

Störungen beim Schriftspracherwerb - Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht

Erschienen in 2002 in "Schatzkiste Sprache 2 - Kinder auf dem Wege in der Schrift", Hrsg. Bahorn/ Bartnitzky/ Büchner/ Speck-Hamdan. Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule/DGLS

1. Perspektivenwechsel

In Bezug auf zahlreiche psychische und soziale Sachverhalte werden deterministische Modelle zunehmend von entwicklungsökologischen bzw. systemischen Modellvorstellungen abgelöst.

- Als deterministisch sind Modelle anzusehen, die davon ausgehen, dass eine frühkindliche Hirnschädigung, ein Kindheitstrauma, ein einschneidendes Erlebnis im Jugend- oder Erwachsenenalter Wirkfaktoren sind, die weitgehend unbeeinflusst durch andere Lebenserfahrungen oder Lebensumstände vorher-sagbare Folgen zeitigen.
- Deterministische Modelle sind zumeist lernerzentriert, d. h., sie suchen die Ursachen für die Störung in erster Linie beim Kind
- Sie sind oft auch monokausal, d. h. sie führen z. B. Entwicklungsstörungen auf einen bestimmten Wirkfaktor zurück. LRS z. B. wurde und wird, je nach Standpunkt, auf eine visuelle Gestaltgliederungsschwäche, auf mangelnde Hirnhemisphärendominanz oder auf unzureichendes phonologisches Unterscheidungsvermögen zurückgeführt.

Entwicklungsökologische bzw. systemische Modelle gehen dagegen im Prinzip von der Annahme aus, dass am Zustandekommen komplexer Fertigkeiten, Denkgewohnheiten oder Verhaltensmuster immer eine Vielzahl von Wirkfaktoren beteiligt ist, u.a.

- Körperliche und psychische Merkmale der Person
- Einflüsse des sozialen Umfelds, des häuslichen Umfelds, des schulischen oder der peer-group-

Positivwirkungen werden nach diesem Konzept als Folgen eines Bündels günstiger Bedingungen angesehen und Negativwirkungen als Folgen eines Bündels ungünstiger Einflüsse und Voraussetzungen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass einzelne Wirkfaktoren sich gegenseitig verstärken können, sich aufheben können und/oder einander ablösen. Störungen sind zu erwarten, wenn Menge und Gewicht entwicklungshemmender Faktoren dominieren, d.h., entwicklungsförderliche Bedingungen an Menge und Gewicht übertreffen.

So ist nach diesem Konzept durchaus denkbar, dass eine Geburtsschädigung es einem Kind zunächst erschweren kann, mit seiner Umwelt zu interagieren. Damit wäre der Lebensweg dieses Kindes jedoch keineswegs vorgezeichnet: Ande-

re Bereiche des Zentralnervensystems könnten sich so entwickeln, dass die Ausfälle zumindest teilweise kompensiert werden. Frühförderung und eine fürsorglich-anregungsreiche Erziehung könnten bewirken, dass die ursprüngliche Schädigung, ohne in der späteren Entwicklung irgendwelche Folgen zu hinterlassen, überwunden wird. Die Entwicklung könnte allerdings auch anders verlaufen: die Eltern könnten auf die erkennbaren Schwierigkeiten ihres Kindes verunsichert, hilflos oder ablehnend reagieren. Zwischen dem Kind und seinen Eltern könnte sich eine fortschreitend problematischere Beziehung entwickeln und fort dauern, selbst wenn sich der ursprünglich organische Defekt bereits durch biologische Reifungs- und Kompensationsprozesse überwunden wäre.

Tatsächlich fand E. E. WERNER (1989) in ihrer richtungsweisenden Längsschnittstudie über das Heranwachsen der Kinder der Hawaii-Insel Kauai¹, dass Personen mit erwiesenen neurologischen Geburtsschädigungen im Erwachsenenalter kaum Auffälligkeiten zeigten, wenn sie in einem stabilen und wirtschaftlich gesicherten Elternhaus heranwuchsen, dass aber v.a. die Kinder Schwierigkeiten hatten und sozial randständig wurden, die in instabile und wirtschaftlich ungesicherte Familien hineingeboren wurden. Selbst Kinder, bei denen sich Risikofaktoren häuften (Stress bei der Geburt, wirtschaftliche Armut, zerrüttete Familienverhältnisse) waren als Erwachsene erfolgreich, wenn sie daneben auch entwicklungsförderliche Bedingungen vorfanden bzw. sich solche verschaffen konnten: v.a. eine sichere Bindung zu einem Erwachsenen (Onkel, Großeltern, ältere Geschwister), wobei offenbar auch der Einfluss von Schule eine heilsame Wirkung haben kann: "Aus der Schule schienen sie ein zweites Zuhause gemacht zu haben, einen Ort der Zuflucht, wenn ihre Familie zerrüttet war. Als wir sie im Alter von 18 Jahren befragten, nannten viele dieser Jugendlichen einen Lieblingslehrer, der für sie zum Rollenmodell, Freund und Vertrauten geworden war und der sie besonders in Zeiten unterstützte, in denen ihre eigene Familie von Konflikten bedrängt oder von Auflösung bedroht war" (WERNER, a.a.O. S. 122). Es war immerhin ein Drittel der Risikokinder, deren Entwicklung derart günstig verlief.

Alltagstheorien und deterministischen Vorstellungen, LRS sei auf einen dominierenden Wirkfaktor zurückzuführen, wurden durch die empirischen Forschungen schon vor längerer Zeit widerlegt.

- Sog. Legastheniker schneiden in visuellen Wahrnehmungsprüfungen keineswegs schlechter und mitunter sogar besser ab als erfolgreiche Leser und Schreiber. Erste Belege finden sich in Untersuchungen von KOSSAKOWSKI (1960). Weitere Hinweise liefert die deutsche Eichstichprobe des FROSTIG-Wahrnehmungstests (LOCKOWANDT 1964): Die als Legastheniker ausgewiesenen Kinder unterscheiden sich im statistischen Durchschnitt nicht von den Normalen

¹ 698 Kinder, die 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai geboren wurden, wurden von E.E. Werner und ihrem Team über drei Jahrzehnte forschend begleitet, ihre Entwicklung bis ins Erwachsenenalter verfolgt.

- Die Zahl der Linkshänder fand VALTIN (1972) in einer sehr umfassenden Untersuchung bei als „Legastheniker“ diagnostizierten Kindern ebenfalls nur sehr unbedeutend erhöht. Unter den Kindern, die in Legasthenie-Beratungsstellen betreut wurden, fanden sich nur 10 % mehr Linkshänder als in der Gesamtbevölkerung. Die vorhandenen Unterschiede führt sie auf eine Art sich selbst erfüllende Prophezeiung zurück. Weil die Auffassung schon weit verbreitet ist, dass Legasthenie etwas mit Händigkeit zu tun hat, werden vorzugsweise Linkshänder bei Lehrern und Beratungsstellen angemeldet.
- Auch die Hypothese von den Legasthenikerfehlern hat sich nicht bestätigt. VALTIN (1970), MÜLLER (1965) und KEMMLER (1967) kamen zu folgender Feststellung: Die sog. Legasthenikerfehler sind der Fehlerrate proportional. Je mehr Rechtschreibfehler ein Kind macht, desto häufiger treten Reversionen, Inversionen oder Umstellungen auf - und zwar mit gleicher Häufigkeit bei intelligenten wie bei weniger intelligenten Lese- und Schreibversagern. Intelligente Kinder machen keine „intelligenten“ Fehler. Sie machen die gleichen Fehler wie Kinder mit niedrigem IQ, wenn, aus welchen Gründen auch immer, ihre Lese- und Schreibleistung verzögert ist. Die qualitative Fehleranalyse rechtefertigt nicht, zwischen intelligenten und nichtintelligenten Lese- und Schreibversagern zu unterscheiden.

Statt eines dominierenden Faktors wurde - vorzüglich aufbereitet bei KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995) - eine Vielzahl von Wirkfaktoren gefunden, die allerdings immer nur kleine Anteile an der Gesamtvarianz aufklären. Zum Erfolg und Versagen von Kindern beim Lesen und Schreiben können die unterschiedlichsten Bedingungen beitragen

- Personale Bedingungen, körperliche und seelische Merkmale, Kompetenzen, Interessen und nicht zu vergessen emotionale Befindlichkeiten.
- Bedingungen im schulischen Umfeld, der Unterricht, die Art der Angebote, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das Verhältnis zu den Mitschülern.
- Bedingungen im privaten Umfeld der Person, die Familienverhältnisse, die Erziehungspraktiken der Eltern, der Freundeskreis.

Es kann nahezu Alles und Jedes Ursache sein, und zwar bei jedem Kind in einer anderen Konstellation.

2. Ordnung im „Teilchenzoo“ - Versuch einer Systematik von Verursachungsbedingungen

In einer Lehrveranstaltung „Störungen des Schriftspracherwerbs“ habe ich Studierenden diesen Problemaufriss vorgetragen und auch einige Wirkfaktoren benannt – um am Ende mit der Frage konfrontiert zu werden „Was bitte ist denn nun die Ursache von Legasthenie?“. Die Formulierung lautete in der Tat „die Ursache“. Die Botschaft von einer multiplen Bedingtheit von LRS war also noch nicht ins Bewusstsein der Fragerin angekommen und auch der Begriff „Legasthenie“ wurde, trotz vorheriger kritischer Behandlung im Seminar ohne relativierende Einschränkungen verwandt. An dieser Stelle wurde mir klar, dass ein systemisches Konzept in eine Form gebracht werden muss, die einerseits die Komplexität der Wirklichkeit erhält, andererseits die Phänomene so weit ordnet, dass das Modell als Planungsgrundlage für pädagogisch-therapeutisches Handeln

brauchbar wird. Tabelle 1 stellt - ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Endgültigkeit - den Versuch dar, verschiedene denkbare wie erwiesene Verursachungsmomente zu ordnen. Hinweise auf entwicklungsrelevante Risiko- und Schutzfaktoren geben u.a. die Studien von WERNER (1989 u. 1997) bzw. MATJCEK (1997). Bei der Zusammenstellung der lerngegenstandsunspezifischen schulischen Wirkfaktoren beziehe ich mich vornehmlich auf HELMKE und WEINERT 1997, bei der Auflistung der speziell für den Schriftspracherwerb relevanten („unmittelbaren“) Bedingungsfaktoren auf KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (a.a.O.).

Tabelle 1: Bedingungsvariablen von Lernerfolg und Lernversagen beim Schriftspracherwerb

Verursachungs- bereiche	Gefährdungspotenziale, Risikofaktoren		Widerstandskräfte des Individuums, Resilienzbedingungen, Unterstützungspotenziale im Umfeld	
	mittelbar (lerngegenstandsspezifisch)	Unmittelbar (lerngegenstandsspezifisch)	Unmittelbar (lerngegenstandsspezifisch)	Mittelbar (lerngegenstandsspezifisch)
Eigenschaften der Person, organische Befindlichkeiten, Sozialisations- ergebnisse, Weltwissen und Vorkenntnisse	<p>Kognitive Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unzweckmäßige Aneignungsstrategien des Kindes - Beschränktes Handlungs- und Umweltwissen des Kindes - intellektuelle Grundfertigkeiten wenig entwickelt - Unzureichende Beherrschung der Unterrichtssprache - Verzögerungen und/oder Beeinträchtigungen der allgemeinen sensorischen und motorischen Entwicklung <p>Emotionale, motivationale und soziale Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - geringes Interesse des Kindes an schulischen Inhalten, - Sozialangst, generalisierte Schulangst - Hypermotorik, Hyperaktivität - Soziale Probleme, Aggressivität <p>Organische Beeinträchtigungen, Sinnes-schädigungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - konstitutionell bedingte Krankheitsanfälligkeit (z. B. Infektanfälligkeit) <p>Lerngeschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geringe vorschulische Erfahrungen mit schulisch relevanten Sachverhalten - Verspätete oder unzulängliche Bewältigung vorangegangener Entwicklungsaufgaben - Lange Fehlzeiten 	<p>Kognitive Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungsrückstände auf sprachlichem Gebiet (Wortschatz, Syntax) - Mehrsprachige Primärsozialisation - Sprachstörungen (Dysgrammatismus, gestörte Artikulation) - Unzulängliche Bewältigung vorangegangener Lernschritte (z.B. der Phonem-Graphem-Beziehung, der Synthese oder der phonologischen Differenzierung) <p>Emotionale, motivationale und soziale Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geringe subjektive Bedeutsamkeit von Schrift - Angst und Lernblockaden gegenüber Lesen und Schreiben (infolge vorangegangener Misserfolgs-erlebnisse und/oder hohem Erwartungs-drucks der Eltern) <p>Lerngeschichte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geringe Vorerfahrungen mit Sprache, Schrift, Vorlesen, Kinderbü-chern etc. 	<p>Kognitive Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenzierte vorschulische Erfahrungen mit Sprache und - Gut ausgebildete sprachliche Kom-petenz (Wortschatz, Grammatik, Kommunikationskompetenz) - rechtzeitige Bewältigung vorange-gangener Lehrgangsanforderungen <p>Emotionale, motivationale und soziale Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse am Lerngegenstand Schrift - Erfolgszuversicht - Kontrollüberzeugung, <p>Lerngeschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausgiebige Vorerfahrungen mit Schrift, Schrift schon früh im Er-fahrungshorizont und positiv emo-tional besetzt 	<p>Kognitive Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zweckmäßiger Arbeitsstil - Umfangreiches Weltwissen - Differenzierte kognitive Grundfä-higkeiten - Gut ausgebildete Sprachkompetenz - Motorisch und sensorisch weit entwickelt <p>Emotionale, motivationale und soziale Voraussetzungen</p> <p>Differenzierte Interessen und Hobbys</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissbegier und hohe Lernmotiva-tion - Selbstbewusstsein, positives Selbstwertgefühl - Soziale Kompetenz und gefestigte soziale Position <p>Organische Entwicklung und Konstituti-on</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Kind ist organisch altersadä-quat entwickelt - Das Kind verfügt über eine robuste körperliche Konstitution <p>Lerngeschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausgeprägte vorschulische Erfah-rungen mit schulisch relevanten Sachverhalten - Altersadäquate und hinlängliche Bewältigung vorangegangener Entwicklungsaufgaben

<p>Außerschulische, häusliche Sozialisationsbedingungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materielle Unsicherheit - Beengte Wohnverhältnisse - Traumata durch Flucht, Vertreibung, Arbeitslosigkeit - Anregungsarmes häusliches Milieu, geringes Weltwissen der Erziehungspersonen - Emotional instabile Erziehungspersonen - Gestörte familiäre Beziehungen, Vernachlässigung des Kindes, - Überbehütung, - Überforderung - Soziale Isolierung der Familie - Zugehörigkeit zu „falscher“ Peer-Group 	<ul style="list-style-type: none"> - Illiterales Milieu - Geringe Sprach- und Schriftsprachkompetenz der Erziehungspersonen - geringe und eingeschränkte Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> - Literales Milieu - Eigene Bücher, Vorlesen - Begleitung des Lernprozesses durch häusliche Bezugspersonen - Unterstützung bei den Hausaufgaben - Nachhilfe 	<ul style="list-style-type: none"> - Materielle und soziale Sicherheit der Familie - Breites Weltwissen der Erziehungspersonen - Emotional stabile Erziehungspersonen - Hoher intellektueller Anregungsgehalt - Anregungsreiches, ermutigendes Erziehungsklima - emotionale Unterstützung des Kindes bei Schwierigkeiten - Gute soziale Integriertheit der Familie - Anregende Freundinnen/Freunde
--	---	---	---	--

<p>Schulische Sozialisationsbedingungen und pädagogische Angebote</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unfreundliche bauliche Gestaltung der Schule, dürftige Einrichtung und Ausstattung; - Zu wenig Personal, zu große Klassen - Schlechtes Schulklima, fehlende Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern - Sehr heterogene Schülerschaft - Ablehnendes Lehrerverhalten, gestörte Schüler- Lehrer- Beziehung - Konflikte mit Mitschülern - Hoher Leistungsdruck - Gleichtakt des Lernens - Zu wenig zugestandene Lernzeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsarme Formalangebote - Vermittlung von Schrift als bloße Technik ohne Gebrauchswert - Fehlender Bezug der Texte zum Erleben und zur Sprache der Kinder - Lernpsychologisch und wahrnehmungspsychologisch falsche Organisation von Lernschritten - Zu wenig zugestandene Lernzeit im Fach „Deutsch“, keine ausreichende Gelegenheit zur Automatisierung des Gelernten - Fehlende Passung der Angebote an die Voraussetzungen der Kinder fehlende Differenzierung (Über- und Unterforderung) - Fehlende Hilfen bei Schwierigkeiten - Ungenügende emotionale Unterstützung bei Schwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Erlebnis- und erfahrungsbezogene Angebote zum Lesen und Schreiben - Sorgfältige Passung der Angebote an individuelle Ausgangslagen - Ausgiebige Bearbeitung der besonderen Schwierigkeiten des Lerngegenstands, insbesondere der phonologischen Operationen und orthographischer Besonderheiten - Binnendifferenzierung und Individualisierung - Vermittlung von Kompetenzerleben und Erfolgszuversicht - Unterstützungsangebote für Kinder mit akuten Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Freundliche Gestaltung der Schule (Klassenzimmer, Gebäude, Schulhof) - Kollektives Bemühen der Lehrkräfte um eine kindgerechte Schule - Binnendifferenzierender Unterricht in allen Fächern - Projektunterricht - Unterstützungssysteme für in ihrer Entwicklung gefährdete Kinder (Sprachförderung, Deutschunterricht für Kinder ausländischer Herkunft, Beratungslehrer, Stützpädagogen) - Hilfen zur Ausbildung zweckmäßiger Aneignungsstrategien - Jahrgangsübergreifender Unterricht mit Lernzeitverlängerung - Schule mit familienergänzenden Aufgaben, Schulsozialarbeit, Betreuungsschule, Hort
--	---	--	---	--

Man mag sich wundern, dass es bei der großen Zahl von Gefährdungspotenzialen überhaupt noch zu einem Lernerfolg kommt. Zum Glück gibt es nicht nur **Risiken**, sondern auch **entwicklungsfördernde** Bedingungen, in der Tabelle als Widerstandskräfte und Unterstützungspotenziale benannt.

- Widerstandskräfte sind körperliche und psychische Eigenschaften des Kindes, seine Kompetenzen, seine Interessen
- Unterstützungspotenziale sind Bedingungen im Umfeld der Person, die sich entwicklungsfördernd auswirken können.

In der Fachliteratur finden sich ursprünglich die Begriffspaare „Risikofaktoren – Schutzfaktoren“ bzw. „Vulnerabilität vs. Widerstandsfähigkeit/Resilienz“. Das englische Adjektiv „resilient“ lässt sich übersetzen mit „abfedernd“, „abprallend“. Resilienzbedingungen sind also solche, welche Risiken abfedern oder abprallen lassen. Ich ziehe es vor, von „Gefährdungspotenzialen“ und von „Unterstützungspotenzialen“ zu sprechen, bzw. von „Widerstandskräften“, wenn es sich um Eigenschaften oder Kompetenzen von Individuen handelt. Ich gebe dem Begriff Potenzial den Vorzug, weil er

- zum einen etwas beschreibt, was bereits existiert,
- zum anderen aber auch eine konditionale Interpretation zulässt, d. h. etwas bezeichnet, was sein oder herbeigeführt werden könnte, bzw. was unter bestimmten Bedingungen, etwa der Bedingung einer Bündelung von Angeboten, zur Wirkung gelangt.

Der Bedeutungsaspekt „etwas, was herbeigeführt werden könnte“ wird sich als bedeutsam erweisen bei der Konzeption von Förderangeboten.

Eine Verringerung von Störungen ist zu erwarten, wenn es gelingt,

- Widerstandskräfte der Person zu stärken
- Gefährdungspotenziale im Umfeld zu minimieren und
- Unterstützungspotenziale im Umfeld zu maximieren

Wir haben Tabelle 1 so angelegt, dass wir sie als Suchraster benutzen können, als Hilfsmittel zur Planung einer Förderdiagnose. Man muss nur mit einem Filzmarker diejenigen Bedingungen kennzeichnen, die man im Einzelfall als entwicklungsrelevant einstuft. Natürlich ersetzt dieser Vorgang nicht die Diagnose selbst, d.h. die Überprüfung, ob die Bedingungskonstellation sich tatsächlich so darstellt, wie anfangs vermutet.

3. Irrungen, Wirrungen und Probleme

Der ökologisch-systemische Ansatz stellt uns vor nicht geringe Probleme

- gewohnt, deterministisch zu denken, tun wir uns schwer, uns auf das multi-kausale und interaktionistische Konzept einzulassen
- es erschwert Forschungsanstrengungen, da die geläufigen empirischen Untersuchungsdesigns für das und mit dem deterministischen Paradigma entwickelt wurden.

Es erschwert auch den diagnostischen Prozess oder es erfordert zumindest, ihn anders zu organisieren.

- Man wird sich nicht darauf beschränken können, eine oder wenige dominierende Ursachen zu suchen, sondern ein Ursachenbündel.
- Man wird sich nicht darauf beschränken können die Ursachen nur beim Kind zu suchen, sondern auch in dessen Umfeld. Daher der Begriff Kind-Umfeld-Analyse.
- Darüber hinaus kann nicht davon ausgegangen werden, dass die aus statistischen Erhebungen bekannten Verursachungsbedingungen bei allen Individuen die gleiche Wirkung entfalten. Wir werden uns daher darauf einstellen müssen, bei jedem Kind andere Konstellationen von bedeutsamen Wirkfaktoren zu suchen und vorzufinden.

Eines der am schwierigsten nachzuvollziehenden und auch forschungsmethodisch nicht einfach zu lösenden Probleme besteht auch in der Auflösung des traditionellen Verständnisses von Ursache und Wirkung.

- Was ursprünglich Wirkung und Folge anderer Variablen war, kann später zur Ursache künftigen Lernerfolgs werden, denn je länger ein Lehr-Lernprozess dauert, desto stärker wird der künftige Lernertrag von den vorangegangenen Lernergebnissen bestimmt.
- Ursache und Wirkung können sich - zirkulär - gegenseitig beeinflussen, so kann z. B. der Lernerfolg eines Kindes (oder dessen Ausbleiben) mit dazu beitragen, wie wohlwollend, besorgt oder gar ablehnend sich Eltern, Lehrer oder Mitschüler dem Kind gegenüber verhalten. Und dieses Verhalten wiederum kann sich auf den künftigen Lernerfolg auswirken.

Ein entwicklungsökologisches Konzept liegt vor, wenn die Bedingungen des Umfelds einer Person als Wirkfaktoren berücksichtigt werden. Es entspricht einer systemischen Sicht, wenn darüber hinaus auch zirkuläre und transaktionale Prozesse berücksichtigt werden; wenn es zum Problemverständnis gehört, dass Ursache und Wirkung einander ablösen oder sich wechselseitig bedingen können: Ein Kind wird durch überhöhte Ansprüche seiner Eltern verunsichert. Es reagiert darauf mit Lernhemmungen und geringen Lernfortschritten. Die geringen Lernfortschritte wiederum haben zur Folge, dass die Eltern den Druck auf das Kind erhöhen usf.

4. Konsequenzen der systemischen Sicht für Förderung und Prävention

Denken wir uns drei Kinder: Eva, Denis und Serkan. Nehmen wir an, es handele sich um Kinder am Ende des ersten Schuljahres, einige Buchstaben sind gefestigt, aber mit der Synthese gibt es Probleme. Außerdem zeigen die Kinder Anzeichen von Verunsicherung, wenn sie Lese- oder Schreibaufgaben bewältigen sollen. Die Umstände, die mit diesen Schwierigkeiten einhergehen, könnten (vgl. Tabelle 2) jedoch bei allen drei Kindern verschieden sein.

Tabelle 2: Ähnliche Symptomatik, unterschiedliche Bedingungskonstellationen

Name	Bedingungskonstellation
Eva	Allgemein intellektuell gut entwickelt. Sozial angepasst bis überangepasst. In der Klasse eher isoliert. Ausgeprägte musische Fertigkeiten. Hohes Bildungsniveau und Bildungsinteresse der Eltern. Überbehütende/symbiotische Erziehung im Elternhaus. Eltern stellen höchste Ansprüche an Eva und die Schule.
Denis	Intellektuell durchschnittlich entwickelt. Im Unterricht hypermotorisch, hyperaktiv. In der Klasse eher isoliert. Begeistert sich für Fußball. Instabile Familienverhältnisse, vernachlässigende bis inkonsistente Erziehung im Elternhaus. Versäumt gelegentlich den Unterricht.
Serkan	Bewältigt die deutsche Sprache nur unvollkommen. Ist sehr bemüht, den Anforderungen zu entsprechen; nimmt sich Misserfolge sehr zu Herzen und ist allgemein wenig erfolgszuversichtlich.

Sollten wir trotz unterschiedlicher Bedingungskonstellationen allen Kindern die gleiche Förderung erteilen? Oder müssten die Kinder verschiedene Arten der Förderung erhalten; und zwar u. a. Angebote, die vielleicht über das hinaus gehen, was z. B. Schule leisten kann und leisten muss? Wie also gehen wir überhaupt um mit dem Wissen um die vermutlich multikausale und individuell unterschiedliche Bedingtheit von LRS?

- organisatorisch und konzeptionell?
- pädagogisch-therapeutische im Einzelfall?

Es mag Kinder geben - und das ist sicher die Mehrzahl - bei denen Angebote wie die folgenden genügen, um ihnen über ihre Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hinwegzuhelfen.

- Eine sorgfältige Passung der Angebote,
- Übungen zur Verfestigung und Automatisierung des Gelernten oder

- vermehrte emotionale Unterstützung

Ganz sicher aber reicht ein wohlgestaltetes Angebot zum Lesen und Schreibenlernen nicht aus, wenn LRS - so wichtig Lesen und Schreiben in der Schule auch sein mag - lediglich ein Epiphänomen tiefergehender Ursachen ist; Folge- oder Begleitproblem von

- inkonsistenter Erziehung oder Verwahrlosung im Elternhaus,
- fortgesetztem sexuellen Missbrauchs oder körperlicher und seelischer Misshandlung,
- Hyperaktivität oder einer Störung des Sozialverhaltens nach DSM IV (SASS u.a. 1996),
- Mobbing durch Mitschüler,
- Schulabstinenz und prädelinquentem Verhalten,
- und, und, und,

Bei diesen Kindern - und auch sie sind nicht wenige - werden wir mit unseren Bemühungen an Grenzen stoßen, wenn wir uns auf einige wenige Förderstunden beschränken, bzw. die Probleme könnten bewältigt werden durch eine gelungene pädagogische Interaktion zwischen der Fachlehrerin und dem Kind.

Die geradezu verzweifelte Lage mancher Schulkinder spiegeln Berichte wie diese, wobei aus den Ausführungen auch etwas von der anfänglichen Hilflosigkeit der Pädagoginnen zum Ausdruck kommt, die mit solchen Problemen konfrontiert sind. Es handelte sich um Kinder mit vornehmlich sozialen Problemen, die gruppentherapeutisch betreut werden sollten, wobei ähnliche Konstellationen auch bei Grundschulkindern mit Lernproblemen oder Kindern in Klassen der Schule für Lernhilfe anzutreffen sind:

„Unsere Kinder wachsen unter sozialen Bedingungen auf, die gekennzeichnet sind von Belastungen und Benachteiligungen: Die finanziellen Möglichkeiten der Familie sind äußerst begrenzt - bis hin zu tatsächlicher Armut. Die beruflichen Karrieren der Eltern sind in der Regel misslungen, fast alle sind arbeitslos. Nahezu alle haben auch einen Migrationshintergrund, sie kommen aus Ländern der GUS, Polen, dem Kosovo oder vielen anderen Ländern aus denen Menschen weggehen. In der Regel ist Deutsch nicht die erste Sprache, die die Kinder lernen. Viele ihrer Eltern sprechen kaum oder nur sehr schlecht Deutsch. Die Kinder leben in einem in den 60er Jahren erbauten Wohnviertel, das als Viertel mit hohem sozialpolitischem Handlungsbedarf gilt, also arm und stigmatisiert ist, und in dem es mehr Ab- und Ausgrenzung gibt als etwa das Bewusstsein, gemeinsam Bürger eines Stadtteils zu sein. Die Fluktuation der Einwohner ist dementsprechend hoch. Die meisten Kinder leben in familiären Verhältnissen, die sich ebenfalls von der „normalen“ Lebenswelt von Kindern unterscheiden: Es gibt deutlich mehr alleinerziehende Elternteile, deutlich mehr patchwork-Familien und deutlich mehr Geschwister und Stiefgeschwister in geringem Altersabstand“ (RAHM und KIRSCH, 1001, S.18).

Die beiden Autorinnen haben es übrigens nicht bei Gesten der Hilflosigkeit bewenden lassen, sondern Wege gesucht, Synergieeffekte herbeizuführen:

„Die gruppentherapeutische Arbeit ist getragen von und integriert in eine soziale Netzwerkarbeit. Wir arbeiten zusammen mit Lehrern und Lehrerinnen, der Schulleiterin, der Schulsozialarbeiterin, dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes, der Erziehungsberatung und ggf. auch dem schulpsychologischen Dienst. Die Synergie der gemeinsamen Anstren-

gung wird auf diese Weise zu einem Motor auch für langfristige Entwicklungen. Die Kinder erfahren z.B. auch nach Beendigung der Gruppentherapie immer wieder eine besondere Aufmerksamkeit innerhalb dieser sozialen Netzwerkarbeit. Darüber hinaus lernen alle Beteiligten (Therapeuten, Praktikantinnen, Lehrerinnen etc.) in diesem Netzwerk auf vielfältige Weise voneinander. Dieser Lern- und Sensibilitätsgewinn kommt nicht nur den Gruppenkindern zugute“ (a.a.O., S. 32).

Wenn ich die Störung nicht nur beim Kind vermute, sondern zur Kenntnis nehme, dass Störungen eingebettet sein können in ein ganzes Bündel von Wirkfaktoren, von schulischen, familialen oder Peergroup-Einflüssen, dann muss ich zuerst einmal meinen **Diagnosehorizont** erweitern: Diagnosen sind - ich erwähnte es bereits - als **Kind-Umfeld-Analysen** anzulegen, mit diagnostischen Fragestellungen wie diesen:

- Welches ist bei den schulisch relevanten Kompetenzen die Zone der aktuellen Entwicklung?
- Welche Merkmale und Verhaltensweisen der Person beeinträchtigen den Lernerfolg, welche könnten ihn unterstützen?
- Welche Gefährdungspotenziale existieren im **schulischen** Umfeld und welche kann ich verringern?
- Welche Unterstützungspotenziale sind im **schulischen** Umfeld vorhanden und welche müssten herbeigeführt werden?
- Welche Gefährdungspotenziale existieren im **außerschulischen** Umfeld und auf welche kann ich Einfluss nehmen?
- Welche Unterstützungspotenziale sind im **außerschulischen** Umfeld vorhanden bzw. welche müssten herbeigeführt werden?

Resilienzbedingungen sind nicht das bloße Gegenteil von Risiken. Zwar kann eine Familie nicht gleichzeitig arm und reich sein. Aber sie kann in bescheidenen Verhältnissen leben und ihren Kindern trotzdem eine anregende und unterstützende Erziehung angeeignet lassen. Das Wissen um Risiko und Resilienz verlangt den Blick nach beiden Seiten. Und so, wie einst der Diagnosehorizont von der einseitig lernerzentrierten zur Kind-Umfeld-Diagnostik erweitert werden musste, stehen wir nun vor der Notwendigkeit, die Kind-Umfeld-Diagnostik um eine **Risiko-Resilienz-Analyse** zu ergänzen.

Eine systemische und entwicklungsökologische Sicht gebietet jedoch auch, den **Interventionshorizont** weiter ziehen und je nach individueller Problemlage die unterschiedlichsten Präventions- und Unterstützungsangebote bereitzuhalten, z. B.

- einen kindgerechten Unterricht, ein akzeptierendes und sozial unterstützendes Schulklima,
- Unterstützungsangebote in der Schule, Förderunterricht, Hausaufgabenbetreuung,
- Angebote zur psychischen Stabilisierung; in der Schule; vielleicht aber auch in außerschulischen Beratungsstellen,

- Unterstützung der Familie durch das Jugendamt,
- Familientherapie - sicher nicht von der Schule zu leisten,
- eine adäquate medizinische Versorgung, (Sehschädigungen),
- Stadtteilprogramme, mit Betreuungs- und Freizeitangeboten, Hausaufgabenhilfen, Sprachförderung für Immigrantenfamilien oder Hilfen zur sozialen Integration.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat auf medizinischem Gebiet schon vor Jahren eine Unterscheidung getroffen zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention.

- Unter primärer Prävention versteht man im Gesundheitswesen seither Maßnahmen zur allgemeinen Gesundheitsvorsorge, Gesundheitserziehung, Aufklärung, Finanzierung und Organisation eines leistungsfähigen Gesundheitswesens.
- Zur Sekundären Prävention werden Vorbeugungsprogramme für Risikogruppen gerechnet, z. B. Vorsorgeuntersuchungen und Ernährungsvorschläge für Personen, die zu Diabetes oder Bluthochdruck neigen.
- Mit tertiärer Prävention ist die medizinische Behandlung von Krankheiten gemeint.

Die Unterscheidung lässt sich auf soziale Bereiche übertragen und sie ist hilfreich für eine Systematisierung schulischer wie außerschulischer Präventions- und Förderangebote:

- Primäre Prävention: Kindgerechte Gestaltung schulischer und außerschulischer Lebens- und Lernbedingungen für **alle** Kinder.
- Sekundäre Prävention: Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote für Kinder, die von Schulversagen **bedroht** sind (z. B. Kinder nichtdeutscher Muttersprache, Kinder aus sozial instabilen Familien).
- Tertiäre Prävention = Förderung = Therapie: Schulische und außerschulische Unterstützungsangebote bei **manifesten** Störungen.

Das Konzept legt nahe, auf Störungen nicht nur zu reagieren, sondern Vorkehrungen zu treffen, damit sie nicht erst auftreten.

Innerhalb der Ebenen kann man unterscheiden zwischen

- umfeldbezogenen Maßnahmen; darunter sich Versuche zu verstehen, durch Minimieren von Gefährdungspotenzialen und durch Maximieren von Unterstützungspotenzialen im Umfeld der Person die Entwicklung von Kindern eher indirekt zu beeinflussen;
- personbezogene Maßnahmen, das sind individuell adressierte und angepasste Programme zur Kompetenzerweiterung, zur Stärkung der Widerstandskräfte und des Selbstwertgefühls oder zum Abbau entwicklungshemmender Lernrückstände.

Tabelle 3: Optimierung entwicklungsfördernder Bedingungen bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

	Personbezogene Maßnahmen		Umfeldbezogene Maßnahmen		
	Mittelbare, auf die Stärkung von Widerstandskräften des Individuums zielende Maßnahmen	Unmittelbare, auf den Schriftspracherwerb zielende Maßnahmen	Im schulischen Umfeld		im außerschulischen Umfeld
			Unmittelbare, auf den Schriftspracherwerb zielende Maßnahmen	Mittelbare, auf eine gedeihliche schulische Sozialisation und Lernentwicklung zielende Maßnahmen	Mittelbare, auf eine gedeihliche Sozialisation und Allgemeinentwicklung zielende Maßnahmen
<p>Primäre Prävention Entwicklungsfördernde Gestaltung schulischer und außerschulischer Lebens- und Lernbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Für alle Schülerinnen und Schüler - Erlebnis- und erfahrungsbezogene Angebote zum Lesen und Schreiben - Ausgiebige Bearbeitung der besonderen Schwierigkeiten des Lerngegenstands, insbesondere der phonologischen Operationen - Ausreichende Lernzeit für alle 	<ul style="list-style-type: none"> - Freundliche Gestaltung der Schule (Klassenzimmer, Gebäude, Schulhof) - Kollektives Bemühen der Lehrkräfte um eine humane Schule - Respektierende Grundhaltung den Schülern gegenüber - Transparente Gestaltung von Leistungsüberprüfungen und -bewertungen - Binnendifferenzierender Unterricht, Bemühen um größtmögliche Passung der Angebote - Unterrichtsangebote mit Lebensweltbezug und Selbstwirksamkeitserleben - Psychohygiene im Unterricht, Entspannungsübungen, Fantasiereisen, etc. - Training von Lifeskills, Sozialverhalten und Kommunikationskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Einrichten von Lebensräumen für Kinder und Jugendliche: Spielplätze, Sportplätze, - Kulturangebote (Malen, Musik, Theater), Freizeitangebote (Spielnachmittage, Ferienlager), Sportangebote - Stadtteilkonferenzen, um Angebote für Kinder und Jugendliche zu planen und zu organisieren - Fortbildungs- und Unterstützungsangebote für Eltern - PR-Aktionen von Bibliotheken, um Eltern und Kinder zum Lesen und Vorlesen anzuregen.

<p>Sekundäre Prävention Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die in ihrer Entwicklung gefährdet sind</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützungsangebote für in ihrer sozialen Entwicklung gefährdete Kinder in Form von Sozialtraining. - Trainingsangebote zur Ausbildung zweckmäßiger Arbeitsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützungsangebote für in ihrer Entwicklung gefährdete Kinder (Sprachförderung, Deutschunterricht für Kinder ausländischer Herkunft), - Hausaufgabenhilfe im Fach Deutsch 		<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützungsprogramme für in ihrer Entwicklung gefährdete Kinder und Jugendliche; Beratungslehrer, Stützpädagogen - Jahrgangsübergreifender Unterricht mit Lernzeitverlängerung - Schule mit familienergänzenden Aufgaben, Schulsozialarbeit, Betreuungsschule, verlässliche Schule - Hausaufgabenhilfe - Ganztagschule - Sozialtraining für in ihrer sozialen Entwicklung gefährdete Kinder Trainingsangebote zur Ausbildung zweckmäßiger Arbeitsstrategien - Förderung besonderer Begabungen (um das Selbstwertgefühl zu stärken) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hort-, Sport- und Freizeit- und Betreuungsangebote für gefährdete Kinder und Jugendliche - Spezielle Beratungsangebote für Familien mit Problemkindern - Familiensozialarbeit, Zusammenarbeit der Schule mit sozialen Diensten - Hilfeforenzen zur Koordinierung der Angebote für gefährdete Gruppen
---	---	--	--	---	---

<p>Tertiäre Prävention Unterstützungsangebote bei <i>manifesten Störungen</i> = Förderung = Therapie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostische Ermittlung lernförderlicher und lernhemmender Eigenschaften und Verhaltensweisen des Kindes - Diagnostische Ermittlung ggf. vorhandener organischer Beeinträchtigungen und deren Berücksichtigung bei den pädagogischen Angeboten - Diagnostische Ermittlung lernhemmender und lernförderlicher Bedingungen im schulischen und außerschulischen Umfeld und nach Möglichkeit Verringerung lernhemmender Bedingungen - Erkennen, würdigen und fördern von Stärken des Kindes, um das Selbstwertgefühl zu heben bzw. dem Kind Kompensationsmöglichkeiten zu eröffnen, Anbinden der Förderangebote an Kompetenzbereiche des Kindes, Erweiterung von Interessen und Hobbys - Aufbau lernförderlicher Kompetenzen, z.B. Weltwissen, Sozialkompetenz, Arbeitstechniken - Bei Bedarf medizinische bzw. psychotherapeutische Behandlung 	<ul style="list-style-type: none"> - Ermittlung der Zone der aktuellen Leistung (Lesen und Schreiben) - Ermittlung der emotionalen Einstellung zum Lerngegenstand - Passung der Angebote an die Lernausgangslage des Kindes - Verringern von innerer und äußerer Ablenkung - Lese- und Schreibangebote mit subjektivem Erlebnis- und Gebrauchswert (Verknüpfung mit persönlichen Interessen) - Ausgiebige Bearbeitung der besonderen Schwierigkeiten des Lerngegenstands, - Modellhafte Demonstration und entlastende Hilfestellungen bei besonderen Schwierigkeiten - Ausgiebige Gelegenheit zu Automatisierung und Verfestigung - Ermutigung, Bestätigung, Vermittlung von Kompetenzerlebnissen und Erfolgsvorsicht 		<p>Schulisch, zusätzlich zu Förderunterricht und Individualisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zuordnung eines Tutors, einer Tutorin - Beratung der Lehrkräfte durch Schulpsychologen oder Beratungslehrer - Einwirken auf Störungen verursachende Mitschüler - Wechsel in eine andere Klasse oder Lerngruppe - Teilnahme an anforderungsfreien Schulaktivitäten - Familienergänzende Angebote (Mahlzeiten, Randzeitenbetreuung) - Kooperation d. Lehrkräfte mit außerschulischen Diensten 	<p>Außerschulisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elterngespräch, Elternberatung - Außerschulische Betreuungsangebote, Hort, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe - Sportliche, musische Aktivitäten - Einschalten von schulpsychologischem oder sozialem Dienst - Familienhilfe, Familientherapie
---	---	--	--	---	--

Tabelle 3 enthält eine Auflistung denkbarer Maßnahmen zur Prävention und zum Abbau von Lese- und Schreibproblemen auf den unterschiedlichen Ebenen:

- Man kann unterstellen, dass Maßnahmen tertiärer Prävention um so seltener erforderlich sind, je mehr Maßnahmen primärer und sekundärer Prävention an einer Schule realisiert sind;
- Es können Kinder jedoch durch ihre Lerngeschichte und/oder ihr Umfeld derart belastet sein, dass Maßnahmen primärer und sekundärer Prävention nicht ausreichen. Hier sind dann in der Schule personbezogene Maßnahmen tertiärer Prävention gefordert; gezielte Diagnosen, gezielte Förderangebote.

Es kann darüber hinaus erforderlich sein, bei der Organisation von Präventions- und Förderangeboten auch einen Blick über die Schulgrenzen hinaus zu tun. Schülerinnen und Schüler verbringen nur einen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule. Wenn im außerschulischen Umfeld in großer Zahl Gefährdungen vorhanden sind, erzeugt das Störungen, die zwar nicht in der Schule verursacht sind; die sich aber in der Schule manifestieren; wenn etwa Auseinandersetzungen zwischen rivalisierenden Gruppen in der Schule weitergeführt werden; die sich in der Schule manifestieren, die aber in und mit Mitteln der Schule nur unzulänglich eingedämmt werden können. Dann sind außerschulische Maßnahmen erforderlich, Stadtteilprojekte, Kultur-, Sport- und Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche. Diese müssen zwar mit der Schule geplant und abgestimmt aber nicht von ihr allein getragen werden. Hier müssen die **Kommunen** in die Pflicht genommen werden, den Schulen den Rücken freizuhalten. Die Schule kann **alleine** nicht **alle** Konflikte und Probleme abfedern, die es in unserer Gesellschaft gibt.

5. Wie schulische Rahmenbedingungen optimiert werden können

Schule kann nicht alles alleine, aber sie kann manches. Ich habe einige der Maßnahmen primärer und sekundärer Prävention in einer Checkliste zusammengefasst. Solche eine Checkliste, gemeinsam im Kollegium bearbeitet, könnte

- bestätigen, wo man schon auf dem richtigen Weg ist, aber auch
- Fehlstellen aufdecken und spiegeln, welche Maßnahmen noch herbeigeführt werden könnten und müssten.

Es gibt Sachverhalte, die kollektiv von einem Kollegium in Angriff genommen werden können und müssen, wenn Störungen vorgebeugt, bzw. wenn Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine nachhaltige Förderung geschaffen werden sollen.

Die in der folgenden Liste aufgeführten Bedingungen zielen nicht direkt auf den Schriftspracherwerb. Aber sie kommen indirekt dem Fachunterricht zugute. Sie bilden den Rahmen, unter dem Fachunterricht effizient werden kann.

Checkliste – wie gut ist meine Schule ausgestattet, wie gut ist sie organisiert?

	Das trifft weitgehend zu	Das trifft ansatzweise zu	Das könnten/ sollten wir in Angriff nehmen	Das ist vorerst nicht zu erreichen
Die Schule ist als Lebensraum für Schüler und Lehrer konzipiert.				
Der bauliche Zustand des Gebäudes ist zufriedenstellend, es gibt einen gestalteten Pausenhof und sogar Pausenangebote.				
Es erfolgt eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, v. a. bei der Gestaltung des Schullebens.				
Es werden Schulprogramme geplant und durchgeführt zur Verbesserung des sozialen Klimas in der Schule.				
Es werden gemeinsam Unterrichtsangebote geplant und Materialien erarbeitet.				
Kommunikationsprobleme im Kollegium werden kollektiv bearbeitet.				
Gewaltprobleme an der Schule werden kollektiv bearbeitet.				
Es werden Regeln gegen Gewalt aufgestellt und überwacht. Es werden soziale Kompetenzen trainiert.				
Potenzielle Gewaltopfer werden geschützt (Schulwegsbegleitung etc.).				
Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen regelmäßig Fortbildungsangebote zu ihrer Weiterqualifizierung wahr.				
Die Angebote sind hochgradig binnendifferenziert, bzw. individualisiert und Schüler werden dort abgeholt, wo sie entwicklungsmäßig stehen.				
Schüler haben Gelegenheit, Bereiche, in denen sie über Stärken verfügen, besonders zu entfalten.				
Es gibt Eingliederungshilfen, Sprachförderung, muttersprachlichen Unterricht etc. für Immigrantenkinder.				
Es sind jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet, in denen Schülerinnen und Schüler eine Lernzeitverlängerung erfahren können.				
Es gibt Unterstützungsangebote für Schüler bei Lernproblemen (Hausaufgabenhilfe, Förderunterricht).				
Es gibt Unterstützungsangebote für Schüler in kritischen Lebenssituationen bzw.				
Es gibt familienergänzende Angebote für Schülerinnen und Schüler aus schwierigen häuslichen Verhältnissen.				
Es gibt Patenschaften älterer Schüler für jüngere.				
Die Schüler können – über die verbindlichen Unterrichtsstunden hinaus – in Arbeitsgemeinschaften weitgehend selbstgesteuert lernen.				
Bei den Unterrichtsangeboten bemühen sich die Lehrkräfte um objektive wie subjektive Bedeutsamkeit.				
Die Leistungsbewertung erfolgt in Form von Lernentwicklungsberichten.				
Die Unterrichtsangebote ermöglichen Eigenaktivität, Bewegung, Kommunikation der Schüler untereinander und eine gleichgewichtige Beteiligung aller Schüler.				
Die Schule kooperiert eng mit Beratungsstellen, Jugendamt, sozialen Diensten.				
Die Schule kooperiert im Rahmen von Stadtteilprojekten mit Vereinen, Elterninitiativen und Sozialen Diensten.				

Für besonders wichtig halte ich, dass an der Schule folgende Maßnahmen realisiert werden

6. Wie unterrichtliche Angebote optimiert werden können

So weit ich meine diagnostischen Kreise und meinen Förderhorizont auch ziehen mag: es gibt bei einer schulpädagogischen Förderung immer einen Mittelpunkt, von dem alle diagnostischen Bemühungen auszugehen haben und zu dem sie zurückfinden müssen: das sind die **Schulleistungen**, v. a. in den wichtigsten Fächern, Deutsch und Mathematik. Dafür gibt es mehrere Gründe

- Die Schule mag Hauptaufträge haben und Nebenaufträge und zu den Hauptaufträgen gehört zweifellos die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten des Lesen, Schreibens und Rechnens. Es gehört daher zu ihren Aufgaben immer wieder Zugänge zu suchen, wenn ein Kind auf diesen Gebieten Schwierigkeiten hat oder zumindest diagnostisch auszuschließen, dass auf diesen Gebieten Förderbedarf besteht.
- Spätestens vom zweiten Schuljahr an ist der bis dahin erreichte Lernstand der zuverlässigste Prädiktor der weiteren Lernentwicklung. Ein bis dahin erfolgreiches Kind wird mit hoher statistischer Wahrscheinlichkeit erfolgreich bleiben. Lernrückstände dagegen werden zu weiteren Rückständen führen, wenn das Kind keine professionelle Hilfe erfährt.
- Eine hinreichende Bewältigung der schulischen Anforderungen ist nicht zuletzt auch für die Befindlichkeit der Lernenden von Bedeutung: es wird von Lernenden in der Regel als sehr bedrückend und beängstigend erlebt, den Anforderungen nicht zu genügen, wobei Misserfolgserwartungen und Versagensängste zu erneutem Versagen beitragen können.

Eine besonders ungünstige Prognose war bei den von WERNER (a.a.O.) untersuchten Kindern gegeben, wenn soziale Auffälligkeiten und Leseschwierigkeiten miteinander einher gingen.

Um den Entwicklungsstand von Kindern und ihre Lehr-Lernsituation abzubilden, gibt es Vorschläge zur Erarbeitung von Förderung- und Entwicklungsplänen (KRETSCHMANN und ARNOLD, 1999), zur Diagnose der Lese- und Schreibleistung (HASSELHORN u.a. 2000, KRETSCHMANN u.a. 1998), sowie zur Diagnose der emotionalen und motivationalen Einstellung zu einzelnen Lerngegenständen (KRETSCHMANN u. ROSE, 2000b). Der Forderung einer Kind-Umfeld-Diagnose werden wir jedoch nur gerecht, wenn wir auch die Unterrichtsangebote - in unserem Fall zum Schriftspracherwerb - einer kritischen Betrachtung unterziehen und uns vergegenwärtigen, wo sie lernförderlich oder lernhemmend, bzw., wo sie verbesserungsbedürftig sind. Auch dies kann mittels einer Checkliste erfolgen. Solche Checklisten kann jede Schule, jede Lehrerin für ihre Zwecke erstellen bzw. adaptieren. Wenn derartige Stärken-Schwächen-Analysen durchgeführt und zweckrational beantwortet werden, ist mit einer Zunahme der Wirksamkeit der pädagogischen Angebote zu rechnen, mit größerer Zufriedenheit der Lehrpersonen und, last, not least, mit einem Rückgang der Schwierigkeiten und Probleme der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen.

Manches können Lehrerinnen und Lehrer an ihrem Unterricht alleine verändern. Vieles bedarf die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen und in einzelnen Fällen muss über die Schulgrenzen hinaus gesehen werden, wenn Förderung und Prävention wirksam und nachhaltig sein sollen.

**Checkliste – wie ist der Deutschunterricht organisiert
- was kann verbessert werden?**

Einschätzung der Unterrichtsangebote im Fach Deutsch (Anfangsunterricht)	Das trifft weitgehend zu	Das trifft ansatzweise zu	Das könnten/sollten wir in Angriff nehmen	Das ist vorerst nicht zu erreichen
Im Unterricht herrscht eine verbindliche, freundliche und akzeptierende Atmosphäre.				
Es herrscht ein ausgewogenes Verhältnis von Systematik und Offenheit im Lehrangebot.				
Die Inhalte stehen im engen Bezug zu den Erfahrungen, Wünschen und Fantasien der Kinder.				
Die Kinder können eigene Vorstellungen und Ideen einbringen.				
Unterrichtsmaterialien sind so gestaltet und arrangiert, dass sie ein selbstgesteuertes Lernen erleichtern.				
Die Klassenraumgestaltung ermöglicht Rückzugsmöglichkeiten.				
Die Unterrichtsform (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) ermöglicht es den Kindern, ihre basalen Bedürfnisse nach Kommunikation und Bewegung zu befriedigen.				
Es steht in ausreichendem Maße altersgerechte Lektüre zur Verfügung, nach Schwierigkeiten gestuft.				
Es wird eine Kultur des Geschichtenerzählens und Vorlesen gepflegt.				
Die Kinder erhalten individuell dosierte Angebote zum selbstgesteuerten Lernen.				
Angebote zum kreativen Gestalten (mündlich, schriftlich) ermöglichen es den Kindern, sich als selbstwirksam zu erleben.				
Durch Übungen zum Vertiefen, Verfestigen und Anwenden wird für eine Automatisierung der erlernten Fertigkeiten gesorgt.				
Unterschiede in der Lernausgangslage der Kinder werden ausreichend berücksichtigt (Prinzip „Passung“).				
Kulturelle, sprachliche und soziale Unterschiede der Kinder werden berücksichtigt.				
Den Kindern werden unterschiedliche Lerntempi zugestanden.				
Die Arbeitsergebnisse der Kinder werden gewürdigt (Hilfestellung bei der Anfertigung ästhetisch befriedigender Produkte, Ausstellungen).				
Die Kinder erhalten motivierende und stabilisierende Rücksendungen über ihren Lernstand.				
Kindern mit Verständnisschwierigkeiten erhalten Hilfestellungen und ggf. Extralernzeiten, um besondere Schwierigkeiten des Lehrgangs zu meistern.				
Verunsicherte Kinder erhalten emotionale Unterstützung.				
Die Kinder werden darin unterstützt, zweckmäßige Arbeitstechniken auszubilden.				

Für besonders wichtig halte ich, dass im Deutschunterricht folgende Maßnahmen realisiert werden

7. Wie Förderung optimiert werden kann.

Selbst wenn wir eine Schule fänden, in der alle diese Unterstützungspotenziale realisiert wären, müssten wir damit rechnen, dass es Kinder gibt, deren (außerschulisches und personales) Gefährdungspotenzial so hoch ist, dass die Unterstützungspotenziale primärer und sekundärer Prävention nicht ausreichen, um die Gefährdungspotenziale auszubalancieren. Hier schlägt nun die Stunde der Förderung und Therapie.

In Tabelle 3 unterscheide ich zwischen personbezogenen Maßnahmen und umfeldbezogene Maßnahmen. Natürlich impliziert auch eine personbezogene Maßnahme dass sich etwas im Umfeld des Kindes ändert, und sei es auch nur, dass die Anforderungen sorgfältiger an das Kompetenzniveau des Kindes angepasst werden. Der Fokus liegt bei den personbezogenen Angeboten jedoch darauf, dass individuell adressierte und auf die je eigene Ausgangslage bezogene Angebote realisiert werden.

Immer vorausgesetzt, dass an einer Schule Maßnahmen primärer und sekundärer Prävention verwirklicht sind, gibt es auf der Ebene der tertiären Prävention eine breite Palette von Möglichkeiten; wobei wir uns zu vergegenwärtigen haben, dass in jedem Einzelfall immer nur eine begrenzte Zahl von Interventionen indiziert ist und davon wiederum nicht immer alle zeitgleich realisierbar sind, sondern in einer pädagogisch optimale Abfolge eingesetzt werden müssen. Um handlungsfähig zu bleiben, bedarf es einer Beschränkung auf

- Bedingungen, die mutmaßlich den bedeutsamsten Anteil am Zustandekommen und an der Aufrechterhaltung der Schwierigkeit haben und
- Bedingungen, die man als Lehrerin oder Lehrer - kurz-, mittel- und langfristige maximal beeinflussen kann.

In der „Arbeitsstelle für Pädagogische Förderung“ der Universität Bremen fördern wir seit mehreren Jahren Grundschulkinder, die in der einen oder anderen Phase ihrer schulischen Entwicklung Schwierigkeiten haben. Wir haben darüber wiederholt berichtet (KRETSCHMANN u. ROSE, 2000a, 2000b). Wir haben es dabei kaum jemals mit Kindern zu tun, die „nur“ Lernprobleme haben. Fast immer gehen mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen auch Ängste, Ablehnung oder Blockaden des Lerngegenstands einher. Daher haben wir es uns zur Aufgabe gemacht, nicht nur Hilfestellungen bei der Ausbildung der fachlichen Kompetenzen zu leisten, sondern auch auf eine Steigerung der Erfolgszuversicht und des Selbstwertgefühls der Kinder hinzuarbeiten. Nachstehend sind die Prinzipien unserer Förderung - Maßnahmen tertiärer Prävention - in Auszügen wiedergegeben.

1. **Lernen am Gegenstand:** Lesen lernt man nur durch lesen und Rechnen nur durch rechnen. Lerngegenstandsunabhängige Funktionsübungen wie Wahrnehmungsförderung, Motorikförderung oder Konzentrationsübungen ohne Bezug zum Lerngegenstand bringen ein Kind im Lesen und Schreiben nicht weiter.
2. **Passung der Angebote an die Lernausgangslage:** Ungünstige Ausgangslagen bei den Kindern müssen nicht notwendig in Schulversagen münden, wenn die Lehrerin **kompensatorische Passungen** vornimmt, d.h. das Niveau der Anforderungen wird an die Lernausgangslage des Kindes anpasst,
 - dem Kind wird ausreichend Lernzeit zugestehet, die Inhalte an die Interessen und Erfahrungen des Kindes anpasst bzw.
 - Kindern, die unkonzentriert arbeiten, werden dazu angeleitet, planvoll und systematisch zu operieren,
 - Passung der Förderangebote an die Lernausgangslage der Kinder ist keine Selbstverständlichkeit. Oft steht der Wunsch im Vordergrund, dass das Kind die aktuellen Angebote in der Klasse bearbeiten und bewältigen soll. Das aber bedeutet meist nichts als eine weitere Frustration und Überforderung, wenn das Kind um Wochen, Monate oder Jahre zurückliegt. Förderung muss dort ansetzen wo das Kind steht und nicht dort, wo man das Kind gerne hätte.
3. **Faszination, Lebensweltbezug und Erlebnisorientierung:** Kinder, die infolge ihrer Lerngeschichte mehr oder weniger ausgeprägte Aversionen oder gar Ängste vor einem Lerngegenstand aufgebaut haben, können mitunter durch besonders faszinierende Angebote zu einer erneuten Beschäftigung mit dem Thema bewogen werden. Attraktive Angebote verursachen bei den Lernenden eine spontane Lernbereitschaft oder einen Aversions-Neigungs-Konflikt, bei dem hoffentlich immer öfter die Neigung überwiegt
4. **Angebote und Texte zum Mutmachen:** Neben den personbezogenen Angeboten setzen wir aufbauende Lese- und Übungstexte ein; Texte, die Kinder daran erinnern, was sie können; Texte, die in die Zukunft weisen; Inhalte, die ein wenig von den Problemen ablenken, die sie noch haben, aber vielleicht überwinden können.
5. **Entlastende und beruhigende Hilfestellung** bedeutet: wir nehmen den Kindern an Pflichten und Aufgaben zunächst alles ab, was ihnen Angst bereiten könnte. Wenn ein Kind unüberwindliche Hemmungen hat, eine Geschichte zu Papier zu bringen, sagen wir „Erzähle mir deine Geschichte und ich schreibe sie auf“. Wenn ein Kind Hemmungen hat, einen Text zu lesen, kann es eine Aufforderung erhalten wie diese: „Komm, wir lesen diese Geschichte zusammen. Du fängst an, und wenn es zu schwer wird für dich, lese ich weiter“ - oder „Ich fange an zu lesen. Wenn du glaubst, du kannst ein Wort lesen, dann benennst du es.“ Manchmal bricht das bereits den Bann. Es lässt sich niemals genau vorhersagen, wie passend das gewählte Schwierigkeitsniveau einer Aufgabe für ein Kind ist. Mit angekündigten Entlastungsangeboten kann man in der Situation gleichsam „nachregulieren“ und ggf. exaktere Schwierigkeitspassungen vornehmen. Eine Vereinbarung wie diese ist auch eine Form, den Kindern Situationskontrolle zu ermöglichen.
6. **Situationskontrolle und Transparenz:** Den Kindern **Situationskontrolle** einzuräumen, bedeutet, sie in Grenzen mitbestimmen zu lassen, welche Aufgaben sie bearbeiten wollen, wie umfangreich die Anforderungen sein sollen, wie lange sie auf einem erreichten Niveau verweilen wollen und wann neue Anforderungen in Angriff genommen werden sollten.
7. **Gefühlsregulierung und Regulierung des Erregungsniveaus durch Entspannungs- und Aktivierungsangebote.** Ängste und Hemmungen vor einem Lerngegenstand kann ein Kind nur überwinden, indem es sich auf diesem Gebiet betätigt, vorausgesetzt, es erfährt ein Lernarrangement, das ihm hilft, bei der Bewältigung der Angebote erfolgreich zu sein. Mitunter sind Kinder jedoch derart übererregt oder blockiert, dass es erst einer Beruhigungs- oder Lockerungsphase bedarf, damit wir dem Kind Lernangebote machen können.

nen. Wir setzen daher regelmäßig auch Aktivierungs- und Entspannungsübungen als Hilfsmittel ein - ohne jedoch zu erwarten, dass die Probleme eines Kindes allein dadurch behoben würden.

8. Ermutigung und Persönlichkeitsstabilisierung: Wir ermöglichen den Kindern durch die Passungen und die Hilfsangebote Erfolge. Diese Erfolge melden wir den Kindern deutlich zurück - bis sie wieder den Glauben an sich gefunden haben - und den Glauben, dass die Welt um sie herum nicht nur feindselig ist..

8. Schluss

Es gibt Kinder, die so vielen Gefährdungspotenzialen ausgesetzt sind, dass es nicht genügt, allein den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für ihre weitere Entwicklung aufzuerlegen. Die Verantwortung an die Eltern zurückzuverweisen ist häufig müßig, wenn die Eltern ihre eigenen Probleme nicht bewältigen können. Für nachhaltige Formen von Förderung und Prävention empfiehlt es sich, soziale, pädagogische und therapeutische Infrastrukturen und Netzwerke bereitzuhalten, damit Schwierigkeiten in den Bereichen ihrer Entstehung vorgebeugt werden kann, und um den Schulen bei ihrer pädagogischen Arbeit „den Rücken freizuhalten“. Gleichwohl ist das, was einzelne Lehrerinnen und Lehrer zu leisten vermögen nicht zu unterschätzen, namentlich dann, wenn es darum geht, den Kindern ihre Selbstachtung und ihr Selbstwertgefühl zurückzugeben. Ich zitiere daher noch einmal aus dem Aufsatz von E. E. WERNER (a.a.O. S. 122): „Unter den am häufigsten angetroffenen positiven Rollenmodellen im Leben widerstandsfähiger Kinder, die erhebliche Entwicklungsrisiken im Leben überwinden, ist ein Lieblingslehrer. Alle widerstandsfähigen Jungen und Mädchen in der Kauai-Längsschnittstudie konnten auf mindestens einen Lehrer in der Grundschule, höheren Schule oder der Universität verweisen, der sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte. In vielen Fällen machen diese Kinder die Schule zu einer zweiten Heimat, einem Zufluchtsort vor einem chaotischen Elternhaus“.

Literatur

- Hasselhorn, Marcus/ Schneider, Wolfgang/ Marx, Harald, eds., (2000) Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Göttingen: Hogrefe
- Helmke, A./ Weinert, F. E. (1997) „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen“, in: Psychologie des Unterrichts und der Schule - Enzyklopädie der Psychologie, F. E. Weinert, ed., Göttingen: Hogrefe, 71-176
- Kemmler, Lilli (1974) Die Anamnese in der Erziehungsberatung, Bern/Stuttgart: Huber
- Klicpera, Christian/ Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995) Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten, Weinheim
- Kossakowski, Adolf (1960) Wie überwinden wir Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese- Rechtschreibschwäche?, Berlin-Ost
- Kretschmann, Rudolf/ Arnold, Karl-Heinz (1999) „Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne“, in: Z. f. Heilpäd., 9, 410-42

- Kretschmann, Rudolf/Dobrindt, Yvonne/ Behring, Karin (1998) Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, Horneburg (Persen)
- Kretschmann, Rudolf/Rose, Maria-Anna (2000) „Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Lernblockaden“, in: Z.f.Heilpäd., 6, 222-231
- Kretschmann, Rudolf/Rose, Maria-Anna (2000) Was tun bei Motivationsproblemen?. Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation, Horneburg: Persen
- Lockowandt, Oskar (1974) Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung, Weinheim
- Matejcek, Zdenek (1997) „Neue Ergebnisse der Prager Studien über psychische Deprivation und Subdeprivation“, in: VHN, 2, 179-203
- Müller, Rudolf (1965) „Rechtschreibung und Fehleranalyse“, in: Schule und Psychologie, 12, 161-173
- Rahm, Dorothea/Kirsch, Carola (2000) „Entwicklung von Kindern heute. Ein Diskussionsbeitrag aus der Perspektive der Integrativen Gruppentherapie mit marginalisierten Kindern“, in: Beratung aktuell, 1, 17-40
- Saß, Henning/ Wittichen, Ulrich/ Zaudig, Michael (1996) Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV, Göttingen
- Valtin, Renate (1972) Empirische Untersuchungen zur Legasthenie, Hannover: Schrödel
- Valtin, Renate (1970) Legasthenie - Theorien und Untersuchungen, Weinheim: Beltz
- Werner, Emmy E. (1989) „Sozialisation: die Kinder von Kauai“, in: Spektrum der Wissenschaft, 118-123
- Werner, Emmy E. (1997) „Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren“, in: VHN, 2, 192-203

Angaben zur Person und Anschrift

Rudolf Kretschmann

ist Hochschullehrer im Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Universität Bremen.

Das Arbeitsgebiet lautet „Pädagogik bei Lern- und Entwicklungsstörungen“

Arbeitsschwerpunkte sind

a) Entwicklungsökologische Sicht von Störungen, sowie Konzepte zur Vorbeugung und zum Abbau von Lern- und Entwicklungsproblemen:

- Störungen des Schriftspracherwerbs
- Störungen beim Erwerb mathematischer Kompetenzen
- Angststörungen und Störungen des Sozialverhaltens
- Motivationsförderung

b) Voraussetzungen nachhaltigen Lehrens und Unterrichtens:

- personale Voraussetzungen, Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstmanagement von Lehrerinnen und Lehrern
- Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern
- Anforderungen an eine pädagogische Infrastruktur

Konzepte und Programme zur Stressbewältigung am Arbeitsplatz Schule

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann
Studiengang Behindertenpädagogik, FB 12
Universität Bremen
D-28334 Bremen
Tel. 0421/2182583(2195) Fax 0421/2184577

priv.:
D-28865 Lilienthal, Kastanienweg 55
Tel. 04298/939453,
Fax 04298/939452
E-mail: rudolf.kretschmann@t-online.de
Homepage: www.kretschmann-online.de