

Philosophische Fakultät

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungs-
förderung und Rehabilitation

Kirsten Diehl, Kathrin Mahlau, Stefan Voß,
Bodo Hartke (Hrsg.)

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM)

**Konzeption einer präventiven und
inkluisiven Grundschule nach dem
Response to Intervention-Ansatz
(RTI)**

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002792



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe
unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

1.	Einführung: Veränderungen in Sonder- und Schulpädagogik	7
	<i>Kirsten Diehl & Bodo Hartke</i>	
1.1	Sonderpädagogik – eine entwicklungsorientierte wissenschaftliche Disziplin.....	7
1.2	Auftrag der Bildungspolitik: Inklusion	8
1.3	Sonderpädagogische Förderung in Mecklenburg-Vorpommern	9
1.4	Forschungsstand über wirksame Sonder- und Integrationspädagogik	11
1.5	Literatur	14
2.	Der Response to Intervention-Ansatz (RTI)	17
	<i>Kirsten Diehl</i>	
2.1	Grundgedanke und Hintergrund.....	17
2.2	Monitoringsysteme zur Lernfortschrittsdokumentation und die Anpassung von Förderung und Förderebenen	19
2.3	RTI – eine Alternative zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und eine Basis für zieldifferente Integration	23
2.4	Literatur	28
3.	Das Rügener Inklusionsmodell (RIM)	31
3.1	Konzeption im Förderbereich Lernen	31
	<i>Bodo Hartke</i>	
3.1.1	Grundlagen.....	31
3.1.2	Diagnostik und Förderkonzept	37
3.1.3	Literatur	40
3.2	Konzeption im Förderbereich Deutsch	43
	<i>Kirsten Diehl</i>	
3.2.1	Grundlagen.....	43
3.2.2	Diagnostik von Lesekompetenzen	46
3.2.3	Die Förderung im Lese- und Schreiblernprozess	50
3.2.4	Literatur	55
3.3	Konzeption im Förderbereich Mathematik.....	61
	<i>Stefan Voß</i>	
3.3.1	Grundlagen.....	61

3.3.2	Diagnostisches Vorgehen	63
3.3.3	Unterrichtsintegrierte Förderung auf Förderebene I	70
3.3.4	Spezifische Förderung in Kleingruppen auf Förderebene II	77
3.3.5	Zusammenfassung	81
3.3.6	Literatur	82
3.4	Konzeption im Förderbereich Sprache.....	87
	<i>Kathrin Mahlau</i>	
3.4.1	Grundlagen.....	87
3.3.2	Diagnostik.....	92
3.3.3	Allgemeiner Aufbau sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht	97
3.3.4	Förderebene I und II: Möglichkeiten sprachlernunterstützender Maßnahmen im Regelunterricht	98
3.4.2	Literatur	102
3.5	Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung	107
	<i>Bodo Hartke & Robert Vrban</i>	
3.5.1	Grundlagen.....	107
3.5.2	Förderebene I: Präventiv wirksame Klassenführung	122
3.5.3	Förderebene II: Unterrichtsintegrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten	127
3.5.4	Literatur	146
3.6	Konzeption der Förderebene III	151
	<i>Bodo Hartke, Anne Schöning, Kirsten Diehl, Stefan Voß, Katharina Ehlers & Kathrin Mahlau</i>	
3.6.1	Förderbereiche Deutsch und Mathematik	152
3.6.2	Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung	157
3.6.3	Sprache	161
3.6.4	Kognitive Förderung	165
3.6.5	Zielgleiche und zieldifferente sonderpädagogische Förderung mithilfe von Förderplänen auf der Basis von Präventionsgutachten	165
3.6.6	Hinweise auf vorzubeugende Entwicklungsstörungen – auf mögliche präventive Diagnosen als Bezugspunkte für Hypothesen und die Beschreibung von Präventionsbedarf innerhalb des Präventionsgutachtens.....	177
3.6.7	Literatur	181

Tabellenverzeichnis.....	188
Abbildungsverzeichnis.....	189
Verzeichnis Kästen.....	190
Anhang A: Materialübersicht	191
Anlage I: Materialien Deutsch Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen	191
Anlage II: Materialien Mathematik Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen.....	198
Anlage III: Materialien Sprache Klasse 1 und 2	202
Anlage IV: Materialien emotionale und soziale Entwicklung Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen	208
Anlage V: Materialien für den Bereich kognitive Entwicklung Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen	210
Anlage VI: Materialien, die Ihnen kostenlos zur Verfügung stehen auf www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de	211
Anhang B: Hinweise zur Fallbesprechung bei Rechenschwierigkeiten	212
Anhang C: Evidenzkriterien	218
Anhang D: Diagnostischer Ablauf zur Feststellung des Förderbedarfs im Bereich Sprache	219
Anhang E: Vorlage Förderplan im Förderbereich Sprache	221
Anhang F: Grob-Screening zur Einschätzung des Sozialverhaltens.....	226
Anhang G: Ablaufdiagramm Diagnostik und Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung	228
Anhang H: Übersicht Lernverlaufskontrollen im Rahmen des RIM	229
Anlage I: Klasse 1.....	229
Anlage II: Klasse 2.....	232
Anhang I: Übersicht Kernaufgaben der Grundschul- und Sonderpädagogen in der Präventiven und Integrativen Grundschule auf Rügen	236
Anlage I: Grundschullehrer Klasse 1.....	236
Anlage II: Sonderpädagogen Klasse 1.....	241
Anlage III: Grundschulpädagogen Klasse 2	244
Anlage IV: Sonderpädagogen Klasse 2.....	246

Anhang J:	Übersicht Förderebenenzuweisung	249
Anlage I:	Mathematik 1. Hälfte erstes Schuljahr.....	249
Anlage II:	Mathematik 2. Hälfte erstes Schuljahr.....	250
Anlage III:	Mathematik zweites Schuljahr	251
Anlage IV:	Deutsch 1. Hälfte erstes Schuljahr	252
Anlage V:	Deutsch 2. Hälfte erstes Schuljahr	253
Anlage VI:	Deutsch zweites Schuljahr.....	254
Anlage VII:	Deutsch zweites Schuljahr.....	255
Anlage VIII:	Förderbereich Sprache	256
Anlage VIX:	Förderbereich Verhalten Förderebene I, II und III	257
Autorenverzeichnis.....		261

1. Einführung: Veränderungen in Sonder- und Schulpädagogik

Kirsten Diehl & Bodo Hartke

1.1 Sonderpädagogik – eine entwicklungsorientierte wissenschaftliche Disziplin

Sonderpädagogik wird in Theorie und Praxis immer expliziter als eine wissenschaftliche Disziplin verstanden, die Entwicklungsprozesse beschreibt, analysiert und in der Programme zur Entwicklungsförderung erarbeitet werden. Dabei stehen die Entwicklungspotenziale von Kindern statt ihrer Defizite im Fokus pädagogischer Konzepte, ohne dass Entwicklungsrisiken außer Acht gelassen werden (Moser, 2003; Leonhardt & Wember, 2003; Werning & Lütjeklöse, 2003). Sonderpädagogik besteht im Wesentlichen aus präventiven und auf individuelle Förderung bei bestehendem sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichteten Elementen.

Im Mittelpunkt gegenwärtiger sonderpädagogischer Theorie und Praxis stehen weniger die Klassifikation und Kategorisierung von Störungen und damit verbundene institutionelle Festlegungen, sondern die adaptive Entwicklungsförderung des Kindes mit physischen, psychischen oder sozialen Beeinträchtigungen. Aufgabe von Sonderpädagogik ist vor allem *individualisierte Entwicklungsförderung*. Zu den häufigsten Entwicklungsproblemen zählen kognitive Beeinträchtigungen, Sprachentwicklungsstörungen, Lese-Rechtschreibstörungen, Rechenstörungen, Aufmerksamkeitsdefizite, Aggression und Delinquenz, Ängste und Zurückgezogenheit. Generell entstehen Entwicklungsprobleme über längere Zeiträume und unterliegen – wie jegliche menschliche Entwicklung – einem Wechselspiel von Risiko- und Schutzfaktoren. In dieses Wechselspiel unterschiedlicher Faktoren gilt es, frühzeitig angemessen einzugreifen, Risikofaktoren zu erkennen und zu minimieren sowie förderliche und protektive Entwicklungsbedingungen zu stärken. Eine solche – auf den Erkenntnissen der Entwicklungspsychopathologie (Fingerle, 2008) basierende Herangehensweise – eröffnet neue Sichtweisen für die Erklärung und Prognose des Verlaufs einer Störung und von Förderbedarf sowie Förderung. Förderbedarf wird verstanden als Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungen von Fördernotwendigkeiten in verschiedenen Entwicklungsbereichen und als eine gemeinsame Aufgabe von verschiedenen Fachleuten (Vorschulerziehern, Schulpädagogen aller Schularten, Sozialpädagogen, Schulpsychologen und Schulverwaltung).

Neben der stärkeren Zentrierung der Sonderpädagogik auf Entwicklungsprozesse und Entwicklungspotenziale besteht gegenwärtig fachlich ein damit einhergehender weitgehender Konsens in den Zielen sonderpädagogischen Handelns. Letztlich geht es um die Gewährleistung des Artikels 1 und des Artikels 3, Absatz 3 des Grundgesetzes für Kinder, Jugendliche

und Erwachsene mit physischen und psychosozial bedingten Beeinträchtigungen: „Die Würde des Menschen ist unantastbar ... Niemand darf wegen einer Behinderung benachteiligt werden“ (Grundgesetz der Bundesrepublik, 2011). Die Würde eines jeden Menschen ist an sich gegeben, jeder Mensch ist wertvoll und Leben ist sinnvoll. Genauso wie für Nichtbehinderte trifft für beeinträchtigte Personen die Auffassung zu, der Mensch ist ein aktiv handelndes Subjekt – durch Bildung und Erziehung gilt es, Mündigkeit und selbständige Bewältigung des eigenen Lebens und ein verantwortliches Zusammenleben mit anderen zu fördern. Zu den Zielen einer zeitgemäßen Sonderpädagogik ein Zitat von Franz Wember: „Leitziel ist mittlerweile die größtmögliche Selbstverwirklichung durch persönliche Autonomie bei möglichst umfassender Integration in Familie, Gemeinde und Gesellschaft: Der Lebensalltag Behinderter soll so normal wie möglich gestaltet werden, die individuelle Entwicklung des Einzelnen soll über den gesamten Lebenslauf unterstützt werden und der Selbstbestimmung und Eigentätigkeit der Betroffenen ist Vorrang zu gewähren vor Fremdbestimmung und aufgezwungener Hilfe“ (2003, S. 14).

Sonderpädagogik ist, vor diesem beschriebenen Hintergrund, heute eine wertgeleitete humanistische Disziplin, die Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung von individuellen Kompetenzen, persönlicher Autonomie und Identität unterstützt. Es geht darum, wie Menschen mit Beeinträchtigungen am wenigsten durch ihre Beeinträchtigungen und die Gesellschaft darin behindert werden, ein selbstbestimmtes erfülltes Leben zu leben. Es geht heute in bildungswissenschaftlichen und politischen Debatten nicht darum, ob vorbeugende Hilfen, Teilhabe und Integration angezeigt sind, sondern darum, *wie* diese am besten gelingen.

1.2 Auftrag der Bildungspolitik: Inklusion

Die UN-Behindertenkonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft unterstreicht in Artikel 24 in besonderem Maße, was bildungspolitisch bereits seit mehreren Jahren in den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer verankert ist. "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-Behindertenrechtskonvention Art. 24). Das Schulgesetz von M-V legt beispielsweise in § 35 fest, dass Gemeinsamer Unterricht (GU) von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf „...möglichst...in der Allgemeinen Schule...“ stattfinden soll (Schulgesetz M-V, 2006). Die Sonderpädagogische Förderverordnung § 6, Abs. 2 erklärt als vorrangiges Ziel, „[...] dem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf eines Schülers bzw. einer Schülerin zu entsprechen. Dabei ist als

Förderort vorrangig die zuständige Allgemeine Schule zu empfehlen.“ In den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt Lernen werden vorbeugende Maßnahmen zur Vermeidung von Lernbeeinträchtigungen als Aufgabe sonderpädagogischer Förderung in der Allgemeinen Schule definiert (Kultusministerkonferenz, 1999).

Für die Umsetzung dieser rechtlichen Bestimmungen ist eine konzeptionell inklusiv ausgerichtete Schule erforderlich, also eine Schule, die es ermöglicht, Schülerinnen und Schüler, deren Bildungschancen durch erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen bedroht sind, am Regelunterricht teilhaben zu lassen und innerhalb dieser Organisationsform optimal zu fördern.

1.3 Sonderpädagogische Förderung in Mecklenburg-Vorpommern

Die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgt in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Nachfolgend wird anhand einiger Strukturdaten insbesondere auf die sonderpädagogische Förderung in M-V eingegangen. Basis hierfür sind Angaben des Statistischen Bundesamtes.

Von 13.776 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) in M-V wurden im Schuljahr 2007/08 mehr als 3.000 Schüler im Gemeinsamen Unterricht unterrichtet. Der Anteil der integrierten Schülerinnen und Schüler mit SFB beträgt 22 %. Der Bundesdurchschnitt lag im selben Schuljahr bei 16,8 %. Im Schuljahr 2010/2011 erhöhte sich der Anteil der Schüler im Gemeinsamen Unterricht in M-V auf 26,8 % und im Bundesdurchschnitt auf 22,2 %. Differenziert auf einzelne Förderschwerpunkte zeigt Tabelle 1 die prozentualen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit SFB im Gemeinsamen Unterricht in M-V im Vergleich zum Bundesdurchschnitt in den Schuljahren 2010/2011.

Tabelle 1: Relative Häufigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) im Gemeinsamen Unterricht in den Klassen 1 - 10 nach Förderschwerpunkten 2010/2011 in der Bundesrepublik und in Mecklenburg-Vorpommern (Statistisches Bundesamt)

Förderschwerpunkt	Bund (%)	M-V(%)	Vergleich
Sehen	29,7	36,0	-
Hören	31,4	52,7	++
körperliche und motorische Entwicklung	22,7	25,7	+
Sprache	31,1	35,7	+

Förderschwerpunkt	Bund (%)	M-V(%)	Vergleich
emotionale und soziale Entwicklung	40,7	83,8	++
geistige Entwicklung	4,1	1,0	-
Lernen	23,3	6,3	-
Gesamt	22,2 %	26,8 %	+

Erläuterung: + steht für höherer relativer Anteil als im Bund, ++ steht für deutlich höherer relativer Anteil als im Bund, - steht für deutlich niedrigerer relativer Anteil als im Bund

Gerade bei den relativ eng medizinisch diagnostizierbaren Förderschwerpunkten Hören, Sehen und motorische Entwicklung zeigt sich ein im Vergleich zur Situation in der Bundesrepublik günstiger Trend, ebenso bei den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung und Sprache – allerdings bei diesen vor dem Hintergrund deutlich erhöhter Förderbedarfshäufigkeiten (s. u.). All diesen Förderschwerpunkten ist gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler meist zielgleich integrativ beschult werden können. Anders sieht es bei den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung aus. Gemeinsamer Unterricht verlangt hier von den Lehrern der Allgemeinen Schulen die Bereitschaft zur zieldifferenten Integration – also zur Binnendifferenzierung. Hier liegen die Anteile integriert unterrichteter Schülerinnen und Schüler deutlich unter dem Bundesdurchschnitt.

Im Schuljahr 2010/2011 stehen in M-V 11,3 % Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf 6,3 % im Bundesdurchschnitt gegenüber. In keinem anderen Bundesland war die Förderbedarfsquote im genannten Schuljahr höher als in M-V. In demselben Schuljahr wurden in M-V 8,3 % aller Schülerinnen und Schüler in Förderschulen unterrichtet, im Bundesdurchschnitt waren dies nur 4,9 %.

Zum Nachdenken regen auch die Häufigkeiten der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in M-V an. Bereits der hohe Anteil von 7,5 % an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss im Bund im Jahr 2008 weist auf problematische Verhältnisse in Schulen hin. Im gleichen Jahr lag dieser Anteil in M-V bei 17,9 %. Trotz vieler Schülerinnen und Schüler in Förderschulen – sie machen den größten Teil der 17,9 % aus – scheitern ebenso wie in anderen Bundesländern etwa 6 % (Bertelsmann Stiftung, 2011) der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an Regelschulen. Es ist also nicht so, dass durch den hohen Anteil an Förderschülern die Quote des Scheiterns in der Regelschule abnimmt.

Zusammenfassend ist zur Struktur der Sonderpädagogik in M-V festzuhalten:

- Die Wahrscheinlichkeit, als Schülerin bzw. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und als Förderschülerin bzw. Förderschüler zu gelten, ist im Vergleich zu anderen Bundesländern deutlich erhöht.
- Die relativ hohen Anteile an Schülerinnen und Schülern im Gemeinsamen Unterricht in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Hören, Sprache, Sehen und motorische Entwicklung weisen nach, dass Gemeinsamer Unterricht in M-V möglich ist und die rechtlich institutionell organisatorischen Bedingungen für Integration gegeben sind.
- Der deutlich erhöhte Anteil an Förderschülerinnen und -schülern in M-V beruht vorwiegend auf hohen Schülerzahlen in den Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen und deutlichen kognitiven Beeinträchtigungen.

1.4 Forschungsstand über wirksame Sonder- und Integrationspädagogik

Untersuchungsergebnisse über die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zeigen, dass integrative gegenüber segregativen Fördersystemen gerade im Leistungsbereich überlegen sind (Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007). Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass gerade Lernschwierigkeiten, Verhaltensstörungen und Sprachprobleme keine unausweichlichen Schicksale sind, sondern beeinflussbaren Entwicklungsprozessen unterliegen (Walter & Wember, 2007; Schöler & Welling, 2007; Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2008). Bezogen auf die Frage, welche Methoden Entwicklungsprozesse im schulischen Setting erfolgreich beeinflussen können, sind dies insbesondere die präventiv ausgerichteten Maßnahmen, die strukturiert und systematisch ungünstig ausgeprägten Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen und auftretenden Lernschwierigkeiten begegnen und in ihrem Prozessverlauf Kontroll- und Evaluationsschleifen integrieren (Hartke, 2005).

Schulische Prävention im Bereich Lernen gehört aktuell, 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 Schülerinnen und 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 helfen, sonderpädagogischen Förderbedarf zu vermeiden (KMK, 1994, 1999). Diese bereits 1999 formulierte Empfehlung „pro Prävention“ zum Förderschwerpunkt Lernen basiert auf verschiedenen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Diskursen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich Prävention als ein Konzept, das in erster Linie vor integrativen Maßnahmen greift, aber neben diesen auch zur Vermeidung und Minderung weiterer Schwierigkeiten in Entwicklungsprozessen dient.

Speziell die präventive Arbeit mit in ihren Entwicklungschancen deutlich benachteiligten Kindern ist auf langfristig angelegte Förderprogramme angewiesen. Die Einbindung gezielter sekundär-präventiver Maßnahmen in ein primär-präventives Umfeld (positives Schulklima, qualitativ hochwertiger Unterricht, Differenzierung und Individualisierung) ist dabei besonders wünschenswert. Besonders bewährte Fördermaßnahmen (primär und sekundär) sind einzelnen Bereichen der Schule zugeordnet:

- Schuleintritt:
 - kompensatorische Erziehung vor Schulbeginn
- Schulklima:
 - Entwicklung eines kooperativen und strukturierten Schulklimas
 - Gewaltprävention nach Olweus (keine Akzeptanz von Gewalt, bessere Aufsicht, Klären von Problemen)
- Lehrerverhalten:
 - geschicktes Classroom Management unter Verwendung von lerntheoretischen und kognitionspsychologischen (kognitiv-behavioral basierten) Handlungsstrategien
 - Training des Lehrers in Hinblick auf ein sozial-integratives Lehrerverhalten mit klientenzentrierter Gesprächsführung
- Unterricht:
 - Verbesserung der Unterrichtsqualität (lernzielorientiert, lernprozessbegleitende Diagnostik, Differenzierung und Individualisierung, systematische Rückmeldungen des Lernerfolgs an die Schüler, positives Klassenklima)
 - Adaptiver Unterricht (Integration hoch strukturierter, direkt instruierender und schülerzentrierter Elemente angepasst an die Lernausgangslage der Schüler und den Inhalt des Unterrichts)
 - formative Evaluation des Unterrichts mit CBM
- Förderung:
 - spezifische, direkt instruierende, adaptive Förderung im:
 - Lesen
 - Schreiben
 - Rechnen
 - Sprachunterricht für Kinder aus Migrantenfamilien

- pädagogisch-psychologische Beratung von Schülern mit Methoden der Verhaltensmodifikation und klientenzentrierten Methoden.

Die Betrachtung von Forschungsergebnissen zu Fragen der Schulischen Prävention sprechen für die Wirksamkeit spezifischer Lernförderung (Hartke, 2005).

Wirksame Möglichkeiten des Gemeinsamen Unterrichts zeigen Schulkonzepte u. a. aus skandinavischen Ländern, Portugal, Spanien, Italien und Griechenland auf (Hausotter, 2009; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Um das Ziel einer inklusiven Schule, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention fordert, auch in M-V zu erreichen, bedarf es überzeugender, praxisnaher Konzepte zur Prävention und Integration von Kindern mit Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten. Gerade in den letzten Jahren wurden für die Förderbereiche Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, Sprache und Verhalten wirksame Förderprogramme entwickelt. Diese sollten Bestandteil innovativer Präventions- und Integrationskonzepte sein (s. Kapitel 3.1, 3.2, 3.3 und 3.4).

Die hier umrissenen Inhalte zum aktuellen Selbstverständnis von Sonderpädagogik, über bildungspolitische Vorgaben, sonderpädagogische Förderung in M-V und zum Forschungsstand zur integrativen Beschulung und präventiver Förderung sprechen für die Entwicklung eines Konzeptes, welches beansprucht, die zentralen Ideen und Erkenntnisse einer aktuellen Sonderpädagogik zu verwirklichen.

Schaut man über die Grenzen Deutschlands, findet man insbesondere in den USA im Response to Intervention-Ansatz (RTI) ein überzeugendes Konzept, das die Prävention und Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt bzw. erfolgreich ermöglicht (s. hierzu Diehl, Hartke & Knopp, 2009). Wesentliche Erkenntnisse sonderpädagogischer Forschung konnten innerhalb eines Konzeptes integriert werden. Das an der Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation unter der Leitung von Prof. Dr. Hartke für M-V entwickelte Rügener-Inklusionsmodell (RIM) ist eine auf hiesige Bedingungen adaptierte Form des RTI-Ansatzes aus den USA. Im Folgenden wird zunächst der RTI-Ansatz und dann das darauf aufbauende Rügener Inklusionsmodell (RIM) vorgestellt.

1.5 Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2011). Online verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-84D50ACF-9CE7B432/bst/xcms_bst_dms_33251_33252_2.pdf [16.12.2011].
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. unveränderte Auflage). Bern: Huber.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamen Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In W. Jürgen et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Die Bundesregierung. Online verfügbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/informationen-ueber-das-grundgesetz.html>. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. [18.10.2011].
- Diehl, K., Hartke, B. & Knopp, E. (2009). Curriculum-Based Measurement & Leeringonderwijsvolgsysteem – Konzepte zur theoriegeleiteten Lernfortschrittsmessung im Anfangsunterricht Deutsch & Mathematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 122-130.
- Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung 1999. Online verfügbar unter: <http://www.nibis.de/~infosos/kmk-1994.htm>. [18.10.2011].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Country Data. Online verfügbar unter: www.european-agency.org. [19.12.2011].
- Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen* (Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3, S. 65-80). Göttingen: Hogrefe.
- Hausotter, A. (2009). Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 471-484). Weinheim: Beltz.
- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis* (S. 11-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhardt, A. & Wember, B. (2003). *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung*. Weinheim: Beltz.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schöler, H. & Welling, A. (2007). *Sonderpädagogik der Sprache*. Handbuch Sonderpädagogik (Band 1). Göttingen: Hogrefe.

- Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern: (Schulgesetz - SchulG M-V) vom 13. Februar 2006. Online verfügbar unter: http://mv.juris.de/mv/gesamt/SchulG_MV_2006.htm [18.10.2011].
- Statistisches Bundesamt: *Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2007/2008 und 2009/2010*. Online verfügbar unter: www.statistik-mv.de [03.02.2011].
- UN-Behindertenrechtskonvention: online verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. [18.10.2011].
- Walter J. & Wember, F. (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*. Handbuch Sonderpädagogik (Band 2). Göttingen: Hogrefe.
- Wember, B. (2003). Bildung und Erziehung bei Behinderung – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In A. Leonhardt & B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung* (S. 12-57). Weinheim: Beltz.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2003). *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.

2. Der Response to Intervention-Ansatz (RTI) Kirsten Diehl

2.1 Grundgedanke und Hintergrund

Mit dem RTI-Ansatz wird eine Konzeption verfolgt, die stark auf präventive Maßnahmen zur Vermeidung von sonderpädagogischem Förderbedarf ausgerichtet ist, gleichermaßen aber auch die Integration von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten ermöglicht. Innerhalb des Response to Intervention-Ansatzes (RTI) wirken drei Hauptelemente zusammen: 1. Mehrebenenprävention, 2. Evidenzbasierte Praxis (EBP) sowie 3. Formative Evaluationen mithilfe von curriculumbasierten Messverfahren (CBM). Die genannten Elemente werden im Folgenden zunächst in ihrem Zusammenwirken und dann einzeln beschrieben.

Response to Intervention (RTI) ist ein *Mehrebenenpräventionsansatz*. Als systematisch aufgebaute, datenbasierte Methode zielt der RTI-Ansatz auf die frühzeitige Erfassung, Identifikation und Beurteilung von Lernschwierigkeiten und die optimale Förderung von Kindern ab. Auf der Grundlage vorhandener Testergebnisse, Unterrichtsbeobachtungen und Teambesprechungen werden Kinder in einem zwei- bis vierstufigen dynamischen System gefördert. Die hierbei eingesetzten Fördermaßnahmen sind weitestgehend *evidenzbasiert*, d. h. sie wurden empirisch geprüft und es wurde belegt, dass sie wirksam sind. Zudem werden die Fördermaßnahmen fortlaufend *formativ evaluiert*, d. h., es wird geprüft, ob die erwünschten Fördererfolge tatsächlich eintreten. Evidenzbasierte Maßnahmen sind durch wissenschaftliche Methoden auf ihre Wirksamkeit hin kontrolliert. Aufgrund eines Mangels an belastbaren Studien über die Erfolge von Fördermaßnahmen im deutschsprachigen Raum, muss zur Einschätzung des Grades der Evidenz einer Maßnahme häufig auf internationale Forschungsstände zurückgegriffen werden. Ebenso bedarf es oft Experteneinschätzungen vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu Förderansätzen. Es gilt derjenige Förderansatz als am besten bewährt (evident), auf dem nachweislich die bisher besten Fördererfolge im Hinblick auf eine Zielgruppe beruhen. Kasten 1 zeigt Evidenzkriterien nach Ellinger und Fingerle (2008). Eine differenziertere Übersicht, zusammengestellt von Koch (2010), zu weiteren Evidenzkriterien findet sich im Anhang (S. 218).

Kasten 1: Evidenzkriterien nach Ellinger und Fingerle (2008)

Kategorie 1: „Bewährte Ansätze“

- Förderansatz durch eine Theorie begründet, mehrere empirische Studien randomisierten Kontrollgruppen-Designs
- ausreichend gute Effektstärken
- Ergebnisse müssen in der Fachliteratur publiziert worden sein
- Angaben zu Gruppenkennwerten und Signifikanzen, zu Design und Methoden

Kategorie 2: „Vermutlich effektive Ansätze“

- Förderansatz durch eine wissenschaftliche Theorie belegt
- mehrere empirische Studien Kontrollgruppen-Designs
- ausreichend gute Effektstärken
- Angaben zu Gruppenkennwerten und Signifikanzen, zu Design und Methoden
- Ergebnisse müssen in der Fachliteratur publiziert worden sein

Kategorie 3: „Potentiell effektive Ansätze“

- Förderansatz durch eine wissenschaftliche Theorie, eine empirische Studie belegt
- auch mehrere quantitative Einzelfallstudien (eventuell Metaanalyse), mehrere qualitative Fallstudien
- ausreichend gute Effektstärken
- Angaben zu Kennwerten und Signifikanzen, zu Design und Methoden
- Ergebnisse müssen in der Fachliteratur publiziert worden sein

Formative Evaluationen geben Einblick in den Lernverlauf, prüfen, ob notwendige Fortschritte erwartungsgemäß tatsächlich eintreten und ermöglichen es, den Lernerfolg ggf. (bei ausbleibenden Fördererfolgen) durch veränderte Maßnahmen positiv zu beeinflussen. Als Präventionskonzept zielt RTI darauf ab, durch bestbewährte Fördermaßnahmen den Lernerfolg der Kinder zu sichern, Lernlücken frühzeitig zu erkennen und zu schließen.

RTI ist ein Modell, in dem alle Kinder einer Klasse von Anfang an Hilfe erhalten. Die RTI-Entwicklung in den USA basiert auf mehr als drei Jahrzehnten Forschungsarbeit (Fuchs, Fuchs, Hamlet, Waltz & Gernman, 1993; Deno, 2003a, b; Fuchs & Fuchs, 2006, 2007; Fuchs, Fuchs & Vaughn, 2008; Johnson, Mellard, Fuchs & McKnight, 2006) und ist so weit vorangeschritten, dass gegenwärtig der RTI-Ansatz flächendeckend in allen Bundesstaaten der USA umgesetzt wird. Anders als in Deutschland liegen dort umfangreiche Evaluationsstudien zu Förderkonzepten vor. Es kann zudem auf zahlreiche Studien zu Student-Monitoring-Systemen verwiesen werden (Fuchs, Deno & Mirkin, 1984; Fuchs & Fuchs, 1986; Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001; Stecker & Fuchs, 2000). Vorliegende empirische Be-

funde zu RTI beziehen sich hauptsächlich auf Kinder mit Schwierigkeiten im Lernen (Children with learning disabilities - LD).

Gesetzliche Grundlage für die Arbeit nach dem RTI-Ansatz ist in den USA das im Jahre 2003 unterzeichnete Bundesgesetz „Individuals with Disabilities Education Improvement Act“ (IDEIA). Das überarbeitete Gesetz (IDEIA, 2004) ermöglichte Praktikern, eine neue, alternative Methode zur Identifikation von Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen zu nutzen. Mit dem RTI-Ansatz ist eine Strategie der „Voridentifikation“ verbunden – im Gegensatz zum bis dahin angewendeten Diskrepanzmodell (Abwarten bis eine signifikante Diskrepanz zwischen Intelligenzquotient und schulischer Leistung entstanden ist). Das Diskrepanzmodell wird in der aktuellen US-Literatur treffend als „wait-to-fail“-Modell beschrieben. Demgegenüber beinhaltet der RTI-Ansatz den Anspruch einer frühestmöglichen Förderung.

In Deutschland fand der RTI-Ansatz erstmals Erwähnung durch eine Veröffentlichung von Klauer (2006) und wurde aufgegriffen von Hartmann (2008), Walter (2008a, b; 2009a, b), Diehl und Hartke (2007), Diehl, Hartke und Knopp (2009), Diehl (2009a, b), Strathmann und Klauer (2010) sowie Strathmann, Klauer und Greisbach (2010). Diese Veröffentlichungen fokussieren allerdings vorwiegend auf CBM. Dies verdeutlicht, dass die Idee der systematischen formativen Evaluation von Förderung auch in Deutschland an Bedeutung gewinnt. Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem RTI-Ansatz als Mehrebenenpräventionsmodell und Methodik zur Gestaltung von inklusiver entwicklungsorientierter Grundschul- und Förderpädagogik findet gegenwärtig vor allem an den Universitäten Fribourg/Schweiz (Hartmann, 2008) und Rostock (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011) statt.

2.2 Monitoringsysteme zur Lernfortschrittsdokumentation und die Anpassung von Förderung und Förderebenen

Eine wesentliche Methode der Identifikation von Kindern mit Lernschwierigkeiten im RTI-Ansatz stellt das progress-monitoring dar. Mittels sogenannter curriculumbasierter Messungen (CBM), einer formativen Evaluationsmethode, können Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler in definierten Lernbereichen zeitnah beobachtet werden. Die Ergebnisse der mit den Kurztests ermittelten Schülerleistungen zeigen über die Zeit an, ob eine Schülerin oder ein Schüler auf die Intervention anspricht und der Lernverlauf zum Erreichen eines umfassenderen Lernziels, wie z. B. Lesekompetenz, ziieldienlich ist.

Die CBM beanspruchen in der Regel eine Durchführungszeit von einer bis drei Minuten. Die ersten Forschungsarbeiten zu den curriculumbasierten Messungen gehen auf Stan Deno und seine Mitarbeiter in den 80er Jahren zurück. Deno (1985) konzeptionierte diese Art des

progress-monitoring als Alternative zum bis dahin gängigen Ansatz des mastery-measurement. Bei diesem weit verbreiteten Ansatz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch den Lehrer vermittelt wurden, am Ende einer Lerneinheit abgeprüft. In einer nächsten Lerneinheit werden neue Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend dem Curriculum gelehrt und wiederum erneut in der Regel durch Klassenarbeiten oder Tests abgefragt. Die inhaltlich vom Lehrer definierten Tests sind sowohl im Typ als auch im Schwierigkeitsgrad jedes Mal unterschiedlich, d. h. Lernverläufe von unterschiedlichen Zeiträumen können nicht miteinander verglichen werden, es geht lediglich darum, zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die vermittelten Inhalte beherrschen.

Die curriculumbasierten Messungen geben dem gegenüber einen Einblick in den Lernverlauf während der fortwährenden Vermittlung der curricularen Inhalte. Sie dienen der Dokumentation des Lernfortschritts der Kinder und der Indikation der ggf. zeitnah einsetzenden Interventionen, falls Schulleistungs- und Entwicklungsprobleme auftreten (kein wait-to-fail, sondern frühe individuelle Förderung). Dies ist besonders in der Schuleingangsphase wichtig, denn persistierende Schulprobleme und Lernrückstände sind meistens bereits im Anfangsbereich entstanden. Dies belegen für den Lernbereich Mathematik u. a. die Studien von Gaupp, Zoelch und Schumann-Hengsteler (2004), Mittelberg (2004), Balzer, Fritz, Ricken und Jäger (2007), Moser Opitz (2007) sowie die Untersuchung von Wartha (2009) und für den Lernbereich Deutsch (Lese-Rechtschreibstörung) Studien von Klicpera (2003), Walter (2001), von Suchodoletz (2006) und Tacke (2002).

Die Ergebnisse der regelmäßigen Leistungsüberprüfungen werden auf einem Graphen abgebildet, welcher für Lehrer, Eltern und auch für die Schülerinnen und Schüler zur Reflektion der Leistungsent

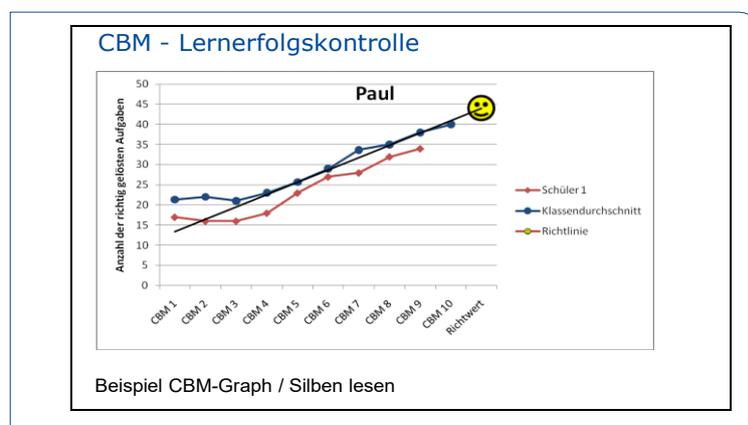


Abbildung 1: Graphische Darstellung einer regelmäßigen Leistungsüberprüfung zum Silbenlesen mit CBM

In der Abbildung 1 wird der CBM-Graph dargestellt, der es erlaubt, den Lernfortschritt im Silbenlesen (in einer Minute) des Schülers Pauls einzuschätzen. Auf der x-Achse wird angegeben, welche CBM an welchem Messzeitpunkt eingesetzt werden. Auf der y-Achse finden sich die Häufigkeitsangaben zu den gelesenen Silben zu den jeweiligen Messzeitpunkten. Die hellgraue Kennlinie gibt die Leistungsentwicklung von Paul wieder. Sie kann mit der schwarzen Klassendurchschnittskurve sowie mit erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Richtlinien über wünschenswerte Lernfortschritte verglichen werden. Zeigt sich durch die mit einer formativen Evaluation (meist CBM) ermittelten Ergebnisse, dass die Förderung auf der gegenwärtigen Förderebene nicht ausreicht (z. B. Pauls Fähigkeiten zum Silbenlesen würde bei 25 Silben stagnieren), erfolgt eine veränderte Förderung auf der nächst höheren Förderebene. Das am meisten verbreitete Konzept innerhalb des RTI-Ansatzes ist ein Drei-Ebenen-Präventionskonzept (s. Abbildung 2).

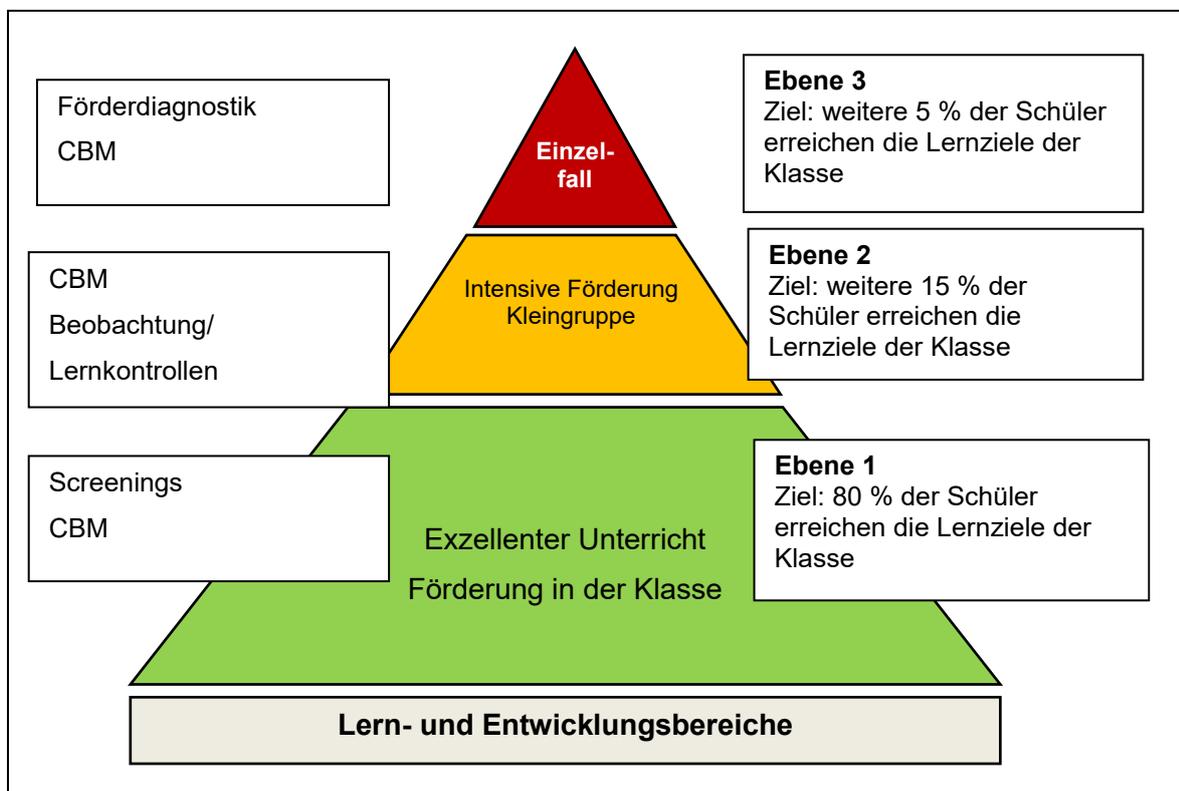


Abbildung 2: schematische Darstellung eines Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes innerhalb des RTI -Ansatzes

Auf der **Förderebene I** (evidenzbasierter Unterricht) werden alle Kinder beschult. Für zumindest 80 % aller Kinder ist erfahrungsgemäß bereits dieser exzellente Unterricht ausreichend, um erfolgreich lernen zu können. Verantwortlich ist der Grundschullehrer. Der Sonderpädagoge berät hinsichtlich spezifischer Maßnahmen, z. B. verhaltens- und/oder sprachheilpädagogisch förderlicher Unterrichtsanteile. Mit standardisierten Messverfahren oder auch Screenings werden alle Kinder zu Beginn des Schuljahres hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen

untersucht. Somit erhält der Lehrer erste Informationen, welche Kinder ggf. zusätzliche Hilfen im Unterricht benötigen.

Auf der **Förderebene II** (fokussierte/intensive Intervention) werden die 20 % der Schülerinnen und Schüler gefördert, die bei der Eingangsdagnostik (Screenings) oder später im Unterricht, bei der Bearbeitung von CBM, durch schwache Leistungen auffallen. Die unterrichtsintegrierte Förderung auf Ebene I erweist sich also für diese Schülerinnen und Schüler als nicht ausreichend. Fokussierte Interventionen unterstützen und ergänzen den Regelunterricht. Hier kommen Unterrichtsmaterialien zum Einsatz, welche didaktisch und methodisch zu den auf Förderebene I verwendeten Materialien passen, so dass die Kinder sich nicht an neue Aufgabenformate oder Visualisierungen gewöhnen müssen. Die Schülerinnen und Schüler werden genau in dem Bereich gefördert, der ihnen noch Probleme bereitet (fokussierte Intervention). Die jeweiligen Förderkurse werden für vier bis sechs Schülerinnen und Schüler für ca. zehn bis zwölf Wochen geplant. Verantwortlich ist auch hier der Grundschulpädagoge. Erweist sich ein Kind auf dieser Ebene als responsiv, es reagiert also erwartungsgemäß auf die Fördermaßnahmen und zeigt angemessene Leistungen oder Entwicklungsfortschritte, braucht es keine weiteren Fördermaßnahmen und nimmt wieder ausschließlich am regulären Unterricht auf Ebene I teil. Bei einem Schüler, der auf der Ebene II Lernerfolge zeigt, aber nur in einem geringen Maß, kann die Intervention verlängert bzw. wiederholt werden, da der Schüler reagiert, aber vermutlich mehr Zeit benötigt, um Anschluss an den Leistungsstand der Klasse zu finden. Reagiert eine Schülerin bzw. ein Schüler nicht auf die Förderung (Nonresponder/keine Resonanz), schließt sich entweder eine modifizierte Förderung auf Ebene II oder eine noch intensivere Förderung auf Ebene III an.

Auf der **Förderebene III** (präventive evidenzbasierte Einzelfallhilfe) diagnostiziert der Sonderpädagoge die pädagogische Situation des Kindes. In kooperativen Fallbesprechungen werden die Diagnostikergebnisse dargestellt und analysiert, Ansatzpunkte für die Förderung bestimmt und der Förderplan des Kindes weiter ausgearbeitet. Die präventive evidenzbasierte Einzelfallhilfe ist für Schülerinnen und Schüler vorgesehen, die trotz optimierter Bedingungen in der Klasse und im Förderunterricht keine ausreichenden Lernfortschritte zeigen. Verantwortlich für die Einzelfallhilfe ist der Sonderpädagoge in Absprache mit dem Grundschulpädagogen. In der präventiven individuellen Einzelfallhilfe wird das Kind in Abhängigkeit vom festgestellten individuellen Förderbedarf, ggf. in mehreren Bereichen, umfassend individuell gefördert. Die hierbei verwendeten Verfahren sind, soweit wie möglich, evidenzbasiert und werden spezifisch evaluiert, d. h. es wird erhoben, ob und wie die Umsetzung des Förderplans beim jeweiligen Kind gewirkt hat. Die Förderung fokussiert auf Lernvoraussetzungen (z. B. Vorläuferfähigkeiten, Aufmerksamkeit, Sozialverhalten, Aussprache, Wortschatz) und

Lernbereiche (Lesen, Rechnen, Schreiben), in denen die betroffenen Kinder individuelle Entwicklungsrückstände zeigen. Die Förderung auf der Förderebene I und II findet häufig parallel zu den Aktivitäten auf der Förderebene III statt, bzw. besteht die Hauptaufgabe der sonderpädagogischen Arbeit auf der Förderebene III in der Erarbeitung und Abstimmung des Förderplans, an dessen Umsetzung der Sonder- und Regelschulpädagoge gemeinsam arbeiten. Bei positiver Resonanz und dem Erreichen der vorgegebenen Lernziele der Schülerinnen und Schüler einer Klassenstufe findet die weitere Förderung entweder wieder alleinig auf der Förderebene I, vermutlich aber auch weiterhin auf der Förderebene II statt. Bleiben avisierte Fördererfolge aus, erstellt der Sonderpädagoge ein Präventionsgutachten (s. Kapitel 3.6.6), in dem die pädagogische Situation des Kindes noch präziser als bisher beschrieben wird und neue Ansatzpunkte für Förderung bestimmt werden.

Ein so funktionierendes Mehrebenenpräventionskonzept zeichnet sich durch einen dynamischen Wechsel zwischen den einzelnen Ebenen auf der Grundlage von Responsivität oder Nicht-Responsivität auf evidente (wirksame) Fördermaßnahmen aus. Der Fokus liegt damit auf der Qualität des Unterrichts und der gewählten Fördermaßnahmen und nicht auf den Defiziten der Schülerinnen und Schüler. Es wird jedes Kind von Anfang an gefördert. Mithilfe der Evidenzbasierung von Materialien und Methoden sowie der formativen Evaluation von Unterricht und der Förderung auf den Ebenen I und II soll die Mehrzahl der Kinder mit Schwierigkeiten im Lernen erreicht werden. Erst auf der Förderebene III, nachdem sich zeigte, dass selbst mit den am besten bewährten Methoden von Diagnostik und Förderung kein Lernfortschritt erzielt werden konnte, wird von dem Ziel der Prävention abgerückt, ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und integrative Hilfen realisiert.

2.3 RTI – eine Alternative zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und eine Basis für zieldifferente Integration

Innerhalb der Arbeit nach dem RTI-Ansatz findet bereits bei ersten validen Anzeichen für Entwicklungsstörungen oder Schulschwierigkeiten Förderung statt – also Förderung von Anfang an. Es wird nicht gewartet, bis „das Kind im Brunnen liegt“, wie im wait-to-fail Ansatz (s. o. Diskrepanzmodell). Durch den Einsatz von diagnostischen Verfahren und evidenzbasierten Maßnahmen wird eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten erreicht und deren Schulleistungsrückstände können deutlich gemindert werden. Beispielsweise konnte in vielen Untersuchungen zum Schriftspracherwerb (SSE) belegt werden, dass die phonologische Bewusstheit eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den erfolgreichen Einstieg ins Lesen- und Schreibenlernen darstellt. Innerhalb des RTI-Ansatzes werden Vorläuferfähigkeiten überprüft und bei Schülern, die diese nicht aufweisen, entsprechende Schulungen durchgeführt. Es ist davon auszugehen, dass der Einsatz eines evaluierten Förderkonzeptes

- um im Beispiel zu bleiben - zur phonologischen Bewusstheit eine Vielzahl von Kindern anspricht, die Schwierigkeiten beim Einstieg in den SSE zeigen (s. Abschnitt 3.3). Zudem wird durch Monitoring aufgezeigt, ob die Schülerinnen und Schüler auf die jeweilige Förderung ansprechen oder nicht. Ein solches klar beschriebenes Vorgehen entlastet die Lehrkräfte von Fehlversuchen in Diagnostik und Förderung.

Innerhalb des RTI-Ansatzes erfolgt keine frühzeitige Stigmatisierung im Sinne der Zuschreibung eines individuellen Merkmals wie „Lernbehinderung“ und damit einhergehende Segregation. Innerhalb des RTI-Konzeptes wird die Förderung in der Allgemeinen Schule in Kooperation von Regelschulpädagogen mit Spezialisten (z. B. Leseberater, LRS-Spezialisten) und Sonderschulpädagogen schrittweise intensiviert und optimiert. Scheitern präventive Hilfen, wird daraufhin ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt und das Kind anschließend zieldifferent integrativ beschult. Untersuchungen haben gezeigt, dass selbst Kinder mit massiven Lernbehinderungen von diesem gestuften System der Förderung unter Verwendung formativer Leistungsmessungen (Fuchs & Fuchs, 1986; Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005) profitieren.

Der RTI-Ansatz ermöglicht es somit, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Leistungsprofilen gemeinsam in einer Klasse lernen können. Lehrern bietet er u.a.:

- ein reliables und valides System zur objektiven Leistungsbeurteilung der Kinder,
- eine Auswahl evidenzbasierter Fördermaßnahmen,
- die Anwendung evidenzbasierter Fördermaßnahmen von Anfang an,
- eine verlässliche auf Daten beruhende Basis zur Reflexionen der Unterrichts- und Fördergestaltung und für Beratung sowie
- Arbeit in einem Team.

Die zentralen Begriffe und Ziele des hier vorgestellten Präventions- und Integrationsansatzes werden nachfolgend zusammenfassend skizziert.

RTI (*response to intervention*): Ein strukturierendes Konzept einer mehrstufigen Förderung, das diagnostische Verfahren und Interventionen zugunsten von Leistungssteigerungen von Schülerinnen und Schülern und zur Vermeidung von sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Bei einem messbar ausbleibenden Fördererfolg werden Veränderungen der Förderung (Art und Intensität) vorgenommen (s. Abbildung 1).

EBP (*evidence based practice*): Verwendung von Lehr- und Lernmethoden, Unterrichtsmaterialien und Trainingsprogrammen, die möglichst weitgehend evidenzbasiert sind, d. h.,

durch empirische Forschungsergebnisse wurde nachgewiesen, dass postulierte Effekte bei der Anwendung tatsächlich eintreten bzw. der zugrunde liegende Ansatz empirisch als bewährt gilt.

CBM (curriculum-based measurements): Kleinschrittige Lernstandsanalysen, die auf eine unzureichende Lern- und Leistungsentwicklung sehr zeitnah aufmerksam machen, so dass das jeweilige Kind eine passende Förderung erhalten kann. Hinsichtlich der Wirksamkeit formativer Evaluation mit CBM liegen Metaanalysen vor, die eine mittlere Effektstärke von $d = 0,7$ belegen (Fuchs & Fuchs, 1986).

Die mit dem Konzept verfolgten Ziele sind:

- gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf,
- frühzeitiges Erkennen sowohl der Notwendigkeit als auch eines Modifikationsbedarfs von stattfindenden fördernden Maßnahmen durch Screenings oder regelmäßige Lernfortschrittsmessungen,
- zeitnahe, optimale Förderung der Schulleistung und der Entwicklung von Kindern durch den Einsatz von evidenzbasierten Interventionen und
- ein Entgegenwirken gegenüber weiteren negativen Folgen von Schulleistungsrückständen (Demotivation, negatives Selbstbild, Verhaltensauffälligkeiten).

Der hier beschriebene US-amerikanische RTI Mehrebenenpräventions- und Integrationsansatz ist ein weit entwickeltes und vielfältiges Inklusionskonzept, das es gilt, auf deutsche Verhältnisse zu adaptieren. Die Idee eines Mehrebenenpräventionskonzeptes ist nicht vollkommen neu in Deutschland. So haben bereits Goetze (1989) und Kretschmann (2000) mit ihren Hinweisen zur Gestaltung von sonderpädagogischer primärer, sekundärer und tertiärer Prävention oder Hartke (2004) mit seinen Beiträgen zur schulischen Prävention, mit dem Fokus auf systematische, regelmäßige Einschätzungen des Schülerverhaltens und bewährte Fördermaßnahmen, vergleichbare Grundideen vertreten. Überzeugend am RTI-Konzept sind dessen empirisch bewährte Elemente und die stimmige Gesamtstruktur sowie die Nähe zur Praxis. Im US-amerikanischen Raum gilt es als das gegenwärtig bestbewährte Rahmenkonzept zur Gestaltung von Inklusion.

Vor dem hier beschriebenen Hintergrund entstand das Kooperationsprojekt Evidenzbasierte Praxis (EBP) nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI) – Prävention von und Gemeinsamer Unterricht bei sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung in der Schuleingangsphase der Grundschulen auf Rügen, kurz: Rügener Inklusionsmodell (RIM). Mit dem Rügener Inklusi-

onsmodell wurde in Anlehnung an den Response to Intervention- Ansatz ein Konzept entwickelt, welches Lern- und Entwicklungsstörungen präventiv begegnet.

Die Umsetzung des RTI-Konzeptes befindet sich auf Rügen noch in seiner Erprobungsphase. Es bleibt abzuwarten, wie die Ergebnisse nach zwei bzw. vier Schuljahren ausfallen. Sollte sich das Konzept, in dem sich Elemente einer entwicklungsorientierten Grundschul- und Förderpädagogik sowie der empirischen Sonderpädagogik konstruktiv miteinander verbinden, für die Förderung der Schülerinnen und Schüler auf Rügen als erfolgreich erweisen, wäre das Rügener Inklusionsmodell ein gelungener Schritt in Richtung Inklusion.

Rahmenbedingungen

Das hier vorgelegte Konzept wurde unter Vorgabe folgender Rahmenbedingungen geplant und umgesetzt. Das RIM wird unter den Bedingungen des bestehenden Bildungssystems Mecklenburg-Vorpommerns realisiert. Ausgehend vom Schulgesetz für das Land M-V (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V, 2009) wird dieser Auftrag aktuell an allen Rügener Grundschulen umgesetzt. Wichtige Paragraphen sind in diesem Zusammenhang § 1 Absatz (1): „Jeder hat ein Recht auf schulische Bildung und Erziehung. [...]“ sowie § 4 Absatz (2): „Schule und Unterricht sind auf gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler auszurichten. Eine den einzelnen Schülerinnen und Schülern angemessene Förderung von Fähigkeiten, Interessen und Neigungen ist zu gewährleisten.“ Die Schulbehörde unterstützt die Rügener Grundschulen entsprechend des Schulgesetzes § 97 Absatz (2): „... im Rahmen der Schulaufsicht bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages, der Übernahme neuer Erkenntnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften, der Vorbereitung auf neue pädagogische Aufgabenstellungen [...].“ Günstig für die Umsetzung des Konzeptes ist, dass sich alle 12 Grundschulen und beide Förderschulen der Region Rügen gleichzeitig auf den Weg gemacht haben. Die daraus resultierende Gemeinschaft war und ist für inhaltliche und organisatorische Fragen der Prozessgestaltung Rückhalt und Motor.

Zur Unterstützung der Umsetzung des RIM werden den Grundschulen Personalressourcen für die sonderpädagogische Förderung der Kinder zugewiesen. Diese ergeben sich für die Region Rügen aus einer Umwidmung personeller Ressourcen aus regional bestehenden Fördersystemen (Allgemeine Förderschule, Gemeinsamer Unterricht, Diagnoseförderklassen, LRS-Klassen, Klassen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sowie Lerngruppe mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). Aktuell stehen für die sonderpädagogische Förderung Stunden mit dem Faktor 0,18 pro Grundschulkind zur Verfügung. Die Mittel wurden anhand der Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule (aufgrund

der Annahme, dass alle Schulen über ein Spektrum an Maßnahmen für Kinder mit Risiken verfügen müssen) zugewiesen.

Die Grundschul- und Sonderpädagogen arbeiten im Team. Die Organisation und Umsetzung der im Konzept beschriebenen Maßnahmen der Förderebene II obliegt der Zuständigkeit der Grundschulen. Dazu werden den Klassen die erforderlichen Stunden für die Durchführung der additiven Förderung zur fokussierten Intervention aus dem Schulpool der jeweiligen Grundschule zur Verfügung gestellt. Empfohlen werden für die 1. Klasse drei Unterrichtsstunden für den Bereich Deutsch und zwei Unterrichtsstunden für den Bereich Mathematik. Für die 2. Klassen ist die Realisierung von zwei Förderstunden im Bereich Deutsch und einer Förderstunde für den Bereich Mathematik möglich, wünschenswert wären jeweils zwei Förderstunden in Deutsch und Mathematik in den Klassen 2 bis 4.

Innerhalb des RIM arbeiten die beteiligten Schulen, wie andere Schulen auch, mit den in M-V vorhandenen Unterstützungssystemen für Schulen sowie weiteren Kooperationspartnern zusammen (z. B. Jugend- und Sozialamt des Kreises, Beratungslehrern des Staatlichen Schulamtes Greifswald, Schulpsychologischer Dienst).

Die für die evidenzbasierte Gestaltung der präventiven und integrativen Grundschule benötigten finanziellen Mittel zur Anschaffung der speziellen Unterrichts- und Fördermaterialien nach den Empfehlungen der Projektgruppe des ISER der Universität Rostock wie z. B. Schulbücher, Fördermaterialien etc. werden von den Schulträgern in Absprache mit den Grundschulen zur Verfügung gestellt. Räume für Förderung stellen die beteiligten Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Die Größe der Lerngruppen wird nicht begrenzt. Die Klassenbildung und Gruppenzusammensetzung obliegt, nach einem schulintern organisierten Schulaufnahmeverfahren der Grundschule, der Leitung der dortigen Schulleitung. Die Klassengröße liegt durchschnittlich bei 20 Schülern, die größte Klasse hat 26, die kleinste 15 Schüler. Die sächliche Ausstattung der beteiligten Schulen weist Unterschiede im Rahmen regional üblicher Schwankungen auf.

Das Bildungsministerium M-V finanziert die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes.

Im Folgenden wird geschildert, wie das RTI-Konzept in den Förderbereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung auf deutsche Verhältnisse adaptiert wurde und welche evidenzbasierten Konzepte und Methoden von Diagnostik und Förderung innerhalb des RIM auf verschiedenen Förderebenen verwendet werden.

2.4 Literatur

- Balzer, L., Fritz, A., Ricken, G. & Jäger, R. S. (2007). Der Rechenschwäche auf der Spur - eine Re-Analyse von Mathematik Leistungsdaten eines kompletten Schülerjahrgangs der achten Klassenstufe in Rheinland-Pfalz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 177-190.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D. B. & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to develop growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-524.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Deno, S. L. (2003a). Curriculum-Based Measurement: Development and Perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 3-11.
- Deno, S. L. (2003b). Developments in Curriculum-Based Measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Diehl, K. (2009a). *Schriftspracherwerb und Lernfortschrittsdokumentation*. Saarbrücken: svh.
- Diehl, K. (2009b). Das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – theoretische Grundlagen sowie empirische Befunde zur Validität. *Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*, 54, 87-107.
- Diehl, K., Hartke, B. & Knopp, E. (2009). Curriculum-Based Measurement & Leeringonderwijsvolgsysteem – Konzepte zur theoriegeleiteten Lernfortschrittsmessung im Anfangsunterricht Deutsch & Mathematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 122-130.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2007). Curriculumnahe Lernfortschrittsmessungen. *Sonderpädagogik*, 37, 195-211.
- Fuchs, L. S., Deno, S. L. & Mirkin, P. K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on student achievement, pedagogy, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, 21, 449-460.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative Evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53, 19-208.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). New directions in research: Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2007). Progress monitoring within a multi-tiered prevention system. *Perspective on Language and Literacy*, 33, 43-47.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlet, C. L., Waltz, L. & Gernmann, G. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? *School Psychology Review*, 22, 27-49.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Vaughn, S. (2008). *Response to intervention*. Newark, DE: International reading Association.

- Gaupp, N., Zoelch, Ch. & Schumann-Hengsteler, R. (2004). Defizite numerischer Basiskompetenzen bei rechenschwachen Kindern der 3. und 4. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 31-42.
- Goetze, H. (1989). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Teil 1 Grundfragen*. Universität Potsdam. Potsdam.
- Hartke, B. (2004). Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Wege in der Förderdiagnostik* (S. 164-185). Weinheim: Beltz.
- Hartmann, E. (2008). Konzeption und Diagnostik von schriftsprachlichen Lernstörungen im Responsiveness-to-Intervention-Modell: eine kritische Würdigung. *VHN*, 77, 123-137.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on learning Disabilities.
- Klauer, K. J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 16-26.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Koch, K. (2010). Übersicht Evidenzkriterien (Arbeitspapier). Universität Rostock. (unveröffentlicht).
- Kretschmann, R. (2000). Präventionsmodelle in der Schule. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 325-338). Göttingen: Hogrefe.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voss, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 464-472.
- Mittelberg, A. (2004). *Rechenschwächen in der Hauptschule - Eine Studie zu den Rechenleistungen in den Klassen 7 und 8*. Dissertation an der Universität Hannover. Online verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idN=972557490&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972557490.pdf. [7.7.2007].
- Moser Opitz, E. (2007). *Rechenschwäche/Dyskalkulie. Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: *Review of research. Psychology in the Schools*, 42 (8), 795-819.
- Stecker, P. M. & Fuchs & L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disability Research and Practice*, 15, 128-134.

- Strathmann, A. & Klauer, K. J. (2010). Lernverlaufsdagnostik: Ein Ansatz zur längerfristigen Lernfortschrittsmessung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 111-122.
- Strathmann, A., Klauer, K. J. & Greisbach, M. (2010). Lernverlaufsdagnostik. Dargestellt am Beispiel der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 64-77.
- Suchodoletz von, W. (Hrsg.) (2006). *Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS)* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tacke, G. (2002). „Leseschwache Schüler mit Erfolg fördern: Erfahrungen aus der schulpсихologischen Praxis, Forschungsbefunde und Übungsmaterialien. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (S. 285-300). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Walter, J. (2008a). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 202-215.
- Walter, J. (2008b). Curriculumbasiertes Messen (CBM) als lernprozessbegleitende Diagnostik: Erste deutschsprachige Ergebnisse zur Validität, Reliabilität und Veränderungssensibilität eines robusten Indikators zur Lernfortschrittsmessung beim Lesen. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 62-79.
- Walter, J. (2009a). Theorie und Praxis Curriculumbasierten Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 162-170
- Walter, J. (2009b). Eignet sich die Messtechnik "MAZE" zur Erfassung von Lesekompetenzen als lernprozessbegleitende Diagnostik? *Heilpädagogische Forschung*, 35, 62-75.
- Wartha (2009). Rechenstörungen in der Sekundarstufe: die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Heinze & M. Grüßing (Hrsg.), *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht* (S.157-180). Münster: Waxmann.

3. Das Rügener Inklusionsmodell (RIM)

Im deutschsprachigen Raum wird Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen attestiert, wenn sowohl in den Fächern Deutsch und Mathematik als auch in weiteren Unterrichtsfächern deutliche Leistungsrückstände vorliegen und weitere Fähigkeiten des Kindes beeinträchtigt sind. Bei umfangreichen, über mehrere Jahre ausbleibenden Schulleistungssteigerungen, also langfristig unterhalb der Mindestanforderungen in Grund- und Hauptschulen liegenden Schulleistungen (im Umfang von Rückständen von zwei bis drei Schuljahren), IQ-Werten zwischen 70 und 85 sowie weiteren ungünstigen Lernvoraussetzungen (z. B. motorische, soziale und sprachliche Entwicklungsprobleme) gilt eine Schülerin bzw. ein Schüler meist als sonderpädagogisch förderbedürftig. Wissenschaftlich allgemein akzeptierte Kriterien zur Bestimmung des Personenkreises von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen liegen allerdings nicht vor (Strathmann, 2007, S. 222). Es bestehen erhebliche Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Begriffe Lernschwierigkeit, Lernstörung, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen sowie der damit verbundenen Phänomene (s. hierzu die Diskussion der Begriffe Lese-Rechtschreibschwäche und Rechenstörung in den Abschnitten über die Förderung in den Bereichen Deutsch und Mathematik).

3.1 Konzeption im Förderbereich Lernen

Bodo Hartke

3.1.1 Grundlagen

In Anbetracht der Ergebnisse der PISA-Studien (s. u.) kann man davon ausgehen, dass ein Viertel eines Jahrgangs Förderung benötigt, um wesentliche Kulturtechniken auf einem Niveau zu erwerben, das ein selbständiges Leben in einer Industrienation ermöglicht. In einer Klasse mit 24 Schülern sollten also durchschnittlich je sechs Schüler Förderung im Lesen, Schreiben und Rechnen erhalten. Hilfreich für die Abschätzung des Schüleranteils, bei denen eine intensive Lernförderung dringend geboten ist, bieten Studien zur Epidemiologie von Lernstörungen im Sinne der ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme; Dilling, Mombour & Schmidt, 1991) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Angaben zur Häufigkeit einer Lernstörung sind aber auch bei einem solchen Vorgehen abhängig von der verwendeten Untersuchungsmethode und der, der jeweiligen Studie zugrunde liegenden operationalen Definition des untersuchten Phänomens. Das Ausmaß des Phänomens unterschiedlich schwerwiegender, anhaltender, umfangreicher schulischer Minderleistungen in einzelnen oder mehreren Leistungsbereichen ist zudem an-

hand weiterer Studienergebnisse abzuschätzen. Im Folgenden werden zunächst einige Angaben entsprechend traditioneller Zielgruppen internationaler und nationaler sonderpädagogischer Förderung aufgelistet und anschließend im Zusammenhang betrachtet und diskutiert.

Zur Häufigkeit von Lese-Rechtschreibstörungen

- Lese-Rechtschreibstörungen im Kindesalter im Sinne der ICD-10: 4 - 8 % (Plume & Warnke, 2007)
- Lese-Rechtschreibschwäche im Jugend- und Erwachsenenalter im Sinne nicht ausreichender Fähigkeiten im Lesen und Schreiben, um alltägliche Anforderungen zu bewältigen: 5 - 10 % (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2004)
- Leseschwäche im Jugendalter im Sinne einer niedrigen Kompetenzstufe innerhalb der PISA-Studie: 23 % (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002)
- Komorbidität von LRS und einer Rechenstörung im Sinne der ICD-10: 33 % (Hasselhorn & Schuchardt, 2006)
- Komorbidität von LRS im Sinne der ICD-10 und psychische Auffälligkeiten: Kinder mit LRS weisen zumeist ein niedriges Selbstwertgefühl und ein geringes Selbstkonzept schulischer Fertigkeiten auf, ein Drittel bis zur Hälfte der in klinischen Einrichtungen vorgestellten hyperaktiven Kinder sind von einer LRS betroffen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2004)
- Vorkommen bei Jungen und Mädchen: Jungen sind von LRS häufiger betroffen als Mädchen (im Verhältnis 3 : 2)

Zur Häufigkeit von Rechenstörungen

- Rechenstörungen im Kindesalter im Sinne der ICD-10: 4 - 7 % (v. Aster, Schweiter & Weinhold-Zulauf, 2007)
- Leistungsrückstände in Grundschulklasse 4 im Umfang von zwei Schuljahren: ca. 20 % (Hasselhorn, Marx & Schneider, 2005)
- Rechenschwäche im Jugendalter im Sinne einer niedrigen Kompetenzstufe innerhalb der PISA-Studie: 24 % (Baumert et al., 2001)
- Komorbidität von Rechenstörungen und LRS im Sinne der ICD-10: ca. 50 %
- Komorbidität von Rechenstörungen im Sinne der ICD-10 und psychische Auffälligkeiten: ca. 33 % der Kinder mit einer Rechenstörung weisen ADS oder ADHS auf, Ängste und Depressionen sowie eine spezifische Mathematikangst kommen gehäuft vor (Simon & Grünke, 2010)
- Vorkommen bei Jungen und Mädchen: Rechenschwäche tritt in Deutschland bei Mädchen etwas häufiger auf als bei Jungen (Lorenz, 2004)

Zur Häufigkeit von kombinierten Schulleistungsstörungen

- kombinierte Schulleistungsstörungen im Sinne der ICD-10: ca. 3 %
- Vorkommen bei Jungen und Mädchen: Eine kombinierte Schulleistungsstörung tritt bei Jungen häufiger auf als bei Mädchen (Verhältnis 2 : 1) (Lauth, 2004, S. 56).

Zur Häufigkeit von Sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

- Häufigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen laut Statistiken der KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002, 2010): 2,4 % (1994); 2,9 % (2002) der Schülerschaft der Primar- und der Sekundarstufe I
- Häufigkeit der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen: 2,6 % (2002) (Kretschmann, 2007, S. 7)
- Vorkommen bei Jungen und Mädchen: 60 % der Schülerinnen und Schüler einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind Jungen
- Vorkommen bei Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: 17,2 % bei 9,4 % ausländischen Kindern an der Gesamtschülerschaft
- Komorbidität von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen mit psychischen Auffälligkeiten: mit ca. 33 % verdoppelte Prävalenz psychischer Auffälligkeiten im Vergleich zu durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern (es treten insbesondere Störungen des Sozialverhaltens, hyperkinetische Störungen und tiefgreifende Entwicklungsstörungen auf) (Grünke, 2004, S. 67).

Ergänzend ist anzumerken, dass innerhalb eines Schuljahres etwa drei bis vier Prozent aller Schüler das Ziel der jeweiligen Klassenstufe nicht erreichen und diese wiederholen müssen. Aufgrund von Schätzungen wird angenommen, dass ca. 25 % aller Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit zumindest eine Klassenstufe wiederholen müssen. 7,5 % des Entlassungsjahrgangs des Schuljahres 2007/08 verließen die Schule zumindest ohne Hauptschulabschluss (Bertelsmann Stiftung, 2011), wobei hiervon Jungen häufiger betroffen sind als Mädchen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Die hier angegebenen Häufigkeiten beziehen sich auf Deutschland. Innerhalb Deutschlands bestehen hinsichtlich der getroffenen Angaben deutliche regionale Unterschiede. Das Problem deutlicher schulischer Minderleistungen ist also nicht auf das Phänomen des Vorkommens einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im traditionellen Sinne zu reduzieren. Der Gedanke der Inklusion im Sinne einer effektiven Schule für alle Kinder schließt die Förderung aller Schüler unabhängig vom Grad der Schulproblematik mit ein. Deshalb und auch aufgrund grundsätzlicher Überlegungen zur Methodik von Prävention und Integration (s. u. und insbesondere das Kapitel 2 mit Angaben zur Grundstruktur des RTI-Konzeptes) erhalten

Schülerinnen und Schüler innerhalb des RIM, ohne dass eine der genannten Störungsbilder förmlich festgestellt werden, spezifische Hilfen bei Lernschwierigkeiten. Zunächst zielt das Konzept auf Vorbeugung der genannten Schulprobleme hin. Hierbei werden Bedingungen von Schulleistungsunterschieden berücksichtigt.

Bedingungsfaktoren der Schulleistungen

Für die Erklärung von deutlichen Schulleistungsunterschieden, insbesondere von niedrigen Schulleistungen und Lernschwächen, sind vorrangig zwei Richtungen in der (sonder-) pädagogischen und (sonder-)pädagogisch-psychologischen Forschung relevant. Verschiedene Autoren setzen sich grundsätzlich mit Bedingungsfaktoren schulischer Leistungsunterschiede auseinander und entwickeln hieraus Ansatzpunkte für schulische Förderung. Andere Wissenschaftler fokussieren das Phänomen Lernschwäche bzw. Lernstörung und formulieren spezifische Erklärungs- und Handlungsansätze für beispielsweise Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche. Im Folgenden wird die erstgenannte Richtung der Auseinandersetzung mit dem Phänomen deutlicher schulischer Minderleistungen dargestellt und diskutiert. Die Forschungsrichtung „spezifische Erklärungs- und Handlungsansätze“ wird in den Kapiteln über Förderung in den Bereichen Deutsch und Mathematik aufgegriffen.

Die Forschung über Bedingungen von Schulproblemen hat eine hohe Anzahl von Faktoren ermittelt, die mit dem Auftreten von Schulproblemen im Zusammenhang stehen. Zum Zwecke der Übersicht und ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden wesentliche Faktoren benannt und in drei Gruppen zusammengefasst (Brandtstädter, 1982, S. 277; Hartke, 2001):

- *Schülerspezifische Variablen*: Intelligenz, Vorwissen, somatische Merkmale (auditive, visuelle Wahrnehmung, Motorik), Sprache, Konzentration, Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Metakognition, Gedächtnis, Interessen, Schulangst, Sozialverhalten, Einstellung zur Schule,
- *Variablen der familiären und sozialen Umwelt*: Erziehungsstil, Erwartungshaltung der Eltern, Eltern-Kind-Bindung, Anregung durch Spielsachen, Bücher, Modellverhalten der Eltern im kulturellen Bereich, Bildungsniveau und Einkommen der Eltern, Wohnraum, Geschwister, Verhältnis der Elternteile zueinander (broken home-Situation), Rollen und Interaktion in der Familie,
- *Schulische und unterrichtliche Variablen*: Unterrichtskonzept, Qualität des Unterrichts, Erziehungsverhalten der Lehrkraft, lernbegleitende Diagnostik und Differenzierung im Unterricht, verwendete Materialien und deren Vielfalt und Zugänglichkeit, Schulklima, curriculare Leistungsstandards, Einstellungen und subjektive Theorien von Lehrkräften.

Die Bedeutung der genannten Variablen für die Entstehung von unterschiedlichen Schulleistungen wird in der einschlägigen Fachliteratur kontrovers diskutiert. Betrachtet man empirisch ermittelte Zusammenhänge zwischen Einzelfaktoren und Schulleistung, zeigt sich, dass fast alle der genannten Faktoren mehr oder minder mit den Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen korrelieren. Zudem ist ersichtlich, dass zwischen den genannten Faktoren ebenfalls Zusammenhänge (Interaktionen) vorkommen. Keiner der genannten Faktoren konnte als der zentrale Faktor zur Erklärung von Schulleistungsunterschieden identifiziert werden. Es kommen zwar mittlere Korrelationen zwischen Ergebnissen in Schulleistungstests und Messergebnissen zu Bedingungsfaktoren der Schulleistung vor, aber zwischen keiner der gemessenen Variablen und den Schulleistungen besteht ein durchgängig (über mehrere Studien hinweg) hoher statischer Zusammenhang. Die gemessenen Korrelationen schwanken erheblich. Helmke und Weinert (1997) analysierten verschiedene Studien über den Einfluss von Bedingungen auf die Schulleistung. Unter Berücksichtigung der von ihnen ermittelten Ergebnisse und unter Einbezug weiterer Studien ergibt sich die folgende Reihung zentraler Einflussfaktoren:

- Vorwissen,
- Klassenführung und Unterrichtsqualität,
- Kognitive Merkmale/Intelligenz,
- Unterrichtsquantität,
- häusliche Umwelt.

Die Höhe einer Korrelation erlaubt die Abschätzung des Einflusses einer Variablen auf die andere. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Varianz und der Varianzaufklärung wichtig. Der Begriff Varianz bezeichnet im Kontext von Studien über die Verteilung von Merkmalsausprägungen in einer Untersuchungsgruppe ein Maß der Streuung. Die Höhe der Varianz (oder der Standardabweichung) gibt an, in welchem Ausmaß die Messergebnisse um den Mittelwert streuen – wie heterogen oder wie homogen die untersuchte Gruppe in Bezug auf das gemessene Merkmal ist. Mithilfe der Höhe der Korrelation lässt sich berechnen, wie hoch der Einfluss einer Bedingungsvariablen (z. B. Vorwissen) auf die Varianz der Bezugsvariablen (hier: Schulleistung) ist. Die Höhe des Einflusses lässt sich mit der Angabe der Varianzaufklärung durch die Bedingungsvariable veranschaulichen. So beträgt bei einer Korrelation $r = .5$ die Varianzaufklärung 25 %, d. h., 75 % der Unterschiede in der Bezugsvariablen (hier: Schulleistung) werden durch weitere Faktoren verursacht. Da die Höhe der Varianzaufklärung dem quadrierten Korrelationskoeffizienten entspricht, kann man erst ab Zusammenhängen von $r > .7$ von einem dominanten Faktor im Hinblick auf die Verursachung von Unterschieden in den Bezugsvariablen sprechen. Fände man eine Bedingungsvariable der Schulleistung mit $r > .7$, würde diese mehr als 50 % der Schulleistungsunterschiede in

der Untersuchungsgruppe erklären. Solche Variablen sind bisher nicht bekannt. Die Variablen mit den höchsten Zusammenhängen mit der Schulleistung (Vorwissen, Unterrichtsqualität und Intelligenz) klären in der Regel jeweils etwa 16 - 25 % der Varianz von Schulleistungen auf.

Aus den bisherigen Erörterungen sind bereits mehrere Schlussfolgerungen zu ziehen:

- Schulleistungen unterliegen einer Vielzahl von Einflüssen.
- Unterschiede in Schulleistungen sind multifaktoriell bedingt.
- Der Einfluss einzelner Bedingungsfaktoren der Schulleistung ist eher gering und sollte nicht überschätzt werden. Dies gilt auch für den Faktor Intelligenz. Dessen Einfluss ist bedeutsam, aber bei Weitem nicht so stark, wie bislang angenommen (Helmke & Weinert, 1997; Heller, 1997). Es ist nicht möglich, aufgrund eines IQ-Wertes Schulleistungen vorherzusagen.
- Besonders bedeutsame Bedingungsfaktoren der Schulleistung sind das Vorwissen und die Intelligenz eines Kindes sowie die Unterrichtsqualität und -quantität.
- Der Einfluss einzelner Bedingungsfaktoren, wie z. B. häusliche Umwelt, Klassengröße oder Motivation, werden häufig überschätzt. Zwar können bestimmte Faktoren im Einzelfall eine besondere Rolle spielen, dennoch sollte die Stärke ihres Einflusses nicht aufgrund einzelner Beobachtungen unzulässig generalisiert werden.
- Die Prognose zukünftiger Schulleistungen ist grundsätzlich schwierig, weil
 - im Einzelfall meist nicht alle relevanten Bedingungen bekannt sind,
 - sich Bedingungsfaktoren oft unvorhersehbar gegenseitig beeinflussen,
 - der Einfluss von Unterricht und Förderung bzw. deren Güte, Passung und Wirksamkeit schwer abzusehen ist,
 - Veränderungen einzelner Faktoren und deren Einfluss auf weitere Bedingungsfaktoren oft nicht vorhersehbar sind (z. B. Familienverhältnisse, Teilleistungsstärken wie Sprache oder induktives Denken).
- Die bedeutsamsten Bedingungsfaktoren der Schulleistung sind durch pädagogische Handlungen beeinflussbar.
- Für frühe schwerwiegende, lange Zeiträume betreffende Schullaufbahnentscheidungen (wie die Umschulung auf eine Förderschule) gibt es keine ausreichende rationale Grundlage. Sowohl die Vorhersage von Schulerfolg als auch die von deutlichen schulischen Minderleistungen unterliegen hohen Fehlerwahrscheinlichkeiten aufgrund von zu geringen Kenntnissen über zukünftige Veränderungen in Bedingungsgefügen aufgrund von z. B. gesteigertem Vorwissen, Effekten eines Intelligenztrainings oder von Sprachförderung.
- Pädagogische Maßnahmen zugunsten des Schulerfolgs von schulisch gefährdeten Kindern und Jugendlichen sollten insbesondere auf eine Steigerung des Vorwissens, der Un-

terrichtsqualität und -quantität abheben, zudem ist eine Förderung von sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten wünschenswert.

3.1.2 Diagnostik und Förderkonzept

Innerhalb des RTI-Konzeptes und des Rügener Inklusionsmodells (RIM) wird aufgrund der dargestellten Erkenntnisse auf weitreichende Prognosen über Leistungspotentiale und Förderbedarfe verzichtet. Stattdessen fokussiert die Arbeit im Förderschwerpunkt Lernen auf folgende Aspekte:

- Erfassung des Vorwissens und ggf. Erkennen von fehlenden Vorläuferfähigkeiten schulisch vermittelter Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. von fehlenden Lernvoraussetzungen und Lücken im Vorwissen,
- Lücken schließendes Lernen,
- Förderung allgemeiner schulisch relevanter Fähigkeiten des Kindes, wie Intelligenz, Sprache, Aufmerksamkeit, kognitive Strategien und soziale Kompetenz,
- Steigerung der Unterrichts- sowie der Qualität von Förderung.

Im Verlauf des Schuljahres sind die intendierten Fortschritte in den Schulleistungen regelmäßig mit reliablen und validen Verfahren zu prüfen (s. Abschnitt 2.2). Die schulische Förderung bei ausbleibendem oder zu geringem Lernerfolg erfolgt frühzeitig und kleinschrittig, „wait-to-fail-Strategien“ entsprechend traditioneller Vorstellungen über Lernstörungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen (im Sinne einer Lernbehinderung) werden vermieden, stattdessen erfolgt die Förderung nach den im Kapitel 2 dargestellten Grundsätzen des RTI-Konzeptes.

Wie in den weiteren Abschnitten zu den Lernbereichen Mathematik und Deutsch beschrieben, erhalten die Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlichen Leistungen im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen eine spezifische Förderung auf den Förderebenen I und II, ggf. III.

Aufgrund der strukturellen Gleichheit der Förderung von Kindern mit durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Leistungen in Intelligenztests im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen bekommen Kinder mit intellektuellen Leistungsrückständen innerhalb des Rügener Inklusionsmodells die gleiche Förderung wie andere leistungsschwache Leser bzw. Rechner auch. Weisen Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen sprachliche oder emotional-soziale Entwicklungsschwierigkeiten auf, werden sie genauso wie andere Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in diesen Bereichen auf mehreren Ebenen mit evidenzbasierten Methoden spezifisch gefördert. Damit wird der Erkenntnis entsprochen, dass deutliche schu-

lische Minderleistungen sowohl durch spezifische Ursachen (s. Abschnitte 3.3 und 3.4) als auch verschiedene allgemeine Bedingungsfaktoren der Schulleistung verursacht sind. Neben einer gezielten Förderung beim Schriftspracherwerb und im Erstmathematikunterricht erhalten Kinder Hilfen zur Bewältigung von Risiken, wie z. B. Aufmerksamkeitsdefizite, Angst oder auch Probleme beim Instrukionsverständnis (s. Abschnitte 3.5 und 3.6). Hinzu kommt eine Förderung im induktiven Denken.

Diagnostische Verfahren und Förderprogramme

Innerhalb der Eingangsdagnostik werden alle Kinder mit einem Intelligenztest, dem CFT 1 (Weiß & Osterland, 1997), überprüft. Schüler mit einem IQ < 85 werden auf der Förderebene III mit dem Denktraining von Klauer in der Form „Keiner ist so schlau wie ich“ trainiert (Marx & Klauer, 2007; Marx & Klauer, 2009; Strathmann & Jakubowski, 2011). Diese Aufgabe liegt in der Verantwortung der Sonderpädagogen. In dem Trainingsprogramm geht es um die Vermittlung induktiven Denkens, das in der Schule und im Alltag sowie in vielen Bereichen der kindlichen Entwicklung eine zentrale Rolle spielt. „Keiner ist so schlau wie ich I - III“ ist für Kinder ab vier Jahren geeignet. Ein Trainingsheft, das 60 Aufgaben umfasst, wird als Arbeitsmaterial eingesetzt. Die Lehrkräfte können ohne lange Einarbeitung direkt mit den Kindern arbeiten. In zehn Lektionen wird jede der sechs Möglichkeiten, induktiv zu denken, systematisch eingeübt. Denktrainings nach Klauer fördern nachweislich die geistigen und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern. Die Förderung von Intelligenz und der Transfer auf schulisches Lernen wurden mittlerweile in 84 unabhängigen Evaluationsstudien nachgewiesen. In den Studien ergaben sich deutliche praxisrelevante und nachhaltige Effekte (Strathmann & Jakubowski, 2011).

Sollten Schülerinnen und Schüler trotz der dargestellten umfassenden Förderung in mehreren Bereichen umfassende Lernrückstände entwickeln, würde dies durch die vorhandenen Monitoringverfahren frühzeitig erkannt werden und eine umfassende Förderung auf der Förderebene III einsetzen (s. Abschnitt 3.7). Hier findet dann eine einzelfallbezogene Diagnostik der Bedingungen der Schulleistungsprobleme statt. Es wird ein Förderplan für das Kind ausgearbeitet, der weitere, bisher nicht berücksichtigte notwendige Förderelemente umfasst (z. B. feinmotorische Förderung, Familienhilfe, unterrichtsintegrierte Aufmerksamkeitsförderung). Sollten trotz angemessener präventiver Förderung deutliche Fördereffekte ausbleiben, wird das Kind innerhalb seiner Klassengemeinschaft zieldifferent integrativ unterrichtet.

In den nachfolgenden Kapiteln wird die Umsetzung des RTI-Konzeptes in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik sowie den Entwicklungsbereichen Sprache und emotionale und soziale Entwicklung differenziert vorgestellt. Das Zusammenwirken verschiedener daten- und

evidenzbasierter entwicklungsförderlicher Hilfen soll umfassende und langanhaltende Schulleistungsrückstände und umschriebene Störungen schulischer Leistungen im Sinne der ICD-10 weitgehend verhindern oder eine integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) im Förderschwerpunkt Lernen ermöglichen. Gerade die multifaktorielle Bedingtheit von Schulschwierigkeiten spricht für ein Förderkonzept, in dem neben Lernförderung im engeren Sinne auch sprachliche und emotional-soziale Aspekte von Entwicklung in die Förderung einbezogen werden. Letztlich ist das hier beschriebene RIM in seiner Gesamtheit ein Konzept zur Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. Mit anderen Worten: Die Arbeit in den einzelnen Förderbereichen profitiert dadurch, dass im RIM die Förderung in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung miteinander verbunden konzipiert ist. Zentral für die Förderung im Bereich Lernen ist die Arbeit in den Bereichen Deutsch und Mathematik.

Differenzierung im Unterricht

Wesentlich für die Förderung im Bereich Lernen ist auch der Aspekt der Binnendifferenzierung: Ein hohes Maß an Unterrichts- und Qualität von Förderunterricht soll durch beständige Differenzierung im Unterricht und im Förderunterricht erreicht werden.

Borchert (1996) beschreibt innere Differenzierung über die Aspekte:

- *Lehrerhilfe* (Art und Ausmaß nach individuellen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler),
- *Anforderungsniveau* (Variation der Aufgabentypen nach Komplexität),
- *Aufgabenanzahl*,
- *Medieneinsatz* (Hilfen und Anregungen durch eine abgestimmte Medienvielfalt),
- *flexible Lerngruppen* (zeitlich begrenzte Gruppenbildung anlässlich bestimmter Aufgabenstellungen) sowie
- *Schülerarbeit* (freie Arbeit mit unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten) (S. 53).

Einen Spezialfall der inneren Differenzierung stellt die *Individualisierung* dar. Die Prinzipien der inneren Differenzierung werden hier nicht auf Gruppen in der Klasse, sondern auf einzelne Schüler angewandt. Voraussetzung für den Einsatz von Verfahren der inneren Differenzierung und der Individualisierung ist ein hierarchisch aufbereiteter Lehrstoff und eine kontinuierliche, den Lernprozess begleitende Beobachtung von Lernfortschritten (durch die Korrektur und Analyse der Schülerarbeiten, Kurztests und Verhaltensbeobachtungen). Als besonders wirksam erweist sich bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern eine Verbindung von individualisierten Lernprogrammen und positiver Verstärkung bei angemessenem Lernverhalten und bei richtigen Lösungen.

Die für den Deutsch- und Mathematikunterricht ausgewählten Materialien beinhalten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Differenzierung. Die Passung der differenzierenden Maßnahmen und der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler wird durch die regelmäßigen Lernfortschrittsmessungen evaluiert (s. Abschnitt 2.2) und durch eine Anpassung des pädagogischen Handelns optimiert. Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts werden an nach dem RIM arbeitende Lehrkräfte außer der Anforderung „Differenzierung“ keine Vorgaben gemacht. Über die Vor- und Nachteile von

- adaptivem Unterricht,
- direkter Instruktion und
- selbstgesteuertem Lernen

werden die Lehrkräfte informiert (Hartke, 2010). Die Wahl des Unterrichtskonzeptes soll flexibel unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, der jeweiligen Lerngegenstände und persönlicher Erfahrungen der Lehrkräfte erfolgen. Allerdings werden im Anfangsunterricht Deutsch und Mathematik, insbesondere in der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler, die Vorteile direkt instruierender und adaptiver Unterrichtsverfahren genutzt (Hartke, 2010, S. 40f).

3.1.3 Literatur

Artelt, C. Schiefele, V., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6-27.

Alster von, M., Schweiler, M. & Weinhold-Zulauf, M. (2007). Rechenstörungen bei Kindern: Vorläufer, Prävalenz und psychische Symptome. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 85-96.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Bertelsmann Stiftung (2011). Online verfügbar unter: http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-84D50ACF-9CE7B432/bst/xcms_bst_dms_33251_33252_2.pdf Zugriff [16.12.2011]

Brandtstädter, J. (1982). Methodologische Grundfragen psychologischer Prävention. In J. Brandtstädter. & A. v. Eye (Hrsg.), *Psychologische Prävention. Grundlagen, Programme, Methoden*, (S. 37-79). Bern: Huber.

- Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *CFT-1 Grundintelligenztest Skala 1* (5., revid. Auflage) Göttingen: Hogrefe.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (1991). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2004). Lese Rechtschreibschwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, (S. 46-54). Göttingen: Hogrefe.
- Grünke, M. (2004). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke, J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, (S. 65-77). Göttingen: Hogrefe.
- Hartke, B. (2001). *Zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Kiel: Institut für Heilpädagogik.
- Hartke, B. (2010). Lernen fördern. In B. Hartke, K. Koch, K. Diehl, *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 19-54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M., Marx, H. & Schneider, W. (2005). *Diagnostik von Mathematikleistungen. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik Band 4*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. & Schuchardt, K. (2006). Lernstörungen. Eine kritische Skizze zur Epidemiologie. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 208-215.
- Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In F.-E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, (S. 181-221). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3*, (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderungen. In J. Walter, F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Band 2 Handbuch Sonderpädagogik*, (S. 4-32). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W. (2004). Allgemeine Lernschwäche (Kombinierte Schulleistungsstörung nach ICD 10). In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, (S. 55-64). Göttingen: Hogrefe.
- Lorenz, J. H. (2004). Rechenschwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke, J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, (S. 34-45). Göttingen: Hogrefe.

- Marx, E. & Klauer, K. J. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich I. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, E. & Klauer, K. J. (2009). *Keiner ist so schlau wie ich II. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plume, E. & Warnke, A. (2007). Definition, Symptomatik, Prävalenz und Diagnostik der Leserechtschreib-Störung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, 322-327.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 159 – März 2002*. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok159.pdf> [25.04.2012].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 189 – März 2010. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [25.04.2012].
- Simon, H. & Grünke, M. (2010). *Förderung bei Rechenschwäche*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strathmann, A. (2007). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Einführung in die Sonderpädagogik* (S. 219-257). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Strathmann, A. & Jakubowski, K. (2011). Förderprogramm zum induktiven Denken „Keiner ist so schlau wie ich“ nach dem Klauer Denktraining. In K. Mahlau, K. Diehl, S. Voß, B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Klasse 1. Fortbildungseinheiten zur Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule – Stand 15. März 2011* (S. 299-320). Reader Universität Rostock.

3.2 Konzeption im Förderbereich Deutsch

Kirsten Diehl

3.2.1 Grundlagen

Definition

Das Thema der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wird in der Literatur nicht nur hinsichtlich der Verwendung des Begriffes, sondern auch hinsichtlich der Erläuterungen des Phänomens sehr unterschiedlich diskutiert. International anerkannt ist der Begriff der „Legasthenie“ als Teilleistungsstörung, die in allen uns bekannten Schriftsprachen vorliegt (Grimm, 2011). In der ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) zählt die Legasthenie/Lese-Rechtschreibstörung (LRS) zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. In Anlehnung an die Diskrepanzdefinition liegen bei der umschriebenen LRS die Lese- und Schreibleistungen bedeutend unter dem Niveau, das ausgehend vom Lebensalter der Betroffenen, deren Intelligenz und ihrer Beschulungssituation zu erwarten wäre (Dilling, Mambour & Schmidt, 1991).

Trotz erheblicher Kritik an der Diskrepanzdefinition, bildet sie jedoch nach wie vor in vielen Bundesländern die Grundlage für die Anerkennung eines Förderbedarfs und eines Nachteilsausgleichs. Neben der Tatsache, dass sich sowohl in den Bedingungsfaktoren wie auch in der Verlaufsproblematik und der Therapierbarkeit (Weber, Marx & Schneider, 2002) keine wesentlichen Unterschiede in Subgruppen leserechtschreibschwacher Kinder (mit gemindertem oder durchschnittlichem Intelligenzquotienten) zeigen, stellt den größten Kritikpunkt die unzureichende Förderung von Kindern dar, die Lese-Rechtschreibprobleme aufweisen, aber nicht der Diskrepanzdefinition entsprechen. Zum einen bekommen die als allgemein lese-rechtschreibschwach geltenden Kinder im Vergleich zu den leserechtschreibgestörten Kindern (Legasthenie-Kinder) nicht die notwendige zusätzliche intensive Förderung in der Regelschule. Zum anderen müssen Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen (nach Diskrepanzdefinition) erst einmal einen langen Leidensweg erfahren, bevor eine angemessene Förderung einsetzt. In der Regel wird eine LRS frühestens im 2. Schuljahr diagnostiziert und eine intensive Förderung beginnt erst mit der 3. Klasse.

Im Rügener Inklusionsmodell werden alle Kinder auf der Grundlage umfassender diagnostischer Maßnahmen unterrichtsimmanent und zusätzlich zum Unterricht in kleineren Gruppen oder in der Einzelförderung intensiv gefördert. Viele Kinder zeigen fehlende oder unzureichende Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb und damit erste Anzeichen von

Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben. Somit wird Förderung für jedes Kind der Klasse von Anfang an gewährt und nicht gewartet „bis das Kind im Brunnen liegt“.

Prävalenz und Komorbiditäten

Die Prävalenzangaben schwanken sehr stark in der Literatur. Sie sind abhängig von der Art der zugrunde gelegten Definition und vom erfassten Schweregrad (m. a. W. abhängig von der jeweiligen operationalen Definition von LRS über mehr oder weniger strenge Ein- und Ausschlusskriterien). Bei Anwendung des Diskrepanzkriteriums liegt der Anteil bereits bei 4 - 8 % (von Suchodoletz, 2007; Breitenbach & Weiland, 2010). Grimm (2011) spricht sogar von 4 - 12 %. Das deckt sich in etwa mit den Angaben aus der internationalen Literatur für Schulkinder, die bei 6 % liegen, wobei Jungen drei bis viermal häufiger betroffen sind (Breitenbach & Weiland, 2010). Eine allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche kommt hingegen deutlich häufiger vor (Hasselhorn & Schuchardt, 2006). Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zur Lesekompetenz der 15-jährigen haben gezeigt, dass fast 24 % der Jugendlichen in Deutschland nur auf einem elementaren Niveau lesen. Diese Gruppe ist im Hinblick auf selbständiges Lesen und Weiterlernen insgesamt als potenzielle Risikogruppe für späteren funktionalen Analphabetismus zu betrachten.

Wie bereits erwähnt, ist aus pädagogischer Sicht eine Unterteilung in lese- und rechtschreibgestörte und lese-rechtschreibschwache Kinder nicht sinnvoll. Untersuchungen (Klicpera & Klicpera, 2001) haben gezeigt, dass sich beide Gruppen zwar in der allgemeinen Intelligenz, jedoch weder in den problemrelevanten – also den laut- und schriftsprachebezogenen – Bereichen noch in ihrer Reaktion auf Förderung voneinander unterscheiden. Das wiederum schließt nicht aus, dass es Kinder gibt, die eine spezifische Hilfe zum Lesen oder Rechtschreiben oder kombiniert zum Lesen und Rechtschreiben bedürfen. Hierbei sind Kinder abzugrenzen, die darüber hinaus eine vielseitige Unterstützung in unterschiedlichen Lernbereichen (Rechnen, Sachrechnen, Sachunterricht) benötigen. Wenn im Folgenden der Begriff LRS gewählt wird, sind damit generell Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb gemeint. Diese können mehr oder minder schwerwiegend sein.

Relativ wenig erforscht sind die Begleiterscheinungen (primäre Komorbiditäten) und Folgeerscheinungen (sekundäre Komorbiditäten) einer LRS. So weisen Kinder mit einer LRS oft neben ihren eigentlichen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb auch psychische Auffälligkeiten auf, die ihren (Schul-)Alltag zusätzlich beeinflussen und schwer belasten können. Diese liegen meist im emotionalen, sozialen oder Verhaltensbereich, treten aber auch vermehrt als psychosomatische Symptome auf. Kinder können bereits im Alter von sechs bis acht Jahren auf Grund einer LRS mit Wutanfällen, Feindseligkeit, aggressivem Verhalten, angstvoller

Zurückgezogenheit oder Verslossenheit reagieren. Sie weichen den schulischen Anforderungen mit Schulschwänzen, Verstecken oder „Verlieren“ von Heften aus. Schulte-Körne (2009) spricht davon, dass bei ca. 15 - 20 % der lese- und rechtschreibgestörten Kinder zusätzlich Aufmerksamkeitsstörungen, ausgeprägte Hyperaktivität oder ein impulsiver Verhaltensstil vorliegen. In einem engen Zusammenhang mit den emotionalen und den Verhaltensauffälligkeiten stehen Störungen im Sozialverhalten. Kinder mit einer LRS können vermehrt Schwierigkeiten haben, sich in die Gruppe der Gleichaltrigen einzugliedern, sie sind kontaktgestört und zeigen dissoziale Verhaltensweisen.

Ursachen

In der Ursachenforschung zu Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sind die Befunde sehr widersprüchlich. Zudem konnten bisher aus ihnen keine wirksamen Therapien abgeleitet werden. Insgesamt verdichten sich die Belege für eine genetische Mitverursachung sowie für auditive und visuelle Wahrnehmungsstörungen (Schulte-Körne, 2002). Seit geraumer Zeit reiht sich zu den genannten Bedingungsfaktoren eine Betrachtung von LRS als „pädagogisches Problem“, d. h. auch die Qualität des Unterrichts und die Lehrkompetenz (didaktisch-methodisches Knowhow, diagnostische und fördernde Fähigkeiten) der Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen die Leistungen im Lesen und Schreiben der Schülerinnen und Schüler. Vor dem genannten Hintergrund erweist sich ein interaktives Modell der Verursachung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten als naheliegend (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera 2003, S. 161). Im interaktiven Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten wird davon ausgegangen, dass verschiedene Ursachen für die Entwicklung einer LRS verantwortlich sind. Demnach führen in den meisten Fällen mehrere Faktoren dazu, dass ein Kind kaum oder nur sehr geringe Fortschritte beim Lesen- und Schreibenlernen macht. Es wird angenommen, dass sowohl individuelle Faktoren (geringe Lernvoraussetzungen) als auch eine mangelnde Unterstützung in der Familie und schließlich ein für das Kind unzureichender Unterricht zusammenwirken. Die Faktoren sind dabei nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern stehen in steter Wechselbeziehung zueinander (S. 160). Von Suchodoletz (2007) bestätigt die Annahme, dass für das Auftreten einer LRS mehrere Faktoren verantwortlich sind. Seiner Auffassung nach „bilden genetische Faktoren die Hauptkomponente, psychosozialen Faktoren wird ein moderierender Einfluss zugesprochen, während hirnganischen Risiken (u. a. Komplikationen während der Schwangerschaft oder Geburt) nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt“ (von Suchodoletz, 2007, S. 34).

3.2.2 Diagnostik von Lesekompetenzen

Im Rügener Inklusionsmodell werden alle Kinder der Klasse 1 (Förderebene I) nach ca. 3 - 5 Schulwochen mit dem Münsteraner Screening (MÜSC) von Mannhaupt (2006) untersucht. Es besteht Konsens in der Schriftspracherwerbsforschung, dass ein erfolgreicher Einstieg und die Entwicklung der Fähigkeiten im Lesen und Schreiben von spezifischen Vorläuferfähigkeiten mitbestimmt werden. Dazu zählen die phonologische Bewusstheit, die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses (Arbeitsspeicherkapazität), die Abrufgeschwindigkeit von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis sowie die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit.

Unter dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ werden Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache zusammengefasst, die sich auf deren Lautlichkeit beziehen und nicht auf den Bedeutungsgehalt (Mannhaupt, 2010). Schon im frühen Vorschulalter weisen Reimspiele der Kinder oder Abzählverse wie z. B. „Ene mene mu und raus bist du“ auf phonologische Fähigkeiten hin. Später, sofern die Kinder bewusst in das alphabetische Schriftsystem einsteigen, kommen Fertigkeiten der lautlichen Analyse und Synthese hinzu, die sich auf einzelne Laute/Phoneme beziehen. In einer Reihe von Studien zeigte sich, dass die phonologische Bewusstheit als ein zentraler und spezifischer Prädiktor für erfolgreiches Lesen und Schreiben anzusehen ist (Mannhaupt, 2010). Die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses ist ebenfalls bedeutsam, da sie bei jeder sprachlich basierten kognitiven Leistung beteiligt ist. Sie spielt eine sehr wichtige Rolle im Schriftspracherwerbsprozess, da sie gerade beim frühen Lesen und Schreiben äußerst beansprucht wird. Beim Lesen müssen bereits erlesene Formen des Wortes bis zum Wortende „behalten“ werden. Beim Schreiben müssen über den Wortanfang hinaus Buchstaben-Laut-Zuordnungen im Arbeitsgedächtnis bereit gehalten werden. Das Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) hat nur eine begrenzte, relativ geringe Speicherkapazität. Die Fähigkeit, Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen, ist daher beim einzelheitlichen Lesen und Schreiben, bei der Bereitstellung der abzurufenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen gefragt. Werden diese Informationen zu spät bereit gestellt, kann das Wort im Kurzzeitgedächtnis nicht ausreichend lange und sicher verarbeitet werden. Synonyme für die Abrufgeschwindigkeit aus dem Langzeitgedächtnis sind auch „naming speed“, „rapid automatized naming“ oder „Benennungsgeschwindigkeit“. Mayer (2009) definiert die Benennungsgeschwindigkeit als die „...Fähigkeit...., eine Folge vertrauter, visuell präsentierter Reize möglichst schnell zu identifizieren, die entsprechenden semantischen und phonologischen Repräsentationen im mentalen Lexikon zu aktivieren, sowie die entsprechenden Wörter (Laute) zu artikulieren“ (S.17). Die vierte Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist die visuelle Aufmerksamkeit. Schrift ist eine für das lernende Kind neue Leistung in der Verarbeitung visueller Vorlagen (Mannhaupt, 2010). Die Lage feiner Details auf der Fläche müssen wahrgenommen und differenziert werden. Schriftähnliche Symbole

wie <m> und <n>, <u> und <v> oder und <d> müssen voneinander hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede vom Kind erkannt und zugeordnet werden.

Mit dem MÜSC werden die genannten vier Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb geprüft. Kinder mit mehr als zwei Risikopunkten im MÜSC benötigen zusätzliche Unterstützung im Unterricht durch den Deutschlehrer. Inhalt der Förderung ist zunächst die Steigerung der phonologischen Bewusstheit, dann das explizite Entwickeln der Phonem-Graphem-Zuordnungen. Alternativ zum MÜSC kann auch der erst kürzlich erschienene Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit, TEPHOBE, von Mayer (2011) eingesetzt werden. Zudem werden mit allen Kindern monatlich curriculumbasierte Messungen (CBM) durchgeführt, um zu erkennen, in wie weit die Kinder das Lesen erlernen. Für die Zeit bis zum Ende des 1. Schulhalbjahres Klasse 1 wurden CBM zum lauten Silbenlesen und CBM zum lauten Wörterlesen mit wenigen ausgewählten Buchstaben und Buchstabenverbindungen eingesetzt. Die Buchstaben- und Wortauswahl beziehen sich auf den Kieler Leseaufbau (KLA) von Dummer-Smoch & Hackethal (2002). Für beide Messverfahren (Silben- und Wörterlesen) liegen valide Parallelversionen für insgesamt acht Messungen vor. Im zweiten Halbjahr werden ebenfalls CBM zum lauten Silben- und Wörterlesen in mehreren Parallelversionen eingesetzt. Diese enthalten weitere neu eingeführte Buchstaben in komplexer werdenden Wortstrukturen entsprechend dem Kieler Leseaufbau (KLA). Die genannten Messungen werden von der Grundschullehrkraft durchgeführt.

Am Ende des ersten und des zweiten Schulhalbjahres sowie zu Beginn der Klasse 2 wird mit allen Kindern die Eine-Minute-Lese-Aufgabe des IEL-1 (Diehl & Hartke, 2012, in Druck) als weiteres Screening durchgeführt. Mit diesem zeitökonomischen Individualtest werden Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerbsprozess über die Erfassung ihrer Lesegeschwindigkeit identifiziert. Evident ist, dass lautes Vorlesen am besten generelle Lesekompetenz abbildet. Insofern ist die Auswahl eines Screenings, bei dem die Kinder vorgegebene Wörter in einer bestimmten Zeit laut vorlesen müssen, begründet. Kinder mit einem Prozentrang ≤ 25 in der Eine-Minute-Lese-Aufgabe werden nachfolgend mit dem IEL-1 Gesamttest (Diehl & Hartke, 2012, in Druck) detaillierter auf bestimmte Teilfertigkeiten im Leselernprozess hin geprüft. Die Subskalen des IEL-1 erfassen Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit, der Buchstabenkenntnis, der Analyse- und Synthesefähigkeit auf Silben-, Wort-, Satz- und Textebene – allesamt wichtige Teilfertigkeiten von Lesekompetenz. Über eine Profildarstellung lassen sich Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Teilfertigkeiten darstellen. Zudem lässt sich über die wiederholenden Messungen (insgesamt liegen Normwerte zu drei Messzeitpunkten mit dem IEL-1 vor) der Lernfortschritt in der generellen Lesekompetenz wie auch in einzelnen Teilfertigkeiten dokumentieren.

Auf der Förderebene II kommen die gleichen CBM wie auf der Förderebene I zum Einsatz, allerdings werden sie hier wöchentlich durchgeführt. Somit erhält die Lehrkraft eine sehr zeitnahe Rückmeldung über den einsetzenden Fördererfolg. Hauptverantwortlich für die Förderebene II ist die Grundschullehrkraft, wobei sie in Hinblick auf die Inhalte und Methoden der Förderung sowie mögliche Veränderungen in der Förderebenenzuweisung Rücksprache mit dem Sonderpädagogen hält. In der Tabelle 2 werden die genannten diagnostischen Verfahren der Förderebene I und II für die Klassenstufe 1 und 2 zusammengefasst.

Tabelle 2: Diagnostische Verfahren Förderebene I und II im RIM (Klasse 1 und 2)

Diagnostische Verfahren Förderebene I (Klasse 1)		
3. - 5. Schulwoche alternativ	• MÜSC (Mannhaupt, 2006)	• Screening zur Erfassung der Vorausläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb
	• TEPHOBE (Mayer, 2011)	• Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit
monatlich	• CBM lautes Silben- und Wörterlesen (Diehl, 2010; Diehl & Stockheim, 2011)	• Curriculum-basierte Messungen
21./22. Schulwoche	• Eine-Minute-Lese-Aufgabe (Diehl & Hartke, in Druck) • IEL-1 (Diehl & Hartke, in Druck)	• Screening Lesegeschwindigkeit • Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern
33./34. Schulwoche	• Eine-Minute-Lese-Aufgabe (Diehl & Hartke, in Druck) • IEL-1 (Diehl & Hartke, in Druck)	• Screening Lesegeschwindigkeit • Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern
Diagnostische Verfahren Förderebene II (Klasse 1)		
wöchentlich	• CBM lautes Silben- und Wörterlesen (Diehl, 2010; Diehl & Stockheim, 2011)	• Curriculum-basierte Messungen
Diagnostische Verfahren Förderebene I (Klasse 2)		

3. bis 5. Schulwoche	<ul style="list-style-type: none"> • Eine-Minute-Lese-Aufgabe (Diehl & Hartke, in Druck) * • IEL-1 (Diehl & Hartke, in Druck) 	<ul style="list-style-type: none"> • Screening Lesege- schwindigkeit
monatlich	<ul style="list-style-type: none"> • CBM lautes Silben- und Wörterle- sen (Diehl, 2010; Diehl & Stock- heim, 2011) • CBM Blitzwortlesen (Diehl & Ru- denko, 2011) • CBM Textlesen (Diehl, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum-basierte- Messungen
10./20./30./40. Schulwoche	<ul style="list-style-type: none"> • FE-RS 2, FE-L 2 (Kuhlmann & Hartke, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formative Erfassung der Rechtschreibleistung (FE-RS 2) und der Lese- fertigkeit (FE-L 2) im 2. Schuljahr
Diagnostische Verfahren Förderebene II (Klasse 2)		
wöchentlich	<ul style="list-style-type: none"> • CBM lautes Silben- und Wörterle- sen (Diehl, 2010; Diehl & Stock- heim, 2011) • CBM Blitzwortlesen (Diehl & Ru- denko, 2011) • CBM Textlesen (Diehl, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum-basierte- Messungen

Erläuterung: * wenn das erste Schuljahr sehr kurz ist, kann der 3. MZP des Screenings Eine-Minute-Lese-Aufgabe in die ersten Schulwochen der 2. Klasse verlegt werden. Im Anschluss daran werden Schüler mit einem PR < 25 im Screening mit dem IEL-1 hinsichtlich bestimmter Teilfertigkeiten überprüft.

Reagiert eine Schülerin oder ein Schüler nach durchschnittlich 10 Wochen auf der Förderebene II nicht auf die angebotenen Fördermaßnahmen, zeigt sich das Kind also als nicht-responsiv (Nonresponder), wird auf der Förderebene III durch den Sonderschulpädagogen diagnostisch abgeklärt, worin die Ursachen für das Nichtreagieren der Schülerin bzw. des Schülers auf die Fördermaßnahmen liegen können. Es wird versucht, ein wirksames Förderkonzept für das betroffene Kind zu erarbeiten. Die Förderung auf der Förderebene II kann zeitlich ausgeweitet werden, wenn die Frage der Responsivität und Nichtresponsivität nicht eindeutig geklärt ist.

Die Förderebenenzuweisung basiert auf einer Triangulation von drei verschiedenen diagnostischen Verfahren (Screening, CBM und Arbeitsproben/Beobachtungen). Ob eine Schülerin bzw. ein Schüler auf einer nächst höheren Förderebene gefördert werden soll, ist nicht ausschließlich eine Frage, die aufgrund von Messergebnissen entschieden wird. Solche Ent-

scheidungen basieren auch auf Unterrichtsbeobachtungen, der Analyse von Arbeitsergebnissen aus dem Unterricht und dem Erfahrungsaustausch (Fallbesprechungen) der Grund- und Sonderschulpädagogen.

3.2.3 Die Förderung im Lese- und Schreiblernprozess

Innerhalb des Rügener Inklusionsmodells lernen Erstklässler das Lesen und Schreiben nach dem Konzept des Kieler Leseaufbaus (Dummer-Smoch & Hackethal, 2002) und des darauf abgestimmten Leselehrgangs „Lulu lernt lesen“ (Tolkmitt, 2005). Der Kieler Leseaufbau (KLA) folgt dem Prinzip der Vermeidung von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerbsprozess. Der kleinschrittige, klar strukturierte Aufbau kommt insbesondere Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen zugute und entspricht in der Umsetzung evidenter Methoden effektiver Förderung (Grünke, 2006).

Darauf aufbauend wird in Klasse 2 mit dem Kieler Rechtschreibaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2001) und dem darauf abgestimmten Rechtschreiblehrgang „Lulu lernt recht-schreiben“ (Tolkmitt, 2009) gearbeitet.

Der Kieler Leseaufbau (KLA) und der Kieler Rechtschreibaufbau (KRA) finden seit vielen Jahren sehr erfolgreich in der LRS-Förderung Anwendung. In der Konzeption des KLAs werden 14 Schwierigkeitsstufen nach linguistisch orientierten Kriterien definiert, durch welche bestimmt wird, in welcher Reihenfolge Buchstaben und Wortstrukturen im Erwerbsprozess vermittelt werden. Zum KLA und KRA gehören eine Vielzahl von Übungs- und Spielmaterialien, die sich ebenfalls auf die konzeptimmanenten Schwierigkeitsstufen beziehen. Der KLA und der KRA berücksichtigen Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung wie z. B. die Berücksichtigung der phonologischen Bewusstheit als Vorausläufer- und Begleitfähigkeit für den Schriftspracherwerb, die Orientierung an der Silbe, die Berücksichtigung entwicklungsbedingter Zusammenhänge zwischen dem Schrift- und Lautspracherwerb. Die Graphem-Phonem-Zuordnungen werden mit den entsprechenden Lautgebärden des KLA (Unterstützung der phonematischen und der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit) gelernt.

Der KRA orientiert sich wie der KLA an definierten Schwierigkeitsstufen. Zu den sieben Stufen des KRAs zählen Wörter zum 1. Basisbereich, 2. erweiterten Basisbereich, 3. Ableitungen, 4. Doppelungen, 5. Dehnungen, 6. orthografischer Bereich und 7. Fremdwörter. Die Schwierigkeits- oder auch Übungsstufen können unter dem Aspekt der jeweils anzuwendenden Strategie in Mitsprechwörter, Probierwörter, Pilotsprach-Wörter und Merkwörter eingeteilt werden (Dummer-Smoch & Hackethal, 2001, S. 20).

Zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wird im Klassenunterricht beginnend in Klasse 1 das Förderprogramm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2008) eingesetzt. Alternativ können auch das „BliWo“ von Mayer (2009), „Hören, lauschen, lernen 2“ (Plume & Schneider, 2004) oder das „Würzburger Trainingsprogramm“ für Kinder mit sehr schwachen metaphonologischen Fähigkeiten (Küspert & Schneider, 2006) verwendet werden.

Für die Differenzierung im Unterricht sowohl für leistungsschwache wie auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden vielfältige zusätzliche Arbeitsmaterialien empfohlen (s. Anhang A). Grundsätzlich gilt, dass alle Materialien genutzt werden können, die sich aus der Erfahrung der Lehrkräfte bewährt haben und den Stufungen des KLA bzw. KRA nicht widersprechen. Der Schwerpunkt im Schriftspracherwerb in Klasse 1 liegt in Anlehnung an anerkannte Schriftspracherwerbsmodelle (Frith, 1985; Günther, 1986) eindeutig im Lesen lernen. Das Lesenlernen wird hier dem Rechtschreiblernen vorangestellt. Da sich das Lesen- und Schreibenlernen wechselseitig bedingen, erfolgt im vorliegenden Konzept parallel zum Leselehrgang auch der Schreiblehrgang (zunächst in Druckschrift, Ende Klasse 1/Anfang Klasse 2 in der vereinfachten Schulausgangsschrift). In Vorbereitung auf zu erlernende, gesellschaftlich festgelegte Rechtschreibregeln müssen Kinder die Funktion von Schrift und das Prinzip der Alphabetschrift kennen. Der eigentliche Rechtschreiblehrgang beginnt dann in der 2. Klasse; demzufolge spielt die korrekte Schreibung nach Regeln in Klasse 1 eine untergeordnete Rolle und wird diagnostisch nicht erfasst. Mit steigenden phonologischen Fähigkeiten werden die Kinder zunehmend sicherer, alle Laute eines Wortes sowohl lautgetreu als auch in der richtigen Reihenfolge zu verschriften.

Auf der Förderebene II in Klasse 1 kommen zu den genannten Unterrichtsmaterialien und dem Förderlehrgang „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2008) die Übungs- und Spielmaterialien des Kieler Leseaufbaus (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007) wie z. B. der Silbenteppich, der neue Karolus, die Wörterkartei und die Spielekartei dazu. Der Einsatz bekannter Fördermaßnahmen, wie z. B. der Gebrauch von Lautgebärden, wird intensiviert und optimiert. Zudem nutzen die Lehrkräfte wie bereits auf Förderebene I aus ihrer Erfahrung bewährte Materialien und Fördermaßnahmen, sofern diese mit den Schwierigkeitsstufen des KLA/KRA kompatibel sind. Auch in der Klassenstufe 2 können die aufgezählten Fördermaterialien aus der Klasse 1 weiter zum Einsatz kommen. Zudem bietet der KRA vielfältige Spiel- und Übungsmaterialien. Als evidenzbasiertes Förderprogramm zur Förderung rechtschreiblicher Fähigkeiten wird das Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne & Mathwig, 2009) empfohlen.

Die aufgezählten Materialien erfüllen weitestgehend das Kriterium der Evidenzbasierung. Die Fördermaterialien wurden überwiegend in Studien auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Eine Zusammenstellung über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LSR-Förderung zum Einsatz kommen, findet sich in einem Bericht, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Huemer, Pointner & Landerl, 2009). Ein Förderansatz oder eine Fördermethode gilt in Anlehnung an die Autoren des Berichtes als effektiv und objektiv nachvollziehbar, wenn diese (1) theoretisch fundiert und modellgeleitet ist und (2) ihre Wirksamkeit durch kontrollierte empirische Evidenz belegt ist (S. 4). Als zentraler Zielparameter für die Bestimmung der Wirksamkeit von Förderprogrammen gilt eindeutig die Verbesserung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung.

Beim Lesen handelt es sich um einen hochkomplexen Prozess bei dem viele Komponenten zusammenwirken. Auch wenn dieser Prozess in seiner Gänze noch nicht aufgeklärt ist, liegen forschungsbasierte Erkenntnisse über eine Reihe von Einflussgrößen vor, die für das Lesenlernen eine bedeutsame Rolle spielen. Besonders relevant ist dabei die Beachtung von Segmenten unterhalb der Wortebene. Eine gezielte Förderung bestimmter Fertigkeiten im Erstleseunterricht unterstützt und beschleunigt insbesondere für schwache Schüler den Leselernprozess (Tacke, 2008). Tacke zählt folgende Fertigkeiten auf:

- „die Fähigkeit, gesprochene Wörter in ihre einzelnen Laute zu zerlegen“ (phonologische Bewusstheit),
- „die Kenntnis der Buchstaben-Laut-Beziehungen“ (Graphem-Phonem-Korrespondenzen),
- „das Zusammenlauten von Buchstaben“ (Analyse- und Syntheseleistungen) sowie
- „die Beachtung von Segmenten, die kleiner sind als ein Wort und größer als ein Buchstabe (Silbenlesen)“ (S. 158).

Eine Förderung dieser vier Teilfertigkeiten in Verbindung mit zusätzlichem Lesen von Texten in ausreichender Menge führt nachweislich zu einer Verbesserung der Leseleistung (Tacke, 2005).

Der Leselehrgang „Lulu lernt lesen“ basiert auf dem Kieler Leseaufbau und entspricht dem aktuellen Forschungsstand zum Schriftspracherwerb. In der Klassenstufe 2 kann der Leselehrgang für Schülerinnen und Schüler, die die basale Lesekompetenz noch nicht erworben haben, fortgesetzt werden. Zentral für den Leseunterricht in Klasse 2 ist die Entwicklung des automatisierten Wortlesens, so dass die Kinder am Ende der Klasse 2 in der Lage sind, kleine ungeübte Texte zügig selbständig zu erlesen. Die Förderung für das automatisierte Wortlesen ist an kein bestimmtes Material gebunden. Bei der Auswahl des Lesematerials ist allerdings zu berücksichtigen, dass es die Lebenswelt der Kinder anspricht, einen altersadäquaten Wortschatz beinhaltet, die Lesemotivation fördert und somit das Weiterlesen anregt.

Hauptverantwortlich für die Förderung auf der Förderebene I und II sind die Grundschullehrkräfte in Kooperation mit dem jeweils zuständigen Sonderpädagogen. In der Tabelle 3 werden die genannten Fördermaterialien der Förderebene I und II überblicksartig zusammengefasst.

Tabelle 3: Fördermaterialien Deutsch Klasse 1/2 Förderebene I und II im RIM

Fördermaterialien Lesen Förderebene I und II Klasse 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Kieler Leseaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2002) 	Konzept einer kleinschrittigen Einführung von Lauten und Buchstaben nach Schwierigkeitsstufen entsprechend linguistisch evidenter Kriterien
<ul style="list-style-type: none"> • „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Mart-schinke, 2008) alternativ • „Hören, lauschen, lernen 2“ (Plume & Schneider, 2004) • BliWo (Mayer, 2009) • Hören, lauschen, lernen, Würzburger Trainingsprogramm (Küspert & Schneider, 2006) 	<p>Förderung der phonologischen Bewusstheit</p> <p>Förderung der phonologischen Bewusstheit, Buchstaben-Laut-Training</p> <p>Blitzschnelle Worterkennung</p> <p>Förderung der phonologischen Bewusstheit</p>
„Lulu lernt lesen“ (Tolkmitt, 2005)	Leselehrgang Klasse 1 mit unterschiedlichen Arbeitsma-terialien
Zusatzmaterialien zur Differenzierung (Dummer-Smoch, 2002) (Gerdes, 2000)	<p>Übungs- und Spielmateriale des Kieler Leseaufbaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Silbenteppich, • der neue Karolus Version 6.x (2011) • die Wörterkartei und Spielekartei. • Übungsmateriale des Leselehrgangs „Lulu lernt lesen“ • Laute Silben Wörter, Geist-Reich
Fördermaterialien Rechtschreiben Förderebene I und II Klasse 2	
Kieler Rechtschreibaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2001)	Theoriebasiertes Konzept der stufenweisen Einführung der Rechtschreibung in Anlehnung an den natürlichen Entwicklungsprozess (nicht nach definierten Recht-schreibphänomenen, sondern orientiert an der Frage: Wie lernen die Kinder die Rechtschreibung?).
„Lulu lernt rechtschreiben“ (Tolkmitt, 2009)	Rechtschreiblehrgang Klasse 2 mit unterschiedlichen
Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne & Mathwig, 2009)	ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreib-schwache Kinder
Zusatzmaterialien zur Differenzierung (Dummer-Smoch, 2002)	Übungs- und Spielmateriale des Kieler Rechtschrei-baufbaus
Eine Übersicht zu den empfohlenen Zusatzmaterialien Klasse 1 und 2 findet sich im Anhang A	

In der RTI Pyramide (s. Abbildung 3) für den Bereich Deutsch Klasse 1 sind die drei Präventionsebenen, die Hauptmaterialien, die auf Rügen auf den Förderebenen I und II zum Einsatz kommen, und die jeweiligen Zuständigkeiten abgebildet.

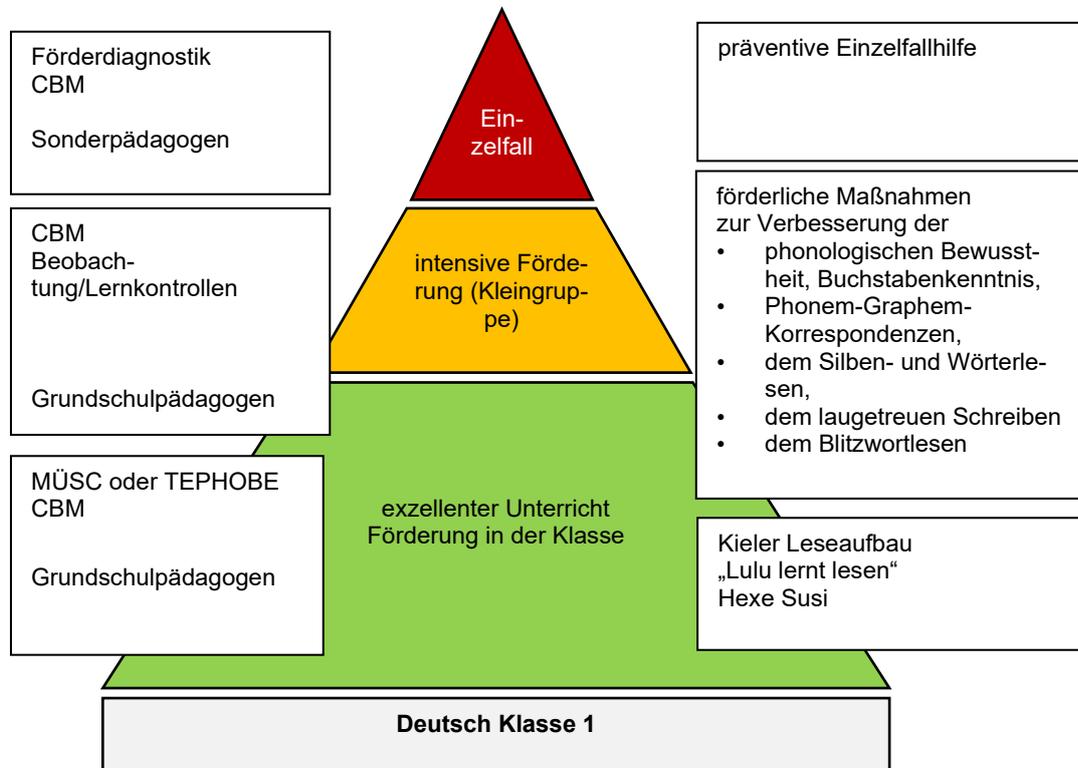


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes Deutsch Klasse 1 im RIM

Analog zu der RTI-Pyramide für den Bereich Deutsch Klasse 1 sind in der Abbildung 4 die drei Präventionsebenen, die Hauptmaterialien, die auf Rügen auf den Förderebenen I und II in Klassenstufe 2 zum Einsatz kommen und die jeweiligen Zuständigkeiten abgebildet.

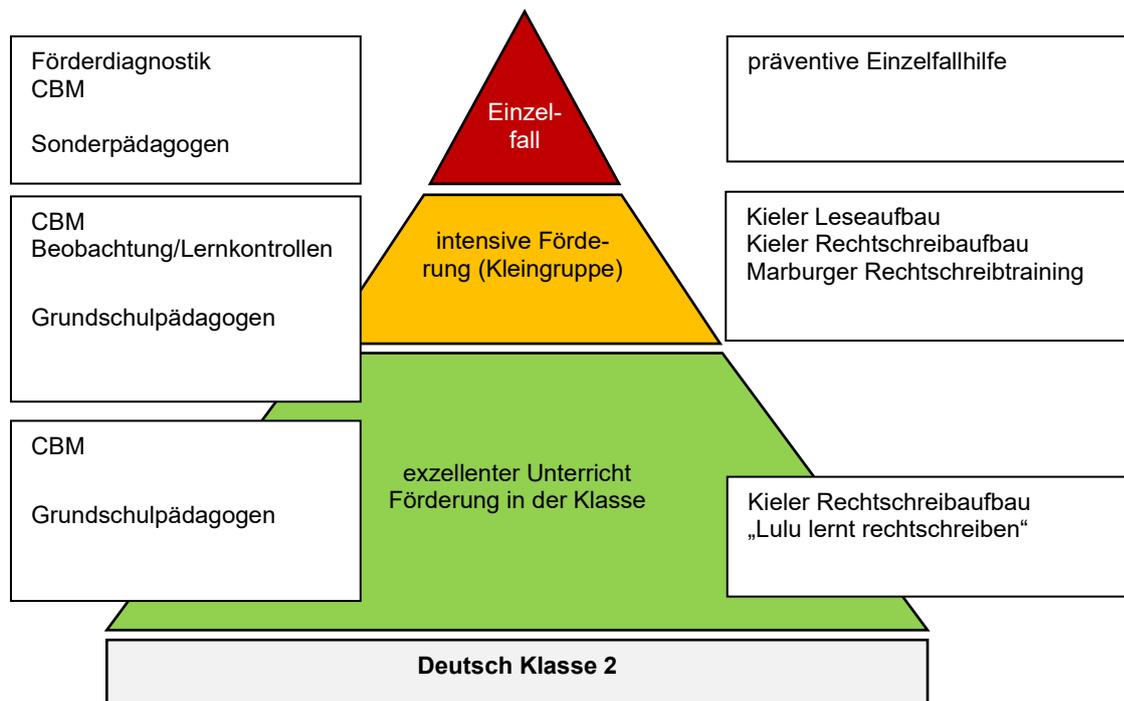


Abbildung 4: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes Deutsch Klasse 2 im RIM

3.2.4 Literatur

- Balzer, L., Fritz, A., Ricken, G. & Jäger, R. S. (2007). Der Rechenschwäche auf der Spur - eine Re-Analyse von Mathematik Leistungsdaten eines kompletten Schülerjahrgangs der achten Klassenstufe in Rheinland-Pfalz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 177-190.
- Breitenbach, E. & Weiland, K. (2010). *Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D. B. & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to develop growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-524.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Deno, S. L. (2003a). Curriculum-Based Measurement: Development and Perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 3-11.

- Deno, S. L. (2003b). Developments in Curriculum-Based Measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Diehl, K. (2010). Curriculumbasiertes Messverfahren "Silben und Wörter lesen". *Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Diehl, K. (2010). Curriculumbasiertes Messverfahren "Kleine Texte". *Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Diehl, K. & Stockheim, D. (2011). Curriculumbasiertes Messverfahren "Silben und Wörter lesen". *Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2012, in Druck). *IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern*. Göttingen: Hogrefe.
- Diehl, K. & Rudenko, A. (2011). Curriculumbasiertes Messverfahren "Blitzwortlesen". *Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (1991). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Dummer-Smoch, L. (2002). *Laute-Silben-Wörter* (3. Auflage). Kiel: Veris.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2001). *Kieler Rechtschreibaufbau. Handbuch* (4. Auflage). Kiel: Veris.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2002). *Kieler Leseaufbau. Handbuch* (6. Auflage). Kiel: Veris.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2007). *Kieler Leseaufbau. Handbuch und Übungsmaterialien*. Kiel: Veris.
- Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen* (Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3, S. 65-80). Göttingen: Hogrefe.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2008). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi*. Donauwörth: Auer.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (S. 301-330). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). New directions in research: Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2007). Progress monitoring within a multi-tiered prevention system. *Perspective on Language and Literacy*, 33, 43-47.

- Fuchs, L. S., Deno, S. L. & Mirkin, P. K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on student achievement, pedagogy, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, 21, 449-460.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative Evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53, 19-208.
- Gaupp, N., Zoelch, Ch. & Schumann-Hengsteler, R. (2004). Defizite numerischer Basiskompetenzen bei rechenschwachen Kindern der 3. und 4. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 31-42.
- Gedes (2000). *Geist-Reich. Kopier- und Arbeitsmaterialien zum Kieler Leseaufbau*. Kiel: Veris.
- Grimm, T. (2011). Genetik der Legasthenie. *Sprache Stimme Gehör Zeitschrift für Kommunikationsstörungen*, 35, 2, 91-97.
- Grünke, M. (2006). Fördermethoden. Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 239-254.
- Günther, K. – B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32-54). Konstanz: Faude.
- Hasselhorn, M. & Schuchardt, C. (2006). Lernstörungen. Eine kritische Skizze zur Epidemiologie. *Kindheit & Entwicklung*, 15, 208-215.
- Huemer, S. M., Pointner, A. & Landerl, K. (2009). *Evidenzbasierte LRS-Förderung*. Online verfügbar unter: www.schulpsychologie.at. [20.12.2011].
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on learning Disabilities.
- Klauer, K. J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 16-26.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2001). Macht Intelligenz einen Unterschied? Rechtschreiben und phonologische Fertigkeiten bei diskrepanten und nichtdiskrepanten Leserechtschreibschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 37-49.
- Kuhlmann, C. & Hartke, B. (2011). Formative Erfassung der Rechtschreibleistung (FE-RS 2) und der Lesefertigkeit (FE-L 2) im 2. Schuljahr. (unveröffentlicht).
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (6. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mannhaupt, G. (2006). *MÜSC: Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Berlin: Cornelsen.
- Mannhaupt, G. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung des Schriftspracherwerbs. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 186 – 209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, A. (2009). *Blitzschnelle Worterkennung (BliWo): Grundlagen und Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Mayer, A. (2011). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. München: Reinhardt.
- Plume, P. & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2 – Sprachspiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. & Poustka, F. (2006). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO*. Bern: Huber.
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2009). *Das Marburger Rechtschreibtraining* (4. durchgesehene und erweiterte Auflage). Bochum: Dr. Dieter Winkler.
- Schulte-Körne, G. (2009). *Ratgeber Legasthenie: Frühzeitig erkennen. Richtig reagieren. Gezielt behandeln*. München: Droemer Knauer.
- Schulte-Körne, G. (Hrsg.) (2002). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Dr. Dieter Winkler
- Stecker, P. M. & Fuchs L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disability Research and Practice*, 15, 128-134.
- Strathmann, A. & Klauer, K. J. (2010). Lernverlaufsdagnostik: Ein Ansatz zur längerfristigen Lernfortschrittmessung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 111-122.
- Strathmann, A., Klauer, K. J. & Greisbach, M. (2010). Lernverlaufsdagnostik. Dargestellt am Beispiel der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 64-77.
- Suchodoletz von, W. (2007). *Lese-Rechtschreibstörung (LRS) – Fragen und Antworten. Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tacke, G. (2002). Leseschwache Schüler mit Erfolg fördern: Erfahrungen aus der schulpyschologischen Praxis, Forschungsbefunde und Übungsmaterialien. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (S. 285-300). Bochum: Verlag.

- Tacke, G. (2005). Evaluation eines Lesetrainings zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Grundschüler der zweiten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 198-209.
- Tacke, G. (2008). Frühe Leseförderung zur Vorbeugung von Leseschwäche. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 151-163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tolkmitt, P. (2005). *Lulu lernt lesen*. Heinsberg: Dieck Verlag.
- Tolkmitt, P. (2009). *Lulu lernt rechtschreiben*. Heinsberg: Dieck Verlag.
- von Suchodoletz, W. (2007). *Lese-Rechtschreibstörung (LRS) – Fragen und Antworten. Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2002). Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmaß von einem Rechtschreib-training? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 56-70.

3.3 Konzeption im Förderbereich Mathematik

Stefan Voß

3.3.1 Grundlagen

„Mathe ist blöd!“ Dies kann ein Fazit von Kindern sein, die Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechens haben. Ein solcher Gedanke oder gar Ausspruch ist nachvollziehbar, wenn man sich vor Augen führt, wie enttäuschend es werden kann, wenn man sich in dem komplexen System der Zahlen, deren Bedeutungs- und Beziehungsebenen nicht zurechtfindet.

Die Weltgesundheitsorganisation definiert die *Rechenstörung* unter Punkt F81.2 folgendermaßen:

„Diese Störung besteht in einer umschriebenen Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft vor allem die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten, wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten, die für Algebra, Trigonometrie, Geometrie oder Differential- und Integralrechnungen benötigt werden“ (ICD-10, Dilling, Mombour & Schmidt, 2007, S. 277).

Weiterhin beinhalten die Klassifikationskriterien der ICD-10, dass die Leserechtschreibleistungen in Diskrepanz zu den Rechenleistungen im Normalbereich liegen müssen und dass die Rechenleistung des Kindes unterhalb des Niveaus liegt, das aufgrund des Alters und der Intelligenz zu erwarten wäre.

Folgt man den Kriterien der ICD-10, sind etwa 4 - 7 % aller Kinder von einer Rechenschwäche betroffen. Das oben genannte Diskrepanzkriterium schließt jedoch eine beachtliche Anzahl an Kindern aus der Definition aus, die dennoch Schwierigkeiten im Bereich des Rechens aufweisen. Wird der Begriff weiter gefasst betrachtet, wird also auf das Diskrepanzkriterium verzichtet, ist von einem Anteil von etwa 7 - 13 % von Kindern auszugehen, welche gravierende Rechenschwierigkeiten aufweisen (Schipper, 2003; Jacobs & Petermann, 2007).

Das in der ICD-10 für die Diagnose Rechenstörung gültige Diskrepanzkriterium ist in der Fachliteratur schon an verschiedenen Stellen kritisiert worden (u. a. Krajewski, 2003; Lorenz, 2003; Moser Opitz, 2004; Koch, 2005). Unbestritten bleibt dabei der Einfluss der Intelligenz auf die Mathematikleistung von Kindern (u. a. Helmke & Weinert, 1997; Jordan, Hanich & Kaplan, 2003; Krajewski & Schneider, 2006). Es besteht jedoch die Frage, ob sich die

Schwierigkeiten der Kinder mit oder ohne Intelligenzminderung bzw. mit oder ohne Leserechtschreibschwierigkeiten auch tatsächlich anders äußern (Moser Opitz, 2004). Die Forschung hat gezeigt, dass die Entwicklung mathematischer Kompetenzen bei rechenschwachen Kindern, wenn auch verzögert, grundlegend derer normgerecht entwickelter Kinder gleicht (Lorenz & Raddatz 2003; Werner, 2007). In diesem Zusammenhang postuliert auch Lorenz (2003): „Es erscheint hingegen sinnvoller, all jene Kinder in die Förderung aufzunehmen, deren Lernfortschritte, durch welche Gründe auch immer, als unzureichend angesehen werden“ (S. 15). Entsprechend werden auch im RIM-Konzept Kinder, die nicht das Diskrepanzkriterium erfüllen, als Gruppe aufgefasst, die spezifische Unterstützungsangebote im Bereich Mathematik benötigt.

Es gibt bis heute keinen gültigen Konsens darüber, wodurch Rechenstörungen verursacht werden. Zur Erklärung wird ein multikausales Bedingungsgefüge angenommen, also eine Beeinflussung des Erlernens des Rechnens durch entwicklungs-, neuro-, und kognitionspsychologische Aspekte (Dehaene, 1992; von Aster, 2003; Krajewski, 2003; Grube & Barth, 2004; Krajewski & Schneider, 2006; von Aster, Schweiter & Weinhold Zulauf, 2007; Fritz, Ricken & Gerlach, 2007). Entwicklungspsychologische Modelle geben Hinweise für die alltägliche pädagogische Arbeit für den Mathematik- bzw. Förderunterricht. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive hängt das Rechnenlernen von systematisch aufeinander aufbauenden Einsichten und Konzepten ab (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007; Krajewski, 2003; Krajewski & Schneider, 2006). So basiert beispielsweise die Rechenoperation des Addierens wesentlich auf einem Verständnis für Teil-Ganzes-Beziehungen zwischen Mengen und auf dem Verständnis für Zahlen als Repräsentanten für bestimmte Mengen. Fehlen diese Einsichten und Konzeptvorstellungen bzw. sind sie nur eingeschränkt ausgeprägt, zieht das Schwierigkeiten beim weiteren Erlernen mathematischer Fähigkeiten nach sich. Kinder entwickeln zwar durchaus Strategien (z. B. „Fingerrechnen“, Weiter- oder Rückwärtszählen, Ergebnisse auswendig lernen), um gestellten Anforderungen nachzukommen, diese sind aber irgendwann eher ineffizient und ressourcenaufwändig. Das hat ausbleibende Lernerfolge sowie Frustrationen zur Folge – dann ist Mathe blöd.

Durch den Einsatz früher, spezifischer Hilfen im vorliegenden Konzept wird das Rechnenlernen als ein durchaus dynamischer Prozess aufgefasst, der sich im Laufe der Zeit, abhängig von vielerlei Einflussfaktoren, unterschiedlich entwickelt, so dass Interventionen auf die individuelle Schülersituation abgestimmt werden müssen. So gibt auch schon Wolfensberger (1981) zu beachten:

„Nicht jedes Kind, das schlecht rechnet, hat eine Rechenschwäche. [...] Es gibt auch nicht die Rechenschwäche, sondern so viele verschiedene Rechenschwächen, als es rechenschwache Kinder gibt. Keine gleicht exakt der anderen. Die Rechenschwäche ist ein abstrakter Sammelbegriff. Im konkreten Falle haben wir es mit der individuellen Rechenschwäche eines bestimmten Schülers zu tun“ (o. S).

In diesem Sinne werden in der vorliegenden Konzeption alle Lerner, die schwache Leistungen im Rechnen aufweisen, einbezogen, unabhängig von Ursache und Grad der Schwierigkeiten sowie weiterer kognitiver oder schulischer Leistungen. Um der präventiven Ausrichtung des Konzeptes Rechnung zu tragen, wird der Fokus der Förderung aber auf das gesamte untere Quartil – also bis zu einem Prozentrang $PR \leq 25$ lt. anerkannten Mathematiktest – erweitert, da auch diese Kinder im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern deutliche Schwierigkeiten aufweisen und von zusätzlich wirksamen Fördermaßnahmen profitieren können.

3.3.2 Diagnostisches Vorgehen

Eine Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Bereich Mathematik muss präventiv ausgerichtet sein und demnach möglichst frühzeitig einsetzen. Um dies zu ermöglichen, ist es notwendig, die Entwicklung mathematischer Konzepte sowie ihrer Determinanten entsprechend vorherrschender Modellvorstellungen und Theorien zu kennen, um daraus Ableitungen für die Ursachen von Rechenschwächen abzuleiten. Dies sollte sich sowohl bei der Identifizierung als auch bei der Förderung (unterrichtsintegriert oder im additiven Förderunterricht) der Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Mathematik widerspiegeln.

In Analogie zu den im Individuals With Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) vorgeschlagenen Maßnahmen, setzt sich die Diagnostik aus drei Komponenten zusammen (IDEIA, 2004; s. auch Abbildung 5):

- mehrere über das Schuljahr verteilte Screeningverfahren als Bestandteil der Förderebene I (alle Schüler) zur Identifikation von Kindern mit Hinweisen auf Entwicklungsrisiken,
- eine differenzierte, qualitativ ausgerichtete Diagnostik als Bestandteil der Förderebene II (also mit den in Screeningverfahren auffällig gewordenen Kindern) und
- eine das Schuljahr begleitende Lernfortschrittsdokumentation mittels monatlicher CBM auf Förderebene I sowie zusätzlicher wöchentlicher CBM auf Förderebene II (und III), um Hinweise auf die Effektivität der Unterrichts- bzw. Fördermaßnahmen zu erhalten.

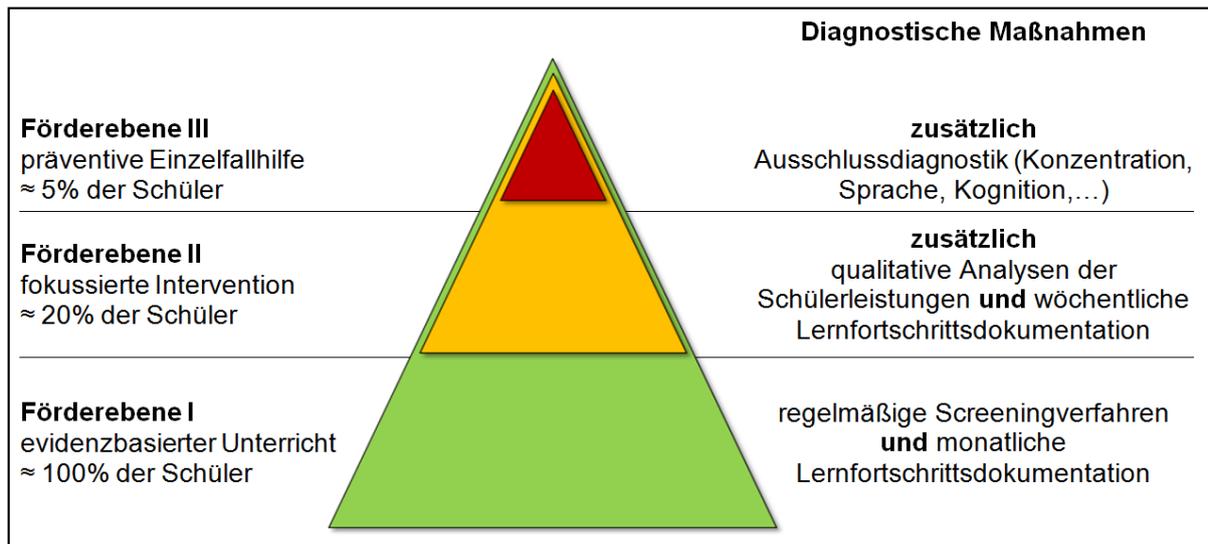


Abbildung 5: Übersicht über die diagnostischen Maßnahmen innerhalb der Förderebenen des RIM

Im folgenden Abschnitt werden die eingesetzten diagnostischen Verfahren der Förderebene I und II getrennt nach Schuljahren sowie nach Verfahrensart (Screening, qualitative Verfahren bzw. CBM) näher erläutert.

Screeningverfahren in Klassenstufe 1

Zu Beginn der ersten Schuljahreshälfte wird das Diagnoseprogramm „Kalkulie“ (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) mit allen Kindern als Screening für den Bereich Mathematik im Klassenverband durchgeführt. Demnach sind auf Förderebene I nur quantitative Auswertungen notwendig bzw. möglich. Teil 1 wird entsprechend der Durchführungshinweise als Gruppenverfahren durchgeführt. Teil 1 des Diagnoseprogramms enthält Aufgaben zum Mengen- und Zahlvergleich, Zählen und Abzählen, sowie zum Teil-Ganzes-Verständnis. Erzielt ein Kind einen Gesamtrohwert ≤ 20 (dies entspricht einem Prozentrang $PR \leq 25$), gilt dies als Hinweis auf ein Risiko im Bereich Mathematik.

In der 21. (bzw. 33./34. und 43./44.) Schulwoche werden alle Kinder mit dem Mathematikinventar „Rechenfische“ (Wagner & Hartke, 2006) getestet. Dieses Verfahren dient als Screening zur frühen Erfassung von Schwierigkeiten beim Erlernen arithmetischer Kenntnisse in Klassenstufe 1, wodurch ein Lücken schließendes Lernen ermöglicht werden soll. Es ist inhaltlich nah am Curriculum erarbeitet worden. Die Aufgabenstruktur berücksichtigt aktuelle fachdidaktische und entwicklungspsychologische Modelle des Erlernens arithmetischer Kenntnisse. Die Rechenfische sind als Gruppentest konzipiert, der innerhalb von zwei Schulstunden in selbstständiger Bearbeitung durchgeführt wird. Dabei wird ein breites Spektrum an Einsichten und Konzeptvorstellungen der Kinder überprüft (Menge-Zahl-Korrespondenz, Teil-Ganzes-Beziehungen, Kenntnis des Zahlenstrahls, Relationen zwischen Mengen und

zwischen Zahlen). Die Rechenfische differenzieren gut im unteren Leistungsbereich, wodurch differenzierte Aussagen über das Leistungsprofil rechenschwächerer Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Das Verfahren bietet Normwerte für drei Messzeitpunkte, welche über den Zeitraum der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres verteilt sind (Knopp & Hartke, 2010).

Möglichkeiten der qualitativen Leistungseinschätzung in Klassenstufe 1

Weitere Informationen über individuelle Unterstützungsbedürfnisse der Kinder mit identifizierten Risiken liefern detailliertere, qualitativ ausgerichtete Analysen der Schülerleistungen als Bestandteil der Förderebene II.

Zu Beginn des Schuljahres sollten dazu bei den Schülerinnen und Schülern, die einen Gesamtrohwert ≤ 20 in Kalkulie ($PR \leq 25$) erzielt haben, die Ergebnisse in den einzelnen Subtests von Kalkulie analysiert werden, um Problembereiche zu identifizieren. Eine wiederholte Durchführung von Kalkulie als Individualverfahren gibt zudem Aufschluss über verwendete Rechenstrategien (Strategieanalyse siehe Durchführungsanweisung, Fritz, Ricken & Gerlach, 2007, S. 76) und ermöglicht eine Verortung der Kompetenz des Kindes auf arithmetischen Leistungsniveaus auf der Basis entwicklungspsychologischer Modelle (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007, Krajewski & Schneider, 2006).

In der zweiten Schuljahreshälfte sollten zur qualitativen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, die Leistungen entsprechend einem Prozentrang ≤ 25 (Förderebene II) erzielt haben, ebenso eine Subtestanalyse der Rechenfische vorgenommen werden. Eine nähere Beschreibung der einzelnen Subtests ist im Durchführungsmanual der Rechenfische zu finden (Wagner & Hartke, 2006).

Zusätzlich sollten diese Schülerinnen und Schüler mit der „Kompetenzfassung in Kita und Schule (KEKS)“ (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011) getestet werden. Nachfolgend werden in Tabelle 4 die Subtests des Verfahrens zusammengefasst und Informationen darüber gegeben, welche mathematischen Kompetenzen in den einzelnen Untertests abgefragt werden.

Tabelle 4: Übersicht über die Subtests des Verfahrens Kompetenzfassung in Kita und Schule KEKS (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011)

Subtest in KEKS	Erfasster arithmetischer Bereich
1. Mengen vergleichen	Mengendiskrimination auf ikonischer Ebene
2. Enthaltensein von Teilmengen	Kenntlichmachen einer Teilmenge in einer Menge

Subtest in KEKS	Erfasster arithmetischer Bereich
gen	
3. Mengen bestimmen ohne Bilder	Lösen verbal präsentierter Sachaufgaben zur Bestimmung von Mengen
4. Gleichmächtige Mengen herstellen	Angleichen von Punktmengen
5. Zahlenstrahl	Kennzeichnung der Verortung von verbal präsentierten Zahlen auf dem Zahlenstrahl
6. Relationen erkennen	Erzeugen einer Strichmenge mittels Information über eine gegebene und ihrer Relation zur gesuchten Menge
7. Würfelaufgaben	Bestimmen der Anzahl von räumlich angeordneten Würfeln
8. Teilmengen bilden mit Punkten	Bestimmen einer Teilmenge aus gegebener Gesamtmenge sowie der Komplementärmenge
9. Relationen erkennen und Mengen bestimmen ohne Bilder	Lösen verbal präsentierter Sachaufgaben zur Bestimmung von Mengen über Relationsangaben
10. Reihenfolgen ergänzen	Vervollständigung einer Serie von Punktmengen
11. Vorgänger/Nachfolger	Vervollständigen einer Serie von Zahlsymbolen

Die Subtests der KEKS-Aufgaben sind so konstruiert, dass anhand der erzielten Rohwerte erkannt werden kann, auf welcher Niveaustufe des „Modells der mathematischen Kompetenzentwicklung“ von Fritz, Ricken & Gerlach (2007) sich ein Kind befindet. Entsprechend ist es möglich, Informationen zur weiteren Förderarbeit abzuleiten.

Eine Durchführung von Kalkulie als Individualverfahren in einer Einzelsituation und eine anschließende qualitative Auswertung der Schülerleistung bietet bereits Hinweise auf die Förderung, die Auswertung der KEKS-Aufgaben präzisiert das Bild der Lernausgangslage eines Kindes. Weiterhin können mittels Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Arbeitsproben Rückschlüsse auf die verwendeten Rechenstrategien des Kindes gezogen werden.

Lernfortschrittsdokumentation mittels CBM in Klassenstufe 1

Um möglichst frühzeitig Hinweise auf spezifische Unterstützungsbedürfnisse der Kinder zu erhalten, werden die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in Klasse 1 mittels curriculumbasierter Messungen fortlaufend dokumentiert. Ein Prozentrang ≤ 25 in diesen Verfahren gilt ggf. als ein weiterer Hinweis auf ein Risiko im Bereich Mathematik. Auch in diesem Fall sollte eine detaillierte Analyse der Schülerleistungen mit entsprechender spezifischer Förderung im Anschluss vorgenommen werden.

Die CBM liegen für das Fach Mathematik für Klassenstufe 1 jeweils in zwei Niveaustufen vor – Niveaustufe 1 für die erste Hälfte, Niveaustufe 2 für die zweite Hälfte des ersten Schuljahres (Voß & Hartke, 2010). Je Niveaustufe gibt es vier verschiedene CBM, welche unterschiedliche Kompetenzen abfragen. Tabelle 5 enthält eine Übersicht über die derzeit an der Universität Rostock verfügbaren Verfahren.

Tabelle 5: Übersicht über die eingesetzten curriculumbasierten Messungen im ersten Schuljahr (Niveaustufen 1 und 2; Voß & Hartke, 2010)

Niveaustufe 1		
Einsatz Anfang bis Mitte 1. Schuljahr		
Zahlenlesen	Einzelverfahren	Zahlenidentifikation im Zahlenraum bis 20
Arithmetische Basis-kompetenzen	Gruppenverfahren	gemischte Aufgaben, u. a. Menge-Zahl-Zuordnungen, Seriationsaufgaben, Zahlzerlegungsaufgaben
Mengenvergleich		Diskrimination zweier Zahlen im Zahlenraum bis 20
Zahlenreihe		Ergänzen des Platzhalters einer kurzen Zahlensequenz im Zahlenraum bis 20
Niveaustufe 2		
Einsatz Mitte bis Ende 1. Schuljahr		
Arithmetische Basis-kompetenzen	Gruppenverfahren	gemischte Aufgaben, u. a. Menge-Zahl-Zuordnungen, Seriationsaufgaben, Zahlzerlegungsaufgaben
Zahlzerlegung		Ergänzen von Zahlenhäusern
Addition im 20er-Raum		Additionsaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Zahlenraum bis 20
Subtraktion im 20er-Raum		Subtraktionsaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Zahlenraum bis 20

Die CBM werden entsprechend der Handanweisungen in mindestens vierwöchiger Frequenz durchgeführt. Jedes dieser Verfahren dauert eine Minute, in welcher die Kinder möglichst viele Aufgaben des jeweiligen Arbeitsblattes richtig lösen sollen. Richtig gelöste Aufgaben werden zusammengezählt und der Gesamtwert für jede CBM wird dokumentiert. Durch den regelmäßigen Einsatz dieses Verfahrens zeichnet sich der Lernverlauf ab.

Auf Förderebene I – im Kernunterricht – werden die CBM zu den verschiedenen Kompetenzbereichen monatlich mit allen Kindern durchgeführt. Auf Förderebene II und III wird die Frequenz des Einsatzes der CBM auf wöchentlich erhöht. Dabei erscheint es sinnvoll, sich

für den Einsatz auf Förderebene II (bzw. III) nur ein oder zwei dieser Verfahren auszuwählen, welche den zu fördernden Kompetenzbereich am ehesten beschreiben. So würden sich beispielsweise für die Förderung der Kenntnis des Zahlenstrahls die CBM Zahlenlesen und Zahlenreihe anbieten.

Screeningverfahren in Klassenstufe 2

Zu Beginn der zweiten Klasse wird Teil 2 des Diagnoseprogramms „Kalkulie“ (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) mit allen Kindern als Screening für den Bereich Mathematik im Klassenverband durchgeführt. Teil 2 des Diagnoseprogramms enthält Aufgaben zum Verständnis von Menge-Zahl-Beziehungen, über das Strukturieren von Mengen, über das Nutzen von Zahlstrukturen, zur Kenntnis des Zahlenstrahls sowie Kopfrechenaufgaben. Erzielen Kinder zu diesem Zeitpunkt einen Gesamtrohwert ≤ 14 , entspricht diese Leistung einem Prozentrang ≤ 25 . Dies ist als Hinweis auf weiterhin – über die Klassenstufe 1 hinausreichend – fehlende basale mathematische Kompetenzen zu interpretieren und gilt als Kriterium für eine zusätzliche Förderung auf Förderebene II.

In der 10. (bzw. 20., 30. und 40.) Schulwoche werden alle Kinder mit dem Diagnoseverfahren „Formative Erfassung arithmetischer Fähigkeiten im 2. Schuljahr (FE-AF 2)“ (Kuhlmann & Hartke, 2011) getestet. Dieses Verfahren dient ebenfalls als Screening zur frühen Erfassung von Schwierigkeiten beim Erlernen arithmetischer Kenntnisse in Klassenstufe 2. Es handelt sich hierbei um einen Gruppentest, der innerhalb einer Schulstunde in selbstständiger Bearbeitung durchgeführt wird. Das Verfahren bietet Normwerte für vier Messzeitpunkte, die über das zweite Schuljahr verteilt sind.

Die Subtests des Verfahrens fragen verschiedene Fähigkeiten ab, u. a. die Kenntnis des Zahlenraums bis 100, Menge-Zahlzuordnungen im Zahlenraum bis 100, das Lösen einfacher Additions- und Subtraktionsaufgaben, sowie Platzhalteraufgaben im Zahlenraum bis 100 und erste Einsichten in die Rechenoperationen Multiplikation und Division. Durch den wiederholten Einsatz über vier Messzeitpunkte hinweg ist eine Dokumentation von Fortschritten in den abgefragten Skalen möglich (Kuhlmann & Hartke, 2011).

Möglichkeiten der qualitativen Leistungseinschätzung in Klassenstufe 2

Weitere detailliertere, qualitativ ausgerichtete Informationen über individuelle Unterstützungsbedürfnisse der Kinder des unteren Quartils werden auch im zweiten Schuljahr, neben Subtestanalysen der Screeningverfahren, durch die Analyse des Diagnosematerials Kompetenzerfassung in Kita und Schule (KEKS) bezogen (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011).

Auch an dieser Stelle erscheinen eine Durchführung von Kalkulie als Individualverfahren (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) und eine anschließende qualitative Auswertung der Schülerleistung sinnvoll, um entsprechende Förderhinweise zu erhalten. Weiterhin sollten durch Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Arbeitsproben Rückschlüsse auf verwendete Rechenstrategien und systematisch auftretende Fehler des Kindes gezogen werden.

Lernfortschrittsdokumentation mittels CBM in Klassenstufe 2

Um möglichst frühzeitig Hinweise auf spezifische Unterstützungsbedürfnisse der Kinder zu erhalten, werden die Lernfortschritte der Schüler in Klasse 1 mittels curriculumbasierter Messungen fortlaufend dokumentiert (Voß, 2011). Erzielt ein Kind in diesen Verfahren einen Prozentrang ≤ 25 , so gilt dies als ein (weiterer) Hinweis auf ein Risiko im Bereich Mathematik. Auch in diesem Fall sollte eine detaillierte Analyse der Schülerleistungen mit entsprechender spezifischer Förderung vorgenommen werden.

Die CBM liegen für den Fachbereich Mathematik für Klassenstufe 2 auch jeweils in zwei Niveaustufen vor – Niveaustufe 3 für die erste Hälfte, Niveaustufe 4 für die zweite Hälfte des zweiten Schuljahres (Voß, 2011). Je Niveaustufe gibt es vier verschiedene CBM, die unterschiedliche Kompetenzen abfragen. In Tabelle 6 ist eine Übersicht über die derzeit an der Universität Rostock verfügbaren Verfahren für den Fachbereich Mathematik in Klassenstufe 2 dargestellt.

Tabelle 6: Übersicht über die eingesetzten curriculumbasierten Messungen im zweiten Schuljahr (Niveaustufen 3 und 4; Voß, 2011)

Niveaustufe 3		
Einsatz Anfang bis Mitte 2. Schuljahr		
Mengenvergleich im Hunderterraum	Gruppenverfahren	Diskrimination zweier Zahlen im Zahlenraum bis 100
Hundertertafel		Zuordnung von Zahlsymbolen zum entsprechenden Platz in der Hundertertafel
Addition im Hunderterraum		Additionsaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Zahlenraum bis 100
Subtraktion im Hunderterraum		Subtraktionsaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Zahlenraum bis 100
Niveaustufe 4		
Einsatz Mitte bis Ende 2. Schuljahr		

gemischte Aufgaben	Gruppen- verfahren	Additions- und Subtraktionsaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Zahlenraum bis 100
Zahlzerlegung		Ergänzen von Zahlenhäusern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Zahlenraum bis 100
Kleines 1-mal-1		Multiplikationsaufgaben, kleines 1-mal-1
Kleines 1-durch-1		Divisionsaufgaben, kleines 1-durch-1

Die CBM werden entsprechend des Manuals durchgeführt. Innerhalb einer Minute sollen die Kinder möglichst viele Aufgaben des jeweiligen Arbeitsblattes richtig lösen. Richtig gelöste Aufgaben werden zusammengezählt und der Gesamtwert jeder CBM wird dokumentiert.

Auch in Klasse 2 werden die CBM als Bestandteil der Förderebene I monatlich mit allen Kindern durchgeführt. Auf der Förderebene II (und III) werden wöchentlich Testungen mit einem oder zwei dieser Verfahren durchgeführt, welche den zu fördernden Kompetenzbereich am ehesten beschreiben. Bei Förderung der Orientierung im Hunderterraum bieten sich hier bspw. das CBM „Hundertertafel“ bzw. auch „Mengenvergleich im Hunderterraum“ an.

3.3.3 Unterrichtsintegrierte Förderung auf Förderebene I

Durch die Ergebnisse von Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU ist deutlich geworden, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich eine eher mittlere Stellung einnimmt und dass es gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern gibt (Deutsches PISA-Konsortium, 2001; PISA-Konsortium Deutschland, 2004). In diesem Zusammenhang hat die Kultusministerkonferenz zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität 2003 bzw. 2004 bundesweit geltende Bildungsstandards für ausgewählte allgemein bildende Schularten (u. a. auch dem Primarbereich) beschlossen, die nicht mehr primär konkret festgelegte Unterrichtsgegenstände und -inhalte ausweisen, sondern bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen angeben, über welche die Schülerinnen und Schüler verfügen sollen (Kultusministerkonferenz, 2004).

Die Bildungsstandards für das Fach Mathematik in der Primarstufe gliedern die zu vermittelnden Kompetenzen in allgemeine und inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen, die in enger Verbindung gesehen werden müssen (s. Abbildung 6; Kultusministerkonferenz, 2004).

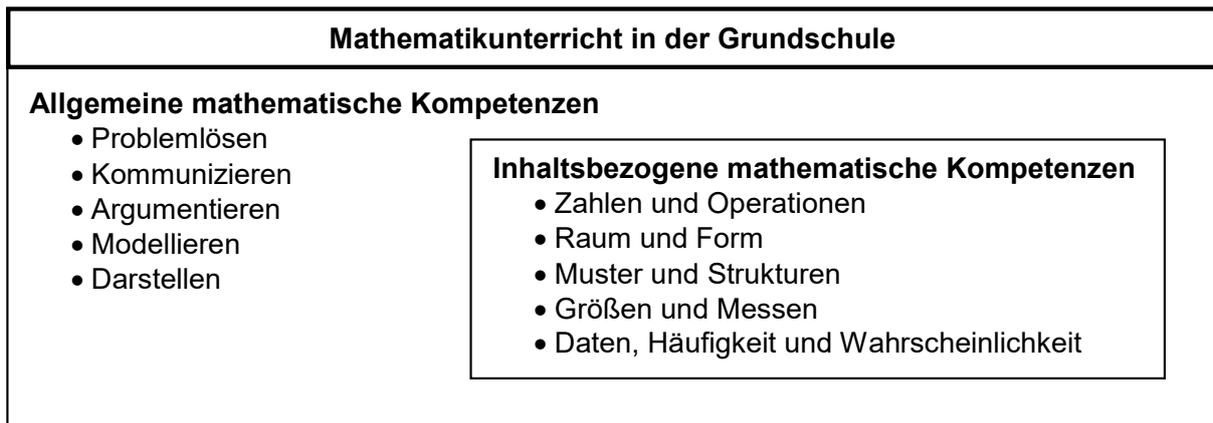


Abbildung 6: Allgemeine und inhaltsbezogene mathematischen Kompetenzen im Mathematikunterricht der Grundschule (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 7)

Unter allgemeinen mathematischen Kompetenzen werden das Problemlösen, das Kommunizieren, das Argumentieren, das Modellieren und das Darstellen verstanden, welche grundlegende Prozesse des mathematischen Arbeitens beschreiben und von zentraler Bedeutung für das Mathematiklernen sind. Diese allgemeinen Kompetenzen sind untrennbar auf die Kompetenzen in den fünf inhaltlichen Bereichen *Zahlen und Operationen*, *Raum und Form*, *Muster und Strukturen*, *Größen und Messen* sowie *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* bezogen, welche konkretes inhaltsbezogenes Wissen und Fertigkeiten beschreiben. Diese inhaltlichen Bereiche sind von fundamentaler Bedeutung für den weiterführenden Mathematikunterricht in Grundschulen und höheren Klassenstufen. Auf eine detailliertere Ausführung dieser Kompetenzen wird an dieser Stelle verzichtet, diese ist den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Kultusministerkonferenz, 2004) zu entnehmen.

Die Betonung der oben genannten allgemeinen mathematischen Kompetenzen im Unterricht der Primarstufe erfordert nicht nur die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern setzt darüber hinaus eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit mathematischen Gegenständen und Inhalten voraus, um zu sicheren mathematischen Einsichten zu verhelfen. So heißt es in den Bildungsstandards:

„Das Ziel ist die Entwicklung eines gesicherten Verständnisses [Herv. D. Verf.] mathematischer Inhalte. Die allgemeinen mathematischen Kompetenzen verdeutlichen, dass die Art und Weise der Auseinandersetzung mit mathematischen Fragen ein wesentlicher Teil der Entwicklung mathematischer Grundbildung ist. Deren Entwicklung hängt nicht nur davon ab, welche [Herv. D. Verf.] Inhalte unterrichtet wurden, sondern in mindestens gleichem Maße davon, wie [Herv. D. Verf.] sie unterrichtet wurden, d. h. in welchem Maße den Kindern Gelegenheit gegeben wurde, selbst Probleme zu

lösen, über Mathematik zu kommunizieren usw.“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 6).

Dies geht einher mit den aktuell vorherrschenden Modellannahmen der Entwicklungspsychologie zum Erlernen des Rechnens sowie den Ansätzen der Mathematikdidaktik.

Folgt man den aktuellen Ansätzen der Entwicklungspsychologie entstehen mathematische Kompetenzen in hierarchisch aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen (Krajewski & Schneider, 2006; Fritz, Ricken & Gerlach, 2007). Mit jeder Stufe sind zentrale mathematische Einsichten und Konzepte verbunden, zu denen Kinder im Laufe der Zeit gelangen. Fritz, Ricken und Gerlach beschreiben diesen Prozess in ihrem Entwicklungsmodell früher mathematischer Kompetenzen in fünf Entwicklungsniveaus, welche hier grob beschrieben werden. Eine ausführliche Darstellung ist bei Fritz, Ricken und Gerlach (2007) bzw. Fritz und Ricken (2008) zu finden.

Kinder erkennen auf der Niveaustufe 1 nicht den numerischen Zusammenhang zwischen Zahlen und Mengen, zwar erlernen sie die Zahlwortreihe, allerdings werden die Zahlen zunächst nur als Reihung von Wörtern verstanden. Erst nach und nach werden die Zahlen als Zähl- und Anzahlen verstanden. In einer nächsten Phase, der Niveaustufe 2, verfügen Kinder über differenziertes Wissen hinsichtlich der Ordnung von Zahlen. Die Abfolge der Zahlen wird gedanklich als mentaler Zahlenstrahl repräsentiert. Anhand einer solchen Zahlenstrahlvorstellung ist eine Feststellung von Vorgänger- und Nachfolgerzahlen möglich, was als Voraussetzung für das Verständnis für die Kardinalität der Zahlen gilt. Ein Verständnis für die Kardinalität von Zahlen erreichen Kinder auf Niveaustufe 3. Sie verstehen nun, dass Zahlen für Anzahlen mit einer bestimmten Mächtigkeit stehen und dass entsprechend die letzte Zahl beim Abzählen von jeglichen Elementen die Mächtigkeit der Menge angibt. Dies bleibt unbeeinflusst von der Reihenfolge und der Repräsentationsform der auszuzählenden Elemente. Ein Vergleich zweier Zahlen erfolgt demnach nicht mehr aufgrund der festen Rangfolge in der Zahlwortreihe, sondern durch das Vergleichen der Mächtigkeit der mit diesen Zahlen verbundenen Mengen. Die Differenz zwischen den zu vergleichenden Zahlen kann jedoch auf dieser Stufe noch nicht exakt von den Kindern angegeben werden. Parallel entwickeln die Kinder auf Niveaustufe 3 ein Verständnis für die Zerlegbarkeit von Mengen. Damit sind die Einsichten verbunden, dass Teilmengen zu einer Gesamtmenge zusammengefasst bzw. das aus einer Gesamtmenge Teilmengen hergestellt werden können. Diese Einsicht dient als Grundlage für spätere Additions- und Subtraktionsrechnungen. Auf der Niveaustufe 4 gelangen Kinder zu dem Verständnis, dass auch Zahlen (Anzahlen) in Teile zerlegt bzw. zu einer Gesamtheit zusammengefügt werden können. Dadurch wird die Einsicht ermöglicht,

dass Zahlen andere Zahlen beinhalten. In Kombination mit dem Wissen über den ordinalen Zahlenstrahl verfügen Kinder auf dieser Stufe über das Verständnis der Zahlenfolge als Reihung von Elementen, deren Mächtigkeit sich bei jedem Schritt um genau 1 erhöht bzw. verringert. Auf Grundlage der in den Stufen zuvor erworbenen Einsichten sind Kinder auf Niveaustufe 5 in der Lage, exakte Beziehungen (Differenzen) zwischen Mengen unterschiedlicher Größe zu bestimmen. Kinder verstehen somit auf dieser Niveaustufe, dass Zahlen auch Relationen zwischen anderen Zahlen darstellen (relationaler Zahlbegriff). Damit geht die Einsicht einher, „dass mit einer Zahl auch ein Abschnitt auf dem Zahlenstrahl bezeichnet wird, sodass z. B. die Zahl 5 sowohl für den Abschnitt 1-2-3-4-5 als auch für den Abschnitt 4-5-6-7-8 stehen kann“ (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007, S. 11).

Aus den hier genannten entwicklungspsychologisch orientierten Forschungsergebnissen, ergeben sich Schwierigkeiten im Rechnen demnach aufgrund nicht bzw. nicht genügend ausgeprägter Einsichten und Erkenntnisse grundlegender mathematischer Konzepte, wodurch ein sicherer Umgang mit Mengen und Zahlen und das Entwickeln effektiver Rechenstrategien erschwert bzw. unmöglich wird (Krajewski & Schneider, 2006; Fritz, Ricken & Gerlach, 2007). Zwar ist es rechenschwachen Kindern auch möglich (einfachere) Rechenaufgaben zu bearbeiten, dies erfolgt jedoch meist durch bloßes Abarbeiten von erlernten Lösungsalgorithmen ohne ein grundlegendes Verständnis. Das Zählen ist eine der häufig vertretenen Strategien zur Bearbeitung von Rechenaufgaben, wird jedoch mit zunehmendem Zahlenraum ressourcenintensiv und fehleranfällig. Diese Erkenntnisse zeigen, dass es nicht genügt, Bearbeitungs- und Lösungsalgorithmen für Rechenaufgaben zu vermitteln. So gibt auch Ricken zu bedenken: „Leistungsfähigkeit entsteht dann, wenn Mathematik nicht im Auswendiglernen von Rechenvorschriften besteht, sondern wenn Kinder Einsichten in Zusammenhänge zwischen Zahlen bzw. Mengen erwerben“ (2011, S. 244). Um Kinder zu befähigen, mathematische Strukturen zu erkennen, arithmetische Probleme zu analysieren, mathematische Sachverhalte zu modellieren sowie vorhandenes Wissen auf unbekannte Aufgaben und Aufgabenformate zu transferieren, bedarf es demnach einem Unterricht, der verstärkt auf die Vermittlung allgemeiner mathematischer Einsichten sowie Kompetenzen fokussiert. Dies soll primäres Unterrichtsziel sein, ganz im Konsens zu den Bildungsstandards.

Auch aus mathematikdidaktischer Sicht proklamiert (u. a.) Wittmann (2005) eine stärkere Fokussierung auf allgemeinere mathematische Kompetenzen. Durch aktiv-entdeckendes Lernen in sozialen Unterrichtsformen, soll der Mathematikunterricht dazu anregen und befähigen, mathematische Strukturen zu erkennen und zu verstehen und zu einem gesicherten Umgang mit mathematischen Inhalten führen. Die Kinder sollen eine strukturierte Zahlvor-

stellung erlangen, das bedeutet, dass Zahlen als Zusammensetzung anderer Zahlen verstanden werden. Dazu schlägt der Autor den verstärkten Einsatz „produktiver“ Aufgaben (2005) vor. Es handelt sich dabei um Aufgabenserien, welche entgegen den sogenannten “Türmchenaufgaben” nicht bloß aneinandergereihte Aufgaben ohne Zusammenhang umfassen, sondern eine gewisse Struktur haben. Dabei geht es nicht um das bloße Abarbeiten der gestellten Aufgaben, sondern um das Erkennen der inhärenten Struktur sowie das Erklären des Zustandekommens der Zusammenhänge. Nachfolgend sind im Kasten 2 Beispiele für produktive Übungen aufgeführt, welche durch Erhöhen bzw. Verringern oder Vertauschen der Summanden entstehen.

$4 + 4 = \underline{\quad}$	$6 + 3 = \underline{\quad}$	$5 + 3 = \underline{\quad}$	$9 + 5 = \underline{\quad}$
$4 + 5 = \underline{\quad}$	$5 + 3 = \underline{\quad}$	$6 + 2 = \underline{\quad}$	$5 + 9 = \underline{\quad}$
$4 + 6 = \underline{\quad}$	$4 + 3 = \underline{\quad}$	$7 + 1 = \underline{\quad}$	

Kasten 2: Beispielaufgaben für produktives Üben

Ein weiterer Aspekt ist der verstärkte Einsatz offener Aufgaben im Unterricht (Müller & Wittmann, 1998; Müller & Wittmann, 2004a; Wittmann, 2005; Krauthausen & Scherer, 2010). Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit der Problemstellung, da nicht einfach auf eingeübte Lösungsalgorithmen zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig wird vom Kind aus eine dem Schwierigkeitsniveau angepasste Bearbeitung ermöglicht (*natürliche Differenzierung*, Müller & Wittmann, 1998). Der Unterricht sollte dabei auf wesentliche, präzise Aspekte und Darstellungsmittel reduziert werden, damit die begrenzten Gedächtnisressourcen der Schülerinnen und Schüler auf die Lerninhalte und nicht auf neue Aufgabenformate oder -darstellungen gerichtet werden können. Die Übungen erfolgen dementsprechend durch wenige, mathematisch ergiebige Struktur- (Kraft der Fünf, Zwanzigerfeld, später erweitert zu Hunderterfeld/Hundertertafel, Tausenderbuch/Tausenderfeld, Millionenbuch) und Übungsformate (z. B. Zahlenmauern, Rechendreiecke), welche mit zunehmender Klassenstufe in Größe der Zahlen und Grad der Vertiefung variieren.

Neben einer gesicherten Vermittlung grundlegender mathematischer Konzepte wird eine anschließende Automatisierung der Fähigkeiten angestrebt, um eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses zu ermöglichen. Dies soll durch den *Blitzrechnkurs* als ein verbindliches Element bei der Arbeit mit dem Zahlenbuch erreicht werden (Wittmann & Müller, 2008). Er fordert und fördert Wissen und Fertigkeiten, welche elementar für Zahlvorstellungen, Rechenoperationen und Kopfrechnen sind. Der Blitzrechnkurs besteht aus zwei Phasen. Zu-

nächst soll eine Verständnisgrundlage geschaffen werden (*Grundlegungsphase*), mit Hilfe derer Wissens Elemente und Fertigkeiten „blitzschnell“ abgerufen werden können (*Automatisierungsphase*) (Müller & Wittmann, 2008).

Diese oben benannten besonderen Anforderungen werden auch im vorliegenden Konzept an den Kernunterricht (Förderebene I) gestellt, um den Lernbedürfnissen möglichst aller Kinder nachzukommen und eine erfolgreiche Beschulung zu ermöglichen. Dazu müssen die eingesetzten Unterrichtsmaterialien die oben beschriebenen Anforderungen für einen gemeinsamen Mathematikunterricht berücksichtigen. Im vorliegenden Konzept wurde „Das Zahlenbuch“ als Unterrichtswerk für den Fachbereich Mathematik gewählt (Müller & Wittmann, 2004a, b, c, 2010a, b, c, d, e, f). Es vereint entwicklungspsychologische Aspekte mit mathematikdidaktischen Ansätzen. Neben den eingesetzten Unterrichtsmaterialien kommt der Unterrichtsgestaltung eine zentrale Bedeutung zu. Dieser sollte methodisch-didaktisch qualitativ hochwertig gestaltet sein und die individuellen Probleme der Kinder im Fachbereich Mathematik berücksichtigen. Einen wesentlichen Aspekt stellen grundlegende Überlegungen bezüglich umfangreicher unterrichtsintegrierter Differenzierungsangebote im Kernunterricht dar. Folgende Aspekte sollten bei jeder Stundenplanung in die Überlegungen zur individuellen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden:

- Welche individuellen Hilfestellungen werden durch die Lehrkraft während des Unterrichts gegeben?
- Welche Sozialform wird für die Bearbeitung der Unterrichtsinhalte gewählt?
- Wie können einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Wahl der Menge der Aufgaben unterstützt werden?
- Wie können einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Wahl der Schwierigkeit der Aufgaben unterstützt werden?
- Haben die Kinder Wahlmöglichkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben?
- Welche Lehr- bzw. Arbeitsmittel könnten die Schülerinnen und Schüler unterstützen?

Nachfolgend werden exemplarisch anhand des im RIM eingesetzten Unterrichtswerks „Das Zahlenbuch“ Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht Klasse 1 genauer beschrieben.

Differenzierung durch individuelle Hilfestellung durch den Lehrer

Werden Schwierigkeiten bei einzelnen Schülerinnen und Schülern identifiziert, sollten diese Kinder durch begleitende Hilfestellungen beim Lösen von Aufgaben (durch z. B. Demonstrieren und Nachmachen lassen) unterstützt werden. Es ist wichtig, dass das Kind selbst den Großteil der gedanklichen Arbeit leistet. Daher soll nur zum Nachdenken angeregt werden.

Dabei ist es sinnvoll, Vorgänge in Teilvorgänge zu zerlegen und schrittweise das Problem anzugehen. Die Lehrkraft sollte durch verbale Motivation im Sinne von „Du schaffst es!“ Mut machen, um Frustration vorzubeugen.

Differenzierung durch Menge und Schwierigkeit der Aufgaben und deren Wahlmöglichkeit

Um der Heterogenität der Klasse nachzukommen, sollten die Aufgaben dem Leistungsniveau der Kinder individuell angepasst sein. Meist teilt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu, die möglichst auf ihre jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt sind, durch z. B. individuelle Arbeitsaufträge oder Wochenpläne. Neben diesen Maßnahmen der *inneren Differenzierung* (Hirt & Wälti, 2008), sollten offene Aufgaben verstärkt im Unterricht Platz finden. Offene Aufgaben erlauben es den Kindern, selbst zu bestimmen, auf welchem Schwierigkeitsniveau Aufgaben bearbeitet werden. Differenzierungsmaßnahmen werden dabei nicht von der Lehrkraft vorgegeben, sondern gehen vom Kind aus. Man spricht in diesem Zusammenhang von *natürlicher Differenzierung* (Müller & Wittmann, 1998; Hirt & Wälti, 2008).

Das Zahlenbuch liefert umfangreiches Material, um eine umfassende Differenzierung durch das Arbeitsmaterial zu ermöglichen. Leistungsschwächere Kinder können Aufgaben aus dem zusätzlichen Arbeitsheft „Verstehen und Trainieren“ lösen, während stärkere Kinder sich dem Arbeitsheft „Probieren und Kombinieren“ widmen, im Sinne der inneren Differenzierung. Darüber hinaus ermöglichen offene Aufgaben eine natürliche Differenzierung. Die Schülerinnen und Schüler können individuell mit dem Kurs „Blitzrechnen“ als Karteiversion oder PC-Programm üben. Es erscheint auch sinnvoll, dass die Kinder sich selbst Aufgaben ausdenken; dies erfordert ebenso eine intensive Auseinandersetzung mit den mathematischen Inhalten. Der Einsatz von Tages- oder Wochenplänen mit Wahlpflicht- und Zusatzaufgaben gibt den Kindern die Möglichkeit der Wahl der Aufgabenreihenfolge.

Differenzierung durch den Einsatz von verschiedenen Lehr- und Arbeitsmitteln

Wichtigste Hilfsmittel für den Mathematikunterricht stellen Strukturierungs- und Veranschaulichungshilfen wie z. B. Wendepüttchen, Rechenschiffchen, Rechenstäbe oder der Rechenwürfel dar. Sie dienen nicht nur der Visualisierung von Mengen (durch Unterteilen, Zusammenlegen etc.) sondern auch zur Unterstützung beim Rechnen (z. B. als Veranschaulichung von Plus- und Minusaufgaben). Zur Vermittlung von Zählkompetenzen und Kompetenzen zur Strukturierung von Mengen kann im Prinzip auch jegliches zählbare Material (Knöpfe, Spielgeld, Muggelsteine, Strichlisten, Knotenband, Kugelband etc.) genutzt werden.

Besonders simpel und dennoch hilfreich erscheinen Wendepfättchen bei der Erschließung mathematischer Inhalte zu sein. Mit ihrer Hilfe kann auf sehr anschauliche Weise ein Verständnis für Anzahlaspekte, aber auch Teil-Ganzes-Beziehungen und Zahlbeziehungen erarbeitet werden. Die Wendepfättchen sind ein ganz zentrales Hilfsmittel im Zahlenbuch und finden schuljahresübergreifend Anwendung. Um zu verdeutlichen, dass die Zahlenfolge als Reihe von Zahlen zu verstehen ist, die schrittweise immer um eins größer werden (präzises Anzahlkonzept), ist der Einsatz der im Zahlenbuch enthaltenen Wendekarten, speziell auch für lernschwächere Schülerinnen und Schüler, hilfreich.

Differenzierung durch die Sozialform

Um eine intensive Auseinandersetzung der Kinder mit mathematischen Inhalten anzuregen, sollten neben Phasen der Einzelarbeit verstärkt auch Phasen der Partner- bzw. Gruppenarbeit eingeführt werden. Durch den Austausch von Vorgehensweisen und Lösungsstrategien beim Bearbeiten von Aufgaben steigern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen hinsichtlich des mathematischen Darstellens und Kommunizierens. Durch Helfersysteme, in denen leistungstärkere Schülerinnen und Schüler leistungsschwächeren Schülern helfen, können neben inhaltlichen Kompetenzen auch soziale und allgemeinere mathematische Kompetenzen aufgebaut bzw. erweitert werden.

3.3.4 Spezifische Förderung in Kleingruppen auf Förderebene II

Diverse Lösungsstrategien der Kinder lassen manchmal den falschen Schluss zu, dass ein Entwicklungsniveau schon erreicht scheint. Aufgrund perfektionierter Zählstrategien gelöste Additionsaufgaben können vermuten lassen, dass ein Kind über Einsichten in das Teil-Ganzes-Konzept bzw. auch über ein relationales Verständnis von Zahlen zueinander verfügt. Solche Fehlschlüsse sollen vermieden werden. Eine objektive und valide Einschätzung der Schülerleistungen stellt die Grundlage der Förderarbeit dar. Der regelmäßige Einsatz von diagnostischen Verfahren, seien es Screenings, qualitative Analysen der Schülerleistungen bzw. Lernfortschrittsmessungen mithilfe von CBM, ist unerlässlich, um Einblick in den aktuellen Entwicklungsstand der Kinder zu erhalten. Dies ist die Grundlage zur Objektivierung von pädagogischen Entscheidungen und entsprechend ausgerichteten, frühen, spezifischen Hilfen im Sinne von Prävention.

Ausgehend von den qualitativen Analysen der Schülerleistungen (durch Gespräche über Lösungsstrategien, Beobachtung des Lösungsverhaltens oder Einbeziehen verschiedener Messergebnisse, wie z. B. CBM, Rechenfische, KEKS-Aufgaben in die Gesamtbetrachtung) sollte entsprechend der Hinweise zur Förderebenenzuweisung (siehe oben) ein individueller Förderplan entwickelt werden. Dies geschieht innerhalb einer Förderkonferenz der beteilig-

ten Grundschullehrkraft, dem zuständigen Sonderpädagogen und der Schulleitung. In dieser Förderkonferenz sollten die zu fördernden Kompetenzbereiche bestimmt werden, sowie die dazu einzusetzenden Maßnahmen und der dafür veranschlagte Zeitraum. Ebenso sollten weitere Fragen zu Fördermodalitäten thematisiert werden, wie z. B. wie die Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkraft und Sonderpädagoge bzw. mit den Eltern gestaltet sein sollte.

Die Förderarbeit im Bereich der Mathematik soll rechenschwache Kinder beim Erklimmen zentraler Stufen der Entwicklung mathematischer Kompetenzen unterstützen. Anhand der Ergebnisse in den KEKS-Aufgaben lässt sich feststellen, auf welcher Niveaustufe des Modells von Fritz, Ricken und Gerlach (2007) sich das Kind bereits befindet und welche vor ihm liegt. Diese Informationen sollten als Anhaltspunkt für die Planung der Förderung dienen. Es gilt, die Förderung inhaltlich zu optimieren, um die Ziele (die nächsten Entwicklungsstufen) zu erreichen

Wesentliche und zu fördernde Kompetenzbereiche sind, neben exemplarischen Übungen, nachfolgend in Tabelle 7 aufgeführt. Eine ausführlichere Übersicht ist dem Anhang zu entnehmen (Anhang B „Hinweise zur Fallbesprechung bei Rechenschwierigkeiten“), ebenso eine Auflistung detaillierter Fragen zur qualitativen Einschätzung der Schülerleistungen in Mathematik. An dieser Stelle sei der Hinweis gegeben, dass es sinnvoll erscheint, das Kind zunächst durch Bearbeitung von Aufgaben innerhalb des schon verfügbaren Kompetenzbereichs zu bestärken, bevor neue Förderareale in Angriff genommen werden.

Tabelle 7: Übersicht über wesentliche mathematische Konzepte und Einsichten sowie Möglichkeiten der Förderung

Kompetenzbereich	Möglichkeiten für Förderung	Exemplarische Übungen aus dem Material des Zahlenbuchs, Kalkulie bzw. Mengen, zählen, Zahlen
Kenntnis der Zahlenreihe	mündliches Zählen Abzählreime und -lieder, Würfelspiele Arbeit mit Zahlenkarten	Mengen, zählen, Zahlen S. 34, 38 ZB Schülerbuch S. 15, 19, 32, 33, 111 ZB Arbeitsheft S. 22, 25 ZB Verstehen und Trainieren S. 8 ZB Blitzrechnen „Zahlenreihe“ SB S. 28 Kalkulie S. 45 – 51
Verständnis für Menge-Zahl-Beziehungen (Zahl-Anzahl-Konzepte)	Verbindungen zu Mengen und Zahlensymbolen und Zahlwörter herstellen Anzahlen bestimmen	ZB Schülerbuch S. 6, 7, 12, 13, 32 ZB Arbeitsheft S. 4-6, 8, 9, 25 Arbeit mit konkretem Material

Kompetenzbereich	Möglichkeiten für Förderung	Exemplarische Übungen aus dem Material des Zahlenbuchs, Kalkulie bzw. Mengen, zählen, Zahlen
		Arbeit mit Wendeplättchen Arbeit mit Zahlenkarten
Verständnis für Teil-Ganzes-Beziehungen	Arbeit mit Wendeplättchen Arbeit mit der Kraft der 5 bzw. 10 Arbeit am Zwanzigerfeld Zahlenhäuser Rechendreiecke Zahlenmauern	Mengen, zählen, Zahlen ab S. 54 ZB Schülerbuch S. 18/6+7, 34-36 ZB Arbeitsheft S. 26-28 Blitzrechnen „Zerlegen“ SB S. 34 Siehe auch CBM Zahlzerlegung
Erkennen von Beziehungen zwischen Zahlen (Zahlen als Relativzahlen)	Arbeit am Zahlenstrahl Arbeit mit den Wendeplättchen Arbeit mit den Zahlenkarten	Zahlenmauer, Zahlenhäuser, Rechendreiecke ZB Arbeitsheft S. 32, 36, 37, 43 ZB Schülerbuch S. 35, 66, 67, 70, 81, 100 Arbeit mit Wendeplättchen

Erklärung: ZB – Zahlenbuch (Wittmann & Müller, 2004a, 2004b, 2004c, 2008, 2010)

Grundsätzlich wird im Bereich Mathematik auf Förderebene II mit dem Förderprogramm Kalkulie gearbeitet (Gerlach, Fritz, Ricken & Schmidt, 2009a, b, c), welches passend zum Diagnosteteil Kalkulie (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) konzipiert wurde. Dieses gliedert sich in drei Bausteine, die exemplarische Einheiten zur Förderung spezifischer mathematischer Konzeptvorstellungen beinhalten (s. Tabelle 8).

Tabelle 8: Inhalte der Bausteine des Förderprogramms Kalkulie (Gerlach, Fritz, Ricken & Schmidt, 2009a, b, c)

Baustein 1 Fertigkeitsspezifische Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reihen bilden und Zählen ▪ Mengenaspekte und Kardinalität ▪ Zahlen- und Mengenwissen integrieren
Baustein 2 Strukturen im Zwanzigerraum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturen erkennen und herstellen ▪ Strukturen geschickt nutzen ▪ Strukturen flexibilisieren
Baustein 3 Nicht-zählende Rechenstrategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strategien „Kraft der 5“ und „Kraft der 10“ festigen ▪ Teil-Ganzes-Beziehungen verstehen ▪ Rechenfakten erwerben

Zusätzlich kann bei sehr deutlichen Kompetenzrückständen das Förderprogramm „Mengen, zählen, Zahlen“ (Krajewski, Nieding & Schneider, 2007) unterstützend herangezogen werden, welches – obwohl für die Arbeit im letzten Kindergartenjahr konzipiert – gute Effekte bei

der Förderung von rechenschwachen Erstklässlern zeigt (Krajewski & Schneider, 2007). Die inhaltliche Ausgestaltung der Förderarbeit auf Ebene II sollte aber nicht als losgelöst von dem Vorgehen in Ebene I gesehen werden. Vielmehr sollten die Förderhinweise aus Ebene II auch im Kernunterricht berücksichtigt werden. Ebenso sollten die Materialien des Zahlenbuchs (Strukturierungshilfen, wie Zwanzigerfeld, Wendeplättchen etc.) auch in die Förderarbeit auf Förderebene II eingebracht werden, damit sich die Kinder nicht immer wieder neu in den Umgang mit Materialien und Übungsformaten hineindenken müssen, sondern sich auf den Inhalt der Förderung konzentrieren können. Die hier vorgestellten Materialien wurden so ausgewählt, dass eine gute Passung mit der Arbeit auf allen Förderebenen gegeben ist.

Kinder, welche auch auf Ebene II gefördert werden, sollten besonders von Differenzierungsangeboten auf Förderebene I und II profitieren. Oft ist es notwendig, diesen Kindern verstärkt *Strukturierungshilfen* zur Verfügung zu stellen. Dies sind Anschauungsmittel, die zur Visualisierung abstrakter mathematischer Sachverhalte dienen. So sind bspw. Wendeplättchen (Plättchen mit einer roten und einer blauen Seite) sehr gut geeignet, Zahlzerlegungen darzustellen (s. Abbildung 7). Weitere Strukturierungshilfen sind das Zwanzigerfeld und später die Hundertertafel, welche als Hilfe zur Zahlenraumschließung Einsatz finden können.

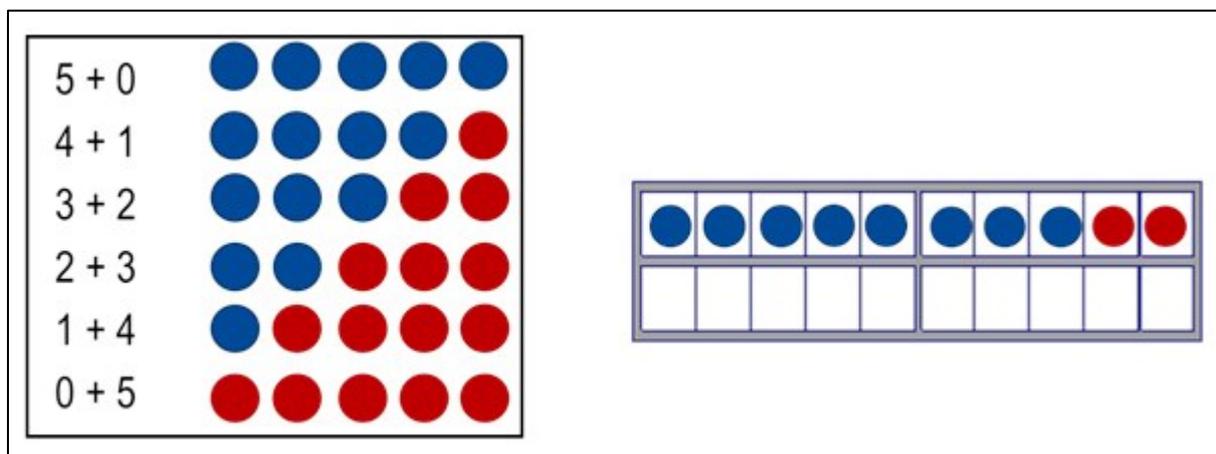


Abbildung 7: Strukturierungshilfen: Zahlzerlegung der 5 dargestellt mit Wendeplättchen; Darstellung der 10 als 8 und 2 im Zwanzigerfeld mittels Wendeplättchen

Diese Maßnahmen sind förderlich für das Verständnis von Teil-Ganzes-Beziehungen sowie für die Einsicht, dass Zahlsymbole als Repräsentanten für Mengen dienen. Grundsätzlich sollten zur Förderung wenige, aber inhaltlich prägnante Übungsformate genutzt werden, die wesentliche Aspekte aufgreifen und unwesentliche unberücksichtigt lassen. Das Rechendreieck, Zahlenhäuser und Zahlenmauern (s. Abbildung 8) eignen sich sehr gut, um Teil-Ganzes-Beziehungen zu verdeutlichen und vermitteln darüber hinaus auch ein Verständnis für Relationen zwischen Zahlen.

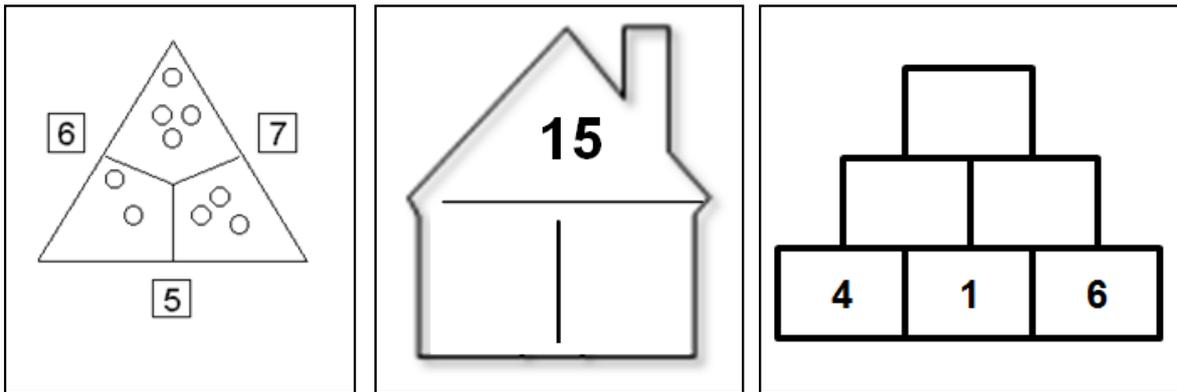


Abbildung 8: Beispiele für Rechendreiecke, Zahlenhäuser und Zahlenmauern

Zudem sollte Wert darauf gelegt werden, dass die Kinder ihre verwendeten Lösungsstrategien zur Bearbeitung gestellter mathematischer Anforderungen verbalisieren. Dadurch sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Arbeitsweisen genau zu analysieren und ggf. zu überdenken und bekommen so einen Überblick über mögliche Rechenstrategien. Gleichzeitig erhält die Lehrkraft Hinweise zu eventuellen Fehlerquellen beim Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Mengen und Zahlen.

3.3.5 Zusammenfassung

Um einen Unterricht zu gewährleisten, der den individuellen Ansprüchen aller Kinder genügt und gleichzeitig aktuellen Bildungsstandards entspricht, sind die Verwendung von didaktisch, psychologisch und sonderpädagogisch vertretbar konzipierten und gestalteten Materialien und eine enge Verbindung von qualifizierten diagnostischen Maßnahmen und dazu passenden Unterrichts- bzw. Fördermaßnahmen notwendig. Letzteres spielt eine zentrale Rolle bei Entscheidungsfindungen in der Förderarbeit, d. h. dass eine stärkere Fokussierung auf diagnostische Maßnahmen immer mehr an Bedeutung im pädagogischen Feld gewinnt. Ziel ist es, durch den systematischen Einsatz von Testverfahren zur Leistungseinschätzung einen objektiven sowie validen Überblick über Leistungen und Schwierigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erhalten, um theorie- bzw. modellgeleitet konkrete Ableitungen für die pädagogische Arbeit heranziehen zu können. Um den integrativen Unterricht effektiv für alle Kinder zu gestalten, müssen die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler möglichst früh erfasst werden, um unterstützende Maßnahmen einzuleiten und Wissenslücken vorzubeugen bzw. diese kleinzuhalten. Dieses datengeleitete Vorgehen muss ebenso wie alle eingesetzten Unterrichts- und Fördermaterialien eine theoretische Fundierung auf aktuellen fachwissenschaftlichen Theorien und Modellen zur Grundlage haben (theorie- bzw. modellgeleitetes Arbeiten). Erst eine enge Verbindung von theorie- bzw. modell- und datengelei-

teten Arbeiten ermöglicht eine zeitnahe spezifische Unterstützung der Kinder mit Hinweisen auf Entwicklungsrisiken – ganz im Sinne der präventiven Arbeit.

Durch eine Verbindung von Früherkennung von Rechenschwierigkeiten, gezielte Maßnahmen der Binnendifferenzierung im Kernunterricht unter Einbezug der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die systematische Entwicklung von mathematischen Einsichten und Konzepten sowie eine kompatible, individuelle Förderung auf Förderebene II, wird es möglich sein, einem großen Teil an Kindern zu helfen, zentrale Entwicklungsstufen zu erklimmen. Diesen Kindern macht Schule dann vermutlich auch wieder Spaß, dann ist Mathe hoffentlich nicht mehr blöd!

3.3.6 Literatur

- Aster, v., M. (2003). Überblick über Theorien zur Entstehung und Entwicklung von Rechenschwächen. In: A. Fritz, G. Ricken & S. Schmidt (Hrsg.), *Rechenschwäche – Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (S. 144-162). Weinheim: Beltz..
- Aster, v., M., Schweiter, M. & Weinhold Zulauf, M. (2007). Rechenstörungen bei Kindern. Vorläufer, Prävalenz und psychische Symptome. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 39, S. 85 – 96.
- Dehaene, S. (1992). *Varieties of numerical abilities*. *Cognition*, 44, 1-42.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dilling H., Mombour, W. & Schmidt M. H. (2007). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 (F). Klinisch diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Fritz, A. & Ricken, G. (2008). *Rechenschwäche*. München: Reinhardt.
- Fritz, A. & Ricken, G. & Gerlach, M. (2007). *Kalkulie. Handreichung zur Durchführung einer Diagnose*. Berlin: Cornelsen.
- Gerlach, M., Fritz, A., Ricken, G. & Schmidt, S. (2009a). *Kalkulie. Trainingsprogramm Baustein 1*. Berlin: Cornelsen.
- Gerlach, M., Fritz, A., Ricken, G. & Schmidt, S. (2009b). *Kalkulie. Trainingsprogramm Baustein 2*. Berlin: Cornelsen.
- Gerlach, M., Fritz, A., Ricken, G. & Schmidt, S. (2009c). *Kalkulie. Trainingsprogramm Baustein 3*. Berlin: Cornelsen.

- Grube, D. & Barth, U. (2004). Rechenleistung bei Grundschulern. Zur Rolle von Arbeitsgedächtnis und basalem Faktenwissen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 245-248.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie I Pädagogische Psychologie, Band 3* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2008). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) (2004). Online verfügbar unter:http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_public_laws&docid=f:publ446.108. [21.06.2011].
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). *Rechenstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B. & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematic difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74, 834-850.
- Knopp, E. & Hartke, B. (2010). Das Inventar Rechenfische – Anwendung, Reliabilität und Validität eines Verfahrens zur Erfassung des Leistungsstandes von Erstklässlern in Mathematik. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 5-25.
- Koch, K. (2005). Probleme im Bereich des mathematischen Lernens. In S. Ellinger. & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis* (S. 279-298). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 246-262.
- Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2007). *Mengen, zählen, Zahlen. Die Welt der Mathematik verstehen*. Berlin: Cornelsen.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2010). *Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Handreichung des Programms "SINUS an Grundschulen"*. Online verfügbar unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf. [15.12.2011].
- Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2011). *Formative Erfassung arithmetischer Fähigkeiten im 2. Schuljahr*. Rostock: Universität Rostock.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich*. Online verfügbar unter:

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf. [1.12.2011].
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011). *Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule*. Online verfügbar unter: <http://li.hamburg.de/04-keks-tests/>. [15.12.2011].
- Lorenz, H. L. (2003). *Lernschwache Rechner fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Lorenz, J. H. & Raddatz, H. (2003). *Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht*. Hannover: Schroedel.
- Moser Opitz, E. (2004). Dyskalkulie: Krankheit, Erfindung, Mythos, Etikett ... ? Auseinandersetzung mit einem geläufigen, aber ungeklärten Begriff. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 72, 179–190.
- Müller, G. & Wittmann, E. (1998). *Mündliches Rechnen in Kleingruppen - Der Förderkurs. Teil 1: Zwanzigerraum*. Leipzig: Klett.
- PISA-Konsortium Deutschland (2004). PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Ricken (2011). „Kalkulie“ - ein entwicklungspsychologisch begründeter Förderansatz. In: K. Mahlau, K. Diehl, S. Voß, B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Klasse 1. Fortbildungseinheiten zur Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule* (S. 243-255). Rostock: Universität Rostock.
- Schipper, W. (2003). Thesen und Empfehlungen zum schulischen und außerschulischen Umgang mit Rechenstörungen. In F. Lenart, N. Holzer & H. Schaupp (Hrsg.), *Rechen-schwäche, Rechenstörung, Dyskalkulie* (S. 103–121). Graz: Leykam.
- Voß, S. & Hartke, B. (2010). *Curriculumbasierte Messverfahren für den Mathematikunterricht in Klasse 1. Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Voß, S. (2011). *Curriculumbasierte Messverfahren für den Mathematikunterricht in Klasse 2. Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Wagner, E. & Hartke, B. (2006). *Rechenfische. Versuchsversion*. Rostock: Universität Rostock.
- Werner, B. (2007). Diagnose und Förderung im Bereich der Zahlbegriffsentwicklung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2* (S. 571-590). Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2004a). *Das Zahlenbuch 1*. Leipzig: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2004b). *Das Zahlenbuch 1. Arbeitsheft*. Leipzig: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2004c). *Das Zahlenbuch 1. Lehrerband*. Leipzig: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2008). *Probieren und Kombinieren 1. Igelaufgaben zum Zahlenbuch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010a). *Verstehen und Trainieren 1. Grundaufgaben zum Zahlenbuch*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010b). *Das Zahlenbuch 2*. Leipzig: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010c). *Das Zahlenbuch 2. Arbeitsheft*. Leipzig: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010d). *Das Zahlenbuch 2. Lehrerband*. Leipzig: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010e). *Probieren und Kombinieren 2. Igelaufgaben zum Zahlenbuch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010f). *Verstehen und Trainieren 2. Grundaufgaben zum Zahlenbuch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. und Müller, G. N. (2008). *Blitzrechenoffensive! Anregungen für eine intensive Förderung mathematischer Basiskompetenzen*. Online verfügbar unter: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/pdf/Blitzrechenoffensive.pdf>. [15.12.2011].
- Wittmann, E. Ch. (2005). *Die Grundkonzeption von "mathe 2000" für den Mathematikunterricht in der Grundschule*. Im Internet unter <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/pdf/Grundkonzeption%20mathe%202000.pdf>. [15.12.2011].
- Wolfensberger, C. (1981). *Konstitutionelle und psychologische Faktoren bei der Entstehung von Rechenstörungen*. - Referat vom 21.03.1981 ELPOS/Zürich: Schubi.

3.4 Konzeption im Förderbereich Sprache

Kathrin Mahlau

3.4.1 Grundlagen

Definition

Unter einer *Sprachstörung* wird die „individuell unterschiedlich verursachte und ausgeprägte Unfähigkeit zum regelhaften, alters- und entwicklungsgerechten Gebrauch der Muttersprache, die sich auf eine, mehrere oder alle Strukturebenen und Teilfunktionen des Sprachsystems erstrecken und vorübergehend, langandauernd oder bleibend sein kann“ verstanden (Knura, 1980, S. 11). Als *spezifische Sprachentwicklungsstörung* (im Folgenden SSES) wird eine Sprachentwicklungsauffälligkeit bzw. -störung bezeichnet, die durch einen verspäteten Sprechbeginn und einen verzögerten, inkonsistenten und desynchronisierten Verlauf der Sprachentwicklung bei normaler nonverbaler Intelligenz gekennzeichnet ist (Dannenbauer, 1989). Die SSES wird durch die WHO (Dilling, Mombour & Schmidt, 1991) durch Ausschlusskriterien definiert. So werden Kinder, bei denen die Ursache für ihre Sprachstörung nachweislich im sensorischen, neurologischen, kognitiven oder emotionalen Bereich liegt, ausgeschlossen (Fromm, Schöler & Scherer, 1998; Häring, Schakib-Ekbatan & Schöler, 1997; Dilling et al., 1991). Nach der ICD-10 kann sich ein begleitender partieller Hörverlust nachweisen lassen, der die Sprachstörung jedoch nicht verursacht haben kann (Dilling et al., 1993). Fromm et al. (1998) sehen die SSES „als Folge eines qualitativ andersartigen, gestörten Spracherwerbs“ (ebd., S. 22) an. So konnte Grimm (1999) anhand unterschiedlicher linguistischer Analysen zeigen, dass Kinder mit SSES nicht nur verzögert mit dem Spracherwerb beginnen, sondern strukturell abweichende Sätze produzieren, die im normalen Sprachentwicklungsverlauf nicht vorkommen. In der aktuellen Fachliteratur geraten die genannten Ausschlusskriterien der WHO immer wieder in Kritik. So nimmt man mittlerweile an, dass die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern mit einer SSES überschätzt wurden: „*In spite of their normal-range nonverbal IQ, children with SLI have performed less well than their age peers on a wide range of nonverbal cognitive tasks.*“ (Johnston, 1993, S. 582 zit. nach Fromm et al., 1998, S. 35). Weiterhin werden als spezifisch sprachliches Problem „*auditory processing of rapid transient stimuli*“ (Adams & Gathercole, 1996, S. 217) diskutiert.

Prävalenz und Komorbiditäten

Entwicklungsstörungen im Bereich der Sprache gehören zu den häufigsten Entwicklungsrisiken im Kindesalter. Die Angaben zur Prävalenz von Sprachentwicklungsstörungen variieren in Abhängigkeit von den verwendeten Testverfahren und Diagnosekriterien. In der Literatur finden sich Angaben über eine Auftretenshäufigkeit, die zwischen 2 und 30 % liegt (von

Suchodoletz, 2008). Bei Anwendung der ICD-10 kann von einer Prävalenz von 5 bis 8 % ausgegangen werden. Im DSM-IV finden sich Angaben von 5 % für umschriebene Störungen der Sprachproduktion und 3 % mit zusätzlichen Problemen im Bereich des Sprachverständnisses (Kühn, 2010). Tomblin, Smith und Zhang (1997) berichten von einem Anteil von 7,4 % für umschriebene Sprachentwicklungsstörungen, den sie bei einer Untersuchung an fast 7000 Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren ermittelt haben.

Das Erlernen der Sprache spielt auch für die Entwicklung anderer Bereiche, wie die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung, eine erhebliche Rolle. Untersuchungen zeigen, dass sprachliche Probleme nicht selten mit Schwierigkeiten im sozio-emotionalen und kognitiven Bereich assoziiert sind (Amorosa, 2008; Noterdaeme, 2008). Kinder mit umschriebenen Sprachentwicklungsproblemen sind zudem einem erhöhten Risiko für psychiatrische Störungen ausgesetzt (Grimm, 2003). So treten bei ca. 40 bis 80 % der betroffenen Kinder neben der SSES noch Aufmerksamkeitsstörungen, Störungen des Sozialverhaltens und emotionale Störungen auf (Amorosa, 2008). Zu beachten ist auch, dass sich Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen von Kindern mit normaler Sprachentwicklung bezüglich der Qualität ihrer Freundschaften unterscheiden. Sprachliche Fähigkeiten im frühen Grundschulalter konnten die Qualität der Freundschaften mit 16 Jahren vorhersagen (Durkin & Conti-Ramsden, 2007 zit. nach Kühn, 2010). Bei mehr als 50 % der Kinder mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen kommt es darüber hinaus zu Problemen beim Erlernen schulischer Fertigkeiten, v. a. im Bereich des Lesens und Schreibens (Klicpera, 1998).

Entwicklungsverlauf

Kinder mit einer SSES beginnen ihre sprachliche Entwicklung häufig als so genannte *late talker*, also erst zu einem Zeitpunkt, an dem sprachlich altersgerecht entwickelte Kinder schon mehrere hundert Wörter beherrschen und sich in Mehrwortäußerungen ausdrücken. Dafür ist, wie es in der Definition der WHO bereits erläutert wird, kein Grund ersichtlich. In einer Studie von Rescorla, Mirak und Singh (2000) sprachen late talker im Alter von 2;0 Jahren erst 18 Wörter, mit 2 ½ Jahren 89 Wörter und mit 3;0 Jahren 195 Wörter. In deutschsprachigen Untersuchungen (Grimm, 1999) konnte weiterhin gezeigt werden, dass die Kinder den verspätet beginnenden Spracherwerb nicht aufholen, sondern dass der Spracherwerb dauerhaft langsamer und sogar mit Plateaubildungen verläuft.

Grimm (1999) sieht darin eine erhebliche Störung des Sprachlernprozesses, der deutlich langsamer und anders strukturiert verläuft als bei sprachlich nicht beeinträchtigten Kindern. Dabei ist die Störung „multikausal bedingt und hat eine biologische Wurzel“ (ebd., S. 122).

Erklärungsansätze

Die Ursachenforschung in der Sprachpathologie berücksichtigte in den letzten Jahren v. a. den Bereich der auditiven Informationsverarbeitung (Grimm, 1999). Die in älteren Studien angenommenen Defizite in der Umweltsprache und in der Kognition wurden nicht bestätigt, es zeigen sich dagegen zunehmend Hinweise auf Einschränkungen in sprachrelevanten Informationsverarbeitungsbereichen aufgrund genetischer Bedingungen.

Eine bekannte, sich aber in einzelnen Bereichen noch in der „empirischen Bewährung“ befindende Theorie zur Erklärung des verzögert einsetzenden, qualitativ andersartig verlaufenden Spracherwerbs wird von Locke (1995) aufgestellt, in der die unzureichenden Informationsverarbeitungsmechanismen auf biologische Ursachen zurückgeführt werden.

Danach wird, auf der Grundlage einer genetischen Prädisposition, der Spracherwerbsprozess der betroffenen Kinder in kumulativer Weise behindert. Locke nimmt einen in vier Phasen verlaufenden Spracherwerbsprozess an. Dabei verhält sich die rechte Hirnhälfte in den ersten beiden Phasen und in der vierten Phase, die linke Hirnhälfte in der dritten und vierten Phase aktiv. Die Entwicklung der neurolinguistischen Kapazität erfolgt in einer festgelegten, zeitlich begrenzten Abfolge von sich überlappenden sensiblen Phasen und wird durch spezielle neuronale Ressourcen und Mechanismen ermöglicht. Die aus der sprachlichen Umwelt wahrgenommenen Äußerungen werden in den unterschiedlichen Hemisphären zum jeweiligen optimalen Zeitpunkt analysiert und verarbeitet. In der ersten Phase befähigen die Aktivitäten der rechten Hemisphäre den Säugling zum Erlernen von Intonationsmustern, wofür ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus zwischen Mutter und Kind (*joint attention*, Tomasello & Farrar, 1986 zit. nach Kauschke, 1999) Voraussetzung ist. Grimm (1999) gibt dafür die Altersspanne zwischen dem Ende der Schwangerschaftszeit und den ersten Lebensmonaten an.

In der zweiten Phase speichern und reproduzieren die Kinder prosodische Muster und einfache Wörter der Muttersprache als unanalyisierte Ganzheiten. Dieser Zeitraum entspricht der Phase der Einwort-Äußerungen und ist mit dem Erreichen des „Meilensteins“ der 50-Wortgrenze beendet. Die beiden ersten Phasen sind neurologisch rechtshemisphärisch verankert und werden in der dritten Phase durch die Aktivierung der linken Hemisphäre unterstützt. Die Aufgabe der linken Hemisphäre ist es, die bisher gespeicherten Wörter mit Hilfe eines „Struktur-Analyse-Systems“ zu analysieren und darin Strukturen und Regeln zu induzieren. Dem Kind wird es dadurch möglich, sprachliche Einheiten, die für alle strukturellen Bereiche (Morphologie, Syntax, Phonologie und Lexikon) grundlegend sind, sprachkombinatorisch zu nutzen.

Eine wichtige Voraussetzung für den Eintritt in diese Phase ist ein ausreichendes Wortmaterial (mindestens 50 Wörter) sowie ein genetisch festgelegter Zeitpunkt, der ungefähr für das Alter von 18 bis höchstens 28 Monaten angenommen wird. Nach dem Überschreiten dieses Zeitpunktes, ist das linguistische Zeitfenster, in dem ein unkomplizierter Spracherwerb erfolgen kann, verpasst.

In der vierten Phase erfolgt beim ungestörten Spracherwerb ein Zusammenspiel beider Hemisphären, das das sprachliche Lernen differenzierter werden lässt. Diese Phase erfolgt lebenslang, durch Erweiterungen der erlernten grammatischen Strukturen und des individuumspezifischen Ausbaus des Lexikons. Das erfolgreiche Durchlaufen einer Phase wird als Voraussetzung für die nachfolgende Phase angesehen: „*Linguistic capacity develops in critically timed phases that occur gradually and sequentially*“ (Locke, 1994, S. 609).

Die Theorie lässt eine plausible und in der Praxis beobachtbare Erklärung des gestörten Spracherwerbs zu (Dannenbauer, 2001a; Grimm, 1999). So stellt der Übergang von der zweiten zur dritten Phase einen kritischen Zeitpunkt dar, da dieser mit einem wichtigen Aktivitätswechsel der beiden Hemisphären verbunden ist, der auf die bereits erlernten sprachlichen Einheiten aufbaut. Während ein sprachlich normal entwickeltes Kind zu diesem Zeitpunkt mindestens 50 Wörter erlernt hat, die der linken Hemisphäre zur Analyse und Regelinduktion zur Verfügung stehen, haben spezifisch sprachentwicklungsgestörte Kinder weitaus weniger Sprachmaterial abgespeichert. Sie haben noch keinen oder einen sehr kleinen produktiven Wortschatz, zeigen kaum Imitationen prosodischer Muster und es erfolgte kein Wortschatzspurt. *Late talker* erreichen den Meilenstein der 50 Wörter erst ca. 10 Monate später als sprachlich unauffällige Kinder (Rescorla et al., 2000). Für die Analyse und Regelinduktion in der linken Hemisphäre stehen daher keine ausreichenden Daten zur Verfügung. Da das Einsetzen der Aktivität der linken Hemisphäre jedoch in einem bestimmten, genetisch festgelegten Zeitfenster erfolgen muss, wird der optimale Zeitpunkt von den betroffenen Kindern verpasst. „Inaktivierung verhält sich letztlich wie Schädigung“ (Locke, 1997, S. 293 zit. nach Dannenbauer, 2001a, S. 108). Der unzureichende bzw. verzögerte Aufbau des Lexikons ist demnach das „Initialsymptom“ (Kauschke, 2000, S. 206), das innerhalb der weiteren Sprachentwicklung zu Störungen auch auf anderen sprachlichen Ebenen führen kann, wie der semantisch-lexikalischen und der morphologisch-syntaktischen Ebene: „*Children with a small mental lexicon are inescapably at risk. For them, a lexicon denied may be a grammar denied*“ (Locke, 1997, S. 282).

Im Laufe der Entwicklung gehen die Leistungen der sprachlichen Fähigkeiten zwischen Kindern mit SSES und sprachlich normal entwickelten Gleichaltrigen immer weiter auseinander

(scherenartige Entwicklung). Ein solcher Sprachrückstand ist für die betroffenen Kinder oft nicht aufholbar. Im Schulalter stellt der Erwerb der Schriftsprache diese Kinder dann vor besondere Probleme (Rothweiler, 2001). Stothard et al. (1998) wiesen in einer Längsschnittstudie nach, dass Kinder mit signifikant geringeren sprachlichen Leistungen im Vorschulalter (5;6 Jahren) in allen Aspekten des primär- und schriftsprachlichen Lernens bis in die Adoleszenz beeinträchtigt sind; es handelt sich nach Ansicht der Autoren dabei um eine generalisierte Entwicklungsstörung.

Aus der Darlegung der Erklärungsansätze wird deutlich, dass bei allen schulischen Anforderungen, sowohl in unterrichtlichen Kontexten (Fachunterricht) als auch kommunikativen Phasen (Pausen, Klassenfahrten usw.) spezifische Maßnahmen notwendig sein können, um eine gelingende Beschulung und Förderung zu sichern.

Aus den obigen Darlegungen wurde deutlich, dass eine erhebliche Anzahl von Kindern im Vorschul- und frühen Grundschulalter eingeschränkte sprachliche Kompetenzen zeigen kann, die schnell zu ausbleibenden Lernerfolgen und Frustrationen führen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrer einen Unterricht durchführen, der zum einen die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler gezielt fördert (Prävention) und zum anderen sprachliche Defizite bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Sprache differenziert erkennen lässt und abbaut (Diagnostik und Intervention).

Somit beziehen sich die den Förderbereich Sprache umfassenden Maßnahmen auf sprachheildiagnostische und -therapeutische Konzepte und setzen eine eng verzahnte Teamarbeit der beteiligten Grundschul- und Sonderpädagogen voraus (s. Abbildung 9). Es erfolgt eine umfangreiche Diagnostik durch den Sonderpädagogen, um die Kinder mit einem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache zu ermitteln und somit differenzierte Förderziele und -maßnahmen ableiten zu können. Auf der Grundlage dieser Diagnostik müssen spezifische Interventionen bereits auf der ersten und zweiten Förderebene (FE) durch den Grundschulpädagogen vorgenommen werden. Der Sonderpädagoge übernimmt die individuelle sprachtherapeutische Förderung auf der dritten Förderebene (s. Ausführungen zur Förderebene III in diesem Buch) und unterstützt den Grundschulpädagogen gezielt auf den Förderebenen I und II.

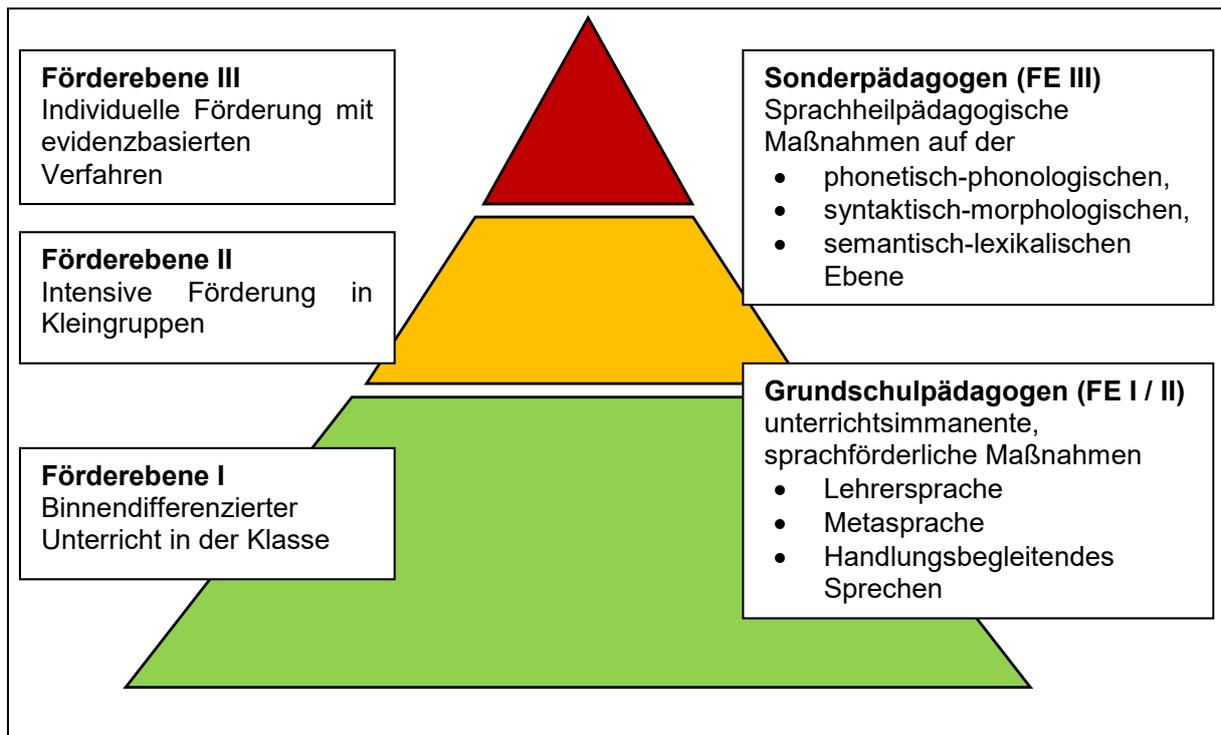


Abbildung 9: Sprachheilpädagogische Förderangebote in Abhängigkeit vom individuellen Störungsprofil und vom Curriculum

Der Lehrer sollte sich bewusst sein, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen nicht nur punktuell im Regelunterricht oder in der Einzelförderstunde spezifische Sprachförderangebote erhalten müssen, sondern dass Sprachförderung ein generelles Unterrichtsprinzip ist. Dieses bezieht sich auf zwei Ebenen. Zum einen müssen die Unterrichtsinhalte auf Schwierigkeiten (Maßnahmen der Binnendifferenzierung: z. B. Vereinfachung eines Arbeitsblattes, das zu komplexe Aufgabenstellungen enthält) reflektiert, zum anderen müssen individuelle sprachtherapeutische Angebote gemacht werden.

3.3.2 Diagnostik

Eingangsdiagnostik

Die Eingangsdiagnostik zur Feststellung eines (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache erfolgt in einem zweistufigen Prozess zu Beginn der Klasse 1. Zunächst wird der Sprachentwicklungsstand aller Kinder mit Gruppenverfahren untersucht (Stufe 1: „Sprachentwicklungsscreening aller Kinder“), danach werden die Kinder, die im Screening unterdurchschnittliche Werte aufweisen, mit einem differenzierten Einzeltestverfahren (Stufe 2: „Spezifische Sprachentwicklungsdiagnostik“) diagnostiziert. Die halbjährliche Kontrolle des Sprachentwicklungsverlaufes ergänzt die Eingangsdiagnostik. Eine graphische Darstellung zur Eingangsdiagnostik findet sich in Anhang D).

Sprachentwicklungsscreening aller Kinder

Um den Sprachentwicklungsstand aller Kinder zu erheben, erfolgt ein Sprachentwicklungsscreening mit dem Marburger Sprachverständnistest (MSVK, Elben & Lohaus, 2000) und dem Münsteraner Screening (MÜSC, Mannhaupt, 2006). Mit dem MSVK werden die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten, mit dem MÜSC unterschiedliche Fähigkeiten zur phonologischen Informationsverarbeitung untersucht. Um neben den Angaben zu rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten auch Daten zur Entwicklung der produktiven sprachlichen Fähigkeiten zu erhalten, wird zusätzlich ein Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010) durchgeführt.

Da laut ICD-10 umschriebene Entwicklungsstörungen, zu denen die spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) zählt, darüber definiert sind, dass eine normale nonverbale Intelligenz ($IQ > 85$, $PR > 16$) vorliegt, wird zusätzlich zum ersten Messzeitpunkt die nonverbale Intelligenz bei allen Kindern als Kontrollvariable erfasst. Dazu wird der CFT 1 (Weiß & Osterland, 2001) als Gruppenverfahren eingesetzt.

Zur Operationalisierung der Sprachentwicklungswerte werden folgende Marker angesetzt. Die sprachlichen Leistungen müssen für die Diagnose „potenzielle SSES“ in zwei der drei Screeningverfahren unterdurchschnittlich bzw. auffällig oder im MSVK weit unterdurchschnittlich ausgeprägt sein. Als „unterdurchschnittliche Leistung“ werden die im MÜSC als Risikokinder erfassten Kinder bezeichnet. Dies geschieht durch das Erreichen des Risikopunktwerts. Im MSVK ist als „unterdurchschnittlich“ ein PR von < 25 (T-Wert < 43) zu werten, als weit unterdurchschnittlich ein PR < 16 (T-Wert < 40). Anamnestische Informationen aus dem Elternfragebogen werden als „auffällig“ gewertet, wenn bei den ersten vier Fragen zwei oder insgesamt vier Items auf eine gestörte Sprachentwicklung hinweisen. Es ergeben sich vier Möglichkeiten zur Diagnose „potenzielle SSES“: Ein Kind ist entweder im MSVK weit unterdurchschnittlich (PR < 16 ; T-Wert < 40) oder zeigt Auffälligkeiten (PR < 25 ; T-Wert < 43) zugleich im Anamnesebogen und im MÜSC bzw. MSVK sowie im MÜSC und im MSVK. Zur Verdeutlichung soll die folgende Matrix dienen.

Tabelle 9: Matrix zur Diagnosestellung „potenzielle SSES“ (Störung unter PR 25 = x, Störung unter PR 16 = xx)

	K. 1	K. 2	K. 3	K. 4
Anamnesebogen		x	x	
MÜSC		x		x
MSVK	xx		x	x

Spezifische Sprachentwicklungsdiagnostik der im Screening auffälligen Kinder

Auf der Grundlage des Screenings werden so die Risikokinder ermittelt, deren Ergebnisse auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung hinweisen und in einem zweiten Schritt differenzierter mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren (SET 5-10, Petermann, 2010) untersucht werden.

Dabei erfolgt die Operationalisierung der Werte zur Feststellung einer SSES in Anlehnung an die Definition der spezifischen Sprachentwicklungsstörung der ICD-10. Als spezifische Sprachentwicklungsstörung wird eine Sprachentwicklungsauffälligkeit bzw. -störung bezeichnet, die durch einen verspäteten Sprechbeginn und einen verzögerten, inkonsistenten und desynchronisierten Verlauf der Sprachentwicklung bei normaler nonverbaler Intelligenz gekennzeichnet ist (Dannenbauer, 1989). Die SSES wird durch die Weltgesundheitsorganisation (Dilling et al., 1991) bislang durch Ausschlusskriterien definiert. So werden Kinder ausgeschlossen, bei denen die Ursache für ihre Sprachstörung im sensorischen, neurologischen, kognitiven oder emotional-sozialen Bereich liegt. Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung kann ihren Ausprägungsgrad auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen haben. Es können nur eine Ebene oder mehrere Ebenen in Kombination (Grimm, 2003) betroffen sein. Eine besonders deutliche Symptomatik zeigt sich im Alter der zu untersuchenden Kinder auf der Ebene der Grammatik (u. a. Grimm, 2001; Dannenbauer, 2001b) und der Lexik (Rothweiler, 2001; Glück, 2001).

Im SET 5-10 werden die sprachlichen Fähigkeiten in sechs Unterkategorien differenziert. Der Bereich „Verarbeitungsgeschwindigkeit“ spiegelt keine linguistische Fähigkeit wider. Dieser Bereich ist daher zu unspezifisch für die Diagnose SSES und soll zur Diagnosestellung vernachlässigt werden. So ergeben sich fünf relevante Sprachentwicklungsbereiche mit neun Subtests.

Tabelle 10: Inhaltlicher Überblick des SET 5-10, Petermann (2010)

Sprachebene	Subtest	Zeitdauer
Morphologische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Singular-Plural-Bildung (UT 8) • Erkennen / Korrektur inkorrektur Sätze (UT 9) 	45 min
Wortschatz, semantische Relationen = semantisch-lexikalische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Bildbenennung (UT 1) • Kategorienbildung (UT 2) 	
Phonologisches Arbeits-	<ul style="list-style-type: none"> • Kunstwörter nachsprechen (UT 10) 	

Sprachebene	Subtest	Zeitdauer
gedächtnis		
Sprachverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungssequenzen (UT 4) • Fragen zum Text (UT 5) 	
Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Bildergeschichte (UT 6) • Satzbildung (UT 7) 	
Verarbeitungs- geschwindigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sternsuche (UT 3) 	

Zur Feststellung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung müssen die Ergebnisse in mindestens zwei der Subtests unterdurchschnittliche Leistungen (PR < 25) oder in mindestens einem Subtest weit unterdurchschnittliche Fähigkeiten (PR < 16, T-Wert \leq 40) gezeigt haben.

Diagnostische Maßnahmen im weiteren Verlauf der Grundschulzeit

Zu Beginn der zweiten Klasse wird ein Klassenscreening grammatischer Fähigkeiten (Mahlau, 2011), welches inhaltlich auf den Klassenaufgaben des ESGRAF-R (Motsch, 2008) basiert, bei allen Kindern eingesetzt. Es erhebt die morphologischen Fähigkeiten zur Kasusmarkierung (Dativ und Akkusativ), Plural- und Genusbildung und zur Subjekt-Verb-Kongruenz sowie die syntaktischen Fähigkeiten zur Verbendstellung und Verbzweitstellung. Es ist kein standardisiertes Verfahren, sondern soll ressourcenschonend Hinweise auf sprachliche Schwierigkeiten geben, die möglicherweise bei bisher nicht als sprachentwicklungsauffällig erkannten Kindern vorliegen (zugezogene Kinder, Kinder mit isolierten Schwierigkeiten auf der grammtischen Ebene usw.). Sollten Kinder nach Festlegung eines cut-off-Wertes in diesem Screening auffallen, wird der ESGRAF-R (Motsch, 2008) vollständig durchgeführt. Wenn Kinder sich im ESGRAF-R als auffällig erweisen, werden individuelle, sprachtherapeutische Maßnahmen auf den Förderebenen I bis III notwendig.

Im weiteren Verlauf der Schulzeit werden die Kinder zu mindestens zwei Messzeitpunkten pro Schuljahr (Mitte und Ende) mit dem SET 5-10 untersucht, um Lernfortschritte zu dokumentieren, die Förderung zu optimieren und ggf. den erhöhten Förderbedarf zu beenden. Darüber hinaus ist der Einsatz weiterer, differenzierender Diagnostikmaterialien empfohlen. So sollte im Grundschulbereich bei Störungen der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten der Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT 6-10, Glück, 2011), bei Störungen im phonetisch-phonologischen Bereich Lautprüfmaterialien (z. B. Ravensburger Lautprüfmaterial) und bei

Störungen der morphologisch-syntaktischen Ebene die ESGRAF-R (Motsch, 2008), der TROG-D (Fox, 2007) oder der Test des Satzverständnisses bei Kindern (TSVK, Siegmüller et al., 2010) Anwendung finden. Im Rügener Inklusionsmodell ist der Einsatz des TROG-D (Motsch, 2008) bei Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache ab Klasse 2 verbindlich.

Um den Therapiefortschritt zu dokumentieren, werden Lernfortschrittsdokumentationen in Form von Pseudoparalleltests auf den Ebenen der Phonetik, der Syntax und der Morphologie eingesetzt (Mahlau, unv.). Diese sind abhängig vom individuellen Störungsbild des Kindes zu verwenden.

Zielgruppen

Der noch zu beschreibende sprachheilpädagogische Unterricht unterstützt insbesondere zwei Zielgruppen. Zum einen sind dies Kinder mit einem Entwicklungsrisiko im Bereich der Sprache. Dies sind z. B. Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozio-ökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund. Studien (Baumert et al., 2001; Siegmüller et al., 2007) zeigen, dass die Sprachentwicklungsleistungen vieler Vorschulkinder (bis zu 45 %) therapiebedürftig sind. Dabei sind alle sprachlichen Ebenen betroffen. Besonders schwerwiegend für den schulischen Kontext sind Sprachverständnisstörungen, da das Verstehen von Aufgabenstellungen und Lerninhalten eine elementare Grundlage für den Erwerb neuen Wissens ist. Ziel eines präventiv angelegten, sprachheilpädagogischen Unterrichts ist es daher auch, Sekundärsymptome, wie Schriftspracherwerbsstörungen, allgemeine Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, zu verhindern.

Zum anderen stellen – wie in der Diagnostik erwähnt – die Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) die zentrale Zielgruppe für einen sprachtherapeutischen Unterricht dar. Nach Grimm (2003) haben ca. 6 - 8 % aller Kinder eine SSES und häufig Sekundärsymptome. Es ist folglich davon auszugehen, dass eine große Anzahl von Kindern einen Unterricht benötigt, der hinsichtlich seiner Individualisierung deutlich über das normale Maß des Regelunterrichts hinausgehen muss. So stellt der Erwerb der Schriftsprache diese Kinder vor erhebliche Probleme (Rothweiler, 2001a). Stothard et al. (1998) konnten in einer Längsschnittstudie nachweisen, dass Kinder mit signifikant geringeren sprachlichen Leistungen im Vorschulalter in allen Aspekten des primär- und schriftsprachlichen Lernens bis in die Adoleszenz beeinträchtigt sind. Eine SSES hat also Auswirkungen bis in das Jugend- und Erwachsenenalter (Romonath & Gregg, 2003). Es handelt sich nach Ansicht vieler Autoren dabei um eine generalisierte Entwicklungsstörung.

Umso wichtiger ist es, den betroffenen Kindern in einem qualitativ hochwertigen, die individuelle Problematik im Förderbereich Sprache berücksichtigenden Unterricht, Unterrichtsmethoden und Therapiekonzepte anzubieten, die eine möglichst erfolgreiche Beschulung der Kinder im integrativen Kontext sichern und Sekundärsymptome vermeiden. Dazu gehören die im RTI-Konzept als Standard angesehenen evidenzbasierten Therapieprogramme (s. Ausführungen unter 3.6 Förderebene III; 3.6.3 Sprache) und ein sprachheilpädagogischer Unterricht auf den Förderebenen I und II, der neben allgemein sprachanregenden Maßnahmen auch die individuelle Problematik der im Bereich Sprache auffälligen Kinder berücksichtigt.

3.3.3 Allgemeiner Aufbau sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht

Der Unterschied zwischen unspezifisch sprachförderlichem und spezifisch sprachtherapeutischem Unterricht soll durch Abbildung 10 verdeutlicht werden.



Abbildung 10: Übersicht über den Aufbau des Mehrebenenkonzeptes im Bereich Sprache

Auf den Förderebenen I und II initiiert der Grundschulpädagoge unterrichtsimmanent *Maßnahmen zur Sprachförderung*. Diese sind unspezifisch. Sie dienen v. a. der Prävention von Sprachstörungen bzw. der Vermeidung von Sekundärsymptomen bei bereits vorliegenden Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Von Bedeutung sind sie auch bei mehrsprachigen Kindern.

Dagegen wird der *sprachtherapeutische Unterricht* von einem entsprechend ausgebildeten Pädagogen, auf der Basis einer sprachlichen Förderdiagnostik bei einem Schüler oder einer Schülerin mit vorliegender eingeschränkter sprachlicher Handlungsfähigkeit mit dem Ziel der Prävention von Sekundärsymptomen, Überwindung bzw. Besserung und Kompensation sprachlicher Defizite durchgeführt. Sprachtherapeutischer Unterricht ist generell durch sprachliche Individualtherapie zu ergänzen und hinsichtlich seiner Effizienz immer wieder zu überprüfen (Reber & Schönauer-Schneider, 2009). Er wird von einem entsprechend geschulten Sonderpädagogen auf der Förderebene III durchgeführt.

3.3.4 Förderebene I und II: Möglichkeiten sprachlernunterstützender Maßnahmen im Regelunterricht

Ein sprachheilpädagogischer Unterricht legt seinen Schwerpunkt auf verbale Lernprozesse. Sprachgestörte Kinder haben eingeschränkte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Beispielsweise zeigen sie einfache, starre, unvollständige Satzmuster, unorganisierte Erzählstrukturen, einen geringen Wortschatz und Wortfindungsstörungen. Um den Spracherwerb gezielt voranzubringen, sind spezifische sprachförderliche Maßnahmen notwendig. Wesentliche Inhalte, der nun folgenden Ausführungen, sind aus Reber & Schönauer-Schneider (2009) entnommen.

Allgemeine Hinweise

- So sollten Inhalte, Methoden und Medien in allen Unterrichtsfächern genutzt werden, um die kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern.
- Sprachliche Strukturen, v.a. neue Begriffe, neue Satzmuster, sollten auf vielfältige Weise in verschiedenen Modalitäten geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Begriffe verstehen (Rezeption), sie sollen versuchen, Begriffe nachzugestalten (Reproduktion) und selbst aktiv zu gestalten (Produktion). Darüber hinaus ist es für die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten wichtig, über Begriffe reflektieren zu können (Metasprache), um sie schriftlich zu gebrauchen (Schriftsprache).
- Eine gezielte Auswahl sprachheilpädagogischer Maßnahmen ist nur durch eine genaue Kenntnis des Sprachstandes möglich.
- Häufig haben die betroffenen Kinder aufgrund zahlreicher Misserfolgserfahrungen wenig Motivation, sich verbal zu äußern. Unterrichtssituationen sollten daher besonders strukturiert werden, um erfolgreich versprachlicht werden zu können.
- Durch die Anpassung des Unterrichts an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfahren sie Erfolgserlebnisse, können dadurch ihr Selbstwertgefühl steigern und es werden Lernprozesse für die curricularen Anforderungen ermöglicht.

Die Planung individueller Förderziele für die Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf ist in Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und Sonderpädagogen durchzuführen. Die sich aus den sprachlichen Voraussetzungen ergebenden individuellen Förderziele werden im Regelunterricht (Förderebene I), im Förderunterricht (Förderebene II) oder in einzelnen Unterrichtsabschnitten (Förderebene I und II) aufgegriffen. Während der Einführungs- und Übungsphase zu einer bestimmten Zielstruktur, konzentriert der Lehrer sich v. a. auf die Schülerinnen und Schüler, bei denen das angestrebte Lernziel in der Zone der nächsten Entwicklung liegt (also die in diesem Bereich Förderbedarf haben). Bestimmte Unterrichtsphasen und Lernziele erfordern gleichermaßen bestimmte sprachliche Strukturen. Beispiels-

weise kann im Fach Deutsch der Erwerb des /z/ sprachlich und schriftsprachlich erfolgen, im Fach Sachkunde können Begründungen mit Nebensatzkonstruktionen verbunden werden.

Bei der Planung des sprachheilpädagogischen Unterrichts bzw. zur Ableitung von Förderzielen können zwei Vorgehensweisen unterschieden werden (Reber & Schönauer-Schneider, 2009):

- a) Ausgehend von den *sprachlichen Voraussetzungen des Kindes* kann überlegt werden, in welchem Fach ein bestimmtes Förderziel erreicht werden kann (z. B. Kausalsätze, Wörter mit /z/ usw.) oder
- b) es kann von den *curricularen Inhalten* ausgegangen und überlegt werden, ob sich für die Kinder relevante Förderziele in ein bestimmtes Fach (z. B. Sachkunde) organisatorisch einbetten lassen (z. B. Wortschatzerweiterung).

Sprachheilpädagogische Inhalte orientieren sich an den sprachlichen Zielstrukturen auf den einzelnen sprachlichen Ebenen

- Aussprache: z. B. phonematische Differenzierung des /sch/, Anbahnung des /sch/, Festigung des /sch/ auf Laut-, Silben-, Wort-, Satzebene
- Grammatik: z. B. Akkusativerwerb
- Wortschatz: z. B. Ausdifferenzierung semantischer (Lemma) und phonologischer Strukturen

Lehrersprache

Ein zentraler Baustein ist der optimale Einsatz der Lehrersprache. Im sprachheilpädagogischen Unterricht sichern die Lehrersprache und das Kommunikationsverhalten des Lehrers die Grundbedingungen für erfolgreiches Unterrichten, indem die Unterrichtsinhalte an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst werden. Zugleich dient die Lehrersprache als therapeutisches Mittel und Modell, indem den Schülerinnen und Schülern die notwendige Verständnis- und Strukturierungshilfe für die nachfolgenden Aufgaben vorgegeben werden. Allgemeine Merkmale sind, neben der klaren und nicht zu schnellen Artikulation, auch kurze, einfache Sätze, die im Sprachniveau nur etwas über dem Niveau der Kinder liegen, sowie die Reduzierung der Komplexität von Äußerungen und Arbeitsaufträgen. Hinweise für das Verständnis von Aufgaben und curricularen Inhalten geben auch nonverbale Kommunikationstechniken, z. B. Mimik, Gestik, Blickkontakt, Raum- und Distanzverhalten, und parasprachliche Techniken, z. B. ein langsames, variables Sprechtempo, Stimmvariationen und eine gut modulierte Sprechmelodie. Insbesondere der Einsatz von Modellierungstechniken (Dannenbauer, 2002) sollte beachtet werden.

Metasprache

Metasprache ist das bewusste, reflektierte Sprechen über Sprache und sprachliche Phänomene. Diese beziehen sich auf alle sprachlichen Ebenen und müssen ggf. differenziert trainiert werden. Das Werkzeug hierfür ist die Sprache selbst. Von zentraler Bedeutung für den Schriftspracherwerb ist das phonologische Bewusstsein. Darüber hinaus sollten das semantische Bewusstsein (Erarbeiten von Wortfeldern, Erkennen von Oberbegriffen und Fachbegriffen), das syntaktische Bewusstsein (Beurteilung der Grammatikalität von Sätzen) und das pragmatische Bewusstsein (Höflichkeit, Sprachwitze, Ironie) trainiert werden.

Gerade Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Sprach- und Schriftspracherwerb erwerben diese Fähigkeiten nicht nebenbei. Sie benötigen zusätzliche bewusst machende metasprachliche Anteile und Unterstützung beim Erkennen von Regelmäßigkeiten. Metasprachliches Arbeiten kann auf unterschiedliche Weise erfolgen.

Tabelle 11: Techniken metasprachlichen Arbeitens (Auswahl nach Grohnfeldt, Reber & Schöhauer-Schneider, 2007)

Technik	Erklärung
Sprachliche Erklärung	Schüler und Lehrer sprechen über ein sprachliches Phänomen
Sprachliche Kontrastierung	Zwei sprachliche Strukturen (Laute, Wörter) werden kontrastierend gegenübergestellt
Visualisierung	Bilder oder Piktogramme zur Visualisierung eines sprachlichen Phänomens (Wortschatzerklärung, Fachbegriffe, Symbole usw.)

Besonderer Beachtung bedarf der Umgang mit Fachbegriffen. In den ersten Schuljahren fällt es allen Kindern nicht leicht, abstrakte linguistische Fachbegriffe zu verstehen und einzusetzen. Sprachentwicklungsauffällige Kinder haben schon beim Erwerb weitaus konkreterer Begriffe semantisch-lexikalische Probleme. Somit sollten abstrakte Begriffe besonders sorgfältig erarbeitet werden, da sie permanent wichtig für das Verständnis des Unterrichtsgeschehens sind.

Handlungsbegleitendes Sprechen

Für den sprachheilpädagogischen Unterricht ist handlungsbegleitendes Sprechen als übergreifende Methode anerkannt (Kornmann, 2007 zit. nach Reber & Schöhauer-Schneider, 2009). Der Wortschatz, die grammatischen Fähigkeiten und auch die kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich positiv. Im Unterricht sollten daher Handlung und Sprache in einer optimal strukturierten Situation aufeinander bezogen sein, indem eine bestimmte Sprachsituation wiederholt präsentiert wird.

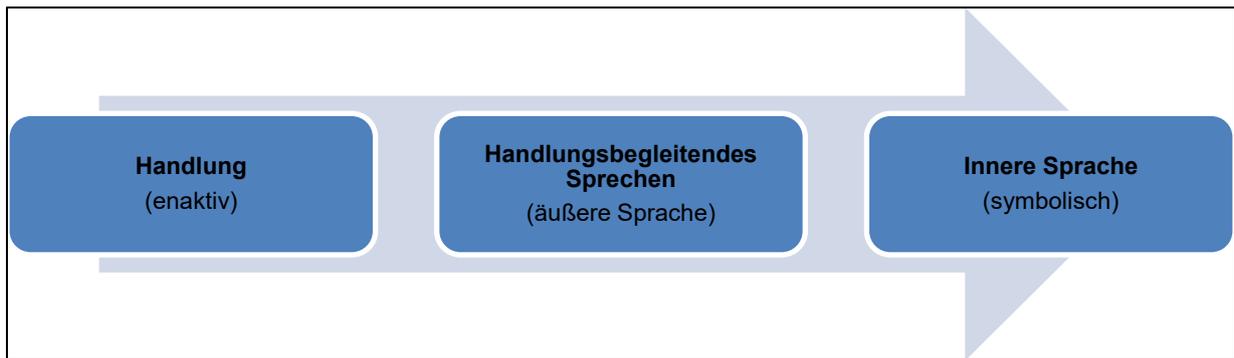


Abbildung 11: Handlungsbegleitendes Sprechen

Handlungsbegleitendes Sprechen vermittelt Abläufe und Zusammenhänge, d. h. dass der Lehrer sprachlich Beziehungen vergegenständlicht. Reine Handlungen (enaktive Phase) entwickeln sich durch handlungsbegleitendes Sprechen (äußere Sprache) allmählich zu einer inneren Sprache. Die innere Sprache (symbolische Phase) dient z. T. als Selbstinstruktion bei der Planung der auszuführenden Tätigkeit. Handlungsbegleitendes Sprechen ist für das Verstehen schwieriger Zusammenhänge und das Ausführen komplexer Handlungen bedeutsam.

Im Unterricht besonders zu beachten sind Abläufe im Bereich der Mathematik. Ein Beispiel dafür ist das Entwickeln der inneren Sprache beim Erwerb von Addition und Subtraktion. Diese müssen mit lexikalisch beeinträchtigten Kindern gezielt und intensiv geübt werden, da sie diese nicht von alleine versprachlichen können.

Die beschriebenen Techniken der Lehrersprache, der Metasprache und des Handlungsbegleitenden Sprechens sind sowohl in der Förderebene I als auch in der Förderebene II einsetzbar. Darüber hinaus ist es notwendig, den sprachauffälligen Kindern gezielt Aufgaben anzubieten, die zum einen *curricular spezifisch aufbereitet wurden* (z. B. im Umfang reduzierte Texte, stärker visualisierte Aufgabenstellungen usw.) und die *Übungen zum Abbau der Sprachauffälligkeiten* enthalten. Daher müssen in jedem Unterricht sprachförderliche Anteile eingeplant werden.

Gezielte sprachtherapeutische Förderung

In der Förderung in kleineren Gruppen bzw. in der Einzelförderung (v. a. Förderebene II, aber auch in Förderebene I, z. B. in Phasen des offenen Unterrichts, Stationsbetrieb oder Wochenplanarbeit) sind zusätzlich Überlegungen notwendig, um Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich Sprache gezielt individuell zu fördern.

So kann z. B. im Stationsbetrieb eine Sprachstation angeboten werden, an der jeder Schüler und jede Schülerin eine bestimmte sprachförderliche Aufgabe bearbeitet. Die Kinder mit dem

Förderschwerpunkt Sprache erhalten an dieser Station eine individuelle Aufgabe. Denkbar ist es auch, regelmäßig Übungen anzubieten, die sich an den sprachlichen Ebenen orientieren. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler müssen gezielt auf der phonetisch-phonologischen Ebene (z. B. phonematische Differenzierung von Wörtern mit den Lauten /t/ und /d/), der semantisch-lexikalischen Ebene (z. B. semantisches Kategorisieren einzelner Begriffe in Ober- und Unterbegriffe), der morphologisch-syntaktischen Ebene (z. B. Festigung der Pluralbildung, Artikelzuordnung, Sprechen in einfachen Hauptsätzen) und im Sprachverständnis (z. B. Verstehen von Präpositionalphrasen) gefördert werden. Diese Übungen sind individuell für jeden Schüler und jede Schülerin mit einem Förderbedarf im Bereich Sprache in Zusammenarbeit mit dem Sonderpädagogen, der die Förderung auf der Förderebene III durchführt, auf der Grundlage der förderdiagnostischen Erkenntnisse zu planen und durchzuführen.

Sprachtherapeutische Aufbereitung des Curriculums

Im sprachheilpädagogischen Kontext ist auf eine Reduzierung der Belastung des auditiven Kanals zu achten bzw. die Visualisierung der Aufgabenstellungen hervorzuheben. Dazu muss das sprachliche Anforderungsniveau des eingesetzten Mediums und Arbeitsmaterials den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder entsprechen.

So besteht oft in Abhängigkeit vom Störungsbild des Kindes die Notwendigkeit, Unterrichtsmaterialien zu adaptieren oder selbst zu erstellen. Maßnahmen zur Binnendifferenzierung sind in Absprache mit dem Sonderpädagogen zu ergreifen.

Eine spezifische sprachtherapeutische Förderung wird auf der Förderebene III in Einzelförderstunden oder in Kleinstgruppen durch den Sonderpädagogen geleistet (s. Ausführungen unter 3.6 Förderebene III; 3.6.3 Sprache).

3.4.2 Literatur

Adams, A.-M. & Gathercole, S.E. (1996). Phonological working memory and spoken language development in young children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49a, 216-233.

Amorosa, H. (2008). Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In B. Herpertz-

- Dahlmann, F. Resch, M. Schulte-Markwort & A. Warnke (Hrsg.), *Entwicklungspsychiatrie - Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen* (2. Auflage, S. 570-589). Stuttgart: Schattauer.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tilmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dannenbauer, F. M. (1989). Ist der kindliche Dysgrammatismus grammatisch? Zu den Sprachproblemen entwicklungsphasischer Kinder. *Die Sprachheilarbeit*, 34, 151-168.
- Dannenbauer, F.M. (2001a). Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit*, 46, 103-111.
- Dannenbauer, F. M. (2001b). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder* (S. 48-74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner. & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (5. Auflage, S. 105-161.). München / Basel: Reinhardt-Verlag.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (1991, 1993). (Hrsg.). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78 (5), 1441-1457.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2008). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi* (Band 2). Donauwörth: Auer.
- Fox, A. (2007). TROG-D. *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. (2. Aufl.) Idstein.
- Fromm, W., Schöler, H. & Scherer, C. (1998). Jedes vierte Kind sprachgestört? Definition, Verbreitung, Erscheinungsbild, Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.), *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie* (S. 21-64). Heidelberg: Winter.
- Glück, C. W. (2001b). Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik*

- und Logopädie. Bd. 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. (S. 75-87). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung* (2. Auflage). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M., Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2007). Sprachheilpädagogischer Unterricht – Unterrichtsprinzipien, Methoden und Unterrichtsplanung. *Sonderpädagogik in Bayern* 50, 3, 19-31.
- Häring, M., Schakib-Ekbatan, K. & Schöler, H. (1997). Zur Diagnostik und Differentialdiagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. *Die Sprachheilarbeit*, 42, 221-229.
- Kauschke, C. (2000). Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. *Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). Die ersten Stadien der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, 24, 163-175.
- Knura, G. (1980). *Pädagogik der Sprachbehinderten*, Berlin: Marhold.
- Kornmann, R. (2007). Förderung des Bewusstseins kommunikativer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich Lernen und Entwicklung – eine pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 12, 470-476.
- Kühn, P. (2010). *Wie entwickeln sich Late Talkers? Eine Längsschnittstudie zur Prognose der sprachlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklung von Late Talkers bis zum Einschulungsalter*. Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Humanbiologie an der medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. Online verfügbar unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/11717/1/Kuehn_Philipp.pdf. [04. 03. 2011].
- Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58, 265-326.
- Mahlau, K. (2011). *Screening morphologischer Fähigkeiten. Gruppentest für Kinder 2. Klassen*. Unveröffentlichtes Material der Universität Rostock: Rostock.
- Mahlau, K. (2010). *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung*. Rostock: Unveröffentlichtes Material der Universität Rostock.
- Mannhaupt, G. (2006). MÜSC Handreichungen Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Berlin: Cornelsen.
- Noterdaeme, M. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*, 3, 38-49.
- Petermann, F. (2010). *SET 5-10*. Hogrefe: München.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Reinhardt: München, Basel.

- Rescorla, L., Mirak, J. & Singh, L. (2000). Vocabulary growth in late talkers: lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language*, 27, 293-311.
- Romonath, R. & Gregg, N. (2003). Auswirkungen phonologischer und orthografischer Verarbeitungsfähigkeiten auf die Lese- und Rechtschreibleistungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.), *Optimierung von Lese-Rechtschreibfähigkeiten bei Legasthenikern im Jugendalter* (S. 15-75): Schwerin.
- Rothweiler, M. (2001). *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Heidelberg: Editions S.
- Siegmüller, J., Fröhling, A., Gies, J., Herrmann, H., Konopatsch, S. & Pötter, G. (2007). Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Das Modellprojekt PräSES als Beispiel. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 15, 2, 84-96.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Suchodoletz, v. W. (2008). Sprech- und Sprachstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (4. Auflage) (S. 223-237). Göttingen: Hogrefe.
- Tomblin, J. B., Smith, E. & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment. Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30, 325-342.
- Weiß, R. & Osterland, J. (2001). *Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1*. Braunschweig: Westermann.

3.5 Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung

Bodo Hartke & Robert Vrban

3.5.1 Grundlagen

Emotionale und soziale Entwicklungsprobleme zeigen sich häufig in Verhaltensauffälligkeiten und diese wirken sich meist ungünstig auf die Schulleistungen aus. Aufmerksamkeitsdefizite, Leistungs- oder soziale Ängste, dissoziale Verhaltensweisen wie Regelverstöße oder verbale und körperliche Aggressionen und die daraus resultierenden sozialen Schwierigkeiten schränken die tatsächliche Lernzeit eines Kindes oder einer Klasse erheblich ein (Helmke, 2006, S. 47). In Verbindung mit weiteren Risiken für schulisches Lernen bedingen Verhaltensauffälligkeiten oft auch deutliche Schulleistungsrückstände.

Vor dem Hintergrund übergeordneter pädagogischer Leitziele wie Selbststimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 1985), Kompetenz, Autonomie und Solidarität (Schulz, 1986) gewinnt die Förderung bei emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen sowie bei Verhaltensauffälligkeiten einen pädagogischen Wert über die Korrektur eines Defizits, eines Entwicklungsrisikos oder einer Bedingungsvariablen der Schulleistung hinaus, weil Auffälligkeiten wie körperliche und verbale Aggressionen oder Ängste gegenüber diesen Leitzielen in einem entgegengesetzten Verhältnis stehen und demokratische Erziehungsprozesse erschweren. Eine gezielte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (z. B. Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, emotionale Selbststeuerung und Handlungsregulation) und der Abbau von Verhaltensproblemen sind also elementare pädagogische Aufgaben. Gelingt es, Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen oder zu mindern, wirkt sich dies zudem positiv auf die Entwicklung von Schulleistungen aus (Hartke, Diehl & Vrban, 2008; Vrban & Hartke, 2009). Die Förderung von Schulleistungen und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse unterstützen außerdem die Teilhabe am Unterricht und sollen sich positiv auf das Arbeits- und Sozialverhalten auswirken. Es wird erwartet, dass sich die Maßnahmen zur Lernförderung innerhalb des Rügener Inklusionsmodells ebenfalls positiv auf den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Verhaltens auswirken.

Studien über das Vorkommen und die Häufigkeit von deutlichen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen kommen zu sehr unterschiedlichen Resultaten. Goetze (1994) nennt eine Schwankungsbreite von 0,5 - 20 % und sieht eine Größe zwischen 3 - 6 % als realistisch an. Lehrerinnen und Lehrer schätzen jedoch das Verhalten von 20 - 30 % ihrer Schülerinnen und Schüler als problematisch ein und erleben 7,4 % als „schwere Fälle“ (Goetze, 1994, S. 22; Kauffmann, 1989, S. 39). Sozialmedizinische Untersuchungen berichten

von Prävalenzraten zwischen 15 und 22 % mit einem Median bei 18 % (Ihle & Esser, 2002; Barkmann, 2004). Störungsspezifische Häufigkeitsangaben liegen für Angststörungen bei 10,4 %, bei dissozialen und aggressiven Störungen bei 7,5 % sowie bei depressiven und hyperkinetischen Störungen bei jeweils 4,4 %. Diese Angaben beziehen sich auf das Kindes- und Jugendalter. Depressive Störungen treten hierbei gehäuft im Jugendalter auf. Insgesamt gesehen nimmt die Häufigkeit psychischer Störungen vom Vorschul- über das Schulalter bis hin zum Jugendalter zu. Jungen zeigen höhere Raten von dissozialem und aggressivem Verhalten, während Mädchen höhere Raten von Essstörungen und psychosomatischen Störungen aufweisen. Bei etwa der Hälfte aller Kinder mit deutlichen Verhaltensauffälligkeiten persistieren diese Verhaltensauffälligkeiten bis ins Jugendalter. Insbesondere Kinder mit deutlich dissozialen und aggressiven Verhaltensauffälligkeiten sind durch diese in ihrer gesamten Entwicklung beeinträchtigt. Ohne angemessene Hilfen besteht eine erhebliche Gefahr fortdauernder psychischer Beeinträchtigungen und dissozialer Karrieren (Ihle & Esser, 2002; 2008).

Regelschulpädagogen zeigen nach verschiedenen Untersuchungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit deutlichen Verhaltensauffälligkeiten ein inkonsistentes Lehrerverhalten, besondere Vorsicht, Kontrolle und Unsicherheit. Sie interagieren besonders häufig mit betroffenen Kindern, wobei sich diese Interaktionen oft auf Regelverstöße beziehen. Betroffene Kinder verlassen oftmals ihren Arbeitsplatz, sind in ihrer Klasse wenig beliebt und bilden häufig eine Außenseitergruppe (Goetze & Neukäter, 1994, S. 117). Die Bereitschaft zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen scheint bei Lehrkräften allgemeinbildender Schulen eher wenig vorhanden zu sein, vermutlich aufgrund der von diesen Kindern ausgehenden hohen psychischen und sozialen Belastungen für die Pädagogen. Die pädagogische Kompetenz im Umgang mit deutlichen Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern scheint allgemein eher niedrig ausgeprägt zu sein. Zwar werden die Kinder vermehrt beachtet, aber sie erhalten 50 % weniger Lob. Zur Verhaltenssteuerung dienen eher neutrale oder negative Statements (ebd., S. 119).

Aufgrund der relativ hohen Prävalenzraten von Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter und des negativen Einflusses emotional-sozialer Entwicklungsrisiken auf Schulleistungen sollten Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten geschult werden. Grundlage für das Lehrerhandeln sollten hierbei empirisch bewährte Erklärungs- und Handlungsansätze sein. Eine Sichtung des Forschungsstandes zum Thema „Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten“ ist bereits aufgrund der Vielfalt verwendeter Begriffe schwierig. Neben dem Begriff Verhaltensauffälligkeiten tauchen in der Fachliteratur Begriffe wie Verhaltensstörungen, psychische Störungen, Erziehungsschwierigkeiten oder emotio-

nale Störungen auf. Im KJHG § 35a wird der Begriff seelische Behinderung verwendet und innerhalb des Schulsystems gegenwärtig vom Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gesprochen. Zudem referieren einschlägige, fachspezifische Veröffentlichungen (Myschker, 2009; Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2007) über eine Vielzahl von Theorien aus Wissenschaftsgebieten wie Medizin, Psychoanalyse, Individual-, Lern-, Kognitions-, Entwicklungs-, Humanistische- und Sozialpsychologie, Soziologie-Interaktionismus, systemische Familientherapie und Ökologie. Diese Theorien beanspruchen für sich einen Beitrag zur Systematisierung, Erklärung, Prognostik und Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zu leisten. Insbesondere psychologische Theorien entstanden überwiegend auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse und führten zu von (sonder-)pädagogischen Psychologen und Sonderpädagogen entwickelten und evaluierten Handlungskonzepten. Besonders bewährt sind die folgenden drei Erklärungs- und Handlungsansätze in der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten:

- Humanistische Psychologie bzw. klientenzentrierter Ansatz und schülerzentrierte Interventionen sowie schülerzentrierter Unterricht,
- Lerntheorie und Verhaltensmodifikation,
- Kognitive Lerntheorie und kognitive Verhaltensmodifikation.

Die genannten einschlägigen Ansätze einer empirisch fundierten Pädagogik bei Verhaltens- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten bilden die theoretische Grundlage des Förderkonzeptes für den Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung im Rügener Inklusionsmodell. Sie werden im Folgenden kurz erläutert und durch empirisch gewonnene Erkenntnisse auf Basis der Bindungstheorie ergänzt.

Der *klientenzentrierte Ansatz* wurde von Carl R. Rogers entwickelt. Neben Maslow und Gardiner gehört Rogers zu den bedeutendsten Vertretern der Humanistischen Psychologie. Der Ansatz basiert im Wesentlichen auf Erfahrungen, die Rogers in Beratungsgesprächen, insbesondere auch mit Kindern und Jugendlichen, gewann (Myschker, 2009, S. 120). Im deutschsprachigen Raum wurde der klientenzentrierte Ansatz durch die Arbeiten von Tausch und Tausch (1970) bekannt. Im klientenzentrierten Ansatz wird der Mensch als ein soziales, mit vielfältigen positiven Potenzialen (z. B. Rationalität, Realismus) ausgestattetes Wesen gesehen. Der Mensch verfügt über Wachstumskräfte in Richtung zunehmender psychischer Reife und Selbstaktualisierung (Rogers, 1973).

Diese positiven Potenziale können sich allerdings nur in einem hilfreichen, wachstumsfördernden psychologischen Klima entfalten. Rogers entwickelte seinen Ansatz in Auseinandersetzung mit Aufgaben in der pädagogisch psychologischen Beratung. Es ist hiernach die

Aufgabe des Beraters, ein Gesprächsklima zu gestalten, das gekennzeichnet ist durch Merkmale wie Echtheit und Aufrichtigkeit, Wertschätzung und bedingungsloses Akzeptieren sowie Empathie und einführendes Verständnis (Howe & Minsel, 1984).

In einer solchen Beratungssituation kann eine Klientin oder ein Klient neue Einstellungen und Einsichten zu Problemen erlangen. Es geht weniger darum, bestimmte Probleme zu lösen, sondern einem Individuum soll geholfen werden, sich so zu entwickeln, dass es mit aktuellen und späteren Problemen besser fertig wird. In einer solchen Beratungssituation lernt die Person, sich selbst besser zu verstehen, unabhängige Entscheidungen zu fällen und sich auf erwachsenere Weise in Beziehungen einzubringen (Myschker, 1993, S.253).

Unter „Echtheit“ versteht Rogers offene und ehrliche Begegnungen zwischen Personen. Eine kongruente Person sagt, was sie denkt, sie gibt sich, wie sie ist, ist vertraut mit dem, was in ihr vorgeht und kann tiefe Gefühlserlebnisse ausdrücken. „Akzeptanz“ bedeutet, dass Personen bereit sind, die Gefühle anderer anzunehmen, und ihnen diese Emotionen ohne Wertung zuzugestehen. Sämtliche belastende Lebensumstände und Bedingungen können angesprochen werden. Akzeptanz zeigt sich in Sprache und Gestik, dem anderen gegenübergebrachte soziale Reversibilität und Vertrauen. „Empathie“ ist gekennzeichnet durch ein Hineinversetzen in die subjektive Wahrnehmungs-, Gedanken- und Gefühlswelt einer anderen Person. „Je zahlreicher und präziser diese Inhalte und Arten des Erlebens des Partners bis in Nuancen hinein erfasst werden [...], ein desto größeres Verständnis gegenüber einem Partner ist gegeben“ (Tausch & Tausch, 1970, S. 349).

Selbstakzeptanz sowie ein positives Selbstkonzept werden besonders durch Echtheit, Akzeptanz und Empathie gefördert. Menschen mit einem positiven Selbstkonzept sind offener für das Erleben angenehmer sowie unangenehmer Erfahrungen, Gefühle und Gedanken. „Es scheint also sinnvoll anzunehmen, dass das Kind dann selbständiger, sozial angepasster und reifer wird, wenn ein Elternteil seinem Kind ein psychologisches Klima wie das hier beschriebene herstellt. In dem Maße wie ein Lehrer eine solche Beziehung zu seiner Klasse schafft, wird die Schülerin bzw. der Schüler ein Lernender aus eigener Initiative: origineller, selbstdisziplinierter, weniger ängstlich und weniger dirigiert“ (Rogers, 1973, S. 50). Unter den Bedingungen von Missachtung, Kälte und nicht einführendem Verstehen entwickeln sich ein negatives Selbstkonzept und Minderwertigkeitsgefühle. Es können Ängste, Depression und Feindseligkeit entstehen.

Nach Rogers verändert sich das Selbstkonzept einer Person ständig in Abhängigkeit von Erfahrungen. Unter Erfahrungen sind in diesem Zusammenhang alle bewussten und unbe-

wussten psychischen Vorgänge, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Person stattfinden, zu verstehen. Sie können durch sprachliche oder bildliche Symbolisierungen der Person bewusst werden. Psychische Gesundheit zeigt sich an dem Maß der Übereinstimmung von Selbstkonzept und Erfahrungen (Goetze & Jaede, 1974).

Bei der Verarbeitung von Erfahrungen können unterschiedliche Prozesse ablaufen: Sie können aufgenommen, symbolisiert und in eine Beziehung zum Selbstkonzept eingeordnet werden oder sie werden ignoriert, weil es keine wahrgenommene Beziehung zur Selbststruktur gibt oder sie werden verzerrt wahrgenommen, weil die Erfahrung mit dem Selbstkonzept nicht übereinstimmt (Howe & Minsel, 1984, S. 335). Im Ansatz nach Rogers wird die Diskrepanz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung (Inkongruenz) als Ausgangspunkt für psychische Störungen angesehen. Ein hohes Ausmaß an Inkongruenz erzeugt innere Spannung, die ab einem gewissen Grad Verhaltensstörungen verursacht.

Die Überlegungen Rogers hatten und haben bis heute erheblichen Einfluss auf die gesamte Pädagogik bei Verhaltensstörungen, insbesondere durch

- die Methode der nicht-direktiven Spieltherapie (Axline, 1972; Goetze & Jaede, 1974; Goetze, 1989a),
- eine grundsätzlich veränderte Sicht des Menschen und damit des Schülers, der Schule, des Unterrichts und der Rolle des Lehrers (Lehrer als Lernförderer) (Goetze, 1989b; Wagner et al., 1976),
- eine fundamentale Umorientierung im Erziehungsstil (Tausch & Tausch, 1970),
- die Methode der klientenzentrierten Gesprächsführung und deren Anwendung im Bereich der Beratung und Supervision, bzw. auch im Gespräch mit Jugendlichen (Mutzeck, 2009; Gordon, 1989).

In jüngster Zeit werden Überlegungen der Humanistischen Psychologie vermehrt durch Forschungsergebnisse zur *Bindungstheorie* bestätigt und ergänzt. Für einen wertschätzenden und feinfühligem Umgang insbesondere mit verhaltensauffälligen Kindern sprechen ebenfalls Aussagen der Bindungstheorie. Bereits in den 50er Jahren begründete John Bowlby die Bindungstheorie (Bowlby, 1958; 2008), die bis heute zu intensiven Forschungsaktivitäten beispielsweise in der Validierung von Bindungskonzepten aus unterschiedlichen Blickwinkeln (z. B. Pädagogik, Psychologie) geführt hat. Innerhalb eines Konzeptes zur Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ist es von großem Interesse, Handlungshinweise aus der Bindungstheorie für die Prävention und Intervention in pädagogischen Kontexten abzuleiten, denn unsichere Bindungsmuster sind Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung in verschiedenen Bereichen und beeinflussen die Bewältigung weiterer Risiken in der kindlichen

Entwicklung negativ. Sichere Bindungsmuster hingegen wirken häufig als Schutzfaktor innerhalb von Entwicklungsprozessen (Dlugosch, 2010; Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009; Julius, 2011; Kißgen, 2010; Zimmermann, 2000).

Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit den Auswirkungen von unterschiedlichen Beziehungserfahrungen von Kindern mit ihren primären Bindungspersonen. Nach Bowlby (1958) hilft die Aktivierung des biologisch angelegten Bindungsverhaltenssystems dem Kind eine starke Bindung zu einer Hauptperson (i. d. R. die Mutter oder eine Ersatzperson für die Mutter) zu entwickeln. Die Aktivierung zeigt sich darin, dass das Kind weint, schreit, lächelt, klammert o. ä. Als Reaktion darauf wird das Pflegeverhaltenssystem der Bindungsperson aktiviert, in Folge dessen kümmert sie sich um das Kind und vermittelt ihm das Gefühl von Geborgenheit, Sicherheit und Schutz (Kißgen, 2010). Unter Bindungsverhalten versteht Bowlby (2008) „[...] jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird“ (S. 21). Findet eine Bedürfnisbefriedigung statt, d. h. die Bezugsperson hat den Stresszustand des Kindes reguliert, kann diese das Bindungsverhaltenssystem deaktivieren und im Gegenzug dazu das System „Exploration“ aktivieren. D. h., das Kind fühlt sich sicher („sicherer Hafen“, Scheuerer-Englisch, 2005) und kann seine Umwelt aktiv erkunden. Dies geschieht „[...] in der Gewissheit, willkommen zu sein, etwas zu essen zu bekommen, verstanden, getröstet und bei Ängsten beruhigt zu werden“ (Bowlby, 2008, S. 9). Die gesammelten Bindungserfahrungen werden in internalen Arbeitsmodellen abgebildet. Insbesondere das erste Lebensjahr spielt in der Entwicklung der Arbeitsmodelle eine zentrale Rolle, da diese während des gesamten Lebens aktiv bleiben (Brisch, 2004). Internale Arbeitsmodelle sind geistige Repräsentationen (Schemata) von vergangenen Beziehungserfahrungen (affektive und kognitive Komponenten), die Auswirkungen auf die Aktivierung des Bindungs- und komplementär des Explorationssystems haben (Julius, 2009 a; b). Dies zeigt sich in der Abbildung 12.

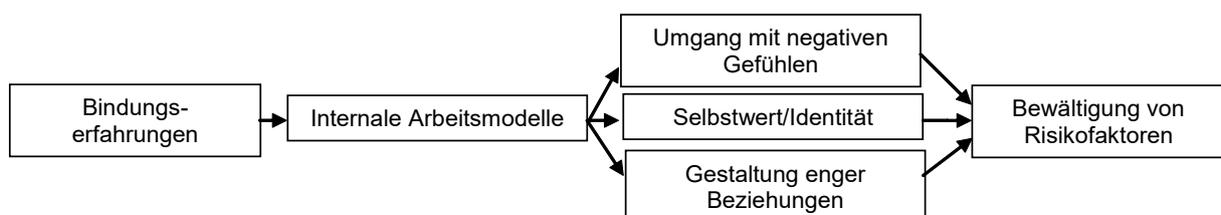


Abbildung 12: Wirkung von Bindungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit (Zimmermann, 2004, S. 121)

Anhand der Abbildung 12 wird deutlich, dass die Bindungserfahrungen in internalen Arbeitsmodellen gespeichert werden, die wiederum Auswirkungen auf den Umgang mit negativen Gefühlen sowie auf die Gestaltung enger Beziehungen und letztendlich auf die Bewältigung von Risikofaktoren haben. „Internale Arbeitsmodelle steuern die Wahrnehmung, Interpretation und Ausbildung von Erwartungen, die Regulation der entstehenden Gefühle und des daraus resultierenden Verhaltens“ (Zimmermann, 2000, S. 121). Steuern die internalen Arbeitsmodelle das Bindungsverhalten, d. h. sie sind etabliert, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in neuen Bindungsbeziehungen gleiche Bindungsstrategien anwenden (Julius, 2009b). Allerdings macht Kißgen (2010) darauf aufmerksam, dass das Kind bei verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Arbeitsmodelle anwenden kann (abhängig von der Beziehungsqualität zu anderen Bindungspersonen wie z. B. zu Lehrkräften). Bestehende Arbeitsmodelle sind grundsätzlich schwer veränderbar. Die Wahrscheinlichkeit zur möglichen Veränderung steigt jedoch, je früher interveniert wird (beispielsweise durch präventiv wirksame positive Bindungserfahrungen mit Pädagoginnen und Pädagogen) und je instabiler die Arbeitsmodelle sind.

Nach dem aktuellen Forschungsstand kann zwischen vier internalen Arbeitsmodellen für Bindung (A - D) unterschieden werden: das sichere (B), das unsicher-vermeidende (A), das unsicher-ambivalente (C) und das desorganisierte Arbeitsmodell (D). Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Bindungserfahrungen von Kindern und deren vermutliche Auswirkungen in belasteten bzw. unbelasteten Situationen sowie auf die kindliche Entwicklung im Allgemeinen. Zu bedenken ist, dass die Angaben als Wahrscheinlichkeitsaussagen in Abhängigkeit von weiteren Risiko- und Schutzfaktoren anzusehen sind und nicht als linear-kausale Zusammenhänge (Tröster, 2009, S. 176).

Tabelle 12: Verschiedene internale Arbeitsmodelle von Kindern auf Grundlage ihrer Bindungsbeziehungen zu ihren Bezugspersonen (Julius et al., 2009; Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2007; Kißgen, 2010; Brisch, 2004; Bowlby, 2008; Gloger-Tippelt, 2001)

Internale Arbeitsmodelle - Bindungsmuster	Verhalten der Bindungsperson	Verhalten des Kindes in belasteten Situationen	Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung
(B) sicher	<ul style="list-style-type: none"> • feinfühlig, zuverlässig, verfügbar und unterstützend 	<ul style="list-style-type: none"> • suchen aktiv nach Trost und Unterstützung • äußern negative Gefühle, lernen negative Emotionen offen auszudrücken 	<ul style="list-style-type: none"> • in unbelasteten Situationen wird die Umwelt frei exploriert, Aktionsradius nicht eingeschränkt • Fähigkeit über sich, andere und die Welt in empathischer Weise nachzudenken

Internale Arbeitsmodelle - Bindungsmuster	Verhalten der Bindungsperson	Verhalten des Kindes in belasteten Situationen	Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung
			<ul style="list-style-type: none"> • Bindungspersonen sind sicherer „Hort“ und werden als solcher aufgesucht
(A) unsicher- vermeidend	<ul style="list-style-type: none"> • zurückweisend, nicht unterstützend 	<ul style="list-style-type: none"> • eher beziehungs-vermeidend • suchen keine Nähe, Trost und Unterstützung • zeigen erhöhtes Explorationsverhalten, versuchen ihre Aufmerksamkeit von der emotional belastenden (z. B. angstausslösenden) Situation abzuwenden (erhöhte innere Stressbelastung) • äußern keine (weniger) Gefühle 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorationsverhalten in Bezug auf möglicherweise angstausslösende Situationen eingeschränkt, ansonsten erhöht • eingeschränkter Zugang zu den eigenen Gefühlen
(C) unsicher- ambivalent	<ul style="list-style-type: none"> • Responsivität und Verfügbarkeit unberechenbar (bindungsambivalent) • manchmal zuverlässig und feinfühlig, aber eher zurückweisend und ablehnend 	<ul style="list-style-type: none"> • entweder ständige Suche nach Nähe (z. B. Grundschulalter sehr kleinkindhaft und anhänglich) • oder ambivalentes Verhalten – mit massiven Ärgerreaktionen gegenüber ihren Bindungsfiguren, aufgrund der Nichtbeachtung der Bindungsbedürfnisse • Trennungssituation: intensive Aktivierung des Bindungssystems, z. B. lautstark weinen, klammern, kaum zu beruhigen, nicht mehr ausgeglichen spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränktes Explorationsverhalten • eingeschränkter Zugang zu eigenen Gefühlen
(D)	<ul style="list-style-type: none"> • bieten keine Si- 	<ul style="list-style-type: none"> • häufige, chroni- 	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränktes

Internale Arbeitsmodelle - Bindungsmuster	Verhalten der Bindungsperson	Verhalten des Kindes in belasteten Situationen	Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung
desorganisiert	cherheit, Kinder sind vulnerabel und hilflos in angstauslösenden Situationen <ul style="list-style-type: none"> • Kindesmisshandlung, Kindesvernachlässigung, sexueller Missbrauch 	sche Aktivierung des Bindungssystems, weinen, schreien ... (Bedürfnis nach Nähe oder Rückversicherung wird nicht befriedigt/ständiger Konflikt) <ul style="list-style-type: none"> • Kinder setzen Abwehrmechanismen ein, um die schmerzvollen Bindungserfahrungen vom Bewusstsein auszuschließen: Speicherung des Erlebten in abgetrennten unbewussten Systemen, Kinder verhalten sich ängstlich und hilflos 	Explorationsverhalten <ul style="list-style-type: none"> • stereotype Verhaltensweisen: z. B. rhythmisch klopfen, mit dem Oberkörper gleichmäßig vor- und zurückwiegen, in den Bewegungen „inne“ („Einfrieren“) halten • häufiges Schweigen • leugnen jegliche bindungsrelevanten Gefühle

Aus der Tabelle 12 geht hervor, dass die Entwicklung von günstigen (B) und ungünstigen internalen Arbeitsmodellen (A, C, D) aus der Sicht der Bindungstheorie in Zusammenhang mit den Bindungserfahrungen des Kindes mit der Bindungsperson steht. Entwickelt das Kind ein sicheres Bindungsmuster zu nur einer einzigen Person (eventuell auch außerhalb der Familie), kann dies ein wichtiger Schutzfaktor für die weitere psychosoziale Entwicklung sein (Laucht, Schmidt & Esser, 2000; Kißgen, 2000; Julius, 2009a). Die möglichen Gründe dafür, dass die Bindungsperson dem Kind nicht in einem ausreichenden Maße das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt bzw. dessen Bedürfnisse nicht oder nur verzerrt wahrnimmt, interpretiert und letztendlich unzureichend befriedigt, sind vielfältig. In Familien mit deutlich erhöhter Risikobelastung (z. B. psychische Erkrankung eines oder beider Elternteile, postpartale Depression der Mutter, Alkohol- und Drogenabhängigkeit der Eltern, knappes Überleben einer tödlichen Erkrankung, häufiges Erleiden von Verlusten in der Familie, Eltern selbst Opfer von Vernachlässigung, Misshandlung oder Missbrauch) ist der Anteil desorganisierter Bindungsmuster erhöht (Kißgen, 2010). Julius (2009a) hat in seiner Studie an Schulen für Erziehungshilfe aufzeigen können, dass Erziehungshilfeschülerinnen und -schüler im Vergleich zu einer Grundschulstichprobe signifikant häufiger Formen von Verlusterfahrungen (79 % vs. 18 %), physischen Misshandlungserfahrungen (55 % vs. 4 %), sexuellen Miss-

brauchserfahrungen (diagnostiziert: 29 % vs. 2 %; Verdacht: 11,5 % vs. 4 %) ausgesetzt sind und gleichzeitig signifikant häufiger ein unsicheres bis hin zu einem desorganisierten Bindungsmuster entwickeln. Mit dieser Untersuchung konnte „die bindungstheoretisch abgeleitete und empirisch untermauerte Hypothese, der zufolge sich familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen in den internalisierten Beziehungskonzepten betroffener Kinder widerspiegeln, [...] erhärtet werden“ (Julius, 2009a, S. 23). Die aufgeführten Misshandlungsformen führen häufig zu jeweils unterschiedlichen zentralen Beeinträchtigungen in der Entwicklung des Kindes (nähere Ausführungen zum Forschungsstand finden sich bei Gasteiger-Klicpera, 2009, S. 29-35). Die Schwere einer nicht zwangsläufig eintretenden Entwicklungsbeeinträchtigung ist abhängig von dem Alter des Kindes, der Häufigkeit, der Intensität der Misshandlung, der emotionalen Beziehung zum Täter etc. Aufgrund der engen Verbindung von besonderem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung und unsicheren Bindungsmustern sind bindungstheoretische Überlegungen bei der Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule zu berücksichtigen.

Anhand der Ausführungen ist erkennbar geworden, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bindungsmustern (internalen Arbeitsmodellen für Bindung) in die Schule kommen. Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass die mitgebrachten Bindungserfahrungen auf die Beziehung zum Lehrer übertragen werden. Somit kommt es abhängig vom individuellen Bindungssystem vermutlich zu entsprechenden Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (z. B. permanentes Klammern am Lehrer, Zeigen aggressiver, ängstlicher, zurückgezogener Verhaltensweisen oder vertrauensvoller Umgang). Zudem führen die unterschiedlichen Bindungsmuster zu unterschiedlichen Erwartungen der Schülerin bzw. des Schülers im Hinblick auf die Reaktion und das Beziehungsangebot des Lehrers. Der Lehrer kann entweder den antizipierten Verhaltensweisen der Schülerin bzw. des Schülers entsprechen (Bindungsmuster stabilisierendes, zum Bindungsverhalten der primären Bindungsperson passendes Lehrerverhalten) oder sich einem unsicher oder desorganisiert gebundenen Schüler gegenüber anders als vom Schüler erwartet verhalten, um dessen Bindungsmuster nicht zu stabilisieren. Hauptziel in der Schule sollte es bei Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Bindungsmustern sein, die Beziehung zum Schüler so zu gestalten, dass diese den bisherigen Erfahrungen widerspricht und dadurch eine Chance zur Veränderung ungünstiger Bindungsmuster eröffnet wird (Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009, S. 229f.).

Die Auswirkungen von bindungstheoretisch begründeten Maßnahmen in der Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern sowie den Schülerinnen und Schülern untereinander sind vermutlich stark abhängig von der Aus-

prägungsintensität des ungünstigen Beziehungsmusters. Es wird angenommen, dass innerhalb der Arbeit auf den Förderebenen I und II bereits ein feinfühliges, empathisches Lehrerverhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern mit leicht ausgeprägten unsicheren Bindungsmustern, dazu beiträgt, dass neue Bindungserfahrungen gemacht werden, die die bisherigen ungünstigen Bindungserfahrungen relativieren und deren Auswirkungen mindern. Bei Kindern mit deutlichen Verhaltensauffälligkeiten und Bindungsstörungen (Förderebene III) wird die erzieherische Arbeit intensiv unter bindungstheoretischen Aspekten reflektiert. Zusätzlich werden bindungstheoretisch fundierte Interventionen berücksichtigt. Julius et al. (2009b, S. 225) machen deutlich, dass es nach Bowlby (1980) zwei Ansatzpunkte zur Veränderung von Bindungsmustern gibt. Zum einen sind die internalen Arbeitsmodelle reflektierbar (eher mit älteren Kindern in therapeutischen Settings) und zum anderen können neue, andere Beziehungserfahrungen zu Irritationen führen, die langfristig dabei unterstützen, die internalen Arbeitsmodelle zu verändern. Neue Bindungsmuster in der Beziehung zur primären Bezugsperson zu etablieren, ist vermutlich am ehesten durch die Arbeit mit den Bezugspersonen und dem Kind möglich (z. B. STEEPTM-Programm mit dem Ziel die Feinfühligkeit der Bezugsperson zu verbessern, Kißgen, 2010, S. 142). Hierbei macht Kißgen (2010) darauf aufmerksam, dass es bisher aus bindungstheoretischer Sicht kein Primärpräventionskonzept gibt, allerdings Feinfühligkeit, Schaffung von Sicherheit und Orientierung handlungsleitend sein sollten. Innerhalb der Arbeit bei Verhaltensauffälligkeiten im Rügener Inklusionsmodell werden bindungstheoretische Überlegungen in die Förderarbeit auf den Förderebenen II und II einbezogen, indem die Lehrer dafür sensibilisiert werden einen feinfühlig, verlässlichen und empathischen Umgang mit allen Kindern zu praktizieren und Verhaltensauffälligkeiten unter bindungstheoretischen Aspekten zu reflektieren .

Auf den ersten Blick erscheinen der klientenzentrierte Ansatz und auch bindungstheoretische Überlegungen kontrovers zum *lerntheoretischen Ansatz*. Eine genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass gerade der lerntheoretische Ansatz zu einem unmissverständlichen, in Zielen und Methoden klaren Lehrerhandeln auffordert. Wenn ein solches Lehrerverhalten in einer wertschätzenden, feinfühlig Atmosphäre realisiert wird, trägt es dazu bei, dass ein Kind sich sicher und geborgen fühlt. Insofern können lerntheoretisch fundierte Handlungen durchaus kompatibel zu humanistisch-psychologisch und bindungstheoretisch begründeten Handlungen sein.

Unter lerntheoretischem Aspekt ist jedes Verhalten, sofern es nicht auf Instinkten oder Reflexen beruht, als Ergebnis von Lernprozessen zu betrachten. Grundlegende Erklärungsmuster für Verhalten und damit auch für Verhaltensstörungen bieten die Lerngesetze des klassi-

schen und operanten (oder auch instrumentellen) Konditionierens sowie des Lernens am Modell.

„Durch wiederholtes gemeinsames Auftreten eines reflexauslösenden (unkonditionierten) Reizes mit einem neutralen Reiz kommt es bei der klassischen Konditionierung zu einer Reizassoziation: Der vorher neutrale Reiz wird zum konditionierten Reiz und führt zum Auslösen der Reaktion“ (Borchert, 1996, S. 21). Der von Pawlow erstmals in Tierversuchen erzeugte bedingte Reflex ist gerade im Zusammenhang mit der Erzeugung und der Entstehung von bedingten affektiven Reaktionen beim Menschen von Bedeutung. So erklären Eysenk und Rachmann Angstzustände, Depressionen und Zwänge durch Verknüpfung traumatischer Ereignisse und einem neutralen Reiz, der danach als bedingter Stimulus im Sinne der klassischen Konditionierung Störungen hervorbringen kann (Myschker, 1993, S. 97).

Der Ansatz des operanten Konditionierens geht im Wesentlichen auf Skinner (1973) zurück. Beim Verstärkungslernen steht vor allem die Verbindung von Verhalten und darauf folgenden Konsequenzen im Mittelpunkt der Betrachtung. Skinner erkannte, dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens durch die unmittelbare Folge einer positiven oder durch den Entzug einer unangenehmen Konsequenz (positive und negative Verstärkung) erhöht.

Nach dem Modell der operanten Konditionierung kann die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens durch zwei Prinzipien gesenkt werden. Bei dem Prinzip der „Löschung“ (Extinktion) bleiben Konsequenzen, die das Verhalten bis jetzt aufrechterhalten haben, aus (Nicht-Verstärkung). Das bestimmte Verhalten tritt immer seltener auf und bleibt bestenfalls ganz aus. Bei dem Prinzip der „Bestrafung“ folgt auf ein Verhalten eine als unangenehm empfundene Konsequenz. Es kann eine „positive oder negative Bestrafung“ erfolgen. Bei der „positiven Bestrafung“ werden den Konsequenzen aversive Reize zugesetzt. Bei der „negativen Bestrafung“ werden Konsequenzen mit angenehmen Reizen entzogen (Belohnungsentzug). Im Gegensatz zur Extinktion, bei der ein Verhalten verlernt wird, wird es bei der Bestrafung unterdrückt (Myschker, 1993, S. 95; Borchert, 1996, S. 21). Vorangehende Reize stellen in diesem Modell nur zum Teil Verhalten auslösende Reize dar, sondern vielmehr diskriminierende Hinweisreize auf wahrscheinliche Konsequenzen.

Das Modellernen, dessen Wirksamkeit und Gesetzmäßigkeit Bandura (1979) nachweisen konnte, beruht auf Prozessen der Imitation, Nachahmung, Beobachtung und Identifikation. Es wird in zwei unterschiedliche Teilprozesse gegliedert, die von der Feststellung ausgehen, dass Beobachter neue Verhaltensweisen dadurch lernen, dass sie Verhaltensweisen anderer wahrnehmen und diese als eigene neue Reaktionen reproduzieren. Der erste Teilprozess

– die Aneignungsphase (Akquisition) – beinhaltet Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse. Dem zweiten Teilprozess – der Ausführungsphase – werden motorische Reproduktionsprozesse sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse zugerechnet. Als unumgängliche Bedingungen des Beobachtungslernens werden differenzierende Verfolgung der relevanten Ereignisse und genaue Wahrnehmung der Hinweisreize angesehen. Die Aufmerksamkeit eines Beobachters wird durch zahlreiche Persönlichkeitsmerkmale des Modells beeinflusst (z. B. sozialer Status, fachliche Kompetenz, Berühmtheit, Alter). Ein freundliches Beziehungsverhältnis zwischen Modell und Beobachter scheint förderlich, aber nicht grundlegende Bedingung des Modellernens unter dem Aneignungsaspekt zu sein. Gedächtnisprozesse als Bestandteil der Akquisition sorgen für die Speicherung der wahrgenommenen Merkmale des Modellverhaltens (Hanke, Huber & Mandl, 1976, S. 55). Die beobachteten Ergebnisse können bildlich oder verbal im Gedächtnis repräsentiert werden. Die Gedächtnisprozesse beeinflussen wesentlich die motorische Reproduktion des Modellverhaltens. Hierbei wirken wiederum motorische Fähigkeiten entscheidend mit. Nach Borchert (1996) kann auch „die Übernahme und Aneignung von Sprache oder von sozialer Einstellung [...] mit Imitations- oder Modellernen gut erklärt werden“ (S. 34).

Die Betrachtung der bereits im Modellernen bedeutenden kognitiven Prozesse führte zu einer Erweiterung der lerntheoretischen Sichtweise. Es entstand der *kognitionspsychologische* Ansatz. Nach Bandura (1979) kann durch Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung Kontrolle über eigenes Verhalten eingeübt bzw. Verhalten gelernt werden.

„Notwendige Voraussetzung einer erfolgreichen Selbstkontrolle ist zunächst eine angemessene Selbstbeobachtung [...]. Die Bewertung des eigenen Verhaltens ist abhängig von der eigenen Lerngeschichte, von den Normvorstellungen innerhalb der eigenen Gruppe sowie von den Vorstellungen darüber, inwieweit mit dem eigenen Verhalten eine Steuerung anderer möglich ist. Zufriedenheit und Mut wird erlebt, wenn das selbst beobachtete Verhalten selbst positiv bewertet und zusätzlich selbst belohnt wird“ (Borchert, 1996, S. 26).

Die lerntheoretischen Überlegungen haben weitgehend Eingang in die Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten gefunden. Sie fundieren verschiedene Methoden zur Verhaltensmodifikation von Schülerinnen und Schülern. Gerade in den USA beeinflussen sie stark den pädagogischen Alltag. In der Praxis sind sie insbesondere von Bedeutung für:

- den Ablaufplan einer Verhaltensmodifikation (Problemdefinition, Legitimationsprüfung, Ist-Analyse, Soll-Analyse, Modifikationsplan, Durchführung und Evaluation) als grundlegendes Planungs-, Interventions- und Evaluationsmodell (Benkmann, 1989, S. 86),

- Techniken des Verhaltensauf- und -abbaus (shaping, prompting, fading, chaining, token-system, response-cost-system, overcorrection, Selbstinstruktionstraining) (Borchert, 1996, S. 23),
- die Entwicklung strukturierter Unterrichtskonzepte in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Goetze & Neukäter, 1994) und
- die Entwicklung zielgruppenspezifischer multimodaler Interventionen (Petermann & Petermann, 1992a, 1992b, 1993).

Der *kognitionspsychologische Ansatz* stellt seit den 60er Jahren eine der großen psychologischen theoretischen Richtungen dar, die versuchen, menschliches Verhalten zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Im Gegensatz zur Lerntheorie liegt der Betrachtungsschwerpunkt nicht auf den auf den Menschen einwirkenden äußeren Bedingungen, sondern vielmehr auf den ablaufenden inneren Vorgängen. Ulich & Bösel (2005, S. 129) beschreiben die ablaufenden inneren Vorgänge bzw. kognitiven Prozesse wie folgt:

„Die eigentlichen kognitiven Prozesse bestehen nun im gedanklichen Vorwegnehmen von Folgen, im Einschätzen von Erfolgsaussichten, im Beurteilen der eigenen Fähigkeiten in Relation zur gestellten Aufgabe, im Vergleichen von Ergebnissen mit den gesetzten Zielen, in der Bewertung von eigenen Fähigkeiten und Leistungen, im Abwägen von Wahrscheinlichkeiten. Diese ganz konkreten kognitiven Aktivitäten münden jeweils in eine resultierende Handlungstendenz, die im Handlungsablauf allerdings auch Änderungen erfahren kann.“

Der kognitionspsychologische Ansatz distanziert sich somit von der Auffassung, dass menschliches Handeln ausschließlich von äußeren Reizen abhängig ist. Kognitionspsychologen postulieren vielmehr, dass der Mensch selbstverantwortlich handelt, selbsttätig Informationen verarbeitet sowie Handlungen plant, ausführt und bewertet. Auf Grund dessen wird überwiegend nicht von Verhalten, sondern von Handeln gesprochen.

Alle kognitiven Prozesse wie Lernen, Denken, Handeln, Fühlen etc. unterliegen einer bewussten bzw. unbewussten Steuerung. Viele verhaltenssteuernde Gedanken laufen automatisiert und unbewusst ab. Es wäre viel zu aufwändig, wenn Personen sich in jeder Situation neu überlegen würden, wie sie sich verhalten wollen. Wird allerdings eine Situation als schwierig, unklar, bedrohlich oder widersprüchlich erlebt, sollen neue Verhaltenskompetenzen eingeübt werden. Sind bestehende Verhaltenskompetenzen blockiert und werden deshalb nicht genutzt oder führen die vorhandenen Überlegungen zu problematischem Verhalten, ist es hilfreich, dazu in Zusammenhang stehende Gedankengänge bewusst zu beein-

flussen. Dieses Vorgehen beruht auf der Annahme, dass die mit dem Verhalten in Zusammenhang stehenden Kognitionen das Verhalten hervorrufen, aufrechterhalten und begleiten sowie gleichzeitig Emotionen auslösen. Es ist somit grundlegend und entscheidend für menschliches Handeln, wie der Handelnde eine Situation subjektiv wahrnimmt und gedanklich begleitet (Mayer, 2000, S. 27).

Kognitionen haben Auswirkungen auf:

- die Entstehung von Emotionen (z. B. Angst, Furcht, Wut),
- das konkrete Verhalten (z. B. „Ich gehe nicht zum Unterricht, weil ich mich dort nur blamiere!“),
- die Aktivierung eigener Potenziale und die Anstrengungsbereitschaft (z. B. „Ich kann die Aufgabe nicht und deswegen strenge ich mich erst gar nicht an und versuche es erst gar nicht!“) und
- ähnliche zukünftige Situationen (z. B. „Da ich der aktuellen Prüfungssituation oder der Situation der Neueinführung eines Themas nicht gewachsen bin, gehe ich auch davon aus, dass ich den nachfolgenden Situationen auch nicht gewachsen sein werde.“) (Borchert, 1996).

In den meisten als schwierig, unklar, bedrohlich, widersprüchlich oder neu wahrgenommenen Situationen wäre es günstiger, zunächst ruhig zu bleiben, genauer zu überlegen, welche Probleme die Situation wirklich beinhaltet, und was als nächstes getan werden sollte (z. B. Entwicklung eines Handlungsplans, Handlungsschritte etc.). Diese Art eines reflektierten Vorgehens kann durch eine gezielte Selbstinstruktion (inneres Sprechen) zunächst für bestimmte Situationen (z. B. Prüfungsangst) geübt und später auf andere übertragen werden. Die Kompetenz zur Selbststeuerung durch eine sinnvolle innere Selbstinstruktion kann somit erlernt sowie deren Anwendung verbessert werden.

Aufgrund der Beziehung zwischen Kognition und Handeln wäre eine Person ohne fremde Hilfe fähig, wenn sie sich ihrer verhaltensbeeinflussenden Kognitionen bewusst ist, problematische oder nicht erfolgversprechende Verhaltensweisen zu verändern. Dafür sind nach Borchert (1996) drei Komponenten der Selbstkontrolle notwendig:

- „Selbstbeobachtung des realisierten Verhaltens: Quantität, Qualität, Normen,
- Selbstbewertung des realisierten Verhaltens: anhand selbstgewählter Kriterien,
- Selbstverstärkung des realisierten Verhaltens: Selbstbelohnung, Selbstbestrafung“ (S. 26).

Eine für erzieherische Handlungen auf Basis von kognitionspsychologischen Überlegungen typische Handlungsmöglichkeit ist beispielsweise die Arbeit mit Selbstkontrollkarten. Der Schüler oder die Schülerin beobachtet sich hierbei selbst über einen vereinbarten Zeitraum daraufhin, ob sie oder er sich entsprechend einer Absprache bzw. selbst gewählter Ziele verhält, notiert seine Beobachtungen auf einer hierzu vorbereiteten Karte und bewertet dann das eigene Verhalten anhand vorab festgelegter Kriterien. Das Erreichen des Tages- oder Wochenziels führt zu einer Selbstverstärkung (einer selbst gewählten Belohnung).

Auf den hier zusammenfassend dargestellten empirischen und theoretischen Grundlagen für ein erfolgreiches erzieherisches Handeln zur Prävention und Integration bei Verhaltens- und emotional sozialen Entwicklungsauffälligkeiten basieren die im Folgenden dargestellten Handlungskonzepte für die Förderebenen I und II im Rügener Inklusionsmodell.

3.5.2 Förderebene I: Präventiv wirksame Klassenführung

Der im Abschnitt Grundlagen referierte Forschungsstand über emotionale und soziale Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten spricht dafür, dass die Förderung betroffener Kinder sowohl eine Aufgabe von Grundschul- als auch von Sonderpädagogen ist. Verhaltensauffälligkeiten und emotionale soziale Entwicklungsstörungen kommen in unterschiedlichen Schweregraden in Grundschulklassen vor. Gerade noch „leichte Fälle“ fordern zu einer unterrichtsintegrierten Förderung auf. Hier trägt die Grundschullehrkraft eine besondere Verantwortung. Sie sollte über Handlungsmöglichkeiten zur Förderung verhaltensauffälliger Kinder informiert sein und diese umsetzen können. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang nicht nur ihre Fähigkeit auf auftretende Schwierigkeiten zu reagieren, sondern auch ihre Fähigkeit durch eine geschickte Klassenführung Unterrichtsstörungen und Zeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler unaufmerksam und mit sozialen Konflikten beschäftigt sind, vorzubeugen. Insbesondere Aussagen der Lerntheorie fundieren Möglichkeiten einer lern- und verhaltensförderlichen Klassenführung. Durch ausgewählte sprachliche und nicht sprachliche Impulse (Stimuli) kann ein angemessenes Schülerverhalten hervorgerufen und verstärkt werden. Letztlich geht es darum, die Kinder durch die Gestaltung unterrichtlicher Situationen zu Erfolgserlebnissen zu führen, ihnen ihre Lernfortschritte bewusst zu machen und ihre Leistungen anzuerkennen. Wenn dies gelingt, entwickeln die Kinder vermehrt ein unterrichtlich passendes Arbeits- und Sozialverhalten sowie Freude am Lernen und erkennen den Zusammenhang zwischen dem eigenen Lernverhalten und Erfolg bzw. Misserfolg. Gerade die mit dem RTI-Ansatz verbundenen Elemente Mehrebenenprävention und Lernfortschrittsdokumentation in den Fächern Deutsch und Mathematik unterstützen diese motivationalen Prozesse für das schulische Lernen.

Kognitive Theorien über Verhaltenssteuerung sprechen genauso wie lerntheoretische Aussagen dafür, in Klassen klare Strukturen zu schaffen, d. h., Regeln aufzustellen und deutlich über deren Sinn und Konsequenzen bei Regelverstößen zu informieren.

Erkenntnisse der Humanistischen Psychologie und Bindungstheorie fundieren ein Lehrerverhalten und eine Gesprächsführung, die auf die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Kinder eingehen und beispielsweise Möglichkeiten der Konfliktmoderation im Sinne „Konfliktbewältigung ohne Niederlagen“ ermöglichen.

Innerhalb der hier konzipierten, mehrere Ebenen umfassenden Prävention (Abbildung 13) von emotionalen und sozialen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten kommt einer exzellenten Klassenführung (Förderebene I) große Bedeutung zu. Eine exzellente Klassenführung lässt sich, orientiert an den genannten Erklärungs- und Handlungsansätzen, inhaltlich klar beschreiben: Die Lehrkraft antizipiert die eventuell in der Klasse entstehenden kritischen Situationen und verfügt über Handlungsmöglichkeiten, um mit diesen umzugehen bzw. ihnen vorzubeugen. Zudem geht sie davon aus, dass das Arbeits- und Sozialverhalten und das Lernen des Kindes miteinander verknüpft sind (Hennemann & Hillenbrand, 2010), sie also durch die Förderung des Verhaltens auch das Lernen des Kindes fördert (Hartke, Diehl & Vrbán, 2008).

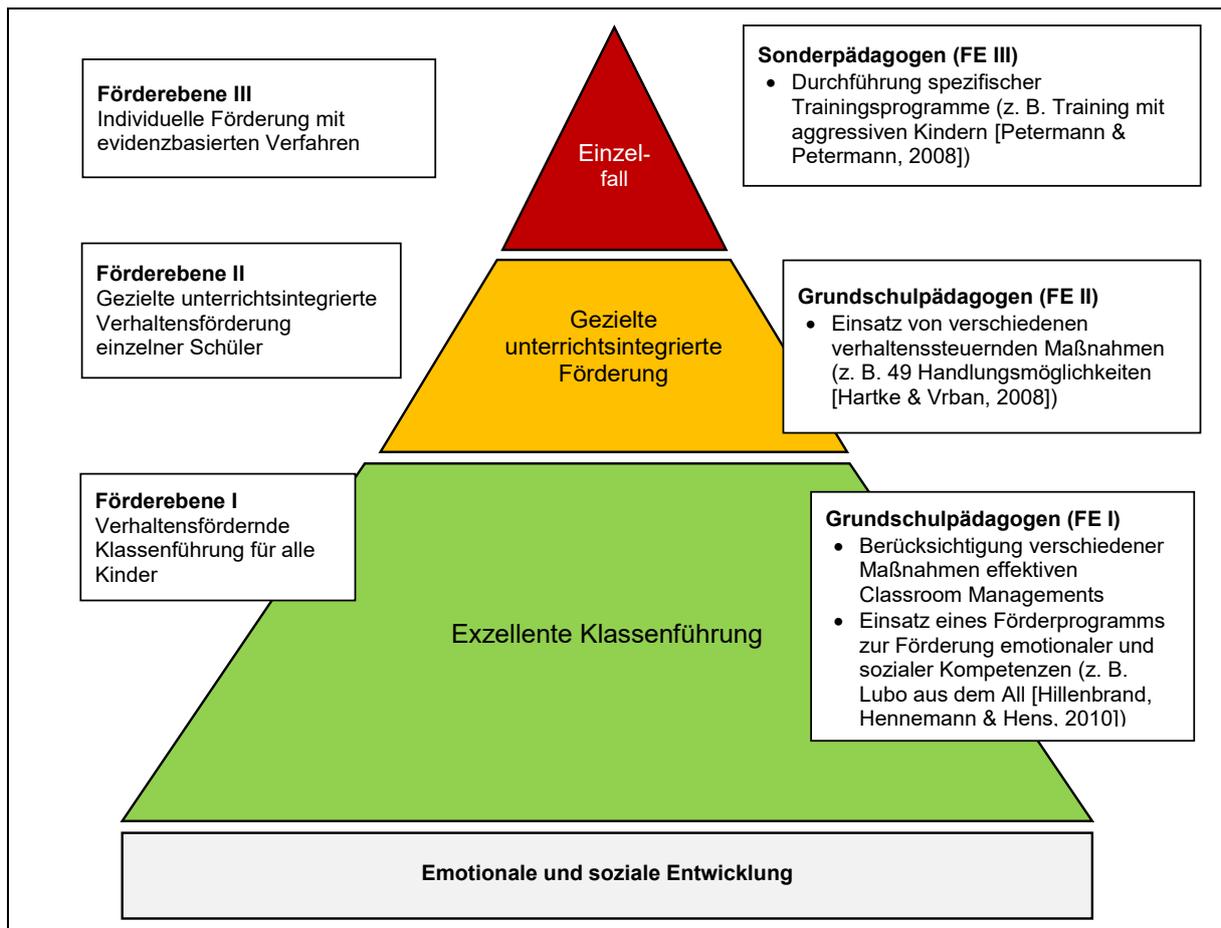


Abbildung 13: schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes für den Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung

Als besonders wirkungsvoll im Hinblick auf die Verminderung von Unterrichtsstörungen und die Steigerung der aktiven Lernzeit von Kindern erweisen sich folgende von Kounin (1976; 2006, S. 148) beschriebenen Handlungsstrategien von Lehrern:

- Allgegenwärtigkeit und Überlappung (die Lehrkräfte begleiten die Aktivitäten der Kinder in der Klasse und „managen“ zumindest zwei schwierige Situationen gleichzeitig),
- Reibungslosigkeit und Schwung (zügige, zielorientierte und reibungslose Steuerung des Lehrprozesses und darin vorkommender Übergänge zwischen Phasen),
- Gruppenmobilisierung (Konzentration auf die gesamte Klasse, auch im Gespräch mit Einzelnen),
- Intellektuelle Herausforderung (inhaltliche anspruchsvolle Anregungen und Anforderungen),
- Stillarbeitsphasen (die abwechslungsreich und inhaltlich herausfordernd gestaltet werden).

Eine gelungene Klassenführung erkennt man also an einer interaktiv präsenten Lehrkraft, die durch Impulse deutlich vermittelt was sie erwartet, Unterrichtsprozesse inhaltlich interessant und flüssig gestaltet und den Kindern herausfordernde, aber zu bewältigende Aufgaben innerhalb eines durch klare Regeln gekennzeichneten Unterrichts stellt.

Konkrete Handlungsmöglichkeiten innerhalb einer an den Erkenntnissen von Kounin (1976, 2006), an lerntheoretischen und kognitionspsychologischen sowie Erkenntnissen der Humanistischen Psychologie orientierten Klassenführung sind in Tabelle 13 aufgeführt (ausführliche Informationen dazu bei Hartke & Vrban, 2010).

Tabelle 13: Theoriegeleitete Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Unterrichtssituationen

Lerntheoretisch fundierte Handlungsmöglichkeiten	Kognitionspsychologisch fundierte Handlungsmöglichkeiten	Handlungsmöglichkeiten auf Grundlage der Humanistischen Psychologie
<ul style="list-style-type: none"> - klare Instruktion - Das Kind erwischen, wenn es gut ist. - logische Konsequenzen - absehbare Risikosituationen entschärfen - Signale einsetzen - Verbote – Unterlassungsanweisungen - Verhaltenskorrektur - Aus-/Ruhe-Zeit - Anregung positiver selbstständiger Aktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> - klare Strukturen schaffen (Regeln, wiederkehrende Rituale, gute Gewohnheiten) - Stopp-Technik - hilfreiche Gedanken finden - Selbstinstruktion - kognitives Modellieren - Selbstbeobachtung und Selbstkontrollkarten - reflektierendes Gespräch (Beratung mit Einzelnen und Gruppen) - individuelle Fortschritte anerkennen - realistische Zielsetzungen einüben - differenzierte Rückmeldung 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprache der Annahme verwenden - Ich-Botschaften - aktives Zuhören - Konfliktbewältigung ohne Niederlagen - schülerzentriertes Lehrerverhalten

Neben den hier genannten, Verhalten und Erleben direkt beeinflussenden Handlungsmöglichkeiten zeichnet sich ein exzellentes Klassenraummanagement vor allem durch eine hohe Qualität des Unterrichts aus. Diese erkennt man im Wesentlichen an einer adäquaten Auswahl und Darstellung von Unterrichtsinhalten und damit verbundenen Aufgaben, einer an-

gemessenen Lernschrittfolge und einer Berücksichtigung von kognitiven, sozialen und emotionalen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung und ein wertschätzendes und im mittleren Maße lenkendes Lehrverhalten (Kossow, 2010). Gerade eine geschickte Verbindung von qualitativ hochwertigem Unterricht und Verhaltenssteuerung kennzeichnen eine exzellente Klassenführung. Sie erweist sich als eine der effektivsten Methoden bei Störungen des Sozialverhaltens. So reduziert sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens deutlicher aggressiver Störungen um mehr als die Hälfte (Hennemann & Hillenbrand, 2010). Mit anderen Worten: Lehreraktivitäten wie Planung und Unterrichten von Regeln und unterrichtlichen Verfahrensweisen, Festlegung von angemessenen Konsequenzen, Beaufsichtigung des Schülers, Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas, Festlegung von Schülerverantwortlichkeit, angemessene Unterrichtsvorbereitung, Vorbereitung und Strukturierung des Klassenraums, unterrichtliche Klarheit, kooperative Lernformen, das Unterbinden unangemessenen Schülerverhaltens und die Planung von angemessenen Strategien für erfahrungsgemäß in der Klasse vorkommende Problemsituationen (Hennemann & Hillenbrand, 2010) sind zentrale Elemente der Klassenführung auf der Förderebene I.

Neben der Verbesserung der Klassenführung sind soziale Trainings gut evaluierte Methoden primärer Prävention gegenüber Verhaltensauffälligkeiten von Kindern. Ihr flächendeckender Einsatz in der Schule beinhaltet die Chance, Kinder zu erreichen, die unter sozialen Risikobedingungen aufwachsen. Sie sollen innerhalb der Förderebene I mit der gesamten Klasse durchgeführt werden. Soziale Trainings basieren, ebenso wie eine erfolgreiche Klassenführung, meist auf Modellen der kognitiven Informationsverarbeitung (Kognitionspsychologie) und der Lerntheorie. In mehreren Sitzungen werden soziale Situationen aus dem Leben der Kinder thematisiert, deren soziale Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Regulation von Emotionen trainiert und Handlungsmöglichkeiten bei z. B. Konflikten erörtert und in Rollenspielen ausprobiert. Beispiele für positiv evaluierte soziale Trainings mit Kindern in der Schuleingangsphase sind z. B. „Faustlos“ (Cierpka, 2001), „Friedensstiftertraining“ (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2006), „Fit & Stark fürs Leben 1. & 2. Klasse“ (Burow, Aßhauer & Hanewinkel, 1997), „Lubo aus dem All“ (Hillenbrand, Hennemann & Hens, 2010) und das „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ (1. & 2. Klasse) (Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002).

Zu den bisherigen Ausführungen ist aus bindungstheoretischer Perspektive nochmals zu betonen, dass Schule einen sozial und emotional sicheren Rahmen für die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler bieten muss. Lehrkräfte sollen sich feinfühlig, wertschätzend, respektvoll und empathisch gegenüber allen Kindern verhalten. Dies setzt voraus, dass die Lehrperson bereit ist, sich in die Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen und entspre-

chend auf deren Bindungsbedürfnisse einzugehen, bzw. darauf angemessen zu reagieren. Dieses Verhalten sollte konsistent sein, besonders für die Kinder, die unsichere Bindungsmuster aufweisen. Diese werden wiederholt prüfen (z. B. durch absichtliche Regelverletzungen, verbale Provokationen o. ä.), wie „ehrlich und echt“ das „faire“ Beziehungsangebot der Lehrkraft ist. Schafft es der Lehrer einen Ort der Sicherheit, der Unterstützung und der Orientierung für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, wird Schule als ein Ort wahrgenommen, an dem nicht nur fachliche Kompetenzen vermittelt, sondern gleichfalls emotionale und soziale Bedürfnisse wahrgenommen und befriedigt werden. Die Schaffung einer Atmosphäre von Sicherheit setzt voraus, dass in der Klasse gemeinsame Strukturen (z. B. Tagesablauf, Rituale, Arbeitsabläufe, transparente Leistungsanforderungen, Entspannungsräume) und positiv formulierte, beobachtbare, einhaltbare Regeln aufeinander abgestimmt sind und eine Orientierung daran für alle verbindlich ist.

3.5.3 Förderebene II: Unterrichtsintegrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten

Zur Förderung von Kindern, die trotz einer exzellenten Klassenführung, guten Unterrichts und der Berücksichtigung bindungstheoretischer Erkenntnisse auffälliges Verhalten zeigen, werden die von Hartke und Urban (2010) erarbeiteten Planungshilfen zur schulischen Prävention verwendet. Bevor darauf näher eingegangen wird, werden mögliche Maßnahmen auf der Förderebene II aus bindungstheoretischer Sicht diskutiert und bindungsgeleitete Interventionen vorgestellt.

In dieser Förderebene ist darauf zu achten, dass die unsicheren Bindungsmuster (A, C, D) jeweils zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führen können. Bei dem unsicher-ambivalent (C) gebundenen Schüler ist das Bindungssystem chronisch aktiviert und dieser wird immer wieder versuchen, Kontakt zum Lehrer herzustellen. Reagiert dieser mit feinfühligem und unterstützendem Verhalten, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Bindungssystem deaktiviert wird und das Kind in die Lage versetzt wird, zu explorieren, d. h., sich in der schulischen Umwelt sicher zu bewegen und sich mit den darin enthaltenen Anforderungen auseinander zu setzen. Die Beziehung zum Kind sollte durch Konstanz und Regelmäßigkeit geprägt sein. Der Lehrer wird vermutlich nicht immer auf die Beziehungsbedürfnisse des Kindes eingehen können, was wiederum dazu führen kann, dass das bisherige, unsichere Bindungsmuster verstärkt wird. In diesen Situationen kann es helfen, Rituale abzusprechen (z. B. Zeiten des Lehrers, in dem er in besonderer Weise Zeit für das Kind hat) oder das Aufkommen von Ärger beim Schüler zu spiegeln und ihn dabei (bzw. im Vorfeld) zu unterstützen, mit seiner Wut umzugehen. Die Grundregel sollte lauten, dass der Lehrer die Schülerin und den Schüler nicht zurückweist, sondern Strategien mit ihm erarbeitet, wie sie gemeinsam mit den Situationen effektiv umgehen können (Julius, 2009b). Erhöht sich das Explorationsverhalten, d. h.

die Schülerin bzw. der Schüler spielt vermehrt mit seinen Mitschülern und widmet sich schulischen Aufgaben, kann dies ein Hinweis darauf sein, dass neue Bindungsmuster aufgebaut werden bzw. eine sichere Beziehungssituation entstanden ist. Nachfolgend werden einige weitere theoriegeleitete Strategien im Umgang mit unsicher-ambivalent gebundenen Schülerinnen und Schülern stichwortartig aufgeführt (Julius, 2009b):

- Kontinuität, Vorhersagbarkeit und Ausdauer,
- Setzen adäquater Grenzen,
- Feinfühligkeit auch im Bezug auf aggressive Verhaltensweisen,,
- Versicherung, dass die Lehrkraft das Kind nicht zurückweisen wird,
- Verbalisieren eigener Gefühle (Lehrer und Schüler).

Schülerinnen und Schüler mit unsicher-vermeidenden Bindungsmustern (A) haben zumeist große Sorge, dass sie wieder zurückgewiesen werden. Sie halten sich im Hintergrund auf, vermeiden Blickkontakt, wehren körperliche Nähe ab und versuchen nicht auf Beziehungsangebote einzugehen. Hier sind mögliche Anzeichen wie ein sich Annähern bspw. über eine sachliche Beziehung (z. B. Kooperation innerhalb eines Projekts) oder das Zeigen aggressiver, sich wehrender Verhaltensweisen von Seiten der Schülerin und des Schülers dahingehend zu interpretieren, dass die Schülerin bzw. der Schüler damit beginnt, seine Bindungsmuster zu verändern. Ergänzend hierzu einige Empfehlungen zum Umgang mit Kindern mit unsicher-vermeidenden Bindungsmustern (Julius, 2009b):

- Akzeptanz der Vermeidungshaltung des Kindes (Bedürfnis nach Distanz wahrnehmen, passende distanzierte Reaktion),
- wohl dosierte und nicht verfrühte emotionale Annäherung,
- auf die Kontrollbedürfnisse des Kindes feinfühlig reagieren (zu Beginn ein hohes Maß an Freiheit über Lernmaterial und -aktivitäten z. B. in offeneren Unterrichtssituationen einräumen),
- sukzessive mit dem Kind intensiver interagieren und z. B. gemeinsam an Spiel- und Lernaktionen teilnehmen,
- regelmäßige Spielsituationen (besonders gut in unteren Klassen möglich, z. B. wöchentlich eingerichtete Spielstunde),
- „sachorientierte Beziehung“ pflegen (z. B. offener Unterricht/Projektunterricht) – auch auf bindungsrelevante Situationen übertragen.

In der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit desorganisierten Bindungsmustern (D) sind ebenfalls verschiedene Aspekte zu beachten. Kennzeichnend für diese Gruppe von Kindern ist es (s. Tabelle 12), dass sie häufig Vernachlässigungs-, Gewalt- und/oder Missbrauchserfahrungen in ihrer bisherigen Kindheit gemacht haben. Sie nehmen sich selbst als vulnerabel

(verletzlich) wahr, ihr Bindungssystem ist chronisch aktiviert (Bedürfnis nach Nähe oder Rückversicherung wird nicht befriedigt), die Bindungsfiguren sind häufig Quelle der Angst (ambivalente Situation). Die Kinder setzen Abwehrmechanismen ein, um die schmerzvollen Bindungserfahrungen vom Bewusstsein auszuschließen (Speicherung von Erfahrungen in abgetrennten Systemen) und zeigen sich ängstlich und hilflos. Folgerichtig erscheinen verschiedene Handlungsstrategien angezeigt (Julius, 2009b):

- Einnehmen der Rolle des Fürsorgenden,
- bindungsbezogene Bedürfnisse als Lehrer verbalisieren, da die betroffenen Schüler insbesondere in angstauslösenden, stresshaften Situationen keine bindungsrelevanten Emotionen zeigen (z. B.: „Dies ist eine schwierige Situation und ich brauche deine Unterstützung.“),
- dem Kind Trennungssituationen (z. B. Abwesenheit aufgrund einer Fortbildung) erklären und es darauf vorbereiten,
- Gefühle des Verlustes, der Trauer und Ärger auf Seiten des Schülers und des Lehrers verbalisieren,
- Rituale (kleine gemeinsame angenehme Erlebnisse) und Geschenke (Erinnerung an die Beziehung und deren Wichtigkeit),
- Supervision (videobasierte Supervisionen: Analyse der Feinfühligkeit der konkreten Schüler-Lehrer-Beziehung).

Eine Reflexion der Verhaltensweisen von Kindern aus Sicht der Bindungstheorie wird ergänzend zu weiteren Überlegungen in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern berücksichtigt und passende pädagogische Handlungen angestrebt. Dabei ist einschränkend zu erwähnen, dass es bisher noch keine frei erhältlichen diagnostischen Verfahren für Lehrer gibt, die eine valide Diagnostik von Bindungsmustern ermöglichen. Sehr wenige Spezialisten sind bisher in bindungstheoretischer Diagnostik und Förderung ausgebildet. Insofern stellt die bindungstheoretische Reflexion pädagogischer Handlungen gegenwärtig nur ein ergänzendes Element in der Arbeit innerhalb des Rügener Inklusionsmodells dar.

Standardverfahren bei der Arbeit im Förderbereich emotionale soziale Entwicklung ist die Anwendung der „49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ von Hartke und Vrbanc (2010). Die Gestaltung dieser Handlungsmöglichkeiten, denen der Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ (SEVE) sowie Planungshilfen zur Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten vorangestellt sind, beruhen auf einer Analyse des Forschungsstandes zur Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen (Hartke, 2005), aus der deutlich wird, dass gerade Maßnahmen präventiv wirksam sind,

- die gezielt und systematisch einzelnen Lern- und Verhaltensproblemen begegnen,

- die sich an lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und an Erkenntnissen der humanistischen Psychologie orientieren sowie
- in den schulischen Alltag integriert sind.

Ähnlich wie Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Arbeitshefte, didaktische Handreichungen) der Vorbereitung und Nachbereitung einer Unterrichtseinheit dienen, sollen die bei Hartke und Vrban (2010) dargestellten diagnostischen Materialien und erzieherischen Handlungsmöglichkeiten die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von erzieherischen Handlungen unterstützen. Sie dienen sowohl der Erfassung der Lernausgangslage in fächerübergreifenden, verhaltens- und entwicklungsbezogenen Bereichen, als auch der erzieherischen Zielfindung sowie der Handlungsplanung und der Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Die Passung zwischen Lernausgangslage und erzieherischen Handlungen soll verbessert und die aktive Lernzeit von Problemschülern gesteigert werden. Die Entstehung von deutlichen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten soll damit verhindert bzw. bereits bestehende Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sollen gemindert werden. Die erarbeiteten Vorschläge für erzieherische Handlungen zielen vorwiegend auf Veränderungen des Verhaltens und auf die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes ab.

Das nachfolgend zu erläuternde Material von Hartke und Vrban (2010) beinhaltet mehrere „Planungshilfen“ (s. Tabelle 14). Die *Planungshilfe I* enthält den *Fragebogen* „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“ sowie *Auswertungs- und Planungsblätter*. Einleitend wird die Arbeit mit diesen Materialien beschrieben. Die *Planungshilfen II bis IV* bestehen jeweils aus einer Basisinformation über einen erfahrungswissenschaftlich bewährten Erklärungs- und Handlungsansatz bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie aus kurzen Beschreibungen von vielseitig einsetzbaren erzieherischen Handlungsmöglichkeiten. Diese beruhen auf dem jeweils erläuterten Erklärungs- und Handlungsansatz. Die *Planungshilfen V bis VIII* beinhalten Kurzinformationen über besondere Lern- und Verhaltensprobleme und Hinweise darüber, welche der in den *Planungshilfen II bis IV* erläuterten allgemeinen Handlungsmöglichkeiten zur Minderung der jeweiligen Schwierigkeiten beitragen können sowie weitere, speziell auf das spezifische Problem zugeschnittene Handlungsmöglichkeiten.

Tabelle 14: Inhaltsübersicht – Planungshilfen Schulische Prävention (Gliederung)

Planungshilfe	Inhalt
Planungshilfe I	Einschätz- und Planungsbögen
Planungshilfe II	Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten
Planungshilfe III	kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten

Planungshilfe	Inhalt
Planungshilfe IV	Handlungsmöglichkeiten begründet durch den Klientenzentrierten Ansatz
Planungshilfe V	Förderung des Arbeitsverhaltens
Planungshilfe VI	Förderung bei aggressivem Verhalten
Planungshilfe VII	Förderung bei Ängsten
Planungshilfe VIII	Förderung bei Absentismus

Die Arbeit mit der *Planungshilfe I* gestaltet sich folgendermaßen: In einem ersten Schritt erfolgt eine systematische schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung eines zu fördernden Kindes (d. h. eines Kindes, das Verhaltens- und/oder Entwicklungsauffälligkeiten zeigt, die das schulische Lernen und/oder soziale Interaktionen beeinträchtigen) mittels des gleichnamigen Fragebogens (SEVE). Durch die Bearbeitung des Fragebogens SEVE wird festgehalten, wie die Lehrkraft das Verhalten des Kindes in der Schule sowie seinen Entwicklungs- und Leistungsstand wahrnimmt. Dadurch entsteht ein Bild positiver sowie noch förderungsbedürftiger Aspekte der Lernausgangslage des Kindes. Das gegenwärtige Problem wird beschrieben und es entsteht eine Übersicht vorhandener Fähigkeiten. Hieran schließt sich eine kurze Handlungsplanung an, bei der die Lehrkraft in Stichworten Ziele und Mittel ihres pädagogischen Handelns für einen von ihr gewählten Zeitraum (ca. 4 - 6 Wochen) notiert. Am Ende dieses Zeitraums folgt eine wiederholte Verhaltens- und Entwicklungseinschätzung mit dem Fragebogen SEVE, eine Analyse der Veränderungen von Fort- oder Rückschritten sowie ggf. eine erneute Förderplanung. Dieser Ablauf kann über mehrere Förderzeiträume fortgesetzt werden. Häufig reichen drei bis fünf Durchgänge, um deutliche Verbesserungen in ausgewählten Bereichen zu erzielen. Kopiervorlagen für die Förderplanung präzisieren das beschriebene Vorgehen weiterhin. Die auf diesen Arbeitsblättern vorhandenen Arbeitshinweise unterstützen die Lehrkraft bei ihrer Zielfindung und Handlungsplanung. Zur Erläuterung werden im Folgenden der Fragebogen SEVE und die dazugehörigen Auswertungsblätter in ihrer Originalversion (so verwendet bei der Evaluation des Materials) abgebildet.

Kasten 3: Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“

<input type="checkbox"/> Erstanfertigung	<input type="checkbox"/> Folgeanfertigung
Name des Kindes: _____	
Datum: _____	

Angaben im Kasten nach Bedarf ausfüllen – im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen bitte vollständig ausfüllen:

Geschlecht des Kindes: weiblich männlich geboren

am: _____ Alter: _____

Schulart: Grundschule Förderschule
Sprachheilgrundschule Orientierungsstufe

Schulart : _____

Klasse: _____ Klassenstufe: _____ Schulbesuchsjahr: _____

ausfüllende Lehrkraft: Klassenlehrer(in): Fachlehrer(in): Klassenlehrer(in): Förderlehrkraft: Ko-

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen vollständig und so gut Sie können, auf der Basis Ihres Informationsstandes über die Schülerin/den Schüler. Bitte füllen Sie den Fragebogen danach aus, wie Sie das Verhalten und die Entwicklung des Schülers/der Schülerin einschätzen, auch wenn andere Personen vielleicht nicht damit übereinstimmen. Beziehen Sie sich dabei bitte auf die letzten 14 Tage.

Bitte kreuzen Sie hinsichtlich des **Verhaltens** an,

- eine 1, wenn das genannte Verhalten des beurteilten Schülers in Häufigkeit und/oder Qualität völlig schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 2, wenn es fast völlig schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 3, wenn es in einem noch befriedigenden Ausmaß schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 4, wenn es in einem noch ausreichenden Ausmaß schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 5, wenn es gerade in einem nicht mehr ausreichenden Ausmaß schulischen Anforderungen entspricht,

- eine 6, wenn es deutlich nicht mehr in Häufigkeit und Qualität schulischen Anforderungen entspricht,
- eine 7, wenn das genannte Verhalten fast nie vorkommt,
- eine 8, wenn es nie vorkommt.

Bitte kreuzen Sie hinsichtlich der **Entwicklung** an,

- eine 1, wenn der genannte Entwicklungsaspekt bei dem beurteilten Schüler/der beurteilten Schülerin im

Vergleich zu Schülerinnen/Schülern der Klassenstufe deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt ist,

- eine 2, wenn er etwas überdurchschnittlich ausgeprägt ist,
- eine 3, wenn der Ausprägungsgrad im oberen Durchschnittsbereich liegt,
- eine 4, wenn er im unteren Durchschnittsbereich liegt,
- eine 5, wenn er etwas unter dem Durchschnitt liegt,
- eine 6, wenn er deutlich unter dem Durchschnitt liegt,
- eine 7, wenn der genannte Entwicklungsaspekt extrem niedrig ausgeprägt ist,
- eine 8, wenn er praktisch nicht vorhanden ist.

Im nachfolgenden Kasten 4 und im Kasten 5 sind jeweils oben links die dargestellten Skalierungen in den Bereichen Verhalten und Entwicklung in Kurzform abgebildet.

I. VERHALTEN							
1	2	3	4	5	6	7	8
entspricht völlig Anf.			noch ausreichend				kommt nie vor
<u>Verhalten außerhalb des Klassenraumes</u>							
1. Erscheint täglich in der Schule							1 2 3 4 5 6 7 8
2. Erscheint morgens pünktlich in der Schule							1 2 3 4 5 6 7 8
3. Ist nach der Pause pünktlich in der Klasse							1 2 3 4 5 6 7 8
4. Verhält sich in der Pause friedlich							1 2 3 4 5 6 7 8
5. Befolgt die Anweisungen von Lehrkräften in der Pause							1 2 3 4 5 6 7 8
6. Bleibt während der Unterrichtszeit auf dem Schulgelände (im verabredeten Bereich)							1 2 3 4 5 6 7 8
7. Hält sich an Absprachen und an allgemeine Regeln							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Umgang mit Schulmaterial</u>							
8. Stifte, Hefte, Mappen, Bücher, etc. sind vorhanden							1 2 3 4 5 6 7 8
9. Stifte, Hefte, Mappen, Bücher, etc. werden sorgfältig behandelt							1 2 3 4 5 6 7 8
10. Hefte und Mappen sind beschriftet bzw. gekennzeichnet							1 2 3 4 5 6 7 8
11. Führt Hefte und Mappen sorgfältig (leserlich, vollständig)							1 2 3 4 5 6 7 8
12. Geht ordentlich mit den Sachen anderer um							1 2 3 4 5 6 7 8
13. Arbeitet nur mit den Dingen, die benutzt werden sollen							1 2 3 4 5 6 7 8
14. Findet benötigte Materialien schnell							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Verhalten im Klassenraum</u>							
15. Nimmt von sich aus eine unterrichtsbezogene Haltung zu Unterrichtsbeginn ein							1 2 3 4 5 6 7 8
16. Hält sich an Gesprächsregeln							1 2 3 4 5 6 7 8
17. Sitzt an seinem Platz, steht nur auf, wenn es unterrichtlich passt							1 2 3 4 5 6 7 8
18. Hält im Unterrichtsgespräch Blickkontakt und hört zu							1 2 3 4 5 6 7 8
19. Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen							1 2 3 4 5 6 7 8
20. Führt Arbeitsanweisungen aus							1 2 3 4 5 6 7 8
21. Verhält sich in Gestik, Mimik und Worten friedlich oder neutral gegenüber anderen Schülern							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Arbeitsverhalten (allgemein)</u>							
22. Versteht die Aufgabenstellung gut							1 2 3 4 5 6 7 8
23. Beginnt zügig mit der Arbeit							1 2 3 4 5 6 7 8
24. Liest schriftliche Aufgabenstellungen durch							1 2 3 4 5 6 7 8
25. Arbeitet durchgehend konzentriert							1 2 3 4 5 6 7 8
26. Beendet angefangene Aufgaben							1 2 3 4 5 6 7 8
27. Arbeitet mit angemessenem Tempo							1 2 3 4 5 6 7 8
28. Arbeitet mit angemessener Sorgfalt							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Arbeitsverhalten (spezielle Aspekte)</u>							
29. Kontrolliert das eigene Arbeitsergebnis							1 2 3 4 5 6 7 8
30. Freut sich über ein gelungenes Arbeitsergebnis							1 2 3 4 5 6 7 8
31. Verbessert eigenständig Fehler, bzw. bemüht sich um eine Fehlerkorrektur							1 2 3 4 5 6 7 8
32. Beherrscht Arbeitstechniken (z.B. Tabellen anlegen, farblich unterstreichen)							1 2 3 4 5 6 7 8
33. Erschließt sich eigenständig Unterrichtsinhalte							1 2 3 4 5 6 7 8
34. Arbeitet gut mit anderen an einer Aufgabe in Partner- oder Gruppenarbeit							1 2 3 4 5 6 7 8
35. Zeigt Interesse an schulischen Aufgaben							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Sozialverhalten (allgemein)</u>							
36. Verhält sich gegenüber Gleichaltrigen im Kontext (Spiel, Gespräch, Zusammenarbeit) angemessen							1 2 3 4 5 6 7 8
37. Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik							1 2 3 4 5 6 7 8
38. Entwickelt selbst soziale Initiative, regt Spiele, Gespräche an							1 2 3 4 5 6 7 8
39. Hört anderen im Gespräch zu							1 2 3 4 5 6 7 8
40. Nimmt die Mimik, Gestik und Äußerungen anderer wahr und versteht deren Anliegen							1 2 3 4 5 6 7 8
41. Geht auf die Anliegen anderer ein							1 2 3 4 5 6 7 8
42. Kommt friedlich mit anderen Kindern aus (unterhält sich, spielt, sagt was es möchte, macht Kompromisse)							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Sozialverhalten (spezielle Aspekte)</u>							
43. Akzeptiert eine führende oder koordinierende Rolle anderer							1 2 3 4 5 6 7 8
44. Reagiert bei kleinen Enttäuschungen (nicht drankommen, etwas noch mal machen zu müssen) passend							1 2 3 4 5 6 7 8
45. Toleriert eine andere Meinung							1 2 3 4 5 6 7 8
46. Hat Ideen zur Konfliktlösung (wie z.B. sich abwechseln, etwas anderes machen, ---)							1 2 3 4 5 6 7 8
47. Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse							1 2 3 4 5 6 7 8
48. Vertritt eigene Interessen in der Klasse							1 2 3 4 5 6 7 8
49. Versucht sich mit fairen Mitteln durchzusetzen							1 2 3 4 5 6 7 8
<u>Verhalten gegenüber Lehrkräften</u>							
50. Spricht Lehrer angemessen an (bittet sie beispielsweise sachlich um Hilfe)							1 2 3 4 5 6 7 8
51. Äußert eigene Meinung gegenüber einer Lehrkraft							1 2 3 4 5 6 7 8
52. Verhält sich freundlich und hilfsbereit gegenüber Lehrern							1 2 3 4 5 6 7 8
53. Arbeitet selbständig, ohne Lehrkräfte unnötig anzusprechen							1 2 3 4 5 6 7 8
54. Interagiert in der Klasse selbständig, ohne Lehrkräfte unnötig anzusprechen							1 2 3 4 5 6 7 8
55. Reagiert auf Ermahnungen und Hinweise vernünftig							1 2 3 4 5 6 7 8
56. Hört zu, wenn ein Lehrer mit ihm/ihr spricht							1 2 3 4 5 6 7 8
Weitere bisher nicht erfasste zu fördernde Verhaltensaspekte:							

Kasten 5: Skalierung Entwicklung

II. Entwicklung

1	2	3	4	5	6	7	8
deutlich überdurchschn.			unterer Durchschnitt				nicht vorhanden

Kognition

- 57. Merkt sich neue Informationen kurzfristig gut (gutes Kurzzeitgedächtnis) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 58. Merkt sich erarbeitete Inhalte, Lösungswege gut (gutes Langzeitgedächtnis) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 59. Erkennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Strukturen, Ordnungen) bei Dingen, Symbolen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 60. Erkennt logische Handlungsfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 61. Überblickt mehrere Informationen in Geschichten, Sachaufgaben und zieht treffende Schlussfolgerungen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 62. Überlegt vor eigenen Handlungen, schätzt Folgen ab 1 2 3 4 5 6 7 8
- 63. Verfügt über ein umfassendes allgemeines Wissen 1 2 3 4 5 6 7 8

Sprache

- 64. Spricht deutlich (artikuliert) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 65. Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige sagen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 66. Verfügt über einen umfassenden aktiven Wortschatz 1 2 3 4 5 6 7 8
- 67. Versteht inhaltlich, was Erwachsene sagen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 68. Spricht grammatikalisch richtig 1 2 3 4 5 6 7 8
- 69. Kann Gelesenes und Gehörtes verständlich in eigenen Worten wiedergeben 1 2 3 4 5 6 7 8
- 70. Versteht abstrakte Begriffe 1 2 3 4 5 6 7 8

Motorik und Wahrnehmung

- 71. Hat geschickte Hände 1 2 3 4 5 6 7 8
- 72. Gute Auge-Hand-Koordination 1 2 3 4 5 6 7 8
- 73. Körperliche Kraft und Ausdauer (Kondition) sind gut entwickelt 1 2 3 4 5 6 7 8
- 74. Bewegt sich koordiniert, sicher (gute Körperkontrolle, -koordination) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 75. Hört auch leise Geräusche und klangliche Unterschiede 1 2 3 4 5 6 7 8
- 76. Erkennt auch klein gedruckte Symbole (gute Sehstärke) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 77. Erkennt Formen, Gegenstände beispielsweise in Suchbildern gut (Figur-Grundunterscheidung) 1 2 3 4 5 6 7 8

Emotion

- 78. Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben, von Klassenarbeiten etc. zu 1 2 3 4 5 6 7 8
- 79. Geht gern zur Schule 1 2 3 4 5 6 7 8
- 80. Ist gern mit anderen Kindern zusammen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 81. Wirkt insgesamt fröhlich und ausgeglichen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 82. Kann Enttäuschungen vertragen (reagiert nicht übertrieben, wütend, trotzig) 1 2 3 4 5 6 7 8
- 83. Besitzt Einfühlungsvermögen und ist mitfühlend 1 2 3 4 5 6 7 8
- 84. Fühlt sich mitverantwortlich für das, was in der Klasse passiert 1 2 3 4 5 6 7 8

Selbstbild/-konzept, Interessen, Motivation

- 85. Schätzt eigene Leistung realistisch ein 1 2 3 4 5 6 7 8
- 86. Sieht den eigenen Anteil an Erfolgen realistisch, kennt seine Stärken 1 2 3 4 5 6 7 8
- 87. Sieht den eigenen Anteil an Misserfolgen realistisch, kennt seine Schwächen 1 2 3 4 5 6 7 8
- 88. Kennt eigene Wünsche, Interessen, Bedürfnisse 1 2 3 4 5 6 7 8
- 89. Hat Interesse an schulischen Aktivitäten 1 2 3 4 5 6 7 8
- 90. Hat Interessen im Freizeitbereich 1 2 3 4 5 6 7 8
- 91. Geht auf Veränderungen in Aufgabenstellungen, Abläufen, Bedingungen flexibel ein 1 2 3 4 5 6 7 8

Zusätzliche Einschätzung der Schulleistung

Aktuelle Leistungsstand in den von Ihnen unterrichteten Fächern oder Lernbereichen des Anfangsunterrichts (beispielsweise Lesefertigkeit, bedeutungserfassendes Lesen..., Rechenfertigkeit, Sachrechnen)

- 1 _____ 1 2 3 4 5 6
- 2 _____ 1 2 3 4 5 6
- 3 _____ 1 2 3 4 5 6
- 4 _____ 1 2 3 4 5 6
- 5 _____ 1 2 3 4 5 6
- 6 _____ 1 2 3 4 5 6
- 7 _____ 1 2 3 4 5 6
- 8 _____ 1 2 3 4 5 6

Weitere bisher nicht erfasste zu fördernde Entwicklungsaspekte:

Kasten 6: Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung

1. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte will ich bei dem Kind fördern?

Bitte gehen Sie den ausgefüllten Fragebogen erneut durch und notieren Sie, welche Verhaltens- und Entwicklungsaspekte Sie verändern möchten.

2. Was ist mir im Augenblick am wichtigsten?

Bitte stellen Sie zunächst durch Nummerierung der obigen Punkte eine Rangreihe der zu fördernden Aspekte auf. Entscheiden Sie sich anschließend für 4 Aspekte, die Sie in der nächsten Zeit verbessern wollen. Ein Entscheidungskriterium könnte neben der Dringlichkeit die Einschätzung der Erfolgsaussichten sein.

3. Woran will ich speziell in den nächsten ___ Wochen arbeiten?

Reduzieren Sie bitte Ihr Vorhaben auf ein oder zwei Ziele für einen von Ihnen gewählten Förderzeitraum (z.B. vier Wochen).

4. Was fällt mir bei dem Kind besonders positiv auf?

Um nicht eine zu problemorientierte Haltung dem Kind gegenüber einzunehmen und um Ansatzpunkte für die Verlängerung unproblematischer Zeitabschnitte zu finden, gehen Sie bitte den Fragebogen erneut durch, zwecks Notation positiver Aspekte (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

5. Welche Mittel will ich einsetzen?

Niemand kann Ihnen in einer bestimmten pädagogischen Problemsituation genau sagen, welche Handlung erwünschte Effekte bringt. Es ist fraglich, ob eingrenzende Strukturierungen und Verhaltenstrainings, Verträge oder schülerzentrierte Gespräche oder Elternarbeit oder Differenzierung oder Förderunterricht oder ... zur Problemreduzierung beitragen. Pädagogische Entscheidungen sind Ermessensentscheidungen auf Grund von Fachwissen und Kenntnis der Situation. Hilfreich bei der Handlungsplanung ist oft ein „brain-storming“. Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie in Frage kommenden Handlungen. Anschließend unterstreichen Sie Handlungen mit einer guten Erfolgsaussicht, dann die vielversprechendsten doppelt, die restlichen streichen Sie bitte durch.

Kasten 7: Folgeversion: Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung

1. Ist es mir gelungen, die geplanten Handlungen/Förderaktivitäten umzusetzen?

Kreuzen Sie bitte an:

- Ja, vollständig
- Ja, zum überwiegenden Teil
- Ja, aber nur in einem geringen Umfang
- Nein

2. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte haben sich in den letzten _____ Wochen verändert?

Bitte gehen Sie den Fragebogen erneut durch und vergleichen Sie dabei Ihre jetzige mit der vorherigen Einschätzung. Notieren Sie zunächst positive Veränderungen, gegebenenfalls auch negative. Bevor ein Problemverhalten verschwindet, steigert es sich manchmal zunächst, leider treten manchmal auch neue Schwierigkeiten auf (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

3. Haben sich Verhaltens- und Entwicklungsaspekte entsprechend meiner Ziele verändert?

Falls dies der Fall ist, unterstreichen Sie bitte diese Aspekte in der obigen Liste (Hinweis: Bei insgesamt zufriedenstellender Lernausgangslage Ende des Programms, ggf. abschließende Auswertung der Förderung mit dem gleichnamigen Vordruck).

4. Welche Verhaltens- und Entwicklungsaspekte will ich in den nächsten Wochen fördern? Was ist mir im Augenblick am wichtigsten?

Wählen Sie erneut höchstens 4 Aspekte aus, die Sie in einem von Ihnen gewählten Förderzeitraum verbessern wollen. Nutzen Sie hierbei die vorherige Auswahl der 4 bisher wichtigsten Aspekte.

5. Woran will ich speziell in den nächsten ___ Wochen arbeiten?

Reduzieren Sie bitte Ihr Vorhaben auf ein bis zwei Ziele für einen von Ihnen gewählten Förderzeitraum.

6. Was fällt mir bei dem Kind besonders positiv auf?

Gehen Sie bitte den Fragebogen erneut durch, zwecks Notation positiver Aspekte (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

7. Welche Mittel will ich einsetzen?

Bitte notieren Sie zunächst alle für Sie in Frage kommenden Handlungen im Sinne eines „brain-stormings“. Anschließend unterstreichen Sie Handlungen mit einer guten Erfolgsaussicht, dann die vielversprechendsten doppelt, die restlichen streichen Sie bitte durch (gegebenenfalls Rückseite benutzen).

1. Welche Verhaltensweisen und Entwicklungsaspekte haben sich im gesamten Förderzeitraum verändert?

Bitte gehen Sie den Fragebogen erneut durch und vergleichen Sie dabei Ihre jetzige mit der ersten Einschätzung. Notieren Sie zunächst positive Veränderungen, gegebenenfalls auch negative.

2. Welche Veränderungen fallen mir bei dem Kind besonders positiv auf?

3. Welche Förderaktivitäten haben sich bewährt?

Die Idee zu diesem Vorgehen stammt aus den Niederlanden und hat sich dort in der Praxis bewährt (Leerlingvolgsysteem, van der Kooij, 2000). Erste eigene Untersuchungen zur Wirksamkeit der Planungshilfe I unterstützen die optimistischen Wirksamkeitsvermutungen der niederländischen Praktiker (Hartke, 2004).

Die Grundgedanken des Konzeptes sind einfach und überzeugend:

Unterstützende Hilfen für Lehrerinnen und Lehrer bei pädagogischen Problemen sollten wenig zeitaufwändig und vorrangig eine Hilfe zur Selbsthilfe sein. Klare, eingegrenzte Ziele erleichtern erfolgreiches pädagogisches Handeln.

- Wenn eine Lehrkraft ihr persönliches professionelles Handlungsrepertoire an Fördermaßnahmen, welches sie in Ausbildung, Praxis und Fortbildung erworben hat, gezielt einsetzt, bestehen gute Aussichten auf Fortschritte.
- Erfolge bei der Verhaltens- und Entwicklungsförderung werden im Alltag häufig übersehen. Es entsteht oft der demotivierende Eindruck von Stagnation oder Rückschritt, obwohl bereits wichtige Entwicklungsschritte in die richtige Richtung stattfanden. Deshalb ist es sinnvoll, die Entwicklung des Verhaltens und der Fähigkeiten eines Problemkindes in regelmäßigen Abständen zu erfassen und mit vorherigen Zeitpunkten zu vergleichen. Hierzu dient insbesondere die mehrmalige Verwendung des Fragebogens SEVE, der im Vergleich zu nicht standardisierten Einschätzungen genauere Vergleichsmöglichkeiten bietet.
- Können mit den Planungshilfen I (ggf. unter Berücksichtigung der Planungshilfen II bis IV) die anvisierten Ziele nicht erreicht werden, sollte durch eine zusätzliche Auswertung des SEVE der Bereich der weiteren Förderung und damit die Auswahl weiterer Planungshilfen näher bestimmt werden.

Ziel dieser zusätzlichen Auswertung ist es, spezifische Anregungen für die Förderplanung zu erhalten. Es soll eingeschätzt werden, ob der Einbezug einer der Planungshilfen V bis VIII hilfreich erscheint:

Tabelle 15: Inhaltsübersicht – Hilfen zur Problembestimmung

Planungshilfe	Problembereich
Planungshilfe V	Arbeitsverhalten (Motivation, Konzentration, Aufmerksamkeit)
Planungshilfe VI	Aggression
Planungshilfe VII	Angst
Planungshilfe VIII	Absentismus

Hierzu wurden bestimmte Fragen (Items) des Fragebogens SEVE, um als mögliche Hinweise auf einen spezifischen Förderbedarf zu erhalten, den oben genannten Problembereichen auf Grund inhaltlicher Überlegungen und statistischer Analysen (Faktorenanalysen) zugeordnet. Das Ergebnis dieser Zuordnung wurde in Tabelle 15 festgehalten.

In Auswertungstabellen werden diejenigen Items angekreuzt, die im Fragebogen SEVE mit einem kritischen Wert oder einem noch schlechteren, also höheren Wert, eingeschätzt wurden. Hierzu finden sich Angaben in der entsprechenden Spalte in den Auswertungstabellen (Tabelle 16). Wurden eine Vielzahl der jetzt neu nach Problembereichen gruppierten Items mit einem kritischen Wert oder schlechter eingeschätzt, erscheint eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Förderbereich angezeigt.

Diese Auswertung „nach Augenschein“ zur Bestimmung eines Problembereichs (Wo sind eine Vielzahl von Items markiert?) sollte durch zusätzliche gezielte Beobachtungen im Schulalltag ergänzt werden. Die Aussagekraft dieser zusätzlichen inhaltlichen Auswertung des SEVE sollte nicht überschätzt, aber auch nicht unterschätzt werden. Sie stellt keinesfalls eine „pädagogische Diagnose“ dar, bietet aber in Verbindung mit weiteren Informationen Hinweise für ein gezielteres präventives pädagogisches Handeln.

Nach dem Ausfüllen der Tabellen ist zu entscheiden, ob eine der Planungshilfen V bis VIII verwendet werden soll. Falls dies beabsichtigt ist, kann es hilfreich sein, sich zuerst mit den Planungshilfen II bis IV auseinander zu setzen, weil fast immer der Einbezug der hier vorgestellten erzieherischen Grundtechniken bei einer spezifischen Förderung notwendig ist. Oft erreichen Lehrkräfte bereits mit Hilfe geeigneter Grundtechniken ihr Ziel.

Tabelle 16: Auswertungstabellen zu den Problembereichen Arbeitsverhalten, Aggression, Angst und Absentismus (Hartke & Vrbn, 2010, S. 19-21)

Problembereich: Arbeitsverhalten (3. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kriti- scher Wert: x
11	Führt Hefte und Mappen sorgfältig	5	
14	Findet benötigte Materialien schnell	5	
15	Nimmt von sich aus eine unterrichtsbezogene Haltung zu Unterrichtsbeginn ein	5	
17	Sitzt an seinem Platz; steht nur auf, wenn es unterrichtlich passt	5	
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen (Motivation)	5	
20	Führt Arbeitsanweisungen aus	5	

22	Versteht die Aufgabenstellung gut	5	
23	Beginnt zügig mit der Arbeit	5	
24	Liest schriftliche Aufgabenstellungen durch	5	
25	Arbeitet durchgehend konzentriert (Konzentration)	5	
27	Arbeitet mit angemessenem Tempo (Konzentration)	5	
28	Arbeitet mit angemessener Sorgfalt (Konzentration)	5	
30	Freut sich über ein gelungenes Arbeitsergebnis (Motivation)	4	
33	Erschließt sich eigenständig Unterrichtsinhalte	6	
35	Zeigt Interesse an schulischen Aufgaben (Motivation)	5	
37	Verdeutlicht eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche durch Worte, Gestik, Mimik	5	
38	Entwickelt selbst soziale Initiative, regt Spiele, Gespräche an (Motivation)	5	
48	Vertritt eigene Interessen in der Klasse (Motivation)	5	
Problembereich: Aggression (2. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kritischer Wert: x
4	Verhält sich in der Pause friedlich	4	
5	Befolgt die Anweisungen von Lehrkräften in der Pause	4	
7	Hält sich an Absprachen und allgemeine Regeln	4	
16	Hält sich an Gesprächsregeln	5	
21	Verhält sich in Gestik, Mimik und Worten neutral gegenüber anderen Schülern	5	
36	Verhält sich gegenüber Gleichaltrigen im Kontext (Spiel, Gespräch, Zusammenarbeit) angemessen	5	
42	Kommt friedlich mit anderen Kindern aus (unterhält sich, spielt, sagt, was es möchte, macht Kompromisse)	5	
43	Akzeptiert eine führende oder koordinierende Rolle anderer	5	
47	Löst Meinungsverschiedenheiten durch Gespräche, Kompromisse	5	
55	Reagiert auf Ermahnungen und Hinweise vernünftig	4	
Problembereich: Angst (7. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kritischer Wert: x
19	Beteiligt sich aktiv an Unterrichtsgesprächen	5	
23	Beginnt zügig mit der Arbeit	5	
58	Merkt sich erarbeitete Inhalte/Lösungswege gut (gutes Langzeitgedächtnis)	5	
60	Erkennt logische Handlungsabfolgen in Geschichten, Versuchen, Vorgangsbeschreibungen	5	
61	Überblickt mehrere Informationen in Geschichten, Sachaufgaben und	6	

	zieht treffende Schlussfolgerungen		
64	Spricht deutlich (artikuliert)	5	
65	Versteht inhaltlich, was Gleichaltrige sagen	5	
78	Traut sich die Bewältigung neuer Aufgaben (Klassenarbeiten etc.) zu	5	
79	Geht gern zur Schule	4	
80	Ist gern mit anderen Kindern zusammen	4	
81	Wirkt insgesamt fröhlich und ausgeglichen	5	
82	Kann Enttäuschung vertragen (reagiert nicht übertrieben, wütend, trotzig)	5	
85	Schätzt seine Leistung realistisch ein	5	
86	Sieht den eigenen Anteil an Erfolgen realistisch, kennt seine Stärken	5	
87	Sieht den eigenen Anteil an Misserfolgen realistisch, kennt seine Schwächen	5	
88	Kennt eigene Wünsche, Interessen, Bedürfnisse	4	
89	Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	5	
91	Geht auf Veränderungen in Aufgabenstellungen, Abläufen, Bedingungen flexibel ein	5	
Problembereich: Absentismus (9./10. Faktor der Faktorenanalyse)			
Itemnr. im SEVE	Item	kritischer Wert	Notation im SEVE = oder > kriti- scher Wert: x
1	Erscheint täglich in der Schule	3	
2	Erscheint morgens pünktlich in der Schule	3	
3	Ist nach der Pause pünktlich in der Klasse	4	
6	Bleibt während der Unterrichtszeit auf dem Schulgelände	3	
7	Hält sich an Absprachen und an allgemeine Regeln	4	
89	Hat Interesse an schulischen Aktivitäten	5	

Das hier beschriebene Vorgehen wurde in einer aufwändigen empirischen Untersuchung im Hinblick auf seine Wirksamkeit evaluiert. Es sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob ein durch die Planungshilfen beeinflusstes Lehrerhandeln 1. positive Auswirkungen auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen sowie auf deren Schulleistungen hat und 2. welche der Materialien sich als hilfreich erweisen.

Die Auswirkungen auf das Verhalten wurden über Lehrereinschätzungen ermittelt, die Schulleistung über Lese- und Mathematiktests. Zudem wurde ein Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen eingesetzt. An der Studie nahmen drei Gruppen (Experimentalgruppe I, Experimentalgruppe II und Wartelistengruppe) über einen Zeitraum von insgesamt 24 Wochen, die drei Messzeitpunkte beinhalteten, teil (Schuljahr 05/06). Die drei Gruppen wurden unterschiedlich behandelt, um Aussagen zur Effektivität der unterschiedlichen Programmpakete (Frage 2) treffen zu können. Experimentalgruppe I hat über den ge-

samen Zeitraum das Gesamtpaket – die Planungshilfen I–VIII erhalten. Experimentalgruppe II hat die ersten 12 Wochen mit der Planungshilfe I und danach mit den Planungshilfen II–VIII gearbeitet. Die Wartelistengruppe hat die ersten 12 Wochen keine Materialien bekommen und ab dem zweiten Messzeitpunkt die Planungshilfen II–VIII. Zum zweiten Messzeitpunkt haben alle Gruppen eine Fortbildung zur praktischen Umsetzung von lern- und kognitionspsychologisch fundierten Maßnahmen erhalten.

Es zeigt sich, dass es in der Experimentalgruppe I mit dem Gesamtpaket (Planungshilfen I bis VIII) zu signifikanten Verbesserungen gekommen ist. Zu Beginn der Untersuchung starten die teilnehmenden Problemschüler (die Gruppe entsprach der Zielgruppe der Förderebene II) in den drei Gruppen bzgl. der Verhaltenseinschätzung der Lehrer und der Schulleistungen auf gleichem Niveau. Sie unterscheiden sich deutlich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (den „Nicht-Problemschülern“). Über den gesamten Erhebungszeitraum sind deutliche Effekte zugunsten der Experimentalgruppe I im Gruppenvergleich zu verzeichnen. Signifikante Effekte zeigen sich bereits nach 12 Wochen in der Abnahme externalisierender Auffälligkeiten und der Verbesserung der Lesefertigkeit im Vergleich zur Wartelistengruppe. Diese Entwicklung bleibt über weitere 12 Wochen Intervention stabil. Im Oktober/November 2006 weist der Wert „externalisierende Auffälligkeit“ der Teachers Reportform der Child Behavior Checklist (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) auf eine Verhaltensauffälligkeit hin, dagegen im Juni 2005 auf ein eher unproblematisches Verhalten. In den Rechenleistungen, Gesamt- und internalisierenden Auffälligkeiten sowie in den emotionalen und sozialen Einschätzungen der Schulerfahrungen sind über den gesamten Erhebungszeitraum keine deutlichen Unterschiede zwischen den Gruppen zu verzeichnen. Die Abnahme externalisierender Auffälligkeit ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass insbesondere dazu eine breite Auswahl an Handlungsmöglichkeiten in den verwendeten Materialien zu finden war. Die Abnahme auffälligen Verhaltens führt wahrscheinlich zu einer Steigerung der aktiven Lernzeit und wirkt sich positiv auf die Lesefertigkeit aus. Dagegen reicht die alleinige Erhöhung der aktiven Lernzeit anscheinend nicht aus, um komplexere Rechenleistungen deutlich zu steigern (Vrban, 2011).

Die Studie zeigt, dass das „Gesamtpaket Planungshilfen I bis VIII“ die Lehrkräfte in ihrem Lehrerhandeln besonders bei der Minderung externalisierender Auffälligkeiten unterstützt, indem es als eine Art „Bausteinsystem“ Hilfen zur Ist-Lage-, Ziel- und Handlungsbestimmung sowie zur Evaluation der Wirksamkeit eigenen Handelns verstanden und genutzt wird. 70 % der teilnehmenden Lehrer äußern sich positiv über die Nutzung der Planungshilfen I–VIII (Vrban, 2011).

Es wird erwartet, dass die ermittelten Effekte bei der Verwendung der Planungshilfen I bis VIII beständig auftreten. In Verbindung mit einer exzellenten Klassenführung (Förderebene I) sowie exzellentem Klassen- und Förderunterricht, also Erfolg in der Schule, ist zusätzlich davon auszugehen, dass Kompetenzen, Selbstbild sowie Selbstwertgefühl bei einem erheblichen Teil zeitweilig verhaltensauffälliger Kinder wachsen und diese Kinder somit längerfristig eine günstige schulische Entwicklung aufweisen. Zeigt ein Kind trotz psychosozialer Unterstützung mithilfe der auf den Förderebene I und II realisierten Handlungen mittelfristig dennoch deutliche Verhaltensauffälligkeiten, wird seine pädagogische Situation durch eine sonderpädagogische Diagnostik genauer beschrieben. Hierauf baut die Förderung auf der Förderebene III auf, die an anderer Stelle beschrieben wird.

3.5.4 Literatur

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Einführung und Anleitung zur Handanweisung*, bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Axline, V. (1972). *Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: E. Reinhardt.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barkmann, C. (2004). *Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein epidemiologisches Screening*. Hamburg: Kovac.
- Benkman, K.H. (1989). Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In H. Goetze, & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. 6)*. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Borchert, J. (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Bowlby, J. (1958). Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung. *Psyche*, 13, 415-456.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3, sadness and depression*. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Burow, F., Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (1997). *Fit und stark fürs Leben. 1. & 2. Schuljahr*. Leipzig: Klett.

- Brisch, K. (2004). Der Einfluss von traumatischen Erfahrungen auf die Neurobiologie und die Entstehung von Bindungsstörungen. *Zeitschrift für Psychotraumatologie und Psychologische Medizin (ZPPM)*, 1, 29-44.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Dlugosch, A. (2010). Bindung und Exploration im Kontext des Selbst. Eine Perspektiverweiterung (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 324-330.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2006). *Das Friedenstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention*. München: Reinhardt Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, C. (2007). (Hrsg.). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2009). Exkurs: Psychische Folgen familiärer Gewalt und Vernachlässigung. In H. Julius; B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 27-37). Göttingen: Hogrefe.
- Gloger-Tippelt, G. (2001). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Göttingen: Hans Huber.
- Goetze, H. (1989a). Spieltherapie bei Kindern mit Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. 6)*. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Goetze, H. (1989b). *Die Bedeutung der humanistischen personenzentrierten Psychologie für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. 6)*. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (1994). *Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Goetze, H. (1994). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Teil 1 Grundfragen*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Goetze, H. & Jaede, W. (1974). *Nicht-direktive Spieltherapie*. München: Kindler.
- Gordon (1989). *Lehrer-Schüler Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Hayne.
- Hanke, B., Huber, G. L. & Mandl, H. (1976). *Aggressiv und unaufmerksam*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hartke, B. (1996). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. Seminarskript. Universität Kiel.
- Hartke, B. (2004). Regelmäßige systematische Einschätzungen des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leerlingvolgsystem in einer deutschsprachigen Version. *Sonderpädagogik*, 34, 95-106.

- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2010). *Schwierige Schüler : 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (4. Auflage). Buxtehude: Persen.
- Hartke, B., Diehl, K. & Vrban, R. (2008). Planungshilfen zur schulischen Prävention – Früherkennung und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik* 58, 42-45.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom-Management. In B. Hartke, K. Diehl & K. Koch (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*: Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (2010). *Lubo aus dem All! Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase*. München: Ernst Reinhardt.
- Howe, J. & Minsel, W.-R. (1984). Gesprächspsychotherapie. Die Kraft des Guten. In H. Petzold (Hrsg.), *Wege zum Menschen* (S. 309-385). Paderborn: Junfermann.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechterunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 49-62). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2009a). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 13-26). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2009b). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) (2009). *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2011). *Tiergestützte Interventionen*. Online verfügbar unter: (<http://www.sopaed.uni-rostock.de/forschung/tiergestuetzte-interventionen-fuer-verhaltensgestoerte-kinder/>[12.08.2011]).
- Kauffman, J.M. (1989). *Characteristics of Behavior Disorders of children and youth*. Columbus: Merrill.

- Kißgen, R. (2010). Frühe Risiken und Präventivintervention aus Sicht der Bindungstheorie. In R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 132-147). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kooij, R. v. d. (2000). Grundlegende Probleme zwischen Diagnostik und Behandlung. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen*. Weinheim: Deutscher Medienverlag.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kossow, M. (2010). *Der Einfluss von schulischen Bedingungen auf die Schulleistungen von Schülern mit niedriger Intelligenz im ersten Schuljahr*. Rostock: Dissertation, Universität Rostock.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In *Frühförderung interdisziplinär* 19 (3), 97–108.
- Mayer, H. O. (2000). *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie*. München. Oldenbourg.
- Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (6. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mutzeck, W. (2009). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1992a). *Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1992b). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1993). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H. J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamem Verhalten bei Kindern in den ersten beiden Grundschulklassen*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Scheuerer-Englisch, H. (2005). *Sicherheit durch Bindungen – Auftrag gegenwärtiger Beratung*. (<http://www.eb-regensburg.de/pdf-Dateien/Sicherheit%20durch%20Bindungen.pdf> [11.08.2011]).

- Schulz, W. (1986). Die lehrtheoretische Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 29-46). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Skinner, B. F. (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1970). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tröster, H. (2009). Früherkennung im Kindes und Jugendalter. *Strategien bei Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, D. & Bösel, R. M. (2005). *Einführung in die Psychologie. Grundriss der Psychologie Band 2*. Stuttgart: Kohlhammer Urban Taschenbücher.
- Urban, R. & Hartke, B. (2009). Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Entwicklung und Evaluation von Planungshilfen zur Unterstützung des Lehrerhandelns, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 54-63.
- Urban, R. (2011). *Lehrer stärken im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten: Präventives Lehrerhandeln in kritischen Erziehungssituationen*. Saarbrücken: SVH.
- Wagner, A., Uttendorfer-Marek, J., Laible-Nann, R., Uttendorfer, J., Kais, P. & Mack, J. (1976). *Schülerzentrierter Unterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, internale Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.

3.6 Konzeption der Förderebene III

Bodo Hartke, Anne Schöning, Stefan Voß, Kirsten Diehl, Katharina Ehlers & Kathrin Mahlau

Diagnostik und Förderung auf der Förderebene III unterscheiden sich in den einzelnen Förderschwerpunkten sowie in den Klassenstufen 1 und 2 in einer Vielzahl von Details. Deshalb werden die jeweiligen Vorgehensweisen in den Förderbereichen Deutsch, Mathematik, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache im Folgenden einzeln aufgezeigt, wobei auch auf Unterschiede zwischen den Klassenstufen eingegangen wird. Zudem wird die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im induktiven Denken vorgestellt, die vorwiegend im ersten Schuljahr stattfindet. Aufgrund der strukturellen Nähe der Vorgehensweisen in Deutsch und Mathematik werden diese beiden Bereiche in einem Zusammenhang dargestellt.

Über die Förderbereiche hinweg sind als Gemeinsamkeiten der Arbeit auf der Förderebene III folgende Prinzipien einleitend festzuhalten:

- Die Verantwortung für die Arbeit auf der Förderebene III liegt bei der Sonderschullehrkraft.
- Die Entscheidung für eine Förderung auf der Förderebene III und die Abstimmung der Inhalte der Förderung erfolgen in (1) Teamberatungen (wöchentlich - innerhalb der jeweiligen Förderzyklen), (2) Förderplankonferenzen (vor/nach Ablauf eines Förderzyklus) und (3) kooperativen Fallberatungen (bei Bedarf) auf Grundlage vorhandener Daten. Dazu wird die praxisnahe Gesprächs- und Beratungsmethode der Kooperativen Beratung (Mutzeck, 2008; Hartke, 2012) genutzt.
- Die Förderebene III setzt ein, wenn (1) bisherige Förderversuche auf den Förderebenen I und II zu geringe Erfolge brachten oder (2) ein offensichtlich schwerwiegender Förderbedarf vorliegt.
- Ebenso wie auf der Förderebene II wird auf der Förderebene III für das einzelne Kind ein Förderplan erstellt. Die Erstellung des Förderplans auf der Förderebene III liegt in der Verantwortung des Sonderpädagogen.
- Die Förderung auf der Förderebene III ergänzt die Förderung auf den Förderebenen I und II, sie ersetzt die Förderung auf den anderen Förderebenen nicht.
- Bei ausbleibenden Fördererfolgen auf der Förderebene III wird ein Präventionsgutachten als Grundlage für die optimierte Förderplanung erstellt.
- Die Förderung beruht auf evidenzbasierten Konzepten.
- Die Förderarbeit wird durch Monitoring evaluiert.

3.6.1 Förderbereiche Deutsch und Mathematik

Auf der Förderebene III werden Prävention und Förderung überwiegend in der Einzelsituation, teilweise in Kleingruppen, optimiert und intensiviert. Die Teilnahme an der Förderung auf der Förderebene III wird durch eine Förderplankonferenz beschlossen. An dieser Konferenz nehmen in jedem Fall der Grundschullehrer, der Förderlehrer der Förderebene II und der Sonderschulpädagoge teil. Inhalte der Förderplankonferenz sind die Auswertung und Analyse der Förderergebnisse der vorangegangenen Fördermaßnahmen der Förderebenen I und II. In die Auswertung gehen die Ergebnisse der CBM, der Benchmark-Verfahren, wie z. B. das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen, „IEL-1“, (Diehl & Hartke, 2012, in Druck), „Rechenfische“ (Knopp & Hartke, 2010) sowie weitere Beobachtungen im Unterricht und Förderunterricht ein (Triangulation der Daten). Die Förderschwerpunkte richten sich nach den Ergebnissen der qualitativen Analyse eingesetzter diagnostischer Verfahren, wie z. B. „KEKS“ (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011). Eine Förderung auf Förderebene III ist dann angezeigt, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler (1) weit unterdurchschnittliche Leistungen in Deutsch, Mathematik oder in beiden Bereichen (entspricht $PR < 10$ in den CBM sowie Benchmark-Verfahren) und (2) zu niedrige Lernfortschritte zeigt, d. h., es ist ein zu geringer Anstieg, kein Anstieg oder gar eine rückläufige Tendenz zu beobachten, die Schülerin bzw. der Schüler profitiert also nicht genügend von der stattfindenden Förderung (Nonresponder).

Die Förderebene III gliedert sich in zwei Phasen (Abbildung 14), welche nachfolgend beschrieben werden.

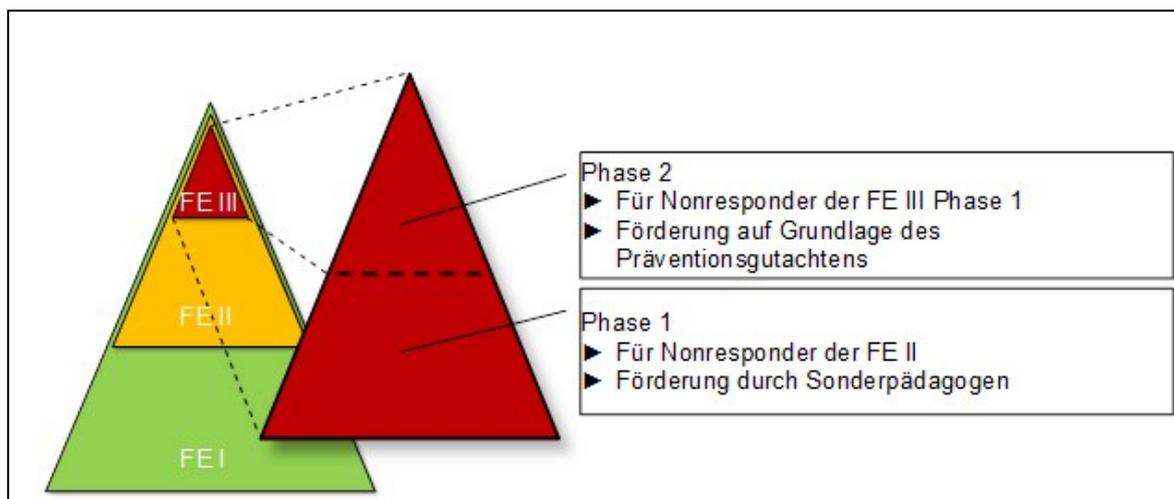


Abbildung 14: Übersicht über die 2 Phasen der Förderebene III im Rügener Inklusionsmodell

Phase 1: Auf der Grundlage der in der Förderplankonferenz beschlossenen Maßnahmen fördert der Sonderpädagoge in einem Zeitrahmen von mindestens zehn Schulwochen in dem jeweiligen Bereich unter Zuhilfenahme von weitgehend evidenzbasierten Förderprogram-

men. Die Förderung findet in der Regel in der Einzelsituation statt. Hierdurch wird eine intensive und optimierte, individuell auf die Schülerin bzw. den Schüler abgestimmte Förderung ermöglicht, in der die mathematische bzw. schriftsprachliche Förderung nach Bedarf mit z. B. Methoden der Aufmerksamkeitsförderung oder Sprachförderung kombiniert wird. Parallel berät der Sonderschullehrer die zuständige Grundschullehrkraft hinsichtlich notwendiger Maßnahmen zur Differenzierung und Unterstützung in Unterrichts- bzw. Förderstunden auf den Förderebenen I und II. Fördermaßnahmen und Förderverlauf werden fortlaufend evaluiert und dokumentiert.

Zeigt ein Kind auf der Förderebene (FE) III Phase 1 einen Leistungsanstieg, der durch weitere Förderung auf der FE II den Anschluss an den Klassenunterricht ermöglicht, gilt die Förderung auf Ebene III als abgeschlossen. Dies würde sich im Rahmen der Triangulation z. B. in einem deutlichen Anstieg der Lernverlaufskurve mittels der wöchentlichen CBM (Abbildung 2) zeigen. Ist ein tendenzieller Anstieg erkennbar, spricht dies eher für eine Verlängerung des Förderzeitraums um weitere zehn Schulwochen (Abbildung 15).

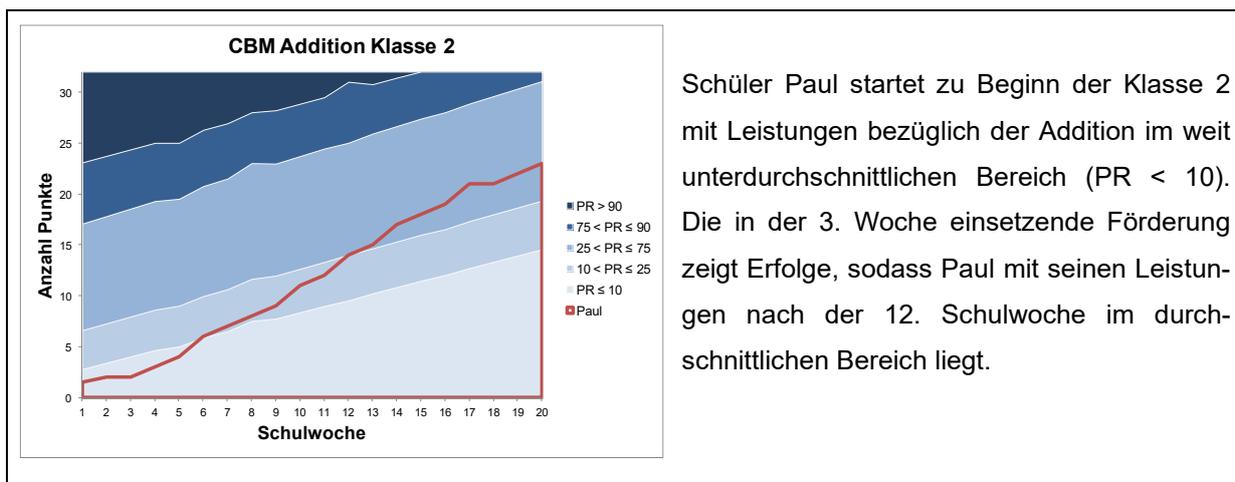
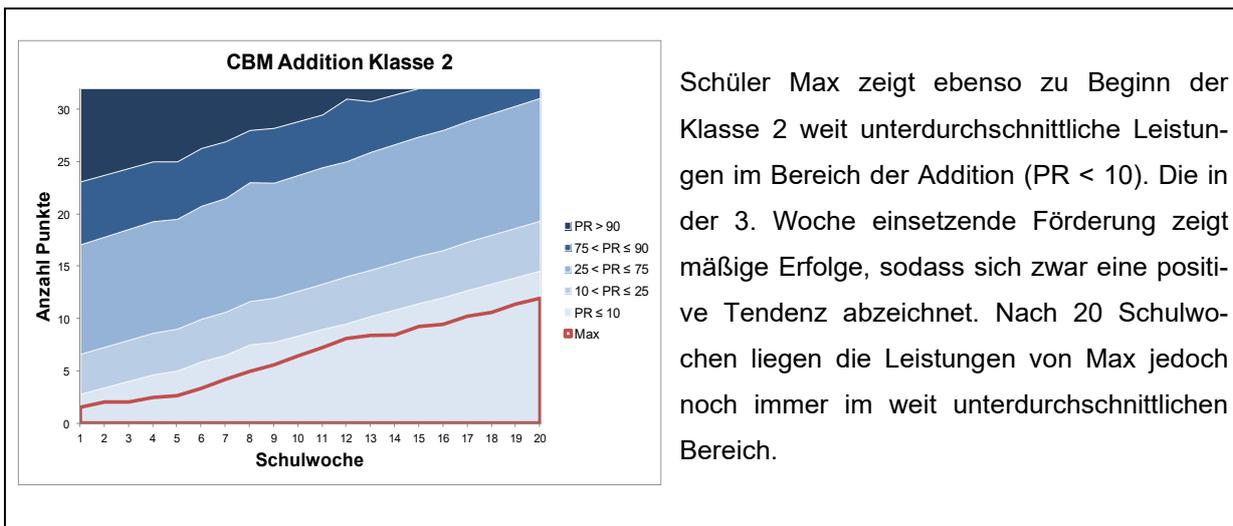


Abbildung 15: Exemplarischer Leistungsverlauf des Schülers Paul im Fach Mathematik gemessen mittels curriculumbasierter Messverfahren.

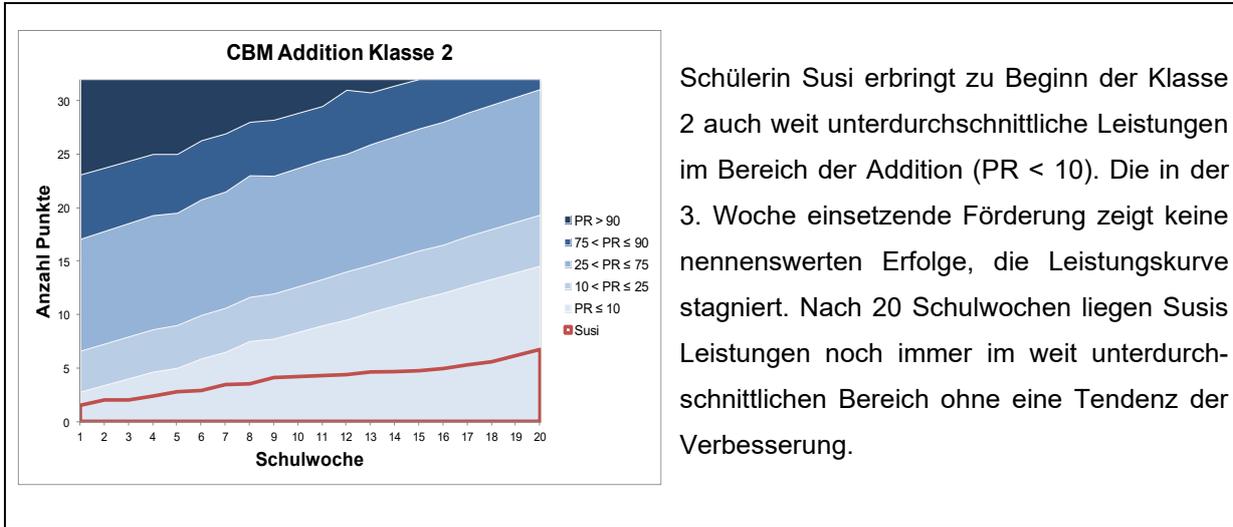
Die in unterschiedlichen Graustufen gekennzeichneten Abschnitte entsprechen den Leistungsbereichen, die über Ergebnisse in CBM und dazugehörigen Prozentrangwerten definiert werden.



Schüler Max zeigt ebenso zu Beginn der Klasse 2 weit unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Addition ($PR < 10$). Die in der 3. Woche einsetzende Förderung zeigt mäßige Erfolge, sodass sich zwar eine positive Tendenz abzeichnet. Nach 20 Schulwochen liegen die Leistungen von Max jedoch noch immer im weit unterdurchschnittlichen Bereich.

Abbildung 16: Exemplarischer Leistungsverlauf des Schülers Max im Fach Mathematik gemessen mittels curriculumbasierter Messverfahren.

Die in unterschiedlichen Graustufen gekennzeichneten Abschnitte entsprechen den Leistungsbereichen, die über Ergebnisse in CBM und dazugehörigen Prozentrangwerten definiert werden.



Schülerin Susi erbringt zu Beginn der Klasse 2 auch weit unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Addition ($PR < 10$). Die in der 3. Woche einsetzende Förderung zeigt keine nennenswerten Erfolge, die Leistungskurve stagniert. Nach 20 Schulwochen liegen Susis Leistungen noch immer im weit unterdurchschnittlichen Bereich ohne eine Tendenz der Verbesserung.

Abbildung 17: Exemplarischer Leistungsverlauf der Schülerin Susi im Fach Mathematik gemessen mittels curriculumbasierter Messungen.

Die in unterschiedlichen Graustufen gekennzeichneten Abschnitte entsprechen den Leistungsbereichen, die über Ergebnisse in CBM und dazugehörigen Prozentrangwerten definiert werden.

Phase 2: Sollte sich die Leistung der Schülerin bzw. des Schülers trotz intensiver, wiederholender und modifizierter Förderung auf der FE III nicht erwartungsgemäß entwickeln, d. h. die Leistungskurve stagniert bzw. fällt ab (Abbildung 17), wird eine kooperative Fallberatung ein-

berufen. An dieser erweiterten Förderplankonferenz nehmen neben der Grundschullehrkraft und dem Sonderschulpädagogen die Schulleitung sowie die Eltern teil. Auf Grundlage der Daten zur Lernhistorie der Schülerin bzw. des Schülers werden aus der kooperativen Fallberatung resultierende Beschlüsse in einem Präventionsgutachten (s. Abschnitt 3.6.5) zusammengefasst (s. u.). Dieses Gutachten bildet die Basis für eine veränderte, umfassendere intensive Förderung für mindestens zehn Schulwochen auf der Förderebene III Phase 2. Auch in dieser Phase werden Fördermaßnahmen und Förderverlauf fortlaufend dokumentiert.

Zeigt ein Kind auf der Förderebene III Phase 2 einen Leistungsanstieg, der durch weitere Förderung auf der FE II den Anschluss zum Klassenunterricht ermöglicht, gilt die Förderung auf Ebene III als abgeschlossen. Dies würde z. B. in einem sehr deutlichen Anstieg der Lernverlaufskurve mittels der wöchentlichen CBM erkennbar sein. Zeigt sich kein Anstieg, findet eine erneute kooperative Fallberatung statt, in der weitere (sonder-)pädagogische Maßnahmen für die Förderebenen I, II und III vereinbart werden. Dazu zählen u. a. eine Verlängerung des Förderzeitraums um weitere zehn Schulwochen mit ggf. modifizierten Förderinhalten bzw. in Einzelfällen eine Lernzeitverlängerung im Sinne einer Rückstufung.

Nachfolgend werden die verwendeten Förderprogramme auf Förderebene III Deutsch und Mathematik kurz beschrieben.

Deutsch

Um eine effektive Förderung der Kinder auf der Förderebene III zu gewährleisten, werden weitestgehend evidenzbasierte Förderprogramme und -materialien eingesetzt. Für den Bereich Deutsch bedeutet dies:

- verstärkter Einsatz der zusätzlichen Materialien des Kieler Leseaufbaus und des Kieler Rechtschreibaufbaus wie z. B. „Geistreich – Arbeitsblätter zu den Stufen des Kieler Leseaufbaus“ (Gerdes, 2000), die Arbeit mit dem „Silbenteppich“, der Einsatz der Lautgebärden, die Computersoftware „Der neue Karolus“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2010), das Rechtschreibspiel „Doppolino“ (Haecker, 2007)
- Einsatz des Förderprogramms „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2008) zur Förderung der phonologischen Bewusstheit
Das Förderprogramm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ wurde am Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg entwickelt und er-

probt. Es enthält vier Übungsbereiche: 1. Lausch- und Reimaufgaben, 2. Aufgaben zur Silbe, 3. Aufgaben zu Phonemen und 4. Aufgaben zum schnellen Lesen.

- Einsatz des Rechtschreib-Trainingsprogramms „Spielend fehlerlos schreiben - Rechtschreib- und Trainingsprogramm zu den Spielen des Kieler Rechtschreibaufbaus“ (Werner, 2004)
- Einsatz (ab ca. Mitte Klasse 2) des evidenzbasierten Förderprogramms „Das Marburger Rechtschreibtraining“ (Schulte-Körne & Mathwig, 2009)
Mit dem Trainingsprogramm werden den Schülerinnen und den Schülern anhand einer klaren Struktur neue Rechtschreibstrategien vermittelt. Das Programm ist in 12 Kapitel aufgeteilt. In jedem in Lernbereiche gegliederten Kapitel wird in vielfältigen Übungen mindestens ein Themenschwerpunkt behandelt. In einem separaten Anleitungsteil werden Hinweise für die Durchführung gegeben. Im Anhang sind Hilfsmittel in Form von Lern- und Regelkarten zum Ausschneiden, eine Lesehilfe und Übungsmaterial zusammengefasst.

Mathematik

Um eine effektive Förderung der Kinder auf der Förderebene III zu gewährleisten, werden weitestgehend evidenzbasierte Förderprogramme und -materialien eingesetzt. Für den Bereich Mathematik bedeutet dies:

- verstärkter Einsatz der zusätzlichen Arbeitsmaterialien des Zahlenbuchs
Neben den Arbeitsheften „Verstehen und Trainieren 1 & 2“ (Wittmann & Müller, 2010a, 2010b) und dem „Blitzrechnenkurs“ (Kartei- oder PC-Version) werden mit Hilfe z. B. der Wendepfättchen, des Zwanzigerfeldes, der Hundertertafel oder dem Hunderterrahmen ein Verständnis für Anzahlaspekte, aber auch Teil-Ganzes-Beziehungen und Zahlbeziehungen verdeutlicht. Es sollte auf den Einsatz gleicher oder zumindest ähnlicher Aufgaben-, Übungs- und Strukturierungsformate analog zur Förderebene I und II geachtet werden.
- Einsatz des Förderprogramms „Kalkulie – Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder Bausteine 1 bis 3“ (Gerlach, Fritz, Ricken & Schmidt, 2009a, 2009b, 2009c)
Die Trainingsbausteine 1 - 3 des Förderprogramms „Kalkulie“ sollen Kinder erster bis dritter Klassen unterstützen, grundlegende mathematische Konzepte zu entwickeln. Ausgehend von einer vorangegangenen Diagnose mit dem Diagnosteteil von Kalkulie (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) werden ausgewählte Inhalte der Trainingsbausteine erarbeitet (z.

B. Mengenaspekte, Integration von Zahlen- und Mengenwissen, Erkennen und geschicktes Nutzen von Strukturen, Verständnis für Teil-Ganzes-Beziehungen).

- Einsatz des Förderprogramms „Mengen, zählen, Zahlen“ (Krajewski, Nieding & Schneider, 2007)

In 24 Sitzungen werden den Kindern ein Verständnis für Mengen sowie Kenntnisse über die Struktur der Zahlen vermittelt. Grundlage dabei ist das Stufenmodell der Entwicklung erster mathematischer Kompetenzen nach Krajewski und Schneider (2006). Bei „Mengen, zählen, Zahlen“ handelt es sich ursprünglich um ein Frühförderprogramm für das letzte Kindergartenjahr, es konnte jedoch gezeigt werden, dass sich das Programm auch zur Förderung schwacher Kinder im ersten Schuljahr eignet (Sinner, 2011).

- Einsatz des computergestützten Förderprogramms „Rechenspiele mit Elfe und Mathis 1“ (Lenhard & Lenhard, 2010)

Das Computerprogramm „Rechenspiele mit Elfe und Mathis 1“ richtet sich an Kinder erster bis dritter Klassen. Anhand von 17 Spielen sollen mathematische Inhalte der Bereiche Mengen, Zahlen, Sachaufgaben, Rechnen und Geometrie auf einer von drei Schwierigkeitsstufen bearbeitet werden. Die Effektivität des Einsatzes der Software konnte in einer Studie mit insgesamt 395 Kindern empirisch belegt werden (Lenhard, Lenhard, Schug & Kowalski, 2011).

3.6.2 Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung

Bereits ab Beginn des ersten Schuljahres sieht das RIM-Gesamtkonzept auf Förderebene I eine Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler durch ein geschicktes Classroom-Management sowie ein universelles Präventionsprogramm, wie z. B. „Lubo aus dem All“ (Hillenbrand, Hennemann & Hens, 2010) vor. Wird das Sozialverhalten eines Kindes von der Grundschullehrkraft im Verlauf des ersten Schuljahres unter Verwendung eines ersten Grob-Screenings (Ehlers & Hartke, 2012, s. Anhang F) als unangemessen empfunden und bestätigt sich diese Beurteilung unter Verwendung des Fragebogens „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“, SEVE, (Hartke & Vrban, 2010), schließt sich eine gezielte, ebenfalls im Klassenverband stattfindende Förderung auf Ebene II an.

Auf Basis der Ergebnisse des Fragebogens SEVE wird die unterrichtsintegrierte Förderung auf Ebene II geplant. Ausgehend von dem aktuell wahrgenommenen Entwicklungs- und Leistungsstand entsteht mit Hilfe des Fragebogens SEVE eine Übersicht vorhandener Fähigkeiten und gegenwärtiger Probleme. Hieran schließt sich eine kurze Handlungsplanung

an, bei der die Grundschullehrkraft in Stichworten Ziele und Mittel ihres pädagogischen Handelns – unter anderem ausgehend von den von Hartke und Urban (2010) veröffentlichten 49 Handlungsmöglichkeiten – für einen Förderzyklus von 4 - 6 Wochen notiert. Nach Abschluss des ca. 4 - 6-wöchigen Förderzyklus folgt eine wiederholte Verhaltens- und Entwicklungseinschätzung mit dem Fragebogen SEVE durch die Grundschullehrkraft. Dieser Schritt ist wesentlich, um Veränderungen, Fort- oder Rückschritte abzubilden und bei Bedarf eine erneute Förderplanung einzuleiten. Bleibt eine ausreichend positive Entwicklung nach mindestens zwei vollständig durchlaufenen Förderzyklen – trotz ggf. einer Modifikation der Förderung im zweiten oder dritten Zyklus – aus, erfolgt parallel zur weiteren Förderung auf den Förderebenen I und II eine gezielte Diagnostik mit der Teachers Report Form (TRF, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) und ggf. einer Förderung auf Ebene III durch die Sonderschullehrkraft. Auf folgenden Einzelfall wird hingewiesen: Weisen bereits die Ergebnisse der ersten Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung auf einen sehr schwerwiegenden und umfassenden Förderbedarf hin (z. B. extreme Auffälligkeiten im Bereich Aggressivität oder Auffälligkeiten in fast allen Bereichen) wird zusätzlich zum SEVE die Teachers Report Form (TRF) bereits zu diesem Zeitpunkt von der Grundschullehrkraft ausgefüllt und vom Sonderpädagogen ausgewertet. Liegen die Werte des Kindes auf der Skala Gesamtauffälligkeit oder den Skalen Internalisierende Auffälligkeit bzw. Externalisierende Auffälligkeit im klinisch auffälligen Bereich (T-Wert größer 63) setzt anschließend sowohl die Förderung als auch die Diagnostik auf der Förderebene III ein (s. u.). Ansonsten wird das Kind wie oben beschrieben auf den Förderebenen I und II von der Grundschullehrkraft gefördert.

Die Daten der TRF, die vom Sonderpädagogen ausgewertet werden, liefern detaillierte Informationen darüber, ob, bzw. in welchem Verhaltensbereich das Kind besonders gefährdet ist und wie diese Gefährdung zu bewerten ist. Liegen die Werte des Kindes auf der Skala Gesamtauffälligkeit oder den Skalen Internalisierende Auffälligkeit bzw. Externalisierende Auffälligkeit im unauffälligen oder im Grenzbereich bzw. Übergangsbereich (T-Wert 60 bis 63), wird das Kind auf Förderebene II für einen Zeitraum von zumindest zwei weiteren Zyklen gefördert (s. o.). Die Ziele der Förderung und erzieherischen Handlungen werden vor dem Hintergrund der TRF-Ergebnisse diskutiert und neu bestimmt. Liegen die Werte des Kindes hingegen im klinisch auffälligen Bereich (T-Wert größer 63) wird dieses Ergebnis durch den Einsatz der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL, Petermann & Petermann, 2006) und Verhaltensbeobachtungen durch den Sonderpädagogen überprüft. Bestätigt sich damit das TRF-Ergebnis, findet auf Förderebene III parallel zur Förderung auf den Ebenen I und II eine gezielte Einzel- oder Kleingruppenförderung, entsprechend formulierter Förderziele lt. Förderplan durch den Sonderpädagogen auf Basis der Ergebnisse, statt, z. B.

bei entsprechenden Werten Förderung mit dem Training für aggressive Kinder von Petermann und Petermann (2008). Die Förderung auf der Förderebene III ist auch indiziert, wenn die Entwicklung des Kindes trotz mehrerer Förderzyklen auf Förderebene I und II stagniert.

In einer Förderplankonferenz zwischen Grundschul- und Sonderpädagogen werden die bis dahin gesammelten Informationen zum Verhalten und zur Leistungsentwicklung des Kindes (TRF, SEVE, LSL, Beobachtungen, Erfahrungen, Leistungsmessungen) ausgetauscht, um die Förderung auf Ebene I, II und III optimal aufeinander abzustimmen. Die Entwicklung des Kindes wird über die zunächst stattfindenden zwei Förderzyklen auf der Förderebene III mit Hilfe des Fragebogens SEVE oder eines weiteren Monitoringverfahrens (z. B. Münchener Aufmerksamkeitsinventar, MAI) erfasst. Zeigen sich erwartungsgemäße Fördererfolge, wird die Förderung solange fortgesetzt, bis die Erziehungsproblematik soweit abgenommen hat, dass die Förderung auf den Förderebenen I und II ausreicht.

Bleiben avisierte Fördererfolge aus (Beginn der Phase 2 der Förderebene III), sollten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung weitere diagnostische Informationsquellen genutzt werden (u. a. der Schüler selbst, Beobachtungen und Gespräche mit Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, weitere, sich bereits mit dem Kind befassten Experten wie Psychologen, Kinderärzten), um ein umfassendes Bild darüber zu erhalten, wie lange die Problematik bereits besteht und in welchen Kontexten das unangemessene Verhalten des Kindes bzw. dessen sozial-emotionale Entwicklungsprobleme besonders gehäuft auftreten. Auf Grundlage dieser Daten wird vom Sonderpädagogen ein Präventionsgutachten erstellt. Hauptintention des Präventionsgutachtens ist die Ermittlung von Lösungsansätzen für die persistierende Erziehungsproblematik. Das Präventionsgutachten kann auch genutzt werden, um ggf. weitere unterstützende Maßnahmen zu begründen und inhaltlich zu definieren (z. B. die Betreuung durch einen Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung, PmsA, bzw. eines Integrationshelfers). In Einzelfällen kann eine Zusammenarbeit mit regionalen kinderpsychiatrischen Diensten oder anderen psychotherapeutischen Einrichtungen angezeigt sein.

Das Präventionsgutachten bildet die Basis für einen optimierten Förderplan. Dieser enthält die Ergebnisse der Diagnostik, realistische individuelle Ziele der Förderung und einen Zeitplan, in dem festgehalten wird, wann welche Maßnahmen zur Erreichung der Förderziele eingesetzt werden und zu welchem Zeitpunkt die Förderziele erreicht sein sollten. In den Förderplankonferenzen werden auf der Grundlage der Förderdiagnostik die Förderpläne bei Bedarf konkretisiert und optimiert. Eine genaue Zeitangabe zu der Dauer der Förderung auf der Förderebene III ist in allgemeiner Form nicht möglich. Solange eine positive Entwicklung des Kindes im Verhalten und in der emotional-sozialen Entwicklung mit Hilfe der Monitorings

zu beobachten ist und diese als ausreichend beurteilt wird, kann die Förderung auf der Förderebene III weiter geführt werden. Die Förderung sollte zumindest in halbjährigen Abständen durch eine erneute Verwendung der TRF und ggf. der LSL evaluiert werden. Liegt nach Beendigung eines Förderprogramms auf Ebene III kein entsprechender Förderbedarf mehr vor, endet die spezifische Förderung auf Ebene III, ggf. wird die Förderung auf den Förderebenen I und II fortgesetzt.

Der beschriebene Ablauf ausgehend von einer ersten unsystematischen Einschätzung des Verhaltens und der emotionalen und sozialen Entwicklung eines Kindes sowie ggf. der Arbeit mit dem SEVE und ggf. der TRF kann zu jedem Zeitpunkt innerhalb der Grundschulzeit einsetzen. Spätestens zum Schuljahreshalbjahr und Schuljahresende findet jeweils eine grobe Einschätzung des Verhaltens und der emotionalen und sozialen Entwicklung eines jeden Kindes statt (s. Anhang F), an die sich das beschriebene Vorgehen in seinen verschiedenen Varianten anschließen kann.

Kurzbeschreibung der verwendeten Förderprogramme auf Förderebene III

Um die Förderung auf Förderebene III so effektiv wie möglich zu gestalten, müssen Grundschullehrkraft und Sonderpädagoge stets im Dialog miteinander stehen, gemeinsam Förderziele und -strategien und erzieherische Handlungen miteinander absprechen. Zusätzlich werden weitestgehend evidenzbasierte Förderprogramme und -materialien eingesetzt. Folgendes findet statt:

- Regelmäßige Teamberatungen und Förderplankonferenzen ergänzt durch kooperative Fallberatungen (in Anlehnung an die Methode „Kooperative Beratung“):
Die Teamberatungen zwischen Grundschul- und Sonderpädagogen (bei Bedarf in Zusammenarbeit mit der Schulleitung) stellen ein Unterstützungssystem für die Gestaltung der täglichen unterrichtsintegrierten Förderung durch die Grundschullehrkräfte dar.
- Kontinuierliche Arbeit mit den von Hartke und Vrbán (2010) veröffentlichten 49 Handlungsmöglichkeiten sowie regelmäßiger Einsatz des Fragebogens SEVE als Monitoring:
Die unterrichtsintegrierte Arbeit mit den 49 Handlungsmöglichkeiten soll den Erfolg weiterer Förderprogramme unterstützen, während die wiederholte Verwendung des Fragebogens SEVE Auskunft darüber gibt, ob sich Fördererfolge einstellen.
- Einsatz ausgewählter Elemente des Förderprogramms „Training mit aggressiven Kindern“ von Petermann und Petermann (2008):

Dieses Training wird als Einzel- oder Gruppentraining durchgeführt und soll mit verschiedenen Methoden dabei unterstützen, aggressives Verhalten abzubauen.

- Einsatz ausgewählter Elemente des Förderprogramms „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern“ von Lauth & Schlottke (2009):
Mithilfe des Trainings wird die Entwicklung aufmerksamkeitsgestörter Kinder gefördert. Die Kinder sollen in Einzel- oder Gruppentrainings dazu befähigt werden, „entwicklungsrelevante Aufgaben zu bewältigen“ (Lauth & Schlottke, 2009, S. XV).
- Einsatz ausgewählter Elemente des Förderprogramms „Training mit sozial unsicheren Kindern“ von Petermann und Petermann (2010):
Fehlende soziale Kompetenzen ängstlicher Kinder werden gefördert. So kann Angststörungen im Jugend- und Erwachsenenalter vorgebeugt werden. Es besteht die Möglichkeit, mit einzelnen Kindern oder in Gruppen zu arbeiten.
- Netzwerkarbeit
Bei Bedarf sollten schulische und außerschulische Hilfen (z. B. Kinder- und Jugendpsychiatrie) miteinander vernetzt werden.
- Bindungstheoretisch orientierte Reflexion des Förderplans (Julius, 2008):
Es wird versucht, Feinfühligkeit für die emotionalen Bedürfnisse der Kinder zu entwickeln. Die Grundschulpädagogen werden über die Inhalte der angegebenen Trainings informiert. Die unterrichtsintegrierte Förderung erfolgt abgestimmt mit der Förderung auf der Förderebene III.

Eine Übersicht für den Ablauf der Diagnostik und Förderung mit den entsprechenden Verfahren in Form eines Ablaufdiagrammes findet sich im Anhang G.

3.6.3 Sprache

Besonderheit im Förderbereich Sprache ist, dass die betroffenen Kinder bereits mit sprachlichen Auffälligkeiten in die Schule kommen. Daher ist es das Hauptziel der Förderung, Fördermaßnahmen der sekundären Prävention zur Verringerung der bereits vorliegenden Symptomatik einzuleiten. Zudem gilt es Sekundärsymptomatiken (z. B. Sprechhemmung, Schriftspracherwerbsprobleme) zu mindern bzw. sprachtherapeutisch zu behandeln und so eine erfolgreiche schulische Lernentwicklung zu ermöglichen. Zur Umsetzung dieser Ziele werden ab Beginn des ersten Schuljahres auf allen drei Förderebenen Maßnahmen zur sprachlichen Entwicklungsförderung eingesetzt (Abbildung 18). So erhalten Kinder, bei de-

nen sich eine erhebliche Sprachstörungssymptomatik zeigt, zusätzlich zum sprachförderlichen Unterricht der Ebenen I und II, der in der Verantwortung des Grundschullehrers liegt, auf der Ebene III eine spezifische sprachtherapeutische Förderung durch den Sonderpädagogen.

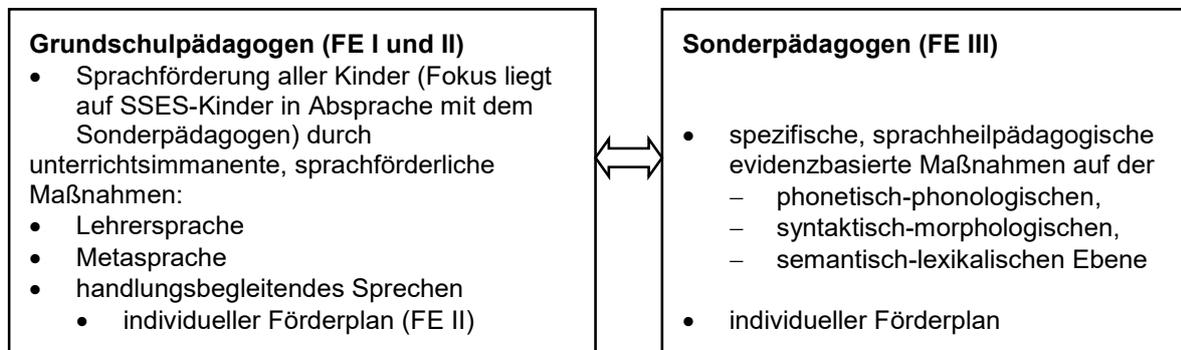


Abbildung 18: Übersicht der Maßnahmen im Förderbereich Sprache

Um Kinder mit einem Sprachförderbedarf zeitnah zu erkennen, erfolgt eine Eingangsdiagnostik durch den Sonderpädagogen. Diese Eingangsdiagnostik (Sprachentwicklungsscreening für alle Kinder) zu Beginn der ersten Klasse (MSVK, Elben & Lohaus, 2000; AEFB, Mahlau, 2010; MÜSC, Mannhaupt, 2006; CFT 1, Cattell, Weiß, & Osterland, 1997) und die sich bei entsprechenden Werten im Screening anschließende Einzeldiagnostik (SET 5-10, Petermann, 2010; Lautanalysebogen, ggf. weitere Verfahren) stellt das individuelle Störungsbild bei einer vorliegenden Sprachentwicklungsstörung fest (Abbildung 19).

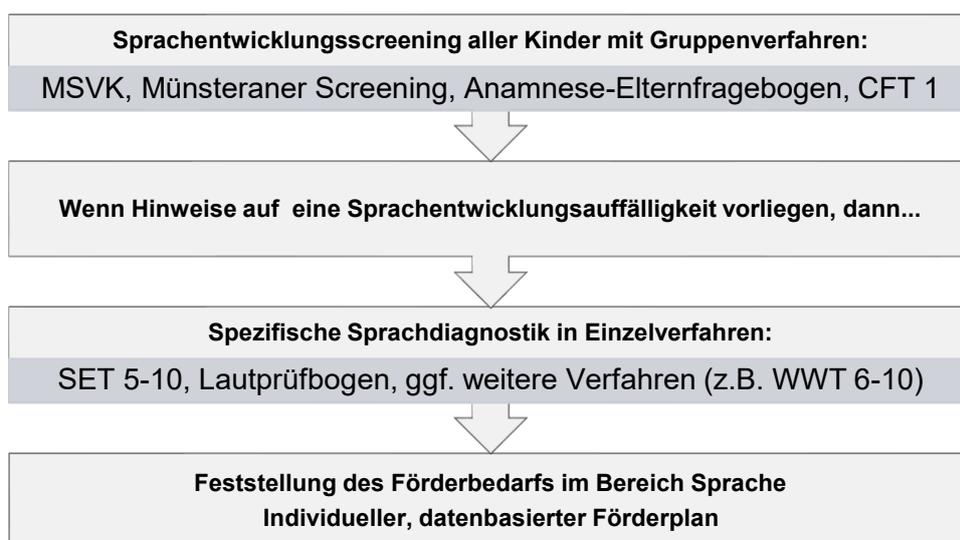


Abbildung 19: Ablauf Eingangsdiagnostik im Förderbereich Sprache

Damit wird eine Diagnostik durchgeführt, die zur Feststellung eines entsprechenden Förderbedarfs führt. Auf der Grundlage dieser Diagnostik erfolgen zunächst die Erstellung eines datenbasierten Förderplans (siehe Vorlage Förderplan Sprache, Anhang D) und eine individuelle Förderung von mindestens 2 x 10 Wochen auf Förderebene III. Sollte sich in der Lernfortschrittsdiagnostik mit dem SET 5-10 bzw. in den CBM „Sprache“ keine erwartungskonforme Entwicklung des Kindes zeigen, regressive Verläufe erkennbar sein oder Sekundärsymptomatiken vorliegen, wird ein Präventionsgutachten (Phase 2 der FE III) geschrieben. Dieses wird von dem für die Klasse verantwortlichen Sonderpädagogen erarbeitet. Der Sonderpädagoge holt sich auf der Grundlage der individuell beim jeweiligen Kind vorliegenden Problematik weitere Informationen (Anamnese, Gutachten weiterer Fachleute [Logopäde, Psychologe, HNO-Arzt usw.]) ein, die die schulische Diagnostik fachspezifisch ergänzen und die Ableitung weiterer Fördermaßnahmen ermöglichen. So benötigen bestimmte Störungsbilder, wie z. B. organisch bedingte Sprachstörungen (Spaltbildung), ggf. eine interdisziplinäre Behandlung.

Das Präventionsgutachten bildet die Grundlage für einen Förderplan, der neben den Diagnostikergebnissen realistische, individuelle Ziele mit Zeitplan, Maßnahmen und Angaben zur Kontrolle des Erreichens der Ziele beinhaltet. Die Ziele beziehen sich im Schwerpunkt auf die Umsetzung sprachförderlich-therapeutischer Maßnahmen auf allen Förderebenen und ggf. auch auf weitere präventive Inhalte (Vermeidung von Sekundärsymptomatiken wie Schriftspracherwerbsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwächen).

Die Kontrolle über das Erreichen der Ziele erfolgt halbjährlich (20. - 23. Schulwoche; 37.- 40. Schulwoche) mit standardisierten Testverfahren (SET 5-10, Petermann, 2010; TROG-D, Fox, 2011, Lautanalyse, ggf. weitere Verfahren, z. B. WWT 6-10, Glück, 2011) in Form einer prozessbegleitenden Förderdiagnostik. In den Förderplankonferenzen werden auf der Grundlage der Förderdiagnostik die Förderpläne konkretisiert und optimiert. Liegt kein Sprachförderbedarf mehr vor, wird die spezifische Förderung auf der Förderebene III beendet.

Zu Beginn der zweiten Klasse wird durch den Sonderpädagogen ein Klassenscreening zur Erfassung morphologischer Fähigkeiten (Screening morphologischer Fähigkeiten, Mahlau, 2011), welches sich inhaltlich an den Klassenaufgaben der Evozierten Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten (ESGRAF-R, Motsch, 2009) anlehnt, durchgeführt und ausgewertet. Das Verfahren gibt Hinweise auf sprachliche Schwierigkeiten, die bei bisher nicht als sprachentwicklungsauffällig erkannten Kindern vorliegen (zugezogene Kinder, Kinder mit isolierten Schwierigkeiten auf der grammatischen Ebene usw.). So werden zeitökonomisch

Kinder mit grammatischen Auffälligkeiten erfasst, die anschließend spezifisch diagnostiziert werden.

Mit den Kindern, die sich im Screening entsprechend festgelegter Kriterien als auffällig erweisen, wird zunächst das Screening verbal in einer Einzelsituation wiederholt. Wenn sich neben den schriftsprachlichen (Klassenscreening in Gruppensituation) auch verbale (Klassenscreening in Einzelsituation) Auffälligkeiten zeigen, werden der SET 5-10 und ggf. weitere sprachtherapeutische Verfahren durchgeführt. Im Anschluss daran müssen in einer Teamberatung sprachtherapeutische Maßnahmen auf den Förderebenen I bis III besprochen und ein individueller Förderplan erarbeitet werden (s. Ausführungen zur Förderung in der Klasse 1).

Im weiteren Verlauf werden die Kinder zu mindestens zwei Zeitpunkten pro Schuljahr mit dem SET 5-10 sowie dem TROG-D untersucht, um Fortschritte zu dokumentieren, die Förderung zu optimieren oder festzustellen, dass kein erhöhter Förderbedarf mehr besteht. Darüber hinaus wird bei Bedarf der Einsatz weiterer, differenzierender Diagnostikmaterialien empfohlen. Die weitere Vorgehensweise der Förderdiagnostik erfolgt analog zu dem der Klasse 1.

Kurzbeschreibung der verwendeten Förderprogramme auf Förderebene III

Um eine effektive Förderung der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung auf der Förderebene III zu gewährleisten, werden evidenzbasierte Therapieprogramme auf den einzelnen sprachlichen Ebenen eingesetzt.

Zur Therapie von Störungen der Phonetik und Phonologie wird die *Psycholinguistisch orientierte Phonologie Therapie* (P.O.P.T., Fox, 2009) empfohlen. Die P.O.P.T. basiert auf dem psycholinguistischen Sprechverarbeitungsmodell nach Stackhouse und Wells (1997) und wurde unter Einbeziehung zentraler Prinzipien phonologischer Therapien und Überlegungen anderer Therapieprogramme wie Metaphon (Howell & Dean, 1994) und der Minimalpaartherapie (Weiner, 1981) erarbeitet. Ziel der Therapie ist es, den Kindern die Möglichkeit zu geben, die phonologischen Regeln der Erwachsenensprache zu erlernen und in ihrer Sprachproduktion anzuwenden. In der Fördersituation werden dazu Informationen vermittelt, die kognitive Veränderungsprozesse auslösen.

Zur Förderung der Fähigkeiten auf der grammatischen Ebene wird das Therapieverfahren „*Kontextoptimierung*“ eingesetzt. Das Konzept wurde in unterschiedlichen sprachheilpädagogischen Handlungsfeldern evaluiert (Motsch, 2010). Es zeigt die Möglichkeit der Einbin-

derung therapeutischer Maßnahmen im Unterricht und ist damit ein Therapieverfahren, das für den Einsatz im Rahmen des RIM als besonders geeignet eingeschätzt wird.

Für die *Wortschatzförderung* findet im RIM eine aus der unterrichtlichen Praxis entstandene Konzeption Anwendung (Reber & Schönauer-Schneider, 2009). In dieser sind Fördermaßnahmen, die die Lemmaebene und die Lexemebene betreffen, sowie ein *Abruf- und Strategietraining* enthalten.

Abschließend sei erwähnt, dass bei allen Maßnahmen das individuelle Störungsprofil des Kindes beachtet werden muss. Der Einsatz diagnostischer Verfahren und die Auswahl therapeutischer Programme werden aus dem individuellen Förderbedarf abgeleitet.

3.6.4 Kognitive Förderung

Schülerinnen und Schüler mit einem IQ < 85 im CFT 1 (Cattell, Weiß, & Osterland, 1997) werden innerhalb der ersten Klasse auf der Förderebene III mit dem Denktraining von Klauer und Marx „Keiner ist so schlau wie ich“ gefördert (Marx & Klauer, 2007; Marx & Klauer, 2009; Strathmann & Jakubowski, 2011). Diese Aufgabe liegt in der Verantwortung der Sonderpädagogen. In dem Trainingsprogramm geht es um die Vermittlung induktiven Denkens, das in der Schule und im Alltag sowie in vielen Bereichen der kindlichen Entwicklung eine zentrale Rolle spielt. „Keiner ist so schlau wie ich I“ bzw. „Keiner ist so schlau wie ich II“ ist für Kinder ab vier Jahren geeignet. Ein Trainingsheft, das 60 Aufgaben umfasst, wird als Arbeitsmaterial eingesetzt. Die Lehrkräfte können ohne lange Einarbeitung direkt mit den Kindern arbeiten. In zehn Lektionen wird jede der sechs Möglichkeiten induktiv zu denken, systematisch eingeübt. Denktrainings nach Klauer fördern nachweislich die geistigen und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern. Die Förderung von Intelligenz und der Transfer auf schulisches Lernen wurden mittlerweile in 84 unabhängigen Evaluationsstudien nachgewiesen. In den Studien ergaben sich deutliche praxisrelevante und nachhaltige Effekte (Strathmann & Jakubowski, 2011).

3.6.5 Zielgleiche und zieldifferente sonderpädagogische Förderung mithilfe von Förderplänen auf der Basis von Präventionsgutachten

Die Begutachtung erfolgt nicht mit dem Ziel der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Es geht insbesondere um die Darstellung einer lernprozessbegleitenden Diagnostik zur Fundierung von zielgerichtet einsetzender Förderung. Entstehen bei einem Kind trotz evidenzbasierter Förderung auf allen drei Förderebenen zunehmend erhebliche und langanhaltende Leistungs- und Entwicklungsrückstände, findet eine Begutachtung durch den

Sonderpädagogen statt (Beginn der Phase 2 der Förderebene III), die die pädagogische Situation und die individuellen Lernverläufe des Kindes differenziert beschreibt, indem Art und Ausmaß der Rückstände präzise dargestellt und das Bedingungsgefüge der Problematik analysiert werden. Auf dieser Basis wird der individuelle Förderplan für das Kind optimiert, d. h. der bestehende Förderplan wird überarbeitet. Diese Gutachtenerstellung und die Federführung bei der Erarbeitung des Förderplans obliegt den an den Grundschulen arbeitenden Sonderpädagogen und ist ein zentraler Bestandteil der Arbeit auf der Förderebene III.

In Fällen, in denen Fördererfolge nicht eintreten, liegt erfahrungsgemäß häufig eine Kumulation verschiedener Risikofaktoren vor, und es bestehen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Faktoren. Neben der Erfassung von Entwicklungsrisiken gilt es auch, Schutzfaktoren und Ressourcen im Kind-Umfeld-System zu erkennen und diese für die weitere Förderung zu aktivieren.

Nach Bundschuh (2005) besitzt die Diagnose alleine im Hinblick auf das Kind wenig Relevanz, „wenn nicht gleichzeitig gezielte, differenzierte Vorschläge zur Förderung eines in seiner Entwicklung beeinträchtigten Kindes gegeben würden“ (Bundschuh, 2005, S. 49). Das erstellte Präventionsgutachten muss demzufolge eine hohe Förderrelevanz aufweisen.

Um massives Schulversagen zu verhindern bzw. zu mildern, kann eine förderungsrelevante Diagnostik nicht auf einen Überprüfungszeitpunkt oder auf einen Bereich beschränkt bleiben. Eine zeitlich langfristig angelegte und differentialdiagnostische Vorgehensweise ist angezeigt. Der Gegenstand der Diagnostik muss dazu auf das gesamte Bedingungsgefüge des schulischen Erfolgs und Misserfolgs ausgeweitet werden. Dies bedarf einer lehrziel- bzw. kriteriumsorientierten Diagnostik.

Für die im präventiven und integrativen Kontext arbeitenden Sonderpädagogen erweitert sich das Aufgabenfeld, es gestaltet sich komplexer und dynamischer. Sonderpädagogen benötigen Kenntnisse der „Normalentwicklung“, Informationen über Ursachen von Leistungsversagen, Bedingungen bzw. Formen von Beeinträchtigungen ebenso wie vielfältige Möglichkeiten der Förderung und Therapie. Diagnose und Förderung stellen immer eine Einheit dar und sind prozesshaft zu gestalten. Die Ist-Stands-Diagnostik erweitert sich um den Aspekt des Soll-Standes und die Beschreibung des Handelns und der Förderung mit dem Ziel, Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen zu verhindern bzw. zu mildern.

Nach von Knebel (2010) braucht Inklusion eine neue Diagnostik. Schuck (2008) umreißt einige Konturen einer inklusionstauglichen Diagnostik:

- *Handlungsrelevanz*: Diagnostik muss einen bedeutsamen und unmittelbaren Profit für die Optimierung pädagogischen Handelns ergeben (Hauschildt, 1998).
- *Prozessorientierung*: Pädagogisches und diagnostisches Handeln sollte dabei in einem engen Zusammenhang stehen. Diagnostik und Pädagogik sind ein zirkulärer und zusammenhängender Prozess (Wember, 2009).
- *Situationsorientierung*: Im Zentrum diagnostischer Bemühungen steht nicht allein das Kind, sondern die gesamte Lernsituation. Das Bestreben wird in dem diagnostischen Ansatz der „Kind-Umfeld-Analyse“ (Sander, 2000) deutlich.
- *Partizipationsorientierung*: Partizipation meint hier das Recht auf Mitbestimmung der am diagnostischen Prozess Beteiligten (also auch Kinder, Eltern).
- *Empathie*: Integrationstaugliche Diagnostik sollte das Verstehen des Kindes in den Mittelpunkt stellen (Kautter, 2000).

Die innerhalb des Rügener Inklusionsmodells stattfindende Eingangsdiagnostik, die zeitnah in der 4. Schulwoche nach der Einschulung erfolgt, und die fortlaufenden Lernfortschrittsdokumentationen auf den Förderebenen I und II entsprechen den oben genannten Forderungen bereits weitgehend. Die Ergebnisse des Einsatzes von Screeningverfahren und CBM führen direkt nach der Auswertung zu spezifischen Fördermaßnahmen, die individuell auf die Entwicklung des einzelnen Kindes abgestimmt sind. Der Prozess der Förderung wird laufend durch systematische Beobachtungen sowie ein Monitoring des Lern- und Leistungsverhaltens dokumentiert und gemeinsam von Grund- und Sonderschullehrerinnen und -lehrern zugunsten einer Optimierung der Förderung in Teamberatungen und Förderplankonferenzen ausgewertet. Bei dennoch ausbleibenden Fördererfolgen werden Präventionsgutachten erstellt, um erweiterte Möglichkeiten der Förderung aufzuzeigen. Diese führen zu einem veränderten Förderplan, der als Folge eines zyklischen Prozesses erneut durch CBM, standardisierte Inventare und die Analyse von Schülerarbeiten evaluiert wird.

Eine Berücksichtigung von üblichen Qualitätsstandards bzw. Gütekriterien sonderpädagogischer Diagnostik ist auch bei der Erstellung von Präventionsgutachten notwendig. Die für Testverfahren geltenden Gütekriterien lassen sich auch auf (sonder-)pädagogische Gutachten (z. B. Objektivität, Reliabilität und Validität) sowie Diagnostik allgemein beziehen (Langfeldt & Tent, 1999) und haben somit ebenfalls Gültigkeit für ein im Präventionskontext erstelltes Gutachten.

Im Folgenden wird ein auf Basis der Analyse einschlägiger Fachliteratur ermittelter Konsens zu aktuellen Qualitätsstandards (sonder-)pädagogischer Diagnostik bzw. zur Gutachtenerstellung wiedergegeben. Hauptaspekte zur Beurteilung der Qualität sonderpädagogischer

Diagnostik sind hiernach intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Förderrelevanz und Praktikabilität. Zu diesen Punkten finden sich im Folgenden weitere erläuternde Angaben.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Da das Präventionsgutachten anerkannten Qualitätsstandards von Diagnostik genügen sollte, muss das Gutachten zuvorderst allseits anerkannten Minimal Kriterien von Wissenschaftlichkeit entsprechen. Bei Erkenntnissen mit Wissenschaftsanspruch muss es sich „um bewusst gemachte, ausformulierte und reflektierte Meinungen handeln. Diese müssen sprachlich so klar dargestellt sein, dass sie für andere in ihrer Argumentationsstruktur nachvollziehbar und kritisierbar werden“ (Haeblerlin, 2003, S. 61). Entscheidend ist dabei zudem die „Offenlegung des Weges, der zur Erkenntnis geführt hat“ (S. 61), der systematisch und „in allen Entscheidungen begründet und rational nachvollziehbar, wenn möglich mehrmals und von verschiedenen Personen wiederholbar sein“ (S. 61) muss. In zahlreichen Aussagen zu sonderpädagogischen Gutachten wird die Nachvollziehbarkeit als bedeutsames Kriterium angeführt (u. a. von Knebel, 2003; Langfeldt, 1988; Langfeldt & Ricken, 1996; Langfeldt & Tent, 1999; Perleth, 2000; Schulze, 2004).

Folgende Auswahl an Aspekten bestimmt das Qualitätsmerkmal „intersubjektiver Nachvollziehbarkeit“ genauer:

- Der diagnostische Prozess muss für alle an der Diagnostik Beteiligten nachvollziehbar/transparent und überprüfbar sein (Perleth, 2000; Schulze, 2004).
- Der diagnostische Prozess sollte theoriegeleitet und der theoretische Ansatz des Diagnostikers sollte nachvollziehbar sein:
 - bezüglich der Vorstellung von sonderpädagogischer Diagnostik allgemein (Leonarczyk, 2004) und
 - bezogen auf wissenschaftlich fundierte Deutungsmuster bestimmter Auffälligkeiten (Kornmann, 2007; Langfeldt, 1988; Langfeldt & Tent, 1999).
- Eine fachlich korrekte diagnostische Handlungsweise muss aus dem Gutachten ersichtlich sein, z. B.:
 - Auswahl von diagnostischen Methoden/Testverfahren (einschließlich der Gespräche und Verhaltensbeobachtungen), die den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen (Langfeldt & Rózsa, 2000; Perleth, 2003) und auf einem vertretbaren theoretischen Konstrukt (Perleth, 2003; Kany & Schöler, 2009) basieren,
 - Einhaltung der Instruktionen bei der Durchführung der Verfahren (Kany & Schöler, 2009),

- korrekte und objektive Auswertung und Interpretation der Ergebnisse (Lukesch, 1998),
- standardisierte Darstellung der Ergebnisse,
- übersichtlicher und systematischer Aufbau des Gutachtens (u. a. durch Hypothesengeleitetheit),
- angemessene, verständliche und deutliche Formulierungen der Aussagen (Kany & Schöler, 2009),
- Nachvollziehbarkeit der Informationsquellen (Kornmann, 2007; Kany & Schöler, 2009)
 - nachvollziehbare Schlussfolgerungen und Interpretationen – z. B. bezüglich Förderbedarf und Empfehlungen (Schulze, 2004),
 - Widersprüchlichkeiten in der Anamnese oder den Ergebnissen der Überprüfung werden explizit herausgestellt (Kornmann, 2007),
 - Validität der Diagnose (Langfeldt & Ricken, 1996).

Förderrelevanz

Diagnostik und Förderung sind wie bereits beschrieben inhaltlich unmittelbar miteinander verbunden. Im Präventionsgutachten geht es neben der Beschreibung von Ist-Zuständen um eine Analyse der bereits durchlaufenen Fördermaßnahmen (Darstellung der Lernhistorie) sowie um Empfehlungen für eine optimierte Förderung des Kindes. Durch ein Präventionsgutachten sollen die Maßnahmen der sekundären Prävention optimiert werden.

Das Gutachten muss demzufolge Förderrelevanz aufweisen. Damit sich bestehende Lern- und Leistungsauffälligkeiten nicht zu einer Behinderung ausweiten, sind modifizierte Interventionen notwendig. Nur so ist es möglich, Prognosen über die Entwicklung des diagnostizierten Kindes unter unterschiedlichen Bedingungen zu formulieren.

Verschiedene Autoren messen der Förderrelevanz von Gutachten eine erhebliche Bedeutung bei (Jogschies, 2004; Kornmann, 2007; Rózsa & Langfeldt, 1998). Schuck, von Knebel, Lemke und Schwohl & Sturm (2006, S. 44f.) konkretisieren das Kriterium Förderrelevanz. Sie nennen dabei u. a. folgende Aspekte:

- *Problemangemessenheit*: Zuschnitt der diagnostischen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden auf das Ausgangsproblem
- *Historizität*: Betrachtung der aktuellen Problemfelder vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte und Bedingungshintergründe
- *Strukturbezogenheit*: verschiedene Gegenstandsbereiche werden unter dem Gesichtspunkt möglicher Wechselbeziehungen und Verwobenheit analysiert
- *Entwicklungsorientierung*: aktuelle Fähigkeiten sollen, wenn möglich,

entwicklungsbezogen eingeordnet werden, um theoriegeleitet bestimmen zu können, welche nächsten Entwicklungsschritte das Kind vollziehen kann

- *Zielreflexivität*: der Diagnostiker soll sich seiner Teilziele des diagnostischen Handelns bewusst werden (z. B. Orientierung an der Altersnorm, richtlinienbezogene Einschätzung, entwicklungspsychologische Einordnung) und dementsprechend die Methoden wählen
- *Subjektangemessene Lerngegenstandsbestimmung*: nächste Lernschritte sollen möglichst konkret und diagnostisch verankert beschrieben werden
- *Qualität der Schlussfolgerungen*: zeigt sich in der Plausibilität individueller Fördervorschläge (sowohl bezüglich des schulischen Bereiches, inkl. Lernortbestimmung, als auch des außerschulischen Umfeldes).

Praktikabilität

Das (sonder-)pädagogische Gutachten muss „unter den Bedingungen der Alltagspraxis handhabbar bleiben“ (Schuck et al., 2006, S. 44). Auch dieser Aspekt ist nicht allein auf die Gutachten, sondern auf den gesamten diagnostischen Prozess anzuwenden. Der diagnostische Prozess und die Gutachten entstehen immer unter Rahmenbedingungen, die den Prozess der Diagnostik und die Gutachtenerstellung sowohl unterstützen als auch beschränken können (von Knebel, 2004, S. 84). Solche Rahmenbedingungen sind z. B. die für die Überprüfung zur Verfügung stehende Zeit, räumliche Bedingungen, Möglichkeiten des Zugriffs auf diagnostische Verfahren sowie der Aus- und Fortbildungsstand der Diagnostiker.

Das Präventionsgutachten bildet die Grundlage für eine datenbasierte und diagnosegeleitete Förderung von Kindern in der Phase 2 der Förderebene III. Nach dem im Rügener Inklusionsmodell beschriebenen Mehrebenenpräventionsmodell erfolgt die Förderung der Kinder inhaltlich aufeinander abgestimmt auf allen drei Förderebenen. Das Gutachten beschreibt umfassend und differenziert den Förderbedarf des Kindes und stellt eine wesentliche Grundlage für die Aktualisierung des Förderplans dar.

Folgende Ziele werden in der Regel mit der Erstellung eines Präventionsgutachtens verfolgt:

- die pädagogische Situation des Kindes soll differenziert beschrieben werden,
- die Beschreibung der pädagogischen Situation des Kindes soll hypothesengeleitet um bisher noch nicht erfasste Bereiche erweitert werden,
- der Förderbedarf des Kindes soll umfassend und differenziert beschrieben werden
- und es sollen Hinweise zur optimierten Förderplanung erfolgen.

Die Erstellung eines Präventionsgutachtens ist angezeigt, wenn das Kind über einen längeren Zeitraum (mindestens zwei Abschnitte der Förderung) in umschriebenen Bereichen (z. B.

Mathematik, Deutsch, emotionale und soziale Entwicklung/Verhalten) auf den Förderebenen II und III intensiv gefördert wurde und diese kontinuierlichen sowie dokumentierten Maßnahmen die jeweilige Problematik nicht deutlich mindern. In Ausnahmefällen können früh ersichtliche extrem schwerwiegende oder umfassende Entwicklungsauffälligkeiten die Erstellung eines Präventionsgutachtens notwendig werden lassen.

Das Anfertigen eines Präventionsgutachtens ist z. B. notwendig, wenn die Eltern einen Antrag auf Rückstufung ihres Kindes stellen. Auch wenn die Eltern einen Antrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich geistige Entwicklung stellen möchten, sollte im Vorfeld eines solchen Antrages ein Präventionsgutachten verfasst werden, um zunächst die Förderung zu optimieren und um die Eltern angemessen im Hinblick auf die Antragstellung beraten zu können.

Das erstellte Gutachten (inkl. der Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle, der Auswertungsbögen etc.) ist Bestandteil der Förderakte des Kindes.

Im Kasten 9 werden Gliederungspunkte eines Präventionsgutachtens und darin zu berücksichtigende Aspekte in Form einer Aufzählung genannt. Die genannten Gliederungspunkte beschreiben gleichzeitig den diagnostischen Prozess, der während der Gutachtenerstellung durchlaufen wird. Einige der angeführten Punkte beziehen sich vornehmlich auf den diagnostischen Prozess und sind nur indirekt in der schriftlichen Ausarbeitung des Gutachtens ersichtlich.

Kasten 9: Gliederungspunkte eines Präventionsgutachtens zur Beschreibung von Art und Ausmaß besonderen Präventionsbedarfs sowie weitere Hinweise zur Erstellung des Präventionsgutachtens

1. Angaben zur Schülerin/zum Schüler

- Name, Vorname
- Geburtsdatum
- Überprüfungszeitraum:
- Alter (zu Beginn der Überprüfung: Jahre; Monate)
- Geschlecht
- Adresse und Telefonnummer
- Schullaufbahn (in Tabellenform mit Spalten zu: Schulbesuchsjahr, Schuljahr, Klasse, Schulart und Schule, Klassenlehrer)

- Eltern/Sorgeberechtigte (Name(n) und Adresse, falls abweichend)
- Sonstiges: Migrationshintergrund, Heimunterbringung etc.

2. Untersuchungsanlass und Fragestellung

- Beschreibung der aktuellen pädagogischen Ausgangslage und des Anlasses der Gutachtenerstellung
- Formulierung einer übergreifenden Fragestellung und ggf. weiteren Fragen (z. B.: Besteht ein erhöhter Präventionsbedarf? In welchen Bereichen soll das Kind besonders gefördert werden? Sind besondere differenzierende Maßnahmen notwendig? Welche Förderung soll auf welcher Förderebene stattfinden? Wie sehen die Stärken des Kindes aus, die für die Kompensation der Schwächen genutzt werden können?)

3. Ergebnisse der Auswertung der Vorinformationen

- Vollständige Erfassung und Darstellung von zum jetzigen Zeitpunkt bereits erhobenen Daten und Vorinformationen über die Bildungs- und Erziehungssituation des Schülers/der Schülerin und bisher erfolgte Förderung
- Gegliederte Auflistung vorhandener Daten in den Bereichen: Schulleistungen (Deutsch, Mathematik), somatischer Bereich, soziales Verhalten und Emotionalität, außerschulisches Umfeld, schulisches Umfeld, Intelligenz, Sprache, Arbeitsverhalten in tabellarischer Form:

Bereich	Ist-Stand	Beleg(e)
Schulleistungen	Allgemein Deutsch Mathematik Sachunterricht	
Somatischer Bereich		
Sozialverhalten		
Arbeitsverhalten		
Intelligenz		
Sprache und Sprechen		
Außerschulisches Umfeld		
Schulisches Umfeld		

4. Hypothesen und Untersuchungsplan

- Hypothesenbildung im Anschluss an die vorhandenen Vorinformationen (deskriptive/beschreibende Hypothesen zu den Schulleistungen, Zusammenhangs- und Bedingungshypothesen zu den möglichen Gründen der Schulleistungs- bzw. Entwicklungsproblematik)
- Entscheidung über die Richtung der Untersuchung anhand der formulierten Hypothesen: Welche sonderpädagogischen Diagnosen kommen in Betracht? (kombinierte Störungen schulischer Leistungen, umschriebene Lernstörungen, z. B. LRS oder Rechenstörung; Störung des Sozialverhaltens, rezep tive Sprachstörung) – Welche Bereiche sollen betrachtet werden?
- Entscheidung über die Art der Verfahren (Motoriktest, Test zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit oder der Aufmerksamkeit, Intelligenztest, Verhaltensbeobachtung, Gespräche zwecks ...) entsprechend der zu prüfenden Hypothesen
- Auswahl der konkreten Verfahren
- Entscheidung für einzelne Verfahren über das Abwägen von inhaltlichen Vor- und Nachteilen einzelner Verfahren und deren Effizienz (z. B. Angemessenheit nach Alter, Auswahl einzelner Untertests entsprechend spezifischer Fragestellungen/Hypothesen sowie Ökonomieaspekt)
- Aufstellung eines Untersuchungsplans in tabellarischer Form:

Hypothese	Überprüfung mit	Datum

5. Ergebnisse

- Ergebnisdarstellung geordnet nach Hypothesen oder Untersuchungsplan in tabellarischer Form

Testziel	Testverfahren/ diagnostische Methode	Ergebnis (PR, T- Wert, IQ, etc.)	Klassifikation	Beobachtungen

6. Diskussion der Gesamtergebnisse sowie Beantwortung der Fragestellungen

6.1 Diskussion

- Beibehalten, Verwerfen oder Modifizieren der Hypothesen auf Grundlage der Ergebnisse
- Formulieren eines Fazits zur Schulleistung bzw. zu weiteren Bereichen (z. B. nur partielle Schulleistungsprobleme – mittelfristig aufholbare Rückstände, Gefahr der Entstehung einer umschriebenen Entwicklungsstörung oder kombinierten Störung schulischer Leistungen, Gefahr der Entstehung einer Angststörung usw. Integration der Ergebnisse – Fazit zu den Bedingungen/Ursachen der Problematik

6.2 Beantwortung der Fragestellung

6.2.1 Besteht ein erhöhter Präventionsbedarf?

- Prognose (Welche Störung gilt es zu verhindern? Wie werden die Erfolgchancen unter bestimmten Bedingungen eingeschätzt?)
- Begründung der Prognose
- Klare Aussage (kein erhöhter Präventionsbedarf, erhöhter Präventionsbedarf)

6.2.2 In welchem Bereich liegt der Präventionsbedarf?

- Bei Präventionsbedarf: Nennung inhaltlicher Schwerpunkte der Förderung

6.2.3 Nach welchen Anforderungen soll unterrichtet werden?

- Klare Aussagen zu den lehrplanmäßigen/curriculumbasierten Anforderungen: Wird aktuell eine zielgleiche Förderung ausgeschlossen, ist dies zu begründen und es sind die Ziele der Förderung für einen definierten Zeitraum anzugeben. In der Regel wird eine zielgleiche Förderung (eine Förderung in Orientierung am Grundschullehrplan) angestrebt. Ist diese temporär nicht möglich, ist zu beschreiben, wie auf eine erneute zielgleiche Förderung hingearbeitet wird. Ein Mittel hierzu kann im Ausnahmefall eine Klassenwiederholung sein. Es kann aber auch versucht werden ohne Klassenwiederholung bis hin zum Besuch der Regionalen Schule, auf eine erneute zielgleiche Förderung hinzuarbeiten.
- Nachteilsausgleich, wenn ja sollte dieser genau bestimmt werden

6.2.4 Welche Ziele und Methoden der Förderung sind sinnvoll?

7. Förderplan

- Empfehlungen zur direkten Förderung
- Nennung der Förderschwerpunkte und der Förderziele, orientiert an Modellen der Kompetenzentwicklung sowie der Fördermaßnahmen/-materialien
- Festlegung der Zeiträume der Förderung

Zu Konkretion des sechsten Punktes des Präventionsgutachtens „Förderplan“ wird im Folgenden ein solcher für die Förderung eines Schülers in der ersten Klasse wiedergegeben.

Beispiel: Mathematik

Kompetenzbereich	Material	Zeitraum von - bis
1. Ordinaler Zahlbegriff/Mengenvorstellung <ul style="list-style-type: none"> • Reihen bilden; Lagebegriffe und Lagebeziehungen • Zählen • Mengenaspekte erfahren (mehr-weniger, Zunahme-Abnahme) • Entwicklung des kardinalen Zahlbegriffes (Verbindung Menge-Zahl) 	Kalkulie 1.1 - 1.2 MZZ 1.1 - 2.8	Okt. - Nov. 2011
2. Ordinaler Zahlenstrahl <ul style="list-style-type: none"> • objektbezogenes Zahlwort • feste Abfolge der Zahlwortreihe • Vorgänger-Zahl-Nachfolger (Vorgänger ist kleiner: kommt eher; Nachfolger ist größer: kommt später) 	Kalkulie 1.1	
3. Kardinaler Zahlbegriff <ul style="list-style-type: none"> • Verbindung Menge-Zahl • Mengen vergleichen durch 1:1-Zuordnung • Strukturieren von Mengen • strukturiertes Zählen • verschiedene Zahldarstellungen 	Kalkulie 1.3 MZZ 3.1 - 3.4	

<ul style="list-style-type: none"> • Enthaltensein (in einer Zahl steckt jede Vorhergegangene) • Weiterzählen • Vorgänger- und Nachfolgerbestimmung ohne Auszählen 		
<p>4. Teil-Ganzes-Konzept</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mengen zerlege • Mengen ergänzen/zusammensetzen • Unterschied zwischen Mengen feststellen und (als Relationszahl) angeben 	<p>Kalkulie 2.1 - 2.3 und 3.1</p>	
<p>5. Relationaler Zahlbegriff / Teil-Ganzes-Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammensetzen einer Zahl aus zwei anderen; Erkennen der Beziehungen zwischen den Zahlen des Triples • Bilden der verschiedenen Aufgabenmöglichkeiten unter Nutzung des Triples 	<p>Kalkulie 3.2 - 3.3</p>	

Fördermaterial → MZZ = Mengen, Zählen, Zahlen; Kalkulie 3.1 = Kalkulie Baustein 3, Kapitel 1)

8. Weitere Überlegungen

- Vorschläge zu Koordinierungsgesprächen
- Vorschläge für weitere Untersuchungen (ggf. auch interdisziplinär)
- Vorschläge zur Gestaltung der weiteren Förderplanung (z. B. Zeitraum der Maßnahme, Terminvorschlag zur kooperativen Fallberatung)
- Vorschläge zur Gestaltung der lernprozessbegleitenden Diagnostik (z. B. Auswahl der CBM einer niedrigen Niveaustufe, um die Lernfortschrittmessung zu sichern)
- Vorschläge zur kurzfristigen Evaluation der Wirksamkeit der Förderung

3.6.6 Hinweise auf vorzubeugende Entwicklungsstörungen – auf mögliche präventive Diagnosen als Bezugspunkte für Hypothesen und die Beschreibung von Präventionsbedarf innerhalb des Präventionsgutachtens

Ziel präventiven Handelns im RIM ist die Vorbeugung verschiedener Lern- und Sprachstörungen sowie emotionaler und sozialer Entwicklungs- und Verhaltensstörungen, bzw. soweit bereits vorhanden, deren Minderung und die Vorbeugung von möglichen negativen Folgen der vorhandenen Problematik. Im Folgenden werden die Lern- und Entwicklungsstörungen benannt und deren Diagnosekriterien beschrieben, denen es vorzubeugen gilt. Hierbei ist zu beachten, dass nicht jede Störung gleichwohl einen förmlich festzustellenden sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich zieht, sondern einige „nur“ einen besonderen Förderbedarf zwecks Vorbeugung von sonderpädagogischem Förderbedarf im engeren Sinne haben/bedürfen. Sonderpädagogischer Förderbedarf im engeren Sinne bedeutet hier, dass die Problematik so langandauernd und schwerwiegend (dies kann auch durch den Umfang des Förderbedarfs gegeben sein) ist, dass die Notwendigkeit einer überdauernden sonderpädagogischen Förderung (zumindest über zwei Schuljahre) prognostiziert wird. In solchen Fällen sollte der diagnostische Dienst hinzugezogen werden, um diese längerfristig ressourcenbindende Entscheidung zu überprüfen (s. Abschnitt 3.6.1 – 3.6.4). Die Entscheidung ist insofern ressourcenbindend, da die sonderpädagogische Förderung des Kindes längerfristig stattfinden wird.

Empfehlenswert ist bei der Begründung von Förderbedarf der Bezug auf international übliche Klassifikationssysteme von Störungsbildern (Kany & Schöler, 2009). Diese sind jedoch stark defizitorientiert und beinhalten im Bereich der Schulleistungsstörungen häufig eine zweifelhafte Diskrepanzdefinition. Deshalb sind die ICD-10 und die DSM IV und die darin verwendeten Konstrukte eher als systematisierende diagnostische Orientierungshilfen, denn als abschließende Diagnose aufzufassen. Im RIM werden Diagnosen benötigt, die für das Verstehen der pädagogischen Situation eines Kindes hilfreich sind und die ein theoriegeleitetes pädagogisches Handeln ermöglichen. Insofern geht es bei den Hinweisen zur möglichen Entstehung von spezifischen Entwicklungsstörungen vorrangig um die Beschreibung von individuellen Kompetenzen und Gefährdungen und die Erfassung des aktuellen Entwicklungsniveaus in bestimmten Kompetenzbereichen. In diesem Zusammenhang soll in Präventionsgutachten resümierend auf Gefährdungen in Entwicklungsbereichen sowie auf bestehende Störungen hingewiesen werden.

Im Förderschwerpunkt Lernen werden umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten wie z. B. die Lese- und Rechtschreibstörung oder die Rechenstörung und son-

derpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen und damit vorzubeu-
gende Zustände unterschieden.

Allgemein sind umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten nach ICD-10, F81 wie folgt definiert: „Es handelt sich um Störungen, bei denen der normale Erwerb von Fertigkeiten von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt ist. Diese sind nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen, und nicht durch eine erworbene Hirnschädigung oder Krankheit verursacht“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 329).

Innerhalb der ICD-10 werden sie wie folgt beschrieben:

Lese- und Rechtschreibstörung

Definition nach ICD-10, F81.0: „Das Hauptmerkmal dieser Störung ist eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, durch Visus-Probleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und die Leistungen bei Aufgaben, für welche Lesefähigkeit benötigt wird, können sämtlich betroffen sein. Mit Lesestörungen gehen häufig Rechtschreibstörungen einher. Diese persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn im Lesen einige Fortschritte gemacht wurden“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 334).

isolierte Rechtschreibstörung

Definition nach ICD-10, F81.1: „Das Hauptmerkmal dieser Störung besteht in einer umschriebenen und eindeutigen Beeinträchtigung in der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten, ohne Vorgeschichte einer umschriebenen Lesestörung. Sie ist nicht alleine durch ein zu niedriges Intelligenzalter, durch Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar. Die Fähigkeiten, mündlich richtig zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben, sind beide betroffen“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 337).

Rechenstörung

Definition nach ICD-10, F81.2: „Diese Störung beinhaltet eine umschriebene Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft vor allem die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten, die für Algebra, Trigonometrie, Geometrie und Differential- sowie Integralrechnung benötigt werden“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 338).

kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten

Definition nach ICD-10, F81.3: „Dies ist eine schlecht definierte, unzureichend konzeptualisierte (jedoch notwendige) Restkategorie für Störungen, bei denen sowohl Rechen- als auch Lese- und Rechtschreibfähigkeiten eindeutig beeinträchtigt sind, die Schwäche jedoch nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine deutlich unangemessene Beschulung erklärbar ist“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 339).

Hinsichtlich genauer Klassifikationskriterien für einzelne umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Leistungen findet man in der einschlägigen Fachliteratur unterschiedliche Angaben. Mit dem Ziel der schulischen Prävention werden innerhalb des RIM Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Schulleistungen ($PR < 25$ und $PR > 10$) in einem anerkannten Schulleistungstest auf der Förderebene II und Schülerinnen und Schüler mit sehr niedrigen Schulleistungen (Testergebnis $PR \leq 10$) auf der Förderebene III gefördert. Hierdurch soll auch einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen vorgebeugt werden.

sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird traditionell dann attestiert, wenn sowohl in Deutsch und Mathematik so deutliche Leistungsrückstände vorliegen, dass die Grundschule innerhalb von sechs Jahren nicht erfolgreich besucht werden kann, und die Leistungsrückstände in einem Zusammenhang mit zumindest niedrigen Werten in Intelligenztests ($IQ < 85$) und meist auch anderen Entwicklungsrückständen (z. B. Motorik, Sprache, Aufmerksamkeit) stehen.

Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gilt es schwerwiegenden und langanhaltenden Ausprägungen der unten aufgeführten Störungsbilder und damit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Förderschwerpunkt vorzubeugen bzw. zu mindern. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist gegeben, wenn aufgrund der emotionalen und sozialen Problematik eine hinreichende schulische Förderung nicht möglich ist. Die vorhandene Störung verhindert einen erfolgreichen Besuch der Grundschule innerhalb von sechs Schuljahren. Kurzfristige und weniger schwerwiegende Auffälligkeiten können als vorübergehende Episode in Entwicklungsprozessen vorkommen und sind nicht zwangsläufig ein Hinweis auf eine entstehende Störung.

Störungen des Sozialverhaltens

Definition nach ICD-10, F91: „Störungen des Sozialverhaltens sind durch ein sich wiederholendes und andauerndes Muster dissozialen, aggressiven oder aufsässigen Verhaltens charakterisiert. In seinen extremsten Auswirkungen beinhaltet dieses Verhalten grösste Verletzungen altersentsprechender sozialer Erwartungen“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 363).

hyperkinetische Störungen

Definition nach ICD-10, F90: „Diese Gruppe von Störungen ist charakterisiert durch: einen frühen Beginn, die Kombination von überaktivem, wenig modulierten Verhalten mit deutlicher Unaufmerksamkeit und Mangel an Ausdauer bei Aufgabenstellungen, situationsunabhängige und zeitstabile Verhaltenscharakteristika“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 358).

Kombinierte Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen

Definition nach ICD 10, F92: „ Diese Gruppe von Störungen ist durch die Kombination von andauerndem aggressiven, dissozialen oder aufsässigen Verhalten mit offensichtlichen und deutlichen Symptomen von Depression, Angst oder sonstigen emotionalen Störungen charakterisiert“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 370).

Leistungsangst/Schulangst

Leistungsangst wird als Angst vor (schulischen) Lehr-, Lern- und Leistungssituationen im weitesten Sinne verstanden (Nevermann, 2008). „Schulangst, als eine unmittelbar auf die Schule bezogene Angst, beinhaltet, eine relativ überdauernde Bereitschaft, schulische und insbesondere Leistungssituationen als persönliche Bedrohung wahrzunehmen“ (Nevermann, 2008, S. 264). Bei beiden Formen der Angst, spielen subjektive Bewertungsprozesse eine zentrale Rolle.

Im Förderschwerpunkt Sprache soll das Auftreten folgender Störungen verhindert bzw. das Ausmaß der jeweiligen Störung gemindert werden, um sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Förderschwerpunkt vorzubeugen. Letzterer wäre gegeben, wenn die Sprachstörung einen erfolgreichen Besuch der Grundschule innerhalb von sechs Schuljahren verhindern würde.

umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache

Definition nach ICD-10, F80: „Bei diesen Störungen sind die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Stadien an gestört. Die Zustandsbilder können nicht direkt neurologischen Veränderungen, Störungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen,

einer Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 320).

Artikulationsstörung

Definition nach ICD-10, F80.0: „Eine umschriebene Entwicklungsstörung, bei der die Artikulation des Kindes unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus liegt, seine sprachlichen Fähigkeiten jedoch im Normbereich liegen“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 322).

expressive Sprachstörung

Definition nach ICD-10, F80.1: „Eine umschriebene Entwicklungsstörung, bei der die Fähigkeit des Kindes, die expressiv gesprochene (nicht geschriebene) Sprache zu gebrauchen, deutlich unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus liegt, bei dem jedoch das Sprachverständnis im Normbereich liegt. Artikulationsstörungen können vorkommen“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 324).

rezeptive Sprachstörung

Definition nach ICD-10, F80.2-: „Bei dieser umschriebenen Entwicklungsstörung liegt das Sprachverständnis des Kindes unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus. In fast allen Fällen ist auch die expressive Sprache deutlich gestört, Unregelmäßigkeiten in der Wort-Laut-Produktion sind häufig“ (Dilling, Mombour & Schmidt, 2011, S. 326).

3.6.7 Literatur

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Einführung und Anleitung zur Handanweisung*, bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Bundschuh, K. (2005). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (6. aktualisierte Auflage). München: E. Reinhardt.

Cattell, R. B., Weiß, R.H. & Osterland, J. (1997). *CFT-1 Grundintelligenztest Skala 1* (5., revid. Auflage) Göttingen: Hogrefe.

- Diehl, K. & Hartke, B. (2012, in Druck). *IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern*. Göttingen: Hogrefe.
- Dilling H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Dummer-Smoch, G. & Hackethal, R. (2010). *Der Neue Karolus. Lernsoftware Deutsch zum Lesen- und Schreibenlernen*, (Version 6.0). Kiel: Veris.
- Ehlers, K. & Hartke, B. (2012). Grob-Screening zur Einschätzung des Sozialverhaltens. Arbeitsversion. Rostock: Universität Rostock.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2008). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi* (Band 2). Donauwörth: Auer.
- Fox, A. (2009). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb - Differenzialdiagnostik- Therapie* (5. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Fox, A. (2011). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Schulz-Kirchner-Verlag.
- Fritz, A., Ricken, G. & Gerlach, M. (2007). *Kalkulie: Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder. Handreichung zur Durchführung der Diagnose*. Berlin: Cornelsen.
- Gedes, I. (2000). *GEIST-REICH Arbeitsblätter, den Stufen des Kieler Leseaufbaus zugeordnet* (2. Auflage). Kiel: Veris.
- Gerlach, M., Fritz, A., Ricken, G. & Schmidt, S. (2009a). *Kalkulie. Trainingsprogramm Baustein 1*. Berlin: Cornelsen.
- Gerlach, M., Fritz, A., Ricken, G. & Schmidt, S. (2009b). *Kalkulie. Trainingsprogramm Baustein 2*. Berlin: Cornelsen.
- Gerlach, M., Fritz, A., Ricken, G. & Schmidt, S. (2009c). *Kalkulie. Trainingsprogramm Baustein 3*. Berlin: Cornelsen.
- Glück, C.W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige, WWT 6 - 10*. Göttingen: Hogrefe.
- Haeberlin, U. (2003). Wissenschaftstheorie für Heil- und Sonderpädagogik. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung - Behinderung* (S. 58-80). Weinheim: Beltz.
- Haecker, B. (2007). *Doppolino Rechtschreibspiel zum Kieler Leseaufbaus und Kieler Rechtschreibaufbau*. Kiel: Veris.
- Hartke, B. (2012). Fortbildungseinheit: Training in Kooperativer Beratung und Kooperativer Fallberatung. In K. Mahlau, K. Diehl, S. Voß & B. Hartke (Hrsg), *Lernen nachhaltig för-*

- dem Klasse 1. Fortbildungseinheiten zur Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule – Stand 15. März 2011 (S. 444-455). Rostock: Universität Rostock.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2010). *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (4. Auflage). Buxtehude: Persen.
- Hauschildt, J. (1998). Diagnosegeleitete Förderung – ein wirklichkeitsorientiertes pädagogisches (Unterrichts-)Konzept? Ein Plädoyer für pädagogische Orientierung an der Wirklichkeit des Kindes. *Sonderpädagogik*, 28, 84-92.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (2010). *Lubo aus dem All! - 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Reinhardt.
- Howell, J. & Dean, E. (1994). *Treating Phonological Disorders in Children: Metaphon-Theory to Practice* (2. Auflage). London: Whurr.
- Jogschies, P. (2004). Ergebnisse des Projektes "Evaluation der Förderdiagnostik in Sachsen". In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 250-267). Weinheim: Beltz.
- Julius, H. (2008). Bindungsgeleitete Interventionen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*, (S. 570-585). Göttingen: Hogrefe.
- Kany, W. & Schöler, H. (2009). *Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kautter, H. (2000). Das „Außen“ wahrnehmen, das „Innen“ verstehen – Aspekte einer ganzheitlichen sonderpädagogischen Diagnostik. In Mutzeck, W. (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen* (2. Auflage, S. 25-38). Weinheim: Beltz.
- Knebel, v. U. (2003). Gutachten zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Sprache. Qualitätsmerkmale in Theorie und Praxis - Grobskizze eines Forschungsprojektes. In K. Hübner, K. Röhner-Münch & O. Braun (Hrsg.), *Einblick in die Sprachheilpädagogik 2003. Wissenschaftliches Symposium anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. O. Braun 14.02.2003* (S. 31-52). Aachen: Shaker.
- Knebel, v. U. (April 2004). *Sprachdiagnostik und Sprachförderung unter hindernden Bedingungen als pädagogische Aufgabe. Zusammenfassende Darstellung der eingereichten Schriften im Rahmen der Habilitation zur Erlangung der Lehrbefugnis im Fach Sprachbehindertenpädagogik und Darstellung eines Forschungsprojektes zur empirischen Untersuchung von Gutachten zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgewählter norddeutscher Bundesländer*. Habilitationsschrift. Universität Hamburg.
- Knebel, v. U. (2010). Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 55, 3, S. 231-251.

- Knopp, E. & Hartke, B. (2010). Das Inventar Rechenfische – Anwendung, Reliabilität und Validität eines Verfahrens zur Erfassung des Leistungsstandes von Erstklässlern in Mathematik. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 5-25.
- Kornmann, R. (2007). Gutachten als Grundlage von Förderplänen. In W. Mutzeck, C. Melzer & P. Jogschies (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 45-54). Weinheim: Beltz.
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2007). *Mengen, zählen, Zahlen. Die Welt der Mathematik verstehen*. Berlin: Cornelsen.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, S. 246–262.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011). *Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule*. Online verfügbar unter: <http://li.hamburg.de/04-keks-tests/> [15.12.2011].
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (6. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. (1988). Sonderpädagogische Diagnostik: Allgemeine Grundlagen und Funktionen. *Sonderpädagogik*, 18 (2/3), 67-76.
- Langfeldt, H.-P. & Ricken, G. (1996). Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 77-94). Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. & Rózsa, J. (2000). Leistungsdiagnostik. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 261-270). Göttingen: Hogrefe.
- Langfeldt, H.-P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Anwendungsbereiche und Praxisfelder. Band 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2010). *Rechenspiele mit Elfe und Mathis I. Ein Mathematiktraining für Kinder der ersten bis dritten Jahrgangsstufe*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Schug, M. & Kowalski, A. (2011). Computerbasierte Mathematikförderung mit den "Rechenspielen mit Elfe und Mathis I" - Vorstellung und Evaluation eines Computerprogramms für Erst- bis Drittklässler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, S. 79-88.
- Leonarczyk, T. (2004). Die Erstellung Förderpädagogischer Gutachten. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 281-288). Weinheim: Beltz.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Mahlau, K. (2010). *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung* (Unveröffentlichtes Material der Universität Rostock). Rostock.

- Mahlau, K. (2011). *Screening morphologischer Fähigkeiten*. (unveröffentlichtes Material der Universität Rostock). Rostock.
- Mannhaupt, G. (2006). *MÜSC: Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten*. Berlin: Cornelsen.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich I. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2009). *Keiner ist so schlau wie ich II. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Motsch, H.-J. (2004). *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2009). *ESGRAF-R: Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen – Testmanual*. München.
- Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (3. Auflage). Basel: Reinhardt.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Nevermann, C. (2008). Angst. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 258-275). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C. (2000). (Begabungs-)Diagnostik bei Schülern mit Lernbehinderungen. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 279-321). Bern: Huber.
- Perleth, C. (2003). Grundlagen der sonderpädagogischen Diagnostik. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung - Behinderung* (S. 166-190). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. (2010). *SET 5-10*. München: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *LSL, Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (12., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2010). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (10., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Basel.
- Rózsa, J. & Langfeldt, H.-P. (1998). Welche Fördermaßnahmen empfehlen Sonderschullehrerinnen und -lehrer in ihren Gutachten? *Sonderpädagogik*, 28 (4), 194-205.

- Sander, A. (2000). Kind-Umfeld-Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Mutzek (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen* (2. Auflage, S. 6-24). Weinheim: Beltz
- Schuck, K. D. (2008). Konzeptionelle Grundlagen der Förderdiagnostik. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 106-116). Weinheim: Beltz.
- Schuck, K. D., Knebel, v. U., Lemke, W., Schwohl, J. & Sturm, T. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In: U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Neue Folge Band 5, S. 37-65). Göttingen: Hogrefe.
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2009). *Das Marburger Rechtschreibtraining* (4. durchgesehene und erweiterte Auflage). Bochum: Dr. Dieter Winkler.
- Schulze, G. G. (2004). Ergebnisse einer Analyse förderpädagogischer Gutachten in Sachsen. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 220-237). Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1994.* Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [6.2.2012].
- Sinner, D. (2011). *Prävention von Rechenschwäche durch ein Training mathematischer Basiskompetenzen in der ersten Klasse*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Gießen.
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties. A Psycholinguistic Framework. Book 1*. London: Whurr.
- Strathmann, A. & Jakobowski, K. (2011). Förderprogramm zum induktiven Denken „Keiner ist so schlau wie ich“ nach dem Klauer Denktraining. In K. Mahlau, K. Diehl, S. Voß, B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Klasse 1. Fortbildungseinheiten zur Gestaltung einer präventiven und integrativen Grundschule – Stand 15. März 2011* (S. 299-320). Rostock: Universität Rostock.
- Weiner, F. (1981). Treatment of phonological disability using the method of meaningful minimal contrast: two case studies. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 46, 97-103.

- Wember, F. (2009). Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In F. Wember & St. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München, Basel: Reinhardt.
- Werner, R. (2004). *Spielend fehlerlos schreiben – Rechtschreib und Trainingsprogramm zu den Spielen des Kieler Rechtschreibaufbaus*. Kiel: Veris.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010a). *Verstehen und Trainieren 1. Grundaufgaben zum Zahlenbuch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2010b). *Verstehen und Trainieren 2. Grundaufgaben zum Zahlenbuch*. Stuttgart: Ernst Klett.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Relative Häufigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) im Gemeinsamen Unterricht in den Klassen 1 - 10 nach Förderschwerpunkten 2010/2011 in der Bundesrepublik und in Mecklenburg-Vorpommern (Statistisches Bundesamt).....	9
Tabelle 2:	Diagnostische Verfahren Förderebene I und II im RIM (Klasse 1 und 2).....	48
Tabelle 3:	Fördermaterialien Deutsch Klasse 1/2 Förderebene I und II im RIM	53
Tabelle 4:	Übersicht über die Subtests des Verfahrens Kompetenzerfassung in Kita und Schule KEKS (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011).....	65
Tabelle 5:	Übersicht über die eingesetzten curriculumbasierten Messungen im ersten Schuljahr (Niveaustufen 1 und 2; Voß & Hartke, 2010).....	67
Tabelle 6:	Übersicht über die eingesetzten curriculumbasierten Messungen im zweiten Schuljahr (Niveaustufen 3 und 4; Voß, 2011).....	69
Tabelle 7:	Übersicht über wesentliche mathematische Konzepte und Einsichten sowie Möglichkeiten der Förderung	78
Tabelle 8:	Inhalte der Bausteine des Förderprogramms Kalkulie (Gerlach, Fritz, Ricken & Schmidt, 2009a, b, c).....	79
Tabelle 9:	Matrix zur Diagnosestellung "potentielle SSES" (Störung unter PR 25 = x, Störung unter PR 16 = xx)	93
Tabelle 10:	Inhaltlicher Überblick des SET 5-10, Petermann (2010)	94
Tabelle 11:	Techniken metasprachlichen Arbeitens (Auswahl nach Grohnfeldt, Reber & Schöhauer-Schneider, 2007).....	100
Tabelle 12:	Verschiedene interne Arbeitsmodelle von Kindern auf Grundlage ihrer Bindungsbeziehungen zu ihren Bezugspersonen (Julius et al., 2009; Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2007; Kißgen, 2010; Brisch, 2004; Bowlby, 2008; Gloger-Tippelt, 2001).....	113
Tabelle 13:	Theoriegeleitete Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Unterrichtssituationen	125
Tabelle 14:	Inhaltsübersicht – Planungshilfen Schulische Prävention (Gliederung).....	130
Tabelle 15:	Inhaltsübersicht – Hilfen zur Problembestimmung	141
Tabelle 16:	Auswertungstabellen zu den Problembereichen Arbeitsverhalten, Aggression, Angst und Absentismus (Hartke & Vrban, 2010, S. 19-21).....	142

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Graphische Darstellung einer regelmäßigen Leistungsüberprüfung zum Silbenlesen mit CBM	20
Abbildung 2: schematische Darstellung eines Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes innerhalb des RTI -Ansatzes.....	21
Abbildung 3: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes Deutsch Klasse 1 im RIM.....	54
Abbildung 4: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes Deutsch Klasse 2 im RIM.....	55
Abbildung 5: Übersicht über die diagnostischen Maßnahmen innerhalb der Förderebenen des RIM.....	64
Abbildung 6: Allgemeine und inhaltsbezogene mathematischen Kompetenzen im Mathematikunterricht der Grundschule (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 7).....	71
Abbildung 7: Strukturierungshilfen: Zahlzerlegung der 5 dargestellt mit Wendeplättchen; Darstellung der 10 als 8 und 2 im Zwanzigerfeld mittels Wendeplättchen.....	80
Abbildung 8: Beispiele für Rechendreiecke, Zahlenhäuser und Zahlenmauern	81
Abbildung 9: Sprachheilpädagogische Förderangebote in Abhängigkeit vom individuellen Störungsprofil und vom Curriculum	92
Abbildung 10: Übersicht über den Aufbau des Mehrebenenkonzeptes im Bereich Sprache.....	97
Abbildung 11: Handlungsbegleitendes Sprechen	101
Abbildung 12: Wirkung von Bindungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit (Zimmermann, 2004, S. 121).....	112
Abbildung 13: schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes für den Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung	124
Abbildung 14: Übersicht über die 2 Phasen der Förderebene III im Rügener Inklusionsmodell	152
Abbildung 15: Exemplarischer Leistungsverlauf des Schülers Paul im Fach Mathematik gemessen mittels curriculumbasierter Messverfahren.	153
Abbildung 16: Exemplarischer Leistungsverlauf des Schülers Max im Fach Mathematik gemessen mittels curriculumbasierter Messverfahren.	154
Abbildung 17: Exemplarischer Leistungsverlauf der Schülerin Susi im Fach Mathematik gemessen mittels curriculumbasierter Messungen.....	154
Abbildung 18: Übersicht der Maßnahmen im Förderbereich Sprache.....	162
Abbildung 19: Ablauf Eingangsdiagnostik im Förderbereich Sprache.....	162

Verzeichnis Kästen

Kasten 1:	Evidenzkriterien nach Ellinger und Fingerle (2008).....	18
Kasten 2:	Beispielaufgaben für produktives Üben.....	74
Kasten 3:	Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)“	131
Kasten 4:	Skalierungen Verhalten	133
Kasten 5:	Skalierung Entwicklung.....	134
Kasten 6:	Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung.....	136
Kasten 7:	Folgeversion: Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung.....	138
Kasten 8:	Abschließende Auswertung der Förderung.....	140
Kasten 9:	Gliederungspunkte eines Präventionsgutachtens zur Beschreibung von Art und Ausmaß besonderen Präventionsbedarfs sowie weitere Hinweise zur Erstellung des Präventionsgutachtens	171

Anhang A: Materialübersicht**Anlage I: Materialien Deutsch Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen**

Unterrichts- und Fördermaterialien sowie diagnostische Verfahren für den Bereich Deutsch Klasse 1

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Lehrer			
Lulu lernt lesen: Lehrerhandreichung	1x	9 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 210284
Lulu lernt lesen: Vorlesegeschichten	1x	10 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 210297
Lulu-Paket zum Kennenlernen 1 Heft Vorlesegeschichten 1 gelbes Ringbuch – Vorkurs 1 grünes Ringbuch – Lesetexte 1 blaues Ringbuch – Arbeitsbuch 1 Lehrerhandreichung	1x	42 € (statt 47,50 €)	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 210299
Lulu lernt rechtschreiben: Lehrerhandreichung reicht auch ab Klasse 2 (Zum Kurs gehören 3 Arbeitshefte für die Schüler bis zur Klasse 4, mit Heft 1 kann man Ende der 1. Klasse beginnen.)	1x	8,00 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 220595
für jeden Schüler			
Lulu lernt lesen: Das gelbe Ringbuch – Vorkurs	1x	7,50 € (ab 8 Exemplare, sonst 9 €)	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 210282
Lulu lernt lesen: Das grüne Ringbuch	1x	10,80 € (ab 8 Exemplare, sonst 13 €)	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 210281
Lulu lernt lesen: Das blaue Ringbuch	1x	10,20 € (ab 8 Exemp-	Dieck-Verlag Best.-Nr.:

Material	Stück- zahl	Preis	Bestell- Nr./ISBN
		lare, sonst 13 €)	210455
Lulu und ich lernen schreiben Heft 1-4 (Achtung: 4 Hefte für Klasse 1)	je 1x	4,80 € (ab 8 Stk. 3,80 €; ab 100 Stk. 1,95 €)	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 220460 220597 220598 220599
Lulu Silbenspiel JANINA	1x	6,20 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 220596
für jede Klasse			
Lulus Anlauttabelle (eine Packung enthält 30 Stück)	1x	12,00 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 220454
Lulu lernt lesen: Kopiervorlagen mit Ho- sentaschengeschichten und Lernkontrol- len	1x	7,20 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 210298
Lulu lernt lesen: Porträtkarten	1x	18,40 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 220295
Kieler Lautgebärden (Wandkarten und Plakat)	1x	36,80 €	Veris-Verlag Best.-Nr.: 114-8
Der große Silbenteppich	1x	48,75 €	Veris-Verlag Best.-Nr.: 112-4
Kieler Leseaufbau Gesamtausgabe D (die Materialien sind auch für die gesamte Klasse einsetzbar, Differenzierung, Übungen, Spiele)	1x	198,80 €	Veris-Verlag Best.-Nr. 67-8
wünschenswert für jede Klasse			
Handpuppe „Hexe Lulu“	1x	21,00 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 140269
Fingerpuppen Affe „Ali“ Rabe „Lola“ oder Rabe „Uli“	1x	je 5,30 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.:

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
			140278 140279
Lulu lernt lesen: Klebebilder (Buchstaben, Anlautkarten und Porträtkarten in verkleinerter Form)	1x	6,00 €	Dieck-Verlag Best.-Nr.: 220296
Geist-Reich (Arbeitsblätter, den Stufen des Kieler Leseaufbaus zugeordnet) Kopiermaterial	1x	198 €	Veris-Verlag Best.-Nr. 061-5
für Förderebene II			
Leichter Lesen und Schreiben lernen mit der Hexe Susi	1x	27,20 €	ISBN-13: 978-3403034834
Laute-Silben-Wörter	1x	29,60 €	ISBN-13: 978-3894930370
Laute-Silben-Wörter Schülerarbeitsheft 1	1 Heft pro Förder-schüler	65,95 € (Zehnerpack)	Veris-Verlag Best.-Nr. 043-1

Diagnostische Materialien für den Bereich Deutsch Klasse 1

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jede Klasse			
Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwäche - Handreichungen zur Durchführung der Diagnose - Testhefte ○ Form A (15 Stück) ○ Form B (15 Stück)	1x pro Lehrer	23 €	978-3-06-081522-7
	ein Testheft pro Schüler	15 €	978-3-06-081520-3
		15 €	978-3-06-081525-8
Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen in Klasse 1	1x pro Klasse	89 €	bestellen unter www.test zentrale.de: Art.-Nr.:

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
			0141601
CBM (Curriculum-Basierte-Messungen) CBM 1 N1 CBM 2 N1 CBM 3 N1 CBM 4 N1 CBM 1 N2 CBM 2 N2 CBM 3 N2 CBM 4 N2 CBM 5 N2			Kopiervorlagen kostenlos abrufbar (nach Anmeldung) unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de

Unterrichts- und Fördermaterialien sowie diagnostische Verfahren für den Bereich Deutsch
Klasse 2

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Lehrer			
Lulu lernt Rechtschreiben: Lehrerhandreichung	1x	8 €	Dieck-Verlag 220595
Wir werden Leseprofis 2. Schuljahr	1x	13,80 €	Kohl-Verlag 978- 3866327627
Wir werden Leseprofis Arbeitsheft, 2. Schuljahr	1x	14,80 €	Kohl-Verlag 978- 3866327726
Spielend lesen (Lesespurhefte)	jeweils 1x		Heinevetter Lehrmittel
Serie A (4 Hefte)		11,50 €	4571
Serie B (4 Hefte)		11,50 €	4565
Serie C (4 Hefte)		11,50 €	4566
Serie 2 (7 Hefte)		15,00 €	4572
Serie 3 (7 Hefte)		15,00 €	4573
Rechtschreibspiele für die Klasse 2 (Krampe/Mittelmann)	jeweils 1x	23,90 €	978- 3403029038
Grammatik (Krampe/Mittelmann)		19,90 €	978- 3403024293
Differenzierungs- und Fördermaterialien für jede Klasse bzw. Fördergruppe			
Kieler Rechtschreibspiele Teil 1	1x	45,40 €	978- 3894930059
Kieler Rechtschreibspiele Teil 2	1x	30,40 €	978- 3894930066
Spielend fehlerlos schreiben	1x	53,60 €	978- 38949331070
Kieler Rechtschreibaufbau Handbuch	1x	28,90 €	978- 3924173166
für jeden Schüler			

Material	Stück- zahl	Preis	Bestell- Nr./ISBN
Lulu lernt Rechtschreiben Arbeitsheft 1	1x	8,00 €	Dieck-Verlag 220592
Lies mal! Heft 1 – 6 Heft 1 und 2 für leistungsstarke Kinder auch schon am Ende Klasse 1 einsetzbar	1x	je Heft 2,75 € gesamt 16,50 €	Jandorf-Verlag Heft 1 und 2: 3939965049 Heft 3 und 4: 3939965081 Heft 5 und 6: 3939965251
Fördermaterialien für jede Schule			
Marburger Rechtschreibtraining	1x	89,95 €	978- 3899111101
optionale Materialien für jede Klasse			
Lulu lernt Rechtschreiben Arbeitsheft 2 (ab Ende Klasse 2 für leistungs- starke Kinder)	1x	12,00 €	220593
Lernwörtertraining – Sport (Kopiermaterial)	1x	12,00 €	220581
Lautgetreue Texte zum Lesen und Schreiben Band 1-3	1x	39,95 €	47-0
Doppolino (Spiel) auch mit umfangreichem Zusatzmaterial für 70€	1x	38,90 €	978- 3894931285
Der neue Karolus (Stick) Einzelplatzlizenz	1x	39,95 €	188-9
Extra Klasse der kleine Zauberer (Kopiermaterial)	1x	7,95 €	978- 3637104112
Der Rechtschreibbegleiter SAS (Kopiermaterial)	1x	8,50 €	978- 3122100353
Diktattexte zum Kieler Rechtschreibaufbau (KRA) Kopiermaterial erst ab Ende Klasse 2	1x	18,90 €	978- 38949331773

Diagnostische Materialien für den Bereich Deutsch Klasse 2

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jede Klasse			
1-Minute-Lesen des IEL-1	1x	86 €	bestellen unter www.test zentrale.de: Art.-Nr.: 0141601
LDL Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (Test 1)	1x	98,00 €	0138501
FE-RS 2 1. und 2. MZP FE-L 2 1. und 2. MZP	Kopiervorlagen kostenlos abrufbar (nach Anmeldung) unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de		
CBM (Curriculum-Basierte-Messungen) CBM Lesen N3 CBM Rechtschreiben (RS) N1 CBM Lesen-Bliwo N4 CBM RS N2 CBM RS N2 CBM Lesen-Texte N5 CBM RS N3			

Anlage II: Materialien Mathematik Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen

Unterrichts- und Fördermaterialien sowie diagnostische Verfahren für den Bereich Mathematik Klasse 1

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Lehrer			
Zahlenbuch Lehrerband 1	1x	23,95 €	978-3-12-200819-2
für jeden Schüler			
Zahlenbuch Schülerband 1	1x	17,50 €	978-3-12-200410-1
Zahlenbuch Arbeitsheft 1 mit CD-Rom	1x	13,25 €	978-3-12-200411-8
Zifferschreibkurs	1x	7,25 €	978-3-12-200941-0
Probieren & Kombinieren 1	1x	5,95 €	978-3-12-200935-9
Verstehen & Trainieren 1	1x	5,95 €	978-3-12-200916-8
für jede Klasse			
Blitzrechnen 1	1x	22,50 €	978-3-12-200901-4
Wendeplättchen Schülersatz	1x	8,75 €	978-3-12-199058-0
Wendeplättchen für Lehrer magnetisch	1x	61,95 €	978-3-12-199059-7
Wendekarten für Lehrer magnetisch	1x	61,95 €	978-3-12-199068-9
für Förderebene II			
Kalkulie (Trainingsprogramm für rechen-schwache Kinder)	1x pro Klasse	29,00 €	978-3-06-081894-5
Mengen, zählen, Zahlen	1x pro Schule	159,00 €	978-3-06-080015-5

Diagnostische Materialien für den Bereich Mathematik Klasse 1

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jede Klasse			
Kalkulie (Diagnoseprogramm zur Früherkennung von Rechenschwäche)			
- Handreichung zur Durchführung der Diagnose	1x	22 €	978-3-06-081892-1
- Diagnosehefte (Form A)	1 Diagnoseheft pro Kind	15 € (für 15 Exemplare)	978-3-06-081893-8
- Diagnosehefte (Form B)		15 € (für 15 Exemplare)	978-3-06-081896-9
Rechenfische	Kopiervorlagen kostenlos abrufbar (nach Anmeldung) unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de		
Kompetenzerfassung in Kita und Schule (KEKS)			
CBM (Curriculum-Basierte-Messungen)			
CBM 1 N1 CBM 2 N1 CBM 3 N1 CBM 4 N1 CBM 1 N2 CBM 2 N2 CBM 3 N2 CBM 4 N2 CBM 5 N2			

Unterrichts- und Fördermaterialien sowie diagnostische Verfahren für den Bereich Mathematik Klasse 2

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Lehrer			
Zahlenbuch Lehrerband 2	1x	23,95 €	978-3-12-200429-3
für jeden Schüler			
Zahlenbuch Schülerband 2	1x	17,50 €	978-3-12-200420-0
Zahlenbuch Arbeitsheft 2 mit CD-Rom	1x	13,25 €	978-3-12-200421-7
Probieren und Kombinieren 2	1x	5,95 €	978-3-12-200916-8
Verstehen & Trainieren 2	1x	5,95 €	978-3-12-200936-6
für jede Klasse			
Blitzrechnen 2	1x	22,50 €	978-3-12-200902-1
Wendeplättchen Schülersatz	1x	8,75 €	978-3-12-199058-0
Wendeplättchen für Lehrer magnetisch	1x	63,50 €	978-3-12-199059-7
Wendekarten für Lehrer magnetisch	1x	63,50 €	978-3-12-199068-9
Kalkulie Förderprogramm Bausteine 1-3	1x	29,00 €	978-3-06-081894-5
für jede Schule			
Mengen, zählen, Zahlen	1x	159,00 €	978-3-06-080015-5

Diagnostische Materialien für den Bereich Mathematik Klasse 2

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jede Klasse			
Kalkulie Teil 2 und 3	1 Diagnoseheft pro Kind	Bereits im Kalkuliematerial enthalten, das im 1. Schuljahr verwendet wurde,.	
Kompetenzerfassung in Kita und Schule (KEKS)	Kopiervorlagen kostenlos abrufbar (nach Anmeldung) unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de		
FE-AF 2 1. und 2. MZP			
CBM (Curriculum-Basierte-Messungen) CBM 1 Mathematik CBM 2 Mathematik CBM 3 Mathematik CBM 4 Mathematik CBM 5 Mathematik CBM 6 Mathematik CBM 7 Mathematik CBM 8 Mathematik CBM 9 Mathematik			

Anlage III: Materialien Sprache Klasse 1 und 2

Materialien für den Bereich Sprachförderung Klasse 1 und 2

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
empfehlenswert für jede Grundschule (in Abhängigkeit individuell auftretender Störungsbilder)			
DVD: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts	1x		bestellen unter: lmu.unterrichtsm itschau@lrz.uni- muenchen.de
Klappi-Spiele: Satzbau (Paket: Aufsteller + 8 Spiele)	1x	99,00 €	bestellen unter: www.trialogo.de
Na Logo! – Basisspiel	1x	21,90 €	bestellen unter: www.trialogo.de
Na Logo! Kartensatz SCH Na Logo! Kartensatz S Na Logo! Kartensatz R Na Logo! Kartensatz K Na Logo! Kartensatz F Na Logo! Kartensatz TR/DR Na Logo! Kartensatz CH1 Na Logo! Kartensatz L Na Logo! Kartensatz KR/GR Na Logo! Kartensatz G Na Logo! Kartensatz W Na Logo! Kartensatz CH2 Na Logo! Kartensatz Tiere Na Logo! Kartensatz Berufe Na Logo! Kartensatz Lebensmittel Na Logo! Kartensatz Freizeit Na Logo! Kartensatz Kleidung Na Logo! Kartensatz MUMO 1	je 1x	je 5,80 € (18 x 5,80 € = 104,40 €)	bestellen unter: www.trialogo.de
WerWieWas – Grammatikspiel	1x	64,90 €	bestellen unter: www.trialogo.de
Plappersack! – Basisspiel	1x	21,90 €	bestellen unter: www.trialogo.de
Plappersack! Kartensatz Mein Körper Plappersack! Kartensatz Tagesablauf Plappersack! Kartensatz Fahrzeuge	je 1x	je 7,90 € (10 x 7,90 € = 79,00 €)	bestellen unter: www.trialogo.de

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
Plappersack! Kartensatz Wikinger Plappersack! Kartensatz Essen Plappersack! Kartensatz Laut H Plappersack! Kartensatz Laut SCH Plappersack! Kartensatz Laut S Plappersack! Kartensatz Laut L Plappersack! Kartensatz Laut B			
PASST FAST PAKET (Sets 1 bis 5)	1x	109,00 €	bestellen unter: www.trialogo.de
Logoheft SCH Logoheft K Logoheft TR/DR Logoheft CH Logoheft G	je 1x	je 5,80 € (5 x 5,80 € = 29 €)	bestellen unter: www.trialogo.de
Spiele zur Stammlertherapie: - Expl. Gesamtprogramm (S, SCH, R, F, K, G) - Expl. Mundmotorik (Diagnose u. Therapie einschl. 10 Protokollbögen) - Poster Mundmotorik - Wuschelbär (Hilfen für stotternde Kinder)	 1x 1x 1x 1x	 17,40 € 9,70 € 2,20 € 24,90 €	Verlag am Sprachheil- zentrum Ravensburg, bestellen unter: www.shz.rv. schule- bw.de/formmail. html
Spiele für Dysgrammatiker: - Folge 1: Präpositionen - Folge 2: Bildkarten zum Satzaufbau - Folge 3: Fragesätze - Kartenspiel: Warum? Weil ... - Kartenspiel: Wenn – dann	 1x 1x 1x 1x 1x	 7,20 € 7,20 € 8,90 € 4,70 € 6,95 €	Verlag am Sprachheil- zentrum Ravensburg, bestellen unter: www.shz.rv. schule- bw.de/formmail. html
Spiele zur Hörschulung für den sch-Laut	1x	8,50 €	Verlag am Sprachheil-

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
			zentrum Ravensburg, bestellen unter: www.shz.rv. schule- bw.de/formmail. html
Minimix – Spiel zur phonologischen Erarbeitung von Lauten	1x	29,90 €	bestellen unter: www.prolog- therapie.de Art.-Nr.: 12210
Wörterwald. Ein Wortfindungsspiel (Kartenspiel)	1x	29,90 €	bestellen unter: www.prolog- therapie.de Art.-Nr.: 17600
Max, wo gehst du hin?	1x	15,90 €	bestellen unter: www.prolog- therapie.de Art.-Nr.: 13730
Der Grammatik-Gourmet	1x	19,90 €	bestellen unter: www.prolog- therapie.de Art.- .Nr.: 14700
Geräusche hören – erkennen – imitieren	1x	16,80 €	bestellen unter: www.prolog- therapie.de Art.- Nr.: 80020
Hören und verstehen 2 1./2. Schuljahr	1x	29,90 €	bestellen unter: www.prolog- therapie.de Art.- .Nr.: 28403
Sprechdachs (13 Sprach- und Erzählspiele)	1x	18,99 €	Verlag: HUCH! & friends Art.-Nr.: 874030
Wortschatzspiel	1x	14,95 €	Verlag: Noris
Lesen und Verstehen, 1./2. Schuljahr A	1x	16,80 €	978-3-867- 23252-4
Lesen und Verstehen, 1./2. Schuljahr B	1x	16,80 €	978-3-867- 23253-1

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
Vom Wörterlesen zum Textverstehen	1x	19,90 €	978-3-8344-3881-2
Möbel im semantischen Kontext mit Wechselpräpositionen	1x	19,00 €	bestellen unter: www.wildegger-lack.de
Mehrzahl-Begleiter-Spielsammlung	1x	15,00 €	bestellen unter: www.wildegger-lack.de
Audiolog 4 – Hörtrainingsprogramm (Vollversion)	1x	359,00 €	bestellen unter: www.felxoft.de
Lautlabyrinth für Fortgeschrittene	1x	17,80 €	SCHUBI-Verlag bestellen unter: www.schubi.de Art.-Nr. 10296
MÜO - Myofunktions-Übungs-Ordner	1x	59,00 €	bestellen unter: www.prologtherapie.de Art.-Nr.: 19701
<u>Bücher zur Sprachförderung:</u>	je 1x	je 12,90 € (4 x 12,90 € = 51,60 €)	3806750572
- Berner, R.S. (2003): - Frühlings-, - Sommer-, - Herbst-, - Winter-Wimmelbuch. Gerstenberg, Hildesheim.			3836950820
			3836951010
			3836950332
- Berg, M. (2008): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. Ernst Reinhardt, München. (→ Unterrichtsbeispiele)	1x	25,90 €	3497020249
- Paul, K., Thomas, V. (2004): Zilly, die Zauberin, Belz & Gelberg, Weinheim / Basel (→ Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Artikel, Nebensatzbildung, Dativ)	1x	12,95 €	3407770154

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
<ul style="list-style-type: none"> - Dunbar, P. (2007): Sag doch was! Kerle im Verlag Herder, Freiburg im Breisgau. (→ Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz) - Berg, M. (2007): Kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs bei spracherwerbsgestörten Kindern. Shaker. 	1x	11,85 €	3451708507
	1x	45,80 €	3832258957
für jeden Lehrer			
Buch: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (Reber & Schönauer-Schneider, 2009)	1x	24,95 €	978-3-497-02092-8
für jedes Förderzentrum			
Buch: Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Reinhardt.	1x	24,95 €	978-3-497-02092-8
Buch: Berg, M. (2007): Kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs bei spracherwerbsgestörten Kindern. Shaker.	1x	45,80 €	3832258957
Buch: Fox, A. V. (2006): Kindliche Aussprachestörungen: Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie. Schulz-Kirchner.	1x	39,60 €	3-8248-0459-X
Übungsordner: Orofaziale Muskelfunktionstherapie (OMF).	1x	22,50 €	978-3808005538
Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen	1x	123,00 €	978-3-437-47800-0

Diagnostische Materialien für den Bereich Sprachförderung

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Schüler			
Anamnese - Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (AEFB)	1x pro Kind	Kopiervorlagen kostenlos abrufbar (nach Anmeldung) unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de	
für jedes Förderzentrum			
Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)	1x	64 €	Testzentrale, Art.-Nr.: 02 054 01
Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)	1x	440 €	Testzentrale, Art.-Nr.: 01 343 01
Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten - Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen (ESGRAF-R)	1x	49,90 €	Testzentrale; Art.-Nr.: 09 012 01

Anlage IV: Materialien emotionale und soziale Entwicklung Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen

Materialien für den Bereich Verhaltensförderung

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jede Klasse			
Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	1x	99,00 €	3497020443
Lubo aus dem All! Arbeitsheft (Kopiervorlage)	1x	39,00 €	978349702076 8
Lubo Handpuppe	1x	59,00 €	978-3-497- 02046-1
Schwierige Schüler - was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten	1x	22,90 €	978- 3834437433
wünschenswert auf Förderebene III			
Petermann & Petermann(2008): Training mit aggressiven Kindern. Beltz PVU.	1x	44,90 €	978- 3621276627
Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek (1999): Sozialtraining in der Schule. BeltzPVU.	1x	39,90 €	978- 3621273657
Döpfner, Schürmann & Frölich (2007): Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP). BeltzPVU.	1x	69,90 €	978- 3621276047
Lauth & Schlotzke (2009): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. BeltzPVU.	1x	49,95 €	978- 3621276757

Diagnostische Materialien für den Bereich Verhaltensförderung

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Lehrer			
Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE)	Kopiervorlage aus: Hartke & Vrbán (2008). Schwierige Schüler – was kann ich tun? Persen-Verlag.		

Beobachtungsskalen für den Unterricht (Kossow & Hartke, 2010) in Anlehnung an das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI) und Dimensionen des Lehrerverhal- tens (Tausch & Tausch, 1971)	Kopiervorlagen kostenlos abrufbar (nach Anmeldung) unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de
---	--

Anlage V: Materialien für den Bereich kognitive Entwicklung Klasse 1 und 2 sortiert nach Förderebenen

Fördermaterialien für den Bereich kognitive Entwicklung

Material	Stückzahl	Preis	Bestell-Nr./ISBN
für jeden Schüler auf Förderebene 3			
Keiner ist so schlau wie ich. Ein Förderprogramm für Kinder von vier bis acht Jahren. - Heft I - Heft II - Heft III	1x pro Schüler	13,95 € (ab 25 Exemplaren: 13,40 €; ab 50 Exemplaren: 12,90 €; ab 100 Exemplaren: 12,40 €; ab 250 Exemplaren: 11,00 €; ab 500 Exemplaren: 10,00 €)	978-3-525-79009-0
		978-3-525-79017-5	
		978-3-525-79025-0	

Diagnostikmaterialien für den Bereich kognitive Entwicklung

Material	Stückzahl	Preis	Art.-Nr.
für jedes Förderzentrum			
Grundintelligenztest Skala (CFT – 1) Komplettpaket: - Handanweisung - Mappe - Testheft A - Testheft B	1x	62 €	bestellen unter: www.testzentrale.de Art.-Nr.: 02 007 01
für jeden Schüler			
Testhefte: Grundintelligenztest Skala (CFT – 1) - Form A - Form B	1 Testheft pro Schüler	2,20 €	bestellen unter: www.testzentrale.de Art.-Nr.: 02 007 06 02 07 07

Anlage VI: Materialien, die Ihnen kostenlos zur Verfügung stehen auf www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de

Übersicht aller Materialien

Material	Bereich
CBM (Curriculum-Basierte-Messungen)	Deutsch
CBM Mathematik	Mathematik
KEKS (Kompetenzerfassung in Kita und Schule)	
Rechenfische	
AEFB (Anamese-Elternfragebogen zur Anamese der Sprachentwicklung)	Sprache
Beobachtungsskalen für den Unterricht (Kossow & Hartke, 2010) in Anlehnung an das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI) und Dimensionen des Lehrerverhaltens (Tausch & Tausch, 1971)	Emotionale und soziale Entwicklung

Anhang B: Hinweise zur Fallbesprechung bei Rechenschwierigkeiten

Beantworten Sie bitte mit Hilfe der unten angegebenen Angaben zu Fähigkeiten folgende Fragen:

1. Was kann das Kind sicher? Bitte ankreuzen!
2. Was kann das Kind gerade noch nicht, also nur unsicher? Bitte ankreuzen und ggf. als eines der nächsten Lernziele markieren (z. B. farbig).
3. Was soll das Kind als nächstes lernen? Bitte entweder wie unter 2. angegeben markieren oder in der rechten Spalte notieren.
4. Mit welchen Übungen soll das Kind die nächsten Lernziele erreichen? Bitte in der rechten Spalte Angaben machen (Stichpunkte, Seitenzahlen im Trainingsprogramm Kalkulie oder Übungen im Zahlenbuch/Arbeitsheft).

Notieren Sie bitte zunächst zur Beschreibung des Entwicklungsstandes „Belege“ (Beobachtungen, Ergebnisse der Keks-Aufgaben, ...) in der rechten Spalte, später anstehende Übungen. Berücksichtigen Sie dabei bitte den Zahlenraum (gilt die Aufgabe für den Zahlenraum ZR 0 – 10 oder auch 0 – 20).

	kann der Schüler		Angaben zu Fähigkeiten des Kindes	Belege Testergebnisse in den CBMs, den Rechenfischen, den KEKS-Aufgaben etc.	anstehende Übungen Welche Übungen aus dem Zahlenbuchmaterial/Kalkulie fördern die entsprechenden Fähigkeiten des Kindes?
	sicher	unsicher			
1			die größere von zwei Mengen erkennen (bei konkreter oder bildlicher Darstellung bis zu ___ Elementen)		Mengen, zählen, Zahlen S. 30 - 32 Kalkulie S. 85 Kalkulie 2: S.7, 11, 23 Arbeit mit konkretem Material Arbeit mit Wendepfättchen
2			Zahlenreihe aufsagen bis ___		ZB Schülerbuch S. 6, 7, 12, 15, 26, 27 ZB Arbeitsheft S. 3 Kalkulie S. 45 – 48 Arbeit mit Zahlenkarten, Abzählreime und -lieder

	kann der Schüler		Angaben zu Fähigkeiten des Kindes	Belege Testergebnisse in den CBMs, den Rechenfischen, den KEKS-Aufgaben etc.	anstehende Übungen Welche Übungen aus dem Zahlenbuchmaterial/Kalkulie fördern die entsprechenden Fähigkeiten des Kindes?
	sicher	unsicher			
3			Zahlenwortreihe rückwärts aufsagen ab ____		ZB Schülerbuch S. 6, 7, 12, 15, 26, 27 ZB Arbeitsheft S. 3 Kalkulie S. 45 – 48 Arbeit mit Zahlenkarten, Abzählreime und -lieder
4			Zahlenwortreihe zählend aufsagen (Verständnis der Zahlen als Zählzahlen bis ____ bei konkreten oder bildlichen Darstellungen von Mengen)		Kalkulie 2: S. 38ff. ZB Arbeitsheft S. 22 ZB Verstehen und Trainieren S. 8 Arbeit mit der Zahlenreihe bis 20 (Zahlenbuchbeilage) Arbeit mit Wendeplättchen
5			Resultativ zählen (abzählen) bis ____ (präzises Zuordnen von Zahlen zu konkret oder bildlich dargestellten Mengen)		Kalkulie 2: S. 8ff., 25 ZB Schülerbuch S. 18 – 20, 22 ZB Arbeitsheft S. 8, 9, 13 ZB Verstehen und Trainieren S. 2 – 7 ZB Blitzrechnen „Wie viele“ SB S. 19 Arbeit mit Zahlenkarten und Wendeplättchen
6			die größere Zahl von zwei Zahlen benennen (ZR ____)		Arbeit mit Zahlenkarten und ggf. Wendeplättchen (Plättchenwerfen) Siehe auch CBM „Mengenvergleich“

	kann der Schüler		Angaben zu Fähigkeiten des Kindes	Belege Testergebnisse in den CBMs, den Rechenfischen, den KEKS-Aufgaben etc.	anstehende Übungen Welche Übungen aus dem Zahlenbuchmaterial/Kalkulie fördern die entsprechenden Fähigkeiten des Kindes?
	sicher	unsicher			
7			Weiterzählen (beim resultativen Zählen) beim Vermehren (= Lösungsweg in „Vermehr-Situationen“ mit konkreten oder bildlichen Darstellungen) (ZR ____). Beispiel: 5 Äpfel liegen im Korb. Tim legt noch 3 dazu. Wie viele liegen im Korb?		5 Äpfel liegen im Korb. Tim legt noch 3 dazu. Wie viele liegen im Korb? Kalkulie S. 66 – 70 Kalkulie 2: S. 25ff. Arbeit mit Wendepfättchen und Zahlenkarten
8			Rückwärts zählen (beim resultativen Zahlen) beim Vermindern (= Lösungsweg in „Verminder-Situationen“ mit konkreten oder bildlichen Darstellungen (ZR ____). Beispiel: Es liegen 12 Autos in der Kiste. 3 werden heraus genommen. Wie viele liegen noch in der Kiste?		Es liegen 12 Autos in der Kiste. 3 werden heraus genommen. Wie viele liegen noch in der Kiste? Kalkulie S. 66 – 70 Kalkulie 2: S. 24ff. Arbeit mit Zahlenkarten und Wendepfättchen
9			Weiß, dass in Mengen mit ____ Elementen, kleinere Teilmengen (z. B. in einer Tüte mit 5 Bonbons sind auch 3) enthalten sind (ZR ____)		Mengen, zählen, Zahlen S. 54 – 57 ZB Schülerbuch S. 18/6+7 Kalkulie 2: S. 16ff. Enge Verbindung zu Bildung des Teil-Ganzes-Konzept (siehe Nr. 10.)

	kann der Schüler		Angaben zu Fähigkeiten des Kindes	Belege Testergebnisse in den CBMs, den Rechenfischen, den KEKS-Aufgaben etc.	anstehende Übungen Welche Übungen aus dem Zahlenbuchmaterial/Kalkulie fördern die entsprechenden Fähigkeiten des Kindes?
	sicher	unsicher			
10			Mengen in Teilmengen untergliedern (Gib mir 7 Klötze, drei sollen rot sein) (ZR ____), -mit konkreten Material -mithilfe bildlicher Darstellungen		Gib mir 7 Klötze, drei sollen rot sein (mit konkretem Material oder bildlichen Darstellungen). Mengen, zählen, Zahlen ab S. 54 Kalkulie 2: S. 16ff. ZB Schülerbuch S. 18/6+7, 34 – 36 ZB Arbeitsheft S. 26 – 28 Blitzrechnen „Zerlegen“ SB S. 34 Siehe auch CBM Zahlzerlegung
11			Weiterzählen als Lösungsweg für Plusaufgaben verwenden (ZR ____)		Mengen, zählen, Zahlen S. 64 – 67 Kalkulie S. 136 – 143 Kalkulie 2: S. 18, 32ff. ZB Schülerbuch S. 46 – 48 ZB Arbeitsheft S. 32 – 34 Arbeit mit Wendepättchen und Zwanzigerfeld
12			Rückwärtszählen als Lösungsweg für Minusaufgaben verwenden (ZR ____)		Kalkulie S. 136 – 143 Kalkulie 2: S. 32ff. ZB Schülerbuch S. 52 – 56 ZB Arbeitsheft S. 36 – 39 Arbeit mit Wendepättchen und Zwanzigerfeld
13			Unterschiede zwischen Zahlen durch Zahlen ausdrücken (ZR ____). Beispiel: Großvater hat 5 Punkte (Fische), Tina hat einen Punkt (Fisch). Wie viele Punkte muss Tina noch dazu malen, damit sie auch 5 Punkte hat?		Großvater hat 5 Punkte (Fische), Tina hat einen Punkt (Fisch). Wie viele Punkte muss Tina noch dazu malen, damit sie auch 5 Punkte hat? Arbeit mit Wendepättchen Mengen, zählen, Zahlen S. 72 – 77 ZB Schülerbuch S. 36 nutzen ZB Arbeitsheft S. 28 nutzen Kalkulie S. 152 Kalkulie 3: S. 31

	kann der Schüler		Angaben zu Fähigkeiten des Kindes	Belege Testergebnisse in den CBMs, den Rechenfischen, den KEKS-Aufgaben etc.	anstehende Übungen Welche Übungen aus dem Zahlenbuchmaterial/Kalkulie fördern die entsprechenden Fähigkeiten des Kindes?
	sicher	unsicher			
14			Zusammenhänge zwischen Zahlen erkennen (z. B. $8 - 5 - 3$) – kann also Zahlenmaueraufgaben lösen (Tripelkenntnis) (ZR ____)		Zahlenmauer, Zahlenhäuser, Rechendreiecke ZB Arbeitsheft S. 32, 36, 37, 43 ZB Schülerbuch S. 35, 66, 67, 70, 100 Arbeit mit Wendepüttchen Kalkulie 3: S. 34ff., 37, 39
15			Zahlen flexibel zerlegen ($8 : 3 + 5$; $8 : 4 + 4$; $8 : 2 + 2 + 2 + 2$) (ZR ____)		Zahlenmauern, Zahlenhäuser, Rechendreiecke ZB Arbeitsheft S. 32 ZB Schülerbuch S. 35, 66, 67, 70, 100 Kalkulie S. 118 – 120 Kalkulie 2: S. 32ff., 42ff. Kalkulie 3: S. 7ff., 22ff. Arbeit mit Wendepüttchen
16			bei Additionsaufgaben Zerlegungsstrategien nutzen ($5 + 8 = 5 + 5 + 3$) (ZR ____)		Zahlenmauern, Zahlenhäuser, Rechendreiecke ZB Schülerbuch S. 48, 63, 91, 103, 104 ZB Arbeitsheft S. 62 Kalkulie 2: S. 32ff. Kalkulie 3: S. 7ff., 14ff., 24ff.
17			bei Subtraktionsaufgaben Zerlegungsstrategien nutzen ($7-5=7-2-3$; $13-8=13-3-5$) (ZR ____)		Zahlenmauern, Zahlenhäuser, Rechendreiecke ZB Arbeitsheft S. 63, 81 Kalkulie 2: S. 35ff., 56ff. Kalkulie 3: S. 7, 14, 24ff.
18			Additionsaufgaben ($5 + 4$ usw.) sicher lösen (ZR ____)		ZB Schülerbuch S. 56 – 57 ZB Arbeitsheft S. 38 – 40, 42, 43 Kalkulie 2: S. 56ff. Kalkulie 3: S. 28ff., 42ff., 48ff., 55ff.

	kann der Schüler		Angaben zu Fähigkeiten des Kindes	Belege Testergebnisse in den CBMs, den Rechenfischen, den KEKS-Aufgaben etc.	anstehende Übungen Welche Übungen aus dem Zahlenbuchmaterial/Kalkulie fördern die entsprechenden Fähigkeiten des Kindes?
	sicher	unsicher			
19			Subtraktionsaufgaben (9 - 4 usw.) sicher lösen (ZR ___)		ZB Schülerbuch S. 56 – 57 ZB Arbeitsheft S. 38 – 40 Kalkulie 2: S. 58f. Kalkulie 3: S. 42ff., 54ff., 56ff.
20			Platzhalteraufgaben		$5 + _ = 7$, $5 + _ = 11$, $_ + 3 = 8$, $_ + 7 = 15$, $6 - _ = 4$, $13 - _ = 8$, $_ - 2 = 5$, $_ - 7 = 9$ ZB Schülerbuch S. 81 ZB Arbeitsheft S. 57, 67 Siehe auch CBM „Addition im Zwanzigerraum“

Anhang C: Evidenzkriterien

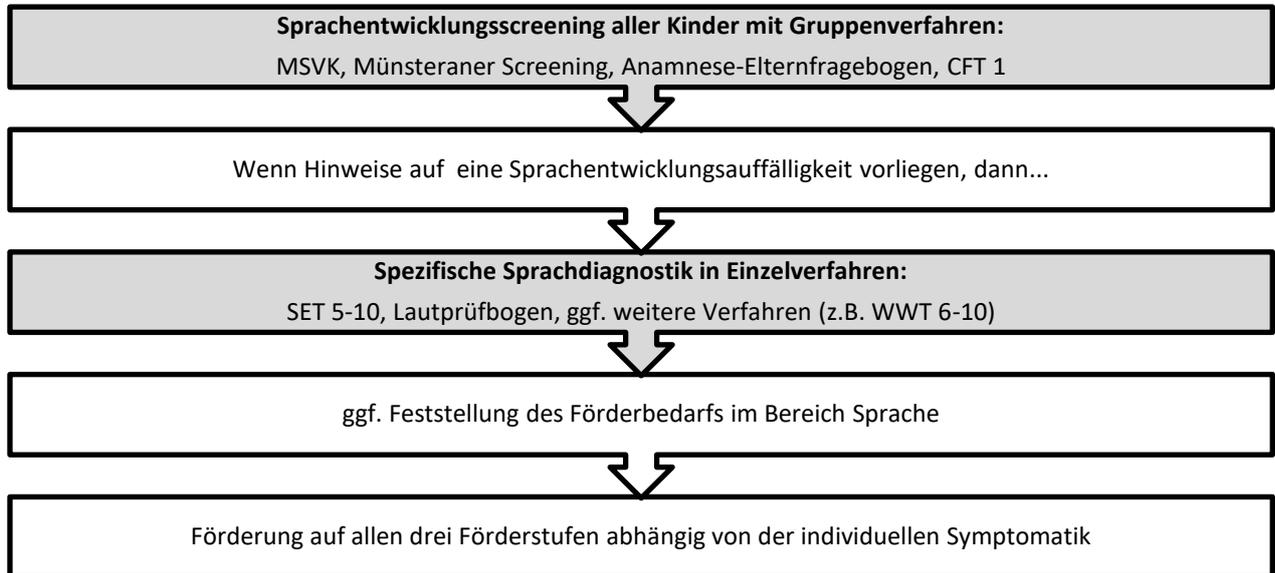
Evidenzkriterien des ärztlichen Zentrums für Qualität in der Medizin, der deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, nach Ellinger und Fingerle sowie nach Hartke (zusammengestellt von Koch, 2010)

Ärztliches Zentrum für Qualität in der Medizin	Evidenzstufen der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie (2003)	Ellinger & Fingerle (2008)	Hartke (2005)
1. Wirksamkeit ist durch zahlreiche randomisierte, kontrollierte Studien belegt	Stufe I: Evidenz ist in mindestens einer systematischen Übersicht mehrerer Studien mit verschiedenen gut randomisierten Einzelstudien mit gutem Design belegt	Kategorie 1: „Bewährte Ansätze“ Förderansatz durch eine Theorie begründet, mehrere empirische Studien, randomisierte Kontrollgruppen-Designs, ausreichend gute Effektstärken, die Ergebnisse müssen in der Fachliteratur publiziert sein. Angaben zu Gruppenkennwerten und Signifikanz, zu Design und Methoden gegeben	1. ausreichend-empfehlenswert, durch wissenschaftliche Theorien begründet, mehrere empirische Studien
2. Wirksamkeit ist in zumindest einer randomisierten, kontrollierten Studie belegt	Stufe II: Evidenz ist in mindestens einer kontrollierten Studie mit angemessener Größe und gutem Design belegt	Kategorie 2: „Vermutlich effektive Ansätze“ Förderansatz durch eine wissenschaftliche Theorie belegt, mehrere empirische Studien Kontrollgruppen-Designs, ausreichend gute Effektstärken, Angaben zu Gruppenkennwerten und Signifikanz, zu Design und Methoden, in der Fachliteratur publiziert	2. knapp ausreichender Bewährungsgrad, bedingt empfehlenswert, durch wissenschaftliche Theorien begründet, erste Hinweise in empirischen Studien
3. Wirksamkeit ist in methodisch gut konzipierten Studien ohne randomisierte Gruppenzuweisung belegt	Stufe III: Evidenz ist in nicht-randomisierten Studien mit gutem Design oder einzelnen Prä-Post-Studien für Gruppen oder Serien von Einzelfallstudien belegt	Kategorie 3: „Potentiell effektive Ansätze“ durch eine wissenschaftliche Theorie, eine empirische Studie belegt, auch mehrere quantitative Einzelfallstudien (eventuell Metaanalyse), mehrere qualitative Fallstudien, ausreichend gute Effektstärken, Angaben zu Kennwerten und Signifikanz, zu Design und Methoden vorhanden, in der Fachliteratur publiziert	3. nicht ausreichender Bewährungsgrad, nicht empfehlenswert, keine Hinweise in empirischen Studien oder Hinweise auf problematische Effekte oder Praktiker berichten über Erfolge, aber ohne hinreichende empirische oder theoretische Begründung - ohne Hinweise auf Generalisierbarkeit
4 a. Wirksamkeit ist in klinischen Berichten belegt 4 b. Wirksamkeit geht aus klinischen Erfahrungswerten bzw. Berichten von Expertenkomitees hervor	Stufe IV: Evidenz ist in nicht-experimentellen Studien mit guten Designs von mehr als einer Forschergruppe belegt Stufe V: Evidenz ist durch Aussagen von Experten oder -gruppen belegt		

Anhang D: Diagnostischer Ablauf zur Feststellung des Förderbedarfs im Bereich Sprache

Klasse 1:

Schulwoche 3-6: Eingangsdiagnostik



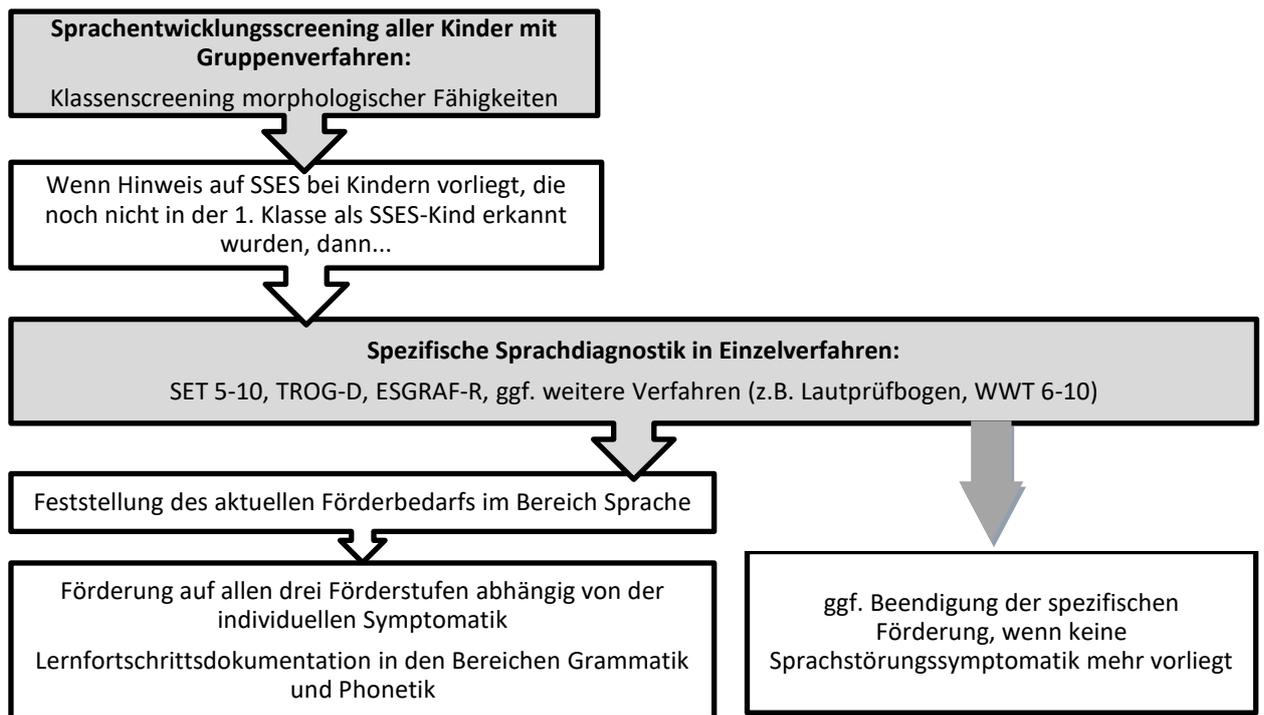
Schulwochen 20-23 (ca. Halbjahr) und 37-40 (Schuljahresende): Förderdiagnostik



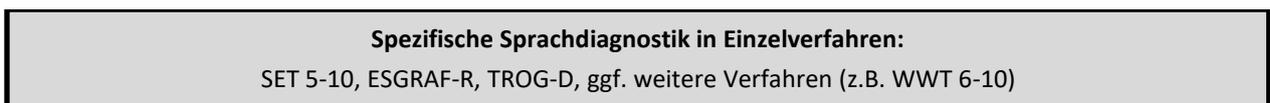
Klasse 2 / Klasse 3

Schulwoche 4-7: Eingangsdiagnostik





Schulwochen 20-23 (ca. Halbjahr) und 37-40 (Schuljahresende): Förderdiagnostik



Anhang E: Vorlage Förderplan im Förderbereich Sprache

<p>Lernvoraussetzungen im Förderbereich Sprache und Kommunikation (phonetisch-phonologische, morpho-syntaktische, semantisch-lexikalische, pragmatisch-kommunikative Ebene, Redefl., Atmung, Stimme, Myof.)</p>	<p>Förderziele</p>	<p>Fördermaßnahmen</p>															
<p>Ergebnisse standardisierter Tests</p> <p>Anamnestiche Informationen</p> <p>Eltern-Anamnesebogen</p> <table border="1" data-bbox="587 1422 719 1955"> <tr> <td>Datum</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>T-Wert</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>PR</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Datum					T-Wert					PR					<p>Informelle Informationen</p>	
Datum																	
T-Wert																	
PR																	
<p>Phonetisch-phonologische Ebene</p> <p>Lautanalysebogen</p> <p>Anzahl erlernter Laute von 103</p> <table border="1" data-bbox="895 1422 986 1955"> <tr> <td>Datum</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anzahl</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Datum					Anzahl											
Datum																	
Anzahl																	
<p>Phonologische und visuelle Informationsverarbeitung</p> <p>MÜSC</p> <table border="1" data-bbox="1118 1422 1335 1955"> <tr> <td>Subtests</td> <td>Risikopk.</td> <td>Int.-p.</td> </tr> <tr> <td>Reime</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Laut assoziieren</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Laut-Wort-Zuordnungen</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Silben segmentieren</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Subtests	Risikopk.	Int.-p.	Reime			Laut assoziieren			Laut-Wort-Zuordnungen			Silben segmentieren				
Subtests	Risikopk.	Int.-p.															
Reime																	
Laut assoziieren																	
Laut-Wort-Zuordnungen																	
Silben segmentieren																	

<table border="1"> <tr> <td>Wörter-Reihenfolge</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wortvergleich-Suchaufgabe</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Farben ankreuzen (schw.-w. O.)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Farben ankreuzen (farbige O.)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Wörter-Reihenfolge				Wortvergleich-Suchaufgabe				Farben ankreuzen (schw.-w. O.)				Farben ankreuzen (farbige O.)														
Wörter-Reihenfolge																											
Wortvergleich-Suchaufgabe																											
Farben ankreuzen (schw.-w. O.)																											
Farben ankreuzen (farbige O.)																											
<p>Phonologisches Arbeitsgedächtnis (SET 5-10, UT 10: Kunstwörter nachsprechen)</p> <table border="1"> <tr> <td>Datum</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>T-Wert</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>PR</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Datum				T-Wert				PR																		
Datum																											
T-Wert																											
PR																											
<p>Morpho-syntaktische Ebene</p> <p>SET 5-10, UT 8: Singular-Plural-Bildung</p> <table border="1"> <tr> <td>Datum</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>T-Wert</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>PR</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>SET 5-10, UT 9: Erkennen/ Korrektur inkorrektur Sätze</p> <table border="1"> <tr> <td>Datum</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>T-Wert</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>PR</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>SET 5-10, UT 7: Satzbildung</p>	Datum				T-Wert				PR				Datum				T-Wert				PR						
Datum																											
T-Wert																											
PR																											
Datum																											
T-Wert																											
PR																											

PR						
Redefluss, Atmung, Stimme, Myofunktion						
Screening morphologischer Fähigkeiten						

Anhang F: Grob-Screening zur Einschätzung des Sozialverhaltens

Grob-Screening - Emotionale und soziale Entwicklung

Klasse: _____ Datum: _____

Name der Schülerin/des Schülers: _____

Bitte machen Sie für dieses Kind Angaben in allen drei Problembereichen.

1. Ein bedenkliches Aufmerksamkeitsdefizit bzw. Hyperaktivität schließe ich bei diesem Kind aus.

- Es zeigt keinen überdurchschnittlichen bzw. den Lernfortschritt beeinträchtigenden Bewegungsdrang.
- Es bearbeitet Arbeitsaufträge konzentriert.
- Es zeigt kein übermäßig impulsives Verhalten.

Bitte kreuzen Sie an:

trifft zu

trifft nicht zu

In diesem Problembereich sind zunächst keine Interventionen angezeigt.

Bitte füllen Sie für dieses Kind den SEVE aus, um ggf. den Problembereich eindeutig zu bestimmen und die unterrichtsintegrierte Förderung zu planen.

2. Das Kind zeigt keine besorgniserregenden aggressiven Verhaltensweisen.

- Es lässt sich nicht leicht von anderen verärgern und wird dann sehr wütend.
- Es löst Konflikte mit Gleichaltrigen und/oder Erwachsenen friedlich.
- Es widersetzt sich nicht häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen.

Bitte kreuzen Sie an:

trifft zu

trifft nicht zu

In diesem Problembereich sind zunächst keine Interventionen angezeigt.

Bitte füllen Sie für dieses Kind den SEVE aus, um ggf. den Problembereich eindeutig zu bestimmen und die unterrichtsintegrierte Förderung zu planen.

3. Das Kind zeigt keine entwicklungshemmenden ängstlichen Verhaltensweisen.

- Es spielt regelmäßig mit Mitschülern bzw. Gleichaltrigen.
- Es beteiligt sich regelmäßig verbal am Unterricht.

Bitte kreuzen Sie an:

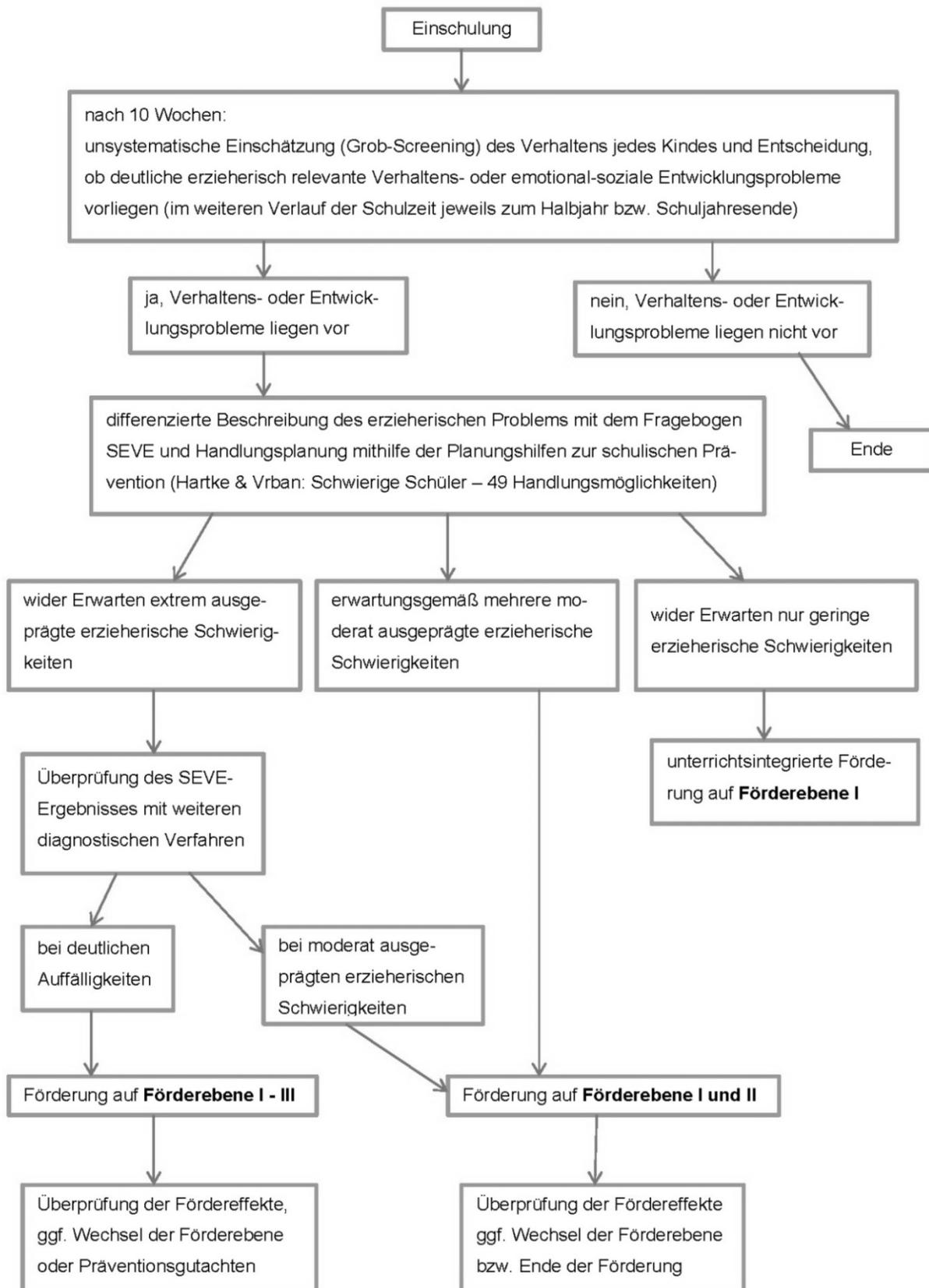
trifft zu

trifft nicht zu

In diesem Problembereich sind zunächst keine Interventionen angezeigt.

Bitte füllen Sie für dieses Kind den SEVE aus, um ggf. den Problembereich eindeutig zu bestimmen und die unterrichtsintegrierte Förderung zu planen.

Anhang G: Ablaufdiagramm Diagnostik und Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung



Anhang H: Übersicht Lernverlaufskontrollen im Rahmen des RIM

Anlage I: Klasse 1

SW	Mathematik	Deutsch	Sprache	Kognition	ESE
1.					Bei Bedarf: Einschätzung des Schülerverhaltens mittels SEVE (siehe „Schwierige Schüler – Was kann ich tun?“)
2.					
3.	Kalkulie Teil 1	MÜSC	MSVK AEFB SET 5-10 bei Hinweis auf SSES	CFT -1	
4.	CBM 1 N1	CBM 1 N1			
5.					
6.					
7.					
8.	CBM 2 N1	CBM 2 N1			
9.					
10.					
11.					
12.	CBM 3 N1	CBM 3 N1			
13.					
14.					
15.					
16.	CBM 4 N1	CBM 4 N1			
17.					
18.					
19.					
20.					

SW	Mathematik	Deutsch	Sprache	Kognition	ESE
21.	Rechenfische Anschließend KEKS bei Hin- weis auf Risi- ken CBM 1 N2	1-Minute- Lesen des IEL-1 IEL-1 bei Hinweis auf Risi- ken CBM 1 N2	SET 5-10 (bei Hin- weisen auf Risiken zu Schuljahresbe- ginn)		Bei Bedarf: Ein- schätzung des Schülerverhaltens mittels SEVE (siehe „Schwieri- ge Schüler – Was kann ich tun?“)
22.					
23.					
24.					
25.					
26.	CBM 2 N2	CBM 2 N2			
27.					
28.					
29.					
30.	CBM 3 N2	CBM 3 N2			
31.					
32.					
33.	Rechenfische Anschließend KEKS bei Hin- weis auf Risi- ken	1-Minute- Lesen des IEL-1 IEL-1 bei Hinweis auf Risi- ken			
34.	CBM 4 N2	CBM 4 N2			
35.					
36.					
37.					
38.					
39.	CBM 5 N2	CBM 5 N2			

SW	Mathematik	Deutsch	Sprache	Kognition	ESE
40.					

Erläuterungen:

AEFB – Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung

CBM N1 bzw. N2 – curriculumbasierte Messungen der Niveaustufe 1 bzw. 2

CFT-1 – Grundintelligenztest Skala 1 (Cultural Fair Test)

IEL-1 – Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen in Klasse 1

KEKS – Kompetenzerfassung in Kita und Schule

MSVK – Marburger Sprachverständnistest für Kinder

MÜSC – Münsteraner Screening

SET 5-10 – Sprachentwicklungstest für Kinder

SSES – spezifische Sprachentwicklungsstörung

Anlage II: Klasse 2

SW	Mathe	Deutsch	Sprache	ESE
1				Bei Bedarf: Einschätzung des Schülerverhaltens mittels SEVE (siehe „Schwierige Schüler – Was kann ich tun?“)
2				
3	Kalkulie Teil 2 anschließend qualitative Analysen (KEKS, Fragekatalog Rechenschwierigkeiten) bei Hinweis auf Risiken	1-Minute-Lesen des IEL-1 Anschließend IEL-1 bei Hinweis auf Risiken		
4	CBMs 1 Mathe N1 monatlich	CBMs 1 Lesen N3 monatlich CBMs 1 RS N1 monatlich	bei Kindern mit bereits festgestelltem FB „Sprache“ <ul style="list-style-type: none"> • ESGRAF-R¹ • Lautanalyse² 	
5			bei allen Kindern <ul style="list-style-type: none"> • Klassenscreening morphologischer Fähigkeiten <i>bei Hinweisen auf SSES</i>³ • SET 5-10 • TROG-D 	
6				
7				
8	CBMs 2 Mathe N1 monatlich	CBMs 2 Lesen N3 monatlich CBMs 2 RS N1 monatlich		
9				
10	FE-AF 2 1.MZP anschließend qualitative Analysen (KEKS, Fragekatalog Rechenschwierigkeiten) bei Hinweis auf Risiken	FE-RS 2 1.MZP FE-L 2 1.MZP		
11				

¹ Durchführung ist abhängig vom Förderbedarf des Kindes.

² Durchführung ist abhängig vom Förderbedarf des Kindes.

³ Betrifft Kinder, die in der Eingangsdiagnostik (Klasse 1) nicht als SSES-Kinder auffällig wurden. Sollte sich die Diagnose in den Einzeltests (SET 5-10, TROG-D) bestätigen, erfolgt eine unterrichtsimmanente Sprachförderung und die weitere Diagnostik zu den angegebenen Zeitpunkten.

SW	Mathe	Deutsch	Sprache	ESE
12	CBMs 3 Mathe N1 monatlich	CBMs 1 Lesen N3 monatlich CBMs 3 RS N1 monatlich		
13				
14				
15				
16	CBMs 4 Mathe N1 monatlich	CBMs 4 Lesen N3 monatlich CBMs 1 RS N2 monatlich		
17				
18				
19				
20	FE-AF 2 2.MZP (Kalkulie Teil 2 & 3 kann eingesetzt werden) CBMs 5 Mathe N1 monatlich anschließend Qualitative Analysen (KEKS, Fragekatalog Rechen- schwierigkeiten) bei Hinweis auf Risiken	FE-RS 2 2.MZP FE-L 2 2.MZP CBMs 5 Lesen N3 monatlich CBMs 2 RS N2 monatlich		
21			bei Kindern mit festgestelltem FB „Sprache“ • ESGRAF-R • Lautanalyse	
22				
23				
24	CBMs 1 Mathe N2 monatlich	CBMs 1 Lesen N4 monatlich CBMs 3 RS N2 monatlich		
25				
26				
27				

SW	Mathe	Deutsch	Sprache	ESE
28	CBMs 2 Mathe N2 monatlich	CBMs 2 Lesen N4 (bei Deckeneffekten LDL) CBMs 4 RS N2 monatlich		
29				
30	FE-AF 2 3.MZP anschließend qualitative Analysen (KEKS, Fragekatalog Rechen-schwierigkeiten) bei Hinweis auf Risiken	FE-RS 2 3.MZP FE-L 2 3.MZP		
31				
32	CBMs 3 Mathe N2 monatlich	CBMs 3 Lesen N4 (bei Deckeneffekten LDL) CBMs 1 RS N3 monatlich		
33				
34				
35				
36	CBMs 4 Mathe N2 monatlich	CBMs 4 Lesen N4 (bei Deckeneffekten LDL) CBMs 2 RS N3 monatlich		
37			bei Kindern mit festgestelltem FB „Sprache“ <ul style="list-style-type: none"> • ESGRAF-R • Lautanalyse 	
38				
39	FE-AF 2 4.MZP	FE-RS 2 4. MZP		
40	(Kalkulie Teil 2 & 3 kann eingesetzt werden) CBMs 5 Mathe N2 monatlich	FE-L 2 4. MZP LDL CBMs 3 RS N3 monatlich		

Erläuterungen:

CBMs 1 RS N1	curriculumbasierte Messungen Rechtschreibung, 1. Messung der Niveaustufe 1
CBMs 2 Lesen N1	curriculumbasierte Messungen Lesen, 2. Messung der Niveaustufe 1
CBMs 4 Mathe N2	curriculumbasierte Messungen Mathematik, 4. Messung der Niveaustufe 2 N1 – umfasst Hundertertafel, Mengenvergleich, Addition, Subtraktion N2 – umfasst voraussichtlich Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division
CFT-1	Cultural Fair Test (Grundintelligenztest Skala 1)
ESGRAF-R	Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten
FE-AF 2	Formative Erfassung der arithmetischen Fähigkeiten im 2. Schuljahr
FEES 1-2	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen
FE-L 2	Formative Erfassung der Lesefertigkeit im 2. Schuljahr
FE-RS 2	Formative Erfassung der Rechtschreibleistung im 2. Schuljahr
IEL-1	Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen in Klasse 1
KEKS	Kompetenzerfassung in Kita und Schule
LDL	Lernfortschrittsdiagnostik Lesen
SET 5-10	Sprachentwicklungstest für Kinder
TROG-D	Test zur Überprüfung des Sprachverständnisses im Bereich Grammatik
WLLP	Würzburger Liese Leseprobe

Anhang I: Übersicht Kernaufgaben der Grundschul- und Sonderpädagogen in der Präventiven und Integrativen Grundschule auf Rügen

Anlage I: Grundschullehrer Klasse 1

Förderebene I	Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderbenenzuweisung der Schüler		Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
			Verfahren	Zeitraum/Zeitpunkt		
Unterrichtsintegrierte Förderung	Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> Systematischer Erstleseunterricht mit Lulu lernt lesen sowie unterrichtsintegrierte Sprachförderung Durchführung des Münsteraner Screening (MUSC) und erste Auswahl der Kinder für den Förderunterricht Durchführung von CBMs und weitere Auswahl der Kinder für den Förderunterricht 	<p>Münsteraner Screening</p> <ol style="list-style-type: none"> CBMs Niveau 1 CBMs Niveau 1 CBMs Niveau 1 CBMs Niveau 1 <p>IEL-1</p> <ol style="list-style-type: none"> CBMs Niveau 2 CBMs Niveau 2 CBMs Niveau 2 CBMs Niveau 2 <p>IEL-1</p> <ol style="list-style-type: none"> CBMs Niveau 3 CBMs Niveau 3 	<p>30.08. - 17.09.2010</p> <p>21.09. - 23.09.2010</p> <p>12.10. - 14.10.2010</p> <p>16.11. - 18.11.2010</p> <p>14.12. - 16.12.2010</p> <p>24.01. - 28.01.2011</p> <p>04.01. - 06.01.2011</p> <p>25.01. - 27.01.2011</p> <p>15.03. - 17.03.2011</p> <p>12.04. - 15.04.2011</p> <p>16.05. - 17.05.2011</p> <p>17.05. - 19.05.2011</p> <p>21.06. - 23.06.2011</p>	<p>Jeweils pro Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lulu lernt lesen gelbes Ringbuch Lulu lernt lesen grünes Ringbuch Lulu lernt lesen blaues Ringbuch Lulu und ich lernen schreiben Heft 1-4 <p>Jeweils pro Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vorlesegeschichten Lehrerhandreichung Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi 	<p>Jeweils pro Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lulu Silbenspiel JANINA Lulus Anlauttabelle Anlautkarten, Porträtkarten Lulu lernt lesen: Kopiervorlagen mit Hosentaschengeschichten und Lernkontrollen
	Sprachheilpädagogisch orientiertes Sprachhandeln als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> sprachheilverföhrliche Unterrichtsmaßnahmen: <ul style="list-style-type: none"> Lehrersprache (Modellierungstechniken) Metasprache (semantische, phonologische, syntaktische Bewusstheit) Handlungsbegleitendes Sprechen 	<p>Münsteraner Screening</p> <p>Eltermanamnesebogen MSVK (durch Sol)</p>	<p>30.08. - 17.09.2010</p>	<p>Jeweils pro Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reber & Schönauer-Schneider: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> Sprachförderispiele, -materialien (z. B. Na logo mit Kartensätzen) themengebundene Bücher

Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler	Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> Systematischer Erstmathematikunterricht mit dem Zahlenbuch Durchführung des Diagnoseteils von Kalkule und erste Auswahl der Kinder für den Förderunterricht Durchführung von CBMs und weitere Auswahl der Kinder für den Förderunterricht 	Kalkule - Diagnoseteil 30.08. - 17.09.2010 1. CBMs Niveau 1 21.09. - 23.09.2010 2. CBMs Niveau 1 12.10. - 14.10.2010 3. CBMs Niveau 1 16.11. - 18.11.2010 4. CBMs Niveau 1 14.12. - 16.12.2010 Rechenfische 24.01. - 28.01.2011 1. CBMs Niveau 2 04.01. - 06.01.2011 2. CBMs Niveau 2 25.01. - 27.01.2011 3. CBMs Niveau 2 15.03. - 17.03.2011 4. CBMs Niveau 2 12.04. - 15.04.2011 Rechenfische 16.05. - 17.05.2011 1. CBMs Niveau 3 17.05. - 19.05.2011 2. CBMs Niveau 3 21.06. - 23.06.2011	Jeweils pro Schüler: <ul style="list-style-type: none"> Das Zahlenbuch Arbeitsheft Jeweils pro Klasse: <ul style="list-style-type: none"> Lehrerband Blitzrechenkurs 1 Magnetwendeplättchen Magnetwendekarten 	Jeweils pro Schüler: <ul style="list-style-type: none"> Arbeitsheft Probieren & Kombinieren Arbeitsheft Verstehen & Trainieren Zifferschreibkurs
Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> Verhaltensförderung im Unterricht auf Basis der Hinweise zur Verhaltenssteuerung aus Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (insbesondere s. Angaben zur Lerntheorie/ Verhaltensmodifikation) Gemeinsame Durchführung des sozialen Trainings Lubo aus dem All mit dem Sonderschullehrer (Hauptverantwortlicher) 	Schullische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE) bei alltäglich beobachteten Verhaltensauffälligkeiten SDQ ausfüllen 06.-17.06.2011	Jeweils pro Klasse: <ul style="list-style-type: none"> Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten Jeweils pro SoL/Team: <ul style="list-style-type: none"> Lubo aus dem All sowie dazugehöriges Arbeitsheft 	Jeweils pro Schüler: <ul style="list-style-type: none"> Arbeitsheft Lubo aus dem All
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> Zusätzliche Förderung in 	CBMs	Zusätzlich zu den	
			wöchentlich ab 22.09.	

	Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenenzuweisung der Schüler	Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kleingruppen (drei Stunden/Woche) ▪ Wöchentliche Durchführung von CBMs und Auswahl der Kinder für die Förderebene 3 		Klassenmaterialien jeweils pro Klasse: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kieler Leseaufbau ▪ Kieler Lautgebärden ▪ Laufe-Silben-Wörter ▪ Material von Förderebene I 	
	Sprachheil- pädagogisch orientiertes Sprach- handeln als fächerüber- greifendes Unterrichts- prinzip	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berücksichtigung sprachheilpädagogisch orientierter Maßnahmen in Kleingruppenförderung ▪ gezielte Anbahnung von sprachlichen Zielstrukturen durch sprachförderliche Maßnahmen (v. a. Phonologie, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis) 			
	Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusätzliche Förderung in Kleingruppen (zwei Stunden/Woche) ▪ Wöchentliche Durchführung von CBMs und Auswahl der Kinder für die Förderebene III 	CBMs	Zusätzlich zu den Klassenmaterialien jeweils pro Klasse: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kalkulie Förderprogramm 	

	Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenzuweisung der Schüler	Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
	<p>Sprachheilpädagogisch orientiertes Sprachhandeln als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip</p>	<p>Kleingruppen (drei Stunden/Woche)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wöchentliche Durchführung von CBMs und Auswahl der Kinder für die Förderebene 3 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Berücksichtigung sprachheilpädagogisch orientierter Maßnahmen in Kleingruppenförderung ▪ gezielte Anbahnung von sprachlichen Zielstrukturen durch sprachförderliche Maßnahmen (v. a. Phonologie, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis) 		<p>Klassenmaterialien jeweils pro Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kieler Leseaufbau ▪ Kieler Lautgebärden ▪ Laute-Silben-Wörter ▪ Material von Förderebene I 	<p>Materialien von Förderebene I</p>
	Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusätzliche Förderung in Kleingruppen (zwei Stunden/Woche) ▪ Wöchentliche Durchführung von CBMs und Auswahl der Kinder für die Förderebene III 	<p>CBMs</p> <p>wöchentlich ab 22.09.</p>	<p>Zusätzlich zu den Klassenmaterialien jeweils pro Klasse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kalküle Förderprogramm 	

Anlage II: Sonderpädagogen Klasse 1

Übersicht Kernaufgaben der Sonderpädagogen in der Präventiven und Integrativen Grundschule auf Rügen – Klasse 1

Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler		Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
		Verfahren	Zeitraum/Zeitpunkt		
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung - Kurzgutachten ▪ Kooperative Fallbesprechungen mit der Grundschullehrkraft - Problembeschreibung und -analyse, Entwicklung von Förderzielen und methodisch-didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Schwerpunkten der Förderung ▪ Präventive Einzelfallhilfe: z. B. Verbindung von Leseförderung mit Aufmerksamkeits- und Motivationsförderung in einer Gruppe von ein bis drei Kindern, Einleitung einer Kooperation mit beispielsweise Logopäden ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anamnestiche Gespräche ▪ Verhaltensbeobachtungen ▪ Analyse bereits vorliegender Testergebnisse und Proben von Schülerarbeiten ▪ Tests und Fragebögen adaptiert auf den Einzelfall 	Nach Bedarf	<p>Jeweils pro Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lulu lernt lesen gelbes Ringbuch ▪ Lulu lernt lesen grünes Ringbuch ▪ Lulu lernt lesen blaues Ringbuch ▪ Lulu und ich lernen schreiben Heft ▪ Vorlesegeschichten ▪ Lehrerhandreichung ▪ Vorlesegeschichten ▪ Lehrerhandreichung ▪ Kieler Leseaufbau ▪ Kieler Lautgebärden ▪ Laute-Silben-Wörter ▪ Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeweils pro Schule: ▪ Lulu Silbenspiel JANINA ▪ Lulus Anlauttabelle ▪ Anlautkarten, Porträtkarten ▪ Lulu lernt lesen: Kopiervorlagen mit Hosentaschengeschichten und Lernkontrollen
		CBMs - Lesen	wöchentlich	<p>Jeweils pro Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materialien zur Verhaltensförderung s. u. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeweils pro Schule: ▪ Das Zahlenbuch ▪ Arbeitsheft ▪ engen, zählen, Zahlen ▪ Kalkulle ▪ Materialien zur Verhaltensförderung s. u.
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung - Kurzgutachten ▪ Kooperative Fallbesprechungen mit der Grundschullehrkraft - Problembeschreibung und -analyse, Entwicklung von Förderzielen und methodisch-didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anamnestiche Gespräche ▪ Verhaltensbeobachtungen ▪ Analyse bereits vorliegender Testergebnisse und Proben von Schülerarbeiten ▪ Tests und Fragebögen 	Nach Bedarf	<p>Jeweils pro Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Zahlenbuch ▪ Arbeitsheft ▪ engen, zählen, Zahlen ▪ Kalkulle ▪ Materialien zur Verhaltensförderung s. u. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeweils pro Schule: ▪ Arbeitsheft Probieren & Kombinieren ▪ Arbeitsheft Verstehen & Trainieren ▪ Ziffernschreibkurs ▪ Handbuch ▪ Frühförderung ▪ Spielmaterial ▪ Frühförderung

246

Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler	Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwerpunkten der Förderung ▪ Präventive Einzelfallhilfe: z. B. Verbindung von Übungen zur Zahlbegriffbildung mit Übungen zur visuellen Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und zur Verwendung von Zahlwörtern bei Bildbeschreibungen in einer Gruppe von ein bis drei Kindern, ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adaptiert auf den Einzelfall CBMs - Rechnen 	wöchentlich		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spiele zur Frühförderung 1 ▪ Spiele zur Frühförderung 2 ▪ Malheft 1 ▪ Frühförderung ▪ Malheft 2 ▪ Frühförderung
Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung - Kurzgutachten ▪ Kooperative Fallbesprechungen mit der Grundschullehrkraft - Problembeschreibung und -analyse, Entwicklung von Förderzielen und methodisch-didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Schwerpunkten der Förderung ▪ Präventive Einzelfallhilfe: z. B. Einüben von friedlicher sozialer Konfliktbewältigung im Anschluss an Übungen aus dem Bereich „Soziales Training“ oder Training mit aggressiven Kindern in einer Gruppe von drei Kindern, Einleitung einer Kooperation mit außerschulischen Diensten ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anamnestische Gespräche ▪ Verhaltensbeobachtungen ▪ Analyse bereits vorliegender Testergebnisse und Proben von Schülerarbeiten ▪ Tests und Fragebögen adaptiert auf den Einzelfall 	<p>Jeweils pro Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hartke & Vrbani; ▪ Schwierige Schüler ...49 Handlungsmöglichkeiten bei ▪ Lauth & Schlotfke : Verhaltensauffälligkeiten ▪ Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern ▪ Petermann & Petermann: Training mit aggressiven Kindern ▪ Petermann & Petermann: Soziales Training in der Schule ▪ Petermann & Petermann: Training mit sozial unsicheren Kindern ▪ Döpfner: Therapieprogramm für hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten 	<p>bis</p> <p>Ein-</p> <p>Verhaltensbeobach-</p> <p>standardisierte</p> <p>Verhaltensbeobach-</p> <p>wöchentliche</p> <p>gen mit dem SEVE –</p> <p>standardisierte</p> <p>Verhaltensbeobach-</p>

Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler	Verbindliche Materialien	Wünschenswerte Materialien
		tungen (Kategoriensystem in Anlehnung an das Münchener Aufmerksamkeitsinventar – MAI)	zweiwöchentlich	
Kognitive Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> Training des induktiven Denkens in zusätzlichen Förderstunden (zwei pro Woche) bis ca. Ende 2010 von im Screening (CFT 1) auffälligen Schülern 	Screening: CFT-1	30.08. - 17.09.2010 sowie nach Abschluss der Trainings (2./3. Januarwoche)	Jeweils pro Schule: <ul style="list-style-type: none"> Handbuch Kognitives Training Jeweils pro Schüler: <ul style="list-style-type: none"> Keiner ist so schlau wie ich 1 & 2
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> Sprachförderung in zusätzlichen Förderstunden (zwei pro Woche, einzeln oder in Kleingruppen) bis ca. Ende 2010 von im Screening auffälligen Schülern Präventive Einzelfallhilfe: z. B. Einleitung einer Kooperation mit außerschulischen Diensten ... 	Screening: Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK) Elternfragebogen, MÜSC Sprachdiagnostik: SET 5-10 (Evtl. HSET)	30.08. - 17.09.2010 sowie SET 5-10 nach Abschluss des Trainings (2./3. Januarwoche)	Jeweils pro Schule: <ul style="list-style-type: none"> Reber & Schönauer-Schneider: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts Sprachfördermaterialien in Abhängigkeit vom Störungsbild auf der phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, morphologisch-syntaktischen und pragmatischen Sprachebene

Übergreifende, verbindliche Aufgaben:

- Sprachheilpädagogisch orientiertes Sprachhandeln als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip
- Für die Erstellung der Förderpläne und die Gestaltung der Elternarbeit in allen 3 Förderebenen ist der Grundschulpädagogen unter Beachtung der Hinweise und Anmerkungen des Sonderschullehrers verantwortlich. Die Ergebnisse der Lernaufgaben und der Lernfortschrittmessungen können als weitere Hilfe genutzt werden

Anlage III: Grundschulpädagogen Klasse 2

Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler		Unterricht	Bereich	Förderebene I:	
				Verfahren	Zeitraum
Deutsch		<ul style="list-style-type: none"> ▪ systematischer Rechtschreibunterricht mit „Lulu lernt rechtschreiben“ sowie unterrichtsintegrierte Sprachförderung ▪ Weiterentwicklung der Lesekompetenz mit den Schwerpunkten: automatisierte Worterkennung, Steigerung der Lesegeschwindigkeit und der Lesegenauigkeit, Anbahnung des sinnentnehmenden Lesens ▪ Durchführung des Screenings (Eine-Minute-Lesen) und erste Auswahl der Kinder für den Förderunterricht der Förderebene II ▪ Durchführung der Screenings FE-L und FE-RS ▪ Durchführung von CBM und weitere Auswahl der Kinder für den Förderunterricht 		<ul style="list-style-type: none"> - Screening Eine-Minute-Lesen des IEL-1 - CBM Lesen und Rechtschreiben - Screening FE-L und FE-RS 	<p>3. SW</p> <p>monatlich</p> <p>20. SW + 40. SW</p>
sprachheilpädagogisch orientiertes Sprachhandeln als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip		<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprachheilförderliche Unterrichtsmaßnahmen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrersprache (Modellierungstechniken) ○ Metasprache (semantische, phonologische, syntaktische Bewusstheit) ○ handlungsbegleitendes Sprechen 		<ul style="list-style-type: none"> - Klassenscreening morphologischer Fähigkeiten (durch den Sonderpädagogen) 	<p>2. SW</p>
Mathematik		<ul style="list-style-type: none"> ▪ systematischer Mathematikunterricht mit dem „Zahlenbuch“, automatisiertes Rechnen ▪ Durchführung des Diagnoseteils Kalkulie Teil 2 und erste Auswahl der Kinder für den Förderunterricht der Förderebene II ▪ Durchführung von CBM und des Screenings FE-AF sowie weitere Auswahl der Kinder für den Förderunterricht 		<ul style="list-style-type: none"> - Kalkulie - Diagnostik, Teil 2 - Screening FE-AF - CBM 	<p>3. SW</p> <p>20. SW + 40. SW</p> <p>monatlich</p>
Verhalten		<ul style="list-style-type: none"> ▪ unterrichtsintegrierte Verhaltensförderung 		<ul style="list-style-type: none"> - schulische Einschätzung des 	<p>nach Bedarf als Hilfe zur</p>

		Berücksichtigung proaktiver und reaktiver Prinzipien eines effektiven Classroommanagements (z. B. Einsatz des Klasse Kinderspiels	Verhaltens und der Entwicklung (SEVE) bei alltäglich beobachteten Verhaltensauffälligkeiten	genaueren Problembeschreibung und Zielfindung
--	--	---	---	---

Anlage IV: Sonderpädagogen Klasse 2

Bereich	Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderbenenzuweisung der Schüler	
		Verfahren	Zeitraum
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zusätzliche Förderung in Kleingruppen (2 Stunden pro Woche) ▪ Durchführung des IEL-1 ▪ wöchentliche Durchführung von CBM ▪ Auswahl der Kinder für die Förderebene III 	<ul style="list-style-type: none"> - CBM - IEL-1 	wöchentlich ab 4. SW bei Hinweis auf Risiken
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berücksichtigung sprachheilpädagogisch orientierter Maßnahmen ▪ gezielte Anbahnung von sprachlichen Zielstrukturen durch sprachförderliche Maßnahmen (v.a. Phonologie, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis) 	Beachtung der Diagnostikergebnisse der Förderebene III
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zusätzliche Förderung in Kleingruppen (1 Stunde pro Woche) ▪ Durchführung des KEKS-Tests ▪ wöchentliche Durchführung von CBM ▪ Auswahl der Kinder für die Förderebene III 	<ul style="list-style-type: none"> - CBM - KEKS-Test 	wöchentlich ab 4. SW bei Hinweis auf Risiken
Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verhaltensförderung im Unterricht/Schulalltag mithilfe des SEVE sowie der Planungshilfen aus „Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ ▪ ein- bis zweiwöchentliche Durchführung von standardisierten Verhaltensbeobachtungen durch Sonderpädagogen und Auswahl der Kinder für die Förderebene III ▪ Elternberatung 	<ul style="list-style-type: none"> - SEVE - TRF (nur ausfüllen, Sonderpädagoge wertet aus)- SEVE als Monitoring - standardisierte Verhaltensbeobachtungen in Kooperation mit dem Sonderpädagogen 	regelmäßige Wiederholung in vier- bis sechswöchigem Abstand ein- bis zweiwöchentlich

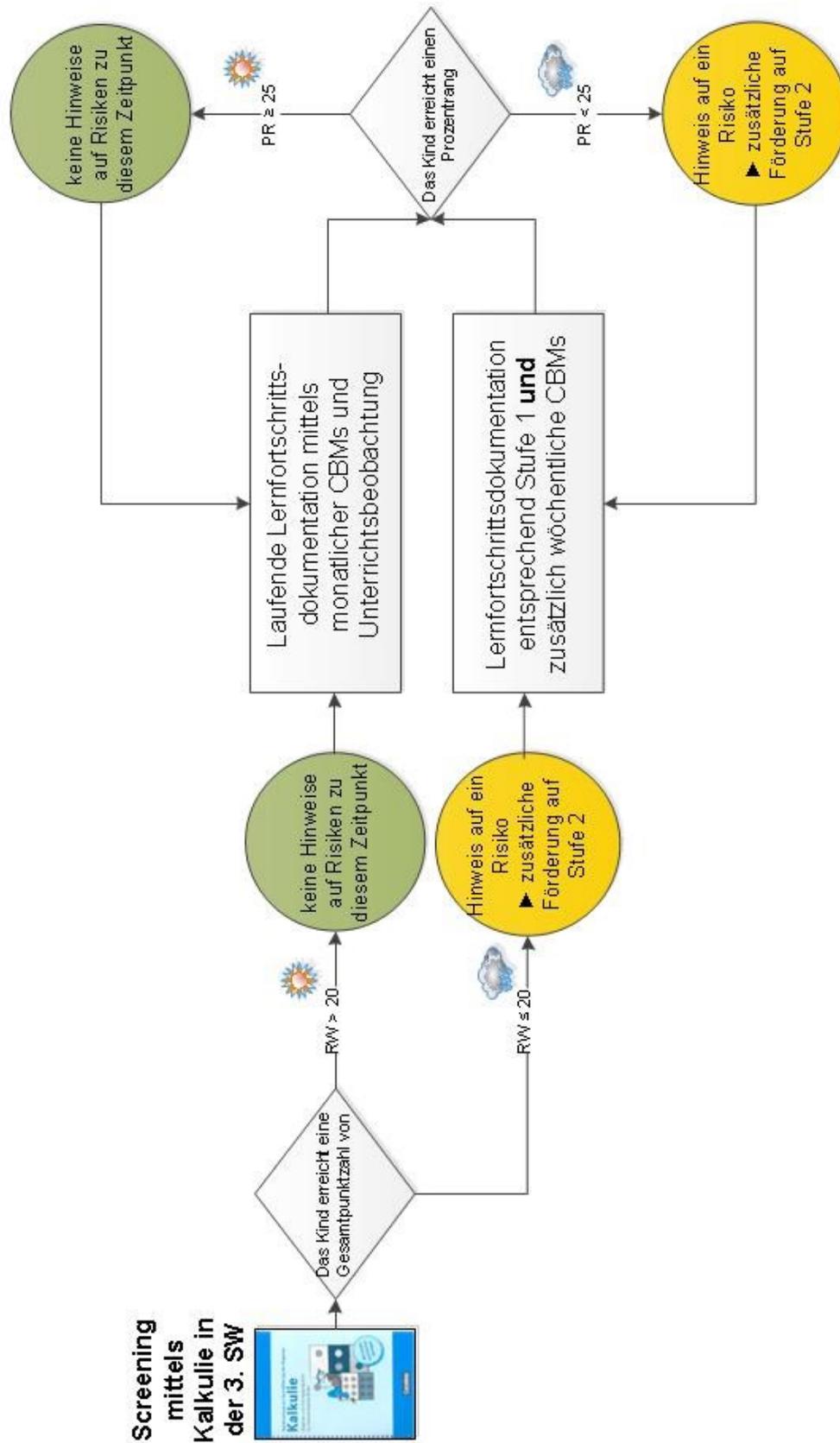
Förderebene III:		Unterricht	Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler	<p style="text-align: center;">Verfahren</p> <p>Zeitraum</p>
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zusätzliche Einzelförderung bzw. Förderung in einer Kleinstgruppe ▪ präventive Einzelfallhilfe: z. B. Verbindung von Leseförderung mit Aufmerksamkeits- und Motivationsförderung in einer Gruppe von ein bis drei Kindern ▪ kooperative Fallberatungen mit der Grundschullehrkraft - Problembeschreibung und -analyse, Entwicklung von Förderzielen und methodisch-didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Schwerpunkten der Förderung ▪ sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung – Präventionsgutachten 	<ul style="list-style-type: none"> o anamnestische Gespräche - Analyse bereits vorliegender Testergebnisse und Proben von Schülerarbeiten - Tests und Fragebögen adaptiert auf den Einzelfall 	nach Bedarf	
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zusätzliche Einzelförderung bzw. Förderung in einer Kleinstgruppe ▪ präventive Einzelfallhilfe: z. B. Verbindung von Förderung mit Aufmerksamkeits- und Motivationsförderung in einer Gruppe von ein bis drei Kindern ▪ kooperative Fallberatungen mit der Grundschullehrkraft - Problembeschreibung und -analyse, Entwicklung von Förderzielen und methodisch-didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Schwerpunkten der Förderung ▪ sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung – Präventionsgutachten 	<ul style="list-style-type: none"> - anamnestische Gespräche - Analyse bereits vorliegender Testergebnisse und Proben von Schülerarbeiten - Tests und Fragebögen adaptiert auf den Einzelfall 	nach Bedarf	

		Einsatz von Messverfahren zwecks Förderebenezuweisung der Schüler	
		Verfahren	Zeitraum
	Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - anamnestische Gespräche - Verhaltensbeobachtungen - Analyse bereits vorliegender Testergebnisse und Proben von Schülerarbeiten - Tests und Fragebögen adaptiert auf den Einzelfall (TRF, LSL) - - standardisierte Verhaltensbeobachtungen mit den Beobachtungsskalen für den Unterricht (Kossow & Hartke, 2010) in Anlehnung an das MAI und die Dimensionen des Lehrerverhaltens (Tausch & Tausch, 1971) 	
Bereich	Unterricht		
Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ präventive Einzelfallhilfe: z. B. Training mit aggressiven Kindern in einer Gruppe von drei Kindern, Einleitung einer Kooperation mit außerschulischen Diensten etc. ▪ kooperative Fallberatungen mit der Grundschullehrkraft - Problembeschreibung und -analyse, Entwicklung von Förderzielen und methodisch-didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Schwerpunkten der Förderung ▪ sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung - Präventionsgutachten 		
kognitive Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Training des induktiven Denkens („Keiner ist so schlau wie ich – Teil III) in zusätzlicher Förderstunde von im CFT 1 auffälligen Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> - CFT-1 (Ende Kl. 1) 	
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachförderung in zusätzlichen Förderstunden (einzeln oder in Kleingruppen) von im Screening auffälligen Schülern ▪ sonderpädagogische Förderdiagnostik als Grundlage der präventiven Förderplanung ▪ präventive Einzelfallhilfe: z. B. Einleitung einer Kooperation mit außerschulischen Diensten etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachdiagnostik: SET 5-10, TROG-D, weitere Verfahren nach individueller Symptomatik (z. B. Lautanalysebogen) 	
		2. SW + 23. SW + 40. SW	
Förderebene III:			

Anhang J: Übersicht Förderebenenzuweisung

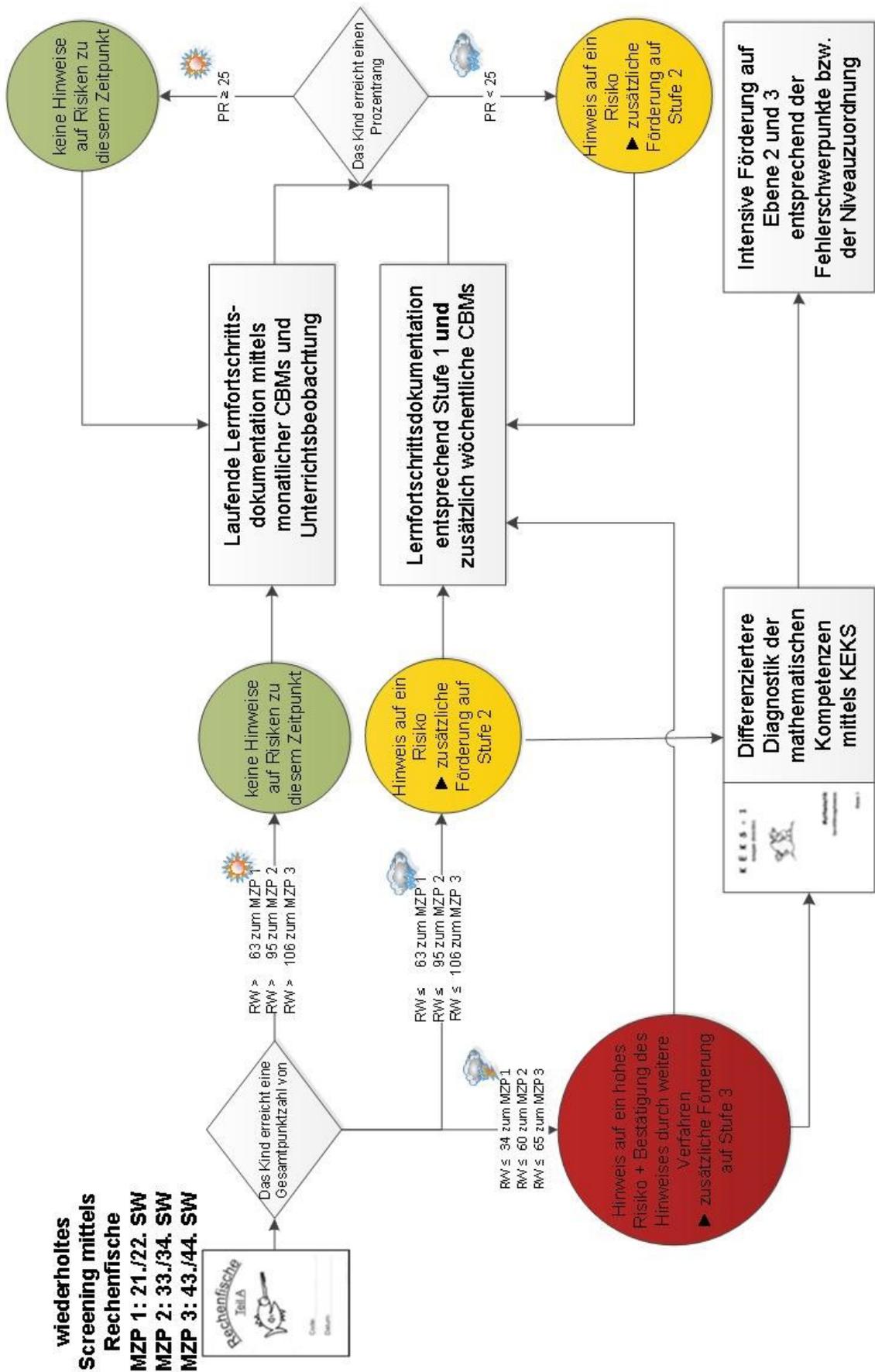
Anlage I: Mathematik 1. Hälfte erstes Schuljahr

Förderstufenzuweisung im Bereich Mathematik ab der 3. Schulwoche (1. Hälfte erstes Schuljahr)



Anlage II: **Mathematik 2. Hälfte erstes Schuljahr**

Förderstufenzuweisung im Bereich Mathematik ab der 21. Schulwoche (2. Hälfte erstes Schuljahr)

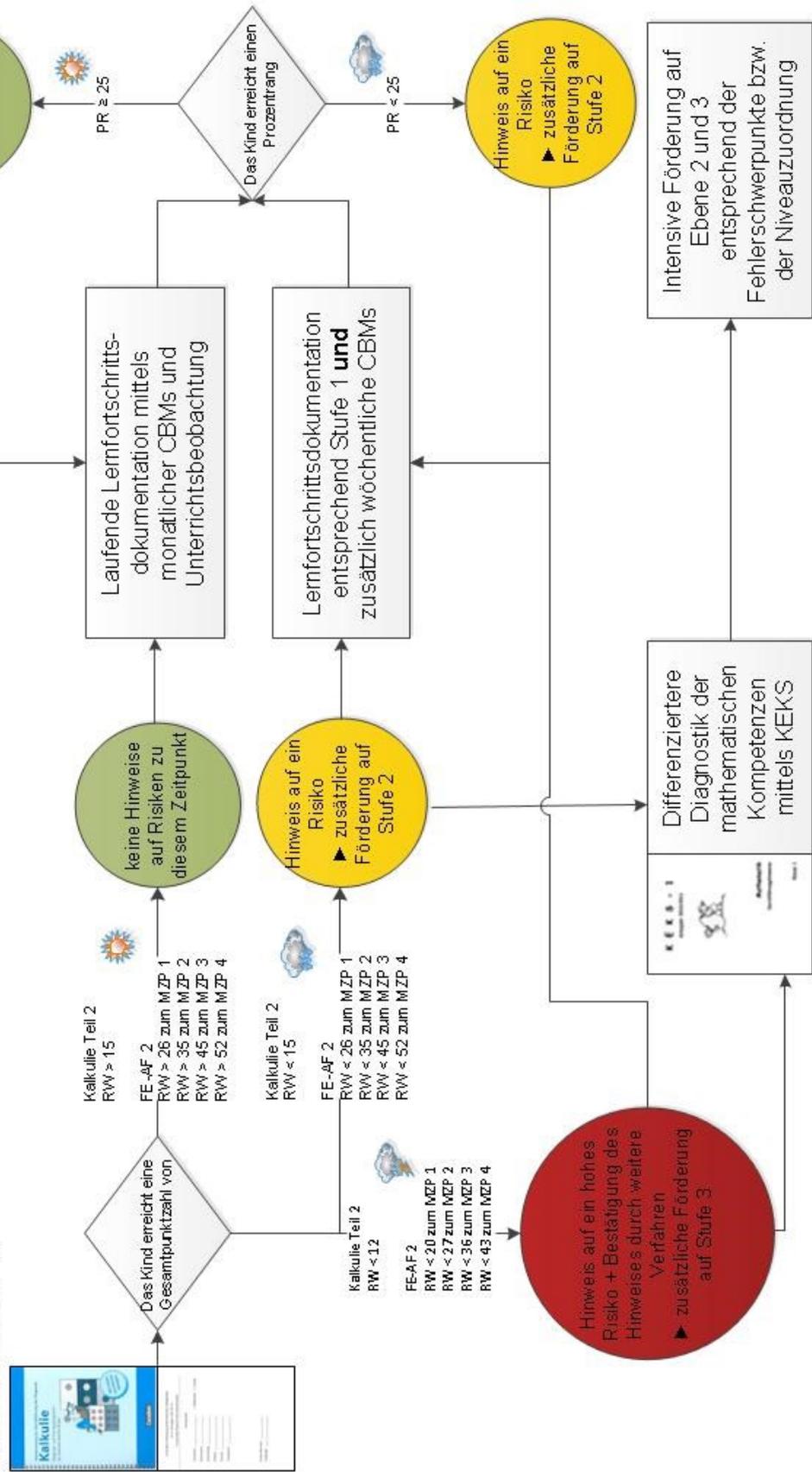


Anlage III: Mathematik zweites Schuljahr

Förderstufenzuweisung im Bereich Mathematik Klasse 2 ab der 3. Schulwoche

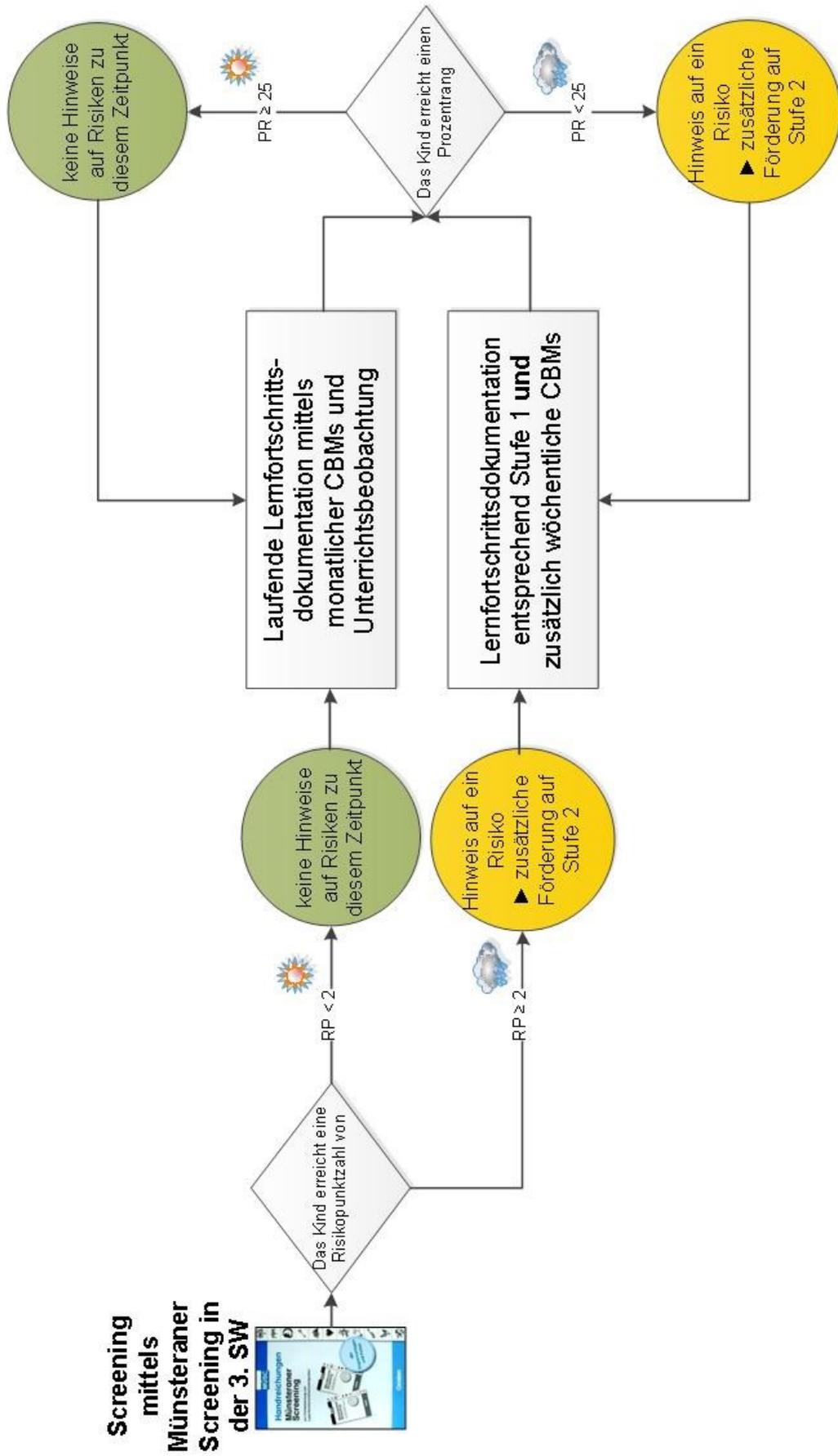
wiederholte Screenings

- 3. SW Kalkulie Teil 2
- 10. SW FE-AF 2 MZP 1
- 20. SW FE-AF 2 MZP 2
- 30. SW FE-AF 2 MZP 3
- 40. SW FE-AF 2 MZP 4



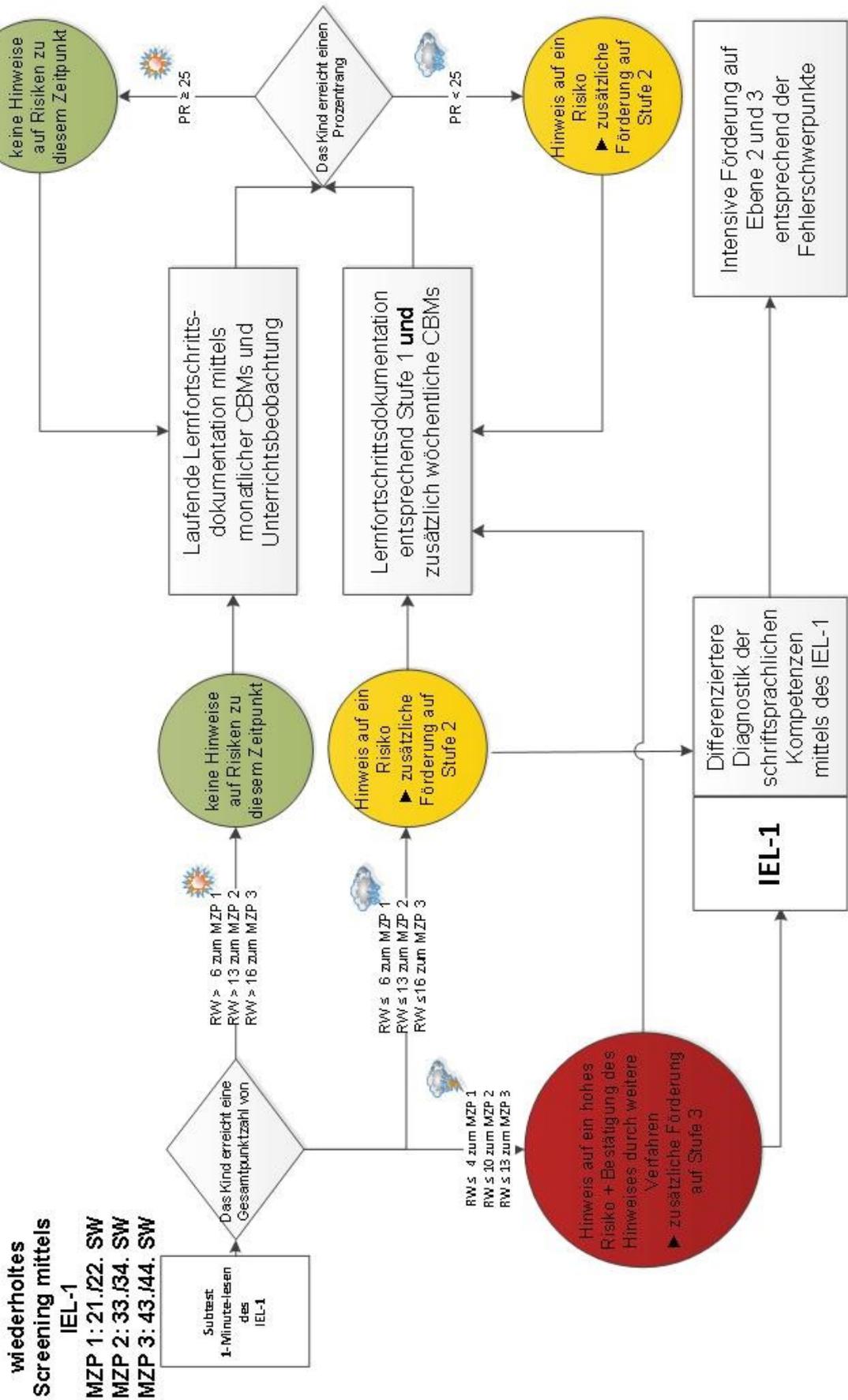
Anlage IV: Deutsch 1. Hälfte erstes Schuljahr

Förderstufenzuweisung im Bereich Deutsch ab der 3. Schulwoche (1. Hälfte erstes Schuljahr)



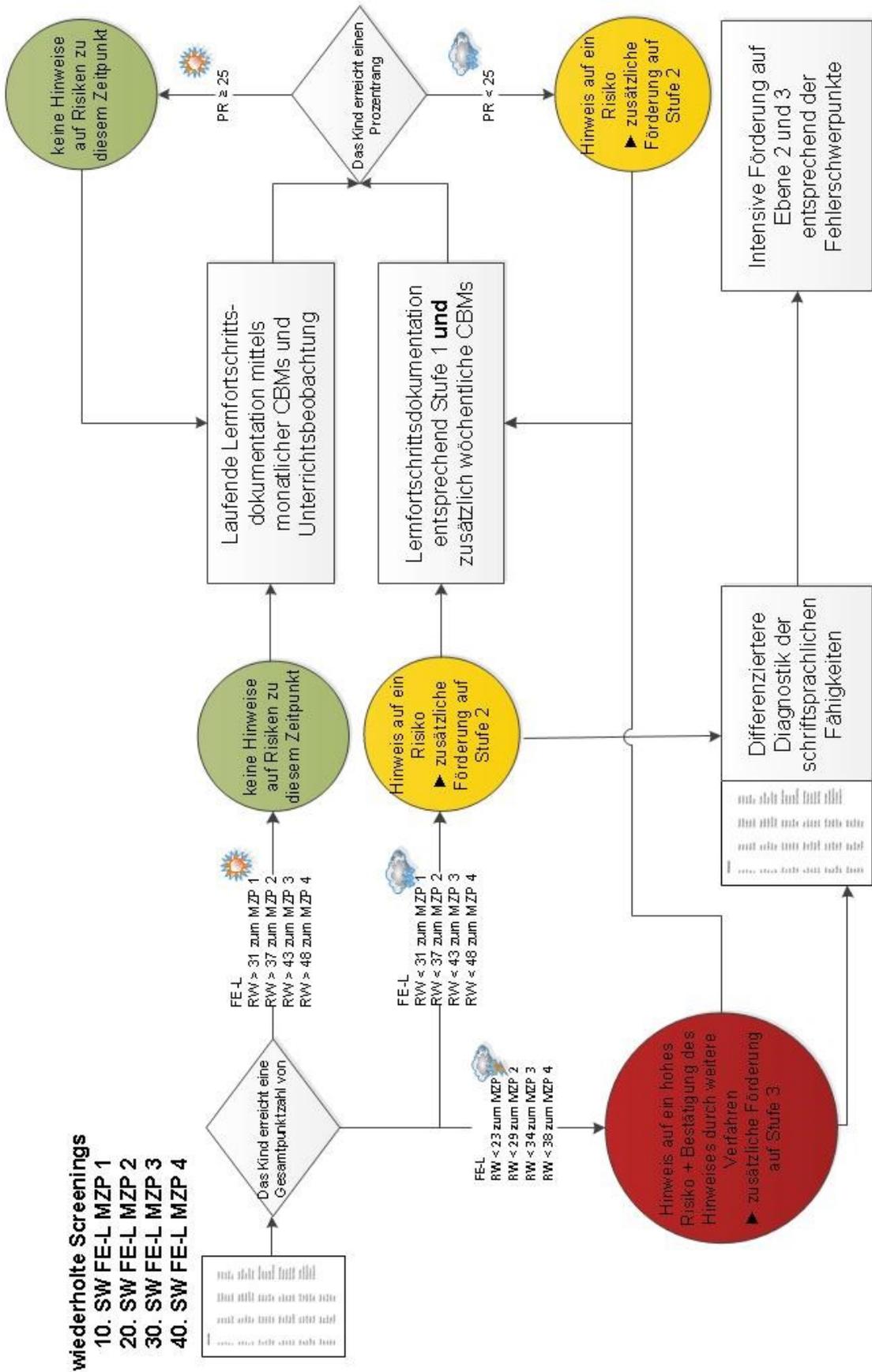
Anlage V: Deutsch 2. Hälfte erstes Schuljahr

Förderstufenzuweisung im Bereich Deutsch ab der 21. Schulwoche (2. Hälfte erstes Schuljahr)



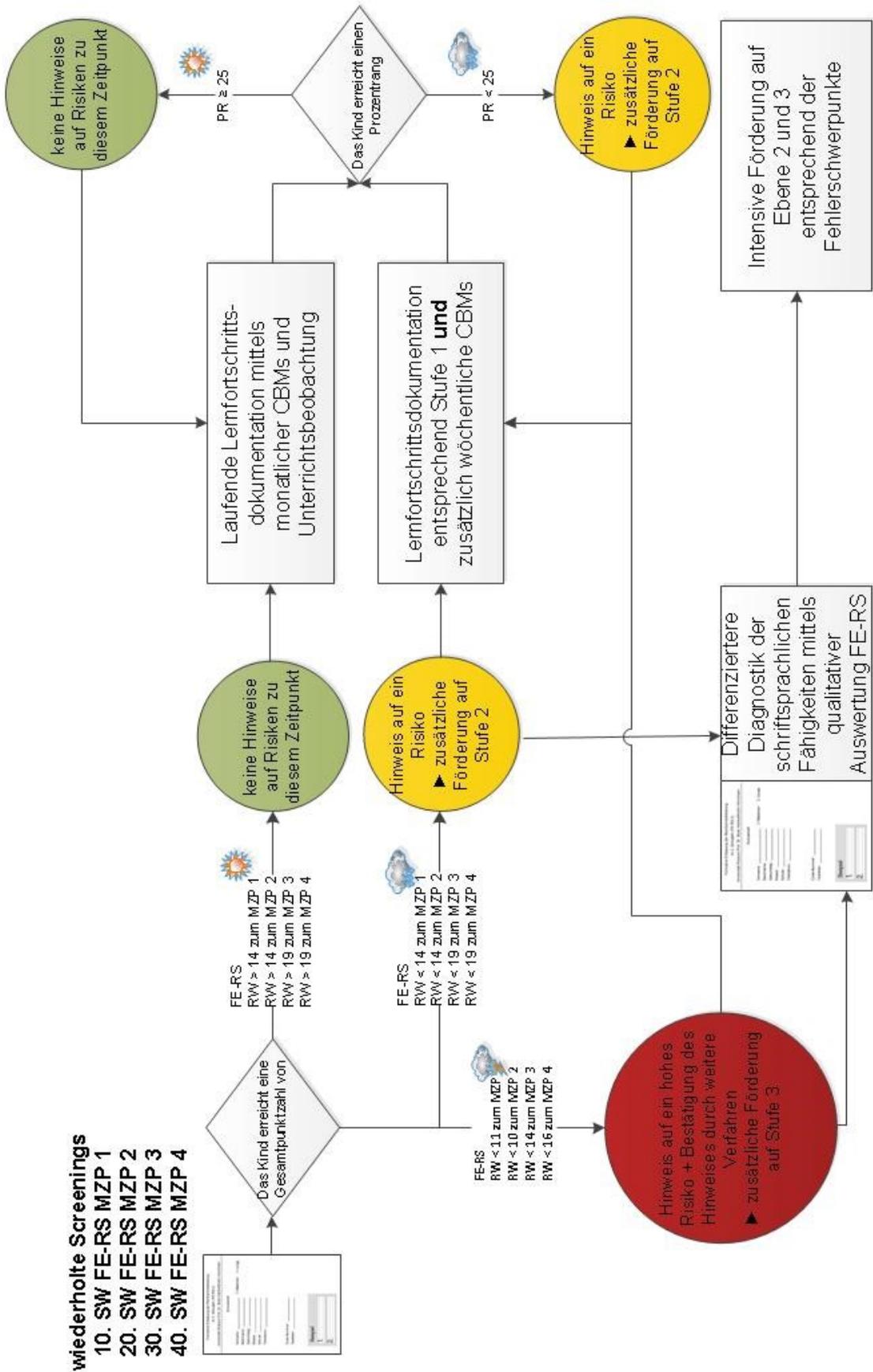
Anlage VI: Deutsch zweites Schuljahr

Förderstufenzuweisung im Bereich Deutsch (Lesen) Klasse 2 ab der 10. Schulwoche



Anlage VII: Deutsch zweites Schuljahr

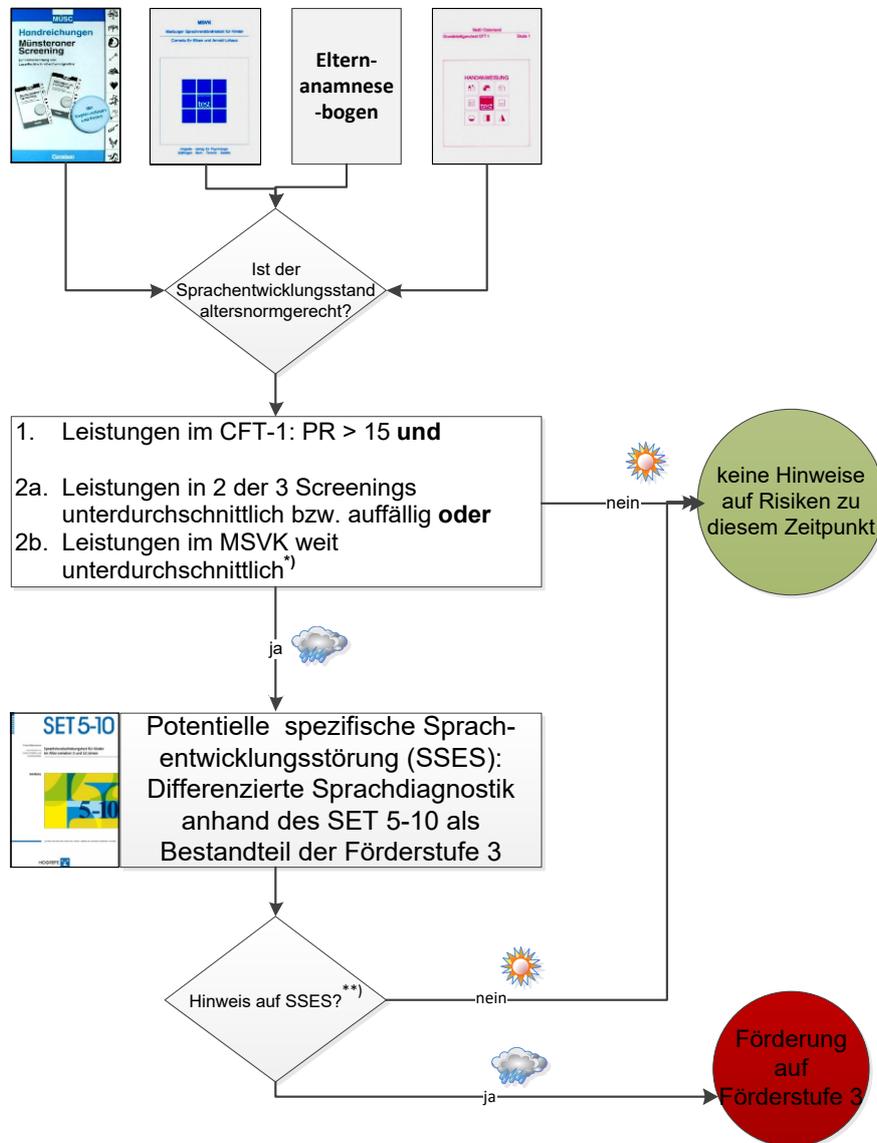
Förderstufenzuweisung im Bereich Deutsch (Rechtschreiben) Klasse 2 ab der 10. Schulwoche



Anlage VIII: Förderbereich Sprache

Förderstufenzuweisung im Bereich Sprache ab der 3. Schulwoche

Screening zur Sprachentwicklung

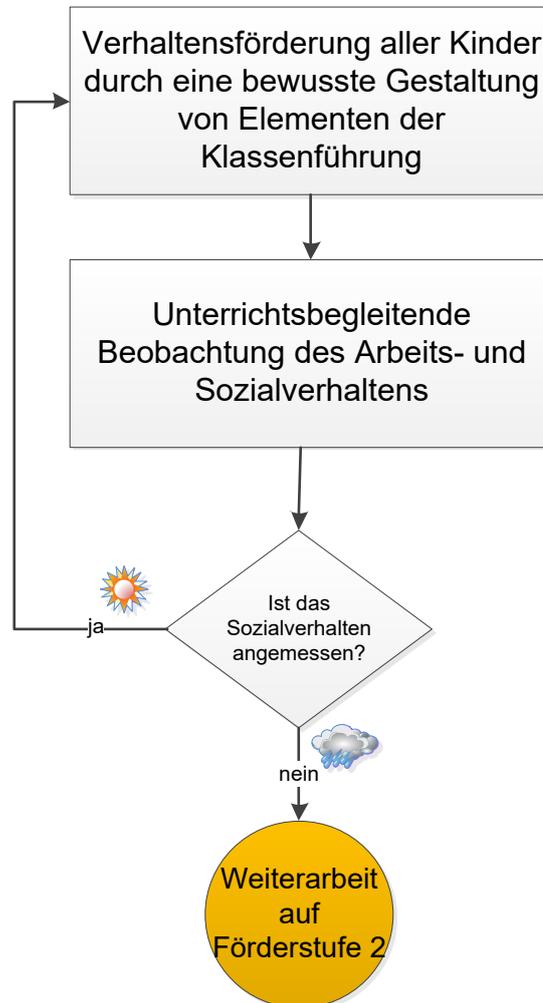


*)

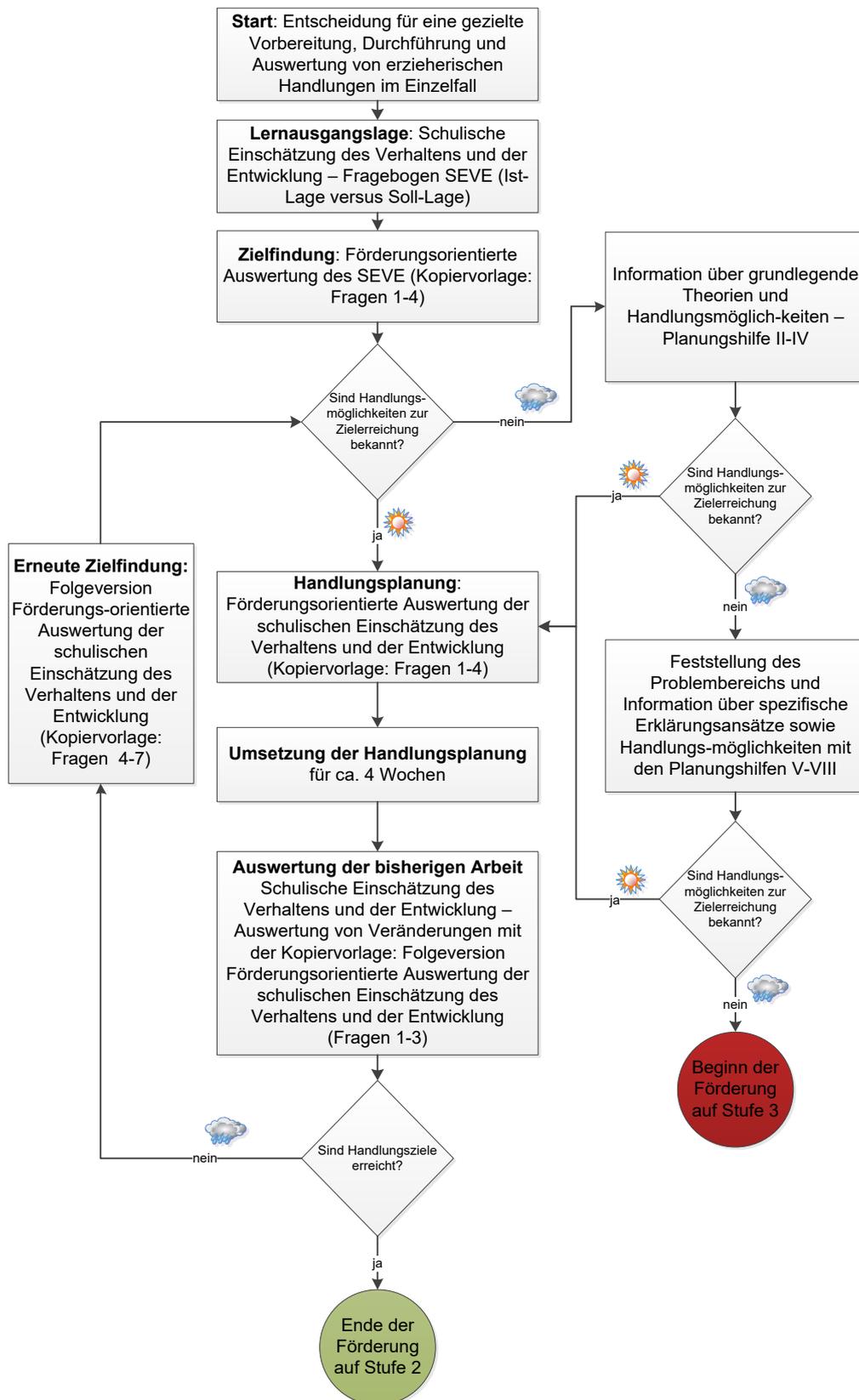
MÜSC: Risikokinder (Erreichung des Risikopunktwerts)
MSVK: „unterdurchschnittlich“ bei einem Prozentrang PR < 25 (T-Wert < 43)
 oder
 „weit unterdurchschnittlich“ bei einem Prozentrang PR < 16 (T-Wert < 40)
Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung ():
 „auffällig“ bei zwei Hinweisen in den Fragen 1 – 4
 oder
 „auffällig“ bei vier Hinweisen auf in den Fragen 5 – 22

) Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES), wenn **SET 5-10
 mind. zwei der Subtests (außer Subtest 3) unterdurchschnittlich (PR < 25, T-Wert < 43)
 oder
 in mind. einem Subtest weit unterdurchschnittlich (PR < 16, T-Wert ≤ 40)

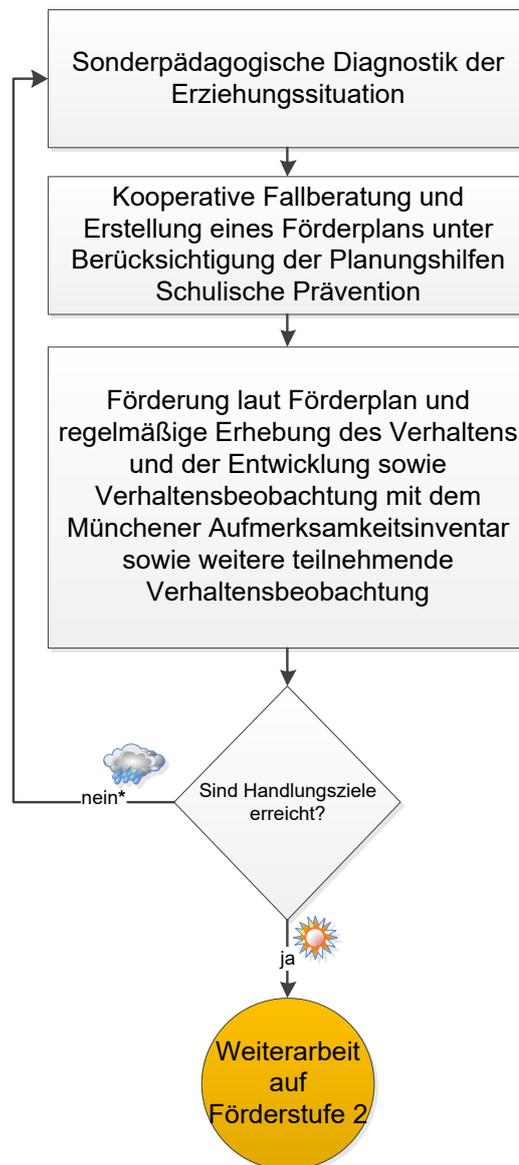
Förderstufenzuweisung im Bereich Verhalten Die Arbeit auf der Förderstufe 1



Förderstufenzuweisung im Bereich Verhalten Die Arbeit auf der Förderstufe 2



Förderstufenzuweisung im Bereich Verhalten Die Arbeit auf der Förderstufe 3



* Sollten nach mehreren Zyklen keine deutlichen Verbesserungen auftreten, nimmt die Förderung auf der Förderstufe 3 den Charakter einer integrativen Erziehungshilfe an.

Autorenverzeichnis

Dr. Diehl, Kirsten, Universität Rostock

Ehlers, Katharina, Universität Rostock

Prof. Dr. Hartke, Bodo, Universität Rostock

Dr. Mahlau, Kathrin, Universität Rostock

Schöning, Anne, Universität Rostock

Voß, Stefan, Universität Rostock

Dr. Vrban, Robert, Pädagogische Hochschule Heidelberg

