

Fördern lernen | Prävention



Bodo Hartke, Kirsten Diehl

Schulische Prävention im Bereich Lernen

Kohlhammer

Kohlhammer

Fördern lernen – Prävention
Herausgegeben von
Stephan Ellinger

Band 18

Bodo Hartke
Kirsten Diehl

Schulische Prävention im Bereich Lernen

**Problemlösungen mit
dem RTI-Ansatz**

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten

© 2013 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher

Umschlagmotiv: © istockphoto.com/Steve Debenport

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-17-023848-0

Vorwort des Reihenherausgebers

Die Reihe *Fördern lernen* umfasst drei klare thematische Schwerpunkte. Es sollen erstens die wichtigsten *Förderkonzepte und Fördermaßnahmen* bei den am häufigsten vorkommenden Lern- und Verhaltensstörungen dargestellt werden. Zweitens gilt es, die wesentlichen Grundlagen pädagogischer Beratungsarbeit und die wichtigsten *Beratungskonzepte* zu diskutieren, und drittens sollen zentrale *Handlungsfelder pädagogischer Prävention* übersichtlich vermittelt werden. Dabei sind die Bücher dieser Reihe in erster Linie gut lesbar und unmittelbar in der Praxis einzusetzen.

Im *Schwerpunkt Intervention* informiert jeder einzelne Band (1–9) in seinem ersten Teil über den aktuellen Stand der Forschung und entfaltet theoriegeleitete Überlegungen zu Interventionen und Präventionen. Im zweiten Teil eines Bandes werden dann konkrete Maßnahmen und erprobte Förderprogramme vorgestellt und diskutiert. Grundlage für diese Empfehlungen sollen zum einen belastbare empirische Ergebnisse und zum anderen praktische Handlungsanweisungen für konkrete Bezüge (z. B. Unterricht, Freizeitbetreuung, Förderkurse) sein. Schwerpunkt des zweiten Teils sind also die Umsetzungsformen und Umsetzungsmöglichkeiten im jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld.

Die Bände im *Schwerpunkt Beratung* (10–16) beinhalten im ersten Teil eine Darstellung des Beratungskonzeptes in klaren Begrifflichkeiten hinsichtlich der Grundannahmen und der zugrundeliegenden Vorstellungen vom Wesen eines Problems, den Fähigkeiten des Menschen usw. Im zweiten Teil werden die Methoden des Beratungsansatzes anhand eines oder mehrerer fiktiver Beratungsanlässe dargestellt und erläutert, so dass Lehrkräfte und außerschulisch arbeitende Pädagogen konkrete Umsetzungen vornehmen können.

Die Einzelbände im *Schwerpunkt Prävention* (17–21) wenden sich *allgemeinen Förderkonzepten und Präventionsmaßnahmen* zu und erläutern praktische Handlungshilfen, um Lernstörungen, Verhaltensstörungen und prekäre Lebenslagen vorbeugend zu verhindern.

Die Zielgruppe der Reihe *Fördern lernen* bilden in erster Linie Lehrkräfte und außerschulisch arbeitende Pädagogen, die sich entweder auf die Arbeit mit betroffenen Kindern vorbereiten oder aber schnell und umfassend gezielte Informationen zur effektiven Förderung oder Beratung von Betroffenen suchen. Die Buchreihe eignet sich auch für die pädagogische Ausbildung und als Zugang für Eltern, die sich nicht auf populärwissenschaftliches Halbwissen verlassen wollen.

Die Autorinnen und Autoren wünschen allen Leserinnen und Lesern ganz praktische *Aha*-Erlebnisse!

Stephan Ellinger

Einzelwerke in der Reihe *Fördern lernen*

Intervention

- Band 1: Förderung bei sozialer Benachteiligung
- Band 2: Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche
- Band 3: Förderung bei Rechenschwäche
- Band 4: Förderung bei Gewalt und Aggressivität
- Band 5: Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen
- Band 6: Förderung bei ADS/ADHS
- Band 7: Förderung bei Sucht und Abhängigkeiten
- Band 8: Förderung bei kulturellen Differenzen
- Band 9: Förderung bei Hochbegabung

Beratung

- Band 10: Pädagogische Beratung
- Band 11: Lösungsorientierte Beratung
- Band 12: Kontradiktische Beratung
- Band 13: Kooperative Beratung
- Band 14: Systemische Beratung
- Band 15: Personzentrierte Beratung
- Band 16: Berufsbezogene Beratung

Prävention

- Band 17: Förderung der Motivation bei Lernstörungen
- Band 18: Schulische Prävention im Bereich Lernen
- Band 19: Schulische Prävention im Bereich Verhalten
- Band 20: Förderung bei Bindungsstörungen
- Band 21: Hilfen zur Erziehung

Inhalt

1	Ziele und Zielgruppen schulischer Prävention im Bereich Lernen	9
<hr/>		
1.1	Welchen Störungen soll vorgebeugt werden?	9
1.2	Wie häufig kommen Lernschwächen bzw. Lernstörungen vor?	29
1.3	Welche Modelle erklären deutliche Schulleistungsunterschiede und Lernstörungen?	32
2	Grundfragen schulischer Prävention	44
<hr/>		
2.1	Welche allgemeinen Aspekte präventiven Handelns gelten auch für präventive schulische Maßnahmen?	44
2.2	Welche allgemeinen methodischen Probleme sind bei der Entwicklung schulischer Präventionsprogramme zu berücksichtigen?	53
2.3	Welche wissenschaftlichen Standards sind bei der Entwicklung von Präventionsprogrammen zu beachten?	60
3	Allgemeine präventive Maßnahmen in der Schule	70
<hr/>		
3.1	Welche allgemeinen präventiven Maßnahmen in der Schule sind hilfreich?	71
3.2	Welche eher allgemeinen sekundär präventiven schulischen Maßnahmen wirken präventiv?	81
3.3	Welche allgemeinen Maßnahmen zur schulischen Prävention sind empfehlenswert?	91

4	Spezifische schulische Prävention – das Beispiel Vorbeugung von Leserechtschreibschwäche	93
<hr/>		
4.1	Welche Faktoren bedingen Leserechtschreib- schwäche?	94
4.2	Welche Ansatzpunkte für Förderung ergeben sich aus dem Wissen über Schriftspracherwerb und LRS?	103
4.3	Welche Verfahren der Früherkennung und Förderung sind relevant?	107
5	Der Response to Intervention-Ansatz (RTI-Ansatz) – ein neuer Weg in der schulischen Prävention	124
<hr/>		
5.1	Warum RTI?	124
5.2	Was bedeutet RTI als theoretischer Gegen- entwurf zum ATI-Ansatz?	129
5.3	Was bedeutet RTI, verstanden als Präventions- modell?	136
5.4	Wie sieht die Arbeit nach dem RTI-Konzept konkret aus?	143
	Literatur	149

1

Ziele und Zielgruppen schulischer Prävention im Bereich Lernen

1.1 Welchen Störungen soll vorgebeugt werden?

Schulische Prävention im Bereich Lernen gehört neben der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu den vorrangigen gemeinsamen Aufgaben von Lehrkräften allgemeiner Schulen und von Sonderpädagogen. Bereits in den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts sprach sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für vorbeugende Maßnahmen für von Behinderung bedrohte Schüler aus. Innerhalb der Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen finden sich deutliche Aussagen: „Lern- und Entwicklungsverzögerungen sollen so früh wie möglich erkannt werden, um ihnen entgegen wirken zu können. Durch eine umfassende Person-Umfeld-Analyse müssen bereits in elementaren Entwicklungsbereichen

Beeinträchtigungen wahrgenommen und entsprechende Handlungsperspektiven beschrieben werden, ohne dabei künftige schulische Förderorte festzulegen und vorwegzunehmen. Präventive Förderung in der allgemeinen Schule wirkt der Entstehung und Verfestigung von Lernbeeinträchtigungen entgegen und kann Sonderpädagogischen Förderbedarf vermeiden helfen“ (KMK, 2000, S. 309). Diese bereits 1999 formulierte Empfehlung „pro Prävention“ zum Förderschwerpunkt Lernen basiert auf verschiedenen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Diskursen.

Ergebnisse von Längsschnittstudien verdeutlichen beispielsweise, dass umfassende lang anhaltende, aber auch umschriebene Lernschwierigkeiten über längere Zeiträume entstehen und Entwicklungsprozessen unterliegen (Marx, 1992; Krajewski, 2003; Grube, 2005). Durch schulische Prävention sollen ungünstig verlaufende Entwicklungsprozesse frühzeitig erkannt und so beeinflusst werden, dass die individuelle Kompetenzentwicklung des in seiner schulischen Lern- und Leistungsentwicklung gefährdeten Kindes optimal gestaltet wird.

Zudem basiert das *Präventionsgebot* auf grundlegenden gesellschaftlichen Normen, die sich in der Diskussion um die Rechte von Menschen mit Behinderungen in den zurückliegenden Jahrzehnten immer genauer ausdifferenzierten. So kam es im Jahr 1994 zur Aufnahme des Benachteiligungsverbots von Menschen mit Behinderungen im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG, Artikel 3 (3)). Dieses Benachteiligungsverbot impliziert ausgleichende pädagogische Anstrengungen der öffentlichen Schule bei vorliegenden Behinderungen, unabhängig davon, ob es sich dabei um Funktionsbeeinträchtigungen im körperlichen und Sinnesbereich (z. B. motorische Beeinträchtigungen, Sehschädigungen) oder psychologischen Bereich (Informationsverarbeitung, intellektuelle Leistungsfähigkeit) handelt. Hat ein Kind eine Schädigung erfahren, die zu einer Funktionsbeeinträchtigung führt, welche seine schulische Entwicklung gefährdet, sind Anstrengungen zur Kompensation dieser Gefährdung ethisch und moralisch angezeigt.

Genauso wie sonderpädagogische Hilfen die Bildung eines z.B. sehgeschädigten Kindes gewährleisten, sollen sonderpädagogische Hilfen das schulische Lernen von z.B. Kindern mit Beeinträchtigungen in der phonologischen oder visuellen Informationsverarbeitung sicherstellen. In diesem Zusammenhang ist auf die UN-Behindertenrechtskonvention hinzuweisen. Dort wird unmissverständlich klargestellt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK, 2006). Sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen entsteht aufgrund von verschiedenen Beeinträchtigungen beim Lernen erst innerhalb der Schulzeit (s. Abschnitt 1.3). Unter der Zielsetzung der Eröffnung von Chancen, der Vermeidung von Benachteiligung und optimaler Bildung und Erziehung sowie der Partizipation an dem, was gesellschaftliche Normalität ausmacht, besteht der Anspruch schulisch gefährdeter Schüler auf präventive schulische Förderung im Vorfeld von integrativen Hilfen. Oder anders formuliert: Für Schüler, die ungünstigen Entwicklungsprozessen unterliegen, die im „worst-case“ zu einer Form schulischer Minderleistungen führen, sind präventive Hilfen ein Beitrag zu deren schulischer Integration.

Welche Schüler sind gefährdet und welchen Störungen soll vorgebeugt werden?

Innerhalb der Fachliteratur findet man eine Vielzahl von Begriffen, die dazu dienen, das Phänomen nicht ausreichender schulischer Leistungen entsprechend der Mindestleistungsanforderungen in Grund- und Hauptschulen bzw. entsprechenden Schularten in der Sekundarstufe I (Regionalschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule) zu beschreiben: Lernschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen, Lernbehinderung, sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig im Förderschwerpunkt Lernen, Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, Schulversagen – Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, Klassenwiederholer, schwache Lerner, par-

tielle bzw. generelle Lernstörungen, -schwächen oder -schwierigkeiten, Leserechtschreibstörung, -schwäche oder -schwierigkeit, Legasthenie, Rechenstörung, -schwäche oder -schwierigkeit, Dyskalkulie.

Die Liste verwendeter Begriffe ließe sich fortsetzen. Hinter dieser Vielfalt von Begriffen stehen neben unterschiedlichen Ausprägungen von deutlichen Schulleistungsrückständen gegensätzliche oder zumindest mehr oder minder unterschiedliche Auffassungen über Erscheinungsbilder und Ursachen von schulischen Minderleistungen. Mit diesen Auffassungen korrespondieren unterschiedliche Konzepte der Diagnostik und Förderung. Ausführliche Ausführungen zu verwendeten Terminologien finden sich bei Schröder (2000), Kanter (2001) oder Klauer und Lauth (1997). Gegenwärtig findet man in der einschlägigen Fachliteratur vorwiegend folgende Begriffe:

- Leserechtschreibschwierigkeiten, Leserechtschreibschwäche, Leserechtschreibstörung (bzw. analog einzeln aufgeführt Lese- bzw. Rechtschreibschwierigkeiten, -schwäche, -störung), Legasthenie,
- Rechenschwierigkeiten, Rechenschwäche, Rechenstörung, Dyskalkulie,
- Kombinierte Leserechtschreib- und Rechenschwierigkeiten, -schwäche, -störung bzw. kombinierte Schulleistungsschwierigkeiten, -schwächen, -störung,
- Lernbehinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Betrachtet man diese Begriffe, fällt auf, dass sie unterschiedlich schwerwiegende, umfangreiche oder andauernde Phänomene beschreiben. Die Begriffe Schwierigkeit, Schwäche, Störung und Behinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf implizieren unterschiedliche Schweregrade einer schulischen Problematik. Eine Rechenstörung oder Leserechtschreibstörung umfasst einen geringeren Bereich aller schulischen Anforderungen als z.B. eine kombinierte Schulleistungsstörung oder eine Lernbehinderung. Eine Lernschwierigkeit gilt als in ihrer Dauer begrenzt (außer sie markiert den Beginn einer abweichenden Entwicklung im schulischen Lernen), während eine Lernstörung oder eine Lernbehinderung lang andauernde Minderleistungen im schulischen Lernen beschreibt und das Unterschreiten von Mindestanforderungen in der Grundschule und Haupt- bzw. Regionalschule implizieren. Damit zeigt

sich in der Fachdiskussion ein Trend zu Begriffen, die ein Kontinuum unterschiedlich schwerwiegend ausgeprägter Minderleistungen in der Schule beschreiben.

Klauer und Lauth (1997) sprechen sich für eine dimensionale und damit graduelle Unterscheidung von Lernbeeinträchtigungen auf den Achsen Zeit (von eher vorübergehend bis eher überdauernd) und Umfang (bereichsspezifisch bis umfassend allgemein) aus. Durch eine dimensionale Begriffsperspektive sollen die Schwächen einer verwirrenden typologischen Begriffsbildung gemindert werden. Als Hauptschwächen typologisierender Begriffsbestimmungen gelten

- unklare Grenzen zwischen einzelnen Klassen,
- eine unübersichtlich hohe Anzahl von möglichen Typen,
- eine fehlende Relevanz der definierten Zielgruppen im Hinblick auf Diagnostik und Förderung.

Unterstützt wird die Position von Klauer und Lauth durch die aktuelle Fachdiskussion über Leserechtschreib- sowie Rechenstörungen. Hier findet immer deutlicher eine Abkehr von den typologisierenden Begriffen Legasthenie und Dyskalkulie statt, und damit von einer Sichtweise, die die Gruppe der Kinder mit Leserechtschreib- bzw. Rechenschwierigkeiten in „Quasi-Kranke“ und Kinder mit geringer Intelligenz unterteilt. Die Entstehung mehr oder minder deutlicher Minderleistungen im Lesen, Schreiben oder Rechnen wird vermehrt als multifaktoriell beeinflusster Entwicklungsprozess aufgefasst und nicht als weitgehend unausweichlich determinierte Krankheitsgeschichte.

Der hier nur kurz skizzierte Wandel im Verständnis der Ursachen schulischer Minderleistungen wird im Abschnitt zum Thema „Welche Modelle erklären deutliche Schulleistungsunterschiede und Lernstörungen?“ (Abschnitt 1.3) weitergehend erläutert. Im Kontext des Themas „Welchen Störungen soll vorgebeugt werden?“ ist einleitend festzuhalten:

- Die Vielfalt der Begriffe zur Beschreibung von schulischen Minderleistungen im absichtsvollen curricular gesteuerten Lernen ist eher verwirrend als klärend. Eine fachlich allseits akzeptierte Terminologie zur Bestimmung von Zielgruppen sonderpädagogischer Förderung im Schwerpunkt Lernen liegt nicht vor.
- Statt für typologisierende Begriffsbestimmungen sprechen verschiedene Argumente und Forschungsergebnisse für eine dimensionale

orientierte Beschreibung von schulischen Minderleistungen auf den Achsen Zeit und Umfang.

- Das Phänomen unterschiedlich andauernder und umfanglicher schulischer Minderleistungen lässt sich am zutreffendsten durch Modelle erklären, die von einer multifaktoriellen Bedingtheit von Schulleistungen und abweichendem Leistungsverhalten in der Schule ausgehen und diese als sich entwickelnde Phänomene auffassen (entwicklungsorientierte Sichtweise). Im Kontext von schulischer Prävention ist diese Sichtweise besonders relevant, weil Schulleistungen und Schulleistungsdefizite hiernach als beeinflussbar angesehen werden und nicht als durch bestimmte Anlagekomponenten eng determiniert. Anlagekomponenten werden in einer entwicklungsorientierten Perspektive als durchaus einflussreich angesehen und können bei entsprechenden Ausprägungen einen Risikofaktor darstellen.

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Überlegungen werden im Folgenden einige gängige Begriffsbestimmungen wiedergegeben und erläutert. Hierbei wird jeweils von eher traditionellen typologisierenden Begriffen ausgegangen und diesen eine eher dimensionale und entwicklungsorientierte Sichtweise gegenübergestellt. Die Kenntnis traditioneller typologisierender Begriffe ist insbesondere auch aus folgendem Grund relevant. Eine Vielzahl von Studien zum Vorkommen und zur Häufigkeit von schulischen Minderleistungen und deren Ursachen basieren auf traditionellen Begriffen und damit verbundenen Kriterien zur Bestimmung der Zugehörigkeit zu einer Personengruppe. Insofern müssen die Begriffsbestimmungen bekannt sein, um Angaben zur Häufigkeit und Ursachen angemessen interpretieren zu können.

Lernstörungen in internationalen Klassifikationssystemen

Zentrale Bezugspunkte üblicher Definitionen für *Lernschwächen- bzw. -störungen* sind die ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, Dilling, Mombour & Schmidt, 1991) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und das DSM-IV (Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen) der amerikanischen psychologischen Gesellschaft (APA).

Im „Diagnostischen Manual psychischer Störungen“ (DSM-IV) findet sich der auch in der ICD-10 vertretene diagnostische Standpunkt: Lernstörungen werden diagnostiziert, wenn die Leistungen einer Person im Lesen, Rechnen oder im schriftlichen Ausdruck bei individuell durchgeführten standardisierten Tests wesentlich unter den Leistungen liegen, die aufgrund der Altersstufe, der Schulbildung und des Intelligenzniveaus zu erwarten wären. Die Lernprobleme beeinträchtigen deutlich die schulischen Leistungen oder die Aktivitäten des täglichen Lebens, bei denen Lese-, Rechen- und Schreibfähigkeiten benötigt werden (Saß, Wittchen, Zaudig & Houben, 2003). Lernstörungen werden als umschriebene Phänomene angesehen, weil sich die Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen innerhalb einer sonst unauffälligen Entwicklung zeigen.

Leserechtschreibschwäche bzw. Leserechtschreibstörung und angrenzende Begriffe

Seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts gibt es in den Bundesländern Erlasse und Verordnungen, die die schulische Förderung von Kindern regeln, die das Lesen und die Rechtschreibung nur mit großer Mühe erlernen und bei denen in anderen Lernbereichen vergleichbare deutliche Schwierigkeiten nicht auftreten. Die in den Regelungen avisierte Förderung beinhaltet im Wesentlichen Differenzierung im Deutschunterricht, zusätzlichen Förderunterricht und einen Nachteilsausgleich bei der Leistungsbewertung. Die Regelungen der Bildungsministerien gehen seit den 70er Jahren von einem krankheitsähnlichen Zustandsbild „Legasthenie“ oder „Leserechtschreibstörung“ (LRS) aus (Scheerer-Neumann, 2008, S. 165). Zentral für die Diagnose „Legasthenie“ oder „LRS“ ist das Vorliegen einer Diskrepanz zwischen den schwachen Leserechtschreibleistungen und übrigen Schulleistungen sowie den intellektuellen Fähigkeiten des Kindes. Operational wurde diese Diskrepanz als Differenz der erzielten Standardwerte (meist T-Werte) in einem normierten Lese- und Rechtschreibtest und einem Intelligenztest definiert. Überstieg die Höhe der Differenz einen bestimmten Wert, gilt das Diskrepanzkriterium als erfüllt. In den Bundesländern und in der Fachliteratur schwanken die Angaben zur Höhe der