

Universität Trier

JOACHIM Patrice

Matrikel-Nr.: 599207

PRAKTIKUMSBERICHT

Quantitative und qualitative Sozialforschung im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes "Projet Dudelange"

Ein Bericht, inwiefern quantitative und qualitative Forschungsergebnisse ein wichtiger Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen, eines Grundschulkindes mit Lese- und Rechtschreibschwäche, sind.

Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques

rte de Diekirch

L- 7220 Walferdange

Mentor: Herr Charles BERG

Universität Trier

JOACHIM Patrice

Matrikel-Nr.: 599207

PRAKTIKUMSBERICHT

Quantitative und qualitative Sozialforschung im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes "Projet Dudelange"

Ein Bericht, inwiefern quantitative und qualitative Forschungsergebnisse ein wichtiger Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen, eines Grundschulkindes mit Lese- und Rechtschreibschwäche, sind.

Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques
rte de Diekirch
L- 7220 Walferdange
Mentor: Herr Charles BERG

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Rahmenbedingungen	4
2.1. Kurzer Rückblick oder quantitative Sozialforschung	4
2.2. Das Projekt	7
3. Qualitative Sozialforschung	8
3.1. Die individuellen Gespräche mit den Düdelinger Lehrer	9
3.2. Zum Begriff qualitative Leitfaden-Interview	9
3.3. Wie sehen die Theorien / Hypothesen auf der Grundlage quantitativer Forschungsergebnisse im Projekt Düdelingen aus?	11
3.3.1. Beschreibung des Verfahrens	11
4. Leitfaden-Interviews mit Kindern	14
4.1. Die Vorbereitung der Leitfaden - Interviews	15
4.1.1. Der Leitfaden zur Gesprächsführung	17
4.2. Die Vorbereitung der quantitativen Datenbasis: „fiche de synthèse“	20
4.3. Das Interview	22
4.3.1. Interview mit Andy	22
4.4 Sequenzanalyse	28
5. Verbinden der quantitativen und qualitativen Forschungsergebnissen	33
5.1. Quantitative Testergebnisse von Andy	33
5.2. Ergebnis des Verbindens von quantitativen und qualitativen Forschungsergebnissen	36
5.2.1 Überprüfung ob bei Andy eine Korrelation zwischen seinen Emotionen und dem Schriftspracherwerb besteht	36
5.2.2. Beantwortung der Ausgangsfrage	37
6. Schlußbemerkung	39
7. Literaturverzeichnis:	40

Anhang

Vorwort

Den nun folgenden Praktikumsbericht habe ich an der Hochschule für Lehrerbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung in Luxemburg (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques) verfaßt. Gleich zu Beginn möchte ich darauf hinweisen, daß dieser Praktikumsbericht eine Weiterführung des Praktikumsberichtes über das Projekt Düdelingen ist, den ich vom 22. Februar bis zum 3. April verfaßt habe. Deshalb fehlt in dem nun vorliegenden Bericht eine genaue Institutionsbeschreibung sowie auch eine genaue Beschreibung der im Projekt Beteiligten. In dem Bericht von Februar bis April 1999 behandelte ich folgende Frage: Inwiefern soll eine Kooperation zwischen Fachleuten, respektiv Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Praxisberater am Schulentwicklungsprojekt Düdelingen gegeben sein, damit deren Unterstützung einem Grundschulkind im vierten Schuljahr mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben lernen, auf Dauer von Nutzen ist? Im Bericht kam ich dann auch zum folgenden Ergebnis: „daß eine Kooperation zwischen den Erziehungswissenschaftlern, den Praxisberater und den Lehrern insofern gegeben sein muß, daß gemeinsame Ziele, überlappende Werte, Normen und Mittel bestehen, sowie auch die Rolle(erwartung) jedes Mitgliedes des Projektes klar definiert und eingehalten werden muß. Sind diese Bedingungen mehr oder weniger erfüllt, so kann diese Kooperation [...] durch das Prinzip der Enthierarchisierung der Wissensformen noch vertieft werden.“

In diesem Bericht möchte ich nun den weiteren Verlauf des Projekts Düdelingen schildern.

1. Einleitung

Das Praktikum vom 18. Oktober 1999 bis 31. März 2000 machte ich sowohl studienbegleitend als auch zusammenhängend. Ich legte folgende Fragestellung zugrunde: *Inwiefern kann das Verbinden und Verwenden von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden einem Erziehungswissenschaftler (im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes Düdelingen) von Nutzen sein, um einem Grundschulkind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu helfen?*

Diese Fragestellung ist insofern bedeutsam, da das Schulentwicklungsprojekt Düdelingen mittlerweile so weit fortgeschritten ist, daß die quantitativen Forschungsergebnisse zu diesem Zeitpunkt alle vorliegen. Mit dem Begriff „quantitative Ergebnisse“ meine ich die Prüfung der Düdelinger Schüler auf den IST-Zustand. Dabei wurde der IST-Zustand mit standardisierten Instrumenten im Sinne von Tests erhoben und mit statistischen Verfahren ausgewertet. Eine zentrale Frage besteht nun darin, diese Ergebnisse zugunsten der Grundschul Kinder zu verwenden, damit diesen gezielte Hilfe angeboten werden kann. Besonders OSWALD (1997; 83) betont die Bedeutsamkeit des Hinzuziehens qualitativer Forschungsmethoden zum Vermeiden bedeutsamer Fehler. Im Buch von FRIEBERTSHÄUSER & PRENGEL weist er darauf hin, daß „durch die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden kann sowohl das Validitätsproblem der quantitativen, als auch das Generalisierungsproblem der qualitativen Forschung gelöst werden.“

Der Begriff „qualitative Forschung“ hat laut FLICK et. al. (1995; 4) „ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs [...] zur sozialen Wirklichkeit.“ Ausserdem weist er noch darauf hin, daß insbesondere die „Kommunikation mit dem Beforschten“, ein wichtiges Element in einem Erkenntnisprozeß ist. Der qualitative Ansatz schlägt somit zusätzlich eine Brücke zur Praxis, weil hier ebenfalls die Sinnkonstruktion eine zentrale Bedeutung hat. Von daher wird nun im Projekt mit den qualitativen Forschungen begonnen, welche die Form von qualitativen Interviews mit den Kindern haben sollen. Mit anderen Worten sind quantitative und qualitative Forschungen, im Rahmen des Projektes Düdelingen „ineinander eingebettet“. Qualitative Forschungen ermöglichen zusätzliche Hintergrundinformationen, beleuchten den Kontext und dienen „der Überprüfung der Validität von Aussagen, die mit quantitativen Methoden im Rahmen der selben Untersuchung gewonnen worden sind“ (vgl. hierzu OLECHOWSKI &

ROLLETT 1994; 36). In diesem Bericht möchte ich anhand eines Schülers zeigen, inwiefern man seine quantitative Ergebnisse mit einem qualitativen Interview in Verbindung setzen kann.

Bevor ich nun dazu übergehe, von meiner Arbeit im ISERP-Team zu berichten, möchte ich an dieser Stelle dennoch einige Worte zum Institut und zum Projekt anbringen.

2. Rahmenbedingungen

2.1. Kurzer Rückblick oder quantitative Sozialforschung

Das ISERP (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques) kann man grob in zwei Abteilungen gliedern: a) eine Abteilung für Ausbildung (Studiendauer der Grundschullehrer: sechs Semester)

b) Eine Abteilung für Psychologie, psychopädagogische und sozialwissenschaftliche Forschung. Das Schulentwicklungsprojekt, an dem ich während meines Praktikums teilnehme, wird von der Abteilung für Psychologie, psychopädagogische und sozialwissenschaftliche Forschung geleitet.

Dabei war das ISERP-Team ursprünglich vom Bildungsministerium damit beauftragt worden, ein Konzept zugunsten lese- und schreibschwacher Grundschulkinder, auszuarbeiten. Da insbesondere die Lehrer der Stadt Düdelingen das Institut auf die Lese- und Schreibschwierigkeiten „ihrer“ Kinder aufmerksam machten, wurde der Entschluß gefaßt, das Projekt vorerst auf die Stadt Düdelingen zu beschränken. Somit war das „Projekt Düdelingen“ im Mai 1998 geboren. Das Projekt Düdelingen ist ein Schulentwicklungsprojekt. Grundlage des Projektes bildet ein Vertrag zwischen drei Partnern:

- a) der Stadt Düdelingen
- b) dem SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogique et Technologique)
- c) dem ISERP (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques)

Des weiteren sind beteiligt:

1. das Lehrerkollegium, damit gemeint sind die Dündelinger Grundschullehrer,
2. der Projektvorstand, welcher sich zusammensetzt aus dem Bürgermeister der Stadt Düdelingen; dem Leiter des SCRIPT; dem Leiter des ISERP; dem

Schulaufseher des Kreises Düdelingen; dem Vertreter der Lehrerschaft der Stadt Düdelingen und einem Stellvertreter der Eltern,

3. die lokale Steuerungsgruppe in Düdelingen, welche sich aus zwei Grundschullehrer und dem Schulrat zusammensetzt und welche verantwortlich sind für die Steuerung und Koordination vor Ort.

Die Untersuchungseinheiten des Projektes sind 198 Schüler aus dem vierten Schuljahr. Diese SchülerInnen verteilen sich an 12 Klassen aus 6 Schulen innerhalb der Stadt Düdelingen. Alle diese Schüler wurden durch folgende Verfahren getestet:

- Hamburger Lesetest 3-4

Der Hamburger Lesetest mißt beim Kind das erreichte Leseverständnis. Der HAMLET 3-4 besteht aus einem Worttest und aus einem Leseverständnistest, der sich aus 10 Texten zusammensetzt, zu denen jeweils 4 Fragen im multiple-choice-Verfahren zu beantworten sind.

- Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtest für dritte und vierte Klassen (WRT3+)

Der WRT überprüft in Form von Lückentext-Diktaten die Rechtschreibfähigkeit der Schüler der dritten und vierten Klassen

- Diagnostische Test Deutsch (DTD 4-6)

Dieser Test erfaßt die Basisleistungen im Fach Deutsch, das heißt, die Fähigkeit des Kindes zur sukzessiven Informationsentnahme, zur hypothesentestenden Sinnentnahme, zur kognitiven Generalisierung und die Fähigkeit des operativen Umgangs mit Termen und die Fähigkeit Wörter zu assoziieren.

Die gemessenen Leistungen sind hier z.B. der passive und aktive Wortschatz, Analogiefindung, Instruktionsverständnis und Textstrukturierung.

- Angstfragenbogen AFS

Dieser Fragebogen erfaßt die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schüler der Altersstufen 9-16/17 Jahre in drei Aspekten: Prüfungsangst, allgemeine Angst, Schulunlust sowie auch die Tendenz von Schüler sich angepaßt und sozial erwünscht darzustellen.

- Aussagenliste zum Selbstwertgefühl ALS

Die Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche soll die Art und der Ausmaß des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und

15 Jahren differenziert bestimmen. Der Fragebogen umfaßt werthaltige Beschreibungen wie „Ich fühle mich wohl“, „ich bin ein Versager“. In der Aussageliste wird weiterhin zwischen den verschiedenen Verhaltensbereichen Schule, Freizeit und Familie differenziert.

- Streßfragebogen für Kinder SSK

Der Fragebogen mißt das Ausmaß des aktuellen Streßerlebens, die Art und der Umfang der eingesetzten Streßbewältigungsstrategien und das Ausmaß der aktuellen physischen Streßsymptomatik.

- Anstrengungsvermeidungstest AVT

Gemessen werden zwei Parameter: schulisches Anstrengungsvermeidungsverhalten und schulischer Pflichteifer.

Der Anstrengungsvermeidungstest, ist ein Test welcher Fragen enthält wie z.B.: „Ich kann doch nichts dafür daß ich in der Schule schlecht bin“. Als Antwortmöglichkeiten haben die Kinder dann „stimmt“ respektiv „stimmt nicht“ (die Antworten müssen angekreuzt werden).

- Prüfsystem für das Bildungswesen PSB

Das Prüfsystem für das Bildungswesen ist ein Instrument zur Messung der Intelligenz von Kindern um das neunte Lebensjahr.

Ziel dieses Projektes:

Durch die aktive Teilnahme der Lehrerinnen und Lehrer in Düdelingen sollen diese im Rahmen des Projektes befähigt werden, das anfänglich von den drei Vertragspartnern geleitetes Projekt, selbstständig auf Dauer umzusetzen, respektiv auszubauen, um den lese- und schreibschwachen Schülern gemeinsam zu helfen. Dabei soll das Projekt die Lehrer dazu befähigen, alternative Lehrpraktiken zu entwickeln sowie eine bessere Kommunikation zwischen den Beteiligten herzustellen. Desweiteren soll das Projekt den Lehrern der Stadt Düdelingen helfen, sich auf professioneller Ebene weiterzubilden sowie organisatorische Arbeit zu leisten und ein kooperatives Klima herzustellen. Das verfolgte Ziel ist also eine "lernende Schule", welche nicht nur von außen bestimmt und geplant wird.

2.2. Das Projekt

Im vorherigen Praktikumsbericht hatte ich außerdem darauf hingewiesen, daß die Phasen die das Projekt durchlaufen wird, folgende sind:

1. die Phase der Kontaktaufnahme,
2. die Beschreibung des IST-Zustandes,
3. die Planung,
4. die Aktionsphase,
5. die Evaluationsphase.

Das Projekt Düdelingen befindet sich zu diesem Zeitpunkt in der zweiten und dritten Phase. Mit anderen Worten bedeutet dies, daß das ISERP-Team den IST-Zustand der Düdelinger Schulen nun kennt. Auf der Grundlage der vorher erläuterten Tests sowie aus den Gesprächen mit dem Lehrpersonal über diese Kinder, kam das ISERP zum Ergebnis, daß von den 198 Düdelinger Schülern, insgesamt nur 85 sind, die einer Hilfe wegen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bedürfen. Außerdem fand das ISERP-Team heraus, daß der größte Teil dieser 85 Schüler Leseverständnisprobleme hat. Deshalb wurde der Entschluß gefaßt, noch zwei zusätzliche Tests durchzuführen. Es wurde der Zürcher Lesetest (ZLT) eingesetzt sowie die Kaufmann-Assessment Battery for Children (K-ABC). Im Gegensatz zu den vorherigen Tests (Gruppentests) sind diese beiden Einzeltests, das heißt, daß sie individuell mit dem Kinde durchgeführt, werden ohne Gegenwart anderer Personen. Diejenigen Kinder die nur in einem oder in mehreren der Lese- und Rechtschreibtests unterdurchschnittlich abgeschnitten haben, mußten noch den Zürcher Lesetest machen. Was den K-ABC betrifft, den mußten alle diejenigen Kinder machen, deren PSBresultat unterdurchschnittlich war (um die Hypothese eines eventuellen IQ-defizits zu falzifizieren). Mit insgesamt 45 Kindern wurde nur der ZLT durchgeführt, mit 25 Kinder der nur der K-ABC.

- ZLT

Der Zürcher Lesetest ist ein Lesefertigkeitstest. Gemessen werden hier die Lesezeit, die Fehlerzahl, die Leseflüssigkeit und die Prägnanz. Ebenfalls werden vom Versuchsleiter notiert, Verzögerungen, Selbstkorrekturen und Wiederholungen des Kindes beim Lesen der Abschnitte.

- K-ABC

Der K-ABC prüft die Intelligenz und das Niveau der Fertigkeiten von Kindern im Alter von 2;6 bis 12;5 Jahren. Die Intelligenzskalen des Tests sind ein Maß für die

kindliche Fähigkeit, Probleme einzelheitlich und ganzheitlich zu lösen und legen den Schwerpunkt auf den Prozeß (Verarbeitung), der zu richtigen Lösungen führt, und nicht auf den Inhalt der Aufgaben.

Zum Zeitpunkt, wo ich wieder in das Projekt einsteige, sind diese beiden Tests bereits durchgeführt worden. Da diese beiden Tests neu sind, habe ich sie im Anhang des Berichtes nochmals ausführlicher geschildert. Die Schüler des Projektes befinden sich ausserdem nun in der 5. Klasse. Nach diesem kurzen Rückblick möchte ich an dieser Stelle nochmals auf die Fragestellung zurückgreifen: *Inwiefern kann das Verbinden und Verwenden von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden einem Erziehungswissenschaftler von Nutzen sein, um einem Grundschulkind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu helfen?* Mit quantitativen Forschungsmethoden meine ich also die Ergebnisse der Untersuchung des IST-Zustandes der Düdelinger Schulen. Diese Forschungsergebnisse sind zu diesem Zeitpunkt noch rein statistisch und erfordern, wie bereits anfangs erwähnt, die Verbindung mit qualitativen Untersuchungen. Auch OSWALD (1997; 83) weist darauf hin, daß „qualitative Daten zur Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge [dienen] und helfen, spekulative Interpretationen statistischer Ergebnisse zu korrigieren.“ Weiterhin weist er darauf hin, daß man „aus [] Interviews erschließen [kann], was gemeint ist, was hinter den dürren Zahlen steht.“

3. Qualitative Sozialforschung

Im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes wurde vom ISERP-Team der Entschluß gefaßt sogenannte Leitfaden-Interviews mit den 85 als „Fall“ diagnostizierten Kindern durchzuführen. Bevor ich nun allderdings dazu übergehe, das Interview näher zu erläutern, möchte ich zuerst auf die individuellen Gespräche des ISERP-Teams mit den Klassenlehrer(Innen) in Düdelingen welche im März 1999 stattgefunden haben, zurückverweisen. Dies ist insofern bedeutsam, da auch diese Gespräche einen wichtigen Baustein innerhalb der qualitativen Forschung im Projekt bedeuten.

3.1. Die individuellen Gespräche mit den Düdelinger Lehrer

Auf Grund der damals durchgeführten Tests (Hamlet, DTD, WRT, DTD, AFS, ALS, SSK, AVT und PSB) mit den 198 Schüler war es dem ISERP-Team möglich sich ein „Bild“ von jedem Schüler ausmalen. Nun wußten wir jedoch auch, daß die Tests natürlich „falsch“ sein können, z.B. daß das getestete Kind krank war und deshalb schlecht abgeschnitten hat, oder daß das Kind erst vor zwei Jahren in Luxemburg eingewandert ist und die Sprache und somit die Tests nicht verstehen konnte usw. Deshalb wurde bereits damals der Entschluß gefaßt, jeden Lehrer individuell nach seinen Schülern zu befragen, um unsere Diagnose des Kindes X mit dem „Bild“ des Lehrers über das Kind zu vergleichen und somit über ein vervollständiges „Bild“ vom Kind X zu verfügen. Diese Gespräche mit den Lehrern verteilten sich auf zwei Tage. Die Lehrer stimmten zum größten Teil mit unsere Diagnose überein. Allerdings konnten wir auch wichtige Fehler aufdecken, wie zum Beispiel daß bestimmte Schüler welche für die Lehrer eindeutig als „schwach“ galten, in unserer Diagnose der schwachen Schüler, fehlte. Der bedeutenste Fehler welcher das ISERP-Team aufdecken konnte, war, daß wir glaubten unter den 198 getesteten Schüler eine gewisse Anzahl „langsamer Leser“ entdeckt hatten, welche angeblich das Sinnlesen gut beherrschten. Absurderweise waren das allerdings jene Schüler, so die Lehrer(innen), die zu den besten der Klasse gehörten. Vor Ort schauten wir uns dann gemeinsam die Tests noch einmal an und stellten fest, daß diese sogenannten „langsamen Leser“ begonnen hatten, die im Test enthaltenen Bilder anzumalen, um den Test besonders gut zu machen, oder aber, wie eine der Lehrerinnen uns mitteilte, daß das Kind zum Zeitpunkt des Testes die Hand eingepipst hatte. Bereits an dieser Stelle wird also deutlich, wie wichtig es ist quantitative und qualitative Forschung miteinander zu verbinden.

3.2. Zum Begriff qualitative Leidfaden-Interview

Das Wort *Interview* kommt, so LAMNEK (1995; 35) aus dem französischen „entrevue“ und bedeutet „verabredete Zusammenkunft“. Es ist also eine Gesprächssituation, die bewußt und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird damit der eine Fragen stellt und der andere sie beantwortet. Unter qualitativen Interviews sind, laut HEINZEL (1997, 402), „Erhebungsverfahren zu verstehen, die auf der Basis qualitativer Methodologie entwickelt wurden“. Laut LAMNEK (1995, 68) sollen

qualitative Interviews im alltäglichen Milieu des Befragten stattfinden. Auf diese Art und Weise soll die Erhebungssituation möglichst natürlich sein um authentische Informationen zu erhalten. Die qualitativen Interviews kennzeichnen sich durch die offene Gesprächsthematik, das heißt, daß keine oder nur selten geschlossene Fragen formuliert werden. Ausserdem macht LAMNEK (1995, 65-67) darauf aufmerksam, daß der verwendete Vokabular im Interview alltagssprachlich benutzt werden soll. Der Stil des Interviewers sollte dabei vor allem nondirektiv, anregend-passiv sein. Die Erhebungssituation sollte möglichst vertraulich und entspannt sein. Aufgrund der Vielzahl von Informationen ist es auch, laut LAMNEK, geboten ein Tonband oder besser noch ein Video-Band mitlaufen zu lassen. Dabei ist es jedoch wichtig, so LAMNEK (1995, 99) den Befragten um sein Einverständnis für das Aufzeichnungsgeräte zu bitten. Letzteres sollte sich dann auch im Hintergrund befinden, um die Situation nicht zu stören. Der Zugang zu dem Befragten wird, so der Autor, in der Regel durch bereits bestehende Verbindungen oder Privatpersonen geknüpft. Im Projekt Düdelingen werden die Interviews in den Schulen stattfinden, da es auch nur sehr schwer möglich ist, 85 Interviews zu planen. Ausserdem werden die Interviews nur auf Tonband aufgezeichnet und die Kontaktaufnahme mit den Kindern, erfolgt über die KlassenlehrerIn.

Laut FRIEBERTSHÄUSER & PRENGEL (1997, 375) besteht die zentrale Charakteristik von *qualitativen Leitfaden-Interviews* darin, daß vor dem Interview, „ein Leitfaden von vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird.“ Dieser Leitfaden setzt, auf seiten des Forschers, ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes voraus, gleichzeitig hilft es ihm aber auch die Interviewthematik einzugrenzen. Im Rahmen des Projektes Düdelingen ergibt sich dieses Vorverständnis aus bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen (quantitative Forschungsergebnisse). Auch kann das Interview durch den Leitfaden unterschiedlich stark vorstrukturiert sein. Im Projekt Düdelingen besteht der Leitfaden aus einer „Fragenpalette“, die in jedem Interview angesprochen werden sollte. Dabei spielt die Reihenfolge der zu stellenden Fragen eigentlich keine Rolle. In unserem Sinne dient der Leitfaden-Interview zur Hypothesen- respektiv Theorieüberprüfung wobei die Fragen lediglich als „Gerüst“ dienen (vgl. hierzu FRIEBERTSHÄUSER 1997, 375-376).

3.3. Wie sehen die Theorien / Hypothesen auf der Grundlage quantitativer Forschungsergebnisse im Projekt Düdelingen aus?

Weitere quantitative Forschungen (der 85 als „Fall“ diagnostizierte SchülerInnen) wurden von meinem Mentor Charles BERG durchgeführt.

3.3.1. Beschreibung des Verfahrens

1) Eine Untersuchung wurde auf folgende „emotionenerfassende“ Variablen beschränkt:

- a) Prüfungsangst, b) manifeste Angst, c) Schulunlust – erhoben aus dem Angstfragebogen;
- d) Selbstwertgefühl innerhalb der Schule, e) der Familie und der f) Freizeit – gemessen durch die Aussageliste zum Selbstwertgefühl;
- g) Streßerleben, h) -bewältigungsmechanismen, i) -symptome – erhoben durch den Streßfragebogen
- j) Schulbezogene Anstrengung und k) Pflichteifer – erhoben durch den Anstrengungsvermeidungstest.

2) Weiterhin wurde eine Faktorenanalyse auf Grund der Variablen durchgeführt. Das Resultat der Faktorenanalyse war die Herauskristalisierung dreier Faktoren: Optimismus; Hass oder Leiden innerhalb respektiv gegenüber der Schule.

3) Parallel zur Faktorenanalyse wurden die Fälle geclustert. Auf diese Art und Weise konnte man fünf Cluster identifizieren. Anhand der drei Faktoren lassen sich die fünf Cluster folgendermaßen beschreiben:

	OPTIMISM	SUFFER	HAT
1	+	- Ø	-
2	+ Ø	-	- Ø
3	+	+	+ Ø
4	-	-	+ Ø
5	-	+	+ Ø

Anmerkung: Ich verzichte an dieser Stelle auf eine genaue statistische Ausführung und beschränke mich nur auf die Darstellung der Ergebnisse, da nur diese relevant sind für meine Fragestellung.

Legende zur Tabelle:

+: very high

-: very low

+ ø: less high

-ø: less low

Die Beschreibung der Cluster anhand der drei Faktoren ergibt folgende plausible Interpretation:

Gruppe 1: Optimismus gegenüber der Schule, leiden nicht in der/durch die Schule und hassen diese nicht

Gruppe 2: realistischer Optimismus gegenüber der Schule (also etwas tiefer als bei Gruppe 1), leiden nicht in der/durch die Schule und hassen diese nicht

Gruppe 3: gehemmte Opposition gegenüber der Schule, leiden in/durch die Schule und hassen diese

Gruppe 4: mögen die Schule überhaupt nicht, leiden nicht in der/durch die Schule, hassen diese aber

Gruppe 5: erlernte Hilfslosigkeit (nach Seligman) gegenüber der Schule, leiden in der/durch die Schule und hassen diese.

Ziel

Ziel dieser Untersuchung ist festzustellen inwieweit eine Korrelation besteht, zwischen dem emotionalen Empfinden des Kindes und dessen Schriftspracherwerb. Dabei ist die Beziehung wechselseitig, das heißt, daß eine Korrelation besteht zwischen dem Schriftspracherwerb und den Emotionen des Kindes als auch eine Korrelation zwischen den Emotionen des Kindes und seinem Schriftspracherwerb. Der Schriftspracherwerb wird gemessen durch den „General Literacy Factor“, welcher sich zusammensetzt aus den Variablen Leseverständnis, Wortlesen und Rechtschreibung.

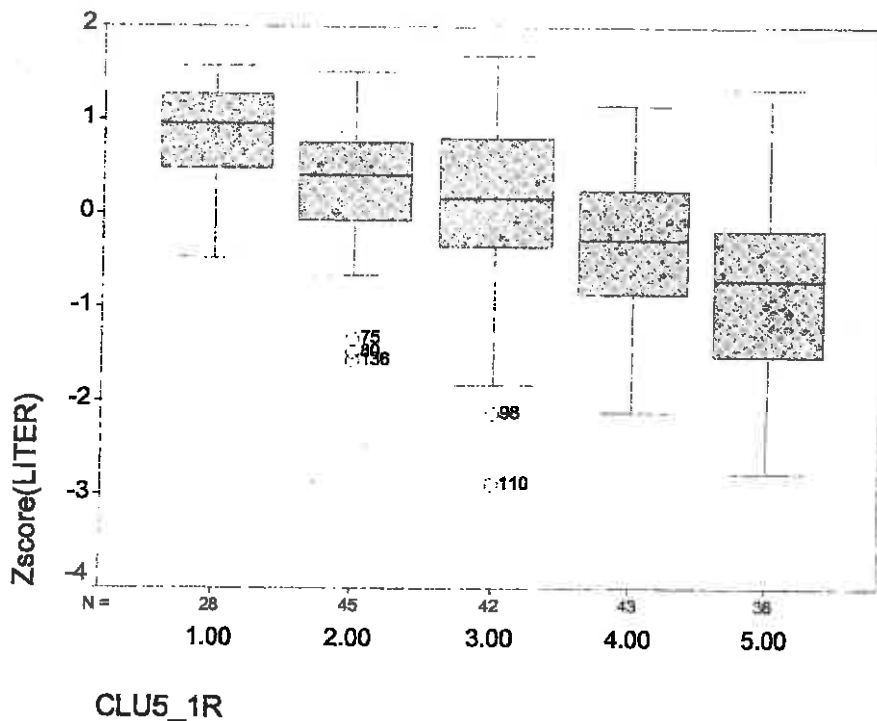
Betrachtet man dieses Raster so soll das Ziel der Leitfaden-Interviews darin bestehen, erstens jedes Kind in eine der 5 Clusters einzuordnen und zweitens, wenn diese Zuordnung möglich ist, diese Gruppen (1-5) mit Aussagen der Kinder zu „bestücken“.

Box-plots der 5 Gruppen:

In diesem Schema erhalten wir für jede der 5 Gruppen, 5 Informationen:

- den Maximum (also höchster Wert des box-plots und somit der Gruppe)
- den Minimum
- den Mittelwert der Gruppe (50%)
- und die Streuung innerhalb der Gruppe: 25% oberhalb des Mittelwertes und die 75% unterhalb des Mittelwertes.

Innerhalb jeder Gruppe besteht nun eine Korrelation zwischen den „General Litrary Factor“ und dem emotionalen Empfinden des Kindes. Weiterhin wird ersichtlich, daß dadurch, daß die box-plots von links nach rechts immer tiefer werden, daß der „General Litrary Factor“ von der Gruppe 1 bis 5 immer schlechter wird.



4. Leitfaden-Interviews mit Kindern

Das Ergebnis der quantitativen Analyse mag wohl plausibel erscheinen, aber letztlich handelt es sich um eine Konstruktion aufgrund statistischer Modelle. Die Annahme, daß es dem Erleben der Kinder entspricht, fehlt eigentlich die empirische Grundlage. Der heutige Trend liegt darin, „mit den Augen der Kinder sehen zu lernen.“ Nach HEINZEL eröffnen die qualitativen Interviews die Möglichkeit „die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen.“ (HEINZEL 1997, 396) Aus der Literatur ist zu erlesen, daß oftmals den Formen der Befragung von Kindern Skepsis entgegengebracht wird. Die Gründe liegen zum einen bei den begrenzten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und zum anderen auch bei der Schwierigkeit, die kindlichen Aussagen richtig zu interpretieren. Außerdem wird darauf hingewiesen, Untersuchungsmaterial, -bedingungen und –anforderungen kindgerecht zu gestalten. Ich denke, daß diese Kritik, welche unter anderem auch von HEINZEL angebracht wird, sicherlich berechtigt ist.

Andererseits wird in der Literatur jedoch auch darauf hingewiesen, daß es inzwischen empirisch belegt sei, Kinder im Grundschulalter ohne gravierende Validitätsprobleme zu befragen (vgl. hierzu LANG zitiert nach HEINZEL). Es wurden nämlich, so HEINZEL (1997, 399) eine ganze Reihe von Interviewtechniken mit Kindern ausprobiert, und hier kam man zum Schluß, daß insbesondere qualitative Methoden der Forschung mit Kindern nahe liegt. Weiterhin weist die Autorin (1997; 406-407) darauf hin, daß die „Annäherung an die Welt des Kindes viele Voraussetzungen auf seiten des Interviewers erfordert“. Dies wären zum Beispiel Empathie, Wertschätzung, Interesse, die Sicht des Kindes auf seine Welt zu verstehen, usw. Wichtig zu wissen ist außerdem, daß Kinder dazu neigen, anzunehmen, die richtige Antwort geben zu müssen. Dies umso mehr, wenn die Interviewsituation mit der Institution Schule verbunden wird. Da jedoch auch im Projekt Düdelingen die Interviews in den Schulen stattfinden wird, ist es umso wichtiger qualifizierte Mitarbeitern die Aufgabe des Interviews zu übergeben. Das ISERP-Team hat von daher zwei Psychologinnen (Manon Kipchen und Sandra Schengen) um Hilfe geben. Insbesondere in der Schulforschung, so HEINZEL (1997, 399) wird durch die qualitativen Interviews und deren Interpretation „ein besseres

Verständnis des alltagskulturellen Handelns von Kindern in der Schule möglich“. Dadurch daß man die Perspektive der Kinder auf ihr Leben und Lernen in der Schule kennenlernt, kann die Forderung nach mehr „Kindorientierung“ erfüllt werden da die pädagogische Arbeit den Denkweisen, Lerngewohnheiten , Erwartungen der Kinder angepasst werden kann.

4.1. Die Vorbereitung der Leitfaden - Interviews

Als ich am ISERP das Praktikum begonnen habe, hatte Paulette Lick, unter Mitarbeit von Michel Pütz, bereits den Leitfaden für die Interviews erstellt. Da insgesamt 85 Interviews durchgeführt werden müssen, wurden vom ISERP, zwei Psychologinnen um Hilfe gebeten, Manon Kippchen und Sandra Schengen. Drei Treffen fanden insgesamt mit den beiden Psychologinnen statt, um den Leitfaden zu besprechen und den Ablauf des Interviews ungefähr festzulegen. *Zum ersten Treffen* konnte Sandra Schengen allerdings nicht kommen, deshalb wurde ein zweites Treffen vereinbart. Da in der Literatur darauf verwiesen wird, den vorbereiteten Leitfaden einmal auszuprobieren um sicher zu gehen, daß die Kinder die vorbereiteten Fragen auch wirklich verstehen sowie auch die allgemeine Reaktion der Kinder auf den Fragebogen zu testen, hat Ch. Berg vorgeschlagen den Leitfaden an einigen Walferdinger Grundschulkindern auszuprobieren. HEINZEL (1997, 407) weist nämlich darauf hin, daß „die Interviewsituation ebenso wie die Stimuli und Fragen mit den Kindern [getestet werden sollen]“. Ebenso verweist sie auf eine Art Metakommunikation mit den Kindern, wo die Kinder gefragt werden sollen wie sie die Fragen stellen würden. Ausserdem sollen die Fragen nach HEINZEL, indem sie sich auf Büchner bezieht, kurz, präzise und jargonfrei sein. Ausserdem verweist HEINZEL auf KELLE, welche in ihrem Artikel „Kinder als Akteure [...]“ in der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1996, n:1, s:47-67) darauf hinweist, daß Kinder Wie-Fragen, die sich auf ihre Kinderkultur beziehen, lieber beantworten als „Warum-Fragen.“ Solch kleinen Tipps, welche bei HEINZEL nachzulesen ist, hat sich das ISERP-Team zur Ausarbeitung der Fragen natürlich mitberücksichtigt. Für das Aufzeichnen der Interviews einigten wir uns auf ein Tonband, da eine Kamera die Kinder verunsichern könnte sowie auch keine Anonymität gewährleisten würde. Über die Art und Weise, wie die Interviews aufgezeichnet werden sollen, äußert sich HEINZEL allerdings nicht.

Dennoch kam es anders als geplant. *Beim zweiten Treffen* wurde sich dann doch wiederum darauf geeinigt, die Testkinder nicht aus den Walferdinger Schulen zu nehmen, da erstens die Eltern über diese Interviews informiert werden müssten, und zweitens diese womöglich dagegen sein könnten. Kurz, die Planung für das Hinzuziehen von Walferdinger Schüler wäre zu zeitaufwendig. Deshalb wurde nun die Entscheidung getroffen, den Leitfaden mit Fünftklässler aus dem eigenen Familien- oder Freundeskreis „auszuprobieren“. Ausserdem sollten diese Testinterviews mit der Kamera aufgezeichnet werden.

Bei diesen „Testkinder“ übernahm ich die Rolle der Kamerafrau bei den von Sandra Schengen interviewten Kinder. Im Raum nebenan filmte der Techniker des ISERP die von Manon Kipchen interviewten Kinder. Die beiden Interviews welche ich mitverfolgte dauerten jeweils 20 Minuten. Dabei war nicht zu übersehen, wie aufgeregt die Kinder in dieser ungewöhnlichen Situation waren. Sandra und ich versuchten dieser Aufregung etwas zu dämpfen, indem wir ein wenig scherzten und den Kindern erklärten, warum wir dieses Interview durchführen und daß sie nichts zu befürchten hätten (es gibt keine „falschen“ Antworten). Sandra interviewte zwei Mädchen. Beide hatten keine Verständnisprobleme bei den von uns vorbereiteten Leitfragen des Interviews. Was mich nun bei den Interviews sehr erstaunte war, daß beide Mädchen die Schule nicht richtig in Verbindung zum „realen Leben“ setzen konnten. Auf die Frage, warum sie denken, daß Lesen- und Schreibenlernen fürs spätere Leben wichtig sei, antwortete eine von beiden, daß man das bräuche, um später Schriftsteller zu werden. Das andere Mädchen meinte, daß es doch wohl besser wäre lesen und schreiben zu können, wenn man später eine Arbeit sucht. Als Dankeschön schenkten wir jedem Kind eine Tafel Schokolade sowie auch ein Kinderbuch.

Nachdem nun der Leitfaden im November 1999 besprochen und ausprobiert worden war, fand *das dritte Treffen* schließlich im Februar 2000 statt. Das Anliegen dieses Treffens war es, uns die Filmaufnahmen gemeinsam anzuschauen. Deutlich zu Erkennen waren Stellen im Gespräch, wo der Interviewer bei der Antwort des Kindes hätte nachhaken müssen, um Konkreteres über seine Lesegewohnheiten zu erfahren. Ausserdem stellten wir fest, daß jener Bereich des Leitfadens, der eigentlich die Emotionen des Kindes hätte erfassen sollen viel zu kurz kam. Manon Kipchen, welche als einzige eine zusätzliche gesprächstherapeutische Ausbildung hat, bot sich an, den Leitfaden nochmals zu überarbeiten.

4.1.1. Der Leitfaden zur Gesprächsführung

Der originale Leitfaden der Interviews ist in luxemburger Sprache. Da ich zur Auswertung der Interviews auf den Fragebogen zurückgreifen werde, möchte ich an dieser Stelle den Leitfaden vorstellen:

Einstieg (Kommentar: Durch das Zeigen des Testheftes soll das Kind sich wieder an die Tests erinnern)

Letztes Schuljahr machten die Kinder des vierten Schuljahres einmal „Extra-Aufgaben“. Kannst du dich noch daran erinnern? (Testheft Hamlet zeigen)

Wie waren für dich diese Aufgaben? (schwer, toll, faul...)

Wie hast du dich angestellt, um die Geschichten zu lesen und die Fragen zu beantworten?

1 Kontakt, Lesekonzept, Leselernkonzept, Leseerfahrung (Motivation, Gattungen, Stoffe)

1.1 Stell dir einen Tag in den Ferien von morgens bis abends vor: was liest du dann alles (alltägliches: Rezepte, Zettel, Briefe, Fernsehprogrammzeitschrift...)

1.2 Was liest du am allerliebsten?

Geschichten: Welches Buch hat dir am besten gefallen?

Mickey Mouse: Welche Mickey Mouse-Zeitschriften kennst du? (Kommentar: liest das Kind comics?)

Was ist was: welches Thema wurde hier behandelt?

1.3 Wann liest du am allerliebsten? (abends, in den Ferien,...)

1.4 Wo liest du am allerliebsten? (im Bett, im Sessel,...)

1.5 Welche Sprache liest du?

Bekommst du ab und zu ein Buch geschenkt? Was machst du dann damit?

Alternative Frage:

Wenn ich dir nun ein Buch schenken würde, wie fändest du das? Was würdest du damit tun?

1.7 Bist du der Meinung, daß du gut lesen und schreiben kannst?

Nenn mir einige Leute welche gut lesen und schreiben können!

1.8 Wie erkennt man, daß ein Kind gut lesen und schreiben kann?

1.9 Wenn du Grundschullehrer(in) wärs, wie würdest du den Kindern das Lesen und Schreiben beibringen?

1.10 Wenn du jemandem etwas mitteilen möchtest, wie machst du das?

Was schreibst du alles an einem Tag? (Briefe, Postkarte,...)

2 Lesergeschichte I: Lesen und Familie

2.1 Hast du einen Bruder oder eine Schwester? (älter, jünger)

Welche Bücher lesen die?

Leiht ihr euch gegenseitig Bücher aus?

2.2 Was liest deine Mutter, dein Vater?

Wann, Wo?

2.3 Früher bekamen die Kinder von ihren Großmütter Geschichten vorgelesen oder erzählt, wie ist das heute?

3 Lesergeschichte II: Anfänge der Lesesozialisation

3.1 Konntest du bereits vor Schuleintritt lesen?

3.2 Welches waren die ersten Worte die du lesen konntest? (Mama, Tim, Susi, meinen Namen,...)

3.3 Konntest du bereits vor Schuleintritt schreiben?

3.4 Was waren die ersten Wörter die du schreiben konntest?

4 Lesergeschichte III: Erstleseunterricht in der Schule

4.1 Wie hiessen die zwei Piraten aus dem Simalabim? (Kommentar: Der Simalabim ist die Lesefibel des ersten und zweiten Schuljahres in Luxemburg)

4.2 An was kannst du dich noch aus dem Simalabim erinnern?

4.3 Kannst du dich noch an deinen Lehrer(In) aus dem ersten Schuljahr erinnern?

4.4 Welche Klausuren habt ihr im ersten Schuljahr geschrieben?

4.5 Hattest du manchmal Fehler?

4.6 Wie wurden die Fehler verbessert?

4.7 Wie hat der Lehrer(In) dir dabei geholfen?

4.8 Wie haben deine Mutter, dein Vater dir dabei geholfen?

4.9 An was kannst du dich aus der ersten Klasse noch erinnern? (lernen, Freunde)

5 Lesergeschichte IV: Heute in der Schule

5.1 Was magst du besonders in der Schule?

5.2 Hast du schon Geschichten aus deinem Sprachbuch gelesen? Welche?

5.3 Welche haben dir gefallen?

5.4 Liest du gerne laut vor der ganzen Klasse? Warum?

5.5 Liest du manchmal zuhause aus deinen Schulbüchern?

5.6 Leihst du manchmal Bücher aus der Schulbibliothek aus? Welche?

6 Schriftsprache in der biographischen Perspektive

6.1 Ist es wichtig daß man lesen und schreiben kann, wenn man groß ist? Warum?

6.2 Welche Rolle spielt das Lesen-und Schreibenkönnen, wenn man auf der Suche nach einer Arbeit ist?

6.3 Kennst du einen Beruf wo man viel lesen und schreiben muß?
Kennst du einen Beruf wo man nicht viel lesen und schreiben muß?

6.4 Was möchtest du werden wenn du erwachsen bist?

7 Emotionen und Schule

7.1 Wie heißen deine Freunde/Freundinnen? (Kommentar: Übergang)
Was unternimmst du alles mit ihnen?

7.2 Was erwartest du dir von der Schule?
Inwiefern werden diese Erwartungen erfüllt?

7.3 Stell dir vor, du wärs ein Zauberer und könntest die Schule verändern, was würdest du tun?

7.4 Stell dir ein Kind vor, das keine Lust mehr hat zur Schule zu gehen. Aus welchen Gründen glaubst du daß das Kind keine Lust mehr hat?

7.5 Was kann man tun, wenn man keine Lust mehr hat zur Schule zu gehen?

7.6 Stell dir vor, du bräuchtest gar nicht mehr zur Schule zu gehen, was hälst du davon?
Würdest du etwas vermissen?

7.7 An wen wendest du dich, wenn du Probleme in der Schule hast?

7.8 Was würdest du einem Freund erzählen, welcher gerne etwas über deine Schule erfahren würde, allerdings noch nichts darüber weiß?

7.9 Satzvervollständigungen:
Ich gehe zur Schule, weil....
Wenn wir eine Klausur in der Klasse schreiben, dann...
Ich habe Angst, daß...
Ich fühle mich in der Schule wohl, wenn...

8 Erfassen des Schuloptimismus

8.1 Was bedeutet dir eine gute Schulnote?

8.2 Was denkst du – schreibst du oft gute Schulnoten? Ganz oft? Manchmal? Nicht oft? Nie?
Inwiefern bist du zufrieden damit? Glaubst du, du könntest öfters gute Schulnoten haben?
Warum? Wie oft?

8.3 Was müßtest du dafür tun? Glaubst du, daß es dir gelingen wird? Warum bis jetzt noch nicht?

9 Erfassen des Schulleidens

9.1 Fühlst du dich öfterst überfordert?
Wann ist das? Wie oft ist das?

9.2 Was machst du, wenn du eine Aufgabe, die du machen mußt, nicht verstehst?
Stell dir diese Situation bildlich vor! Wo bist du? Welche Aufgabe ist das?

9.3 Stell dir vor, du wärs in einer Klausur und wüßtest nicht weiter oder die eine oder andere Frage nicht?

9.4 Wie reagieren deine Eltern auf eine schlechte Schulnote?

9.5 Wie reagierst du auf eine schlechte Schulnote?

9.6 Was sind deiner Meinung nach die Gründe deiner Schwierigkeiten in der Schule?

10 Erfassen des Schulhasses

10.1 Kannst du dir etwas vorstellen, was du besonders gerne machst?

10.2 Gehst du gerne zur Schule? Warum?

10.3 Was müßte sich an der Schule ändern damit du gerne zur Schule gehen würdest?

10.4 Was glaubst du, wie findet dein Lehrer(In) dich? Welche Meinung hat sie, er von dir?

10.5 Findest du das auch?

4.2. Die Vorbereitung der quantitativen Datenbasis: „fiche de synthèse“

Parallel zu Bearbeitung des Leitfadens, fand auch die Bearbeitung der quantitativen Datenbasis statt. Da wir für jedes Kind über 10 respektiv 9 Tests verfügen (der K-ABC wie auch der ZLT wurde nicht bei allen Kindern durchgeführt), wurde mir die Arbeit zugewiesen eine „fiche de synthèse“, also eine Art Raster für jedes Kind anzufertigen, welche auf einer übersichtlichen Seite, die 9 resp. 10 Testergebnisse des Schülers zusammenfaßt. Das Raster soll somit eine schnelle Übersicht und somit Einschätzung des Kindes ermöglichen. Ich muß sagen, daß das Anfertigen der Raster mit sehr viel Arbeit verbunden ist, da sie erstens für 85 Schüler angefertigt werden müssen, und zweitens da ich die Tests zuerst verstehen und kennen muß, um die Testergebnisse überhaupt lesen und interpretieren zu können. Besonders hier brauchte ich viel Hilfe seitens meines Mentor, welcher mir immer wieder die statistischen Grundlagen zu den Tests erklärte, da die Endergebnisse der Test meist in Prozenträgen, Centilwerter, Z-Werte ausgedrückt sind.

Diese Arbeit zieht sich somit durch die ganze Praktikumszeit mit.

Nom et prénom de l'élève:	Titulaire de la classe:
Date de naissance:	Lieu:

Hamlet 3-4: Worttest: LV1: LV2: LV3: LV4:
WRT3+:
DTD 4-6: PW: AF: TS: IV: LV: AW:
ZLT:
AFS: PA: MA: SU: SE:
ALS: SCH: F: FR:
SSK: SSK1: SSK2: a: /b: /c: SSK3:
AVT: AV: P:
PSB:
K-ABC:

4.3. Das Interview

Da es mir nicht möglich ist, die Ausgangsfrage - (Inwiefern kann das Verbinden und Verwenden von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden einem Erziehungswissenschaftler (im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes Düdelingen) von Nutzen sein, um einem Grundschulkind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu helfen? - dieses Praktikumberichts, bezogen auf das Gesamtprojekt, zu beantworten, habe ich mir ein Interview, von den 8 die ich mit den Düdelinger Kinder gemacht habe, ausgewählt. Es ist dies das Interview mit Andy. Andy ist zum Zeitpunkt des Interviews 10,10 Jahre alt, ist portugiesischer Abstammung und befindet sich in der 5. Klasse in der Düdelinger Schule „école du centre“. Das Interview findet Morgens gegen 10.00 Uhr in einem freien Klassenraum im Erdgeschoss des Gebäudes statt.

4.3.1. Interview mit Andy

D'lescht Joer hun d'Kanner vum 4ten Schouljoer eng kéier Extra- Aufgaben gemaach. Erenners du dech nach dorunner? (Testheft Hamlet weisen)
Ech mengen jo

Wéi hues du déi Aufgaben font? (schwéier flott, faul,...)
Et geet, heinsto e puer Saachen schwéier. A waat hues Du schwéier fond? Ech wees daat nemei esou ganz genau. D'liesen vun den Texter? Nee d'liesen net esou, ech hun e puer Wieder am Text net verstaanen.

Wéi hues du daat gemaach fir d'Geschichten ze liesen an d'Froen ze beäntweren?
Ech hun se gelies awann ech eppes net wost, hun ech gefrot, ech hun daat ugekreitzt

1 Kontakt, Lesekonzept, Leselernkonzept, Leseerfahrung (Motivation, Gattungen, Stoffe)

1.1 Stell Dir emol een Daag an der Vakanz fir vun moies bis owes: Waat lies Du dann alles? (am Aildaag: Rezepte, Zettel, Brèiwer, Fernsehprogramm,...)
Heinsto Däitsch, a wann ech meng Bicher net aus dem foneften Schouljoer hun, dann liesen ech déi aus dem véierten oder mäi Brudder deen huet nach seng Bicher aus dem fëneften, vun d'lescht Joer.

1.2 Waat lies Du am léiwsten?
Heinsto Däitsch an heinsto franséisch, meeschtens Däitsch. A waat ass daat dann? Esou Bicher, Mickey Mousen, wou esou gemooft dran ass. An? Wou och keng schwéier Wieder drann sin.

1.3 Wéini lies Du am léiwsten? (owes, an der Vakanz,...)
Sonndes wann ech fräi sin.

1.4 Wou lies du am léiwsten? (am Bett., an der Fotell,...)
Doheem. Wou? An mäin Zëmmer.

1.5 Op waat fir eng Sprooch lies Du?
Däitsch, am allerléiwsten? Jo

1.6 Kriss Du alt een Buch als Cadeau geschenkt? Waat mechs Du dann damat?
Meeschtens net, meeschtens kréien ech zwee däusend Frang, oder esou eppes.
Alternativ Fro:

Wann ech Dir ee Buch giff schenken, wei giffs Du daat fannen? Waat giffs Du domat
machen? *Ech giff et bis den Sonndeg haalen a villeicht een beschen liesen.*

1.7 Fennst Du das Du gudd liesen an schreiwen kanns?
Also, meng Problemer sin meeschtens beim schreiwen, also liesen kann ech gudd.

Nenn mir ee puer Léit dei gudd liesen a schreiwen kennen!
Mein Brudder..., ee meng Cousinne, mein Cousin...ann nach ee Kolleg vun mir...

1.8 Wéi mierkt een op een Kand liesen a schreiwen kann?
.....Heinsto wann een Tester mescht, oder an den Prüfungen och....

1.9 Wanns Du Léierin oder Schoulmeeschter wärs, waat giffs Du maachen fir d'Kanner liesen
a schrëiwen ze léieren?
Sou heinsto Blitzprüfungen an heinsto Diktater maachen, a Geschichten liesen....

1.10 Wanns Du engem eppes wells matdeelen, wéi mechs Du daat?
Hmm....ech soen him et oder ech froen him, schwätzen? Jo, wéi? Ech soen him

Waat schreiwst Du alles an engem Daag? (Bréif, Postkaart,...)
*D'Hausaufgaben an heinsto schrëiwen ech och aus engem Buch, aus engem Däitschen
Liesbuch schrëiwen ech einfach of oder méin Brudder mescht heinsto Diktater matt mär...
mee meschtens muß ech do bei enger Fra léieren*

2 Lesergeschichte I: Lesen und Familie

2.1 Hues Du just ee Bruder, ass deen mei aal oder mei jonk?
Jo just ee Brudder dee ass ob der septième

Watt /fir Bicher) liest deen?
also deen muß all Daag léieren, deen liest heinsto franzéisch, a léiert Musik oder Däitsch

Léint dir een dem aaneren Bicher?
Jo, heinsto wann mir Sträit hun, dann net...hem....

2.2 Waat liest deng Mam, déi Papp?
*Déi liesen neischt also, ...Guer neischt?... Sou Bicher fir een Kuch ze baacken an esou
eppes*

2.3 Fréier hun d'Bomien de Kanner oft Geschichten virgelies oder erzielt. Wéi ass daat haut?
Bei mär nemei, dei zielt keng Geschichten...

3 Lesergeschichte II: Anfänge der Lesesozialisation

3.1 Konnst du schons liesen ierst Du an d'Schoul gaangen bass?
Nee, net esou ganz, ee puer Wieder... also dei licht Wieder konnt ech schon liesen...awer

déi schweier net

3.2 Wéi eng Wieder konnst du fir d'eischt liesen? (Mama, Tim, Susi, mein Numm,...)
Danke, Still, laufen...an déi aaner licht Wieder Alles iers Du an d'Schoul gaangen bass? Jo, der die das...

3.3 Konnst Du schons schréiwen iers Du an d'Schoul gaangen bass?
Em.. esou kleng Wieder esou mat drei Buchstabeb schon...mee ech konnt schon rechnen iert ech an d'Schoul war. Asou?

3.4 Wéi eng Wieder konns Du fir d'eischt schréiwen?
Die, der , das, Buchstaben an ee.... laufen, Danke stehen....an nach aaner déi ech neméi wees

4 Lesergeschichte III: Erstleseunterricht in der Schule

4.1 Wéi hun déi zwee Piraten aus dem Simsalabim geheescht?
Sim und Tam. Jo. Sam und Tam

4.2 Wourunner errennerst Du dech nach aus dem Simsalabim?
Simsalabim hmm..... neméi vill baal guer näischt..

4.3 Errennerst Du dech nach un deng Léierin oder déi Schoulmeeschter aus dem eischten Schouljoer?
Jo, Jo d'Joffer Nestle. Un waat errennerst Du dech dann do?....Wéi waat mir gemaach hun, oder?...Jo, am allgemengen... Mir hun vill rechnen gemaach an vill franséisch, mir hun vill gebastelt...

4.4 Waat fir Prüfungen hutt dir am eischten Schouljoer gemaach?
Rechnen, Däitsch..am zweeten, drefen Semester haaten mir ugefaangen matt franséisch dunn haaten mir eng franséisch Prüfung oder zwou ech wees nemei esou ganz

4.5 Haas Du do och alt Fehler?
Nee, net esou vill ewei haut

4.6 Wéi hutt Dir d'Fehler verbessert?
Dann hun mir missen entweder den ganzen Saatz verbessern oder einfach de Wuert schreiwen

4.7 Waat huet d'Léierin oder den Schoulmeeschter gemaach fir dir ze hellefen?
D'Wieder zwee mol schreiwen, déis de falsch haas, oder e pour mol den ganzen Saatz schréiwen.

4.8 Wéi huet déng Mam, déin Papp Dir gehollef?
Mein Papp seet emmer géi léieren fir muer fir d'Prüfung, meng Man soot hues du mur Prüfung, da seet sie och géi léieren. A vir elo d'Fehler ze verbessern? Ech verbessern just d'Wuert oder den ganzen Saatz, wéi d'Joffer gesoot haat.

4.9 Un waat erënnerst Du dech nach aus dem eischen Schouljoer? (léieren, Kollegen...)
Mir hun een groußen Draach gebastelt... mir hun Dias gekuckt, vill gelies....ABC obsoen. A Kollegen an esou? Jo, den Sandro, Véronique, de Claude, den Anthony...den Olivier, ech kann vill der soen

5 Lesergeschichte IV: Heute in der Schule

5.1 Waat hues Du am léiwsten an der Schoul?

Rechnen, also eischéens bastelen an molen an zweetens Rechnen, drettens franséisch, Däitsch...daat hun ech net esou vill loscht

5.2 Hues Du scho Geschichten an dengem Liesbuch oder Sprachbuch gelies?

Jo, an den Schoul, bon an doheem wann ech neischt ze maachen hun, dann léieren ech entweder Gitar oder ech lisen aus dem Lesebuch oder Spraachbuch. An waat vir eng Geschichten? oh, der Eiermann oderemm esou een klengt Meedchen, ech wees nemei ewei et heescht....an esou aaner Geschichten, esou groußer oder klenger..

5.3 Waat fir eng hun Dir gudd gefall?

Matida, Matida, hmm... ech wees nemei wei et heescht....Hues du et vergies? Jo, Matida..esou matt engem klengen Mädchen

5.4 Lies Du gär haart an der Klass fir?

Jo, heinsto, also wann ech Fehler maachen dann liésen ech daat erem déi Fehler.....an esou weider.. A firwaat lies du gär heinsto hart fir? Well ech heinsto ganz lues lisen, dann.....hun ech loscht fir ze lisen...he... ech lisen Fehler an dann fir déi och ze verbessern, awer eigentlech hun ech keng loscht fir virzelisen.

5.5 Liés Du heinsto doheem an engem vun dene Bicher?

Jo

5.6 Hells Du Bicher aus der Schoulbibliothék matt Heem fir ze liésen?

Jo, awer dei liésen ech heinsto net, also..wann ech dei net esou gären hun, dann losen ech der opsait, mee wann se spannend sin, dann lisen ech se. A waat fir eng Bicher sin daat dann? Also Cherlock Bui, ...an e meine Schwester Klara..an nach esou aaner Bicher...an dann och nach een vun leschten Joer dohem ze lisen

6 Schriftsprache in der biographischen Perspektive

6.1 As et wichteg, dass e lisen an schreiwen kann wann e grouss ass? Jo schon, fir d'Aarbescht, fir Spuerkees, oder esou...

6.2 Wéi mengst Du daat et mam Liesen a Schrëwen ass, wann een eng Aarbescht sicht?

Wei an der Aarbescht oder an der Schoul? Jo, wann een eng Aarbescht sicht, brauch een do d'lisen an schreiwen?. Jo, op puer Aarbeschten, meeschtens fir, net fir d'Dreckskeschten zum Beispiel an daat..da brauch ee schon daat net ze lisen, also dofir as et besser sie leieren et.

6.3 Kenns Du een Beruf wou een vill muß lisen a schrëwen?

An der Spuerkees, an der Post....em nach Computer..

6.4 Waat wells Du gin wanns Du grouss bass?

Vielleicht an der Spuerkees schaffen..oder wou mein Papp schafft, matt den Computeren oder.....

7 Emotionen und Schule

7.1 Wéi heeschen deng Kollegen/ Frëndinnen?

Alleguerten, dei uewen an der Klass sin? Jo, wei heeschen deng Frënn? Also, Claude, Noemi, d'Laurence, de Sandro, d'Leslie, den Yves, d'Naim, d'Jo, Sahra, Olivier, Daina, Véronique, an den Anthony

Waat ennerhels Du alles mat dengen Frënn/Frëndinnen?

Waat ech man? Mmh Also heinsto gin ech op d'Spillplaaetz spillen, oder ech gin d'Bäll sichen oder mir spillen Fußball, oder már lesen esou eng Geschicht fir

7.2 Waat erwards Du dir vun der Schoul?

Wéi? Waat mengst du waat d'Schoul dir muß brengen... Du kenns heihin, dann muß du dach iergendwei...Also, fir gudd Prüfungen ze hun a fir hánno eng gudd Aarbescht ze hun

Wéi wéit erfellen déi Erwardungen sech?

Fir hánno eng gudd Aarbescht ze hun? Fir op Spuerkees zum Beispiel do muß een puer Joeren laang , also...bis 9ième oder esou eppes..

7.3 Stell Dir vir Du wärs een Zauberer an Du kenns d'Schoul änneren; waat giffs Du machen?

Alles mei liischt maachen ..hmm haha..

7.4 Stell Dir een Kand fir daat keng Loscht méi huet fir an d'Schoul ze goen. Aus waat fir Grënn mengs Du dat daat Kand keng Loscht méi huet?

Wann et schweier ass, wann et net esou gudd an der Schoul ass, a keng loscht huet, nemen Loscht ze spillen an esou...nemen Spaß well hun

7.5 Waat kann een maachen wann e keng Loscht méi huet fir an d'Schoul?

Kann een doheem matt sengen Elteren léieren oder matt sein Brudder....

7.6 Stell Dir fir, Du breichs guer net méi an d'Schoul ze goen, wei wär daat fir dech?

Heinsto gudd, heinsto net...he..Giffs Du eppes vermessen? Jo, d'Kollegen an der Schoul

7.7 Wem erziels Du wanns Du ee Problem an der Schoul hues?

Mengen Elteren...

7.8 Waat erziels Du engem Frënd iwert deng Schoul de nach guer neischt doriwer wées an awer gären eppes wéist?

Ech zielen wei et hei ass, wei d'Herrläreren sin an e wei meng Kollegen sin a wéi mir dobaussen spillen..an daat oder wei mir léieren...

7.9 Satzvervollständigen:

Ech gin an d'Schoul, well, well ech loscht hun ze léieren

Wann mir eng Prüfung an der Klass maachen, dann , dann müssen mir gudd Punkten kréien

Ech hun Angscht, daß, daß ech eng schlecht Prüfung kréien

Ech fillen mech wuel an der Schoul wann, wann ech Loscht hun..hmm

8 Erfassen des Schuloptimismus

8.1 Waat bedéit fir dech eng gudd Nummer?

An der Prüfung?...Jo, och eng gudd Nummer op der Zensur. Waat bedeit daat fir dech? Daß ech vielleicht an d'sechst kommen..., daß ech net setzen bléiwen. Daat heescht du bass frou? Jo

8.2 Waat geifs Du soen – hues Du oft gudd Nummeren?

Jein..hmm..heinst jo heinsto nee...meeschtens hun ech eppes an die féierzeg..

8.3 Wéi zefridden bass Du domatt?

Heinsto wann ech iwert 45 hun, dann sin ech frou, well dann kréien ech zweehonnert Frang

Mengst du, Du keins nach méi oft gudd Nummeren hun?

Jo, heinsto wann ech domm Fehler maachen, dann kéint ech besser oppassen an esou.., ech kann heinsou vill besser man'heinsto passen ech guer net op an denken un eppes aanescht..an dann ass et geschitt

8.4 Waat mißt Du dofir maachen fir besser Nummern ze kréien?

Vill méi léieren. Mengst Du daat giff Dir gelenen? Jo schon, wann ech vill schreiwen an liesen dann kann daat schon hëllef.

9 Erfassen des Schulleidens

9.1 Fills Du dech oft iwerfuerdert?

Nee, schlecht, langweilig? – Du mes vill fir d'Schoul an geet awer net an dann kriss du d'Flëmm..Jo, heinsto schon..wann ech Angscht hun, daß ech eng schlecht Prüfung kréien, dann hun ech heinsto d'Flëmm....

9.2 Waat mechs Du, wanns Du bei enger Aufgaab setz an net wees wéi se geet?

Dann, denken ech a Rou no, an wann ech et wirklech net wees dann froen ech der Joffer... Waat fir eng Aufgaab as et? Also am Deitschen heinsto eng Geschicht erfannen een Aufsatz meeschtens bei den Aufsatz maachen ech vill Fehler..

9.3 Stell Dir fir Du geifs an enger Prüfung setzen an Du weist net wéider oder déi eng oder aaner Fro net? Waat mest du dann?

Dann giff ech nodenken waat ech doheem geléiert hun, an wann ech et wirklech net wees, froen ech der Joffer op sie een klengen Tipp get, dann kann ech et vielleicht jo wessen..

9.4 Wéi reagéieren deng Elteren ob eng schlecht Prüfung?

Sie gin rosen, dann kréien ech eng Strof fir eng Wochdoheem bléiwen, dann kann keen Kolleg bei mär kommen an daat....

9.5 Wéi reageierst Du ob eng schlecht Prüfung?

Ech bléiwen traureg an maachen se schnell an mein Schoulsaack....dann bleiwst sie do bis doheem

9.6 Waat sin fir dech d'Grënn vun denger Schwiereregkeeten an der Schoul? Grënn, virwaat?

Heinsto kucken ech méi Fernseh wéi ech léieren, heinsto, vergiessen ech alles waat ech geléiert hun, dann kréien ech Problemer an der Schoul

10 Erfassen des Schulhasses

10.1 Kanns Du dir eppes viirstellen, waats Du immens gären mechs?

Jo, ze molen

10.2 Gees Du gären an d'Schoul?

Heinsto wann et langweilig doheem ass, dann hun ech Loscht an d'Schoul ze kommen fir matt den Kollegen ze spillen oder...dann schreiwen mir eppes dann ass et net esou ganz langweilig wei doheem..

10.3 Waat mißt an der Schoul aanescht sin, fir daats Du graad esou gären an d'Schoul giffs goen?

Keen Fernseher

10.4 Waat mengst Du wéi fennt déi Schoulmeeschter, deng Léierin dech?

Also, am Rechnen sin ech ganz gudd, fend sie mech gudd...franséisch, jo, esou geet, am Däitschen awer heinsto schlecht...

A wéi eng Meinung huet sie vun dir? Daß ech mei léieren muß, also...

10.5 Fennis Du daat och?

Jo

4.4 Sequenzanalyse

Bei sequentiellen Analysen wird nach FLICK (1998, 218) der Gestalt des Textes eine große Bedeutung zugemessen. Somit ist nach FLICK, indem er sich auf Bergmann bezieht, die Sequenzanalyse die "Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung". Mit anderen Worten bedeutet dies, daß man bei diesem Verfahren davon ausgeht, daß Ordnung nach und nach hergestellt wird, daß "der Sinn sich im Handlungsvollzug aufschichtet und daß die Gestalt der Erzählung, das Erzählte in verlässlicher Form zur Darstellung bringt".

Ziel dieser Analyse soll auch nicht die "subjektive Deutung des Erzählers über sein Leben" sein, sondern die Rekonstruktion des Zusammenhangs faktischer Prozeßabläufe. Diesem Verfahren liegt also die Annahme zugrunde, daß das Interview eine "abbildgetreue Rekapitulation" der vergangenen Erfahrung der interviewten Person ist.

Die Sequenzierung des Interviews erfolgt dadurch, daß ich Überschriften über einzelne Sequenzen setze. Ausserdem sollen diese Sequenzen zentrale Aussagen des Interviews enthalten (FLICK, 1998, 223-224).

Zu den Memos:

Memo: Andys Einstellung zur Schule

Aus dem Interview mit Andy, denke ich daß Andy nicht sonderlich gerne zur Schule geht. Es ist ihm zwar klar, daß die Schule eine wichtige Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist, in der es wichtig ist, lesen und schreiben zu können, dennoch malt er am liebsten in der Schule. Bei Frage 5.1. wo ich ihn fragte, was er denn am meisten in der Schule mag, zählt er sogar der Reihenfolge nach auf, was er besonders mag und was überhaupt nicht: "Also erstens basteln und malen, zweitens Rechnen und drittens Französisch und Deutsch – darauf habe ich eigentlich keine Lust". Bei Frage 6.2. betont er zwar, "daß es besser sei lesen und schreiben zu können" besonders dann wenn er später einmal wie sein Vater auf der "Spuerkees" (Sparkasse, Frage 6.4) arbeiten möchte. Andy kommt er nur dann gerne zur Schule, wenn es zu Hause langweilig ist (Frage 10.2: Andy: "Manchmal wenn es langweilig ist zu Hause ist, dann habe ich Lust in die Schule zu kommen um mit meinen Freunden zu spielen

oder...dann schreiben wir etwas dann ist es nicht so ganz langweilig wie zu Hause...”) Gerne käme er dann zur Schule, wenn es keinen Fernseher gäbe. Daß Andy nicht gerne zur Schule geht, wird auch bei Frage 7.6 deutlich, wo er sagt, daß, wenn er nicht mehr in die Schule gehen müßte, er auch nur seine Freunde vermissen würde. Ebenso antwortet er bei den Satzvervollständigungen (Frage 7.9), daß er sich in der Schule wohlfühlt, wenn er Lust auf Schule hat. Ausserdem ist ihm klar, daß er eigentlich mehr für die Schule tun müßte (Frage 8.4) und hierbei mit der Lehrerin übereinstimmt (Frage 10.4 +10.5), es allerdings wohl nicht tut. Auch bei der Frage 7.8: “Was würdest du einem Freund erzählen, der gerne etwas über deine Schule erfahren würde, allerdings noch nichts über sie weiß”, antwortet Andy daß er erzählen würde wie “die Lehrer und seine Freunde so sind, wie sie draussen spielen...und so”, (und nach einigem zögern hängt er noch dran) “oder wie wir lernen”. Ich denke, daß das Lernen in der Schule für ihn nicht das Wichtigste in der Schule ist. Ausserdem, wenn er Zauberer wäre (Frage 7.3) und die Schule verändern könnte, dann würde er in der Schule alles einfacher machen. Aus dieser Antwort könnte man schließen, daß Andy es also schwierig in der Schule findet und deshalb auch nicht gerne zur Schule geht. Auf die Frage 7.4: “Stell dir ein Kind vor, das keine Lust mehr hat zur Schule zu gehen. Warum gaubst du daß das Kind keine Lust mehr hat?” antwortet Andy: “Wenn es schwierig ist, wenn es nicht so gut in der Schule ist, und keine Lust hat, nur Lust zum Spielen hat und so..nur Spaß haben möchte...”. Daß diese Aussage sehr wohl auch für ihn zutreffen könnte bestätigt sich durch die Antwort bei der Frage 10.1: “Was schreibst du alles an einem Tag”, antwortet Andy daß er “[...] meistens mit einer Frau lernen müßte”, das heißt also daß er Nachhilfeunterricht erhält und die Schule wohl schwierig findet.

Memo: Leiden

Ich denke nicht, daß Andy die Schule haßt, da es doch zwei Dinge gibt die ihm in der Schule Freude bereiten, nämlich Basteln, Malen und seine Freunde.

Daß das Basteln ihm sehr viel Freude bereitet, schimmert immer wieder an einigen Stellen des Interviews durch. Bei Frage 4.3. (“Kannst du dich noch an deine Klassenlehrerin aus dem ersten Schuljahr erinnern”) antwortet Andy, daß sie viel gerechnet haben und Französisch hatten aber auch viel gebastelt haben. Auch bei der Frage 4.9: “An was kannst du dich noch aus dem ersten Schuljahr erinnern” ist es prompt der gebastelte Drachen an den er sich erinnert. Auch bei der Frage was er denn am meisten in der Schule mag, antwortet er das Basteln.

Bei der Frage 7.6: "Stell dir vor du müßtest nicht mehr zur Schule, würdest du etwas vermissen?" wird deutlich daß er ohne Schule nur seine Freunde vermissen würde. Allerdings habe ich das Gefühl, daß er etwas in der Schule leidet und zwar deswegen, weil er erstens etwas schwach in der Schule zu sein scheint und zweitens da er aufgrund schlechter Schulnoten, Spielverbot mit seinen Freunden bekommt. (Frage 9.4: "Wie reagieren deine Eltern auf eine schlechte Schulnote?" Andy: "Sie werden wütend, dann bekomme ich eine Stafe für eine Woche, dann muß ich zuhause bleiben und kein Freund darf zu mir kommen") Ausserdem ist er nicht sonderlich mit seinen Schulnoten zufrieden, bei Frage 8.2 "Hast du oft gute Schulnoten?" antwortet Andy: "manchmal ja manchmal nein, meistens hab ich um die vierzig Punkte." Frage 8.3. "Wann bist du zufrieden mit deinen Schulnoten?", Andy: "Wenn ich über 45 Punkte habe, dann bin ich froh, denn dann bekomme ich zweihundert Franken". Ich habe den Eindruck, als wenn das "gute Noten zu bekommen" so wie ein Druck auf Andy lastet.

So antwortet er bei den Satzvervollständigungen: Wenn wir eine Klausur in der Klasse schreiben (Frage 7.9), dann "müssen wir gute Noten bekommen". Dies würde natürlich bestätigen, daß er etwas in der Schule leidet, da der Druck "gute Noten zu bekommen" da ist, er diese Erwartung allerdings nicht allzu gut erfüllen kann. Allerdings antwortete er dann wieder bei den Satzvervollständigungen, Frage 7.8: "Ich gehe zur Schule, weil ich Lust zum Lernen habe", was an sich ein Widerspruch zu Andys anderen Aussagen steht und ich es somit schlecht glauben kann. Somit glaube ich, daß Andy einen gewissen Leidensdruck in der Schule hat, ohne daß dieser ihn krank machen würde. Bei der Frage 9.1 zum Schulleiden, sagt Andy dann auch selber, "wenn ich befürchte daß ich eine schlechte Note bekomme, dann habe ich keine Lust mehr.." und bei Frage 9.3 wie er dann auch eine schlechte Klausur reagiert, antwortet er "daß er traurig beißt".

Memo: Schuloptimismus

Andy erscheint mir auch nicht sonderlich optimistisch gegenüber der Schule zu sein. Er weiß, daß er nicht besonders gute Schulnoten hat und antwortet auf Frage: 8.2 „Was würdest du sagen – hast du oft gute Schulnoten?“, sagt er: „Jnein...hmm..manchmal ja, manchmal nein...meistens hab ich um die vierzig Punkte. Andy kennt auch die Gründe seiner schlechteren Schulnoten. Bei Frage 8.3: „Glaubst du du könntest öfters gute Schulnoten haben, antwortet Andy ganz klar: „Ja, manchmal wenn ich dumme Fehler mache, dann könnte ich besser aufpassen und so...., ich kann manchmal viel besser.....manchmal gebe ich gar nicht acht und denke

an etwas anderes... und dann ist es schon geschehen.“ Auch auf Frage 8.4 „Was müßtest du machen um bessere Schulnoten zu bekommen?“ antwortet Andy: „Viel lernen.“ Bei der Frage (auch 8.4) ob das ihm dann gelingen würde, antwortet er: „Ja schon, wenn ich viel schreibe und lese dann kann das schon helfen“. Bei der Frage 9.6, was für ihn seine Gründe seiner Schwierigkeiten in der Schule seien, sagt er dann weiterhin „manchmal schaue ich mehr Fernsehen als daß ich lerne; manchmal vergesse ich alles was ich gelernt habe, dann bekomme ich Probleme in der Schule“.

Memo: Lese- und Schreibleistung

Die Lese- und Schreibfähigkeit von Andy ist nicht sonderlich stark. Dabei scheint ihm das Lesen der Texte jedoch weniger schwierig als das Schreiben. Im Interview wird deutlich, daß Andy insbesondere Leseverständnisprobleme hat. Bei den Einstiegsfragen zum Interview, wie er die Aufgaben der Tests gefunden hat, antwortet Andy, „es geht, manchmal habe ich einige Sachen schwierig gefunden“. Bei der Frage was er denn schwierig gefunden habe, antwortet er dann: „ich habe einige Wörter im Text nicht verstanden“. Daß das Verständnis von Texten für ihn schwierig ist, wird auch bei Frage 1.2 „Was liest du am liebsten?“ deutlich. Er bevorzugt „so Bücher, Mickey, Maus, welche viele Zeichnungen und keine schwierige Wörter enthalten“. Die Sprache die er dennoch am liebsten liest (Frage 1.5) ist Deutsch. Neben Verständnisproblemen bereitet das Schreiben ihn jedoch auch Schwierigkeiten. Auf die Frage 1.7 „Findest du daß du gut lesen und schreiben kannst?“, antwortet Andy, daß „meine Probleme sind meistens beim Schreiben, also lesen kann ich gut“. Ausserdem wird bei Frage 1.10. „Was schreibst du alles an einem Tag?“ auch deutlich, daß er nur das schreibt, was er für die Schule muß. Daß Andy keine Freude am Lesen und Schreiben hat, wird ausserdem dadurch deutlich, daß er immer wieder sagt, er würde lesen, sich allerdings kaum noch an etwas erinnern kann (zum Beispiel Frage 4.2 oder 5.3). An die Fibel aus dem ersten Schuljahr erinnert er sich kaum; Andy: „ich erinnere mich an nicht viel, fast gar nichts“. Ebenso bei Frage 5.3, „Ob er schon im Lese- oder Sprachbuch gelesen habe“, antwortet Andy: „Ja, in der Schule und zuhause wenn ich nichts zu tun habe, dann lerne ich entweder Gitarre oder ich lese in meinem Lese- oder Sprachbuch“. Auf die Frage was er denn gelesen habe, erinnert er sich nur an den Titel einer Geschichte und an eine weiter Geschichte: „ehmm, so ein kleines Mädchen, ich weis nicht mehr wie sie heißt...und so andere Geschichten, so große und kleine“. Hier erkennt man sehr deutlich, daß Andy mir so antwortet, wie er glaubt daß ich es gerne hören würde. Daß seine Aussage jedoch nicht völlig der Wahrheit entspricht, zeigt

seine völlig vagegehaltene Antwort. Zumindest kann man annehmen, daß die Lektüre, wenn sie überhaupt stattgefunden hat, ihm persönlich wenig bedeutete.

Memo: Andys Familie

Zu Hause bei Andy scheint das Lesen nicht von großer Bedeutung zu sein. Auf die Frage 1.6, ob er manchmal ein Buch geschenkt bekäme, antwortet Andy „meistens nicht, meistens bekomme ich zweitausend Franken, oder so etwas“. Auch seine Eltern, lesen, so Andy: „nichts,..... so Bücher um einen Kuchen zu backen oder so etwas...“. Ebenso auf die Frage 2.3, daß die Großmütter früher den Kindern Geschichten vorgelesen hätten, und wie dem heute sei, antwortet Andy: „bei mir nicht mehr, die erzählt keine Geschichten...“.

Ebenso scheint, daß nur Andys Bruder manchmal Diktate mit ihm macht (Frage 1.10), während seine Eltern ihn nur zum Lernen auffordern Frage 4.8: „Wie helfen die deine Mutter und dein Vater?“, Andy: „Mein Vater sagt immer geh lernen für deine Prüfung morgen, meine Mutter sagt, hast du morgen eine Prüfung, dann geh lernen..“ Dennoch sagt Andy bei Frage 7.7, daß wenn er Probleme in der Schule hat, er sich an seine Eltern wendet.

Fazit der Analyse

Eigentlich geht Andy nicht gerne zur Schule. Er geht trotzdem nicht mit allzuviel Abneigung dahin, da er weiß daß sie für das spätere Berufsleben wichtig ist. Haßen tut er, so glaube ich, die Schule nicht, das es dort insbesondere zwei Dinge gibt, die ihm Freude bereiten, nämlich malen, basteln und seine Freunde. Dennoch bin ich der Meinung, daß Andy etwas in der Schule leidet, da er nicht sonderlich gute Schulnoten zu haben scheint und da ihn schlechte Noten traurig und lustlos stimmen. Ich denke ausserdem, daß er einen gesunden Optimismus gegenüber der Schule hat, da er weis, daß er eigentlich besser könnte, wenn er mehr lernen und weniger Fernsehen würde. Eben gerade dadurch, daß er weis daß er besser könnte, ist der Leidensdruck in der Schule für ihn erträglich.

Nach Angaben von Andy liegen seine größten Schwierigkeiten im Verständnis von Texten und dem Schreiben. Auch innerhalb Andys Familie scheint das Lesen und Schreiben im Alltag nicht von großer Bedeutung zu sein.

5. Verbinden der quantitativen und qualitativen Forschungsergebnissen

An dieser Stelle möchte ich nun die Testergebnisse (quantitative Forschung) mit dem Interview (qualitative Forschung) vergleichen und verbinden.

5.1. Quantitative Testergebnisse von Andy

Nom et prénom de l'élève: Andy -----KAT:4	Titulaire de la classe:
Date de naissance: 9. 05. 1989	Lieu:

Hamlet 3-4: Worttest: LV1: 6 LV2: 4 LV3: 5 LV4: 0	Leseverständnis: mittelmäßig
WRT3+:	Fehlerzahl: 29/55
DTD 4-6: PW: 4 AF: 6 TS: 7 IV: 0 LV: 2 AW: 18	mittelmäßig; IV + LV sind jedoch relativ tief
ZLT: Wortlesen 1+2+3= 130 Sek. Fehler= 3 St. Leseabschnitte 3+4+5= 215 Sek. Fehler= 23 St.	unterdurchschnittlich durchschnittlich durchschnittlich unterdurchschnittlich
AFS: PA: 13 MA: 11 SU: 5 SE: 4	viel Angst (PA + MA); geht nicht gerne zur Schule
ALS: SCH: 22 F: 22 FR: 22	Selbstwert = gut

SSK: SSK1: 32 SSK2: a: 19 /b:34 /c: 29 SSK3: 8	sehr hohes Streßerleben, Bewältigungsmöglichkeiten sind nicht besonders gut
AVT: AV: 11 P: 6	schulbezogene Anstrengung ist relativ hoch
PSB: Stärken: räumliches Vorstellungsvermögen Schwächen: Worterkennen, Wortlesen	durchschnittlich
K-ABC:	PSB = durchschnittlich – K-ABC wurde nicht mit Andy durchgeführt

AFS: Angstfragebogen

Laut der Testergebnisse hat Andy sehr hohe Prüfungsangst, manifeste Angst und geht nicht gerne zur Schule. Beim Interview sagt Andy nur einmal wortwörtlich daß er Angst habe und dies bei den Satzvervollständigungen, Frage 9.4: „Ich habe Angst daß, ich eine schlechte Klausur bekomme“. An weiteren Stellen des Interviews drückt er diese Angst nicht so deutlich aus. Ansonsten habe ich eher den Eindruck, daß bei ihm eher ein „Leiden in der Schule“ durchschimmert. Daß der Interview das Testergebnis, daß „Andy nicht gerne zur Schule geht“ unterstreicht, wird, denke ich, genügend im vorher angeführten Memo „Andys Einstellung zur Schule“ deutlich. Im Gegensatz zum Testergebnis, denke ich nicht daß Andy soviel Angst in der Schule hat. An dieser Stelle stimmt der Test also nicht mit dem Interview überein. Somit würde ich sagen, daß quantitativ und qualitativ bestätigt ist, daß Andy nicht gerne zur Schule geht und zwar dadurch, daß er an diesem Ort viele „unlustvolle Erfahrungen“ (um die Worte des Angstfragebogens zu verwenden) macht. Diese unlustvollen Erfahrungen sind für Andy: das Lernen müssen, der Druck gute Noten bekommen zu müssen und die Klausuren.

ALS: Aussageliste zum Selbstwertgefühl

Laut Testergebnisse hat Andy ein gutes Selbstwertgefühl sowohl in der Schule als auch in der Familie und der Freizeit. Auch hier glaube ich, daß Testergebnisse und

Interview übereinstimmen, da ich mich an keine Stelle des Interviews erinnern kann, wo ich das Gefühl gehabt hätte, daß Andy Selbstwertprobleme hätte.

SSK: Streßfragebogen für Kinder

Laut Test, hat Andy ein sehr hohes Streßerleben, während seine Bewältigungsmöglichkeiten nicht sonderlich gut ausgeprägt sind. Im Interview glaube ich erkannt zu haben, daß Andy etwas in der Schule leidet, da die Erwartungen der Schule als auch die seiner Eltern „gute Noten zu haben“, nicht leicht für ihn zu erfüllen sind. Wie ich bereits bei der Sequenzanalyse darauf hingewiesen habe, stimmen schlechte Schulnoten ihn traurig und unlustvoll. Das Testergebnis dagegen scheint mir jedoch logisch, da ich gut verstehen kann, daß der „Druck gute Schulnoten zu bekommen“ nicht nur dazu führt, daß Andy etwas in der Schule leidet, sondern dies ihn auch in eine Streßsituation versetzt. Aus dem Interview ist das Streßerleben von Andy kaum erkennbar, dennoch denke ich, daß sich in diesem Falle Testergebnis und Interview ergänzen, da dieser Tatbestand mir einfach sehr logisch erscheint. Ebenso erscheint das Testergebnis, daß er nicht sonderlich gut mit dem Steß umgehen kann, logisch, da er ja, laut Interview, zu wissen scheint, daß er mehr für die Schule und weniger Fernsehen schauen müßte. Er tut dies allerdings nicht, da er eben keine Lust auf Schule hat obwohl er eigentlich ganz gerne bessere Schulnoten hätte.

AVT: schulbezogene Anstrengung

Was Andys schulbezogene Anstrengung angeht, so denke ich schon, daß das Testergebnis stimmt und daß diese so hoch von Andy erlebt wird. Dies aus dem Grund, weil Andy Nachhilfeunterricht erhält und ja auch für die Schule lernt. Auf der anderen Seite ist ihm allerdings auch klar, daß das was er für die Schule tut, noch immer nicht ausreicht. Ich glaube, daß seine schulbezogene Anstrengung deshalb so hoch erlebt, weil er eine bestimmte Abneigung gegenüber der Schule entwickelt hat. Von daher bin ich der Meinung, daß Testergebnis und Interview übereinstimmen.

Hamlet, WRT, DTD, ZLT

Andys Lese- und Rechtschreibleistungen sind, laut Testergebnisse, mittelmäßig bis tief. Vergleiche ich nun das Memo Lese- und Schreibleistung mit den Testergebnissen, so denke ich, daß Andy sich gut einzuschätzen weis, so daß das

Interview die Testergebnisse bestätigt. Auch aus dem Interview wird deutlich, daß Andy einerseits Leseverständnisprobleme hat (da er wie er selbst sagt, „schwierige Wörter“ nicht versteht und mir auch nie den Inhalt einer Geschichte, die er angeblich gelesen hat, erzählen konnte. Auf einer weiteren Stelle sagt er dann (Frage 1.7) daß seine Schwierigkeiten meistens beim Schreiben liegen, obwohl er eigentlich gut lesen könnte. Unter „gut lesen“ versteht Andy wahrscheinlich schnelles lesen (ZLT mißt ja die Lesezeit und die ist bei Andy durchschnittlich), dennoch liest er viele Fehler und versteht oft nicht was er überhaupt liest.

5.2. Ergebnis des Verbindens von quantitativen und qualitativen Forschungsergebnissen

Fazit an dieser Stelle wäre, daß Testergebnisse und Interview sich größtenteils gegenseitig bestätigen. Mir scheint sicher, daß Andy nicht gerne zur Schule geht, und daß das Muß gute Schulnoten zu bekommen bei ihm sowohl zu einem Leidensdruck in der Schule führt als auch ihn unter Streß versetzt. Ausserdem erlebt er seine schulbezogene Anstrengung als sehr hoch, da er das Lernen schwer und unlustvoll erlebt, kurz, eigentlich keine Lust auf Schule hat. Sein Selbstwertgefühl wird allerdings nicht durch die Schule gefährdet. Was Andys Lese- und Schreibleistung betrifft, so scheint, daß Andy zwar durchschnittlich schnell lesen kann, er jedoch viele Fehler liest und oft überhaupt nicht versteht, was er gelesen hat. Wichtig in Betrachtung zu ziehen ist außerdem, daß Andys PSB im Mittelbereich liegt, so daß bei ihm keine kognitive Beeinträchtigung vorliegt. Seine Stärken liegen im räumlichen Vorstellungsvermögen, während seine Schwächen im Wortschatz und dem Worterkennen.

5.2.1 Überprüfung ob bei Andy eine Korrelation zwischen seinen Emotionen und dem Schriftspracherwerb besteht

Daß eine Korrelation zwischen Andys emotionalen Empfinden und seinem Schriftspracherwerb vorliegt, wird dadurch bestätigt, daß Andy gar keine Lust auf Schule hat und von daher auch nicht gerne für die Schule arbeitet. Umgekehrt könnte man ebenso behaupten, daß Andy keine sonderlich guten Schulnoten hat und deshalb nicht gerne zur Schule geht.

Zuordnung von Andy in die Kategorie 4?

In der Clusteranalyse wurde Andy der Kategorie 4 zugeordnet, welche davon ausgeht, daß die Kinder welche dieser Kategorie zugeordnet werden die Schule überhaupt nicht mögen, allerdings nicht in/durch die Schule leiden, diese jedoch hasse.

Auf Grund meiner Analyse kam ich allerdings *nicht* zu diesem Ergebnis. Anhand meiner Analyse wäre Andy besser der 3 Kategorie zugeordnet, welche besagt, daß diese Kinder eine gehemmte Opposition gegenüber der Schule entwickelt haben, in/durch die Schule leiden und diese hassen. Andy geht nämlich nicht gerne zur Schule, leidet etwas in ihr, obwohl ich jedoch nicht feststellen konnte, ob er sie auch haßt? Ich denke, daß es schwierig ist, dies zu beantworten. Letzteres kann ich mir schwer vorstellen, da es doch zwei Dinge in der Schule gibt die er mag, nämlich das Spielen mit seinen Freunden und das Basteln und Malen. Versuche ich nun, Kategorie drei mit den Andys Aussagen zu bestücken, so wäre das wie folgt:

gehemmte Opposition gegenüber der Schule: „manchmal wenn es langweilig zu Hause ist, dann habe ich Lust in die Schule zu kommen um mit meinen Freunden zu spielen oder.....dann schreiben wir etwas dann ist es nicht so ganz langweilig wie zu Hause“ – d.h. daß Andy nicht gerne zur Schule geht, es dennoch tut, da es von ihm erwartet wird und er sich diesem Schicksal fügt.

Leiden: „wenn ich 45 Punkte habe, dann bin ich froh, denn dann bekomme ich zweihundert Franken“. Wenn wir eine Klausur in der Klasse schreiben, dann „müssen wir gute Noten bekommen“. „Wenn ich befürchte daß ich eine schlechte Note bekomme, dann habe ich keine Lust mehr...“.

5.2.2. Beantwortung der Ausgangsfrage

Inwiefern kann das Verbinden und Verwenden von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden einem Erziehungswissenschaftler von Nutzen sein, um einem Grundschulkind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu helfen?

Rückblickend auf Andys Testergebnisse und das Interview ist es mir gerade durch das Verbinden dieser beiden Ergebnissen gelungen, eine relativ genaue Beschreibung von Andy, seiner Einstellung zur Schule und seiner Lese- und Schreibleistungen zu bekommen. Hätte ich mich allerdings nur auf die Testergebnisse oder nur auf das Interview beschränkt, so unterläge ich weitaus mehr der Gefahr einer „Fehldiagnose“. Dadurch daß beide Elemente allerdings

miteinander verbunden werden, wird die Gefahr zwar nicht beseitigt, allerdings um vieles reduziert. Deshalb möchte ich hier nochmals OSWALDS (1997; 83) Aussage aufgreifen, da ich diese sehr zutreffend finde: „ Qualitative Daten [dienen der] Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge und helfen, spekulative Interpretationen statistischer Ergebnisse zu korrigieren“. Daß dies auch bei der „Diagnose“ von Andy der Fall ist, verdeutlichte meiner Ansicht nach die Sequenzanalyse und deren Verbindung mit der quantitativen Testergebnissen. Dadurch daß die „Diagnose“ von Andy nun außerdem weitaus präziser ist, als wenn man sich nur auf ein Verfahren beschränkt hätte, ist es nun auch möglich weitaus gezielter Fördermaßnahmen bei Andy anzusetzen, da man sowohl Andys Einstellung zur Schule, als auch zum Beispiel seine Stärken und Schwächen kennt. Nun möchte ich allerdings an dieser Stelle den Bericht abbrechen, da die möglichen Fördermaßnahmen, die man nun auf der Grundlage von der „Diagnose“ ausarbeiten könnte, den Rahmen dieses Praktikumsberichtes sprengen würde.

6. Schlußbemerkung

Insgesamt war ich nun 10 Wochen, vom 18. Oktober 1999 bis zum 31. März 2000 auf dem ISERP tätig. Die Tage an welchen ich nicht vor Ort war, nutzte ich um das Logbook und den Praktikumsbericht zu verfassen (inclusive Fahrten nach Trier in die Universitätsbibliothek). An dieser Stelle möchte ich jedoch auch daraufhin weisen, daß das Verfassen des Berichtes auch mit vielstündiger Arbeit verbunden ist und diese im Gegensatz zu der Zeit, welche man auf der Praktikumsstelle selbst verbracht hat, nicht weitaus geringer ist.

Diesen letzten Teil der Arbeit möchte ich aber auch dazu nutzen, um noch einige weitere Gedanken anzubringen. Wenn ich nun der Frage nachgehe, welche Kompetenzen mir das Praktikum gebracht hat, so habe ich viele Testverfahren für Grundschul Kinder der 3+4 Klasse kennengelernt sowie auch selbst zum erstenmal qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt. Obwohl das Erstellen der „fiches de synthèses“ für 85 Kinder sehr zeitaufwendig war, so sind sie doch sehr nützlich und vor allem zeitsparend für die Weiterverarbeitung der Testergebnisse, das heißt für das Verbinden mit den qualitativen Interviews. Desweiteren habe ich gelernt, wie man quantitative und qualitative Forschungsergebnisse miteinander verbinden und weiterverwenden kann. Obwohl meine Praktikumszeit nun abgelaufen ist und ich mögliche Fördermaßnahmen nicht in diesem Bericht behandelt habe, so ist das ISERP-Team doch zu diesem Zeitpunkt dabei, vorerst allgemeine Fördermaßnahmen (da die Interviews noch nicht abgeschlossen und transkribiert sind) zu erarbeiten.

Zum Abschluß möchte ich mich ausserdem noch bei meinem Mentor Charles Berg bedanken, welcher während der gesamten Praktikumszeit mir mit Rat und Tat zur Seite stand.

7. Literaturverzeichnis:

FLICK, Uwe et.al. (1995)²: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

FLICK, Uwe (1998)³: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

LAMNEK, Siegfried (1995)³ : Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

OLECHOWSKI Richard & ROLLETT Brigitte (Hrsg.) (1994): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

OSWALD, Hans. Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: **FRIEBERTSHÄUSER Barbara & PRENGEL Annedore (1997):** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag.

FRIEBERTSHÄUSER Barbara & PRENGEL Annedore (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag.

HEINZEL, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: **FRIEBERTSHÄUSER Barbara & PRENGEL Annedore (1997).**

Anhang



Inhalt:

**1. Gegenüberstellung : Hamlet – DTD –
WRT – ZLT**

2. Erläuterung zum ZLT und K – ABC

3. Logbook

Gegenüberstellung

Hamburger Lesetest

Diagnostischer Test Deutsch

Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtest

Zürcher Lesetest

Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen

<p>Was der Test mißt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - das in 3.+ 4. Klassen <i>erreichte</i> Leseverständnis - erfaßt wird das Leseverständnis als <i>Ganzes</i> (ganzheitliche Betrachtungsweise)
<p>Wie der Test mißt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - durch 1. <i>Worterkennungstest 040</i>: Lesefertigkeit u.-geschwindigkeit wird erhoben - und 2. <i>Leseverständnistest</i>: erreichte Stufe des sinnverstehenden Lesens wird erhoben – Leseverständnis erfordert Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit – Leseverständnis bedeutet auch Verständnis verschiedenster Textformen (2 Erzähltexte, 3 Gebrauchstexte, 5 Sachtexte) - <i>Aufbau des Testes</i>: zunehmend schwieriger werdende Anforderungen werden an das Kind gestellt (einfache Operationen sind notwendige Voraussetzungen für die komplexeren); die zunehmend komplexer werdende Leistung erfordert einen dauernden Zuwachs an eigenaktiven Anteil - <i>präzise zeitliche Vorgaben; Gruppentest</i>
<p>Wann er eingesetzt werden soll</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zur Auskunft über <i>den erreichten</i> allgemeinen Leistungsstand im Bereich des <i>Leseverständnisses</i> – Ergebnis des Testes = zusammengehöriger Fähigkeitskomplex
<p>Interpretation der Testergebnisse</p>	<p>Wortlesetest: wir erhalten Information über die Lesesicherheit des Kindes. Kinder die sehr schwach abschneiden (z.B.nur 15 Wörter erkannten sind meist</p>

fremdsprachige Kinder)

Information erhalten wir ausserdem über die Lesegeschwindigkeit des Kindes. LGK = gering (0-20 Wörter); LGK = mittel (21-35 Wörter); LGK = hoch (36-40 Wörter)

Leseverständnistest: Rohwert gibt Auskunft über die Leseverständnissstufe des Kindes. LV0 = extrem schwacher Schüler; LV1 = Schüler kann einfache Informationen auffinden; LV2 = Schüler ist fähig gezielt Informationen dem Text zu entnehmen, sogar zu kombinieren; LV3 = Schüler ist fähig Informationen zu kombinieren und/oder zu rekonstruieren; LV4 = Schüler ist fähig Schlußfolgerungen zu treffen und inferentielle Verknüpfungen zu leisten

Diagnostischer Test Deutsch

<p>Was der Test mißt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die <i>Basisleistungen</i> im Fach Deutsch: Faktoren welche der DTD mißt sind: sukzessive Informationsentnahme (IV,TS); hypothesentestende Sinnentnahme (LV,TS); Assoziationsleistung (AW); kognitive Generalisierung (AF); operativer Umgang mit Termen (PW,TS) - erfaßt wird die Fähigkeit zur pragmatischen Sprachbetrachtung und –analyse, NICHT die Fähigkeit, die Funktion der Sprache bewußt zu erfaßen - Rechtschreibfähigkeit des Schülers wird nicht erfaßt
<p>Wie der Test mißt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die <i>Basisleistungen</i> werden gemessen durch Aufgaben wie: Textstrukturierung (TS); Instruktionsverständnis (IV); aktiver und passiver Wortschatz (AW,PW); Analogiefindung (AF) - der Deutschlehrer muß selbstständig entscheiden, wo die Grenze der nicht tolerierbaren Leistungsdefizite liegt - ausserdem muß er entscheiden welche Wichtigkeit er den Basisleistungen zumißt - <i>präzise zeitliche Vorgaben; Gruppentest</i>
<p>Wann er eingesetzt werden soll</p>	<ul style="list-style-type: none"> - um relativ schnell differenzierte Informationen über einen Schüler zu erhalten
<p>Interpretation der Testergebnisse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsausfälle in bestimmten Basisleistungen sollten als Hinweis auf mangelhaft ausgebildete Strategien der Problemlösung in den jeweiligen Sprachbereichen interpretiert werden.

Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test

Was der Test mißt	<ul style="list-style-type: none">- erfaßt wird die <i>Rechtschreibfähigkeit</i> der Schüler anhand von Wörtern die einem Rechtschreib-Grundwortschatz entstammen, der für dritte und vierte Grundschulklassen als angemessen erscheint.
Wie der Test mißt	<ul style="list-style-type: none">- Rechtschreibfähigkeit wird überprüft durch <i>Lückentext-Diktate</i>- <i>Lang- und Kurzformen</i> des Testes liegen vor; Langform eignet sich für eine intensive Diagnose; Kurzform ermöglicht einen schnellen Überblick über die Fähigkeiten der Schüler- Anzahl richtig geschriebener Wörter ist für die Bewertung entscheidend und NICHT die Anzahl der Fehler- <i>präzise zeitlich Vorgaben; Gruppentest</i>
Wann er eingesetzt werden soll	<ul style="list-style-type: none">- einsetzbar ist der Test entweder in den letzten drei Monaten des dritten oder in den ersten drei Monaten des vierten Schuljahres
Interpretation der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none">- durch des WRT 3+ kann folgendes beantwortet werden:- inwieweit beherrschen die Schüler den für diese Jahrgangsstufe typischen Wortschatz?- welche Rechtschreibschwierigkeiten liegen beim Schüler, bei der Klasse vor?- welche Lernfortschritte haben die Schüler zu verzeichnen, die an besonderen Fördermaßnahmen teilgenommen haben- für welchen Schüler kommt ein Rechtschreibförderunterricht in Frage?

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- läßt sich eine bereits früher erstellte Legastheniediagnose jetzt noch aufrechterhalten?- muß der Lehrer seinen Maßstab für die Notengebung im Bereich der Rechtschreibung, der sich immer am klasseninternen Bezugsrahmen orientiert, ändern?- handelt es sich bei der Klasse oder dem Schüler um im Vergleich zur Eichstichprobe überdurchschnittlich gute oder schlechte Schüler? |
|--|--|

Zürcher Lesetest

Was der Test mißt	<ul style="list-style-type: none">- der Test mißt die <i>Lesefertigkeit</i> der Schüler. Es geht um die quantifizierte Auswertung von Variablen wie Lesezeit, Fehlerzahl, Leseflüssigkeit, Prägnanz.
Wie der Test mißt	<ul style="list-style-type: none">- <i>Wortlesetest</i> Kinder der vierten Klasse lesen die Wörter von drei Kärtchen, der Versuchsleiter notiert fortlaufend Verzögerungen, Falschlesungen, Selbstkorrekturen, Wiederholungen.- <i>Einzellaute und Lautverbindungen</i> Dieser Abschnitt wird nur dann durchgenommen, wenn sich beim Lesen der ersten Wortlesekärtchen gezeigt hat, daß das Kind die einzelnen Lautzeichen noch nicht genügend unterscheiden kann. In diesem Abschnitt kann geprüft werden, ob einzelne Lautzeichen vom Kinde nicht beherrscht werden.- <i>Leseabschnitte</i> Dieser Teil des Lesetests besteht aus fünf Textabschnitten, Schüler ab der 4. Klasse lesen die Abschnitte 3, 4 und 5. Die beiden letzten Abschnitte, insbesondere Abschnitt 5, sind wegen des kleineren Druckes, des Satzbaus und des Wortschatzes einer höheren Schwierigkeitsstufe zuzuordnen. (Leseabschnitt 5 ist noch schwieriger als Leseabschnitt 4). Der Versuchsleiter notiert, Falschlesungen, Selbstkorrekturen, Verzögerungen und Wiederholungen.- Einzeltest; Vorgehen beim Test wird nicht festgelegt sondern ist abhängig vom Alter und den individuellen Gegebenheiten beim Kind

Wann er eingesetzt werden soll	<ul style="list-style-type: none">- Lesetests <i>und</i> Rechtschreibtests mit dem Kind durchführen; trotz hoher Korrelation der Rechtschreib- und Leseleistungen, <i>nicht</i> auf Lesetests verzichten!
Interpretation der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none">- Rechtschreibschwache, die im Lesetest gut abschneiden und nie Leseschwierigkeiten hatten, könnten zu den allgemein leistungsgestörten Kindern gehören (Motivationsstörungen)- der Lesetest macht es möglich, einen der seltenen nicht mit emotionalen Störungen und nicht auf mangelnder erzieherischer Führung beruhenden Rechtschreibschwachen ohne Leseschwäche zu erfassen

Vergleich

	Was wird gemessen?	Wie wird gemessen?	Interpretation
Hamlet	<ul style="list-style-type: none"> - das erreichte Leseverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> - durch Worterkennungstest u. Leseverständnistest 	<ul style="list-style-type: none"> - Auskunft über die Lesesicherheit; Lesegeschwindigkeit und Leseverständnisstufe des Kindes
DTD	<ul style="list-style-type: none"> - Basisleistungen im Fach Deutsch: sukzessive Informationsentnahme; hypotesentestende Sinnentnahme; Assoziationsleistung; kognitive Generalisierung; operativer Umgang mit Termen 	<ul style="list-style-type: none"> - durch folgende Aufgaben: Textstrukturierung; Instruktionsverständnis; aktiver und passiver Wortschatz; Analogiefindung 	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsausfälle in bestimmten Basisleistungen sollten als Hinweis auf mangelhaft ausgebildete Strategien der Problemlösung in den jeweiligen Sprachbereichen interpretiert werden

<p>WRT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Rechtschreibfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - überprüft wird anhand von Lückentext-Diktaten 	<ul style="list-style-type: none"> - durch des WRT 3+ kann folgendes beantwortet werden: - inwieweit beherrschen die Schüler den für diese Jahrgangsstufe typischen Wortschatz? - welche Rechtschreibschwierigkeiten liegen beim Schüler, bei der Klasse vor? - welche Lernfortschritte haben die Schüler zu verzeichnen, die an besonderen Fördermaßnahmen teilgenommen haben für welchen Schüler kommt ein Rechtschreibförderunterricht in Frage? - läßt sich eine bereits früher erstellte Legastheniediagnose jetzt noch aufrechterhalten? - muß der Lehrer seinen Maßstab für die Notengebung im Bereich der Rechtschreibung, der sich immer am klasseninternen Bezugsrahmen orientiert, ändern? - handelt es sich bei der Klasse oder dem Schüler um im Vergleich zur Eichstichprobe überdurchschnittlich gute oder schlechte Schüler?
-------------------	---	---	---

<p>ZLT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Lesefertigkeit, d.h., die Lesezeit, die Fehlerzahl, die Leseflüssigkeit und die Prägnanz 	<ul style="list-style-type: none"> - durch einen Wortlesetest - durch das Messen von Einzellauten- und Lautverbindungen - durch Leseabschnitte 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechtschreibschwache, die im Lesetest gut abschnitten und niedrige Leseschwierigkeiten hatten, könnten zu den allgemein leistungsgestörten Kindern gehören (Motivationsstörungen) - der Lesetest macht es möglich, einen der seltenen nicht mit emotionalen Störungen und nicht auf mangelnder erzieherischer Führung beruhenden Rechtschreibschwachen ohne Leseschwäche zu erfassen
-------------------	--	---	---

Erläuterung zum:

Zürcher Lesetest

Kaufmann – Assessment Battery for Children



ZLT : Zürcher Lesetest

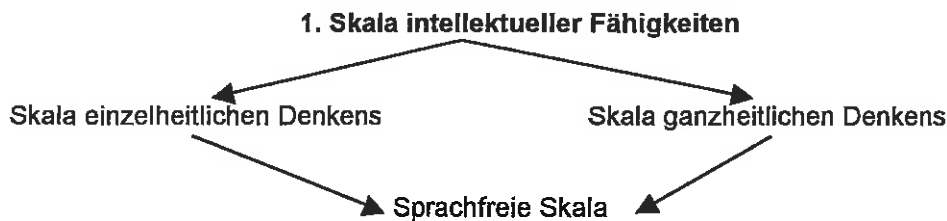
Der Zürcher Lesetest ist ein Lesefertigkeitstest. In den Lesefertigkeitstests geht es um die quantifizierte Auswertung von Variablen wie Lesezeit, Fehlerzahl, Leseflüssigkeit, Prägnanz. Dies sind aber Variablen, die z.T. abhängig sind vom Leseverständnis, das aber in solchen Tests nicht als abgesonderte Variable in der Auswertung berücksichtigt wird. Der ZLT wurde 1973/1974 für die 5./6. Klasse neu standardisiert. Bei diesem Test stehen Normen für die Klassenstufen 2-5 für die Variablen Lesezeit und Lesefehler in Wortlisten und Lesetexten zur Verfügung. Zusätzliche Normen sind vorhanden für besondere ländliche Verhältnisse als auch für die Klassenstufe 5/6 sowie bei Selbstkorrekturen, Verzögerungen und Wiederholungen.

Der Test ist individuell mit dem Kinde durchzuführen ohne Gegenwart anderer Personen, die es ablenken oder beunruhigen könnten. Für Schüler ab 4. Klasse werden die Wortlese-Tests 1, 2 und 3 und die Leseabschnitte 3, 4 und 5 durchgeführt. Die beiden letzten Abschnitte, insbesondere Abschnitt 5, sind wegen des kleineren Druckes, des Satzbaus und des Wortschatzes einer höheren Schwierigkeitsstufe zuzuordnen. Für jeden Abschnitt wird die Lesezeit mit der Stoppuhr gemessen und auf dem Testbogen eingetragen. Ebenfalls werden vom Versuchsleiter notiert, Verzögerungen, Falschlesungen, Selbstkorrekturen und Wiederholungen des Kindes beim Lesen der Abschnitte.

K-ABC : Kaufmann Assessment Battery for Children

Die Kaufmann-Assessment Battery for Children soll zur psychologisch-diagnostischen Prüfung, als auch zur erziehungs-psychologischen Untersuchung von lernbehinderten oder anderen auffälligen Kindern dienen. Der K-ABC prüft die Intelligenz und das Niveau der Fertigkeiten von Kindern im Alter von 2;6 bis 12;5 Jahren. Die Intelligenzskalen des Tests sind ein Maß für die kindliche Fähigkeit, Probleme einzelheitlich und ganzheitlich zu lösen und legen den Schwerpunkt auf den Prozeß (Verarbeitung), der zu richtigen Lösungen führt, und nicht auf den Inhalt der Aufgaben. Obwohl der K-ABC aus 16 Untertests besteht, werden maximal 12 und gegebenenfalls ein dreizehnter Untertest mit einem Kind durchgeführt. In der Altersgruppe 7;0 bis 12;5 Jahre sind zwölf maximal dreizehn Untertests vorgesehen. Die Durchführungszeit der gesamten Testreihe steigt mit dem Alter des Kindes an. Sie liegt im Alter ab 7 Jahre bei 75-85 Minuten.

Grundlegender Aufbau des Verfahrens:



2. Fertigkeitenskala

Skala intellektueller Fähigkeiten

Innerhalb der Skala intellektueller Fähigkeiten wird das Kind mit Aufgaben konfrontiert die ihm bisher unbekannt sind. Hier findet die eigentliche Intelligenzmessung statt. IQ wird in diesem Zusammenhang verstanden, als die Fähigkeit des Kindes Informationen zu verarbeiten und neuartige Probleme zu lösen.

Fertigkeitenskala

Hier geht es um das Abfragen von Lernerhalten allgemeiner und schulischer Art. Hier wird nicht mehr die Intelligenz gemessen, sondern es geht um die Frage was das Kind auf Grund seiner intellektuellen Fähigkeiten bereits an Fähigkeiten erwerben konnte.

Für die Interpretation werden die Skalen 1 und 2 vergleichend gegenübergestellt.

Skala einzelheitlichen Denkens

Die Anforderung besteht aus Problemlösungen mit dem Schwerpunkt auf serieller oder zeitlicher Anordnung der Reize (z.B. Nachahmen von Handbewegungen, Zahlennachsprechen, Wortreihe...)

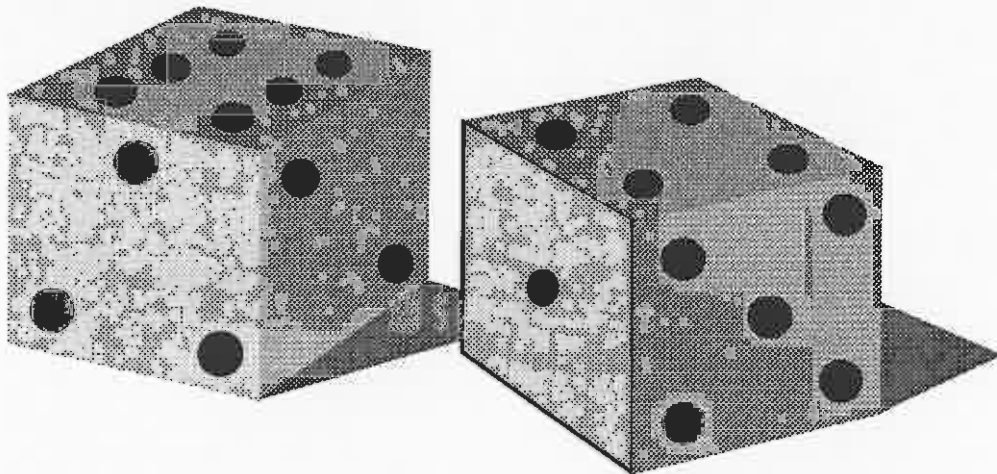
Skala ganzheitlichen Denkens

Hier ist die Anwendung gestaltähnlicher oder räumlicher Ansätze erforderlich, um viele Reize zur Problemlösung zu integrieren (z.B. Wiedererkennen von Gesichtern, Gestaltschließen, räumliches Verständnis...)

Die sprachfreie Skala

Diese Skala setzt sich aus verschiedenen Untertests der Skala einzelheitlichen und ganzheitlichen Denkens zusammen. Diese Skala ermöglicht eine Prüfung des geistigen Verarbeitens bei hörgeschädigten, sprach-, und sprechgestörten Kindern und auch bei Kindern, die der luxemburger Sprache nicht mächtig sind.

LOGBOOK



18.10.1999

Erster Tag am ISERP seit März 1999. Wie jeden Montag treffen sich die Partner des Projektes Düdelingen zur Besprechung des weiteren Verlaufes ihrer Arbeit. Anwesend war das ganze ISERP-Team: Charles Berg, Michel Pütz, Jean-Paul Welter als auch Paulette Lick. Letztere lernte ich nun erst kennen, da sie während des ersten Teiles meines Praktikums noch im Mutterschaftsurlaub war. Hinzu kommt noch Jean Losch, der Vertreter des SCRIPT. Zur Diskussion stand die Fertigstellung des Informationsformulars für die anlaufenden Fortbildungsveranstaltungen für die Düdelinger Lehrer, sowie die Planung eines „Litracy-center“ mit Internet-site am ISERP. Da das „Litracy-centre“ zur Zeit nur als Idee besteht, verschafften sich Charles Berg und Mich Pütz Informationen über bereits bestehende Zentren über Internet (z.B. International Reading Association; Reading-Zentrum in Heidelberg...). Diese teilten sie in der Versammlung aus, sowie sie diese auch kommentierten. Nach dem Treffen besprachen mein Mentor und ich den weiteren Verlauf des Praktikums sowie wir auch noch die Fehler im Bericht zur Lehrerfortbildung korrigierten.

19.10.1999

Treffen des ISERP-Teams mit der lokalen Steuerungsgruppe (Krier Marco, Hensen Luc) aus Düdelingen, um auch mit ihnen die nun endgültige Fassung des Informationsberichtes für die Lehrerfortbildung, zu besprechen. Besprochen wird erstens, wann und wo die Informationsberichte an die Düdelinger Lehrer ausgeteilt werden sollen sowie der Zeitpunkt an dem die beigefügten Einschreibungsformulare eingesammelt sein müssen (30. Oktober). Zweitens werden Termine für die Informationsversammlungen (die vor den eigentlichen Fortbildungsveranstaltungen stattfinden) für die Lehrer festgelegt. In diesen Versammlungen sollen die Lehrer darüber informiert werden, welche Themen in den Veranstaltungen behandelt werden. Gleichzeitig erhalten sie weitere Erklärungen was das eigentliche Ziel dieser Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Projektes Düdelingen ist (Kooperation in den Schulen; Bilden einer *équipe pédagogique* innerhalb jeder Schule; Lehrer lösen ihre Probleme in der Schule gemeinsam). Außerdem soll hier mit den Lehrern besprochen werden, wann diese Kurse stattfinden, sowie sie auch mitgeteilt bekommen, welche Art von Bescheinigung die Lehrer durch ihre Teilnahme erlangen.

Schließlich wurde dann auch noch das Verfassen eines Zwischenberichtes für das Ministerium ausdiskutiert, da dieses erste Evaluationen und Resultate des Projektes Düdelingen fordert.

20.10.1999

Heute war Charles Berg außerhalb des ISERP tätig. Von daher wurde mir die Arbeit zugeteilt, die beiden Tests welche zusätzlich mit den Kindern (85 Kinder insgesamt) durchgeführt wurden in ihre Akten einzuräumen. Bei diesen Tests handelt es sich erstens um den Zürcher Lesetest als auch um die Kaufmann – Assessment Battery for Children (K-ABC). Diese Tests wurden allerdings nur mit jenen Kindern durchgeführt, welche auf Grund quantitativen Forschungsergebnissen, als besonders „problematisch“ gelten. Außerdem wurde, je nach Problemlage, entweder beide oder nur ein Test (entweder K-ABC oder Zürcher Lesetest) mit den Kindern durchgeführt. Ebenfalls ordnete ich die Kinder nach ihren neuen Schulklassen 1999/2000 ein, sowie ich auch Akten der «neuen» Lehrer (5. Klasse) anfertigte. Alle anderen „unproblematischen“ Kinder ordnete ich in einen anderen Schrank ein (ein Teil der Kinder befindet sich wieder in der vierten Klasse, während jedoch der größte Teil von ihnen sich nun im 5. Schuljahr befindet).

21.10.1999

Bevor wir (Ch. Berg, P. Lick, P. Joachim) einen Termin mit der Psychologin haben, die dafür beauftragt wurde auch noch Einzelgespräche mit den 85 Kindern durchzuführen, nutzte ich diese Zeit um mich erstmals mit dem Zürcher Lesetest und dem K-ABC vertraut zu machen. Beim Treffen wird der Psychologin (mit gesprächstherapeutischer Ausbildung) erklärt, was wir von den Kindern wissen wollen, damit wir deren Aussagen mit unseren Forschungsergebnissen vergleichen respektiv verknüpfen können. Hierfür wird ihr ein Gesprächsleitfaden vorgelegt, wo verschiedene Gesprächsschwerpunkte festgelegt sind, wie z.B. die Motivation des Kindes zum Lesen; Lesen und Familie (lesen Mutter und Vater?); Lesen und Schule (Erfassen von Gefühlen des Kindes) usw. Wert legt das ISERP insbesondere auf das Schaffen einer vertrauten Atmosphäre zwischen Kind und Psychologin. Auch der Lehrer darf nicht das Gefühl bekommen, daß wird das Kind über seine Leseunterrichtsmethoden ausfragen wollen (was sicherlich nicht die Absicht des ISERP ist).

Eine weitere Psychologin (Sandra Schengen), die gemeinsam mit Manon Kipchen diese Arbeit übernehmen soll, konnte leider nicht zum Treffen kommen. Die Psychologen können den Gesprächsleitfaden so umsetzen wie sie es für angemessen finden. Ebenso machte Ch. Berg Frau Kipchen den Vorschlag, daß sie Gespräche mit Kindern aus der Grundschule von Walferdingen „ausprobieren“ könnte.

22.10.1999

Da Ch. Berg heute leider nicht am Institut sein konnte, hatte ich die Gelegenheit mich mit meinem Logbook zu befassen und mir einige Gedanken über den weiteren Verlauf meines Praktikums zu machen.

Paulette Lick teilte mir noch mit, daß sie für nächsten Donnerstag um 14.00 Uhr einen Termin mit der Psychologin Sandra Schengen vereinbart hat.

Rückblickend auf diese erste Woche kann ich sagen, daß der Wiedereinstieg in das Projekt Düdelingen wesentlich einfacher war als bei dem ersten Teil meines Praktikums vom 22 Februar bis 3. April 1999. Da ich mich in den Wochen zuvor auf die Psychoklausur vom 12. Oktober 1999 vorbereitete, war es mir nicht möglich das Praktikum früher zu beginnen. Dennoch denke ich, daß es mir hilfreich war, die letzte Woche der vorlesungsfreien Zeit an der Universität zu nutzen um mich wieder in das Projekt einzuarbeiten. Ab dieser Woche beteilige ich mich nur noch einmal wöchentlich am Projekt Düdelingen.

28. 10. 1999

Da Ch. Berg ebenfalls als Pädagogik – Dozent am ISERP tätig ist, bin ich heute bis 10.00 Uhr alleine im Büro. Nun erstellte ich während dieser Zeit ein Raster indem ich auf einer Seite alle Resultate eines getesteten Kindes zusammenfaßen kann. Dies ist wichtig damit ich weiß, wo jedes Kind, nach quantitativen Forschungen, steht. Außerdem erleichtert dieses Raster die Weiterverarbeitung der Forschungsergebnisse, dies besonders dann, wenn die quantitativen Forschungsergebnisse mit den qualitativen Interviews, welche von den Psychologen mit den Kindern durchgeführt werden, verbunden werden sollen.

Damit ich das Raster jedoch ausfüllen kann, muß ich mich intensiv mit den Tests, das heißt, mit deren Durchführung sowie Auswertung der Resultate, beschäftigen.

Vor dem Praktikum hatte ich, für den Erwerb des Teilnahme-scheines an der Exkursion für die Universität Trier einen Evaluationsbericht über das Projekt Dündelingen verfaßt, den ich zu Beginn meines Praktikums auch Ch. Berg gegeben hatte. Als er um 10.00 Uhr ins Büro kam, hatte er ihn durchgelesen und die stylistischen sowie grammatischen Fehler verbessert. Er findet ihn sehr gut und möchte den Bericht auch allen anderen Beteiligten am Projekt Dündelingen zukommen lassen. Das erfreute mich natürlich sehr und so nutzte ich den letzten Teil des Morgens um die restlichen Fehler am Computer zu verbessern.

In der Mittagspause gingen Paulette Lick, Charles Berg und ich dann gemeinsam chinesisch essen. Am Nachmittag hatte dann P. Lick ein Treffen mit den beiden Psychologinnen vereinbart, welche die qualitativen Interviews mit den 85 Kindern durchführen sollen. Beim Treffen ging es hauptsächlich darum, den Gesprächsleitfaden sowie den Einsatz von Tonband, respektiv Kamera zu diskutieren. Dabei einigten wir uns auf ein Tonband, da eine Kamera die Kinder verunsichern könnte sowie auch keine Anonymität gewährleisten würde. Außerdem teilten die beiden Psychologinnen uns mit, wie sie das Interview angehen werden (z. B. vertraute Atmosphäre schaffen; daß, das was die Kinder sagen, dem Lehrer nicht weitererzählt wird; daß das Interview keine Prüfung sei; daß es keine „falsche“ Antworten gibt usw.). Außerdem wird es auch nicht so sein wie ich es im Tagesbericht vom 21.10.99 erwähnt habe, daß die Psychologen das Interview an Grundschulkindern von Walferdingen „ausprobieren“ können. Ch. Berg und P. Lick hatten diese Idee ausdiskutiert und kamen zum Schluß, daß erstens die Eltern über die Interviews informiert werden müßten und zweitens die Eltern womöglich dagegen sein könnten. Kurz, die Planung für das Hinzuziehen von Walferdinger Schüler wäre sehr zeitaufwendig. Nun wurde einfach die Entscheidung getroffen, das Interview mit Viertklässler aus dem eigenen Familie- respektiv Freundeskreis „auszuprobieren“.

N.B. RASTER und GESPRÄCHSLEITFADEN

Nom et prénom de l'élève:	Titulaire de la classe:
Date de naissance:	Lieu:

Hamlet 3-4: Worttest: LV1: LV2: LV3: LV4:
WRT3+:
DTD 4-6: PW: AF: TS: IV: LV: AW:
ZLT:
AFS: PA: MA: SU: SE:
ALS: SCH: F: FR:
SSK: SSK1: SSK2: a: /b: /c: SSK3:
AVT: AV: P:
PSB:
K-ABC:

Leitfaden zur Gesprächsführung

Einstieg

D'lescht Schouljoer hun d' Kanner vum 4^{ten} Schouljoer eng Keier Extra-Aufgaben gemaach. Erenners Du dech nach dorunner? (Testheft Hamlet weisen)

Wéi hues Du déi Aufgaben fonnt? (schweier, flott, faul,...)

Wéi hues Du daat gemaach fir d'Geschichten ze liesen an d'Froen ze beäntwerten?

1 Kontakt, Lesekonzept, Leselernkonzept, Leseerfahrung (Motivation, Gattungen, Stoffe)

- 1.1 Stell Dir emol een Daag an der Vakanz fir vun moies bis owes: waat lies Du dann alles? (am Alldaag Rezepte, Zettel, Briefe, Fernsehprogramm,...)
- 1.2 Waat liest Du am léiwsten?
Geschichten: Waat fir e Buch huet dir am beschten gefall?
Mickey Mouse: Wéi eng Micky Mausen (= BD) kennst Du?
Was ist was: Wouriwer goung daat dann?
- 1.3 Wéini liest Du am léiwsten? (owes, an der Vakanz,...)
- 1.4 Wou liest Du am léiwsten? (am Bett, an der Fotell,...)
- 1.5 Op waat fir eng Sprooch lies Du?
- 1.6 Kriss Du alt ee Buch als Cadeau geschenkt? Waat mechs Du dann domat?
Alternativ Fro:
Wann ech dir ee Buch giff schenken, wei giffs du daat fannen? Waat giffs Du domat maachen?
- 1.7 Fennst Du daat's Du gudd liesen an schreiwen kanns?
Nenn mir ee puer Leit dei gudd liesen a schreiwen kennen!
- 1.8 Wéi mierkt een ob ee Kand liesen an schreiwen kann?
- 1.9 Wanns Du Léierin oder Schoulmeeschter wärs, waat giffs Du maachen fir d'Kanner liesen a schreiwen ze léieren?
- 1.10 Wanns Du engem eppes wells matdeelen wéi mechs Du daat?
Waat schreiwst Du alles an engem Daag? (Breif, Postkaart,...)

2 Lesergeschichte I: Lesen und Familie

- 2.1 Hues Du e Brudder oder eng Schwester? (méi aal, méi jonk)
Waat (*fir Bicher*) liesen déi?
Léint dir een dem aaneren Bicher?
- 2.2 Waat liest deng Mamm, déi Papp?
Wéini, Wou?
- 2.3 Fréier hun d'Bomien de Kanner oft Geschichte virgelies oder erzielt. Wéi as daat haut?

3 Lesergeschichte II: Anfänge der Lesesozialisation

- 3.1 Konns Du och schons lesen iers Du an d'Schoul gaang bas?
Wéi eng Wieder konnst Du fir d'eischt lesen? (Mama, Tim, Ezzo, Susi, mein Numm,...)
- 3.2 Konns Du och schons schreiwen iers Du an d'Schoul gaang bas?
Wéi eng Wieder konnst Du fir d'eischt schreiwen?

4 Lesergeschichte III: Erstleseunterricht in der Schule

- 4.1 Wéi hun déi zwee Piraten am Simalabim geheescht?
- 4.2 Wourunn erenners Du dech nach aus dem Simalabim?
- 4.3 Erenners Du dech nach un deng Léierin oder déi Schoulmeeschter aus dem eischten Schouljoer?
- 4.4 Waat fir Prüfungen hutt dir am eischten Schouljoer gemaach?
- 4.5 Haas Du do och alt Fehler?
- 4.6 Wéi hud dir d'Fehler verbessert?
- 4.7 Waat huet d'Léierin oder de Schoulmeeschter gemaach fir dir ze hellefen?
- 4.8 Wéi huet deng Mamm an déi Papp dir gehollef?
- 4.9 Un waat erenners Du dech nach aus dem eischten Schouljoer? (léieren, Kollegen,...)

5 Lesergeschichte IV: Heute in der Schule

- 5.1 Waat hues Du am léiwsten an der Schoul?

5.2 Hues Du scho Geschichten an dengem Liesbuch oder Sprachbuch gelies? Waat fir eng?

5.3 Waat fir eng hun dir gudd gefall?

5.4 Liest Du gär haart an der Klass fir? Firwaat?

5.5 Lies Du heinsdo doheem an engem vun dene Biicher?

5.6 Hells Du Bicher aus der Schoulbibliothék mat heem fir ze liesen?
Waat fir eng?

6 Schriftsprache in der biographischen Perspektive

6.1 As et wichteg, dass e liesen an schreiwen kann wann e grouss ass? Firwaat?

6.2 Wéi mengst Du daat et mam Liesen an Schreiwen as, wann een eng Aarbescht sicht?

6.3 Kenns Du een Beruf wou een vill muß liesen an schreiwen?
Kenns Du een Beruf wou een net vill muß liesen an schreiwen?

6.4 Waat wëlls Du gin wanns Du grouss bass?

7 Emotionen und Schule

7.1 Wéi heeschen deng Kollegen/Frëndinnen?
Waat ennerhels Du alles mat dengen Frënn/Frëndinnen?

7.2 Waat erwaards Du dir vun der Schoul?
Wéi wéit erfellen déi Erwaardungen sech

7.3 Stell dir vir Du wärs een Zauberer an Du kenns d'Schoul änneren; waat giffs Du maachen?

7.4 Stell dir ee Kand vir daat keng Loscht méi huet fir an d'Schoul ze goen? Aus waat fir Grënn
mengs Du daat dat Kand keng Loscht méi huet?

7.5 Waat kann ee machen wann e keng Loscht méi huet fir an d'Schoul?

7.6 Stell dir viir Du breichs guer net méi an d'Schoul ze goen, wei wär daat fir dech?
Giffs Du eppes vermëssen?

7.7 Wem erziels Du wanns Du ee Problem an der Schoul hues?

7.8 Waat erziels Du engem Friend iwer deng Schoul de nach guer neischt doriwer wées an awer
gären eppes wéist?

- 7.9 Saatzvervollständigen: Ech gin an d'Schoul well,...
 Wann mir eng Prüfung an der Klass machen ,dann...
 Ech hun Angscht, daß...
 Ech fillen mech wuel an der Schoul wann....

8 Erfassen des Schuloptimismus

- 8.1 Waat bedeit fir dech eng gudd Nummer?
- 8.2 Waat geifs Du soen - hues Du oft gudd Nummeren? Ganz oft? Heinsdo? Net oft? Nie?
- 8.3 Wéi zefridden bass Du domatt? Mengs Du, Du keins nach méi oft gudd Nummeren hun? Firwaat? Wéi oft?
- 8.4 Waat mißt Du dofir maachen? Mengs Du daat giff dir gelengen? Firwaat bis elo net?

9 Erfassen des Schulleidens

- 9.1 Fills Du dech oft iwerfuerdert?
 Wéini as daat? Wéi oft as daat?
- 9.2 Waat mechs Du, wanns Du bei enger Aufgab setz an net weess wéi se geet?
 Stell dir déi Situatioun bildlech fir! Wou bass Du? Waat fir eng Aufgab as et?
- 9.3 Stell dir fir Du geifs an enger Prüfung setzen an Du weist net wéider oder déi eng oder aaner Fro net?
- 9.4 Wéi reageieren deng Elteren ob eng schlecht Prüfung?
- 9.5 Wéi reageierst Du ob eng schlecht Prüfung
- 9.6 Waat sin fir dech d'Grënn vun denge Schwierigkeiten an der Schoul?

10 Erfassen des Schulhasses

- 10.1 Kanns Du dir eppes viirstellen, waats Du immens gären mechs?
- 10.2 Gees Du gären an d'Schoul? Firwaat?
- 10.3 Waat mißt an der Schoul aanescht sin fir daats Du grad esou gären an d'Schoul giffs goen?
- 10.4 Waat mengst Du wéi fennt déi Schoulmeschter, deng Léierein dech? Waat fir eng Meinung huet hien/Sie vun dir?
- 10.5 Fenns Du daat och?

4.11.1999

Diese Woche haben in Luxemburg die Allerheiligenferien begonnen (1.11-7-11.99). Obwohl am ISERP vorlesungsfreie Zeit ist und mein Mentor in die Ferien nach Spanien ist, nutze ich diesen Donnerstag um mit meiner Arbeit voran zu kommen. Es ist nämlich schon eine Menge Arbeit für jedes Kind (insgesamt 85) ein Raster anzufertigen. Mit dieser Arbeit versuche ich gegen Ende November fertig zu sein, da zu diesem Zeitpunkt mit den Interviews begonnen werden soll.

Des Weiteren hatte Ch. Berg während der Zeit vor meinem Praktikum eine Clusteranalyse auf Grund der quantitativen Forschungsergebnissen angefertigt. Auf dieser Grundlage kam er zu folgendem Ergebnis:

Die untersuchten Kinder kann man insgesamt in 5 Kategorien einteilen:

	OPTIMISM	SUFFER	HAT
1	+	- ∅	-
2	+ ∅	-	- ∅
3	+	+	+ ∅
4	-	-	+ ∅
5	-	+	+ ∅

Legend:

+: very high

-: very low

+ ∅: less high

- ∅: less low

Gruppe 1: Optimismus gegenüber der Schule, leiden nicht in der/durch die Schule und hassen diese nicht

Gruppe 2: realistischer Optimismus gegenüber der Schule (also etwas tiefer als bei Gruppe 1), leiden nicht in der/durch die Schule und hassen diese nicht

Gruppe 3: gehemmte Opposition gegenüber der Schule, leiden in/durch die Schule und hassen diese

Gruppe 4: mögen die Schule überhaupt nicht, leiden nicht in der/durch die Schule, hassen diese aber

Gruppe 5: erlernte Hilfslosigkeit (nach Seligman) gegenüber der Schule, leiden in der/durch die Schule und hassen diese.

Ich habe dieses Raster hier aufgeführt, da ich, nachdem ich ein Raster für jedes Kind angefertigt habe, untersuchen soll, ob auch ich die Kinder diesen 5 Kategorien zuordnen kann.

11.11.1999

Heute herrschte etwas Chaos am ISERP. Die Büros in denen wir arbeiten wurden alle ins Erdgeschoss des Gebäudes verlegt (da dieses ganz renoviert worden ist). Somit mußte alles ausgeräumt und im Erdgeschoss wieder eingeräumt werden. Auch heute noch bestand meine Arbeit im Anfertigen der Raster für jedes Kind. Wie bereits im Tagesbericht vom 4. November erwähnt, werde ich dann als nächstes versuchen die Kinder diesen fünf Kategorien zuzuordnen.

18.11.1999

Heute wurde ich mit der Arbeit fertig, für jedes Kind einen Raster anzufertigen. Die einzigen Angaben die ich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorlegen konnte, waren die Ergebnisse aus folgenden Tests: Prüfsystem für das Schul- und Bildungswesen; Zürcher Lesetest und der Kaufmann – Assessment Battery for Children. Der Grund hierfür liegt ganz einfach darin, daß ich nicht weiß wie man die Ergebnisse aus diesen Tests herausliest. Charles Berg war leider als Supervisor in den Praktika der Studenten unterwegs, so daß er mir nicht weiterhelfen konnte. Am Nachmittag telephonierte Charles Berg und ich kurz. Wir einigten uns darauf, daß wir nächsten Donnerstag gemeinsam den weiteren Verlauf meines Praktikums planen werden. Des weiteren teilte er mir mit, daß ich nächsten Donnerstag Nachmittag an den Interviews mit einigen „Testkinder“ in der Rolle des Kameramannes helfen kann.

25.11.1999

Heute gingen Ch. Berg und ich gemeinsam kurz den Zürcher Lesetest, die Kaufmann-Assessment Battery for Children sowie das Prüfsystem für das Schul- und Bildungswesen durch. Er zeigte mir, wie ich Testergebnisse aus diesen drei Tests herauslesen kann. Desweiteren zeigte er mir, wie zur Zeit in den Luxemburger Schulen, auf Grund der Fibel „Simsalabim“, mit dem Leseprozeß begonnen wird und auf welche Art und Weisen Kinder mit den Buchstaben vertraut gemacht werden können. Außerdem wiederholten wir die Lesestrategien „bottom-up“ und „top-down“.

Auch machte mich Ch. Berg darauf aufmerksam, daß es mir zu diesem Zeitpunkt noch überhaupt nicht möglich sein könnte, die Kinder diesen fünf Kategorien zuzuordnen. Der Grund liegt einfach darin, daß diese fünf Kategorien aus einer Clusteranalyse, der ein bestimmtes rechnerisches Verfahren zu Grunde liegt, entstanden sind.

Am Nachmittag fanden dann vier Testinterviews statt. Interviewt wurden Kinder aus der Verwandtschaft der interviewenden Psychologinnen, respektiv Kinder von Freunden des ISERP-Teams. Da die Psychologinnen wie auch das ISERP-Team sich nun trotzdem darauf geeinigt hatten, die Interviews zu filmen, übernahm ich an diesem Nachmittag die Rolle des Kameramannes. Im Raum nebenan filmte der Techniker des ISERP die von Manon Kipchen interviewten Kinder. Die beiden Interviews welche ich mitverfolgte dauerten jeweils 20 Minuten. Dabei war nicht zu übersehen wie aufgeregt die Kinder in diese ungewöhnlichen Situation waren. Sandra und ich versuchten dieser Aufregung etwas zu entgegenen, indem wir etwas scherzten und den Kindern erklärten, warum wir dieses Interview durchführen und daß sie nichts zu befürchten hätten (es gibt keine „falschen“ Antworten). Sandra interviewte zwei Mädchen. Beide hatten keine Verständnisprobleme bei den von uns vorbereiteten Leitfragen des Interviews. Was mich nun bei den Interviews sehr erstaunte war, daß beide Mädchen die Schule nicht richtig in Verbindung zum „realen Leben“ zu setzen wußten. Auf die Frage, warum Lesen- und Schreibenlernen fürs spätere Leben wichtig sei, antwortete eine von beiden, daß man das bräuche um später Schriftsteller zu werden während das andere Mädchen meinte daß es wohl besser wäre wenn man später eine Arbeit sucht.

Als Dankeschön schenkten wir jedem Kind eine Tafel Schokolade sowie auch ein Buch.

2.12.1999

Da ich noch immer nicht richtig verstanden hatte, warum Ch. Berg auf Grund einer Clusteranalyse die SchülerInnen fünf Kategorien zuzuordnen versucht, fragte ich heute nochmals nach. Er erklärte mir die Gründe hierfür, sowie er mir auch zeigte wie man rein rechnerisch eine Clusteranalyse durchführt. Dabei wiederholten wir wieder die Rechnung eines Mittelwertes, die Rechnung von Korrelationen; von Abweichungen usw.

Kurz resumiert könnte man sagen, daß die Clusteranalyse deshalb durchgeführt wurde, um die Hypothese zu belegen daß eine signifikante Korrelation zwischen den

Emotionen eines Kindes und seinem Schriftspracherwerb besteht. Eine Clusteranalyse ermöglicht es nämlich ähnliche respektiv gleiche Eigenschaften zu „clustern“, das heißt, zu gruppieren. Das bringt mit sich, daß die Variablen der einzelnen Kinder welche mit dem Begriff „Emotionen“ verbunden werden, dem Forscher übersichtlicher werden. Da Ch. Berg auch Präsident der der IRA (International Reading Association) in Luxemburg ist, fährt er nächste Woche nach Wien auf ein internationales Treffen.

9.12.1999

Da Charles Berg heute noch in Wien war, hatte er mir einen Film auf seinen Schreibtisch gelegt, den ich mir anschauen sollte. Der Film erklärte wie der K-ABC aufgebaut ist und wie er durchgeführt werden soll. Nun sah ich mir den Film in Nebenraum an, und machte mir Notizen daraus, um das Verfahren in meinen Worten nochmals nachlesen zu können. Der Film ist allerdings eine zum Teil stark vereinfachte und verkürzte „Gebrauchsanweisung“ des Testes. Außerdem wird immer wieder auf der Kassette betont, daß sie lediglich dazu dienen würde, einen kurzen Einblick in das Verfahren des K-ABCs zu bekommen und daß es nicht ausreichen würde nur den Film zu sehen um den Test durchführen zu können. Nachdem ich mir nun den Film angeschaut hatte und mir Notizen gemacht hatte, fuhr ich nach Hause.

16.12.1999

Ch. Berg hat nun die Clusteranalyse mit den 85 Fällen durchgeführt. Alle 85 sind nun einer der fünf Kategorien (siehe Bericht vom 4.11.99) zugeordnet. Heute morgen händigte er mir das Handout aus, so daß ich die jeweilige Kategorie auf die individuellen Raster eintragen konnte. Nun stellte ich jedoch fest, daß zwei Nummern (also zwei Schüler) in der Clusteranalyse fehlten. Ich teilte dies sofort Ch. Berg mit und somit machten wir uns auf die Suche nach dem unterlaufenen Fehler. Nach einer Weile stellten wir zu Fallnummer 181 fest, daß sie den Fragebogen über ihr Streßerleben nur zu einem sechstel ausgefüllt hatte. Die Konsequenz war die, daß der Computer daraufhin „missing values“ hatte und somit der Fall aus der Clusteranalyse ausgeschlossen wurde. Bei Fallnummer 33 liegt ein schwerwiegender Fehler vor. Bei dieser Nummer mußten wir feststellen, daß sie von Anfang an, also bereits von Februar 99 an, vergessen wurde! Von dieser Fallnummer

existiert nicht einmal ein codesheet. Mit anderen Worten bedeutet dies, daß Nummer 33; als Schüler von Düdelingen, nie in den Computer eingegeben wurde!

Ansonsten schaute ich mir heute die Auswertungs- und Interpretationsanweisungen aus dem K-ABC an. Der K-ABC ist ein sehr komplexer und umfassender Test, da er, nicht wie zum Beispiel der PSB, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Synonym gebraucht. Er unterscheidet sehr wohl Fertigkeit von Fähigkeit, damit man auf den Fertigkeiten und Stärken aufbauend, einem Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten helfen kann.

13.01.2000

Nun sind zwei Wochen Weihnachtsferien vergangen. Das Projekt ist nicht sonderlich weit fortgeschritten, da der ISERP ja auch während der Weihnachtszeit geschlossen ist. Im Vergleich mit dem Arbeitsplan, entspricht unserer Arbeit in einigen Bereichen nicht unbedingt den festgelegten Zeiträumen. Dies trifft vor allem für die qualitativen Interviews zu. Zum einen haben die Psychologen noch nicht mit den Interviews begonnen (laut Arbeitsplan sollte schon im November 1999 damit begonnen werden) zum anderen hat das ISERP-Team auch noch niemanden gefunden, der bereit wäre, die 85 Interviews zu transkribieren. Somit durchsuchten Ch. Berg und ich heute morgen die sogenannten „Gelben Seiten“ nach Adressen ab, welche möglicherweise derartige Arbeiten annehmen würden. Nach einigem herum telefonieren haben wir schließlich vier verschiedene Firmen gefunden, welche uns in nächster Zeit einen vorläufigen Preis mitteilen wollen.

Im Gegensatz zu den Interviews, konnte jedoch gestern die erste Informationssitzung für die Düdlinger Lehrer des „Brill“ stattfinden. Ch. Berg meinte, daß die Lehrer glücklicherweise noch immer vom Projekt begeistert sind, was uns natürlich auch ein gutes Gefühl gibt. Die anderen 8 Sitzungen (da die Stadt Düdelingen 9 Schulen zählt) werden in nächster Zeit stattfinden. Auch hier erhofft sich das ISERP-Team eine ähnlich positive Resonanz. Morgen am 14. Februar, findet außerdem die erste Fortbildungssitzung für eine der neun Düdlinger Schulen statt. Leider sind jedoch die „fiche de synthèses“ noch nicht fertig; das heißt, daß Ch. Berg noch immer keine Zeit hatte den Zürcher Lesetest und das K-ABC mit mir genauer durchzugehen. Ansonsten habe ich so gut ich konnte für jedes Kind ein Raster aufgestellt, in dem ich die Ergebnisse eines jeden Testes festgehalten habe, so daß man sich auf der Grundlage einer Seite, ein „Bild“ von dem SchülerInnen machen konnte. Deshalb verbrachten wir (Ch.Berg; P. Lick und ich) den restlichen Morgen damit, diese

Fortbildungssitzung vorzubereiten. Als Anreizsystem, um die Lehrer zur Teilnahme zu motivieren, erhalten diese nach Abschluß der Sitzungen ein „certificat de perfectionnement“. Durch dieses Perfektionierungszertifikat erhöht sich der Punktwert der Lehrer. Je höher der Punktwert steht, desto mehr Gehalt erhalten die Lehrer. Der Wert eines Punktes ist gesetzlich festgelegt..

20.01.2000

Etwas Enttäuschung am ISERP, da die Fortbildungssitzung des 14. Januars nicht sonderlich gut bei den Lehrern von Dündelingen angekommen ist. Die Lehrer ärgerten sich darüber, daß das ISERP und somit das Projekt eine Enthierarchisierung der Wissensformen postuliert, diese aber nicht einhalten würde. Ursache für den Konflikt war, daß die Lehrer Wert darauf legen, selber Tests mit ihren Schülern durchführen zu können. Das ISERP lehnte das jedoch ab. Ausserdem sind nicht sonderlich viele Lehrer bereit an der Fortbildung teilzunehmen. Zum einen, weil viele von ihnen schon im Besitz eines „certificat de perfectionnement“ sind (also schon den Maximalpunktwert erreicht haben), zum anderen wohl aus Uninteresse. Von den 85 Kindern die eigentlich, laut der Tests, Hilfe benötigen, wird nun nur 25 Schülern geholfen, da nicht mehr Lehrer zur Teilnahme bereit sind.

Da die Raster („fiche de synthèse“) eines jeweiligen Kindes noch immer nicht fertig sind, habe ich heute, nachdem wir die PSBs gemeinsam (Ch.Berg, P. Lick und ich) durchgegangen waren, letztere so weit ich konnte eingetragen. Diese Raster sind sehr zeitaufwendig, so daß ich nächste Woche wohl mit dieser Arbeit fortfahren werde (und dabei wollte ich zu Beginn des Praktikums bereits im November damit fertig sein).

Des weiteren haben wir den ersten vorläufigen Preis für das Transkribieren der Interviews von einer der vier Firmen erhalten.

27.01.2000

Jeden Montag trifft sich das ISERP Team, der SCRIPT und die lokale Steuerungsgruppe zur gemeinsamen Besprechung des Dündelinger Projektes. Da jedoch letzten Montag das Treffen ausgefallen war, fand das Treffen heute statt. Jedoch konnten die Vertreter der lokalen Steuerungsgruppe nicht dabei sein. Besprochen wurde einerseits die große Schulunzufriedenheit der Dündelinger Vorschullehrerinnen (klagen über zu große Klassen, Druck von den Eltern, schwierige

Kinder) andererseits die Auswertung der qualitativen Interviews mit den Kindern. Hier hat das ISERP Team noch immer kein Unternehmen gefunden, das die Interviews zu einem für uns tragbaren Preis transkribieren würde. (Zwei Firmen: „euroscript“ und „today’s ink“ teilten uns die Preise bereits mit). Im Budget haben wir 400.000 FLux für das Transkribieren vorgesehen.

Ausserdem wurden mögliche Methoden zur Auswertung der Interviews besprochen. Hierfür wird sich das ISERP-Team wahrscheinlich auf die „Grounded Theorie“ stützen. Zudem soll hierfür ein neues Computerprogramm gekauft werden (wahrscheinlich AtLAS/ti und/oder NUDIST).

Ausserdem habe ich heute die restlichen PSB-Auswertungen in die „individuellen Raster“ der Kinder eingetragen. Die einzigen Angaben die zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingetragen worden sind, sind die K-ABCs und der ZLT. Für die Auswertung der Tests muß ich noch einmal jemanden um Hilfe fragen.

3.02.2000

Heute haben Ch. Berg und ich noch einmal die K-ABC durchgesehen. Die Testergebnisse sind überhaupt nicht so ohne weiteres zu verstehen, da diese in z- und Z-Werten, Prozentrang, Skalenwerten, Staninewerte usw ausgedrückt sind. Ch. Berg erklärte mir zwar die verschiedenen Ergebnisse, jedoch kann ich den Test immer noch nicht „lesen“, da ich nur über eine sehr knappe statistisches Grundwissen verfüge. Ausserdem haben sich noch drei weitere Grundschullehrer für die Weiterbildungsveranstaltung in Düdelingen eingetragen. Nun sind es insgesamt 10 Lehrer die daran teilnehmen.

Nächster Schritt der nun bevorsteht, ist die SchülerInnen diese Lehrer nach den Ergebnissen des K-ABCs (mit Vergleich der PSBs) zu clustern.

Zwei Gruppen sind zu diesen Zeitpunkt erkennbar:

1. Die ganzheitlichen Denker
2. Die einzelheitlichen Denker

Dabei haben wir festgestellt, daß es meist die ganzheitlichen Denker sind welche stärkere schulische Schwierigkeiten haben. Der Zweck dieses „clusters“ soll folgender sein: Wenn wir die Kinder verschiedenen Gruppen (mit gleicher oder ähnlicher Problematik) zuordnen könnten, könnten wir für jede Gruppe zuerst einmal einen allgemeinen Förderplan erstellen und dann parallel zu dieser Maßnahme

einzelne, auf das Kind zugeschnittene, Förderpläne. Somit könnten die Lehrer dann über eine Basis an Fördertechniken verfügen die sie mehrmals anwenden könnten. Ausserdem erzählte uns Paulette Lick, daß sie das Gefühl habe, daß die Dündelinger Lehrer so langsam froh wären, konkrete Förderungsmaßnahmen für ihrer SchülerInnen mitgeteilt zu bekommen. Dies ist jedoch zur Zeit der „wunde Punkt“ des Projekt Dündeligen“, denn dem ISERP-Team fehlte bisweilen die Zeit, sich mit konkreten Fördermaßnahmen auseinander zu setzen. Da die Grundschullehrer jedoch bis zu diesem Zeitpunkt bereits zwei Veranstaltungen zu Weiterbildung besuchten ohne Konkretes erfahren zu haben, versteht man auch deren Ungeduld. Das übt jedoch einen hohen Druck auf das ISERP-Team aus, da diese die Gefahr laufen, die Lehrer für das Projekt zu „verlieren“.

10.02.00

Am ISERP haben nun die im Rahmen der Lehrerausbildung organisierten Praktika begonnen. Da die ISERP-Studenten in ihren Klassen bewertet werden müssen, ist Charles Berg in den nächsten zwei Wochen kaum mehr am ISERP anzutreffen. Heute morgen war mein Mentor ebenfalls nicht da, und da wohl jemand alle Ordner der Dündelinger Schüler mitgenommen hat und ich nichts arbeiten konnte, fuhr ich dann auch wieder nach Hause. Am Nachmittag hatte ich jedoch einen Termin mit Paulette Lick ausgemacht, um gemeinsam mit den beiden Psychologinnen Manon Kippchen und Sandra Schengen die „Testinterviews“ welche am 25.11.99 durchgeführt worden waren, anzusehen. Danach besprachen wir mögliche Probleme welche uns bei den Interviews auffielen, sowie wir uns auch die Stellen im Interview zu merken versuchten, wo man beim Kind nachfragen müsste, usw. Da insgesamt 85 Interviews durchgeführt werden müssen, fragte mich Paulette ob ich bereit wäre anhand des Leitfadens, auch einige Interviews durchzuführen. Nach einigem Zögern (da ich noch nie qualitative Interviews gemacht habe) willigte ich ein.

17.02.2000

Da nun Semesterferien an der Uni sind, beginne ich nun wieder mein Praktikum am ISERP, in zusammenhängender Form.

Als erstes legten Charles Berg und ich heute meine Arbeitszeiten fest. Ausserdem wurde mir die Aufgabe zugewiesen, einen Vergleich darzustellen zwischen dem Zürcher Lesetest einerseits und dem Hamburger Lesetest, dem Diagnostischer Test

Deutsch und dem Weingartner Grundwortschatz Rechtschreibtest andererseits. Ich soll der Frage nachgehen, ob sich die Tests ergänzen oder gegenseitig bestätigen. Ausserdem bekam ich heute die Namen der SchülerInnen, welche ich selbst auf der Grundlage des Leitfadeninterviews interviewieren soll. Deshalb werde ich noch Ende dieser Woche einen Termin bei den Lehrern der jeweiligen Schulklasse nehmen müssen. Da diese qualitativen Interviews etwas ganz neues für mich bedeuten, werde ich mich diese Woche noch etwas mit der Literatur dazu auseinandersetzen und Paulette Lick (Psychologin) um Ratschläge fragen. Heute habe ich nun damit begonnen, die einzelnen Tests durchzulesen und eine Art Raster (Kurzfassung) anzufertigen um das Ziel, die Bedeutung und die Interpretation der jeweiligen Ergebnisse zu verdeutlichen um sie einem Vergleich unterziehen zu können.

8.03.2000

Heute morgen befaßte ich mich wieder mit den Tests welche ich vergleichen soll. Um die Kurzfassung übersichtlich zu gestalten, fertigte ich zu Hause ein Raster an mit den Fragen: Was mißt der Test; Wie mißt der Test; Wann soll der Test eingesetzt werden; Interpretation der Testergebnisse. Nun gehe ich jeden Test durch und versuche die Fragen für jeden Test zu beantworten.

9.03.2000

Die Handanweisung des Zürcher Lesetests ist am ISERP verschwunden. Da Charles Berg und ich heute morgen alle Schränke durchsucht haben und sie nicht finden konnten, muß wohl einer der am Projekt Beteiligten die Broschüre mitgenommen haben. Wir vermuten daß Paulette Lick die Handanweisung hat. Sie ist jedoch heute nicht da, da sie mit ihrem Sohn ins Krankenhaus mußte. Das Problem ist leider, daß ich nicht mit meiner Arbeit weiterkomme, da mir diese Unterlage fehlt. Zudem bin auch am Schreiben meiner 6 wochenhausarbeit, welche mir auch einige Schwierigkeiten bereitet. Da ich auch hier nicht gut weiter komme, bat ich Charles Berg sich mein Thema einmal anzuhören um mir zu sagen was er davon hält. Ausserdem schaute ich mir heute die Tests der 5 Schüler an, welche ich in Düdelingen interviewieren werde. Heute Abend besuche ich dann noch am ISERP das Kindertheaterstück „Kiki Kichererbse“. Wie jedes Jahr hat Charles Berg nämlich mit seiner Theatergruppe ein Stück eingeübt, welches Grunschulklassen aus dem ganzen Land besuchen können. Das Theaterstück eignet sich ab 4 Jahre.

10.03.2000

Heute habe ich das Raster für den Zürcher Lesetest fertiggestellt. Da die Handanweisung dieses Testes immer noch fehlt, habe ich für das Raster die Handanweisung einer älteren Auflage des Zürcher Lesetest benutzt. Dennoch darf ich nicht vergessen, Paulette Lick zu fragen ob sie die Handanweisung hat. Ebenso habe ich am Computer versucht einen allgemeinen Vergleich der 3 Tests darzustellen. Sobald das ISERP über Diktaphone verfügt, welche Paulette Lick bestellen sollte, werde ich auch mit den qualitativen Interviews in Düdelingen beginnen. Am Montag wird Charles Berg nicht am ISERP sein, deshalb nutze ich diesen Tag um nach Trier in die Universitätsbibliothek zu fahren.

14.03.2000

Heute befaßte ich mich wieder mit den „fiches de synthèse“ (Raster) mit denen ich bereits am Anfang meines Praktikums begonnen hatte. Noch immer sind der PSB, der ZLT und der K-ABC nicht vollständig eingetragen. Aus diesem Grund ging Charles Berg mit mir heute den ZLT nochmals in aller Ruhe durch, bevor ich mit den Eintragungen anfang. Das Raster soll schließlich bei Praktikumsende fertiggestellt sein. Nur mit dem K-ABC finde ich mich immer noch nicht zurecht und ausserdem fehlen hier viele Auswertungen innerhalb den Tests. Die Eintragungen wären meinerseits zu vervollständigen, deshalb schlug Ch. Berg mir vor ihn nocheinmal an einem anderen Tag durchzugehen. Heute morgen bekam ich ebenfalls von Paulette Lick einen überarbeiteten Leitfaden für die qualitativen Interviews. In diesem wurden insbesondere die Fragen zum emotionalen Empfinden des Kindes überarbeitet.

15.03.2000

Heute bin ich mit den Eintragungen des Zürcher Lesetests fertig geworden. Nun habe ich damit begonnen die PSBs der 85 Schüler durchzugehen. Bevor ich den GesamtIQ eintragen kann, muß ich die jeweiligen Tests noch vervollständigen, was sehr zeitaufwendig ist. Anhand der Angaben jedes Testes kann man ein Diagramm zeichnen, welcher dann die Stärken (z.B. räumliches Vorstellungsvermögen) und Schwächen (z.B. Worterkennen) jedes Schülers verdeutlicht. Das Kennen der Stärken und Schwächen ist sehr wichtig um zur Förderung des Kindes an seinen Stärken anzusetzen um dann in einem nächsten Schritt die Schwächen zu beheben. Ich stelle allerdings immer wieder fest, wie zeitaufwendig das ganze Verfahren ist,

und daß ich oft nur mühsam vorankomme. Das das ISERP keine Diktaphone zum Aufzeichnen der Interviews bekommt, hat mir Paulette Lick heute morgen ein Radio mitgebracht um die Interviews welche ich wahrscheinlich nächste Woche durchführen werde, aufzuzeichnen.

16.03.2000

Nachdem ich die in den PSBs dazugehörigen Diagramme für jedes Kind gezeichnet habe, kann ich nun ganz klar die Stärken und Schwächen der Kinder erkennen. Da ich jedoch nicht genau weis, wie ich das jeweilige Ergebnis in das Raster („fiche de synthèse) eintragen soll, fragte ich meinen Mentor, welcher mir natürlich mit Rat und Tat zur Seite stand. Dann rechneten wir gemeinsam den Durchschnittscentilwert ($c=3,66-6,34$) aus. Kinder welche einen Gesamtleistung innerhalb dieser beiden Werte haben, sind durchschnittlich. Alle die oberhalb, respektiv unterhalb dieser beiden Grenzen liegen sind über- respektiv unterdurchschnittlich. Ausserdem trage ich in das Raster die Stärken als auch die Schwächen des Kindes ein.

17.03.2000

Heute habe ich in den beiden Schulen in Düdelingen angerufen, um einen Termin mit den Lehrern zu vereinbaren um die qualitativen Interviews durchzuführen. Während Herr Nickels, bei dem ich 2 Schüler interviewen soll, ganz positiv auf meinen Anruf reagierte, so war es doch eher der Gegenteil bei Frau Hippert, bei der ich insgesamt drei Schüler interviewen soll.

Sie regte sich bei mir darüber auf, wieso ein guter Schüler wie Sandro, durch die quantitativen Erhebungen durch das ISERP-Team, als „Fall“ gelten könnte. Sie teilte mir empört mit, daß Sandro immer gute Noten in Deutsch hätte. Ich versuchte ihr zu erklären, daß es ja darum ginge das emotionale Empfinden der Schüler zu testen. Sie erwiderte mir dann nur, daß Sandro wohl an dem Tag, an dem die Tests erhoben wurden, wohl ein schlechter Tag gehabt haben muß. Ich sagte ihr dann, daß ich trotzdem vorbei käme für die beiden anderen Schüler, um ihr dann noch einmal die Lage von Sandro in Ruhe zu erklären. Ausserdem habe ich heute weiterhin einen Teil der PSBs in die individuellen Raster der Kinder eingetragen.

18.03.2000

Da immer wieder Klagen aus der Vorschule aus Dündelingen an das ISERP-Team herangetragen wurden, wurde nun der Entschluß gefaßt, das Projekt bis zur Vorschule auszuweiten. Auch hier sollen die Vorschullehrer (Innen) dazu befähigt werden, innerhalb der Schule zu kooperieren und gemeinsam ihre Probleme zu lösen.

Deshalb fand diesen Samstag morgen in Dündelingen ein Treffen statt zwischen den Dündelinger Vorschullehrer, dem ISERP-Team (Charles Berg und ich) und der dort tätigen Steuerungsgruppe (Luc Hensen und Marco Krier). Als aller erstes waren wir sehr erstaunt darüber, wieviele Lehrer, auf freiwilliger Basis, zum Treffen kamen. Sie klagen vor allem über verhaltensauffällige Kinder und darüber daß viele Kinder die in die Vorschule eingeschult werden kaum Sprechen können oder ein nur sehr knappen Vokabular besitzen. Dadurch daß sie kaum mit den Kindern sprechen können (fast 75% der Kinder sind Ausländer) ist es für die Lehrer schwierig mit den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder umgehen. Es ist ein Teufelskreis, da dadurch daß die Kinder auch nichts in der Klasse verstehen, langweilen sich diese bei gemeinsamen Aktivitäten in der Klasse, und machen sich dann einen Spaß daraus den Unterricht zu stören. Dazu kommt, daß viele Eltern den Lehrern das Leben schwer machen, da sie die problematische Lage nicht erkennen und dann den Lehrern vorwerfen, sie hätten die Klasse nicht unter Kontrolle. Als Forderung stellen die Dündelinger Vorschullehrer vor allem das Reduzieren der Kinderzahl pro Klasse, da die Kinder einerseits zu verschieden und andererseits zu schwierig sind. Somit sind die Vorschullehrer schon begeistert vom Projekt, da sie sich dadurch eine Änderung erhoffen. Es wurde sich darauf geeinigt ein Wochenende zur Weiterbildung festzulegen zur Einführung in mögliche Kooperationsstrategien innerhalb der Schule. Charles Berg teilte mir an diesem Morgen auch mit, daß die Vorschullehrer viel offener für neue Ideen sind, als das am Tag zuvor bei den Grundschullehrern der Fall war. Letztere halten, seiner Ansicht nach, viel mehr an ihren „alten Unterrichtsmethoden“ fest.

20.03.2000

Es ist wieder Montag und wie jeden Montag treffen sich das ISERP-Team (Ch. Berg, P. Lick, M. Pütz, P. Joachim, J.-P. Welter), der Vertreter des SCRIPT und neuerdings mit dabei Nicole Simon, welche in Heidelberg Pädagogik studierte und nun dabei ist ihre Diplomarbeit zu schreiben.

Auf der Tagesordnung stand einerseits das Berichten über den Verlauf des Treffens mit den Grundschullehrern der 5. und 6. Klasse sowie das Berichten über den Verlauf des Treffens mit den Vorschullehrern aus Düdelingen, welches am 18.03 stattgefunden hatte. Zum Treffen mit den Lehrern der 5. und 6. Klasse waren Ch. Berg und P. Lick gemeinsam hin. Ich konnte bei diesem Treffen nicht dabei sein, deshalb werde ich nun hier beschreiben, wie sie das Treffen schilderten. Sie waren enttäuscht vom Treffen, da die Lehrer angeblich jeglichen Vorschlag im Rahmen des Projektes ziemlich schnell abblocken. Ausserdem sind sie nicht sonderlich zur Kooperation bereit und halten fest an ihrer „alten“ Arbeitsmethodologie fest. Ausserdem stellte J.-P. Welter die „geistigen Entwicklungstheorien“ von Piaget und Vygotsky vor. Dies aus dem Grund, weil er seinen Examen zum Schulaufseher hatte, und ihm dies als Thema aufgetragen wurde. Nach dem Treffen bat mit P. Lick noch darum, ob ich nicht einige der Interviews welche sie durchführen sollte, übernehmen könnte. Von den insgesamt sechs, welche sie machen wollte übernehme ich nun drei, welche ich allerdings dann erst nächste Woche machen werde. Desweiteren unterhielten Ch. Berg und ich uns noch etwas über meinen Praktikumsbericht. Ich stellte ihm kurz vor, wie und was ich schreiben würde. Er fand das ganz in Ordnung.

21.03.2000

Der heutige Tag fing sehr chaotisch an. In Düdelingen hatte ich die Interviews mit drei Kindern für 10 Uhr mit dem Lehrer vereinbart. Deshalb testete ich am Morgen nochmals das Radio, was Paulette Lick mir zum Aufzeichnen der Interviews gegeben hatte. Obwohl ich das Radio schon einmal getestet hatte, funktionierte er heute morgen nicht. Voller Panik rief ich meinem Mentor Charles Berg morgens gegen 8 Uhr nach Hause an, ob er mir sein Diktaphon leihen könnte. Er sagte mir, er würde ihn gleich mit nach Walferdingen bringen. Somit fuhr auch ich gleich gegen 8 Uhr los um das Diktaphon abzuholen. Nun fehlten mir nur noch die Kassetten und die Batterien, welche ich dann schnell noch einkaufen ging. Zum Glück hatte ich bei Frau Hippert erst gegen 10 Uhr meinen Termin, denn ansonsten wäre an diesem Morgen die Interviews wohl ausgefallen.

Frau Hippert, welche sich bei meinem Anruf noch darüber aufregte, daß sie sich nicht erklären konnte wieso Sandro in die Fallanalyse fallen konnte, war mit heute gegenüber allerdings sehr freundlich. Die Kinder hatten, heute morgen als ich in der Schule ankam, gerade Pause, so daß für Frau Hippert und mich noch etwas Zeit blieb um uns im Kaffeeraum zu unterhalten. Sie hatte nichts dagegen als ich ihr

erklärte, daß ich Sandro trotzdem gerne interviewen möchte, da sein Test zum Selbstwertgefühl doch schlecht ausgefallen war. Nach der Pause gab sie mir einen Raum im Unterschoß des Gebäudes. Sie schlug mir vor, daß sie mir die Kinder nacheinander zuschicken würde.

Heute führte ich meine drei ersten Interviews durch. Es waren dies 3 Jungen, Anthony, Andy und Sandro aus der 5. Klasse in Düdelingen auf dem „Strutzeberg“. Ich war etwas aufgeregt beim ersten Interview, so daß ich einfach das Gefühl habe, daß der zweite und dritte Interview besser gelungen ist. Auch Anthony, welcher ich als erster interviewte wirkte auf mich unsicher. Ich weiß nicht ob der Grund die ungewohnte Situation des Interviews war, oder ob er auch die Verunsicherung meinerseits spürte. Andy und Sandro traten dagegen selbstsicherer auf. Alle drei Kinder verstanden zwei Fragen im Interview nicht, die Frage: „Fühlst du dich manchmal überfordert“ und die Frage „Was erwartest du dir von der Schule“. Bei der ersten Frage verstanden sie das Wort überfordert nicht, und als Antwort auf die zweite Frage kam die Rückfrage: Wie??? Deshalb werde ich bei den Interviews welche im Morgen durchführen werde, darauf achten, diese Wörter zu umschreiben. Während der Interviews versuchte ich das umzusetzen, was ich mir dazu angelesen hatte, wie, daß ich empathisch bin, nachfrage..usw. Jedoch ist die tatsächliche Umsetzung dieser Verhaltensempfehlungen an den Interviewer, weitaus schwieriger. Hört man sich das Band nach dem Interview an, so entdeckt man doch immer wieder Passagen, welche man am Tag des Interviews selbst nicht wahrgenommen hat. Ausserdem entdeckte ich Stellen wo es interessanter gewesen wäre, wenn ich noch nachgefragt hätte.

22.03.2000

Interview mit Ana Filipa und Rachaelle in der Düdelinger Schule „Ribeschpont“. Als erstes war ich sehr erstaunt darüber, welch modernes Gebäude diese Schule war. Gleich um zehn nach 8 ging ich in die Klasse von Herrn Nickels. Die Klasse hatte gerade Rechnen. Nach der Begrüßung gab auch er mir einen Nebenraum wo ich die Interviews durchführen könnte. Als erste interviewte ich Ana Filipa. Sie ist noch nicht sonderlich lange in Luxemburg und versteht kaum luxemburgisch. Deshalb mußte ich mit ihr das Interview im Französisch durchführen, was auch für mich etwas schwierig war, da der Leitfaden zur Gesprächsführung doch in luxemburgisch war. Das Mädchen machte auf mich einen sehr reifen Eindruck, dennoch war sie sehr aufgeregt und antwortete mir anfangs auf die Fragen mit so leiser Stimme daß man

sie auf dem Tonband, welches ich mich später angehört habe, sehr schlecht versteht. Nach einer Weile wurde sie doch entspannter und ihre Stimme hob sich. Daß für sie die Tests damals schwierig waren ist verständlich, da sie ja kaum luxemburgisch, geschweige Deutsch versteht. Rachaelle trat mir dagegen eher selbstbewußt entgegen. Obwohl sie mir auf einige Fragen nicht sonderlich viel zu antworten wußte, machte das ihr scheinbar nicht viel aus. Wenn sie allerdings etwas zu erzählen wußte, war sie viel bereiter von sich aus zu erzählen, wie das zum Beispiel bei Ana Filipa der Fall war.

Was mich angeht, so war auch ich mir an diesem Tag selbst sicherer wie ich die Interviews angehen sollte. Da ich am Donnerstag nach Trier in die Bibliothek mußte um meine Bücher abzuholen, ging ich erst am Freitag wieder auf das ISERP.

24.03.2000

Heute wurden nun endlich die „fiche de synthèse“ bis auf die Eintragung des K-ABC fertig. Da Charles Berg in der kommenden Woche keine Zeit mehr hat, den K-ABC mit mir durchzusehen, hört an dieser Stelle meine Arbeit am ISERP auf. Er fährt nämlich nächste Woche mit den Studenten für eine Woche nach Paris. Diese letzte Woche nutze ich daher, um an meinem Praktikumsbericht zu arbeiten und um die restlichen Interviews durchzuführen. Ich habe nun mit dem Transkribieren des Interviews mit Andy begonnen, was sehr zeitaufwendig ist. Außerdem bin ich dabei mir Gedanken darüber zu machen, wie ich das Interview analysieren werde.

27.03.2000

Heute früh fuhr ich auf das ISERP, da ich mir die „fiches de synthèses“ derjenigen Kinder besorgen wollte, die ich bereits interviewt hatte oder erst interviewen werde. Ich finde es interessant gerade bei diesen Kindern einen Vergleich zwischen Test und Interview zu machen, da ich selbst die Interviews durchführte und mir auch einen persönlichen Eindruck vom Kind machen konnte. Nun waren allerdings die Akten die ich brauchte, nicht in ihrem Fach im Schrank. Das machte mich wütend, da es immer wieder Leute gibt, die sich im Team nicht an die Regeln halten und ausgeliehenes wieder an seinen Platz legen. Deshalb rief ich Paulette Lick zu Hause an, ob sie wüßte wer die Akten haben könnte. Sie meinte daß der einzige der sie haben könnte, Jean-Paul Welter sei, da dieser seine Diplomarbeit über Ausländerkinder im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes Düdelingen schreibt. Sie selber habe seine

Telefonnummer zu Hause nicht (allerdings wahrscheinlich in ihren Büro auf dem ISERP). Zum Glück hatte ich mir bereits letzte Woche Andys „fiche de synthèse“ kopiert, da ich sein Interview für die Sequenzanalyse ausgewählt hatte. Das Sekretariat des ISERP, von welchem ich mir erhoffte, Jean-Pauls Nummer zu bekommen, war leider geschlossen.

29.03.2000

Heute fuhr ich nach Düdelingen auf den „Butschebuerg“ um weitere drei Mädchen im Rahmen des Projekt Düdelange zu interviewen: Aldina, Tania und Jessica. Nachdem ich nach einigem Suchen die Schule in Düdelingen und den Klassenraum von Herrn Cardone gefunden habe, teilte er mir mit daß Aldina leider fehlen würde. Auch ihn bat ich darum, mir einen Nebenraum zu geben, es war dies der Musikraum. Als erste interviewte ich Tania. Sie ist ein sehr zierliches Mädchen, Portugiesin von Haus aus. Ihre zierliche Gestalt täuschte allerdings. Tania machte auf mich einen selbstsicheren Eindruck, sprach laut und deutlich und wußte bei dem Interview auf jede Frage etwas zu antworten, fast ohne zu zögern. Obwohl sie gerne liest, so hat sie doch einige Probleme in der Schule und insbesondere viel Angst vor den Prüfungen. Deshalb fände ich es interessant, wenn ich ihre Aussagen mit den Testergebnissen vergleichen könnte. Dies kann ich nicht, da jemand aus dem Projekt die Akten mit nach Hause genommen hat. Ihre Eltern ebenso wie Jessicas, können ihren Kindern nicht in der Schule helfen, da sie nur ein wenig französisch und gar kein Deutsch verstehen. Jessica, das nächste Mädchen das ich interviewte, war genau so zierlicher Natur wie ihre Freundin Tania, doch auch sie wußte mir ohne Scheu über ihre Schule zu erzählen. Auch sie teilte mir mit, daß sie viel Angst vor den Prüfungen hat, obwohl sie doch eigentlich gerne zur Schule geht. Auch diese beiden Mädchen verstanden die Wörter „überfordert“ und was „erwartest“ (du die von der Schule) im Leitfaden nicht. Nachdem ich versucht hatte auch ihnen diese Wörter zu umschreiben, sagten beide daß sie sich ab und zu in der Schule überfordert fühlen. Nach dem Interview bedankte ich mich sowohl beim den beiden Mädchen, als auch beim Lehrer.

30.03.2000

Heute morgen fuhr ich wieder auf den „Butschebuerg“ für das Interview mit Aldina. Auch sie ist Portugiesin, doch im Gegensatz zu den beiden anderen Mädchen, schon sehr weit entwickelt. Obwohl sie körperlich sehr groß und erwachsen scheint, ist sie dennoch ein sehr schüchternes Mädchen, welches ebenso wie Ana Filipa, welche ich letzte Woche interviewt hatte, nur sehr sehr leise mit mir redete (so daß man sie auf dem Tonband fast nicht hört). Sie verstand einen großen Teil der Fragen nicht, sowie es ihr auch große Schwierigkeiten bereitete, das auszudrücken, was sie mir sagen wollte (Sie spricht sehr schlecht Luxemburgisch). Dieses Interview, welches ebenfalls das letzte im Rahmen meines Praktikums war, war ebenso das längste, denn Aldina mußte immer ziemlich lange überlegen, was sie mir denn antworten sollte. Ausserdem war auch mir das Interview peinlich, da ich immer wieder husten mußte, wodurch das Gespräch dann zusätzlich nochmals unterbrochen wurde.

18.10.99- 22.10.99	18.10.99 ISERP: 4St. Bericht: 30Min	19.10.99 ISERP: 4St. Bericht: 1St.	20.10.99 ISERP: 4St.	21.10.99 ISERP: 4St. Bericht: 1St.	22.10.99 ISERP: 4St. Bericht 2St.	Wochenende: 2 St. + Bibliothek Trier: 4St
28.10.99- 25.11.99	28.10.99 ISERP: 6St. Bericht: 2St.	4.11.99 ISERP: 4St. Bericht: 30Min	11.11.99 ISERP: 4St. Bericht: 1St.	18.11.99 ISERP: 4St.	25.11.99 ISERP: 7St.	Wochenende: 4 St.
02.12.99- 20.01.00	2.12.99 ISERP: 4St.	9.12.99 ISERP: 3St. Bericht: 1St.	16.12.99 ISERP: 4St. Bericht: 2St.	13.01.00 ISERP: 4St. Bericht: 1St.	20.01.00 ISERP: 4St.	Wochenende: 6 St.
27.01.00- 8.03.00	27.01.00 ISERP: 4St. Bericht: 1St.	3.02.00 ISERP: 4St.	10.02.00 ISERP: 4St. Bericht 1St.	17.02.00 ISERP: 4St.	8.03.00 ISERP: 4St. Bericht:1St.	Wochenende:2St.
9.03.00- 15.03.00	9.03.00 ISERP:4St. Bericht 3St.	10.03.00 ISERP: 4St.	13.03.00 Biblio. Trier: 4 St.	14.03.00 ISERP: 4St. Bericht: 2St.	15.03.00 ISERP: 4St. Bericht: 1St.	Wochenende: 6 St.
16.03.00- 21.03.00	16.03.00 ISERP: 4St. Bericht: 3St.	17.03.00 ISERP: 4St. Bericht: 2St.	18.03.00 ISERP: 5St. Bericht: 2St.	20.03.00 ISERP: 5St. Bericht: 3St.	21.03.00 ISERP: 4St.	Wochenende: 8 St.

	22.03.00	ISERP: 4St. Bericht: 4St.	23.03.00	Biblio. Trier: 4 St.	24.03.00	ISERP: 4St. Bericht: 3St.	27.03.00	ISERP:2St. Bericht:3St.	29.03.00	ISERP: 3 St. Bericht: 2 St.	30.03.00	ISERP: 3 St. Bericht: 3 St.
--	----------	------------------------------	----------	-------------------------	----------	------------------------------	----------	----------------------------	----------	--------------------------------	----------	--------------------------------