

1

Ziele und Zielgruppen schulischer Prävention im Bereich Lernen

1.1 Welchen Störungen soll vorgebeugt werden?

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

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

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

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

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

Welche Schüler sind gefährdet und welchen Störungen soll vorgebeugt werden?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lernstörungen in internationalen Klassifikationssystemen

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

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

Leserechtschreibschwäche bzw. Leserechtschreibstörung und angrenzende Begriffe

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

notwendigen Differenz zwischen ein bis zwei Standardabweichungen. Mit anderen Worten: Differieren die Ergebnisse des Schulleistungstests und des Intelligenztests um mindestens 10, meist 15 T-Wert-Punkte (eine Standardabweichung auf der T-Wert-Skala umfasst 10 T-Wert-Punkte), kann eine Legasthenie oder LRS förmlich festgestellt werden. Die Diskrepanz zu weiteren Schulleistungen wurde in der Praxis meist nicht operational definiert. Traditionell fanden LRS-Untersuchungen frühestens zu Beginn des dritten Schuljahres statt.

Mit den geschilderten Regelungen entsprechen die vorliegenden LRS-Erlässe weitgehend den Diagnosekriterien der ICD-10. Dort wird zwischen einer Lese- und Rechtschreibstörung (F 81.0) und Rechtschreibstörung (F 81.1) unterschieden. Neben dem Diskrepanzkriterium gelten als weitere Diagnosekriterien:

- Vorliegen so deutlicher Lese- bzw. Rechtschreibschwierigkeiten, dass sie sich insgesamt deutlich negativ auf die schulischen Leistungen auswirken,
- ein sehr fehlerhaftes Lesen mit Auslassen, Ersetzen, Verdrehen und Hinzufügen von Wörtern oder Wortteilen sowie Vertauschen von Buchstaben in Wörtern oder Wörtern im Satz,
- eine sehr niedrige Lesegeschwindigkeit, Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern,
- Schwierigkeiten beim lautgetreuen Schreiben und lang anhaltende Schwierigkeiten beim regelgeleiteten Schreiben (z.B. Groß- und Kleinschreibung oder Schreibungen von Kurz- und Langvokabeln),
- ein beeinträchtigtes Leseverständnis.

Eine isolierte *Rechtschreibstörung* liegt vor, wenn das Lesen gelingt, aber die angeführten Kriterien in Bezug auf die Rechtschreibung erfüllt sind. Bei der Diagnose Legasthenie oder LRS bzw. isolierte Rechtschreibstörung sind eine geistige Behinderung, eine Sehstörung, eine erworbene Hirnschädigung oder hirnorganische Krankheit sowie eine unangemessene, offensichtlich ungenügende Beschulung auszuschließen.

Da eine geistige Behinderung erst bei einem Intelligenzquotienten (IQ) kleiner 70 attestiert wird, kann eine LRS oder eine Rechtschreibstörung auch bei unterdurchschnittlichen IQ-Werten (70–85) vorliegen. Dieser Fall tritt allerdings nur extrem selten auf, da das Diskrepanzkriterium beim Vorliegen niedriger Intelligenztestwerte selten erfüllt

wird. Rechnet man beispielsweise den IQ-Wert 85 in einen T-Wert um, beträgt dieser 40 T-Wert-Punkte. Das gängige Diskrepanzkriterium wäre erst bei einem T-Wert von 25 in einem Schulleistungstest erfüllt, bei einer Verwendung von einer Standardabweichung als kritische Differenz bei einem T-Wert von 30. Solche niedrigen Ergebnisse im Schulleistungstest kommen in der Praxis kaum vor, bzw. die Skalen der Tests enden meist mit der Angabe, die gemessene Leistung liegt unterhalb eines T-Wertes von 30. Ein solches Ergebnis kommt bei Testverfahren nur bei 2% aller Schüler vor. Deshalb differenzieren Schulleistungstests unterhalb des T-Wertes von 30 im Ausmaß der schulischen Minderleistung im Allgemeinen nicht, denn das Ergebnis ist bereits eindeutig: Das Kind weist gravierende Schulleistungsrückstände auf.

Wesentliche Kritikpunkte an der Diskrepanzdefinition und damit verbundener Regelungen sind:

- Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben benötigen Förderung, unabhängig davon, ob sie das Diskrepanzkriterium erfüllen oder nicht.
- Eine Unterteilung der Gruppe der Kinder mit Leserechtschreibschwierigkeiten in LRS- bzw. legasthene Kinder und leserechtschreibschwache Lerner mit niedrigen IQ-Werten hat keinen Nutzen für die Förderung. Inhaltlich und methodisch-didaktisch ist die notwendige Lese- und Rechtschreibförderung gleich zu gestalten.
- Das Diskrepanzkriterium ist aufgrund von Fehlerwahrscheinlichkeiten bei Testungen zweifelhaft. Genau genommen ist das entscheidende Messergebnis eines Tests nicht der gemessene Wert, sondern ein definierter Bereich, in dem mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit (meist 95 %-igem Wahrscheinlichkeitsniveau) der wahre Wert liegt. Deshalb finden sich bei qualitativ hochwertigen Schulleistungstests und Intelligenztests in den Manualen Angaben zu Vertrauensbereichen, also zu den Werten, unter denen der wahre Wert mit 95 %-iger Wahrscheinlichkeit zu finden ist. Das Ausmaß der „wahren Diskrepanz“ ist also mit Testverfahren nur bedingt zu erfassen.
- Das Festhalten an der Diskrepanzdefinition verhindert frühe präventive Hilfen, da eine systematische LRS-Förderung erst dann startet, wenn die Leistungsrückstände ein schwerwiegendes Ausmaß angenommen haben. Letztlich handelt es sich beim Diskrepanzmodell

- um einen „wait-to-fail“ Ansatz: die spezifische Förderung setzt erst ein, wenn das Kind bereits eine Störung entwickelt hat.
- Sowohl die Lese- und Rechtschreibleistungen als auch die Intelligenz eines Kindes sind durch spezifische Förderung zu erhöhen. Folgt man der Logik des Diskrepanzmodells, müsste bereits nach Anfangserfolgen einer LRS-Förderung die Förderung aussetzen, da das Diskrepanzkriterium nicht mehr erfüllt wird. Oder man müsste mit einer LRS-Förderung beginnen, nachdem eine Förderung der Intelligenz zu besseren Intelligenztestergebnissen führt. Beide Vorgehensweisen sind pädagogisch nicht zu vertreten, verdeutlichen aber in ihrer Absurdität die Notwendigkeit von Förderung für alle leserechtschreibschwachen Kinder unabhängig von IQ-Werten.
 - Internationale Forschungsergebnisse über die Ursachen von deutlichen Minderleistungen im Lesen und Rechtschreiben sprechen gegen eine hohe Bedeutung von allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten für den Erwerb der Schriftsprache. Stattdessen wurden spezifische Prädiktoren der Lese- und der Rechtschreibleistung ermittelt, wie beispielsweise die phonologische Bewusstheit oder die visuelle Aufmerksamkeit. Diese Fähigkeiten variieren bei Kindern relativ unabhängig von der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit. Leserechtschreibschwache Kinder mit niedrigen IQ-Werten weisen weitgehend die gleichen ungünstigen Lernvoraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache auf, wie leserechtschreibschwache Kinder mit zumindest durchschnittlichen IQ-Werten. Sie benötigen folglich die gleichen Fördermaßnahmen (s. Kapitel 4).

Resümierend ist festzuhalten, dass die Klassifikation nach ICD-10 und DSM IV und entsprechender Erlasse nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand über Ursachen sowie Diagnostik und Förderung bei deutlichen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben entsprechen. Gleiches gilt für analoge Regelungen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, § 35a), die eine außerschulische LRS-Therapie ebenfalls vom Vorliegen einer deutlichen Diskrepanz zwischen Werten im Intelligenztest und Schulleistungstest abhängig machen.

Aufgrund der angeführten Forschungsergebnisse und Argumente wird hier die Auffassung vertreten, dass alle Kinder mit deutlichen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben unabhängig von ihrer