

# 1 Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Auch im Zeitalter einer zunehmenden Digitalisierung sind Lesen und Schreiben entscheidende Fähigkeiten menschlicher Kommunikation und grundlegende Elemente gesellschaftlichen Lebens. Als zentrale Kulturtechniken bestimmt der Grad ihrer Beherrschung den individuellen Lebensweg und die Teilhabe eines Menschen in der Gesellschaft nachhaltig (Schneider, 2017). Die Lese- und Schreibkompetenz hat einen weitreichenden Einfluss auf die schulischen Leistungen in allen Fächern und damit auf den Schulerfolg und den weiterführenden Bildungs- und Ausbildungsweg. Es ist nicht zu akzeptieren, dass in einer hoch entwickelten, von Wissen, Erkenntnissen und Technologien durchwobenen Gesellschaft die Anzahl der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit deutlichen Schwierigkeiten im Lesen und in der Rechtschreibung sehr hoch ist: Zumindest ein Fünftel aller deutschen Schülerinnen und Schüler weisen erhebliche Schwierigkeiten in der Beherrschung der Schriftsprache auf (► Kap. 1.2). Wissenschaft und Bildungssystem haben bisher keine überzeugenden Antworten auf diese Herausforderung gefunden.

Angeregt durch Schulleistungsstudien, die die Lese- und Rechtschreibprobleme an deutschen Schulen sichtbar machen, und die Zielsetzung einer fördernden, unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigenden inklusiven Schule, steigt gegenwärtig in der Praxis und in der Bildungspolitik das Interesse

- an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Grundlagen des Schriftspracherwerbs und
- daraus resultierendem Wissen über die Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und frühe Hilfen sowie

- an nachweislich erfolgreichen Förderstrukturen, -systemen und -materialien.

In diesem Buch geht es neben der Darstellung zentraler Ergebnisse der Forschung über die Entwicklung der *Lesefertigkeit*, des *Leseverständnisses* und der *Rechtschreibung* um das frühe Erkennen von im Hinblick auf ihren Schulerfolg im Schriftspracherwerb gefährdeten Schülerinnen und Schülern sowie ihrer individuellen Lernausgangslage und um wirksame Fördermöglichkeiten. Diese Erkenntnisse werden im Zusammenhang mit einem wissenschaftlich gut bewährten, anpassungsfähigen *Fördersystem* dargestellt. Denn dieses gewährleistet erst die systematische Nutzung aktuellen Wissens in der Praxis.

Als robustes, an heterogene Lernausgangslagen anpassungsfähiges Fördersystem hat sich im angelsächsischen Sprachraum (insbesondere in den USA und Kanada) der Response-to-Intervention-Ansatz (RTI-Ansatz) bewährt (Blumenthal, 2017; Hartke, 2017a;b; Hartke & Diehl, 2013; Grosche & Volpe, 2013; Huber & Grosche, 2012; Voß, Blumenthal, Mahlau, Marten, Diehl, Sikora & Hartke, 2016). Hierbei handelt es sich um ein pädagogisches Rahmenkonzept mit dem Ziel bestmöglicher Fördererfolge (Response) aufgrund einer passgenauen Förderung innerhalb des Unterrichts und durch zusätzliche Maßnahmen (Intervention). Innerhalb dieses Ansatzes ist die Arbeit auf mehreren Fördererebenen eines der zentralen Elemente. Es findet Förderung innerhalb des Unterrichts statt (Förderebene I). Im erfolgreichen schulischen Lernen gefährdete Schülerinnen und Schüler erhalten einen zusätzlichen, auf ihre Förderbedarfe abgestimmten (spezifischen) Förderunterricht (Förderebene II). Bei deutlichen Schulschwierigkeiten, trotz Förderung auf den Förderebenen I und II, werden die Schülerinnen und Schüler durch hoch spezialisierte Fachkräfte intensiv gefördert (Förderebene III).

Diese Mehrebenenarbeit bzw. Mehrebenenprävention ermöglicht eine genaue Zuordnung von Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen zu geeigneten Fördermethoden auf der Basis einer wissenschaftlichen Diagnostik. Die Mehrebenenstruktur des Fördersystems RTI ist das »Vehikel« für eine systematische Implementation von geeigneten Interventionen für jeweils unterschiedliche Kinder und Jugendliche.

In diesem Band dargestellte Inhalte, Methoden und Verfahren bieten Erklärungen für unterschiedliche Förderbedarfe innerhalb der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibkompetenz. Zudem werden Handlungsmöglichkeiten auf jeder der genannten Förderebenen bzw. für unterschiedliche Zielgruppen innerhalb eines inklusiven Deutschunterrichts in der Grundschule vorgestellt. Viele der genannten Handlungsmöglichkeiten eignen sich auch für sich anschließende Klassenstufen der Sekundarstufe I (zumindest für die Klassen 5 und 6).

### **Infobox 1: Kurzbeschreibung des Response-to-Intervention-Ansatzes (RTI-Ansatz)**

Zusammenfassend lässt sich der RTI-Ansatz folgendermaßen beschreiben:

- Es findet eine Förderung auf mehreren Förderebenen (bzw. -stufen) statt. In der Praxis kommen vor allem dreistufige Fördersysteme vor. Mit jeder zunehmenden Förderebene steigt der Grad an Intensität und Spezifität der Förderung.
- Mithilfe regelmäßig durchgeführter Screeningverfahren (meist mehrfach im Schuljahr einsetzbare standardisierte und normierte Tests) wird die Lernausgangslage aller Schülerinnen und Schüler erfasst. Die Ergebnisse werden zuallererst für die Förderebenenanzuordnung genutzt.
- Der Erfolg und damit die Wirksamkeit von Unterricht und Förderung wird in kurzen Abständen überprüft. Hierzu dienen in der Regel wöchentlich bis monatlich einsetzbare Kurztests. Diese dauern meist ein bis drei Minuten und führen zu einer Lernverlaufsdokumentation, an der abzulesen ist, ob Lernfortschritte vorhanden sind und wie stark sie ausfallen. Diese Kurztests heißen curriculumbasierte Messverfahren (CBM).
- Die Ergebnisse der Screenings und der CBM sowie von Beobachtungen oder Dokumentenanalysen bilden die Grundlage für die Unterrichts- und Förderplanung (einschließlich der Förderebenenanzuordnung).

- Die auf den unterschiedlichen Förderebenen angebotenen Maßnahmen bzw. die dort verwendeten diagnostischen Verfahren, Förderprogramme und Materialien wurden nach ihrem wissenschaftlichen Bewährungsgrad ausgewählt.
- Falls im Einzelfall bisherige Maßnahmen nicht ausreichen, erfolgt eine Intensivierung und Spezifizierung von Diagnostik und Förderung auf der nächsthöheren Förderebene.
- RTI als Rahmenkonzeption für eine systematische inklusive Förderung zielt auf möglichst zeitnahe Hilfen bei entstehenden Schulleistungsrückständen (»Förderung von Anfang an«), kontinuierliche Förderung und ein Mindern von Leistungsrückständen (»No child left behind«) ab. In Einzelfällen kann die Förderung die gesamte Schulzeit umfassen, wobei die Intensität und Spezifität der Förderung zeitlich stark wechseln kann. Bei einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern soll die Förderung nur temporär sein.
- Es finden regelmäßige Teambesprechungen aller in Bezug auf eine Schülerinnen- und Schülergruppe beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen zwecks Abstimmung von Förderzielen, Methoden und Arbeitsteilung statt.

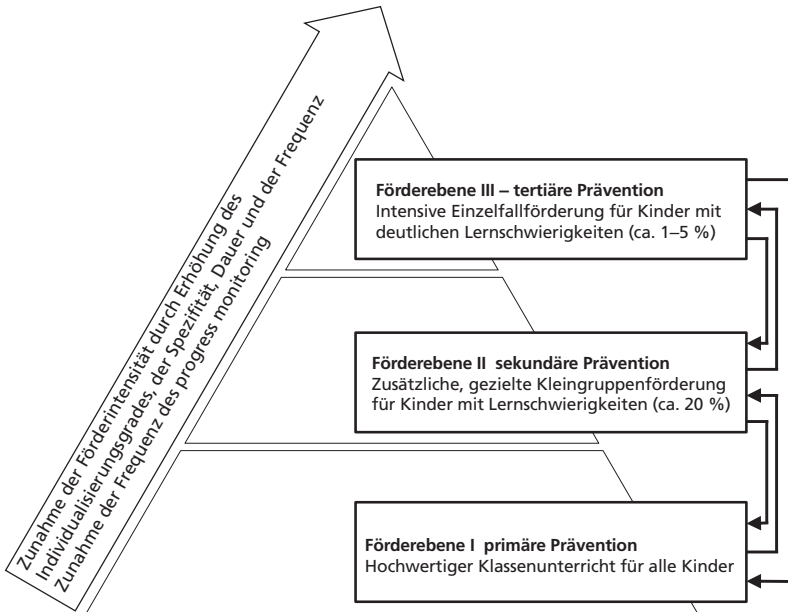
Die in der Infobox 1 im Überblick skizzierten zentralen Elemente von RTI als Rahmenkonzeption für eine gelingende schulische Förderung werden ausführlich in Hartke (2017a) erläutert. Erste positive Evaluationsergebnisse im deutschsprachigen Raum finden sich bei Voß et al. (2016). In dem hier vorliegenden Buch werden eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten eines inklusiven Deutschunterrichts aufgezeigt, die sich zentralen Elementen des RTI-Ansatzes zuordnen lassen. Dies ist beabsichtigt, denn nach jetzigem Erkenntnisstand stellt dieser Ansatz gegenwärtig eine der wenigen erfolgsversprechenden Möglichkeiten dar, das aktuelle Bildungssystem so zu reformieren, dass ein gemeinsamer Unterricht trotz deutlicher Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern gelingt.

Der hier favorisierte RTI-Ansatz kann leicht missverstanden werden. So werden die innerhalb des Ansatzes besonders wichtigen CBM fälsch-

licherweise als summative Evaluationen des Leistungsstandes aufgefasst, die einer möglichst präzisen Leistungsbeurteilung dienen. Die zentrale Funktion der CBM ist hingegen die *formative Evaluation* (Hattie, 2013) des bisherigen pädagogischen Handelns! Die Erfassung des Lernerfolgs dient als Hinweis für die Einschätzung der *Qualität der Passung von Unterricht und Förderung und Lernausgangslage* der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers. CBM dienen also als Informationsquelle zur Beantwortung von Fragen, wie bspw. »Ist mein pädagogisches Handeln für dieses Kind angemessen?« oder »Muss ich mein Handeln ändern?« – Fragen, die sich Lehrkräfte tagtäglich stellen. Letztlich beinhaltet *RTI als Rahmenkonzeption für einen inklusiven Umgang mit Heterogenität* Methoden zugunsten der Lösung elementarer schulpädagogischer Herausforderungen: Früherkennung von Schulleistungsrückständen, Früherkennung von besonderen Risiken in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen, emotional soziale und sprachliche Entwicklung, angemessene Förderung bei einem Förderbedarf in einem Schulleistungsbereich oder einem Entwicklungsbereich, differenziertes Erkennen und Verstehen von Lern-, Sprach- und emotional sozialen Entwicklungs- und Verhaltensschwierigkeiten, professionelle Arbeitsteilung und Teamarbeit von Lehrkräften allgemeiner Schulen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Integrations-/Inklusionsfachkräften sowie Schulpsychologinnen und -psychologen.

Wie jedes Fördersystem verlangt das Rahmenkonzept RTI von seinen Anwendern mehr als Konzept- und Methodenkenntnisse. Ohne den Willen alle Kinder einer Schule optimal zu fördern, kann kein Fördersystem erfolgreich sein. Guter Unterricht steht und fällt mit der *Haltung und der professionellen Kompetenz* der Lehrkräfte (Hattie, 2013; Pant, 2016), dieses gilt umso mehr für den inklusiven Unterricht. Ohne eine inklusionsorientierte Haltung, die sich als fester Wille, für alle Kinder einer Klasse, Schule oder Region von Beginn der Schulzeit an gemeinsame und angemessene Lern- und Entwicklungsbedingungen zu schaffen, beschreiben lässt, gelingt kein gesellschaftlich akzeptiertes inklusives Schulsystem. Die im Weiteren dargestellten Forschungsergebnisse, Modelle, Konzepte, diagnostischen Verfahren, Förderprogramme und Materialien können erst in Verbindung mit einer inklusionspädagogischen Haltung und Förderstrukturen in Anlehnung an den RTI-

Ansatz zu einem erfolgreichen gemeinsamen Unterricht führen. Die Ergebnisse des auf dem RTI-Ansatz beruhenden Rügener Inklusionsmodells (Voß et al., 2016; Hartke, 2017b) sprechen für das skizzierte Vorgehen, das nachfolgend für den Deutschunterricht konkretisiert wird (► Kap. 5). Die folgende Abbildung stellt den RTI-Ansatz als robustes Rahmenmodell für eine inklusive Förderung von Anfang an dar.



**Abb. 1:** Mehrebenenprävention im RTI-Ansatz (Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction-(ATI) und Response to Intervention-(RTI)-Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (Tests & Trends, NF Bd.12, S. 61–82, hier S. 71). Göttingen: Hogrefe. Erläuterung: Die Pfeile kennzeichnen mögliche Förderebenenzuweisungen

## 1.1 Begriffe zur Beschreibung der Kinder mit Lernschwierigkeiten im Deutschunterricht

Aus inklusionspädagogischer Perspektive sind *definitivische* Auseinandersetzungen über Begriffe wie Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lese-Rechtschreibschwäche, Lese-Rechtschreibstörung, isolierte Rechtschreibschwierigkeiten, isolierte Rechtschreibschwäche, isolierte Rechtschreibstörung, kombinierte Schulleistungsschwierigkeiten, kombinierte Schulleistungsschwäche, kombinierte Schulleistungsstörung, Legasthenie, Beeinträchtigungen im Lesen, Beeinträchtigungen im Rechtschreiben oder sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen u. v. m. aufgrund einer eher geringen Förderrelevanz damit assoziierter Gruppenbildungen auf den ersten Blick wenig hilfreich. Denn für die direkte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geringer Lese- und Rechtschreibkompetenz bringt eine Klassifikation der Problematik auf der Basis trennscharfer Begriffe wenig. Im schlimmsten Fall führen sie zu einer undifferenzierten oder sogar stigmatisierenden Betrachtung Betroffener. Hilfreicher sind genaue handlungsrelevante Beschreibungen von Lernausgangslagen, von z. B. Buchstabenverbindungen, Wörtern, Sätzen, Texten, welche die jeweilige Schülerin oder der jeweilige Schüler sicher flüssig lesen und verstehen kann, um zu erkennen, welche Fehler vorkommen, welche Lesestrategien genutzt werden und welche nicht. In Verbindung mit Modellvorstellungen über den Erwerbsprozess von Lesefertigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibung sind vor allem präzise beschreibende Angaben entscheidend für eine gelingende Förderung. Diese Überlegungen sind im Hinblick auf die konkrete Arbeit im Einzelfall zutreffend. Hier sind ein differenziertes Sehen und Verstehen der aktuellen Lernausgangslage und der aktuell stattfindenden Lernprozesse entscheidend.

Auf der Ebene der Planung und Gestaltung eines Fördersystems einer Schule oder einer Region sind aussagekräftige Arbeitsbegriffe über Zielgruppen in verschiedener Hinsicht hilfreich:

- Erst mithilfe von klaren Begriffen für Zielgruppen lassen sich Erfahrungswerte über die Häufigkeit von unterschiedlichen Förderbedarf

- fen gewinnen. Angaben zur Häufigkeit unterschiedlicher Förderbedarfe sind wesentliche Planungsgesichtspunkte eines schulweiten, regionalen oder überregionalen Fördersystems. Erst solche Angaben erlauben eine Abschätzung von personellen und damit verbundenen räumlichen und materialbezogenen Voraussetzungen von Förderung.
- Geklärte deskriptive Begriffssysteme erleichtern die Kommunikation in pädagogischen Teams und die Zuordnung von Ressourcen/Personal zu spezifischen Förderangeboten. Innerhalb von Mehrebenenpräventionskonzepten unterstützen klare Zielgruppenbeschreibungen die Zuordnung von Kindern mit Förderbedarf zu Förderebenen und damit die bewusste Arbeitsteilung in pädagogischen Teams. Stehen beispielsweise einer Schule personelle Ressourcen an freiwilligen Helfern (z. B. »Lese-Buddies« oder Hausaufgabenhilfen), Integrationsfachkräften, Lehrerwochenstunden für Förderung oder sonderpädagogische Förderung zur Verfügung, stellt sich die Frage einer passenden Zuordnung von personellen Ressourcen für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler. So kann für leseschwache Kinder eine regelmäßige Hausaufgabenhilfe und ein häufiges Üben des Lesens mit einem »Lese-Buddy« ausreichen, für ein Kind mit einer ausgeprägten Lese-Rechtschreibstörung ist hingegen ein individualisierter, durch einen Förderplan unterlegter Förderunterricht einer Lehrkraft mit einer Zusatzqualifikation für LRS-Förderung notwendig.
  - Ein Erfahrungswissen über unterschiedliche Zielgruppen innerhalb der Gesamtgruppe von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern beinhaltet Erkenntnisse über die voraussichtliche Dauer der Förderung. Bei der Planung der Förderung ist deren vermutete zeitliche Dauer ein wesentlicher Aspekt, der sowohl die Ressourcenbindung als auch emotional-soziale Aspekte der Förderung berührt. Gerade Kinder mit emotional-sozialen Problemen bedürfen kontinuierlicher vertrauensvoller Beziehungen, um unsichere Bindungsmuster zu überwinden (Julius, 2010). So sollte ein Kind mit einer isolierten Rechtschreibstörung und einem emotional-sozialen Förderbedarf mit einer langfristig zur Verfügung stehenden Lehrperson zusammenarbeiten, während bei einem emotional-sozial stabilen Kind Förderlehrkräfte eher wechseln können.



- Neben Angaben zur Häufigkeit beinhalten Erkenntnisse über Zielgruppen auch Angaben über das gemeinsame Auftreten von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben als auch im Rechnen, emotional-sozialen Schwierigkeiten sowie Aufmerksamkeits- und Sprachproblemen. Dieses Hintergrundwissen kann bei der Gestaltung eines Fördersystems genutzt werden, indem bspw. als Schwerpunkt einer Fördergruppe eine parallele Unterstützung von Lese- und Rechtschreibkompetenz in Verbindung mit Aufmerksamkeitsförderung konzipiert wird.

Begriffssysteme zur Beschreibung der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden von unterschiedlichen Auffassungen über Erscheinungsbilder und Ursachen sowie Vorstellungen über Diagnostik und Förderung beeinflusst. So weist der Begriff Legasthenie auf ein bio-physisches, medizinisches Ursachenverständnis hin. Begriffe wie Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, -schwäche oder -störung lassen hingegen weitere verursachende Faktoren zu, die durch die Psychologie, Linguistik, Soziologie und Didaktik genauer analysiert werden. Aufgrund der Erkenntnis, dass deutliche Schwierigkeiten im schulischen Lernen multifaktoriell bedingt sind (Hartke & Diehl, 2013, 11 ff; Hattie, 2013; Helmke & Weinert, 1997), insbesondere psychologische und soziale Faktoren beim Erwerb der Schriftsprache eine wesentliche Rolle spielen, findet der Begriff Legasthenie kaum noch Verwendung. Stattdessen finden die Begriffe *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*, *-schwäche* und *-störung* Anwendung. Zudem wird zwischen *isolierten* Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten, -schwächen und -störungen sowie *kombinierter* Störung und Schwäche schulischer Leistungen (auch kombinierte Schulschwierigkeiten, -schwächen, -störungen = gemeinsames Auftreten von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und im Rechnen) unterschieden.

Der Begriff *Lernschwierigkeiten* wird vorwiegend als Sammelbegriff verwendet, der auf das Nichterreichen oder nur sehr knappe Erreichen schulischer Mindestlernziele verweist. Lernschwierigkeiten bzw. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten können in jeder Klassenstufe und in jeder Schulart auftreten. Die Art und das Ausmaß der mit dem Begriff bezeichneten Problematik müssen daher weiter erläutert werden, durch

die Angabe der betroffenen Bereiche, der Klassenstufe und der Schulart, durch eine qualitative Beschreibung der Schwierigkeiten und schließlich durch ein Testergebnis in einem standardisierten und normierten Test.

Von einer *Lernschwäche* bzw. einer Lese-Rechtschreibschwäche, isolierten Lese- oder Rechtschreibschwäche oder kombinierten Schwäche schulischer Leistungen (ebenfalls schwache Leistungen im Rechnen) wird gesprochen, wenn die jeweilige Schulleistung unterhalb der alters- und klassentypischen Durchschnittsleistung liegt. Es gilt hier das sogenannte *einfache Diskrepanzkriterium*. Dies gilt als erfüllt, wenn die jeweilige Schulleistung mindestens eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts eines zuverlässigen und gültigen Schulleistungstests liegt. Operational ausgedrückt bedeutet dies, dass der ermittelte T-Wert kleiner als  $T=40$  und der ermittelte Prozentrang kleiner als 16 ( $PR < 16$ ) sind.

Die ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) klassifiziert *im individuellen Leistungsprofil* besonders schwerwiegende Lernschwächen als *Lernstörungen* (umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, häufig auch als *Teilleistungsstörungen* bezeichnet), wenn die Leistungen einer Person im Lesen, Rechnen oder im schriftlichen Ausdruck bei individuell durchgeführten Tests unter den Leistungen liegen, die aufgrund der Altersstufe, der Schulbildung und des Intelligenzniveaus zu erwarten wären. Die Lernprobleme sind hierbei so stark ausgeprägt, dass sie die schulischen Leistungen oder die Aktivitäten des täglichen Lebens, bei denen Lese-, Rechen- und Schreibfähigkeiten benötigt werden, deutlich beeinträchtigen. Eine Störung im Bereich der schriftsprachlichen Fähigkeiten wird also dann festgestellt, wenn neben dem ersten Diskrepanzkriterium (siehe oben: Testergebnisse T-Werte  $< 40$  bzw.  $PR < 16$ ) auch eine zweite Diskrepanz (=doppeltes Diskrepanzkriterium) gegeben ist: Die schwache Schulleistung weicht von der aufgrund des Intelligenzniveaus erwarteten Schulleistung deutlich negativ ab. Diese zweite Diskrepanz wird operational durch den Vergleich des Ergebnisses des jeweiligen Schulleistungstests mit dem Ergebnis des Intelligenztests ermittelt. Zugunsten der Vergleichbarkeit werden beide Testergebnisse in T-Werten dar-