessqualität beinhaltet die Planung, Organisation und Durchführung der Beratung und Förderung. Sie stellt den Schwerpunkt der vorgelegten Evaluation dar. Die Ergebnisqualität ist wie in den meisten psychosozialen Praxisfeldern nur schwer zu operationalisieren (vgl. Speck 2002). Der bisher noch sehr offen formulierte Auftrag der Beratungs- und Förderzentren erschwert es zusätzlich, präzise Erfolgskriterien zu formulieren. Vorläufig betrachten wir – neben der subjektiven Zufriedenheit der ratsuchenden LehrerInnen und Schulen – den Kompetenztransfer an die Regelschulen, die Qualität der Elternberatung, die Effektivität der Fördermaßnahmen am Kind und den erfolgreichen Prozess der Entscheidungsfindung über die weitere Beschulung des Kindes als relevante Aspekte der Ergebnisqualität.

Der grundlegende Auftrag der Beratungs- und Förderzentren, die Haltekraft der Regelschule zu stärken, das heißt sonderpädagogischem Förderbedarf präventiv zu begegnen, müsste sich am Außenkriterium sinkender (bzw. angesichts landesweit steigender Quoten zumindest konstanter) Sonderschulüberweisungen bewähren. Die Überprüfung dieses Kriteriums verlangt allerdings einen anderen methodischen Zugriff, wird daher hier nicht weiter behandelt und bleibt einer möglichen Folgeuntersuchung überlassen.

## A. Aufgaben und inhaltliche Schwerpunkte der Evaluation

Als Gegenstand der Evaluation wurden vom Hessischen Kultusministerium und der mit der Evaluation beauftragten Arbeitsstelle für sonderpädagogische Schulentwicklung und Projektbegleitung gemeinsam festgelegt:

- **Kontext:**  
Es sollen die Schulangebote sowie die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen im Einzugsbereich des BFZ dokumentiert werden.
- **Struktur des Beratungs- und Förderzentrums:**  
Die personelle und materielle Ausstattung sowie die organisatorischen Abläufe des BFZs sollen beschrieben werden. Zudem soll festgehalten werden, welche Unterstützungsangebote dem BFZ zur Verfügung stehen und welche davon tatsächlich in Anspruch genommen werden.
- **Prozesse der Beratung und Förderung:**  
Dieser Abschnitt macht den Kern der Evaluation aus. An neun exemplarisch ausgewählten Förder- bzw. Beratungsfällen soll die Arbeitsweise des BFZ dargestellt und unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen:

Ziel der Evaluation ist es, einerseits direkt umsetzbare Empfehlungen abzuleiten und andererseits Fragestellungen und Problembereiche zu identifizieren, die in einer Folgeuntersuchung vertieft bzw. in größerer Breite zu bearbeiten sind.

## B. Methode

Entlang der vom Hessischen Kultusministerium formulierten Interessenschwerpunkte wurden leitfadenstrukturierte Interviews (Anhang) im Sinne qualitativ-empirischer Sozialforschung durchgeführt, die methodisch kontrolliertes Fremdverstehen gewährleisten sollen. Aufgeschlossen wird dabei das praktische Feld der ambulanten Förderung im Bereich sonderpädagogischer Lernhilfen. Es gilt die in die BFZ-Arbeit einfließenden Bedingungsfaktoren in ihrer fallspezifischen Beeinflussungreichweite zu identifizieren und essentielle Problem- und Gelingensfelder herauszuarbeiten.

## 1. Datengrundlage

Die Evaluation stützt sich auf die Textdaten neun exemplarisch ausgewählter Beratungs- bzw. Förderfälle und bezieht in ihre Datenerhebung die Perspektiven der folgenden Akteure ein:

- Berater/innen des BFZs,
- Antragsteller/innen aus den Regelschulen,
- Eltern,
- Schüler/innen,
- Schulleitungen der Regelschulen,
- Leiter/innen des BFZs,
- Mitarbeiter/innen des Amt für Lehrerbildung und des Staatlichen Schulamts.

Als Datenbasis liegen vor:

- 10 leitfadengestützte Interviews mit BFZ-Mitarbeiter/innen,
- 11 leitfadengestützte Interviews mit Regelschullehrer/innen,
- 9 leitfadengestützte Interviews mit Eltern,
- 9 leitfadengestützte Interviews mit Schüler/innen,
- 6 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitung/en der Regelschulen,
- Protokoll des Gesprächs mit den Leiterinnen des BFZs,
- Protokolle der Gespräche mit Repräsentant/innen des Amts für Lehrerbildung und Staatlichen Schulamts,
- Unterlagen zur Erwerbsstruktur und Schullandschaft des Einzugsgebiets (Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung),
- Jahresbericht 2003/04 des Beratungs- und Förderzentrums.

## 2. Auswertung

Für die Auswertung der insgesamt 50 Interviews, von denen zwei auf schriftlichem Weg erfolgten<sup>1</sup>, wurde das Programm MAXqda zur computergestützten Analyse qualitativer Daten genutzt. Die Möglichkeit der methodisch kontrollierten Typenbildung haben wir zugunsten eines möglichst facettenreichen Bildes des Untersuchungsfeldes zunächst zurück gestellt (vgl. Kuckartz 2004).

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden wir auf Originalaussagen der Interviewpartner zurückgreifen. Um deren Anonymität zu wahren, verwenden wir zur Referenz die folgende Nomenklatur: (nX i),

---

<sup>1</sup> Hierfür wurde eine entsprechende Transformation der Leitfaden-Struktur vorgenommen. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Evaluation fehlten die Daten einer Regelschullehrerin, weshalb diese Beratungsmaßnahme nur bedingt in die Analyse miteinbezogen werden konnte.

- wobei n für die Nummer des Beratungsfalls steht und Werte von eins bis neun einnehmen kann (vgl. die Aufstellung auf Seite 16),
- für den Buchstaben X steht das Kürzel der Funktion des/der Interviewpartners (B: BFZ-Kraft, R: Regelschullehrer/in, S: Schulleitung, E: Eltern, K: Kind) und
- i steht für die Absatznummer des Transkripts.

Der Verweis (8B 23) bezieht sich demnach auf den Beratungs-/Förderfall Christina R. (Nr. 8), Interviewpartner/in ist die BFZ-Kraft und die zitierte Aussage ist in Absatz 23 enthalten. Sollte sich das Interview auf mehrere Fälle beziehen, wie z.B. bei den Interviews mit den Schulleitungen, so werden alle relevanten Fallnummern angegeben (z.B. 234S 27). Haben mit einem Fall mehrere z.B. Regelschullehrer/innen zu tun, wird dies durch einen angehängten Kleinbuchstaben angezeigt (z.B. 4Rb 34).



---

## II. RAHMENBEDINGUNGEN DER ARBEIT DES BERATUNGS- UND FÖRDERZENTRUMS

Im folgenden wird der Einzugsbereich, die Ausstattung und die formale Organisation des Beratungs- und Förderzentrums beschrieben. Außerdem werden die Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote, die vom BFZ selbst in Anspruch genommen wurden, genannt.

### A. Schulorganisatorischer und regionaler Kontext

Aufgaben und Vorgehensweise eines BFZs stehen in Zusammenhang mit den regionalen Bedingungen und Erfordernissen. Die folgenden grundlegenden Daten sollen dazu dienen, den Vergleich mit den Rahmenbedingungen anderer Beratungs- und Förderzentren zu ermöglichen.

#### 1. Schulangebote in der Region

Das hier beschriebene Beratungs- und Förderzentrum ist in einer Großstadt angesiedelt. Aus der vom Staatlichen Schulamt im November 2002 vorgenommenen Aufteilung auf drei Beratungs- und Förderzentren in der Stadt, resultiert die Zuständigkeit des untersuchten BFZs für insgesamt elf Schulen, darunter neun Grundschulen, eine mit Förderstufe, und zwei integrierte Gesamtschulen. In vier der genannten Schulen ist gemeinsamer Unterricht installiert (vgl. Jahresbericht 03/04). Zu zwei Grundschulen bestand zum Zeitpunkt der Berichterstellung kein Kontakt.

Die BFZ-Arbeit konzentriert sich auf drei Stadtteile mit städtischer Struktur, umfasst aber auch drei Vorortgemeinden.

#### 2. Sozioökonomischer Hintergrund des Einzugsgebiets

Das Einzugsgebiet der Schule ist deckungsgleich mit der Zuständigkeitsregion des Beratungs- und Förderzentrums. Der überproportionale Kontakt des BFZs zu den umliegenden Schulen kann auch milieuspezifisch bedingt sein. Diese Stadtteilregion wird als schwieriges pädagogisches Arbeitsfeld in Bezug auf Lern- und Erziehungsschwierigkeiten beschrieben:

„Und wir haben eben, das ist auch die Geschichte, wir haben eben ein Einzugsgebiet wo es eben häufiger Fälle gibt. Ich vermute mal, wenn Sie an manche andere Grundschule in X. gehen würden, dann würden Sie vielleicht hören, ein BFZ-Fall in den letzten zwei Jahren oder so. Das hat auch was mit dem Einzugsgebiet sicher zu tun“ (8B 49<sup>2</sup>).

Die schulpflichtige Klientel zeichnet sich sozialstrukturell zunehmend durch Multiproblemmustern aus. Die Benachteiligungslage der Stadtteilregion spiegelt sich in Daten zum vorhandenen sozioökonomischen und kulturellen Kapital, das von den Durchschnittswerten der Stadt durchgängig – wenn auch nicht dramatisch – abweicht. Eine Auflistung sämtlicher Stadtteildaten der Einzugsregion des BFZs erfolgt im Anhang.

	Stadtteil A	Stadtteil B	Stadtteil C	GESAMT STADT
BEVÖLKERUNG (2004)	13.529	11.715	1.413	271.090
6 – 17 JAHRE	12,2 %	13,5 %	13,8 %	11,1 %
AUSLÄNDER/ INNEN	2.525	2.342	380	47.491
AUSLÄNDER ANTEIL	18,7 %	20,0 %	26,9 %	17,5 %
Zweite AUSLÄNDERGENERATION <sup>3</sup>	38,4 %	32,9 %	39,3 %	30,6 %
SOZ.VERS.PFL. BESCH. <sup>4</sup> (2003)	4.820	4.080	503	93.278
ARBEITER/INNEN	47,7 %	40,6 %	54,9%	31,7 %
ARBEITSLOSE (2003)	668	561	93	12.832
ARBEITSLOSE UNTER 25	12,7 %	14,1 %	19,4%	12,7 %
ARBEITSLOSEQUOTE	11,2 %	10,5 %	14,9%	10,5 %
HAUSHALTE MIT KINDERN (2004)	23,0 %	25,8 %	26,7%	20,6 %
ALLEINERZIEHENDE	3,7 %	5,5 %	5,8%	4,6 %

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung

<sup>2</sup> Zum Beleg der Originalaussagen aus den Interviews vgl. die Hinweise in Abschnitt I.B.2, S. 3

<sup>3</sup> Vor dem 7. Lebensjahr eingereist bzw. in Deutschland geboren

<sup>4</sup> Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne Selbstständige und Beamte

## B. Organisationsstruktur des Beratungs- und Förderzentrums

### 1. Personelle und materielle Ausstattung

Dem Beratungs- und Förderzentrum sind am 01.08.2002 zwei zusätzliche Stellen mit einem Kontingent von 54 Lehrerstunden zur Verfügung gestellt worden. Im Schuljahr 03/04 wurden damit insgesamt 89 Beratungs- und Förderfälle unterschiedlicher Intensität und Dauer bearbeitet.

Die Ressourcen wurden auf neun Lehrkräfte verteilt. Dies wird mit dem Ziel der Aufrechterhaltung eines engen Kontakts mit der Stammschule begründet (vgl. Jahresbericht 03/04). Die Verflechtung von Unterricht und Beratungs-/Fördertätigkeiten soll Präsenz in der eigenen Klasse sichern. Viele BFZ-Lehrer/innen möchten sich ihre klare Einbindung an der Stammschule erhalten, auch wenn der doppelte Bezug starke Belastungen mit sich bringt:

„Keine Klasse und einfach als Fachlehrer in den Unterricht gehe, ja und dann zusätzlich dann noch das BFZ zu machen. Also, ich hatte beides, ich war im letzten Schuljahr war ich Fachlehrer und hab das BFZ gemacht, das war für mich einfacher unter einen Hut zu bringen, ja, als jetzt mit der Klassenleitung und das BFZ im gleichen Umfang wie letztes Jahr“ (9B 54).

Trotzdem wollen die BFZ-Kräfte mehrheitlich nicht auf die Leitung ihrer Klasse verzichten, denn sie ist gewissermaßen Erfahrungs- und Experimentierfeld, aus dem sonderpädagogische Kompetenzen und vor allem die notwendige Energie für zusätzliche Beratungs- und Fördertätigkeiten geschöpft werden. Sie scheint das professionelle Selbstverständnis der Sonderpädagogen/innen in der BFZ-Tätigkeit eher in Richtung Förderung als in Richtung Beratung zu prägen. Allerdings birgt dieses Konzept nicht nur berufssrollenspezifische Zwiespälte, sondern steht auch den Wünschen der Regelschulen nach einer festen Verankerung von Berater/innen entgegen. Dieser Punkt wird bei der Diskussion organisatorischer Aspekte der BFZ-Arbeit erneut aufgegriffen werden.

Ein weiterer Grund für die extensive Verteilung des Stundenpools auf viele Köpfe ist der Wunsch des BFZs, möglichst viele Sonderpädagogen/innen mit Beratungs- und Fördertätigkeiten vertraut zu machen. Da dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Fortführung des BFZs nur bedingt entsprochen werden konnte, wird besonders bei Berufseinsteiger/innen die Attraktivität der Beratungs- und Fördertätigkeit hervorgehoben (vgl. Jahresbericht 03/04).

Der materielle Zuschuss von 400,- € durch das Hessische Kultusministerium im Haushaltsjahr 2003, gedacht als sächliche Unterstützung und Reisekostenerstattung, wurde vom BFZ vollständig für die Anschaffung informeller diagnostischer Materialien eingesetzt (vgl. Jahresbericht 03/04).

## 2. Organisation

Die Aufnahme der Beratungs- bzw. Fördertätigkeit verläuft nach einem geregelten Verfahren. Grundlage ist die schriftliche Meldung des/r Schülers/in im BFZ durch die Regelschule. Die zügige Verteilung der Anträge erfolgt überwiegend in der einmal monatlich stattfindenden Konferenz. Da der Erstkontakt mit der Regelschule spätestens zwei Wochen nach Antragseingang hergestellt sein soll, werden Anträge auch außerhalb der Konferenzen vergeben. Hierbei ist das BFZ bemüht, die Qualifikationen der BFZ-Lehrkräfte zu berücksichtigen. Genauso wie die Vereinbarung so genannter Schwerpunktschulen der Sonderpädagogen/innen mit ihren Kapazitäten kann diese wünschenswerte, qualitätssichernde Balance allerdings nicht immer hergestellt werden:

„Wir gucken, dass möglichst jemand nicht in mehr als zwei Schulen gleichzeitig ist. Also das funktioniert einfach in der Praxis so nicht. Da haben wir einfach zu wenig Stunden dafür“ (7B 83).

Auch bei der Anforderung der im Gemeinsamen Unterricht eingesetzten BFZ-Kräfte muss ein schriftlicher Antrag, der von der Schulleitung gegengezeichnet wird, bei der Leitung des BFZ gestellt werden. Die lenkende Institution bleibt hier ebenfalls das BFZ. Trotzdem wird der schriftliche Antrag auch hier als sinnvolle Strukturierungshilfe der Arbeit betrachtet. Er dient dem BFZ zu einer ersten Orientierung und wird als sinnvolles Mittel zur Problemdefinition und -reflexion auf Regelschulseite angesehen.

Der persönliche Kontakt zwischen Antragsteller/in und BFZ-Lehrer/innen beginnt grundsätzlich mit der Hospitation in der Lerngruppe des/r Schülers/in, um eine Vorstellung von Ort, Atmosphäre und Art des Lernens zu gewinnen. An diese Unterrichtsbeobachtung knüpft in der Regel ein Gespräch, in dem die Fördermaßnahmen von BFZ-Kraft und Regelschulkraft gemeinsam erarbeitet werden. Im Anschluss daran wird meist ein informelles diagnostisches Verfahren in der Einzelsituation durchgeführt, um einen Eindruck vom Lernstand des/r Schüler/in zu gewinnen.

Der gesamte Beratungs-/Förderprozess wird in einer standardisierten Form dokumentiert.

## C. Unterstützungsangebote

Dem BFZ wurde bei der Entwicklung seines Konzepts ein weitreichender Entscheidungsspielraum eingeräumt. Diese Möglichkeit, Inhalte und Organisation der Beratungs- und Fördertätigkeit aus der praktischen Erprobung heraus entwickeln zu können, wurde von den BFZ-Kräften durchgängig positiv bewertet. Gleichwohl wurde die geringe Regeldichte auch als Mangel erlebt und führte u. a. zu einem Eindruck diffuser Verantwortlichkeit. Hier werden vom Hessischen Kultusministerium Standards gefordert, die verbindlich die Aufgaben eines BFZs festlegen. Die Freiräume sowohl in den Arbeitsweisen des BFZs

wie auch in der Definition ihrer Inhalte werfen die Frage auf, inwieweit die Berater/innen überhaupt auf ihre zusätzlichen Aufgaben vorbereitet sind. Dies betrifft sowohl die finanzielle Ausstattung des BFZs als auch die Ausweitung der Förder- und den Aufbau von Beratungsqualifikationen. Besonders in Bezug auf den gewünschten Erwerb beraterischer Kompetenzen, dessen Zuständigkeitsraum über die Beratung der Eltern, Lehrkräfte und Regelschulen hinaus auch Organisationsberatung umfassen soll, ist erheblicher Fortbildungsbedarf zu konstatieren.

## 1. Qualifikation und Weiterbildung

Die regionalen Qualifizierungsangebote des ehemaligen HeLPs wurden von der Mehrheit der Berater/innen des BFZs wahrgenommen. Durchgängig nehmen alle auf das Modell der Kooperativen Beratung nach Mutzeck (vgl. ders. 1996) Bezug. Es bietet ihnen aufgrund seines symmetrischen Ansatzes eine Grundlage für ein gleichberechtigtes Beratungsgespräch zwischen verschiedenen Professionen. Die spezifische Gesprächsstruktur verbunden mit einer Gesprächsführungsmethode ermöglicht dem/ der Berater/in eine systematische und zielorientierte Beratung durchzuführen. Eine entwurfsgetreue Umsetzung dieses Konzeptes stößt laut Aussagen der Berater/innen in der Tätigkeit des BFZs allerdings auf Schwierigkeiten, da es sich um eine sehr zeitintensive Methode handelt. So wird die Kooperative Beratung mit ihrem Verständnis von Beratung, ihrem dazugehörigen Menschenbild und ihrem methodischen Vorgehen als Grundlage für Variationsmöglichkeiten in der Beratung betrachtet. Die Kooperative Beratung leistet somit einen Beitrag zur individuellen Beratungskompetenz der BFZ-Kräfte, für die kontinuierliche Prozessbegleitung in Bezug auf die Koordination und Zusammenarbeit verschiedenster institutioneller Hilfeinrichtungen sind jedoch weitere Qualifikationen erforderlich (vgl. Peper/Seeberger 2004, 96).

Die Fortbildungsschwerpunkte bezogen sich auf die Weiterentwicklung förderdiagnostischer Kompetenzen bzw. auf spezifische Förderkonzepte. Diese Ausrichtung führte zur Erstellung von Diagnostikpaketen, die die Bereiche Lesen und Sprache, visuelle und auditive Wahrnehmung sowie die Rechenfertigkeiten im pränumerischen Zahlenraum umfassen (vgl. Jahresbericht 2003/04, 14):

„[...] wir haben uns so nen Diagnostikapparat aufgebaut, der ist zu dreiviertel von Kollegen bezahlt, jeder kauft halt irgendwelche Sachen und stellt sie dazu, dass man halt weiter kommt, weil mans irgendwie braucht und es gibt fast kein Budget, jetzt so ein paar Sachen, aber dann mehr auch wieder aus dem Schulbudget und nicht speziell für BFZ, das sind so Sachen, die eigentlich, wenn man sich's überlegt ein Unding sind, keine Firma würde sagen, so ihr konstruiert ein neues Automodell, das und das wollen wir und ihr guckt mal wie ihr das macht und es gibt dafür keine Ressourcen oder fast keine“ (10B 13).

Dem Jahresbericht ist zu entnehmen, dass Weiterbildungen zu ADS sowie zu Auswertungs- und Interpretationstechniken des K-ABC, zu Lesediagnostik (HeLP), zu Rechen-

schwäche und zum Verständnis struktureller Lernprobleme (vgl. ebd., 15) wahrgenommen wurden.

Neben der Kooperation mit der Ambulanz des Sozialpädiatrischen Zentrums, dem ehemaligen HeLP, der Universität sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie besteht enger Kontakt zum regionalen Beratungs- und Förderzentrum der Schule für Erziehungshilfe (vgl. ebd.). Regelmäßige Treffen der Leitungen zweier weiterer Beratungs- und Förderzentren an Schulen für Lernhilfe dienen dem Informationsaustausch (vgl. ebd.). Zu den für die Unterstützung der Beratungs- und Förderzentren zuständigen Fachberater/innen besteht kein Kontakt.

## 2. Folgen der Ressourcenverknappung

Einigkeit herrscht in der Einschätzung der BFZ-Lehrer/innen, dass es derzeit zu spürbaren Kürzungen im Bereich psychosozialer Unterstützungsangebote kommt. Zudem erschwere die veränderte Systematik in der Mittelzuweisung im Bereich der Lehrerfortbildung gegenwärtig den Ausbau beruflicher Qualifikationen. Für den Aufbau produktiver Arbeitsbündnisse zwischen den ratsuchenden Regelschullehrer/innen und den beratenden Förderschullehrer/innen besteht ein Qualifizierungsbedarf auf beiden Seiten. Er könnte beispielsweise durch gemeinsame Fortbildungen oder kontinuierliche berufsbegleitende Fortbildungen gesichert werden (vgl. hierzu auch Horstmann/Raidt-Petrick 1995).

Das derzeit zu beobachtende Wegbrechen der außerschulischen Unterstützungsangebote verlangt letztlich eine Ausweitung der Fördermöglichkeiten im Regelschulbetrieb. Das BFZ reagiert auf diese Entwicklung mit der Verlagerung des Angebots hin zur Förderung anstelle der reinen Beratungstätigkeit. Dies umfasst die Installation fester Förderstunden zu bestimmten Themen. Es wird zu beobachten sein, inwieweit die verstärkte Orientierung an „Förderung“ mit dem Auftrag der „Beratung“ auf Dauer vereinbar bleibt. Die Anpassungsstrategie an die äußeren Bedingungen liegt im Trend der „[...] sehr langsame[n] Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung [...], anstelle der gewünschten Verlagerung der sonderpädagogischen Ressourcen in die allgemeinen Schulen“ (Reiser 2002, 406).

## 3. Kollegialer Austausch

Das inhaltlich und quantitativ als unzureichend erlebte Weiterbildungsangebot führt zu einem Bedeutungsanstieg interner kollegialer Beratungen im BFZ-Team. Die monatlich stattfindenden BFZ-Konferenzen werden als wesentliches Weiterbildungs- und Austauschforum genutzt, in dem Erfahrungswissen aus dem praktischen Feld weitergereicht

wird. Außerdem dienen die Fallkonferenzen der Einarbeitung neuer, in der BFZ-Arbeit unerfahrener Kolleg/innen. Trotzdem sorgt für die Aneignung und Sicherung fördernder als auch beraterischer Kompetenzen aus Sicht der Berater/innen in erster Linie die am eigenen Leib erlebte Praxis:

„Man versucht halt in beiden Bereichen (Diagnostik und Beratung) mit der Zeit seine Kompetenzen zu erweitern, ähm und ich denke, das ist einfach ne Sache der Erfahrung, ich muss mir auch zugestehen, dass ich im Grunde, vermute ich mal heute qualifizierter arbeite wie vor zwei Jahren, ja du das ist jetzt irgendwie nicht mein Fehler oder mein Defizit vor zwei Jahren gewesen, sondern das Problem das BFZ heraus im Grunde durch fast keinen Input von oben, weder finanziell noch fortbildungsmäßig oder sonst irgendwie, von jetzt auf gleich eröffnet wurde, so ihr seit jetzt BFZ und ihr macht euch auf den Weg und macht das so gut ihr könnt und die einzige Hilfe die ihr als Schule habt, ist im Grunde selbst wieder Kontakt aufzunehmen und euch mal von anderen BFZ, die es schon 10 Jahren gibt, mal Unterlagen geben zu lassen, mal zu fragen, wie machen die das eigentlich, das war ja im Grunde von denen, die BFZ gewollt haben die einzige Unterstützung, so paar Rahmen vorgegeben, aber der war auch noch sehr locker, es wurde nur gesagt, wie man nicht darf und dann musste im Grunde das BFZ sich selbst irgendwie definieren und aufbauen und das haben wir halt hier, hat das Kollegium mit Schulleiter zusammen gemacht und das sieht an ner anderen Schule gleich wieder ganz anders aus. Ähm, ja, Ressourcen, das ist ja immer irgendwie, finanzielle Mittel sehr gering. [...]“ (10B, 11).

---

### III. ZENTRALE DIMENSIONEN DER BERATUNGS- UND FÖRDERPROZESSE

Der institutionelle Auftrag der Beratungs- und Förderzentren ist bis dato nur vage bestimmt (s. o. Abschnitt II.C, S. 8). Dies lässt eine Vielzahl möglicher Beratungs- und Förderanlässe und sich hieraus ergebender Aufträge an die BFZ-Mitarbeiter/innen zu. Eine erfolgreiche Kooperation zwischen Regelschule und BFZ wird sich nur dann entwickeln können, wenn die Erwartungen der Ratsuchenden und das Angebot der Berater/innen transparent gemacht und einigermaßen zur Deckung gebracht werden können.

In der Beratungsliteratur wird – idealtypisch – zwischen Experten- und Prozessberatung unterschieden. In der Expertenberatung sucht der Ratsuchende in der Regel den Berater auf, um ein Informationsdefizit auszugleichen. Dabei stellt der Berater sein Wissen zur Verfügung, um im Sinne einer Dienstleistung das Problem des Ratsuchenden stellvertretend für ihn zu lösen. Die Funktion des Steuerberaters mag paradigmatisch für diese Konstellation stehen. Kennzeichnend für dieses Beratungsmodell ist die Delegation des Problems an den Berater mit dem Auftrag, Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Der fundamentale Unterschied zur Prozessberatung liegt darin, dass hier das Problem bei dem Ratsuchenden bleibt: die Erarbeitung von Lösungsansätzen und Handlungsmöglichkeiten erfolgt nicht einseitig vom Berater, sondern idealitär in einem gemeinsamen Verständigungsprozess.

Innerhalb der Prozessberatung lässt sich – wiederum idealtypisch – die Fachberatung von der Supervision unterscheiden: In der Fachberatung wird primär der Zuwachs und die Einübung neuer Wissens- und Könnensbestände angestrebt, in der Supervision hingegen geht es eher darum, bestehendes Können und Wissen, das dem Ratsuchenden aufgrund seiner fallspezifischen Verstrickung mit dem Klienten aktuell nicht verfügbar ist, wieder zu mobilisieren (vgl. hierzu Oevermanns instruktive Abgrenzung von Supervision und Fallkonferenz (1993, 162); vgl. auch Oevermann 2003, 245ff.).

Mit der Option, nicht nur Beratungs- sondern auch Förderaufgaben übernehmen zu können (eine Konstellation, die von Willmann/Hüper per se als paradox beschrieben wird; vgl. 2004, 180ff.), erweitert sich das Auftragspektrum der BFZ-Kräfte in Umfang und Komplexität erheblich. Schließlich fügt die im Schulgesetz genannte Verpflichtung zur Kooperation des BFZs mit anderen Hilfetägern noch eine weitere Komponente hinzu, die zudem die Ebene der unmittelbaren Fallarbeit übersteigt.

Angesichts der anskizzierten Vielfalt möglicher Interventionsformen besteht also ein erheblicher Klärungsbedarf zwischen Ratsuchendem und Berater, worin nun genau der Auftrag des Beraters bestehen soll. Strukturell eingebettet in diese Notwendigkeit der Auftragserklärung ist das Problem der Verantwortungsdelegation. Dies hängt wiederum eng mit der Klärung der Frage zusammen, wer aus Sicht der ratsuchenden Regelschullehrer/in und der beratenden BFZ-Kraft überhaupt das Problem „hat“, wer das Problem



„macht“ und bei wem das Problem gegebenenfalls „unterzubringen“ ist: der Lehrer/in selbst, der Schüler/in, der BFZ-Kraft, den Eltern, der Schule...?

Um einen möglichst konkreten Einblick in die Arbeit des Beratungs- und Förderzentrums zu erhalten, wurde die Untersuchung exemplarischer Fallverläufe vereinbart. Eine kurze Darstellung des Beratungsanlasses und –kontextes dieser Einzelfälle findet sich in Abschnitt III.A.

Die folgende Auswertung folgt aus Gründen der besseren Systematik nicht den einzelnen Fallbeispielen, vielmehr haben sich aus dem gewonnenen Interviewmaterial gemeinsam mit den eben genannten theoretischen Überlegungen die folgenden Schwerpunkte herauskristallisiert:

Aufgrund der Vielzahl möglicher Interventionen durch das BFZ haben wir ein besonderes Augenmerk auf die Frage gelegt, wie die ratsuchende Regelschullehrer/in und die beratende BFZ-Kraft zu einer gemeinsamen Problemdefinition und Zielperspektive kommen. Wir betrachten mithin den Prozess, den man in der Beratungsliteratur gemeinhin als Auftragsklärung bezeichnet (Abschnitt III.B).

Beratung in Anspruch nehmen zu können und zu sollen, stellt für das berufliche Selbstverständnis von Lehrer/innen keine Selbstverständlichkeit dar. Es ist daher eine offene Frage, wie die Regelschullehrer/innen dieser neuen Situation begegnen, ob sie die Beratung eher als Chance oder als Belastung erleben, ob Konkurrenz oder Kooperation die Zusammenarbeit dominieren. Wir betrachten hier also die Qualität des Arbeitsbündnisses, das Ratsuchende und Beraterin eingehen (müssen) (Abschnitt III.C).

Der Auftrag des BFZs geht über die Einzelfallebene deutlich hinaus. Als expliziter Auftrag ist im Schulgesetz die Kooperation mit den außerschulischen Hilfesystemen genannt. In Abschnitt III.D dokumentieren wir Erfolge und Schwierigkeiten dieser Netzwerkarbeit, die die Kooperation mit den Eltern einschließt.

Schulorganisatorische Fragen und verfahrenstechnische Aspekte, die auch die Problematik der institutionellen Anbindung des BFZs an die Förderschule umfassen, werden in den Abschnitten III.E und III.F behandelt.

## A. Die untersuchten Fallbeispiele

Bei der Auswahl der Fallbeispiele sollte die Vielfalt der von dem untersuchten BFZ bearbeiteten Fallvarianten möglichst systematisch abgebildet werden. Dazu wurden Kriterien zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler festgelegt, die aus der Datenbasis des Jahresberichts des BFZs abgeleitet wurden (vgl. Jahresbericht 03/04, 9ff).

### 1. Auswahlkriterien

Bei der Auswahl der untersuchten Fälle wurde auf eine möglichst hohe Übereinstimmung mit der Gesamtpopulation des BFZs hinsichtlich der Verteilung der folgenden Variablen geachtet:

- Form und Dauer der Intervention:  
Beratung und Förderung im Verhältnis von 1:2  
Dauer der Begleitung zwischen 1 und 17 Monaten
- Schulstufen:  
Grundschulen und Sekundarstufe 1 im Verhältnis von 3:1
- Beratung-/Förderanlässe:  
Probleme im Bereich des Verhaltens gegenüber Problemen im Bereich des Lernens (einschl. Teilleistungsstörungen) im Verhältnis von 3:7
- Kindbezogene Variablen:  
Angemessene Berücksichtigung von Migrationshintergrund, sozioökonomischen Faktoren und Geschlecht.

Darüber hinaus wurde eine möglichst breite Streuung im BFZ-LehrerInnenteam und in der Zuständigkeitsregion angestrebt. Es ist bei der Auswahl nicht gelungen, allen Kriterien gleichermaßen gerecht zu werden, so sind Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Auswahl unterrepräsentiert, ebenso Schüler/innen aus der Sekundarstufe.

### 2. Kurzdarstellung

Elmira G.

---

Die zum Zeitpunkt der Meldung im BFZ 9;5 Jahre alte Schülerin besuchte die 4. Klasse einer integrativen Grundschule.

Anlass der Meldung bildeten aus Sicht der BFZ-Kraft die schwachen Schulleistungen des Mädchens insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie mangelndes Textverständnis. Aus der Perspektive der Regelschullehrerin waren schwache Schulleistungen und ein grundlegendes Wahrnehmungsproblem die ausschlaggebenden Gründe, die zur Benachrichtigung des BFZ führten. Bemerkenswert an diesem Beratungsprozess, der im November 2003 begann und im Mai des darauf folgenden Jahres abgeschlossen wurde, ist die Ansicht der Klassenlehrerin, ein Verfahren zur Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs (VÜF) eingeleitet zu haben. Die Beratung endete mit der Empfehlung einer Wiederholung des 4. Schuljahres.

Bernd C.

---

Der zum Zeitpunkt der Meldung im BFZ 9;2 Jahre alte Schüler besuchte die 2. Klasse.

Den Anlass der Kontaktaufnahme mit dem BFZ bildeten massive Rechenprobleme (aufgrund einer diagnostizierten Dyskalkulie) und ihnen entspringende Vermeidungsstrategien, die eine sich immer stärker abzeichnende Schulfrustration des Jungen bedingten. Die Fördermaßnahme durch das BFZ begann am 9. Oktober 2003 und endete am 7. November 2004, da die Installation außerschulischer Förderung ein langsames Ausgleiten der Förderung durch das BFZ ermöglichte.

Lana K.

---

Die zum Zeitpunkt der Antragstellung 8;5 Jahre alte Schülerin besuchte die erste Klasse der Grundschule.

Anlass bildeten neben einer allgemeinen inhaltlichen Überforderung und grob- und feinmotorischen Problemen gravierende Sprachauffälligkeiten. Die Förderung durch das BFZ begann am 24.09.03 und endete am 19.02.04 mit der Einleitung eines Verfahrens zur Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs (VÜF) und anschließender Überweisung auf eine Sprachheilschule.

Erik R.

---

Der zum Zeitpunkt der Meldung im BFZ 13;3 Jahre alte Schüler besuchte die 6. Klasse einer Grundschule mit Förderstufe.

Meldeanlass bildeten schwache Schulleistungen und hohe Fehlzeiten, die in engem Zusammenhang mit einer später diagnostizierten Epilepsie des Jungen zu stehen scheinen. Der Zeitraum der komprimierten Beratungs- und Fördertätigkeit erstreckte sich vom Januar 2004 bis 14. Februar 2004 und wurde mit einem Verfahren zur Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs (VÜF) abgeschlossen.

Ludger C.

---

Der zum Zeitpunkt der Meldung 8;8 Jahre alte Schüler besuchte zum Zeitpunkt der Meldung im BFZ die 1. Klasse.

Anlass der Meldung war ein beeinträchtigter Leselernprozess und eine allgemeine schulische Überforderung. Der zügig verlaufende Beratungsprozess dauerte vom März 2004 bis Juni 2004 und endete mit einer vom Staatlichen Schulamt genehmigten Probebeschulung des Jungen auf einer Schule für Lernhilfe. Ein Verfahren zur Abklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde nachträglich von der KL eingeleitet.

Ilka S.

---

Die zum Zeitpunkt der Meldung 10;0 jährige Schülerin besuchte zum Zeitpunkt der Meldung die 4. Klasse.

Anlass der Meldung des Kindes im BFZ waren eine Rechenschwäche (Dyskalkulie) und Prüfungsängste, verbunden mit starken emotionalen Einschränkungen des Kindes. Die Blockaden hervorrufoende Problematik begann auf weitere Fächer überzugreifen. Nach Begleitung der Schülerin auf die weiterführende Schule und der Rücksprache mit dem Lehrpersonal, wurde die Maßnahme aufgrund unüberwindbarer familiärer Widerstände eingestellt. Die im Mai 2004 begonnene Beratung wurde im November 2004, mit der Option einer Wiedervorstellung im BFZ, abgebrochen.

Ina F.

---

Die zum Zeitpunkt der Meldung 7;7 Jahre alte Schülerin besuchte das 2. Schuljahr einer Grundschule.

Sie wurde dem BFZ aufgrund eines beeinträchtigten Lese- und Schreiblernprozesses, feinmotorischer Schwierigkeiten und problematischer Verhaltensweisen gemeldet. Die sowohl beratende als auch fördernde Tätigkeit der BFZ-Kraft begann im September 2002 und endete im Februar 2004 nach langer Beobachtung der Effekte der Rückversetzung des Kindes zu Beginn des 2. Halbjahres. Die nachhaltige Beeinflussung o. g. Problemlagen durch den Klassen- und Lehrerwechsel führte in einem abschließenden Gespräch zu der Vereinbarung, das Beratungs- und Förderzentrum bei Bedarf erneut einzuschalten.

Christina R.

---

Die zum Zeitpunkt der Meldung 7-jährige Schülerin besuchte die 1. Klasse einer integrativen Grundschule.

Meldeanlass waren neben einer allgemeinen inhaltlichen Überforderung beginnende Verhaltensauffälligkeiten. Der komprimierte Beratungs- und Förderzeitraum reichte vom Oktober 2004 bis zum Dezember 2004 und wurde mit einer vom Staatlichen Schulamt genehmigten Probebeschulung des Mädchens zu Beginn des neuen Jahres an einer Schule für Lernhilfe abgeschlossen. Der Antrag zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde fristgemäß eingereicht.

Zoe E.

---

Die zum Zeitpunkt der Meldung 10 Jahre alte Schülerin besuchte die 3. Klasse einer Grundschule.

Anlass der Kontaktaufnahme mit dem BFZ bildeten nach Aussage der BFZ-Kraft beeinträchtigte Lesekompetenzen und mangelndes Textverständnis des Mädchens. Über den Verlauf der kurzzeitigen Beratungstätigkeit, die vom April bis Mai 2004 stattfand und mit der Empfehlung einer Installation außerschulischer Förderung endete, liegen keine Aussagen der Regelschulkraft vor.

(Bei allen hier genannten Namen handelt es sich selbstverständlich um Pseudonyme).

## Synopse

Die folgende Tabelle zeigt die untersuchten Beratungs- und Förderfälle in einer komprimierten Darstellung.

Name	Nr.	Alter <sup>5</sup>	Geschlecht	Schuljahr <sup>6</sup>	Problemlagen	Abschluss/ Entscheidung	Dauer (Monate)	Maßnahme <sup>7</sup>
Elmira G.	1	9;5	w	4	Allg. Leistungsüberforderung	Rückversetzung	6	Beratung
Bernd C.	2	9;2	m	2	Rechenschwäche Verweigerung	Ausgleiten nach Installation außerschulischer Förderung	13	Förderung
Lana K.	3	8;5	w	1	Sprachauffälligkeiten / Allg. Leistungsüberforderung / Motorik	Einleitung VUF / Überweisung auf Sprachheilschule	5	Förderung
Erik R.	4	13;3	m	6	Allg. Leistungsüberforderung Hohe Fehlzeiten (Krankheit)	Einleitung VUF	1	Beratung & Förderung
Ludger C.	5	8;8	m	1	Allg. Leistungsüberforderung Leselernprozess	Probefschulung LH Einleitung VUF	3	Beratung
Ilka S.	6	10;0	w	4	Rechenschwäche Emotionale Belastung	Begleitung auf weiterführende Schule / Abbruch	6	Beratung
Ina F.	7	7;7	w	2	Lese- und Schreiblernprozess / Feinmotorik / Verhaltensauffällig- keiten	Rückversetzung	17	Beratung & Förderung
Christina R.	8	7;0	w	1	Allg. Leistungsüberforderung Verhaltensauffälligkeiten	Probefschulung LH Einleitung VUF	2	Beratung & Förderung
Zoe E.	9	10;0	w	3	Lesekompetenz Textverständnis	Empfehlung Installation außerschulischer Förderung	1	Beratung

## B. Aufträge und Auftragsklärung

Angesichts der offenen Ausgangslage kommt nach unserer Einschätzung dem Prozess der Auftragsklärung, der eine gemeinsame Problemdefinition und die Verständigung auf eine Zielformulierung für den Beratungs-/Förderprozess umfasst, eine ganz besondere Bedeutung zu. Wir werden daher im folgenden unterscheiden zwischen

- a) dem Selbstverständnis des BFZs wie es sich in den Aussagen der Mitarbeiter/innen spiegelt: welches Verständnis ihrer Arbeit haben sie, welche Angebote sollen bzw. können gemacht, welche Aufträge überhaupt angenommen werden und
- b) den expliziten und impliziten Erwartungen der Regelschullehrer/innen an die BFZ-Kräfte, wie sie sich in der fallorientierten Befragung dargestellt haben.

Offenbar, so unser Eindruck, wird der Auftragsklärung von beiden Seiten – Regelschullehrer/innen und BFZ-Kräften – keine große Aufmerksamkeit geschenkt, und scheint eher dem Bereich des Selbstverständlichen zugerechnet zu werden. Welche Schwierigkeiten sich hieraus ergeben (können), dokumentieren wir in einem eigenen Abschnitt.

<sup>5</sup> Alter zum Zeitpunkt der Vorstellung im BFZ

<sup>6</sup> Schuljahr zum Zeitpunkt der Vorstellung im BFZ

<sup>7</sup> Hier handelt es sich um ein Hervorheben des Schwerpunktes des Fallprozesses. Die von den Berater/innen gemeinsam vereinbarte Definition beratender und fördernder Arbeitsbereiche (vgl. Fußnote 5) macht deutlich, dass eine scharfe Trennung nicht möglich ist.

## 1. Selbstverständnis des BFZs

Prägend für das Selbstverständnis des Beratungs- und Förderzentrums scheint eine systemische Perspektive zu sein. Es wird als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, dass die Probleme des Kindes nicht angemessen verstanden und bearbeitet werden können, wenn nicht Eltern und Lehrer/innen mit in den Prozess einbezogen werden.

„Das ist natürlich alles, so verstehe ich das, das ist natürlich alles ein System und es hängt alles zusammen. Das ist ganz klar, dass die Eltern da mit rein gehören, es gehören die Lehrer dazu, die Eltern, das Kind, das ist klar“ (7B 29).

Gleichwohl wird dieser systemische Ansatz durchaus ambivalent eingeschätzt, denn zum einen birgt er ein hohes Überforderungspotenzial und zum anderen scheint er gewissermaßen von „oben verordnet“ erlebt zu werden, ohne dass die zu seiner Umsetzung notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung stünden, wie im nächsten Zitat anklingt:

„... , was ich schon sehr belastend finde ist, dass von der BFZ im Moment sehr viel erwartet wird, so an systemischer Arbeit, das ist so in aller Munde. Dass wir gewissermaßen die Schulen verändern sollen. Ja also, wir gucken sollen, dass in den Schulen jetzt alles so läuft, dass es da keine schwachen Schüler mehr gibt und der Unterricht bestens ist, und das ist irgendwie Quatsch. Ich denke, das ist eine Überforderung“ (7B 95).

Prävention als primäres Ziel – bei einiger Ambivalenz

Auch wenn, wie eben bereits deutlich wurde, die Chancen durch die BFZ-Arbeit nachhaltige Veränderungen in der Regelschule bewirken zu können, durch die BFZ-Kräfte unter den gegenwärtigen bildungspolitischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen eher skeptisch eingeschätzt werden, stehen sie doch durchgängig zu dem Ziel, die Haltekraft des Regelschulsystems zu stärken, d.h. drohendem sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst präventiv zu begegnen.

Gleichwohl wehren sich die BFZ-Kräfte gegen die Vorstellung, die Qualität der Arbeit eines BFZ ließe sich unmittelbar an der Quote der Förderschulüberweisungen ablesen. Hierfür werden im wesentlichen drei Gründe geltend gemacht: (1) Die erhöhten Leistungsanforderungen an den Regelschulen erhöhen den Selektionsdruck; (2) die Ressourcen reichen für eine flächendeckende Präventionsarbeit bei weitem nicht aus und (3) durch die vermehrte Präsenz der BFZ-Lehrer/innen in den Regelschulklassen geraten Kinder in den Blick, die bisher unbeachtet blieben.

„Weil in jede Klasse, in die man rein kommt, sieht man sofort andere Schüler, sofort, ganz schnell. Wo man sagen möchte, warum melden sie den nicht auch noch“ (5B 36).

Den BFZ-Kräften ist das strukturelle Dilemma offenbar sehr bewusst, dass die – allenthalben geforderte – verbesserte diagnostische Kompetenz im Regelschulsystem nicht

notwendig zu mehr Förderung, sondern auch zu mehr Selektion führen kann – und dass die Konstruktionslogik des BFZs sie gleichsam in den Brennpunkt dieses Dilemmas setzt.

Es wurden von den BFZ-Mitarbeiter/innen im wesentlichen vier Interventionsformen genannt, mit denen sie das Ziel der Prävention zu erreichen suchen: Es sind dies (1) möglichst frühe Diagnostik, (2) die Erarbeitung darauf aufbauender Fördermaßnahmen, (3) die Installation schulinterner und –externer Hilfen und (4) die Einflussnahme auf den Unterricht in der Regelschule durch Kompetenztransfer.

## 2. Erwartungen der Regelschullehrer/innen

Es fällt auf, dass die Regelschullehrer/innen ihre Erwartungen an die BFZ-Kräfte zunächst eher vage und unspezifisch als Wunsch nach Unterstützung, Hilfe oder auch Entlastung formulieren. Dies ist nach unserer Einschätzung nicht per se als problematisch oder gar als Mangel an pädagogischer Professionalität zu werten, sondern eher der eben skizzierten komplexen Ausgangslage geschuldet.

Soweit die Erwartungen der Regelschullehrer/innen dennoch präziser formuliert werden konnten, lassen sich diese in die folgenden Schwerpunkte einordnen: (1) Diagnose; (2) Beratung/Absicherung/Bestätigung; (3) direkte Förderung des Kindes; (4) Unterstützung in der Elternarbeit. Es ist zu beachten, dass unser methodisches Vorgehen es nicht erlaubt, zwischen den Erwartungen, mit denen sich die Regelschullehrer/innen ursprünglich an die Berater/innen gewandt haben, und den Erwartungen, die sich im Lauf des Beratungsprozesses ergeben bzw. durchgesetzt haben, zu differenzieren. Dazu wäre ein prozessbegleitendes Untersuchungsdesign notwendig gewesen.

### Diagnose

Die Erwartung, dass die BFZ-Kräfte über besondere diagnostische Kompetenzen verfügen, wurde von fast allen befragten Regelschullehrer/innen geäußert. Hierin sehen sie offenbar ein zentrales Kompetenzmerkmal, das sie auch gerne in Anspruch nehmen wollen, ohne sich selbst in ihrer professionellen Kompetenz angegriffen zu sehen. Dabei dominiert allerdings ein sehr enges Verständnis von Diagnostik, die allein auf das Kind und seine vermeintlichen oder tatsächlichen Schwächen konzentriert ist. Die Analyse der Lernbedingungen des Kindes und seines Lernumfeldes wird nach diesem Verständnis entweder gar nicht erwartet oder nicht mit dem Begriff Diagnose in Verbindung gebracht. Diagnose wird mithin ausgesprochen instrumentell verstanden und zwar entweder (a) im Sinne der Aufdeckung bisher unerkannter Schädigungen oder (b) der Vorbereitung von Platzierungsentscheidungen (Entscheidung über die Einleitung eines VÜF).

Paradigmatisch kommt diese erste Erwartung der Aufdeckung bisher unerkannter Schädigungen in der Formulierung einer Regelschullehrer/in zum Ausdruck, „dass einer kommt und guckt und vielleicht was rausfindet, was bisher noch keiner gesehen hat“ (6R 27). Noch eindeutiger formuliert eine andere Regelschullehrer/in, indem sie die klare Alternative skizziert: entweder es gelingt, (behebbar) Schwächen zu identifizieren oder man unterstützt dabei, das Verfahren zur Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten:

„Dann finde ich sollten die Beauftragten vom BFZ die Kompetenzen besitzen, dass sie mir sagen können: ‚Okay da und da liegen die Schwierigkeiten, und entweder man kann was machen und dann macht das und das, oder man kann nichts im Regelschulbereich machen und jetzt musst Du die und die Schritte machen‘, das erwarte ich eigentlich (8R 51)“.

#### Beratung zwischen Absicherung, Bestätigung und fachlicher Hilfestellung

Selbstverständlich wurden von den Regelschullehrer/innen Erwartungen im Sinne einer fachlichen Unterstützung formuliert, z.B. „in Form von Hilfestellungen und zusätzlichen Arbeitsblättern oder Material“ (5R 31). Einen bedeutsamen Aspekt der Beratung machen die Regelschullehrer/innen aber auch an der Möglichkeit fest, in ihrer Arbeit eine Form von Rückendeckung oder auch schlicht Bestätigung zu erhalten. So beschreibt eine Lehrer/in die Funktion des BZF kurz und knapp als „einfach eine Absicherung“ (3R 97). Eine andere Lehrer/in beantwortet die Frage, inwiefern eine Beratung durch die BFZ-Kraft erfolgen soll: „Insofern eigentlich schon, dass ich weiß: ‚Aha, ich kann getrost meine differenzierte Arbeit mit ihm machen‘“ (2R 94).

#### Direkte Förderung

Die Möglichkeit der direkten Förderung des Kindes durch die BFZ-Kraft wird nur von drei der interviewten Regelschullehrer/innen als explizite Erwartung genannt. Eine Lehrerin, die sich zwar in diese Richtung äußert, betont dabei gleichzeitig die Gefahr der Verantwortungsdelegation:

„Ich denke auch noch dran, als es am Anfang hieß, und das ist für uns als Lehrer natürlich auch entlastend, dass man sagen kann: ‚Nicht wir müssen das therapieren, diese Fälle, die jetzt außer dem was wir sonst machen so liegen, das können und müssen wir nicht‘, und insofern ist es entlastend, wenn man sagt: ‚Dafür bitte seid Ihr zuständig‘, ohne es nur..., nein nicht in dem Sinne von Abschieben, sondern zu sagen: ‚Da seid Ihr vielleicht kompetenter, macht Ihr bitte‘, und dann dass man schaut wie man miteinander in Verbindung kommt, damit nicht nur abgeschoben ist: ‚Ihr macht‘, sondern dass es auch in den eigenen Unterricht mit hineinreicht, das denke ich, ist schon wichtig“ (2R 140).

Eine separate Einzelförderung scheint dieser Lehrer/in offenbar nur dann sinnvoll und legitim, wenn diese Förderung auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen aufgegriffen werden kann.



## Unterstützung in der Elternarbeit

Vier der interviewten Regelschullehrer/innen erwarteten durch das BFZ Unterstützung in der Elternarbeit. Dabei lässt sich eine relativ eindeutige Funktionszuweisung der BFZ-Kraft erkennen – sie dient dem Autoritätsgewinn, wie die beiden folgenden unabhängigen Aussagen zweier Interviewpartner/innen belegen:

„Auch der Kontakt dann zur Mutter. Es ist dann auch leichter, wenn zwei Personen die Mutter einladen, dass sie das dann wirklich für wichtig ansieht. Weil wenn man das alleine macht, dann entwischt sie auch oft, sagt sie, sie hat keine Zeit oder ich bin krank oder muss arbeiten, wenn man dann schon mal zu zweit ist, dann ist die ganze Sache schon wichtiger, weil wir dann ja auch einen Bericht haben und schreiben und wir wollen ja dann auch weiter kommen und wir wollen wissen, wie können wir ihm helfen und dann bekommt das ganze auch mehr Gewicht und dann kam sie auch eher“ (4R 55)

„(...) zum einen war's schon mal wichtig, dass nicht nur ich da saß und der Mutter erzählt hab, wie ich die ganze Sache sehe, sondern es war noch jemand drittes, der noch mal eine neue Meinung und auch teilweise die gleiche der Mutter noch mal gesagt hat und auch noch mal jemand, der sich noch ein bisschen besser auskennt und überhaupt mit der Problematik Lernbehinderung“ (6R 51).

Wir kommen unten (vgl. Abschnitt III.D.4, S. 38) darauf zurück, dass die Eltern diese Konstellation nicht immer als hilfreich erlebt haben. Auch lassen wir hier offen, inwiefern die latente Drohung mit der Förderschule, die mit der Einschaltung des BFZs für die Eltern immer gegeben zu sein scheint, für diesen Autoritätszuwachs implizit genutzt wurde.

Wir wollen stattdessen darauf hinweisen, dass an dieser Stelle erneut deutlich wird, in welchem komplexem Beziehungs- und Interessensgefüge die BFZ-Arbeit stattfindet. Die für alle Beratungsprozesse virulente Frage, wem die Parteilichkeit des Beraters zu gelten habe, gestaltet sich hier besonders diffizil. Streng genommen ist bereits die Frage, wer denn eigentlich der Adressat der Beratung ist, nicht eindeutig zu beantworten. Einerseits stellt die Regelschullehrer/in den Antrag auf Beratung bzw. Förderung und ist insofern die erste Ansprechpartner/in für die BFZ-Kraft, andererseits stellt sie diesen Antrag ja nicht für sich selbst, sondern immer nur in Bezug auf eine dezidiert ausgewiesene Schüler/in. Diese Konstellation ist für institutionelle Beratungsprozesse nicht neu und theoretisch ist es auch eindeutig, wem die Loyalität des Beraters zu gelten hat, nämlich dem institutionellen Auftrag bzw. den durch die Institution betreuten und geförderten Klienten. Wie schwierig diese Form der Parteilichkeit praktisch zu realisieren ist, zeigen die oben zitierten Erwartungen an die BFZ-Kräfte. Es wird zu beobachten sein, inwieweit es ihnen gelingt, Distanz zu dieser Zuweisung einer disziplinierenden statt einer moderierenden Funktion gegenüber den Eltern zu gewinnen.

### 3. Der Prozess der Auftragsklärung

Die Vereinbarung über die zu ergreifenden Maßnahmen folgt an dem untersuchten BFZ einem weitgehend routinisierten Ablauf. Nach der schriftlichen Antragsstellung erfolgt ein Hospitationstermin in der Lerngruppe durch die BFZ-Kraft, an den sich dann ein Gespräch

mit der Klassenlehrer/in anschließt. In diesem Gespräch soll eine Fragestellung bzw. einer Zielvereinbarung entwickelt werden, die dann ihrerseits wieder schriftlich in Form von Fördermaßnahmen niedergelegt wird. Gesprächsbasis dieser zügigen Auftragsbestimmung bilden der schriftliche Antrag, in dem eine erste Reflexion über die zentralen Problembereiche durch die Antragsteller/in schriftlich festgehalten wurden, sowie die Unterrichtsbeobachtung.

Die Auftragsklärung als wichtiger Teil des Arbeitsverlaufs, mutet eher technisch an und marginalisiert konfliktträchtige Themen des entstehenden Arbeitsbündnisses. Der Prozess scheint von den Beteiligten selbst als nicht sehr bedeutend, gleichsam im Bereich des Selbstverständlichen ablaufend, wahrgenommen zu werden. Die explizite Frage danach, wie denn der Auftrag letztlich bestimmt worden sei, stieß regelmäßig auf Unverständnis – dies sowohl bei den Regelschul- wie den BFZ-Lehrer/innen.

Da hier die praktische Bearbeitung der kindlichen Problemlage ausgehandelt und eine Aufteilung der Aufgabenbereiche vorgenommen wird, handelt es sich bei der Auftragsklärung um ein Kernstück des Beratungs- und Förderprozesses, dessen innerer Aufbau nicht deckungsgleich mit dem äußerlich vereinbarten und von dem/r Berater/in schriftlich fixierten Auftrag sein muss. Unterhalb dieser nach standardisiertem Muster getroffenen Vereinbarung zwischen Berater/in und Antragsteller/in wird das komplexe Aufeinandertreffen zweier Professionen mitsamt nicht mitteilbarer Berufsrollen- und Auftragsverständnisse erkennbar, deren Manifestierungen die explizit formulierten Anliegen überlagern können. Einige solcher Dynamiken sollen im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden, um die Risiken diffus gebliebener Aufträge deutlich zu machen.

#### Differenter Fokus

In einem der betrachteten Fälle hebt etwa die Beraterin die Unterstützung und Entlastung der Familie als einen wesentlichen Baustein der Beratungs- und Fördermaßnahme hervor, wohingegen die Regelschullehrerin die Ansicht vertritt, die Familie sei überhaupt nicht in den Prozess involviert. Eine Auseinandersetzung mit diesem Segment innerhalb der Auftragsfindung betrifft klare Zuständigkeitsregelungen in Hinblick auf unterstützende und beratende Tätigkeiten bei den Eltern.

In insgesamt sechs von neun Fällen erwarten die Klassenlehrer/innen hier Unterstützung, beispielsweise die Begleitung bei Elterngesprächen, während nur drei Berater/innen diesen Auftragsabschnitt hervorheben. Aspekte der Elternarbeit sind im Prozessverlauf durchgängig Thema, deren Stellenwert bei der Auftragsklärung offenbar vernachlässigt wird.

### Informationsdefizite

Der zügige Prozess der Auftragsklärung führt auffallend häufig zu Fehl- oder fehlenden Informationen. Diese wiederum formen das Bild, das Berater/in und Antragsteller/in voneinander haben und prädestinieren den Radius dessen, was als gemeinsam erreichbar und machbar beurteilt wird.

So bewegte die Konfrontation mit der spezifischen Problemlage bei Übernahme der Jahrgangsstufe drei eine Lehrerin zur Meldung der Schülerin im BFZ in Klasse vier. Die Beraterin war hingegen davon überzeugt, „[...] dass sie schon vier Jahre lang die Klassenlehrerin war [...]“ (6B 22) und dies scheint prägend für den Raum, der im Anschluss einer fruchtbaren Zusammenarbeit zugestanden wird. Dies hängt wiederum mit der Vermutung vieler Berater/innen zusammen, dass frühe Meldungen eher mit Beratungs-, späte Vorstellungen im BFZ eher mit Delegationswünschen verknüpft sind.

### Anweisung statt Klärung des Auftrags

In einem, eher als gescheitert einzuschätzenden Arbeitsbündnis, wird der Erwartungshorizont der Regelschullehrer/in von vornherein durch eine schnelle, ergebnisorientierte Lösung und dem Interesse an einer abschließenden Diagnose bestimmt. Der stark anweisende Charakter tritt in der Frage „[...] wie ist die weitere Schullaufbahn des Kindes, wird es ein Fall für die Sonderschule oder was liegt an“ (1R 14) deutlich hervor und speist sich aus der Annahme, ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren eingeleitet zu haben:

„Wir haben na, so ein VÜF-Verfahren angeleiert, also zum bis Anfang Dezember muss es immer abgegeben werden, Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf. Und daraufhin kam dann die Frau R. und hat nach diesem Antrag hat Frau R. sie lange und gründlich untersucht“ (1R 16).

Aus der Perspektive der BFZ-Kraft lag das Augenmerk hingegen auf einer Einzuschätzung, ob die Schülerin

„[...] den Übergang von der vierten in die fünfte Klasse [schaffen wird] oder? Und wenn sie es schafft mit welchen Förderbedingungen dort oder sollte man sie noch mal die vierte Klasse freiwillig wiederholen lassen [...]“ (1B 14).

Die Beraterin spürt den Erwartungsdruck der berufserfahrenen Regelschullehrerin und führt jenseits des institutionell gewünschten Rahmens einen Intelligenz-Test durch. Sie reagiert auf die – aus der irrtümlichen Anfangssituation – entstandene Dynamik, indem „ich mich da eigentlich total zurückgenommen und auf das gehört hab, was sie sagen“ und nimmt ihr die Brisanz.

In der Terminologie der systemischen Beratung (vgl. Berg 2002) lässt sich diese Konstellation beschreiben als „complaining“. Der Ratsuchende kommt als „Klagender“ und nicht als „Kunde“ in die Beratung. Berg betont, dass nur der „Kunde“ die Einstellung mitbringt,

dass er sich selbst ändern muss, um ein bestimmtes Problem zu lösen. Der „Klagende“ (complaint) sieht das Problem hingegen bei den anderen lokalisiert, die sich dann entsprechend zu ändern hätten. Die Konstellation des complaining dürfte für die Ausgangssituation der Beratung nicht ungewöhnlich sein, in drei der neun von uns untersuchten Fälle scheint dieser Modus aber den gesamten Prozess mehr oder weniger deutlich dominiert zu haben.

#### Differente Sicht auf die Problemlagen

Im gleichen Fall ist das Herausfiltern einer übereinstimmenden Vorstellung über die Kernproblematik der Schülerin misslungen. Während die Beraterin schwache Schulleistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachkunde sowie unzureichendes Textverstehen hervorhebt, sind aus der Sicht der Regelschullehrerin zwar auch schwache Schulleistungen, vor allem aber ein grundlegendes Wahrnehmungsproblem der Grund der Vorstellung. Dementsprechend äußert die Lehrerin bezogen auf die Wirkungen und Einschätzung des Falls:

„Das konnte nicht gelöst werden. Das Orientierungsproblem, wie sie sich in der Welt orientiert. [...] Vielleicht ist das auch ein Bereich, der noch nicht erforscht ist, ich weiß es nicht. Aber wenn wir von Erwartungen sprechen, dann war das eine“ (1R 42).

Aufgrund der abweichenden Auftragsverständnisse kann der ergebnisorientierten Erwartung nur teilweise entsprochen werden. Übereinstimmend empfinden Beraterin und Antragstellerin den Prozess als langatmig und fühlen sich in ihrem beruflichen Verantwortungsspielraum unverstanden:

„Also wir werden auf einen kleinen Sockel gestellt als Berater, kommen in die Grundschule und die Lehrer erhoffen von uns den Ratschlag schlechthin, aber den hat man nicht. Ja, also ich hatte kein Rezept in der Tasche, was ich denen nach einer Hospitation hätte geben können“ (1B 92).

#### Und die Regelschullehrerin betont:

„Wir müssen ja irgendwie zusehen, was mache ich mit dem Kind weiter und der Schulwechsel und andere Dinge kommen immer näher. Also wir haben den Druck. Wir haben den Druck!“ (1R 60).

Diffuse Problemlagebeschreibungen fördern auf der Seite der Antragsteller/innen anscheinend das Vergessen zentraler Schwierigkeiten, die zur Vorstellung des/r Schülers/in geführt haben. Sie können nachträglich zu der Einschätzung der Antragsteller/in führen, nicht hinreichend beraten worden zu sein:

„Das wusste ich ja nicht, wie gesagt, es kann ja auch einfach sein, dass ein Kind sag ich mal entwicklungsverzögert ist oder generell einfach auch schwach begabt oder weiß man ja alles nicht, ja, und ich hab bei der Ina nicht gesehen, also, sie hatte halt eben ihre Schwierigkeiten, ja und ja, dann, manchmal ist es ja dann eben auch so, das ein Kind das bewältigen kann und das wieder nicht und das erschwert das Ganze ja dann für mich, weil man dann ja nicht sagen kann, da hat sie ihre Schwierigkeiten, aber im nächsten Moment bewältigt sie vielleicht ein Aufgabe ganz gut in dem Bereich und dann fragt man sich wieder, ja, woran hängt's jetzt und das ist dann immer so schlecht zu lokalisieren für einen Laien, ja“ (7Ra 41).

Die klare Herausarbeitung und Absicherung einer übereinstimmenden Sicht von Berater/in und Antragsteller/in auf den Kern- und Ansatzpunkt zukünftiger Maßnahmen ermöglicht eine genauere Beurteilung der gegebenen Hilfestellungen und damit präzisere Aussagen bezüglich der Beratungs- und Fördereffektivität.

#### Offenheit als Gelingensbedingung

Eine gelingende Kooperation zwischen Berater/in und Antragsteller/in durch das genaue Umreißen der Zielerwartungen begünstigt einen gemeinschaftlichen, von Offenheit durchzogenen Arbeitsprozess. Dieser beeinflusst Standpunkte der Regelschullehrer/innen bezüglich der zukünftigen Inanspruchnahme der BFZ-Arbeit und die Weitergabe positiven Erfahrungsaustauschs:

„[...] in den ersten Jahren in der Schule hab ich gezögert, weil ich mich mit dieser Materie noch nicht so auskannte und Mitarbeit vom BFZ auch noch nicht kannte, nie in Anspruch genommen hatte, aber nachdem ich das das erste Mal gemacht habe und habe gesehen, wie erfolgreich, also, wie fruchtbar das nicht nur für das Kind, sondern auch für mich ist, hab ich das schon häufiger in Anspruch genommen, ja. Und ich habe immer von dieser Arbeit profitiert und das Kind auch. Ja und ich werd das auch weiterhin so handhaben, ich hab also wirklich gute Erfahrungen damit gemacht“ (5R 97).

Auf der Seite der Berater/innen bedingt die Aufgeschlossenheit der Regelschullehrer/in das Maß an Hilfestellungen. Eine eher defensive und distanzierte Haltung der Regelschullehrerin führt bei den Beratern/innen ebenfalls zu Rückzügen,

„[...] weil ich merke, da wird jemand unsicher gemacht, da kommt jemand mit ganz starken Ängsten, da muss ich ganz vorsichtig sein[...] das hängt dann damit zusammen, wie die Beratung mit der Kollegin geht, ich kann das niemandem aufzwingen“ (3B 44).

Ein als gelungen einzuschätzendes Arbeitsbündnis, dessen nachträglich positive Wirkungen auf die Schulkultur der betreffenden Schule ebenfalls hervorgehoben werden, war aus der Perspektive der Beraterin gewährleistet durch

„[...] eine Kollegin, die [...] wirklich alle Ohren offen [hatte], und dann hab ich auch versucht, alles auf zu machen und dann haben wir für Lana quasi das erreicht, was wir für wenige Kinder erreichen in der BFZ-Arbeit [...]“ (3B 11).

BFZ-Arbeit bedeutet auf beiden Seiten des Arbeitsbündnisses ein Vorwagen auf unbekanntes Terrain und ein Experimentieren mit den eigenen Möglichkeiten.

#### 4. Fazit: Die Bedeutung kongruenter Erwartungs- und Einschätzungsräume im Prozess der Auftragsklärung

Eine wünschenswerte und den Arbeitsprozess erleichternde Option bildet die stärker aufgegliederte Auftragsklärung. Der Einbezug wechselseitiger Erwartungen ermöglicht mehr Transparenz zu Beginn der gemeinsamen Arbeit, der Missverständnissen und der Ver-

selbstständigkeit von Erwartungsanteilen entgegenwirken kann. Die Abklärung von Erwartungen der Regelschulkraft und Annahmen des/r Beraters/in erhöht die Wahrscheinlichkeit einer gemeinsamen Arbeitsstruktur, die zu übereinstimmenden Falleinschätzungen und bereichernden Lösungsansätzen führen. So ist ein Fallverlauf „[...] in die richtige Richtung gelaufen, mit vielen Haken und Ösen, die es zu überwinden galt“ (3B 82) auch aufgrund der auffallenden Kongruenz der Erwartungen der Regelschulkraft und Einschätzungen der BFZ-Kraft hinsichtlich der ihr angetragenen Rolle. In einer anderen Maßnahme hingegen, die sich durch erhebliche Distanz auszeichnet und keine kooperative Arbeitsstruktur erkennen lässt, stimmen Berater/in und Regelschullehrer/in in keiner der von ihnen formulierten Erwartungen überein.

Trotzdem erlaubt die Qualität der Auftragsklärung noch keine kausale Gelingensprognose hinsichtlich des Fallverlaufs und seiner Effizienz. Es zeichnet sich jedoch ab, dass die Verständigung auf eine gemeinsame Zielperspektive eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für einen erfolgreichen Beratungsverlauf darstellt. Auch bei einer weitgehenden Kongruenz der Zielvorstellungen treffen diese immer auf unterschiedliche Voraussetzungen, da vielfältige Wechselwirkungen zwischen Familie, Kind und außerschulischen Einrichtungen Dynamiken entwickeln, deren fallspezifischen Logiken oftmals nur rekonstruktiv zugänglich werden. Eine hinreichend präzise Abklärung des Auftrags beugt hingegen Enttäuschungen vor und bietet die Grundlage eines produktiven Arbeitsbündnisses, das über den geläufigen Hinweis, zwischen den Beteiligten müsse eben „die Chemie“ stimmen, hinaus weist.

### C. Akzeptanz und Konkurrenz im Arbeitsbündnis

Beratung in Anspruch zu nehmen stellt eine relativ neue Anforderung für Lehrer/innen dar. Sie berührt einen besonders sensiblen Sektor im beruflichen Selbstbild von Lehrer/innen, denn das strukturelle Merkmal des Lehrerberufs, einen Wissensvorsprung gegenüber den Edukanden zu besitzen, hat sich offenbar tief in den professionellen Habitus eingegraben. Sich in Beratung zu begeben und auf Beratungsprozesse einzulassen ist mit dem Habitus der Instruktion und Belehrung schlecht verträglich. Es besteht die Gefahr, dass der verlangte Rollenwechsel gar nicht gelingt, das heißt die ratsuchende Lehrer/in versteht die Beratungssituation als Konkurrenzsituation und reagiert implizit mit der Entwertung des Beratungsangebots (die „Ja, aber“-Haltung). Oder aber, dies wäre die andere Entgleisungsform, die ratsuchende Lehrer/in kann Beratung auch nur als Instruktion mit umgekehrten Vorzeichen interpretieren („Sagen Sie mir was zu tun ist“-Haltung). Der Aufbau einer kooperativen Arbeitsbeziehung, die, um nochmals in der Terminologie von Berg zu sprechen, den Wechsel von der Kunden- in die Klientenrolle verlangt, stellt sich unter dieser Perspektive als prekäre Aufgabe dar. Im folgenden zeigen wir, dass deren

Gelingen sowohl von inhaltlichen Aspekten, also dem fachlichen Gegenstand der Beratung, als auch von beziehungs-dynamischen Aspekten abhängt.

### 1. Unterschiedliche Bewertung der Fachberatung

In das Feld gegenseitiger Akzeptanz und Konkurrenz ragen unterschiedliche Bedeutungsgebungen der Fachberatung. Während viele Berater/innen die Ansicht vertreten, dass die Klassenlehrer/innen Fachberatung wünschen, wird diese Erwartung in den Interviews mit den Antragstellern/innen erstaunlicherweise nur von einer Lehrerin formuliert.

#### Beratung oder Austausch – Unterschiedliche Wahrnehmungen

Gleichwohl wird in mehreren Fällen nachträglich die Veränderung der Sichtweise aufgrund neuer Einsichten durch die Regelschullehrer/innen selbst hervorgehoben. In diesen Fällen wurden beratende Tätigkeiten offenbar unterschiedlich definiert. Auch bei genaueren Nachfragen wird durchgängig verneint, dass die Fachberatung der Lehrerin Teil des Auftrags gewesen sei:

„Nein, so etwas fand nicht statt. Also es war nur, nur der Austausch, wie konnte man jetzt Lana in dieser Situation helfen. Und das waren praktisch diese zwei Stunden in der Woche, die sie dann eine Nachhilfe hatte“ (3R 40).

Die Einschätzung der Berater/innen weicht hier deutlich ab:

„Die Kollegin war zu allem bereit, die hat das auch so gesagt, was ich sinnvoll fände, würde sie mitmachen, sie wollte selbst beraten werden [...]“ (3B 28).

Eigentümlich kontrastiert die Einschätzung der BFZ-Kraft,

„[...] also die Lehrerin und auch andere Kolleginnen haben ganz genau geschaut, was für Materialien setze ich ein, kann ich da was profitieren, und das wurde teilweise, das Rechenmaterial, ich habe eine Montessori-Ausbildung, wurde in die Klasse aufgenommen. Das war also, die waren davon beeindruckt“ (3B 42)

mit der nüchternen Kommentierung der Klassenlehrerin: „Also in Mathematik hat sie auch nach Montessori gearbeitet und das war der Lana auch nicht neu, weil ich auch nach Montessori arbeite“ (3R 69).

Obgleich beide Akteure die Kooperation in diesem Fall als bereicherndes, austauschendes Verhältnis beschreiben, scheint hier ein besonders sensibler, das Berufsrollenbild beider Pädagog/innen tangierender Bereich aktiviert worden zu sein.

## 2. Fähigkeit zur Annahme des Beratungsangebots

### Entwertungsängste und Entwertungsreaktionen

Auch bei Regelschullehrer/innen führt die Zuspitzung des institutionellen Widerspruchs zwischen Förderung und Selektion vermehrt zu Rollenkonflikten, denen unterschiedlich begegnet wird. So kommt es in zwei Fällen zur klaren Abgrenzung von den angebotenen Fördervorschlägen der Berater/innen mit dem Verweis ihrer erschwerten Umsetzung innerhalb des Klassengefüges einer Regelschule. Die latent entwertende Haltung hinsichtlich der fachberatenden Anteile illustriert auch die folgende Aussage einer Regelschullehrer/in: „Es gab Anregungen, aber im Grunde genommen hab ich das auch schon gemacht“ (5R 73).

### Wahrgenommene eigene Kompetenz der RegelschullehrInnen als Gelingensbedingung

Ein starker Zusammenhang besteht offenbar zwischen den von der Regelschulkraft betonten eigenen Kompetenzen, der Wertschätzung der Berufserfahrung und der Qualität des Arbeitsbündnisses:

„Und glücklicherweise hab ich in einer I-Klasse vor Jahren die Frau P. [begleitet]. Von der hab ich dann eine ganze Menge gelernt, die hat mir gezeigt, wie man damit umgehen kann, wie man eventuell Arbeiten umgestaltet, damit so ein Kind mit den Problemen, die es hat, besser umgehen kann und auch so eine Arbeit dann einfach erkennen kann [...]“ (6Rb 5).

Das Vertrauen in die eigene Qualifikation gibt die notwendige Sicherheit und Aufgeschlossenheit hinsichtlich der Aneignung neuer Erfahrungsinhalte und führt hier auch zur Anerkennung der Fähigkeiten der Beraterin:

„Worauf ich achten soll, was ich ihr noch mal erklären soll, das hat mir wesentlich weiter geholfen. Weil ich dann genau sehe, was ich bei dem einen Kind erklären muss, wo es da Probleme hat, bei dem anderen Kind liegen die ganz wo anders. [...] Das finde ich unheimlich wichtig, als wenn man alleine alles rausfinden muss“ (6Rb 63).

Hohe Erfahrung auf beiden Seiten könnte prinzipiell auch ein konkurrentes Klima begünstigen – dies war hier nicht der Fall; wie immer, wenn die Ausrichtung auf den Schüler gegeben war, anstelle von Delegations- bzw. Abschiebewünschen.

### Experimentierender vs. delegierender Habitus

Eine experimentierfreudige Haltung, die in drei der neun Fälle erkennbar ist, schützt vor Ängsten und ermöglicht eine Zugewandtheit, die von den Berater/innen als offene Haltung wahrgenommen wird. Sie führt zu geteilter Verantwortung innerhalb des Arbeitsprozesses:



„Sie war da wirklich ganz besonders offen, war ein wirklicher Glücksfall und hat dieses Kind mit ihrer Art, das passte auch so, sie hat eine besonders herzliche Art und vielleicht auch ein bisschen mütterlich, ist eine etwas ältere Kollegin, also ich denke, das war ein Glücksfall für die Ilka [...] Ich betone das auch so, weil es ein seltenes Erlebnis ist, dass man so viel Offenheit hat“ (6B 84).

Dominiert hingegen Vorsicht oder Unkenntnis der Regelschullehrer/in, können Beratungsgespräche als Belastung erfahren werden:

„[...] ich glaub, viele haben das Gefühl, dass man ihnen dann zu sehr auf die Finger guckt und, ja, ich denk halt auch, nicht nur auf die Finger guckt, dass man, dass man ihnen vielleicht irgendwie was sagt, was sie falsch gemacht haben oder so was“ (5B 120).

Diese Angst auslösende Kontrollfunktion des BFZs führt teilweise zur Abgrenzung von der Kernproblematik des Schülers: „[...] dafür bin ich nicht ausgebildet, da ist es gut, wenn jemand da ist, der sagt ‚Man muss so ansetzen und so ansetzen und...‘, ich denke das war alleine wichtig“ (2R 64). Der Wunsch nach klaren Zuständigkeitsregionen kann eine innere Distanzierung vom Prozessgeschehen nach sich ziehen, der als „delegierender Habitus“ zum Ausdruck gelangt:

„Das bezieht sich jetzt darauf, dass so die Tendenz von Seiten der Lehrerin war, dass sie sagt, nehmen Sie ihn jetzt und machen Sie jetzt mit ihm. Dass sie schon interessiert war, wie kann sie jetzt im Unterricht damit umgehen, aber wenig offen war für Veränderungen im eigenen Unterricht“ (2B 72).

Dementsprechend ist die Regelschullehrerin interessiert an einer sicheren Beratungsatmosphäre, die ihr signalisiert: „Aha, ich kann getrost meine differenzierte Arbeit mit ihm machen[...]“ (2R 94). Auch hier scheint die Bedeutung einer Anerkennungssituation zentral für das Arbeitsklima, jedoch ungleich schwerer realisierbar zu sein. Der eher delegierende Typ tritt ebenfalls innerhalb dreier Fallverläufe auf und begünstigt die Entstehung von Arbeitsbündnissen, die aus dem Blickwinkel der Beraterinnen bereits unter dem Modus des „complaining“ beschreiben wurden (vgl. oben S. 23).

Kompetenztransfer auf „ungefährlichem Terrain“

Auffallend ist die deutliche Zurückhaltung der Regelschullehrer/innen auf Fragen nach einem möglichen „Kompetenztransfer“, der weniger mit einer Veränderung der Sichtweisen als mit diagnostischem Know-how in Verbindung gebracht zu werden scheint. Das Hervorheben der diagnostischen Fertigkeiten als sonderpädagogisches Extra stellt den notwendigen Abstand zur anderen Profession her, so dass Akzeptanz, aber auch Abgrenzung gewährleistet ist.

### 3. Kompetenzen und Berufserfahrung

Es versteht sich mehr oder weniger von selbst, dass die wechselseitig wahrgenommene fachliche Kompetenz einen bedeutenden Einfluss auf die Qualität des Beratungsprozesses

nimmt. Das Merkmal Berufserfahrung scheint hier wiederum eine prominente Bedeutung für die Akzeptanz der BFZ-Kräfte durch die Regelschullehrer/innen zu sein. Diese Einschätzung wird von den Berater/innen grundsätzlich geteilt. Aus diesem Grund kommen die Berater/innen teilweise zu dem Ergebnis, dass ein zeitlich paralleler BFZ-Einstieg für Berufsanfänger/innen keinen Sinn macht.

#### Gemeinsamer Unterricht als geteilter Erfahrungshintergrund

Neben einem emotional und prozessual gemeinschaftlichen Horizont scheint die wechselseitige Anerkennung von Kompetenzen einen bereichernden Dialog in Gang setzen und die auseinander laufenden Anteile der Berufsrollenverständnisse neutralisieren zu können. Als besonders förderlich erweist sich dabei ein den Akteuren gemeinsamer Erfahrungshintergrund. Es mag ein Zufall sein, dass in allen drei Maßnahmen, die wir dem Modus „geteilte Verantwortung“ zugeordnet haben, die BFZ-Kräfte im Gemeinsamen Unterricht eingesetzt waren bzw. sind. Eine Berater/in bezeichnet ihre GU-Erfahrungen als

„[...] sicherlich förderlich, von den Bedingungen her, ich weiß einfach genau, was die zu welcher Zeit lernen in den Grundschulen, die müssen mir dann nur ein Arbeitsblatt hinhalten und ich kann eine kleine Einführung machen für das Kind [...]“ (3B 60).

Hier gelangen die Erfahrungshintergründe der Pädagog/innen teilweise zur Deckung und dies scheint die wechselseitige Akzeptanz zu fördern.

#### Kommunikationsprobleme durch differente Erfahrungshintergründe

Ob ein gemeinsamer Erfahrungssockel zwingend zu einem affektiven Bonus führt und den Offenheitsgrad verändert, kann hier nicht geklärt werden. Er steht in Spannung zu der Überlegung, dass das Erleben von Differenzen durch eine ähnliche Erfahrungsbühne herabgesetzt ist und besser ertragen werden kann. Dass gegenseitiges Verstehen in den Fällen eines gemeinsamen Erfahrungsuntergrundes erleichtert zu sein scheint, auch weil eine gemeinsame Sprache gesprochen wird, illustriert die folgende Aussage einer BFZ-Kraft:

„Das ist einfach absolut förderlich im BFZ zu arbeiten, wenn man an einer Sonderschule ist, wenn man vorher an einer Grundschule gearbeitet hat. Also das ist einfach, das ist super, weil dann wissen die auch, ich versteh einfach, was die mir sagen wollen. Ich muss nicht erst den Lehrplan lesen und ich weiß wo die stehen und ich weiß wo das nächste Problem ist, das angegangen werden muss“ (3B 60).

Stößt nun das gegenseitige Verstehen an Grenzen, ist das nicht nur ein Zeichen für die Unvereinbarkeit unterschiedlicher Erwartungen und Arbeitsbereiche. Auszugehen ist von einer grundsätzlicheren Kommunikationsschwierigkeit zwischen Regel- und Förderschullehrer/innen aufgrund tief verankerter unterschiedlicher professioneller Sinn- und Bedeu-

tungsgebungen. Hier besteht auch aus der Sicht eines Schulleiters Handlungsbedarf mit dem Ziel einer gemeinsamen Sprache:

„Also hier geht es gar nicht um Inhalt, hier geht es um eine Sprachregelung. Ganz merkwürdig, es ist aber so. Wir wollen einfach mal miteinander reden, in einem Tagesordnungspunkt, wie wir uns so ausdrücken, dass der andere auch wirklich (Faust auf Tisch) versteht, was ich sage“ (5S 20).

#### 4. Übernahme und Delegation von Verantwortung

Die Bereitschaft, Zuständigkeiten zu teilen, verweist ebenfalls auf die Kompetenzen der Regelschulkräfte. Auch hier ist das Ziel die gemeinsame Verantwortungsübernahme in den verschiedenen Arbeitsfeldern. Oft dominiert bei den Regelschullehrer/innen der kindzentrierte Blick verbunden mit Förderwünschen. Dies könnte auch mit den durchgängig zugeschriebenen sonderpädagogischen Kompetenzen der Berater/innen zusammenhängen, die den Blick auf den Beratungsauftrag verstellen.

##### Förderung oder Beratung

Während, wie bereits erwähnt, fachliche Beratungswünsche nur von einer Regelschullehrerin explizit genannt werden, gilt in drei Fällen das vorrangige Interesse einer kontinuierlichen Förderung des Kindes:

„Nicht wir müssen das therapieren, diese Fälle, die jetzt außer dem was wir sonst machen so liegen, das können und müssen wir nicht, und insofern ist es entlastend, wenn man sagt: ‚Dafür bitte seid Ihr zuständig‘, ohne es nur..., nein nicht in dem Sinne von Abschieben, sondern zu sagen: ‚Da seid Ihr vielleicht kompetenter, macht Ihr bitte‘ [...]“ (2R 140).

In diesem Fall bekommt die Erwartung der Lehrerin eine Dynamik, die das vereinbarte Entlastungselement ‚Förderung des Kindes‘ sprengt:

„Also dass man einfach sagt, der ist so auffallend, jetzt machen Sie mal was mit ihm und wenn er dann in der Pause Streit hatte und er kam dann in der Pause in den Unterricht, sagt die Lehrerin, ja, du hast doch heute sowieso diese Stunde, dann kommt sie zu mir und sagt, der hatte schon wieder heute in der Pause, klären Sie das mal mit ihm. Da denke ich, das kann's nicht sein“ (2B 72).

Es resultieren hieraus durchgängig Schwierigkeiten, beratende und fördernde Anteile im Berufskonzept der BFZ-Kraft zu integrieren:

„Ich versuche wirklich, das auf den Punkt zu bringen, dass ich sage, das kann ich anbieten und wir müssen klar vereinbaren, wer macht was, dass ich also nicht so die ganze Verantwortung übernehme, sondern noch klar habe, das Kind ist nach wie vor Schüler dieser Schule und nicht mein Schüler. Und das klappt mehr oder weniger gut sag ich mal. Das klappt immer dann gut, wenn die Kollegen sich wirklich darauf einlassen und sagen, wir setzen uns zusammen, wir besprechen, was Sie herausbekommen haben, sie lassen sich auf Empfehlungen ein und versuchen sie auch umzusetzen“ (2B 76).

Dieses Zitat gibt dem strukturellen Dilemma Ausdruck, das unser Schulsystem auszeichnet. Die zu diskutierende Frage in der Sonderpädagogik lautet entsprechend „[...] wie wir es schaffen, dass die Zuständigkeit für alle Kinder rückverlagert wird an die Lehrer in den allgemeinen Schulen; wie wir es schaffen, in unseren Unterstützungsleistungen keine Alleinzuständigkeit oder Monopolstellung für diese Kinder in Anspruch zu nehmen; wie wir es schaffen, die Lehrer darin zu unterstützen, die Zuständigkeit für diese Kinder zu behalten“ (Reiser 2002, 414). Ausgangspunkt wäre eine Rückbesinnung auf die Grundlage einer gemeinsamen Professionalität, auf der sonderpädagogische und pädagogische Handlungsregionen konstruiert wurden. Auch aufgrund der tief im Denken der Akteure verankerten Trennung von allgemeinem und besonderem Förderbedarf wünschen sich sieben von acht befragten Regelschullehrern/innen prinzipiell eine kontinuierlichere und umfassendere Förderung der Kinder durch das BFZ, auch wenn durchgängig angenommen wird, dass dies an zeitlichen Ressourcen scheitert:

„[...] also was ich halt gut fände, wenn es länger wäre, also wenn man sagen könnte, das Kind hat jetzt Probleme und es müsste was aufgearbeitet werden, dass es einfach öfter ist, nicht einmal die Woche, sondern dass das vielleicht zwei oder drei mal die Woche stattfinden könnte, aber das weiß ich nicht, ob sich das von Seiten der BFZ realisieren lässt, das wäre was, was ich mir so wünschen würde für die Kinder [...]“ (3R 124).

Neben den Zeitnöten kollidiert dieser Wunsch mit dem an das BFZ gerichteten Auftrag systemisch zu arbeiten, denn um den gewünschten Kompetenzgewinn zu realisieren, müssen die Mitarbeiter/innen des BFZs intensiv beraten:

„Das Interesse der Regelschullehrer geht meistens dahin, dass sie es natürlich toll finden, wenn wir die Kinder herausnehmen zum fördern, und sie sich davon eine Besserung versprechen. Nach dem Motto: ‚Wir holen sie heraus und dann muss das besser werden‘. Das ist so der Wunsch der Lehrer oft“ (7B 75).

Darauf will sich die Berater/in nicht einlassen. Aber sie gibt zu bedenken:

„Ich denke, so funktioniert das oft nicht. Alles andere, also Fördervorschläge, was kann man im Unterricht anders machen, die sind wirklich so kleinschrittig und es kommt immer ein bisschen darauf an, mit wem man es zu tun hat. In vielen Fällen muss man da wirklich ganz vorsichtig herangehen und kann wirklich oft nur kleinste Vorschläge machen, und wenn es manchmal nur der Hinweis ist auf solche Materialien, [...], die verwendet werden können. [...] Das ist mit ganz viel Fingerspitzengefühl und ganz schwierig. Weil, es bringt natürlich nichts, man kann ganz viele Fördervorschläge machen, aber es bringt nichts, wenn sie nicht umgesetzt werden. Es bringen eigentlich nur die Sachen was, die dann auch wirklich aufgegriffen werden, und von daher ist dieses systemische Arbeiten also ein total mühsamer und langwieriger Prozess.“ (7B 75).

### Einbezug außerschulischer Systeme und Kompetenztransfer

Weniger unter Delegationsverdacht geraten Vernetzungswünsche in Form einer außerschulisch installierten Lerntherapie, da sie der Konzeption der BFZ-Arbeit zuarbeiten und deutlicher auf den Erhalt des Lernortes Regelschule abzielen. Eine klare Herausstellung dieser Erwartung bleibt auf Seiten der Regelschulkräfte aus. Seitens der Berater/innen werden – zu Recht – keine Vernetzungswünsche bei den Klassenlehrer/innen vermutet. Die Ausrichtung der Antragsteller/innen auf das Anliegen ‚Förderung des Kindes durch

das BFZ' dominiert, auch wenn aus dem Einbau zusätzlicher außerschulischer Stützsyste-  
me vergleichbare Entlastungen resultieren könnten. Außerdem vereinbart die erfolgrei-  
che Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen Erleichterungen für die beteilig-  
ten Akteure (Lehrkraft, Eltern und Schüler/in) mit dem Anspruch einer systemisch orien-  
tierten Organisationsentwicklung im Bereich sonderpädagogischer Dienste.

Entlastung als impliziter Auftrag führt zu Verantwortungsdelegation

Der Wunsch nach Arbeit direkt am Kind, also nach Förderung statt Beratung, steht ten-  
denziell im Verdacht, verkappte Entlastungswünsche zu kaschieren. So halten vier Bera-  
ter/innen Entlastungswünsche der Antragstellenden für deren zentrales Anliegen, wäh-  
rend nur eine Regelschulkraft diese Erwartung explizit nennt. In drei der vier genannten  
Fälle werden ‚heimliche‘ Aufträge von den Beratern/innen vermutet, so dass in dieser  
Perspektive durch den Entlastungswunsch die Platzierungsfrage tendenziell mitgestellt  
wird. Diese Bedeutungsebene der ‚Entlastung‘ ist anscheinend zentraler Auslöser für sei-  
ne Nichterwähnung bei den Antragsteller/innen. Obgleich sein begrifflicher Sinn nicht  
über Dimensionen der ‚Unterstützung‘ und ‚Hilfe‘ hinausweist – und diese versprechen  
sich vier der befragten Regelschullehrer/innen – wird er eher mit fördernden Erwartun-  
gen als Beratungserwartungen verknüpft. Eine Einzelförderung des Kindes schließt die  
Beratung der Lehrerin nicht per se aus, dennoch sollte berücksichtigt werden, dass es  
sich hier um zwei unterschiedliche Gegenstandsbereiche handelt, die schwer zu vereinba-  
ren sind.

#### 5. Zuständigkeitsregionen in der Elternarbeit

Ein weiterer Sektor im Feld der Verantwortlichkeiten berührt die Elternarbeit. Die Mitwir-  
kung des BFZs hinsichtlich der Elternarbeit ist in sechs Fällen erwünscht. Von Bedeutung  
sind besonders die Begleitung und Unterstützung bei Elterngesprächen, die Vorbereitung  
der Eltern auf den eventuell anstehenden Schulwechsel und in einem Fall die Elternein-  
willigung zur Anbahnung außerschulischer Förderung. Diese Arbeit wird auch deshalb von  
den Regelschulen geschätzt, weil „[...] das war dann noch mal eine andere Institution, da  
haben die irgendwie, das ging mit mehr Eindruck in die Familie, das hatte also mehr Wir-  
kung“ (1R 40).

Der Wunsch nach Unterstützung hängt außerdem mit der Einschätzung dreier Antragstel-  
ler/innen zusammen, eine frühzeitige Intervention sei durch die Eltern verhindert worden.  
In fünf der neun Fälle wurde die Arbeit mit den Eltern von den Regelschullehrer/innen als  
schwierig beschrieben. Die Erwartung der Regelschule, „[...] dass man das einfach sei-  
tens des BFZs noch ein bisschen, ähm ja intensiviert, äh, so dass diese Übernahme von  
Gesprächen, mit wem was wo stattfinden dann wirklich auch beim BFZ bleibt und nicht

irgendwo immer wieder in Teilbereichen auch an die Schule zurück geht“ (7S 19) kollidiert nun mit der von Seiten des BFZs vertretenen Strategie, die Verantwortung für die Schüler/in der Regelschule zu belassen:

„Ich hatte zwar der Lehrerin vorgeschlagen, dass sie das macht, aber das wollte sie nicht. Das ging ihr zu weit mit dem Augenarzt zu sprechen. Das sind zum Beispiel so Dinge, das würde ich als Lehrerin, ich würde dann sagen, ich nehme das in die Hand, ich spreche mit dem Arzt. Das sind aber dann manchmal so Punkte, denke ich, das habe ich dann auch nicht übernommen, weil ich dann denke, eigentlich müssen das auch Lehrer, entweder sie macht es jetzt, entweder sie nimmt es in die Hand oder die Mutter muss es halt machen.“ (7S 19).

Der Vernetzungsanspruch mit dem Ziel einer Durchsteuerung durch das BFZ wird hier erkennbar, und er ermöglicht der Regelschullehrerin die Reduktion des eigenen Aufgabenbereichs. Die übereinstimmende Überzeugung der Berater/innen, „[...] dass die BFZ-Arbeit eine Zusammenarbeit ist und nicht dass wir diese Kinder übernehmen und einfach nichts geändert wird, also im System [...]“ (2B 72) verweist gleichzeitig auf institutionell geschiedene Zuständigkeitsräume, die im Rahmen der BFZ-Arbeit plötzlich zusammengedacht werden sollen.

#### D. Kooperation und Vernetzung der Hilfen

Der aktuell noch bruchstückhafte Austausch von Hilfesystemen untereinander erschwert präventives Arbeiten und führt zu zeitlichen Verzögerungen. So scheint ein Zusammenhang zwischen verspäteter Intervention und lückenhafter Information zu bestehen. Die Qualität der Verbindungen misst sich in diesem Bereich stark an der prozessualen Passungsfläche der miteinander in Kontakt Trehenden und scheint weniger stark emotional vermittelt. Die kooperative Zusammenarbeit im Sinne einer gewinnbringenden Arbeitsteilung scheint aber noch in den Anfängen zu stecken. Denn als besonders problematisch und schwierig erweisen sich über die Abnehmerschule hinausgehende Kreuzungen verschiedener schulischer Institutionen. Sie betreffen die zukünftig notwendige Kooperation sonderpädagogischer Einrichtungen untereinander, um bedarfsorientierte Vernetzungen im Kern umzusetzen. In der Gesamtsicht bedeutet BFZ-Arbeit mühsames Aufbauen eines funktionstüchtigen Netzwerks im Bereich der Koordination psychosozialer Hilfen.

In den vergangenen Abschnitten tauchte bereits das Feld der Elternarbeit auf, das in sieben der neun Fälle als Überzeugungsarbeit beschrieben wird. Als Überzeugungsarbeit von Pädagog/innen überwiegend mit widerständigen Erfahrungen in Verbindung gebracht, läuft sie stets Gefahr, dem systemischen Arbeiten zu entgleiten. Ein weiteres Indiz hierfür ist das Hin- und Herschieben von Zuständigkeiten. Das Nicht-Erkennen von Kooperationsfacetten kann zu Missverständnissen, aber auch Fehleinschätzungen familiärer Strukturen führen. Einen weiteren Problempunkt in der familiären Auseinandersetzung bildet eine Transformation der Beratungsinhalte durch die Einleitung eines sonderpäda-

gogischen Überprüfungsverfahren in vier Fällen. Diese sind nicht mehr auf die Prävention im Sinne einer ambulanten Förderung, sondern auf die adäquate Vermittlung der Neuplatzierung des/r Schülers/in ausgerichtet.

1. Aspekte der Vernetzung

Überschneidungen und Zuständigkeiten

Die in drei Fällen zu konstatierende Überschneidung verschiedener Institutionen mündet oft in Fragen der Zuständigkeiten, provoziert Konkurrenzen und hemmt das gemeinsame Arbeiten. Lediglich in einem Fall verläuft die Kommunikation zwischen verschiedenen Einrichtungen im Sinne einer Kooperation und zur Zufriedenheit der Berater/in:

„Förderlich war eine sehr gute Zusammenarbeit mit der Frau vom Sozialdienst. Das ist auch oft nicht sehr förderlich, diese Überschneidung des BFZ mit Jugendamt, das kann total in die Hose gehen wenn, ja, weil wir oft in Bereiche hineingehen, die eigentlich das Jugendamt organisieren müsste [...]“ (3B 56).

Hier wurden ebenfalls Verbindungen zum Sozialpädiatrischen Zentrum als auch zur außerschulisch installierten logopädischen Förderung hergestellt, deren Zusammenwirken als ein Baustein in dem von allen befragten Beteiligten als gelungen eingeschätzten Fallverlauf gelten kann. Die Kooperation mit den außerschulischen Diensten scheint dann gut zu funktionieren, wenn die Beteiligten ähnliche Vorstellungen vom Kindeswohl teilen. Um fachliche Differenzen auszutragen, fehlt hingegen häufig die Zeit, und möglicherweise auch die Bereitschaft.

Als einziger Fall, in dem die Auseinandersetzung mit weiteren Institutionen von der Beraterin als gelungen beurteilt wird, fällt die Schwierigkeit einer Kreuzung schulischer Einrichtungen umso stärker ins Gewicht – hier waren sowohl die Schule für Lernhilfe als auch die Sprachheilschule involviert:

„Also hinderlich war natürlich die Überschneidung der beiden Sonderschulformen, das war ein Riesen-Hindernis, das mich einiges an Kontakten und Hintenum-Telefonaten gekostet hat, weil, wenn sich so zwei Kompetenzeinrichtungen überschneiden, gibt es immer Reibungsprozesse und das war in diesem Fall recht heftig. Weil ich musste immer der Sprachheillehrerin unterstellen, das hab ich ja mit diesem VUF getan, dass sie etwas verschlafen hat. Sie hatte das Kind ja schon viel länger in der Fördergruppe. Sie hätte ja schon viel früher diese gravierenden Sprachstörungen zum Thema machen müssen, hat sie nicht getan. Also das war absolut hinderlich“ (3B 56).

Dieses Zitat dokumentiert den sensiblen Bereich der gegenseitigen Akzeptanz und Konkurrenz – hier zwischen sonderpädagogischen Institutionen –, wie er für das Arbeitsbündnis zwischen Regel- und Förderschulpädagog/innen schon umrissen wurde.

In einem Fall, Bernd C., ergab sich eine zeitliche Überschneidungen der Förderung des Schülers durch eine BFZ-Kraft und eine Lerntherapeutin. Aus diesem Grund hat das BFZ Kontakt zu der außerschulischen Lernförderung aufgenommen:

„Dann hab ich mich mit der, mit dem Förderinstitut ein paar Tage später in Verbindung gesetzt mit der Fragestellung, wer macht jetzt was in der Arbeit. [...] Also da gab es einmal ein Treffen, also ein Gespräch mit der Therapeutin, wo man einfach noch mal so abgesteckt hat, sie war eigentlich dafür, dass das BFZ gleich raus geht und dann wie gesagt, gab's einfach von dem Bernd dieses Signal, dass er das noch nicht will, weil er sie auch noch nicht so kannte und dann war's, dann hab ich sie noch einmal am Telefon gesprochen, und wir haben noch einmal darüber gesprochen, wie es zu reduzieren ist, die Frau F. (die Klassenlehrerin; DK) hat auch noch mal einmal mit ihr gesprochen, aber ich denke mal, so von meiner Einschätzung, so von draußen fände ich es besser, wenn, hätte ich es besser gefunden, wenn das Institut noch etwas mehr mit der Schule zusammengearbeitet hätte“ (2B 54).

Entgegen der Einschätzung der Beraterin ist die Kooperation in der Gesamtsicht durchaus als gelungen einzuschätzen. Die Grundsäulen der Vernetzungsidee sind hier in den Prozess eingelassen und prägen ihn nachhaltig. Es gab ein Treffen aller Involvierten, so dass die Teilsysteme über Informationen der anderen Perspektiven verfügten. Die Zurückhaltung der außerschulischen Einrichtung ist noch nicht als Rückzug zu werten, der in verschiedenen anderen Maßnahmen augenscheinlich wird.

Ein Nebeneinander von Einzelsystemen wird dann erkennbar, wenn die verschiedenen Systeme keine Kenntnis voneinander besitzen. Die Nähe von Institutionen sollte vor allem genutzt werden, wenn Unklarheiten hinsichtlich der künftig sinnvollsten Beschulungsform bestehen. Zusätzlich verschafft das Hand in Hand arbeiten einen vollständigeren Überblick über die Komplexität der Problematik und verringert das Arbeitsvolumen. So stellte in einem Fall eine Regelschullehrerin Kontakt zur Schule für Kranke her, so dass es zu einem Hospitationstermin kam. Die Frage der Zuständigkeit ist in diesem Fall offenbar problematisch:

„Erst schon, sie (die Schule für Kranke; DK) fühlte sich schon zuständig, sie hatten das schon erkannt und kamen auch, fanden das schon wichtig. Dann, es hat dann aufgehört, weil er dann wieder in die Schule kam und die auch wussten, dass BFZ auch eingeschaltet ist. Und dann lief diese Schule für Kranke nachher wieder aus“ (4R 71).

Weder die Mutter noch die BFZ-Kraft zeigten sich über die Einbindung informiert. Eine intensivere Kontaktaufnahme der Institutionen untereinander wäre nicht nur aus Sicht der Systementwicklung sinnvoll gewesen, sondern hätte in diesem Fall möglicherweise zu anderen Ausgang geführt.

## 2. Übergänge

Aus Sicht der Berater/innen sind in zwei Fällen Fehlentscheidungen im Bereich der Schulingangsdagnostik zu konstatieren. In diesem Zusammenhang wurde der Vorschlag geäußert, dass eine Sonderpädagog/in dem Verfahren zu Seite gestellt werden sollte. Eine Beraterin regte darüber hinaus an, dass während des ersten Schuljahres, „[...] zwischen



Sommer- und Weihnachtsferien ein Sonderschullehrer stundenweise mit drin ist und dann schon hilft zu sortieren [...]“ (6B 140) um frühzeitige Interventionen zu gewährleisten und die Chancen einer erfolgreichen Unterstützung des/r Schülers/in zu vergrößern. Dabei gelte es die Systemlogik frühzeitiger Auslese gegen eine frühzeitige Stabilisierung der Haltekräfte der Regelschulen auszuspielen.

Auch bei dem schulinternen Übergang von der Vorklasse in die erste Klasse ist nach den Erfahrungen der Berater/innen nicht immer der notwendige Austausch zwischen den beteiligten Pädagog/innen – hier also der Vorklassenleiter/in und der Klassenlehrer/in der ersten Klasse – gegeben. Fehlende Informationen verhindern nach deren Einschätzung rechtzeitige Interventionen, im Fall von Ludger C., so die Einschätzung der BFZ-Kraft, hätte man vielleicht noch was einleiten können, außerschulisch, oder man hätte ihn noch anders fördern können“ (5B 104).

Der dritte relevante Übergang besteht im Wechsel in weiterführende Schulen. Die Begleitung der Schülerin Ilka S. richtete sich explizit auf diesen Zeitraum, um Informationslücken entgegenzuarbeiten, die sich auf die Heranwachsende nachteilig hätten auswirken können. Aufgrund der Weigerung der Familie und des Kindes, eine außerschulische Förderung in Anspruch zu nehmen, wurde der Beratungsprozess über die Grundschulzeit hinaus prolongiert, auch wenn dies dem üblichen Vorgehen nicht entspricht. Zudem verlangt diese Vereinbarung zwischen Regelschul- und BFZ-Lehrer/innen ein Kompromiss bezüglich der Vorgabe, innerhalb des BFZs erarbeitete Informationen weiterführenden Schulen nicht zukommen zu lassen.

An den genannten Übergängen stellt sich durchgängig die Frage nach der Informationsweitergabe, die zunächst im Sinne einer „objektiven“ Chance des Neubeginns für das Kind („nackte Akte“) gehandhabt wird, was in den von uns betrachteten Fällen zum verspäteten Einsätzen unterstützender Maßnahmen geführt hat.

### 3. Die Informationszirkulation im (Kern-) System der BFZ-Arbeit

In vier der neun untersuchten Fallgeschichten sind fehlerhafte oder fehlende Informationsweitergaben zur Vorgeschichte der Kinder zu konstatieren. Die zu einer gelingenden Zusammenarbeit beitragende Weitergabe oder Dokumentation wichtiger Informationen, die dem Erhalt einer komplexen Vorgeschichte und Verstehen spezifischer Haltungen nützlich sind, weist in vier Fällen Mängel auf.

So teilte beispielsweise eine Mutter der Schule die ADS-Diagnose ihres Kindes zum Einschulungstermin mit. Zu diesem Zeitpunkt war das Kind bereits 1,5 Jahre in ergotherapeutischer Behandlung. Trotzdem war aus Sicht der Klassenlehrerin und BFZ-Kraft zur Einschulung nicht klar, dass es sich bei Christina um „ein Risikokind“ handelt und sie gin-

gen davon aus, dass dessen Problematik „wahrscheinlich im Kindergarten keinem aufgefallen ist“ (8B 45). Die Mutter reagiert hierauf verständlicherweise enttäuscht und resigniert:

„Ich fühlte mich total unverstanden von Frau P [der Klassenlehrer/in; DK]. Die Regelschule ist nicht interessiert an der Vorgeschichte der Kinder. [...] Also, das ging mir alles irgendwie so furchtbar schnell, ja weil ich immer noch der Hoffnung war, die Christina die schafft das vielleicht irgendwie, vielleicht kann man sie in die Integrationsklasse..., es gibt ja da auch eine Integrationsklasse, [...], also ich denke das war, wie soll ich das jetzt sagen, wir fühlen uns abgeschoben von der Regelschule, die Christina und ich auch“ (8E 74).

Bei Lana K. war die Klassenlehrerin nicht darüber informiert, dass bereits ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren vor Schulbeginn stattgefunden hatte. Die anschließende Rückstellung führte zum Verbleib des Kindes im Kindergarten. Der Empfehlung einer Vorstellung im Sozialpädiatrischen Zentrum zur Abklärung der eruierten Schwächen konnte aufgrund der erschwerten familiären Lage in dieser Situation nicht ohne Unterstützung nachgekommen werden. Die aus Sicht der Berater/in dann verspätete Meldung für das BFZ erklärt sie sich aus – ihr durchaus nachvollziehbaren, letztlich aber nicht berechtigten – Meldeskrupeln: „Die versuchen dann, ihm (dem Schulanfänger; DK) eine Chance zu geben, der soll eine Chance bekommen, eine allgemeine. Das ist halt natürlich so fraglich, [...]“ (3B 86).

In drei Fällen betrifft der unzureichende Informationsaustausch die an der Förderung oder Beratung Beteiligten untereinander. Hier handelt es sich um Lücken im Kooperationskern. So wurde in einem Beratungsfall die beeinträchtigte Lesekompetenz einer Schülerin von der Berater/in nach Durchführung informeller Testverfahren auf psychosomatische Ursachen zurückgeführt. Die Informationen der Mutter und der Schülerin, die von einem bereits in der frühen Kindheit durch Krankheiten geschädigten Gehör berichten, die beispielsweise einen späten Spracherwerb zur Konsequenz hatten, waren dabei nicht bekannt.

#### 4. Elternmitwirkung

Dass die Familienstrukturen von außerordentlicher Bedeutung für das Fallgeschehen sind, zeigt nicht nur ihre Akzentuierung bei Schwierigkeiten, sondern auch ihre Herausstellung als förderlicher Wirkfaktor in zwei Fällen. Die Aufgeschlossenheit der Familie korreliert deutlich mit dem Vorhandensein von Ressourcen und der Initiative der Eltern. In fünf Fällen wird die Kooperation mit den Eltern der Kinder als widerständig beschrieben, in drei Prozessen wurde die Einschätzung vertreten, dass die Eltern ein frühzeitiges Eingreifen verhinderten. Augenfällig ist der einseitige Kontakt mit den weiblichen Erziehungsberechtigten bei äußerlich intakten Familienstrukturen. Der Einbezug des Vaters ist umso dringlicher, gerade weil sein Einfluss auf den Fallverlauf oft schwer einschätzbar ist.

Die Schwierigkeit des Einbezugs der Erziehungsberechtigten wird in einem längeren Beratungsfall Ilka S. transparent, der aufgrund familiärer Vorbehalte schließlich abgebrochen werden musste:

„[...] weil da tauchte das Wort Jugendamt auf und das fanden sie stigmatisierend und hatten auch wenig Einblick in die, ja, welcher Eingriff ist das in die Familie oder ist es überhaupt einer. Also sie konnten das nicht so als Hilfe für sich annehmen [...]. [...] Und dann hab ich auch die Sache abgeschlossen, wegen fehlender Einsicht hab ich geschrieben und Nichterscheinen des Vaters. [...]“ (6B 72).

Der kurze Beratungsfall Zoe E. dagegen zeichnete sich stark durch die Initiative der Mutter der Schülerin aus, die bereits mit dem Vorschlag einer außerschulischen Förderung in das Beratungsgespräch kam. Die bekräftigende und bestärkende Wirkung der Beratung konzentriert sich hier auf die Mutter, die einer Einschätzung der Berater/in gegenüber aufgeschlossen ist und sich deren Unterstützung sichert:

„Ja, im Grunde genommen war ja dieses zweite Gespräch als Auswertungsgespräch gedacht, in dem man dann wiederum Möglichkeiten andenkt oder auch ja auf den Weg bringt, wie man Zoe helfen könnte, ja und in dieses Gespräch kam die Mutter schon mit dem Vorschlag diese Lerntherapie zu installieren. [...] Und das hab ich dann bekräftigt und die Mutter hatte dann eben die Therapie, äh ja, installiert“ (9B 6).

#### Unterschiedliche Wahrnehmung des BFZs

Die Institution Förderschule wurde von allen interviewten Eltern wahrgenommen, die Empfindungen variieren erheblich. Nur in zwei Fällen löst dieses strukturelle Merkmal keinerlei Ängste oder Bedenken aus. Dabei handelt es sich um jene Familien, die bereits als initiativ und ressourcenreich charakterisiert wurden. Umgekehrt wurde, auch wenn die Sonderbeschulung kein Thema war, von einigen Eltern trotzdem deutliche Skepsis gezeigt. Andererseits ist wiederum die potenzielle Förderschulbedürftigkeit nicht zwingend mit Abwehr verknüpft, wie das Beispiel Ina F. und ihre Eltern zeigt:

„Auch viele, wenn die sagen, warum machst du das, [...], das ist eine Sonderschule... Ich habe mir gesagt, ich muss ja meinem Kind helfen, das war mir egal. [...] Ich war nicht so alleine. Ich war so hilflos mit ihr. Und ich war da froh, dass da wirklich die Schule sich mit drum kümmert, weil sie wurde auch so frech und aufsässig, ich wäre alleine wirklich überfordert gewesen. Also da bin ich ehrlich“ (7E 77).

Die Intervention durch das BFZ wird auch von der Mutter von Bernd C. als Wendepunkt erlebt und trägt erheblich zur innerfamiliären Entlastung bei:

„Es war eine schlimme Zeit, es war wirklich eine schlimme Zeit. Auch wenn's um die Hausaufgaben ging. Es gab öfters Tränen, entweder hab ich geheult oder er hat geheult, weil es war so ein Stress ganz einfach, weil das Kind konnte nicht und ich hab Druck gemacht, weil ich nicht wusste, was mit ihm los war und einfach dachte, der ist faul und will nicht. Und dann haben wir's mit Liebe und Güte probiert und dann doch wieder mit Druck und deshalb war ich so froh, als ich die Hilfe gekriegt hab. Auch die Gespräche mit der Frau A. haben mir so geholfen, dass sie sagte, das Kind kann wirklich nichts dafür, es ist eben so und hat mir auch einen Leitfaden gegeben, wie man es besser macht und anders macht. Und seit dem ist das halt jetzt viel entspannter hier unser Verhältnis nachmittags“ (2E 75).

Deutliche Skepsis und Angst löst die Wahrnehmung der institutionellen Einbindung des BFZs bei fünf der neun befragten Elternteile aus. Aufgrund der strukturellen Nähe kann

hier oftmals keine Unterscheidung zwischen der Arbeit des BFZs und einer Förderschulüberprüfung vorgenommen werden. Die Berater/innen werden in drei Fällen vornehmlich in der Rolle des „holenden“ Förderschullehrers gesehen und bedingen in drei Fällen intensive Versagensgefühle:

„Ich selbst für mein Gefühl, du hast total versagt. Du hast es nicht im Griff gehabt, du hättest es selber merken müssen, was mit ihm los ist, du hättest früher reagieren müssen, das hab ich mir dann gesagt... [...]“ (4E 72).

In zwei Fällen handelt es sich um alleinerziehende Elternteile, die durch das gemeinschaftliche Auftreten der Klassenlehrer/innen und Berater/innen unter Druck geraten und sich eingeschüchtert fühlen: „Das ist eigentlich das einzige, was ich will. Dass die Frau I. erst mal mit den Eltern reden tut, bevor praktisch mit der Lehrerin [aus dem BFZ; DK] auch noch zusammen.“ (3E 151).

Wut löst das Auftreten des BFZs in zwei Fällen aus, wobei bei Elmira G. die Mutter vielleicht unter dem Eindruck der falsch informierten Klassenlehrerin stand:

„Am Anfang hab ich gleich gedacht es kommt jemand um zu überprüfen, ob die für die Sonderschule, also ein Sonderschulkind ist, sagen wir mal so. Das hab ich am Anfang so gedacht. Dass sie jetzt gucken kommen, das sind die Schwächen, das Kind muss in die Sonderschule. So hab ich das halt am Anfang verstanden. [...] Sagen wir mal so, ausgelöst, irgendwie eine Wut. Also eine Wut, dass, ja, eine Wut, dass ich mir mal gedacht habe, ja, die haben mir schon, also ein Kind ist in der Sonderschule, dass sie mir quasi alle Kinder da rein schicken wollen. Das war mein Gedanke halt. Und für mich war der Gedanke, nein, also die Elmira kommt mir auf keine Fall in die Sonderschule weil sie ist kein Sonderschulkind und wie gesagt, das war da halt so eine Wut, ich hab gedacht, die machen das, das, die erlauben sich viel“ (1E 46).

So überwiegen Gefühle der Machtlosigkeit und das Empfinden, aus Entscheidungsprozessen ausgeschlossen zu sein:

„Gefragt ja, aber nicht erklärt warum. Und ja, die haben gesagt, ob wir einverstanden sind, dass jemand vorbei kommen soll, also die haben die Termine schon halt, die machen dann schon vorher und Sie werden halt einfach benachrichtigt, also es kommt jemand vorbei, also gefragt werden wir großartig nicht“ (1E 30).

Eine stärkere Beteiligung in die Beratungsprozesse und Entscheidungsfindungen wird von zwei der neun befragten Eltern angemahnt.

#### Einbindungsgrad und Zeitdimensionen

Zur intensiveren Beteiligung der Eltern mit regelmäßigen Treffen kommt es meist innerhalb längerer Förderprozesse, außerdem bei ausgeprägt eigeninitiativen Eltern oder bei Herausstellung der Elternarbeit als wichtigem Auftragssegment. Bei kurzen Beratungsfällen fällt die Einbindung der Familien zuweilen knapp aus. So berichtet die Mutter von Christina R.: „Mein Einverständnis? Nein, eigentlich nicht. Mir wurde das gesagt ‚Also es kommt jetzt die Frau R.‘, war das damals, die würde sich die Christina mal näher an-

schauen. [...] Ich habe die Frau R. das erste Mal beim Abschlussgespräch gesprochen, ich kannte die vorher gar nicht“ (8E 24).

Die dann einbrechende Informationsflut droht die Familie zu überfordern, weshalb in vier Fällen eine frühere Aufklärung gewünscht wird:

„Vor allen Dingen, wenn man mir vielleicht vorher schon, vielleicht vor den Herbstferien, also Wochen vorher schon gesagt hätte ‚Ich glaube, die schafft das nicht‘, aber es wurde halt nur gesagt ‚Da gibt es Probleme, wir müssen mal gucken‘. Ich konnte mich da nicht einstellen drauf“ (8E 80).

Die zügige Hilfe durch das BFZ, die in vier der neun Fälle mit der Notwendigkeit einer Sonderbeschulung endeten, wird von Eltern und Antragstellern/innen unterschiedlich bewertet und setzt dementsprechend konträre Gefühle frei. Während eine Klassenlehrerin die Zügigkeit lobt, als Entlastung erlebt und betont, dass es „super schnell lief, also besser hätte [es] gar nicht laufen können“ (8R 19), dominiert bei der Mutter eine andere affektive Färbung der Zeitdimension:

„Das war so, die Christina kann hier nicht bleiben, es wurde nicht so gesagt, aber so kam uns das vor ‚Ihr müsst eine andere Lösung finden‘, das kam so Knall auf Fall, das kam so schnell, innerhalb von zwei Wochen“ (8E 74)

Das Bestreben, schnellstmöglich eine adäquate Beschulung für das Kind einzuleiten, ohne Zeitverluste und damit Verschärfung der Problemlage zu riskieren, wird von den Eltern nicht unbedingt geschätzt:

„Da hätte wir schon mal viel eher drüber reden können, nicht quasi, sagen wir mal dann die letzten drei Wochen vor den Sommerferien, das is ja alles holadipop auf einmal gegangen“ (5E 198).

An diesem Punkt liegt die Schwierigkeit der BFZ-Arbeit in der Vereinbarung verschiedener Bedürfnisse. Dieses Problem wird auch von der Berater/in gesehen:

„Es ging erschreckend schnell, also, ich fand erschreckend so, da wird ein Kind gemeldet und innerhalb, ich mein, das waren ja nur, das hört sich jetzt so an mit drei Monaten, da waren ja noch Ferien dazwischen und es waren ja nur wenige Kontakte und da wird das so ganz klar, ja, da war eigentlich gar nichts mehr zu machen sonst“ (5B 104).

## E. Schulorganisatorische Aspekte – die Perspektive der Schulleitungen

Die Nutzung der Beratungs- und Fördertätigkeiten variiert bei den elf Regelschulen erheblich. Auffällig an dieser Häufigkeitsverteilung ist ihre innerschulische Konstanz. Trotz der Vorstellung des Arbeitskonzepts im Rahmen von Gesamtkonferenzen konnte der Kontakt nicht zu allen zugeordneten Schulen hergestellt beziehungsweise aufrecht erhalten werden. Die Angebote wurden am stärksten von einer Gesamtschule sowie der Grund-

schule mit Förderstufe in Anspruch genommen (vgl. Jahresbericht 03/04, 8). Dabei weist die Größe einer Schule, also die Gesamtschülerzahl, keinen direkten Zusammenhang mit der Zahl der Meldungen für das BFZ aus. Die Inanspruchnahme des BFZs hängt offenbar stärker mit dem Problembewusstsein der Schule zusammen, als mit der absoluten Zahl problembelasteter Schüler/innen. Dies verweist auf unterschiedliche Schulprofile und deren Passung mit dem ambulanten Förderkonzept des BFZs.

1. Präventionsangebote an den untersuchten Regelschulen - unterschiedliche Schulkulturen

Der Aufbau eines tragfähigen Hilfenetzes verlangt Verankerungen auf beiden institutionellen Seiten – BFZ und Regelschule(n). Prävention ist primär von der Regelschule zu leisten. Inwieweit sie diesen Auftrag wahr- und ernst nimmt, wird maßgeblich von der Haltung der jeweiligen Schulleitung bestimmt.

Die zur Verfügung stehenden Förderstunden als wichtigstem Präventionsinstrument werden von den sieben befragten Schulleiter/innen überwiegend auf die Hauptfächer Mathe und Deutsch, proportional zu den Klassengrößen verteilt. Zwei Schulen betonten, Förderangebote für leistungsschwache und leistungsstarke Schüler/innen anzubieten. Eine Schulleitung handhabt die für jede Klasse zur Verfügung stehenden Förderstunden als äußere Differenzierung und installierte eine LRS-Förderung für das 3. und 4. Schuljahr. LRS-Förderkurse werden noch von zwei weiteren Schulen angegeben, wobei sich das Angebot in einer Schule auf die ersten zwei Jahrgangsstufen beschränken muss, im anderen Fall liegt der Schwerpunkt LRS im 5. und 6. Schuljahr. Neben Förderkursen für Kinder mit Migrationshintergrund und den vorgeschriebenen Vorlaufkursen kommen Seiteneinsteiger-Sonderprogramme zur Erwähnung. Eine Schulleitung erwähnt ausdrücklich die intensive Elternarbeit als entscheidenden Teil der Förderung.

Eine weitere Schule bemüht sich um den Aufbau eines Fördervereins als Trägereinrichtung, um ihren Schüler/innen eine Hausaufgabenbetreuung anbieten zu können. Betont wird, dass der schulgesetzliche Auftrag der Förderung aufgrund der Kürzungen der Förderstunden nicht hinreichend erfüllt werden könne. Als Reaktion auf diese Misere betonen drei Schulleiter/innen die Bedeutung binnendifferenzierender Maßnahmen schon deshalb, weil keine äußeren Differenzierungsangebote mehr bestehen. Der Mangel an personellen Ressourcen führt an zwei Schulen verstärkt zur Entwicklung eines Fördersystems für Binnendifferenzierung. Eine Schulleitung erwähnt den Nutzen der Beratungsvorschläge des BFZs, welche in die Konzeption einfließen.

Teilweise werden die Aussagen der Schulleitungen zu den präventiven Angeboten an ihrer Schule von den Lehrer/innen und BFZ-Kräften nicht bestätigt bzw. stark relativiert. So moniert eine Regelschullehrer/in mit Blick auf die Praxis an der eigenen Schule:

„Wir haben jedes Jahr hochfliegende Förderstundenmodelle, die also zu fünfzig Prozent trotz aller Anstrengungen im Sande verlaufen. Weil hier vertreten, da vertreten, dort vertreten, weil steht noch dies und jenes an. Und da rechnet man sich am Ende des Jahres zusammen, wie oft haben wir die denn da im Förderunterricht gehabt, das ist ja lächerlich. [...] Und ich pack nicht alles mit innerer Differenzierung im Unterricht, das pack ich nur beschränkt“ (1R 144).

Zudem wird die Aussage, Leistungsunterschieden in der Klasse durch innere Differenzierung zu begegnen, aus der Außenperspektive der BFZ-Lehrerer/innen skeptisch beurteilt. Offensichtlich versteht man unter innerer Differenzierung nicht immer das Gleiche:

„Es wird immer gesagt, wir haben differenziert im Unterricht, aber es ist manchmal nicht so, man kann nicht genau sagen, wie wurde denn differenziert oder was wurde wirklich differenziert, was wurde anders gemacht mit diesem Kind, also welche Differenzierung hat stattgefunden. Das ist nicht so einfach. Das ist auch für uns, glaube ich, nicht so einfach, da immer so genau nachzuhaken, ja wie denn genau, was haben sie denn gemacht. Das ist ja dann schon sehr fordernd“ (7B 31).

Die durch die Reduzierung der Förderstunden entstandenen Lücken können durch das BFZ jedenfalls nicht kompensiert werden. Die Stilisierung des BFZs als pädagogisches Allheilmittel überschätzt die Möglichkeiten systemischen Arbeitens bei gleichzeitiger Ressourcenverknappung. Zwar existieren durch die Arbeit des BFZs zusätzliche Fördermöglichkeiten, die im Folgenden markiert werden sollen. Es bleibt aber zu konstatieren, dass die entstandenen Brüche im Fördersektor der Regelschulen nicht durch das BFZ aufzufangen sind. Die zunehmenden Ressourceneinschnitte bei steigendem Leistungsdruck bergen die Gefahr, dass eine Deckung des Beratungs- und Förderbedarfs durch das BFZ zukünftig nicht mehr in dem jetzigen Umfang gewährleistet sein wird.

## 2. Die Angebote des BFZs

Das BFZ erarbeitete während seiner Aufbauphase eine Präsentation, mit der Intention seine präventiven Angebote in der Zuständigkeitsregion bekannt zu machen. Sie wurde im Rahmen von Gesamtkonferenzen im Schuljahr 2002/2003 vorgestellt. Diesen Zeitpunkt markieren die Schulleitungen als Beginn der Zusammenarbeit und nehmen den Ansatz des BFZs als umfassendes Präventionsprogramm wahr. Die ausführliche Vorstellung des Konzepts in den Gesamtkonferenzen hat sich in dieser Hinsicht offensichtlich bewährt.

Die Möglichkeit der ambulanten Einzelförderung wird von Schulleiter/innen als ein wesentliches Qualitätsmerkmal der BFZ-Arbeit genannt:

„Dann arbeitet die BFZ-Kraft aber auch in Einzelförderung mit dem Kind. D.h. haben ja über ihre Ausbildung einfach noch mal speziellere Techniken für ein lese-rechtschreibschwaches Kind oder für ein Kind, was eine Rechenschwäche hat und arbeiten in Einzelarbeit mit denen, soweit ich weiß bei den meisten Fällen ein bis zwei mal die Woche, was ja eine relativ intensive Sache ist“ (8S 21).

Unterstützende Tätigkeiten im Bereich der Elternarbeit werden ebenfalls im Zusammenhang mit den Angeboten des BFZs von drei Schulleitungen erwähnt, wobei festgestellt wird, dass

„[...] bei diesen hartnäckigen Fällen, wenn wir weiterkommen, dann ist das immer in der Zusammenarbeit mit beiden und da haben wir die größte Chance. Und da ist die Unterstützung des BFZ sehr wichtig und auch kompetent“ (5S 67).

Interessant und die Professionskonkurrenzen mit einer Gemeinsamkeit konfrontierend ist der Hinweis einer Schulleiter/in, dass

„[...] die sich auch einfühlen können in die Situation, in der wir hier bei den Klassen stehen. Eine Lehrerin, die 30 Stunden hat, die hat nicht immer den Nerv, alles im Detail und in aller Ruhe zu erläutern und da sind die Kollegen dann auch, die sehen das in welcher Situation, in welchem Kontext wird eine Sache jetzt vorgetragen. Auch diese menschliche Feinfühligkeit ist bei den Kollegen hier zu spüren, das möchte ich ausdrücklich mal erwähnen“ (345S 6).

Daneben werden die Aspekte der Beratung von der Mehrzahl der Schulleitungen als besonders positives Element hinsichtlich der Hilfestellung für die Regelschulkraft betrachtet:

„[...] der Vorteil ist einmal, dass man eine Beratung bekommt als Kollege, also d.h., die kommen in die Klasse rein, schauen sich das Kind an, man hat auch einen anderen Blickwinkel auf das Kind selbst [...]“ (16S 21).

Aufgrund der im Regelschulrahmen zukünftig geforderten Förderkompetenzen (z.B. Erstellen von Förderplänen) ist die sonderpädagogische Beratung für einzelne Schulleitungen kaum noch aus dem Setting der Regelschule wegzudenken.

Die Anregungen und Ideen der Berater/innen eröffnen besonders für die Integrations-Schulen auch die Perspektive

„[...] möglichst viel von dieser Beratungstätigkeit selbst an der Schule zu machen, wenn man die nötigen Fachleute hat“ (6S 16).

Dieses Zitat verweist auf die Effektivität einer Installation sonderpädagogischer Kompetenzen an Regelschulen, die unter verfahrenstechnischem Blickwinkel noch einmal aufgegriffen werden sollen.

Der Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik erhält außerordentliches Gewicht. Wurden diagnostische Kompetenzen der Berater/innen bereits von den Regelschulkräften hervorgehoben, so wird dieser Bereich ebenfalls von den Schulleiter/innen übereinstimmend als wichtiges Angebot des Beratungs- und Förderzentrums hervorgehoben, dessen systemischen Wirkungen nicht zu übersehen seien:

„Da sind wir auch immer dankbar, wenn die kommen, weil, was sollen wir uns Gedanken machen über etwas, was wir gar nicht können und wofür wir gar nicht zuständig sind und die uns in kürzester Zeit auf einen Stand versetzen können, der uns ausreicht. [...] Es ist nicht nur so eine Geschichte gewesen, die mal irgendjemand erdacht hat, sondern sie funktioniert. Und das muss ich wirklich anerkennend sagen. Also dem Team von Frau A. und ihre Kollegen, das sind wirklich absolute, also sagen wir mal, das sind kompetente, sachkundige und entgegenkommende, hilfsbereite Leute [...]“ (345S 6).



### 3. Die Schlüsselposition der Schulleitung

Die Art und Weise, wie das Angebot des BFZs durch die einzelnen Regelschullehrer/innen wahrgenommen und genutzt wird, wird nach unseren Ergebnissen maßgeblich durch die Haltung der jeweiligen Schulleitung beeinflusst. Schulleitungen, die an intensiver Beratung interessiert sind, förderdiagnostische Kompetenzen in den Regelschulbetrieb konsequent einbeziehen und fortwährend zu ergänzen suchen, fördern in dieser Untersuchung die Aufgeschlossenheit des Kollegiums. Die Wahrnehmung von Lernproblemen bei gleichzeitig klarer Verantwortungsübernahme für die Schüler/innen an der Regelschule wird transparent in der Äußerung, dass

„[...] wir auf der anderen Seite auch mit den Kindern klar kommen müssen und da brauchen wir zusätzliche Hilfe. Und da ist die Hilfe der X-Schule [an der das BFZ angesiedelt ist; Dk] unverzichtbar, ohne die können wir unsere Arbeit nicht machen, ganz einfach“ (345S 36).

Ausgeprägte Wünsche nach Einzelförderung bei Ablehnung Beraterischer Hilfestellungen als auch ängstliche und unaufgeschlossene Haltungen gegenüber den Berater/innen sind bei den Regelschullehrer/innen einer aufgeschlossenen und förderengagierten Schulleitung nicht festzustellen. Hier äußern die Schulleitungen sich auch zuversichtlich bezüglich des schwer operationalisierbaren Kompetenztransfers:

„Mit Sicherheit. Also angefangen von einer immer größeren Offenheit bis zu einer Erhöhung der eigenen Kompetenz. Wenn man sich die Fachleute mit ins Boot holt, profitiert man immer in der Alltagsarbeit und kann bestimmte Dinge beim nächsten Mal vielleicht auch eigenständig anwenden“ (6Sa, 36).

Diese erkennbaren Neigungen decken sich ebenfalls mit dem unter Abschnitt III.C.2 (S.28) hervorgehobenen Vertrauen der Regelschullehrer/innen in die eigenen Kompetenzen. Der hier vorgestellte experimentierende Habitus findet sich im Rahmen dieser Analyse bei Lehrer/innen aus Kollegien mit aufgeschlossenen förderengagierten Schulleitungen. Delegierende Tendenzen der Regelschullehrer/innen korrespondieren hingegen ebenso eindeutig mit der einseitigen Betonung des Einzelförderaspektes bei Nichterwähnung Beraterischer Qualitäten des Beratungs- und Förderzentrums durch die Schulleitung.

Auch der Entlastungsaspekt wird von den Schulleitungen mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. Trotz einer anfänglichen zeitlichen Mehrbelastung der Regelschullehrer/innen werden langfristige Entlastungsfunktionen durch die BFZ-Arbeit grundsätzlich von den Schulleitungen bejaht, jedoch mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. So bezieht sich die Entlastung im einen Fall stärker auf Erleichterungen durch die gezielte Einzelförderung der Schüler/innen, im anderen Fall auf den fachlichen Wert sonderpädagogischer Beratungen:

„Dann gibt's Runde-Tisch-Gespräche, mit der Erziehungshilfe oder dem Sozialamt, dem Jugendamt usw., da kann man sich über so eine Schiene, BFZ-Arbeit, auch ein bisschen entlasten, in dem man sagt, ich stell jetzt hier ein Problem fest, mit dem doktere ich jetzt nicht lange rum, sondern ich lass mir ein paar Tipps geben, was kann ich tun“ (18S 27).

Es deutet sich zudem ein Zusammenhang an zwischen systemischen Beratungen und züversichtlichen Förderperspektiven trotz scharfer Einschnitte. Die Einschätzung, dass an Regelschulen Förderkonzepte einen Platz haben müssen, wirkt sich auf die Sichtweise und den Offenheitsgrad der Lehrkräfte aus. Hier wird Prävention als zentraler Auftrag verstanden und nicht von selektiven Aspekten verschüttet.

#### 4. Institutionelle Anbindung des BFZ an die Förderschule

Schon mehrfach kam die institutionelle Anbindung des BFZs an die Förderschule zur Sprache, die bei der Mehrheit der Eltern starke Verunsicherungen hervorrief und auch bei Antragsteller/innen zu Meldeskrupeln führte. Die prinzipielle Vorschaltung beratender und fördernder Tätigkeiten vor eine Förderschulüberprüfung wird von den befragten Regelschullehrer/innen und Schulleitungen, wie auch von den BFZ-Kräften durchgängig positiv eingeschätzt, da der präventive Zug dieser Regelung aus ihrer Perspektive voreilige VÜF-Meldungen ausschließt. Die Meldebereitschaft der Regelschullehrer/innen steigt, da eine Vorstellung von Schüler/innen im BFZ weniger mit dem Verbauen von Zukunftschancen verknüpft wird. So kann durch das stärkere Beratungs- und Fördergewicht ein zeitlich adäquater Interventionszeitpunkt stärker gewährleistet sein.

Die Erleichterung, dass „[...] man nicht mehr von Null auf Hundert [...]“ (4R 91) schalten muss, führt allerdings bei einigen Lehrer/innen zu einer gewissen Konfusion. So wird in einem Fall mehrfach deutlich, dass die Regelschulkraft die Berater/in für die Person hält, die im „[...] Bereich des VÜF-Verfahrens eingeschaltet worden [...]“ (7Rb 45) war. Diese Überzeugung prägt auch das Arbeitsbündnis, dessen Kooperationshorizont von vornherein inhaltlich stark beschränkt ist. In einem anderen Fall wird irrtümlicherweise angenommen, dass das BFZ die Einleitung eines Verfahrens zur Ermittlung des Förderbedarfs vornimmt. Um Unklarheiten dieser Art zu vermeiden muss die Schnittstelle, wo Prävention in Platzierungsfragen umschlägt, stärker durch inhaltliche Regelungen definiert werden.

Und selbst wenn solche offensichtlichen Missverständnisse in Zukunft mit steigendem Bekanntheitsgrad des BFZs und seiner Aufgaben nicht mehr auftreten sollten, besteht dennoch die Gefahr, dass das Beratungsverfahren bei den Regelschulkräften hinsichtlich seiner Bedeutungsgebung in einer Vorform der Förderschulüberprüfung aufgeht, was den fugenlosen Übergang von Beratungs- und Überprüfungstätigkeiten zur Folge hat, wie dies eine Regelschullehrer/in relativ unverblümt zum Ausdruck bringt:

„Und sagen wir mal, kann man auch viel früher beginnen. BFZ einschalten in der ersten Klasse ist ein ganz anderes Ding als, ich kann nicht in der ersten Klasse einen VÜF-Bogen ausfüllen, da springen mir die Eltern ins Kreuz, das ist doch klar, ich kann das Kind nicht gleich so verurteilen und in so eine Schublade schieben. In sofern ist das natürlich eine wunderbare Treppe.“ (1R 128).

Tendenziell droht so die BFZ-Arbeit in ein Abarbeiten einer mehr oder weniger lästigen Verpflichtung umzuschlagen, so die Einschätzung einer BFZ-Lehrer/in:

„Also diese, wie bei Lana, dieses Miteinander ein Stück weit gehen und sich gegenseitig beraten im Sinne das Beste für das Kind, das ist schon dadurch gekippt worden, dass vor jedem VÜF BFZ rein muss, so dass wir auch zunehmend unter dem Druck beraten, also diese Regelschulen, dass sie uns vorher holen, also holen müssen, es muss vorher BFZ-Kontakt gegeben haben, und das bedeutet halt auch nicht unbedingt der Wunsch nach, was wir bisher hatten, Beratung und Unterstützung, sondern da wird was abgehakt, was halt vor dem VÜF noch laufen sollte[...]“ (3B 106).

Eine Beschädigung des ohnehin störanfälligen Arbeitsbündnisses der Pädagog/innen, der nachhaltigen Einfluss auf die Arbeitsqualität ausüben kann, ist zumindest zu befürchten.

Eine Lösung böte hier die feste Installation von BFZ-Kräften im Regelschulbetrieb, wobei hier das System in seiner Enge variieren kann (beispielsweise feste Beratungszeiten an kleineren Schulen, eine feste BFZ-Kraft in größeren Schulen). Der andere Ort könnte darüber hinaus die Zusammenarbeit mit Eltern positiv beeinflussen als auch das Vertrauen der Regelschullehrer/innen durch den Bekanntheitsgrad verstärken. Eine feste Installation würde von der Mehrheit der Regelschulen befürwortet:

„Es wäre z.B. die Frage, ob nicht eine BFZ-Kraft für eine Schule zuständig ist. Die alle Klassen kennt, so wie ich es mir wünschen würde für die Schulpsychologen z.B., alle Klassen kennt, auch entsprechend viele Stunden hat um sich um alle Kinder zu kümmern, oder zwei BFZ-Kräfte, je nach Größe der Grundschule, [...], aber dass man klar zugeordnet hat“ (18S 39).

## F. Verfahrenstechnische Aspekte

### 1. Die zeitnahe Reaktion als Qualitätsmerkmal

Die Organisation der Kontaktaufnahme zwischen Regelschule und Beratungs- und Förderzentrum wurde von sämtlichen Schulleitungen als optimal bezeichnet. Das formalisierte Verfahren ermögliche den Lehrkräften eine notwendige Reflexion der Problemlagen durch ihre Verschriftlichung und sei insofern ein geeigneter Brückenschlag zwischen den Institutionen. Somit wird diese Form der Antragsstellung von den Schulleiter/innen durchgängig als sinnvoll erachtet,

„[...] einfach deswegen, weil beide Seiten wissen, welchen Weg sie zu gehen haben. Wird zwar manchmal auch problematisiert im Gespräch, aber letztlich ist es aus meiner Sicht eine gute Möglichkeit, diese kurze schriftliche Stellungnahme, um sich noch mal zu vergewissern, und eben auch zu sagen, so, ich hab jetzt euch diesen Antrag weiter gegeben, ich erwarte aber auch, dass da eine entsprechende Reaktion geschieht, eben die Rückmeldung rasch kommt und dass das Angebot der Hilfe, der präventiven Hilfe nicht allzu lang auf sich warten lässt. Das ist das was von beiden Seiten zu vermittelt wird“ (6Sb 44).

Zeitliche Belastungen der Regelschulkräfte können die Kontaktaufnahme verzögern, doch erwähnen auch die Lehrkräfte den positiven Effekt der Antragstellung. Neben dem bürokratischen Pfad erstrecken sich auch unmittelbare Kommunikationswege, die anscheinend vornehmlich im „zentralen Einzugsgebiet“ genutzt werden:

„[...] Und wie gesagt, in beiden Fällen jetzt die Kollegen und oder Stufenleitung nehmen den kurzen Weg, ich krieg dann den fertigen Antrag zu sehen, das haben die vorher schon alles gehandelt und abgesprochen. Das ist der kurze Weg und das hat schon was für sich, dass die X-Schule [an der das BFZ angesiedelt ist; DK] direkt bei uns in unserem [Stadtteil; DK] drin liegt und da der direkte Draht auch gut möglich ist“ (6Sa 48).

Das schriftliche Procedere hat sich als probates Verfahren bewährt, doch

„[...] wenn ich da anrufe, da krieg ich sofort einen Termin, ich kann auch mal ein Problem, was ich jetzt nicht über ein Formular abwickeln will, da finden wir einen Weg“ (345S 63).

Hier zeichnet sich das Qualitätsmerkmal der zeitnahen Reaktion ab, dass immer wieder betont wird und die Beratungs- und Förderarbeit des BFZs auszeichnet:

„Und die Behandlung und die Hilfen seitens des BFZ erfolgen zügig, ganz entscheidend. Nicht irgendwann, ja nächsten Monat kommen wir mal, nein, sie kommen so schnell es geht. So innerhalb von zwei Wochen haben wir die Sache im Laufen und das ist entscheidend“ (345S 40).

Die den Vorlauf verlängernde Schwierigkeit einer gemeinsamen Terminfindung verweist erneut auf einen Vorzug der im vorherigen Abschnitt akzentuierten Integration sonderpädagogischer Ressourcen in den Regelschulbereich:

„Da wird nicht ad hoc gehandelt, es kann auch sein, dass erst nach eineinhalb zwei Monaten das erste Zusammentreffen ist. Telefonisch gibt's zwar schon Kontakt, bis dann aber Termine koordiniert sind, dauert's schon eine ganze Weile“ (6Sb 13).

## 2. Verwaltungs- und Dokumentationsaufwand

Ein weiteres verfahrenstechnisches Segment betrifft die Dokumentationsaufgaben der Berater/innen, die mitunter als Hauptbestandteil der Beratung und Förderung wahrgenommen wird. Die Kritik von fünf Berater/innen richtet sich nicht auf den Abschlussbericht, sondern betrifft die Gesamtmasse an Organisationsarbeiten, beispielsweise in Form umständlicher Zeitdokumentationen. Der Anstieg der Meldungen im BFZ hat in dieser Perspektive die Konsequenz, dass weniger Zeit in originäre sonderpädagogische Arbeitsinhalte investiert werden kann und verweist erneut auf die schwierige Vereinbarkeit zweier Ämter in einer Person.

„[...] ich weiß nicht, ob das wirklich so viel Zeit erfordern sollte, also das ist ja nichts jetzt irgendwie Pädagogisches gewesen das alles auszurechnen, wie viel Stunden das war und alles im Computer einzugeben, und manchmal habe ich dann den Eindruck, dass man sehr viel Energie, die man eigentlich für das Kind gebrauchen könnte und für Gespräche und um Dinge einzuleiten, wirklich verwendet für Protokollbögen und für diese ganzen Bögen, und das ist aber eigentlich..., also das ist nicht wirklich das, um was es geht, das ist ja nur das, dass man das dann nachweist. Also das erfordert dann aber

soviel Energie, dass man wirklich groggy ist, einfach von diesem Papierkram, sage ich jetzt mal. Das weiß ich nicht, ob das so förderlich ist“ (8B 95).

### 3. Qualifikation und Ressourcensteuerung

Das Bestreben, Auswahl und Verteilung der Berater/innen sowohl entlang fachlicher Kompetenzen als auch regionaler Schwerpunktbildung auszurichten, scheitert in der Praxis mitunter an den vorhandenen Kapazitäten. Trotzdem ist bei der Durchsicht der neun Fallbeispiele zu konstatieren, dass sich neun der insgesamt elf befragten Regelschulkräfte gut beraten fühlen. Die Wahrnehmung fachlicher Grenzen auf Seiten der Berater/innen durch die Regelschullehrer/innen bezog sich, wenn überhaupt, auf die noch geringe Berufserfahrung der Berater/in.

Neben der Teilnahme der Berater/innen an Fortbildungsveranstaltungen kommt dem Erfahrungsaustausch im Rahmen der BFZ-Konferenzen deshalb ein besonderer Stellenwert zu, der wiederholt hervorgehoben wird und auf die hohe Bedeutung des kooperativen Milieus innerhalb des Kollegiums verweist.

Das Kriterium der Berufserfahrung als zentralem Qualifikationsmerkmal wird auch von einzelnen BFZ-Kräften thematisiert, wenn es heißt: „[...] man kann nicht einfach, Berufsanfänger kommt, Berufsanfänger geht ins BFZ, das kann es nicht geben, das find ich schlecht, das kommt der Arbeit nicht zugute“ (3B 110). Zudem wird die Besorgnis geäußert, dass die sonderpädagogischen Qualifikation für eine erfolgreiche Beratungsarbeit allein nicht ausreicht: „[...] dass die Leute, die aus dem System Lernhilfeschule kommen und nie in einer Regelschule waren zu wenig Fantasie entwickeln können, wie die Kinder an der Regelschule gehalten werden können“ (3B 104). Hier wird auf den Erfahrungsfundus aus dem Gemeinsamen Unterricht angespielt.

---

## IV. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, unterteilen wir unsere Schlussfolgerungen und Empfehlungen in einen Teil A, in dem die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden und einen Teil B, in dem offene Fragen skizziert werden, die einer vertieften bzw. quantitativ erweiterten Untersuchung bedürfen.

### A. Ergebnisse

#### 1. Hohe Akzeptanz in der Schulregion

Als erstes und wichtigstes Ergebnis der Evaluation ist die hohe Akzeptanz des untersuchten Beratungs- und Förderzentrums in der Schulregion festzuhalten. Die ist um so bemerkenswerter, als das BFZ auf eine noch junge Geschichte zurückblicken kann, das heißt, seine Tätigkeit erst vor 2-½ Jahren aufgenommen hat. Die hohe Akzeptanz spiegelt sich in den Aussagen der befragten Regelschullehrer/innen und der Schulleitungen, am deutlichsten wohl in der Formulierung einer Schulleiter/in, die Kooperation mit dem BFZ sei aus der eigenen Arbeit nicht mehr wegzudenken. Als wesentliche Faktoren, die zu dieser hohen Akzeptanz geführt haben, stellten sich die zeitnahe Reaktion des BFZs auf Anfragen durch die Regelschulen und die hohe Qualifikation der beratenden Lehrer/innen heraus.

#### 2. Qualifikationsmerkmale

Die langjährige Berufserfahrung hat sich in der Einschätzung der befragten Regelschullehrer/innen wie auch der BFZ-Kräfte als wesentliches Qualifikationsmerkmal herauskristallisiert. Besondere Wertschätzung erfährt dabei die spezifische Feldkompetenz, das heißt, Erfahrungen aus dem Regelschulbereich, die bei Sonderpädagog/innen in der Regel durch den Gemeinsamen Unterricht erworben werden. Aufgrund der quantitativ und qualitativ als unzureichend erlebten Weiterbildungsangebote kommt dem kollegialen Austausch innerhalb des Kollegiums des BFZs eine zentrale Qualifikationsfunktion zu.

Spezifische Beraterische Kompetenzen nehmen in den Aussagen der Beteiligten gegenüber der Fachkompetenz eine deutlich geringere Bedeutung ein. Wir interpretieren dieses Phänomen allerdings nicht in dem Sinne, dass es auf diese Kompetenzen weniger ankommt. Diese Kompetenzen, die sich mehr auf den Prozess als auf den Inhalt der Beratung

beziehen, entziehen sich eher der bewussten Wahrnehmung und werden nach unserer Einschätzung aus diesem Grund weniger häufig thematisiert.

### 3. Hoher Stellenwert der Diagnostik

Der Diagnostik wird – ebenfalls von allen Beteiligten – ein hoher Stellenwert beigemessen. Dies hat unbestreitbar einen sachlichen Kern, denn die umfassende Diagnose bildet zweifellos die Basis einer fundierten Förderplanung.

Dennoch sehen wir hinter dieser hohen Wertschätzung der Diagnostik eine Dynamik, die über diesen sachlichen Kern deutlich hinausweist. Zunächst wird mit der Diagnostik ein „ungefährliches Terrain“ markiert, das die Regelschulpädagog/innen unbesorgt der Sonderpädagogik überlassen können, ohne sich selbst in ihrer professionellen Kompetenz angegriffen zu sehen. Dies gilt, wie oben gesehen, für andere Bereiche – wie etwa die Unterrichtsorganisation (Innere Differenzierung) – nicht, zumindest nicht in dieser Klarheit. Hierin besteht nun für den Beratungsprozess ein gewisses „verführerisches“ Potenzial, wenn den Berater/innen ein Bereich zugewiesen wird, in denen ihr Expertentum unstrittig ist. Wir erachten dies insofern als nicht unproblematisch, da wir häufig einem technizistischen Verständnis von Diagnostik begegnet sind, das holzschnittartig etwa so zu beschreiben ist: Entweder gelingt es, aus der Diagnose Eins-zu-Eins die entsprechenden Fördermaßnahmen abzuleiten, was aufgrund des vielbeschworenen „Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann/Schorr 1988) so kaum möglich ist. Oder aber man versichert sich, dass mit den Mitteln der Regelschulpädagogik hier nichts mehr zu machen ist, dass es sich eben um ein Förderschulkind handelt. Gibt es kein Drittes zwischen diesen beiden Polen, ist die Entwicklung einer prozessorientierten Förderplanung kaum möglich. Schließlich geht mit diesem technizistischen Diagnostikverständnis eine starke Kindzentrierung einher: die Diagnostik dient primär der Identifizierung seiner Schwächen und Ausfälle, die Analyse des Lernumfeldes und sozialer, lebensweltlicher Bedingungsfaktoren droht aus dem Blick zu geraten. Um nicht missverstanden zu werden: nach unseren Befunden teilen die BFZ-Kräfte dieses verkürzte Diagnostik-Verständnis nicht, müssen sich aber damit auseinandersetzen, dass es ihnen von der Regelschule angetragen wird. Der produktive Umgang mit diesem Anliegen verlangt seinerseits wiederum primär beratertische Kompetenz und ist durch noch so hohe fachliche Qualifikation nicht auszugleichen.

### 4. Prozess der Auftragsklärung

Bei den von uns untersuchten Fallbeispielen kam es in der Regel sehr rasch zu einer Form von Zielvereinbarung zwischen der Regelschullehrer/in und der BFZ-Kraft. Dies mag der knappen Zeit geschuldet sein, führte aber zu einer Reihe von Irritationen, Missver-

---

ständnissen und Informationsdefiziten. Nach unserer Einschätzung sollte dem Prozess der Auftragsklärung – nicht zuletzt aufgrund der offenen Situation und der Vielzahl möglicher Interventionen durch das BFZ – mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Dies schließt die stärkere und die frühere Einbindung der Eltern ein. Dabei gilt es, den Eltern den Status des BFZ darzulegen und deutlich heraus zu stellen, dass es sich bei der Unterstützung durch das BFZ nicht um eine Vorform des Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs handelt. Wir kommen unten auf die Frage zurück, inwieweit dies unter den gegebenen organisatorischen Bedingungen (Anbindung des BFZ an die Förderschule) überhaupt möglich ist.

Sorgfältig zu reflektieren ist zudem die häufig vorzufindende Erwartung der Regelschullehrer/innen, die BFZ-Mitarbeiter/innen mögen einen disziplinierenden Einfluss auf die Eltern ausüben. Diese angetragene Rolle droht die Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit der Eltern zu unterminieren. Angesichts der häufig bereits konflikthaften Beziehungen zwischen Regelschullehrer/in und Eltern ist hier primär eine moderierende und keine disziplinierende Funktion der BFZ-Lehrer/in angezeigt.

Die von uns festgestellten Probleme in der Auftragsklärung verweisen zudem auch auf ein praktisches und wissenschaftliches Desiderat, nämlich das Fehlen eines wirksamen und vor allem praktikablen Instruments der Förderplanung. Ein solches Instrument könnte dazu beitragen, die möglichen Beratungs- und Förderangebote transparent zu machen und damit den – unter erheblichem Zeitdruck verlaufenden – Prozess der Auftragsklärung zu strukturieren und zu ökonomisieren. Wir kommen unten auf diesen Aspekt zurück.

## 5. Institutionelle Anbindung an die Förderschule

Die Aufgaben eines Beratungs- und Förderzentrums sind komplex und vielfältig. Dies lässt die Bündelung der personellen Ressourcen in einem Kompetenzzentrum zur Sicherung und Weiterentwicklung der fachlichen und beraterischen Qualifikation der Mitarbeiter/innen als durchaus sinnvoll erscheinen. Die Anbindung des BFZs an die Förderschule mag aus administrativen Gründen nahe liegen, zeitigt aber noch unseren Befunden deutliche negative Nebeneffekte.

Luhmann/Schorr haben nachdrücklich darauf hingewiesen, dass sich das strukturelle Paradox des Schulsystems, gleichermaßen für Bildung und Erziehung wie für Selektion zuständig zu sein, bis in die feinsten Verästelungen pädagogischer Interaktion verfolgen lässt (vgl. dies. 1988). Auch wenn Luhmann/Schorr diese Situation als unhintergebar bezeichnen, hängt es dennoch von institutionellen bzw. schulorganisatorischen Rahmenbedingungen ab, wie mit diesem Paradox umgegangen werden kann. Durch die Platzierung an den Förderschulen geraten die BFZs gleichsam in den Brennpunkt dieses Parado-



xons, der Förderauftrag ist aus Sicht aller Beteiligten ständig in Gefahr, sich mit dem Selektionsauftrag zu vermischen bzw. schleichend in diesen überzugehen. Dies untergräbt die Vertrauensbasis im Arbeitsbündnis zwischen Berater/innen, Regelschullehrer/innen, Schüler/innen und Eltern. So bleibt es eine offene Frage, wie den Eltern der Unterschied zwischen der Unterstützung durch das BFZ und der Einleitung eines VÜF-Verfahrens glaubhaft vermittelt werden soll (wie wir dies oben gefordert haben), wenn ein Großteil der BFZ-Maßnahmen letztlich doch in ein VÜF-Verfahren einmünden, und dieses wiederum von der Institution durchgeführt wird, an der das BFZ angesiedelt ist. Und auch die Regelschullehrer/innen sehen eben die Möglichkeit des gleitenden Übergangs, wie dies in der Aussage einer Lehrer/in unumwunden zum Ausdruck kam, die den Übergang von BFZ zu VÜF als „wunderbare Treppe“ bezeichnete (vgl. oben S. 46).

In dem von uns untersuchten BFZ wurde die Regelung praktiziert, dass die in der Beratung tätigen BFZ-Kräfte nicht im gleichen Fall auch an der Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beteiligt werden. Diese Regelung sollte als Mindeststandard auf jeden Fall beibehalten werden. Aufgrund der uns vorliegenden Befunde muss aber stark bezweifelt werden, dass dies ausreicht, um der institutionell bedingten Vermischungstendenz wirksam entgegenzuwirken.

#### 6. Schulklima an den Regelschulen

Unsere Untersuchungsbefunde verweisen auf die Bedeutung des Schulklimas, nicht nur für die Akzeptanz, sondern auch für die inhaltliche Auslegung des BFZ-Angebots. Es lassen sich Schulen ausmachen, in denen der delegierende Habitus vorherrscht und in denen das BFZ-Angebot eher als Additivum für besondere Schüler/innen interpretiert wird, während sich andere Schulen den Präventionsauftrag zu eigen machen und das BFZ als Unterstützung in diesem Anliegen zu nutzen wissen. Dieser Befund deckt sich mit den Untersuchungsergebnissen von Reiser et al. (o.J.), die ähnliche Konstellationen an Grundschulen identifiziert haben. Das BFZ ist nach unserer Einschätzung gefordert, gemeinsame Strategien im Umgang mit (offen oder verdeckt) delegierenden Schulen zu entwickeln und dies nicht der einzelnen BFZ-Kraft zu überlassen.

### B. Forschungsfragen

Die exemplarische Evaluation eines Beratungs- und Förderzentrums hat eine Reihe offener Fragen ergeben, die mit mehr oder weniger großem Aufwand und mit unterschiedlichen methodischen Zugängen zu untersuchen sind.

---

## 1. Organisationsmodelle

Auf die Folgeprobleme, die mit der Anbindung der Beratungs- und Förderzentren verknüpft sind, haben wir oben bereits hingewiesen. Wir halten die Erstellung einer Expertise für angeraten, in der die Vor- und Nachteile anderer Organisationsmodelle, wie z.B.

- Ressourcencenter direkt in der Regelschule entsprechend dem finnländischen Modell (vgl. Herz/Kuorelahti 2005)
- Anbindung des BFZ an Schulen mit Gemeinsamen Unterricht
- Kleinräumige, interdisziplinäre Beratungszentren: Schulen ohne Schüler
- ...

im nationalen und internationalen Vergleich dokumentiert und analysiert werden.

## 2. Das BFZ als Zentrum einer sozial-räumlichen Präventionsplanung

Es bleibt eine offene Frage, ob die ausschließlich am Einzelfall orientierte Vorgehensweise der BFZs ausreicht, um die institutionelle Weiterentwicklung der zu beratenden Regelschulen zu fördern. Es ist zu prüfen, ob der Auftrag des BFZs in die Richtung erweitert werden sollte, ein regionales Netzwerk der Präventionsplanung unter Beteiligung der Schulen, des Amtes für Soziale Dienste und der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe aufzubauen. Ein solches Netzwerk sollte unter anderem die folgenden Funktionen übernehmen:

- Informations- und Erfahrungsaustausch,
- Weiterentwicklung im Hinblick auf angemessene Organisationsformen wie auch der pädagogischer Interventionen im Bereich der Prävention in einer sozialräumlichen Perspektive und
- Organisation der Weiterbildung.

Da eine solche Netzwerkarbeit – wenn sie effektiv betrieben werden soll – sehr zeitaufwändig ist, müssten hierfür ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

## 3. Ressourcensteuerung

Das untersuchte BFZ hat die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf relativ viele Köpfe verteilt. Dies hat Vor- und Nachteile, die in Vergleich zu den Erfahrungen mit der Bündelung der Ressourcen an anderen Standorten gesetzt werden sollten.

Als zweiten Bereich der Ressourcensteuerung ist die Relation von Beratung und Förderung in den Blick zu nehmen. Mit anderen Worten: es gilt rationale Kriterien zu entwickeln, wie das zeitliche Verhältnis der Arbeit für das Kind (Beratung) und der Arbeit mit dem Kind (Förderung) auszutarieren ist – dies unter den Bedingungen begrenzter Ressourcen.

4. Weiterbildung

Die Aufgaben der Beratungs- und Förderzentren verlangen Kompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen (a) sonderpädagogischen, diagnostischen und fachdidaktischen Wissens, (b) der Individualberatung und (c) der Organisationsentwicklung. Daher ist per se ein hoher Weiterbildungsbedarf zu konstatieren. Insgesamt ist das spezifische Weiterbildungsangebot für die BFZ-Kräfte sowohl qualitativ als auch quantitativ unzureichend. Es ist ein Weiterbildungskonzept zu entwickeln, das auf die spezifischen Bedarfe der BFZ-Arbeit zugeschnitten ist. Da sich die drei genannten Ebenen in einem spannungsvollen Verhältnis befinden, reicht es nach unserer Einschätzung nicht aus, rein additiv Weiterbildungsveranstaltungen zu den einzelnen Bereichen nebeneinander zu stellen. Es braucht auch Angebote, die das Spannungsverhältnis zwischen Experten-, Prozess- und Organisationsberatung in dem spezifischen Handlungsfeld BFZ thematisieren.

5. Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Es ist bekannt, dass sich die eklatante Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001, 2004) auch in der deutlichen Überrepräsentation ausländischer Kinder an Schulen für Lernhilfe abbildet (vgl. Kornmann et al. 1997, Gomolla/Radtke 2002). In unserer Untersuchungsstichprobe waren aufgrund der Vielzahl der Auswahlkriterien Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht mehr in ausreichender Zahl vertreten, so dass deren spezifischen Problemlagen nicht eigens thematisiert werden konnten. Dieses Desiderat sollte durch eine eigene Untersuchung mit diesem Schwerpunkt behoben werden.

6. Weiter-Entwicklung von Instrumenten der Förderplanung

Der Förderplanung kommt im Rahmen der präventiven, sonderpädagogischen Arbeit mittlerweile auch auf schulgesetzlicher Ebene eine prominente Rolle zu. Trotzdem fehlt es hierzu an geeigneten Instrumenten. Es gilt Verfahren zu entwickeln, die der Komplexität der Problemlagen der Schüler/innen gerecht werden und dabei handhabbar bleiben. Eine

---

interdisziplinäre Perspektive, die die Berücksichtigung medizinischer, psychologischer und fachspezifischer Aspekte ebenso umfasst wie die Analyse des Lernumfeldes und der Lebenswelt der Schüler/innen, sollte dabei auf jeden Fall gewahrt bleiben.

#### 7. Mikroanalyse von Beratungsprozessen

Wir haben festgestellt, dass die ratsuchenden Regelschullehrer/innen es sehr schätzen, wenn die BFZ-Kraft den gleichen beruflichen Erfahrungshintergrund wie sie selbst aufweist, wie dies durch Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht der Fall sein kann. Wir betrachten diesen Befund nicht ohne Ambivalenz, denn er kann auch als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Regelschullehrer/innen eine, durch die professionelle Differenz bedingte, „exzentrische“ Position der Berater/in nur schwer ertragen können.

Dies korrespondiert mit dem Umstand, dass der professionelle Habitus von Lehrer/innen durch das Moment der Instruktion geprägt ist. Es ist ein strukturelles Merkmal des Lehrerhandelns, über einen Wissens- und Könnensvorsprung gegenüber den Schüler/innen zu verfügen, auch wenn mit diesem Wissensvorsprung didaktisch und pädagogisch sehr unterschiedlich umgegangen werden kann. Dieser Habitus ist mit den Anforderungen einer Prozessberatung, in der eine Verständigung über die Problemdefinition und die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten herbeigeführt werden soll, schwer verträglich. Nur in Mikro-Analysen konkreter Beratungsgespräche kann dieser Vermutung empirisch nachgegangen, und, sollte sie sich bestätigen, dieser Ausgangslage angemessene Beratungsstrategien identifiziert werden.

#### 8. Quantitative Ermittlung der präventiven Effekte durch die Einrichtung von Beratungs- und Förderzentren

Die zentrale Frage, ob es durch die Einrichtung von Beratungs- und Förderzentren tatsächlich gelingt, die Haltekraft der Regelschulen zu stärken und damit eine dämpfende Wirkung auf die Überweisungsquote an die Schule für Lernhilfe zu erzielen, kann nur durch ein aufwändiges quantitatives Untersuchungsdesign beantwortet werden. Hierbei sind die oben angesprochenen Aspekte zu berücksichtigen, die die eher skeptische Haltung zu quantitativ nachweisbaren präventiven Effekten der BFZ-Arbeit begründen. Es sind dies der erhöhte Selektionsdruck in den Regelschulen, der sich in einer landesweit steigenden Quote von Lernhilfeschüler/innen ausdrückt. Es sind weiter die im Verhältnis zum „Auftragsvolumen“ letztlich bescheidenen Ressourcen des BFZs, die es kaum erlauben eine in ihrem Einzugsbereich flächendeckende Präventionsarbeit zu leisten. Es ist weiter zu bedenken, dass das BFZ in Gefahr steht, zur bloßen Vorstufe des Verfahrens zur Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs instrumentalisiert zu werden.

Schließlich ist auch der Hinweis ernst zu nehmen, dass die BFZ-Arbeit zu einer gesteigerten Präsenz diagnostisch geschulter Sonderpädagog/innen in den Regelschulen führt und dass dadurch Schüler/innen in den Blick geraten, die den Regelschullehrer/innen bis dato gar nicht aufgefallen sind.

Eine quantitative Analyse, in der Schulregionen mit und ohne BFZ einander gegenüber gestellt werden, sollte Auskunft darüber geben, ob die genannten Effekte feststellbar sind, und wenn ja, welchen Umfang sie annehmen. Hierfür ist ein umfassendes statistisches Datenmaterial von Nöten.

---

## V. LITERATUR

- Berg, I. K. (2002): Familien-Zusammenhalt(en). Dortmund: Verlag modernes Lernen
- Haeblerlin, U. / Jenny-Fuchs, E. / Moser Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern, Stuttgart: Haupt
- Herz, B. / Kuorelatti, M. (2005): Integrative Förderung in Finnland. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56:9, S. 330-334
- Horstmann, M./Raidt-Petrick, M. (1995): Das Sonderpädagogische Förderzentrum und die Regelschulen – Einige Ergebnisse aus dem saarländischen Modellversuch. In: Die Sonderschule, 40. Jg.; 2/1995, 109-117
- Kuckartz, U.: QDA-Software im Methodendiskurs (2004): Geschichte, Potentiale, Effekte. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, 11-26
- Luhmann, N. / Schorr K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt: Suhrkamp
- Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim; Basel: Beltz, Deutscher Studien-Verlag 1999
- Peper, J./Seeberger, J. (2003): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Hessen. In: BHP, 42. Jg., 1/2003, 208-211
- Peper, J./Seeberger, J. (2004): Probleme der Entwicklung von Sonderschulen zu Beratungs- und Förderzentren. In: BHP, 43. Jg. , 1/2004, 93-98
- Reiser, H. / Loeken, H. / Dlugosch, A. (o.J.): Forschungsbericht: Bedingungen der Problemwahrnehmungen von Leistungsversagen in der Grundschule am Beispiel zweier hessischer Landkreise. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität, Forschungsstelle Integration, Institut für Sonder- und Heilpädagogik
- Reiser, H. / Sanders, N. / Urban, M. / Willmann, M. (2003): Beziehungskonstellationen zwischen Beratern und Beratenen bei der Beratung für Erziehungshilfe in der Schule (BES). In: Behindertenpädagogik 42:1/2, 3-18
- Reiser, H. (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle. In: BHP, 41.Jg.; 4/2002, 402-417
- Speck, O. (2002): Zur Qualität (heil)pädagogischer Arbeit. In Greving, H. (Hrsg.) (2002): Hilfeplanung und Controlling in der Heilpädagogik. Freiburg i. Breisgau: Lambertus 2002
- Willmann, M. / Hüper, L. (2004): Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung. Eine Grounded-Theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen. Berlin: uni-edition
- Jahresbericht (2003/04) über die Arbeit des sonderpädagogischen Beratungszentrums der XY-Schule. Unveröffentlichtes Manuskript

## ANHANG

### 1. Stadtteilprofil der Einzugsregion

	Stadtteil A	Stadtteil B	Stadtteil C	Stadtteil D	Stadtteil E	Stadtteil F	Stadtteil G	Stadtteil H	GESAMT STADT
BEVÖLKERUNG (2004)	13 529	11 715	1 413	36 586	7 952	5 048	9 063	3 572	271 090
6 -17 JAHRE	12,2 %	13,5 %	13,8%	10,8 %	12,0 %	12,3%	13,5%	12,6 %	11,1 %
AUSLÄNDER/ INNEN	2 525	2 342	380	7 889	836	485	1 624	222	47 491
AUSLÄNDER ANTEIL	18,7 %	20,0 %	26,9%	21,6 %	10,5 %	9,6%	17,9%	6,2 %	17,5 %
2.AUSL.GENERATION <sup>8</sup>	38,4 %	32,9 %	39,3%	35,3 %	28,4 %	31,0%	33,7%	21,5%	30,6 %
AUSSIEDLER	349	370	-	688	81	114	211	-	6 435
SOZ.VERS.PFL. BESCH. <sup>9</sup> (2003)	4 820	4 080	503	12 242	2 962	1 943	3 288	1 308	93 278
ARBEITER/INNEN	47,7 %	40,6 %	54,9%	37,5 %	22,5 %	31,3%	34,5%	19,5 %	31,7 %
ARBEITSLOSE (2003)	668	561	93	1 874	264	181	447	91	12 832
ARBEITSLOSE UNTER 25	12,7 %	14,1 %	19,4%	13,8 %	9,1 %	11,0%	14,1%	14,3 %	12,7 %
ARBEITSLOSENQUOTE	11,2 %	10,5 %	14,9%	11,9 %	7,2 %	7,8%	10,7%	5,5 %	10,5 %
HAUSHALTE MIT KIN- DERN (2004)	23,0 %	25,8 %	26,7%	19,3 %	24,7 %	26,5%	25,7%	26,5 %	20,6 %
ALLEINERZIEHENDE	3,7 %	5,5 %	5,8%	4,6 %	4,2 %	3,7%	5,7%	4,0 %	4,6 %

Quelle: Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung

### 2. Schulprofil der Einzugsregion

Anzahl der SchülerInnen in Allgemeinbildenden Schulen:

	Stadtteil A	Stadtteil B	Stadtteil C	Stadtteil D	Stadtteil E	Stadtteil F	Stadtteil G	Stadtteil H
GRUNDSCHULEN	659	343		342	1.508	191	335	147
FÖRDERSTUFEN		78			276			
HAUPTSCHULEN					388			
REALSCHULEN					266			
GYMNASIEN	122				335			
INTEGR.JAHR GANGSTUFEN	878						539	
SONDER SCHULEN	153		119		236			

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt Sept. 2002

<sup>8</sup> Vor dem 7. Lebensjahr eingereist bzw. in Deutschland geboren.

<sup>9</sup> Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne Selbstständige und Beamte

### 3. Interviewleitfäden

#### BFZ-Lehrer/innen

<p><u>I Kind:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alter, Name, Geschlecht, Schulform, Klasse und Herkunft</b></li> </ul> <p><u>Anlass und Problematik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mit welcher <b>Problemlage</b> wurde das Kind bei Ihnen gemeldet?</li> </ul> <p><u>Stärken und Schwächen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sehen Sie selbst noch zusätzliche <b>Problembereiche</b> bei dem Kind?</li> <li>- Welche Fähig- und Fertigkeiten stellten nach Aussage der Regelschullehrerin Problembereiche dar?</li> <li>- Über welche <b>Kompetenzen</b> verfügt das Kind nach Meinung der Regelschullehrerin?</li> <li>- Welche <b>Stärken</b> sehen Sie?</li> </ul> <p><u>Unterstützungssysteme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Waren weitere Unterstützungssysteme in den Fall involviert?</li> </ul>	<p><u>II Kooperationsprozess zw. BFZ- und Regelschullehrer</u></p> <p><u>Procedere der Kontaktaufnahme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie kam es zur <b>Kontaktaufnahme</b> zwischen Ihnen und der Regelschullehrerin?</li> </ul> <p><u>Auftragsklärung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie kam es zur <b>Auftragsfindung</b>?</li> <li>- Was war der <b>konkrete Auftrag</b>, mit dem Sie in den Beratungs- und Förderprozess eingestiegen sind?</li> <li>- Welche <b>Erwartungen</b> wurden in diesem Fall an Sie gerichtet?</li> <li>- Gab es Ihrer Ansicht nach einen „heimlichen“ Auftrag?</li> <li>- Wie würden Sie den Prozess der Kontaktaufnahme rückblickend charakterisieren?</li> </ul> <p><u>Beratungsprozess</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Erinnern Sie sich spontan an ein für Sie wichtiges Beratungsgespräch und können Sie dies wiedergeben?</b></li> </ul> <p><u>Qualifikationen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche <b>Kompetenzen</b> Ihrerseits waren erwünscht?</li> </ul> <p><u>Dauer der Maßnahme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welchen <b>zeitlichen Umfang und Dauer</b> hatte die Maßnahme?</li> </ul>
<p><u>III Beratungs- und Förderverlauf</u></p> <p><u>Vorbereitung und Durchführung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreiben Sie den konkreten Beratungs- und Förderprozess <ul style="list-style-type: none"> <li>o Wer macht <b>WAS, WANN und WIE?</b></li> </ul> </li> <li>- Wurde die Beratung und Förderung in den Unterricht der allgemeinen Schule <b>integriert</b>?</li> <li>- Wurden die <b>Eltern</b> des Kindes in den Beratungs- und Förderprozess eingebunden? Wenn ja, wie?</li> <li>- Welche Aufgabe haben <b>auerschulische Einrichtungen</b> übernommen?</li> <li>- Was waren <b>förderliche Bedingungen</b> und was <b>hinderliche</b> Bedingungen für den Prozess?</li> </ul>	<p><u>Wirkungen des Prozesses</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Kind:</b> Welche Effekte hatte bei ... die Beratungs-/Förderarbeit in Bezug auf die <b>genannten Problemfelder</b>?</li> <li>- Gab es Veränderungen in Bezug auf die <b>Gruppenbeziehungen</b>?</li> <li>- <b>Lehrer:</b> Wie würden Sie die Auswirkungen der Beratungs-/Förderarbeit auf den <b>Lehrer/ die Lehrerin</b> beschreiben?</li> <li>- <b>Eltern:</b> Gab es aus Ihrer Sicht Veränderungen in der der <b>Haltung der Eltern</b>?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Eltern:</b> Gab es aus Ihrer Sicht Veränderungen in der der <b>Haltung der Eltern</b>?</li> <li>- <b>Selbst:</b> Haben Sie das Gefühl von der Beraterin hilfreich <b>unterstützt</b> worden zu sein?</li> <li>- Haben Sie <b>Anregungen</b> zur Veränderung Ihres Unterrichts erhalten?</li> <li>- Nehmen Sie die Problematik des Kindes durch die Zusammenarbeit mit der BFZ-Lehrerin <b>anders/neu wahr</b>?</li> <li>- Hat sich etwas in Ihrer <b>Beziehung zu dem Kind/Kollegen</b> verändert?</li> <li>- Wie hat sich durch diesen Fall Ihr <b>Verständnis von der BFZ-Arbeit</b> gewandelt?</li> <li>- Gibt es aus ihrer Perspektive <b>Veränderungen hinsichtlich Ihres eigenen Rollenverständnisses</b>?</li> <li>- <b>Schule:</b> Welche Auswirkungen hatte der Beratungs-/Förderprozess auf die <b>Zusammenarbeit mit dem BFZ</b>?</li> <li>- Hat sich an Ihrer Schule dadurch etwas verändert in Bezug auf Einstellung zur BFZ-Arbeit, Organisation des Unterrichts,</li> <li>- Hatte der Kontakt darüber hinaus Ihrer Ansicht nach Auswirkungen auf die <b>Schulstruktur</b>?</li> </ul>	<p><u>IV PERSÖNLICHES FAZIT</u></p> <p><u>Gesamteinschätzung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie schätzen Sie die <b>konkrete Beratungs- und Förderarbeit</b> in diesem Fall ein?</li> <li>- Wurde Ihrer Meinung nach das <b>gesetzte Ziel</b> in diesem Fall erreicht? Wenn nicht, warum?</li> </ul> <p><u>Unerwähntes, Zu-Kurz-Gekommenes, Zu-Betonendes</u></p> <p>Welche (sonstigen) Erfahrungen haben Sie gemacht?</p> <p><u>V GENERELLE ASPEKTE DER BFZ-ARBEIT</u></p> <p><u>Strukturelle Problematiken der BFZ-Arbeit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Worin sehen sie das <b>erklärte Ziel</b> eines BFZs?</li> <li>- Kann das BFZ ihrer Ansicht nach diesen Ansprüchen gerecht werden?</li> <li>- Wie gestaltet sich die <b>Kooperation mit anderen Einrichtungen</b>?</li> <li>- Kann die BFZ-Arbeit Ihrer Meinung nach zur <b>Reduktion der Sonderschul-Überweisungen</b> beitragen?</li> <li>- Sehen Sie durch die BFZ-Arbeit die Option struktureller Verschiebungen?</li> <li>- Welche <b>strukturellen Änderungen</b> müssten ihrer Ansicht nach im BFZ vorgenommen werden, um deren Effizienz zu verbessern?</li> </ul> <p><u>Anregungen zu organisatorischen Änderungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind Sie mit den Angeboten des BFZ <b>zufrieden</b> oder sollte sich Ihrer Meinung nach etwas verändern?</li> <li>- Haben Sie Anregungen zu <b>organisatorischen Veränderungen</b> in Bezug auf die BFZ-Arbeit?</li> <li>- Ist die BFZ-Schule Ihrer Meinung nach auf dem richtigen Weg oder sehen Sie <b>problematische Entwicklungen</b>?</li> <li>- Welche weiteren <b>organisatorischen Veränderungen</b> müssten nach ihrer Meinung vorgenommen werden, um erfolgreicher arbeiten zu können?</li> </ul>
--	--



Regelschullehrer/innen

<p><b>I KIND</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alter, Name, Geschlecht, Schulform, Klasse und Herkunft</b></li> <li>- <b>Anlass und Problematik</b></li> <li>- Aus welchen <b>Gründen</b> haben Sie das Kind dem BFZ gemeldet?</li> <li>- Welche <b>Problemlagen</b> waren für Sie ausschlaggebend?</li> <li>- <b>Stärken und Schwächen</b></li> <li>- Über welche <b>Ressourcen</b> verfügte das Kind zum Zeitpunkt der Meldung</li> <li>- <b>im schulischen Bereich</b> (Freundschaften)?</li> <li>- Über welche <b>Kompetenzen</b> verfügt das Kind Ihrer Meinung nach?</li> <li>- Welche <b>Stärken</b> und <b>Schwächen</b> wurden von der <b>BFZ-Lehrerin</b> formuliert?</li> <li>- <b>Unterstützungssysteme</b></li> <li>- Waren weitere Unterstützungssysteme in den Fall involviert?</li> </ul>	<p><b>II KOOPERATIONSPROZESS ZWISCHEN BFZ- UND REGELSCHULLEHRER/IN</b></p> <p><u>Procedere der Kontaktaufnahme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie erfolgte die <b>Kontaktaufnahme</b> zwischen Ihnen und der BFZ-Lehrerin?</li> </ul> <p><u>Auftragsklärung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie kam es zur <b>Auftragsfindung</b>?</li> <li>- Wie lautete die <b>Vereinbarung</b>, mit der sie in den Beratungs- und Förderprozess eingestiegen sind?</li> <li>- Welche <b>Erwartungen</b> haben Sie an die BFZ-Lehrerin gerichtet?</li> <li>- Wie würden Sie rückblickend den Prozess der Auftragsklärung charakterisieren?</li> </ul> <p><u>Beratungsprozess</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Erinnern Sie sich spontan an ein für Sie wichtiges Beratungsgespräch oder fällt Ihnen eine, für den Fall typische, Situation ein?</b></li> </ul> <p><u>Dauer der Maßnahme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welchen <b>zeitlichen Umfang und Dauer</b> hatte die Maßnahme?</li> </ul>
<p><b>III BERATUNGS-UND FÖRDERVERLAUF – KONSEQUENZEN</b></p> <p><u>Vorbereitung und Durchführung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreiben Sie den konkreten Beratungs- und Förderprozess             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Wer macht <b>WAS, WANN und WIE</b>?</li> </ul> </li> <li>- Wie wurde die Beratung und Förderung in den Unterricht der allgemeinen Schule <b>integriert</b>?</li> <li>- Würden die <b>Eltern</b> des Kindes in den Beratungs- und Förderprozess eingebunden?</li> <li>- Welche <b>Aufgabe</b> haben <b>außerschulische Einrichtungen</b> übernommen?</li> <li>- Was waren <b>förderliche Bedingungen</b> und was <b>hinderliche</b> Bedingungen für den Prozess?</li> </ul>	<p><u>Wirkungen des Prozesses</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Kind:</b> - Welche Effekte hatte die Beratungs-/Förderarbeit in Bezug auf die <b>genannten Problemfelder</b>?</li> <li>- Hatte die Arbeit Einfluss auf das Arbeitsverhalten o. Frustrationstoleranz des Kindes?</li> <li>- Gab es Veränderungen in Bezug auf die <b>Gruppenbeziehungen</b>?</li> <li>- <b>BFZ-Lehrerin:</b> Wie würden Sie die Auswirkungen der Beratungs-/Förderarbeit auf die BFZ-Lehrerin beschreiben?</li> <li>- Wie hat sich im Laufe der Beratungs- und Förderarbeit die <b>Haltung der BFZ-Lehrerin Ihnen/dem Kind</b> gegenüber verändert?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Eltern:</b> Gab es aus Ihrer Sicht Veränderungen in der der <b>Haltung der Eltern</b>?</li> <li>- <b>Selbst:</b> Haben Sie das Gefühl von der Beraterin hilfreich <b>unterstützt</b> worden zu sein?</li> <li>- Haben Sie <b>Anregungen</b> zur Veränderung Ihres Unterrichts erhalten?</li> <li>- Nehmen Sie die Problematik des Kindes durch die Zusammenarbeit mit der BFZ-Lehrerin <b>andersneu wahr</b>?</li> <li>- Hat sich etwas in Ihrer <b>Beziehung zu dem Kind/Kollegen</b> verändert?</li> <li>- Wie hat sich durch diesen Fall Ihr <b>Verständnis von der BFZ-Arbeit</b> gewandelt?</li> <li>- Gibt es aus ihrer Perspektive <b>Veränderungen hinsichtlich Ihres eigenen Rollenverständnisses</b>?</li> <li>- <b>Schule:</b> Welche Auswirkungen hatte der Beratungs-/Förderprozess auf die <b>Zusammenarbeit mit dem BFZ</b>?</li> <li>- Hat sich an Ihrer Schule dadurch etwas verändert in Bezug auf Einstellung zur BFZ-Arbeit, Organisation des Unterrichts,</li> <li>- Hatte der Kontakt darüber hinaus Ihrer Ansicht nach Auswirkungen auf die <b>Schulstruktur</b>?</li> </ul>	<p><b>IV PERSÖNLICHES FAZIT</b></p> <p><u>Gesamtschätzung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie schätzen Sie die <b>konkrete Beratungs- und Förderarbeit</b> in diesem Fall ein?</li> <li>- Wurde Ihrer Meinung nach das <b>gesetzte Ziel</b> in diesem Fall erreicht? Wenn nicht, warum?</li> </ul> <p><u>Unerwähntes, Zu-Kurz-Gekommenes, Zu-Betonendes</u></p> <p>Welche (sonstigen) Erfahrungen haben Sie gemacht?</p> <p><b>V GENERELLE ASPEKTE DER BFZ-ARBEIT</b></p> <p><u>Strukturelle Problematiken der BFZ-Arbeit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Worin sehen sie das <b>erklärte Ziel</b> eines BFZs?</li> <li>- Kann das BFZ ihrer Ansicht nach diesen Ansprüchen gerecht werden?</li> <li>- Wie gestaltet sich die <b>Kooperation mit anderen Einrichtungen</b>?</li> <li>- Kann die BFZ-Arbeit Ihrer Meinung nach zur <b>Reduktion der Sonderschul-Überweisungen</b> beitragen?</li> <li>- Sehen Sie durch die BFZ-Arbeit die Option struktureller Verschiebungen?</li> <li>- Welche <b>strukturellen Änderungen</b> müssten Ihrer Ansicht nach im BFZ vorgenommen werden, um deren Effizienz zu verbessern?</li> </ul> <p><u>Anregungen zu organisatorischen Änderungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind Sie mit den Angeboten des BFZ <b>zufrieden</b> oder sollte sich Ihrer Meinung nach etwas verändern?</li> <li>- Haben Sie Anregungen zu <b>organisatorischen Veränderungen</b> in Bezug auf die BFZ-Arbeit?</li> <li>- Ist die BFZ-Schule Ihrer Meinung nach auf dem richtigen Weg oder sehen Sie <b>problematische Entwicklungen</b>?</li> <li>- Welche weiteren <b>organisatorischen Veränderungen</b> müssten nach ihrer Meinung vorgenommen werden, um erfolgreicher arbeiten zu können?</li> </ul>

## Eltern

<p><b>I KIND</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreiben Sie bitte <b>Stärken und Interessen</b> ihres Kindes.             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Motivation, Kreativität, Verhalten, Sportlich</li> </ul> </li> <li>- Gibt es Bereiche, in denen Ihr Kind <b>Ihrer Ansicht nach Schwächen und Probleme</b> hat?</li> <li>- Sehen Sie weitere Problemfelder Ihres Kindes in der Schule?             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Probleme im Bereich des Lernens, Bereich des Verhaltens? Keine Motivation? Schulangst?</li> <li>o Unkonzentriertes Arbeitsverhalten?</li> </ul> </li> <li>- Welche <b>Schwächen hat die Lehrerin</b> Ihnen gegenüber formuliert?</li> </ul>	<p><b>II Einbezug der Eltern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie ist es genau zur <b>Unterstützung</b> Ihres Kindes gekommen? (Von wem ging die <b>Initiative</b> aus?)</li> <li>- Wie wurden Sie über die Maßnahme <b>informiert</b>?             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hat die Lehrerin Ihnen Ihre Entscheidung <b>mitgeteilt</b> oder wussten Sie schon vorher von den Schwierigkeiten und der Möglichkeit einer BFZ-Maßnahme?</li> <li>o Hatten Sie <b>regelmäßig Kontakt</b> zum BFZ oder zur BFZ-Lehrerin?</li> <li>o Was ist aus <b>ihrer Sicht der Grund</b> für die Maßnahme gewesen?</li> </ul> </li> <li>- <b>Wurden Sie in die Förderung mit einbezogen und wenn ja, wie?</b></li> <li>- <b>Welche Empfindungen hat die Maßnahme bei Ihnen ausgelöst?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Angst/Erleichterung?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>III WIRKUNGEN DER BERATUNGS- UND FÖRDERTÄTIGKEIT</b></p> <p><b>Kind:</b> - Was hat sich aus <b>ihrer Perspektive</b> für Ihr Kind geändert?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Effekte hatte die Beratungs- und Förderarbeit in Bezug auf die <b>genannten Problemfelder</b>?</li> <li>- Was hat sich am Verhalten Ihres Kindes verändert?</li> <li>- Wie hat sich das Verhältnis des Kindes zu seinen <b>Mitschülern</b> verändert?</li> <li>- Geht ihr Kind jetzt lieber in die Schule oder überwiegt Schulunlust?</li> </ul> <p><b>Lehrerin:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hat sich das <b>Verhältnis</b> zwischen Ihrem Kind und der <b>Lehrerin</b> verändert?</li> <li>- Gibt es <b>inhaltliche, unterrichtliche Veränderungen</b> aufgrund der Maßnahme? Wenn ja, welche?</li> </ul>	<p><b>Selbst:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hat <b>ihnen</b> rückblickend die Maßnahme gebracht?</li> <li>- Sehen Sie die Probleme Ihres Kindes jetzt <b>anders</b>?             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Machen Sie privat etwas mit dem Kind, sind sie dazu beraten worden?</li> <li>o Hat sich etwas in <b>Ihrem Verhältnis</b> zum Kind verändert?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>IV EINSCHÄTZUNG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie würden Sie die <b>BFZ-Maßnahme insgesamt</b> beurteilen?</li> <li>- Wussten Sie von der <b>Einbindung der Sonderschule</b>?</li> <li>- Wie haben Sie das <b>erlebt</b>?</li> <li>- [Wie beurteilen Sie den <b>Schulwechsel</b> Ihres Kindes?]</li> <li>- <b>Gibt es etwas, was Sie sich anders gewünscht hätten?</b></li> <li>- Welche weiteren <b>Anregungen</b> hätten sie für eine Förderung?</li> </ul>

## Schüler/innen

<p><b>I SCHULISCHER BEREICH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Was gefällt dir an der Schule?</b></li> <li>- Welches sind deine <b>Lieblingsfächer</b> in der Schule? Warum?</li> <li>- Welche Fächer gefallen dir weniger? Warum?</li> <li>- Gibt es auch Bereiche, wo du <b>Probleme</b> hast?</li> <li>- Was hat deine Lehrerin gesagt, wo du Probleme hast? <b>Siehst du das auch so?</b></li> <li>- Wer sind <b>deine Freunde</b>?</li> <li>- Wen magst du nicht? Sind die dir egal oder hast du eher Angst vor denen? Verarschen die dich, machen sich lustig über dich...</li> <li>- Wie verstehst du dich mit deiner <b>Lehrerin</b>?             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Ist die streng?</li> <li>o Spricht sie viel mit dir?</li> <li>o Nimmt sie sich Zeit, wenn du Hilfe brauchst?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Wie hast du die BFZ-Lehrerin kennen gelernt?</b></li> <li>- Wusstest du von deiner Lehrerin, dass da jemand <b>deinetwegen</b> kommt?</li> <li>- Hat deine Lehrerin gesagt, weshalb noch eine Lehrerin kommt?</li> <li>- Wie siehst du das? Was glaubst du, aus welchem Grund die BFZ-Lehrerin gekommen ist?</li> <li>- Wusstest du, dass die Lehrerin aus einer <b>Sonderschule</b> kommt? <b>Wie hast du darüber gedacht?</b></li> <li>- <b>Wie hast du das erlebt?</b></li> </ul> <p><b>II FÖRDERUNG:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Was habt ihr genau gemacht?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Seid ihr rausgegangen? Wollten die anderen mit raus?</li> <li>o Wenn du da ein Problem hast, wie ging das dann genau? Z.B. bei Diktate schreiben, was hat die Lehrerin dann gemacht und was hast du gemacht?</li> <li>o <b>Was war daran anders als vorher?</b></li> </ul> </li> <li>- <b>Wie findest Du, was ihr gemacht habt?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Fiel dir das Lernen so leichter?</li> <li>o Waren die anderen neidisch, dass jemand nur deinetwegen da war?</li> <li>o Hat die Lehrerin auch was mit den Anderen gemacht?</li> <li>o Was hat sie nur mit dir allein gemacht?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>III WIRKUNGEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hat dir das geholfen? Woran merkst du das?</b></li> <li>- Wie hat sich dein <b>Verhältnis zu deiner Lehrerin</b> verändert?</li> <li>- Macht Sie jetzt etwas anders? Hört Sie jetzt mehr zu? Versteht ihr euch jetzt besser?</li> <li>- Hat sich dein <b>Verhältnis zu deinen Mitschülern</b> geändert?</li> <li>- <b>Machen eine Eltern etwas anders?</b> Wie findest du das?</li> </ul>	<p><b>IV EINSCHÄTZUNG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Gibt es etwas, was du dir gewünscht hättest?</b></li> <li>- <b>Was hätte anders sein sollen?</b></li> </ul>

Schulleiter/innen

**1. Kontaktaufbau**

- Wie wurde die BFZ-Arbeit an Ihrer Schule bekannt gemacht?
- Wie kam es zur Zusammenarbeit mit der Albert-Schweitzer Schule?
  - Von wem ging die Initiative aus?
  - Wie sieht die Zusammenarbeit genau aus?
- Nutzen Sie die Angebote des BFZs häufig?
- Sind Sie mit den Angeboten des BFZs zufrieden?

**2. Konsequenzen der Zusammenarbeit**

- Hat sich an Ihrer Schule etwas verändert durch die BFZ-Arbeit?
  - Trägt die Arbeit der BFZ-Lehrer zur Entlastung ihres Kollegiums bei?
  - Zeichnen sich Kompetenzzuwächse bei der Lehrerschaft ab?
  - Trägt die BFZ-Arbeit zur Reduktion der Sonderschul-Überweisungen bei?

**3. Strukturelle Problematiken der BFZ-Arbeit**

- Haben Sie strukturelle und inhaltliche Änderungswünsche?
  - Wird die Zusammenarbeit mit dem BFZ häufig gesucht in ihrem Kollegium?
  - Kann der Bedarf vom BFZ gedeckt werden?
  - Würden sie sich ein größeres Stundenkontingent des BFZ an ihrer Schule wünschen?
  - Wünschen sie sich Änderungen in der Kontaktaufnahme mit dem BFZ?
  - Sind sie inhaltlich zufrieden mit der Arbeit des BFZ?