

Anke Sodogé

«Förderung ist Detektivarbeit»

Was schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über die Förderung von Schülerinnen mit LRS¹ denken

Zusammenfassung

Schulische Heilpädagogen sind in der deutschsprachigen Schweiz zunehmend für die Förderung von Schülern mit LRS verantwortlich. Sie gestalten diese für die Schülergruppe auf der Grundlage ihres Wissens und ihrer subjektiven Theorien über das Phänomen LRS. Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der HfH Zürich wurden schulische Heilpädagogen zu ihrem Wissen und ihren subjektiven Theorien über LRS befragt. Die Ergebnisse der Befragung zum Bereich Förderung stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

Résumé

En Suisse alémanique, les enseignant-e-s spécialisé-e-s sont de plus en plus souvent confronté-e-s à la prise en charge d'élèves ayant des difficultés de lecture et d'écriture. Les enseignant-e-s spécialisé-e-s organisent le soutien pour ces élèves en se basant sur leurs connaissances de base et les théories subjectives existant dans le domaine. Dans le cadre d'un projet de recherche mené par la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée de Zurich (HFH), les enseignant-e-s spécialisé-e-s ont été interrogé-e-s à ce sujet. Cet article présente les résultats de cette recherche en mettant l'accent sur le domaine du soutien d'élèves présentant des difficultés de lecture et d'écriture.

Die Auseinandersetzung mit den Problemen von Schülerinnen beim Schriftspracherwerb erfreut sich mittlerweile einer über 100-jährigen Tradition in Forschung und Praxis. Trotz der allgemeinen Schulpflicht, der Erforschung und Erprobung unterschiedlicher Leselehrrmethoden, trotz der «Legasthenieforschung» bleiben Lese- und Rechtschreibstörungen die am häufigsten anzutreffende Lernstörung im Schulalter (Hartmann 2007, 114). 5–10 % aller Schüler sind in Ländern mit alphabetischem Schriftsystem nach Scherer-Neumann (1997, 297) hiervon betroffen. Für die gezielte Förderung dieser Schülergruppe sind in integrierten

Schulformen in der deutschsprachigen Schweiz neben den Logopädinnen zunehmend schulische Heilpädagoginnen zuständig. Ihnen kommt damit eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Qualität und der Wirksamkeit der Lese- und Schreibförderung zu.

Forschungen zu den Bedingungsfaktoren schulischen Lernens (u. a. Helmke u. Weinert 1997) zeigen, dass Schülerleistungen grundsätzlich entscheidend von der Qualität des Unterrichts, die ihrerseits massgeblich vom Fachwissen und vom fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte (Baumert u. Kunter, 2006) beeinflusst wird, abhängig ist. Hinsichtlich der Wirksamkeit des Unter-

¹ Der Begriff LRS wird im Text als Synonym für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, -störungen, -schwächen, Legasthenie und Störungen im Schriftspracherwerb verwendet.

richts im Schriftspracherwerb betont Hartmann (2007, S. 121) die Bedeutung von «forschungs-basierte[m] Wissen über [dessen A.S.] Prinzipien, Methoden und Bedingungen». Auch Schabmann und Öllinger (2006, S. 118) können mit Bezug zu den Ergebnissen von Forschungen im anglo-amerikanischen Raum zeigen, dass das Ausmass und die Art der Unterstützung, welche Leseanfänger in der Schule erhalten, entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Förderung hat.

Es ist daher von besonderem Interesse, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, aufgrund welcher subjektiver Theorien und welchen Fachwissens schulische Heilpädagogen ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gestalten. Diese Fragestellung stand im Zentrum eines Forschungsprojekts der HfH Zürich, welches von der Autorin unter Mitarbeit von Karin Gogg und Markus Steffen zwischen 2007–2009 durchgeführt wurde. Die wesentlichen Forschungsergebnisse zum Aspekt «Förderung» werden nach einem kurzen Exkurs zur Forschungsmethode hier dargestellt. Weitere Forschungsergebnisse können folgenden Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und der Forschungswebsite der HfH entnommen werden.

Zur Forschungsmethode

Die subjektiven Theorien und das Fachwissen von schulischen Heilpädagoginnen über LRS wurden im Rahmen des Forschungsprojekts mit qualitativen und quantitativen Methoden (Leitfadeninterviews, Fragebogen) erfasst. Beiden Erhebungsmethoden lag eine einheitliche theoriegeleitete Strukturierung zugrunde, aus welcher die folgend aufgeführten inhaltlichen Hauptschwerpunkte der Fragebogenskalen und des Interviewleitfadens abgeleitet wurden: (1) Verständnis

von LRS, (2) Indikatoren/Symptome von LRS, (3) Ursachen von LRS, (4) Förderkonzepte/-methoden bei LRS. Es wurden neun Interviews mit schulischen Heilpädagoginnen durchgeführt und 1000 Fragebögen elektronisch versandt, von denen 271 vollständig ausgefüllte zur Analyse genutzt werden konnten. Dies ist ein zufriedenstellender Rücklauf für eine Online-Umfrage. Die Fragebögen gingen an Absolventinnen der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, der FHNW in Basel sowie der PH Luzern, die ihren Abschluss nach dem Jahr 2001 gemacht hatten. Die Ergebnisse der vorgängig durchgeführten Interviewstudie wurden zur Konzeption des Fragebogens und zu seiner vertiefenden Interpretation genutzt. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) mit dem Ziel der thematischen Zusammenfassung des Datenmaterials in einem Kategoriensystem. Die Fragebögen wurden nach Datenbereinigung mit statistischen Mitteln ausgewertet und sowohl deskriptiv als auch explorativ analysiert. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Interviewstudie erscheint in Kürze in der VHN (Steffen & Sodogé 2010).

Spezifisch zum Themenbereich Förderung/best practice wollten wir in den Interviews und im Fragebogen von den schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen wissen, welche Förderkonzepte, -methoden und -materialien sie kennen und nutzen und welche sie für wirksam halten. Die Fragen bezogen sich zum einen auf die Bekanntheit und Wirksamkeitseinschätzung von Unterrichtsmethoden und Förderkonzepten, die von den schulischen Heilpädagogen prinzipiell im Rahmen der integrativen oder separativen Förderung in der Schule eingesetzt werden können. Die erfragten Förderkonzepte und -methoden wurden anhand einer

Literaturanalyse zusammengestellt und um zusätzliche, welche in den Interviews genannt wurden, ergänzt. Zum anderen wurde zusätzlich nach der Kenntnis und der Einschätzung der Effektivität von Förderkonzepten gefragt, die z. B. von therapeutischen, psychologischen oder medizinischen Fachleuten ausserhalb der Schule oder innerhalb der Schule, aber additiv zum Unterricht, verwendet werden. Bei der Fragebogenauswertung konnten nur Förderkonzepte und -methoden hinsichtlich ihrer Effektivität bewertet werden, die zuvor auch als bekannt eingestuft wurden. Weiterhin wurden Fragen zur Einschätzung verschiedener

Fördersettings (z. B. integrativ/separativ/einzeln/Kleingruppe...) und der Eignung bestimmter Berufsgruppen zur Förderung der Schülergruppe gestellt.

Ergebnisdarstellung
Bekanntheit und Wirksamkeitseinschätzung
von Förderkonzepten

Viele der im Fragebogen aufgeführten spezifischen und unspezifischen Förderkonzepte, -methoden und -settings der schulischen und ausserschulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit LRS sind den befragten schulischen Heilpädagogen bekannt.

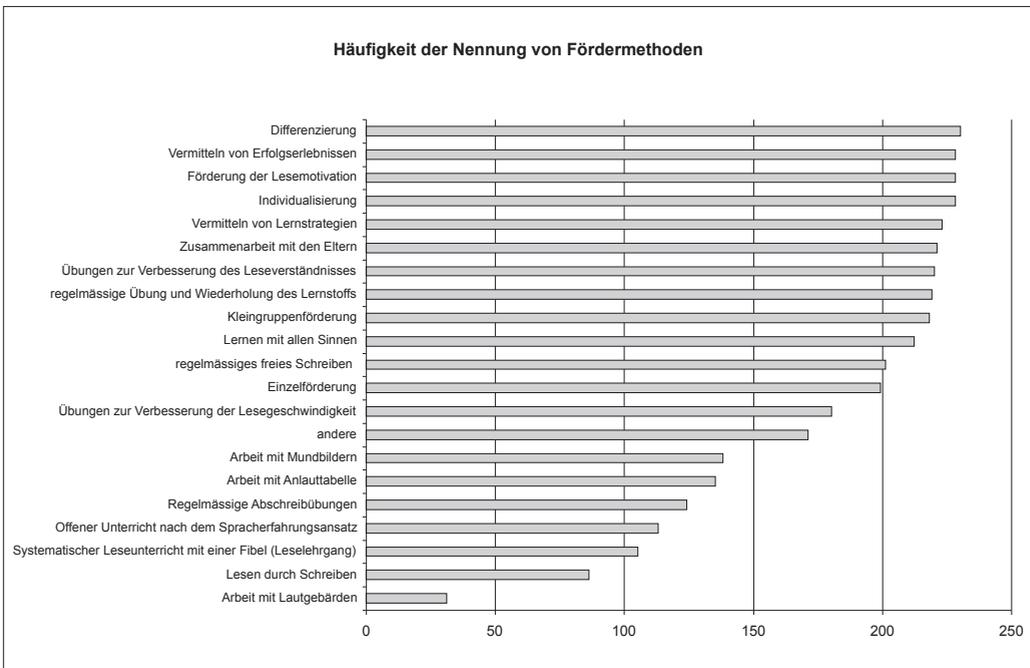


Abbildung 1

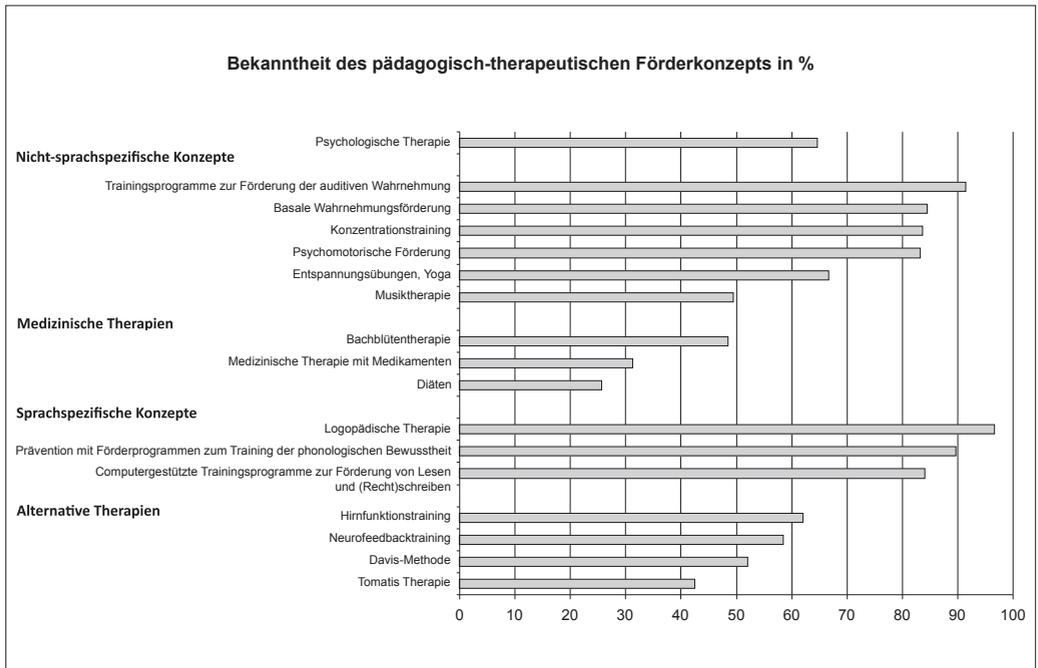


Abbildung 2

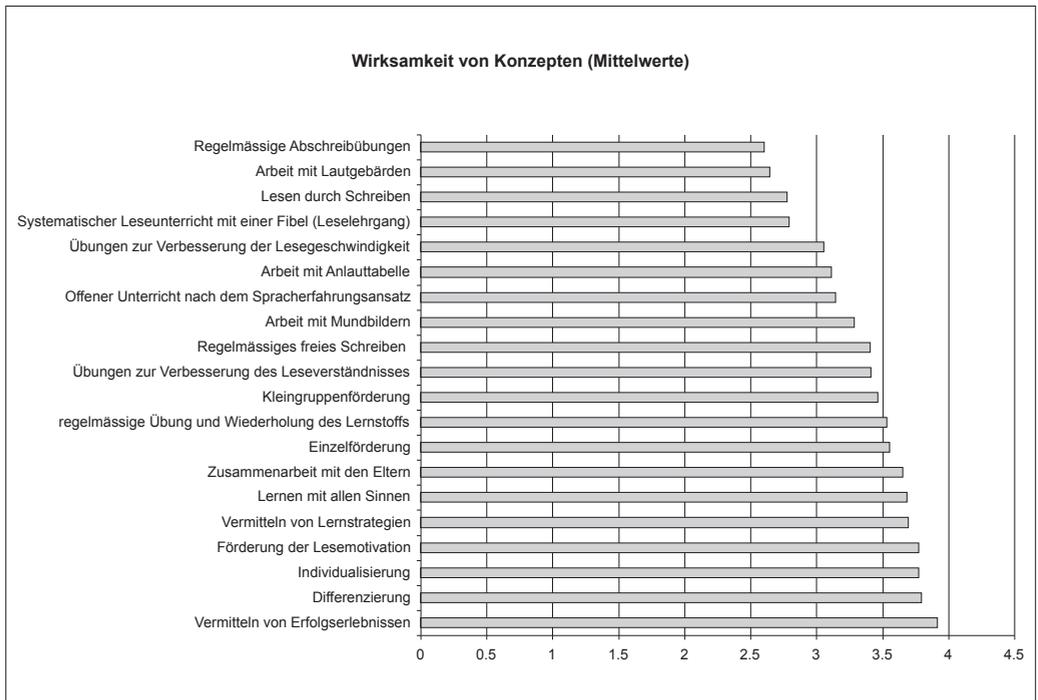


Abbildung 3

Hinsichtlich der Wirksamkeit schätzen die Befragten alle im Unterricht eingesetzten Konzepte und Methoden etwa gleich ein.

Die Aussagen in den Interviews bestätigen die Skepsis und Unsicherheit bezüglich der Effektivität der Förderung.

«Ich denke aber heute, dass es keine Patentlösung gibt. Es gibt nicht das Förderprogramm bei LRS. Man muss ein wenig rausfinden, welcher Zugang der geeignetste ist. Meine Arbeit sehe ich als Detektivarbeit, ich versuche herauszufinden, wo das Kind Defizite oder Förderbedarf hat. Man kann nicht global sagen, das Kind hat LRS und jetzt machen wir das und das und dann gehts ihm besser.» (F1)

«Und sonst, das ist manchmal auch das grosse Problem, dass ich dann auch wirklich nicht weiss, was Hand und Fuss hat. Also wirklich die Förderung an sich.» (F8)

Die Effektivität von Förderkonzepten für Schüler mit LRS, insbesondere für die Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser, ist im Anschluss an die Ergebnisse der Pisa-Studie 2001 in der Fachwelt verstärkt diskutiert und einer systematischen Überprüfung unterzogen worden. Einen lesenswerten, aktuellen Überblick über die Evaluation von Förderkonzepten im Schulbereich findet sich bei Mc Elvany u. Schneider (2009), zur Evaluation von Förderkonzepten auch aus therapeutischem Blickwinkel liegen Veröffentlichungen von Mannhaupt (2002) und von Suchodoletz (2006) vor. Zusammenfassend lässt sich nach Mannhaupt (2002, S. 245) festhalten, dass sich erfolgreiche Förderung bei LRS durch die Merkmale Schriftsprachorientierung, Entwicklungsorientierung und Strategieorientierung auszeichnet. Inhaltlich sollten dabei entsprechend der Lite-

raturauswertung von Mc Elvany u. Schneider (2009) und den Ausführungen von Hartmann (2007) die Förderung der phonologischen Bewusstheit, die Wortschatzförderung, das Training der basalen Lesefertigkeiten, der Leseflüssigkeit und der Lesegeschwindigkeit, die Steigerung der Lesemotivation und die Vermittlung von metakognitiven Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen.

Auf diese Kriterien zur Auswahl und Bewertung von Förderkonzepten, -methoden und -materialien greifen die Befragten aber nicht zurück. Die Überlegenheit sprachspezifischer, systematischer Förderung (vgl. Hartmann, 2007; Mannhaupt, 2002) gegenüber nicht-sprachspezifischen Konzepten ist ihnen wahrscheinlich nicht hinreichend bekannt. Die Ausführungen der Interviewpartner machen deutlich, dass sie den Schwerpunkt der schulischen Förderung bei LRS stärker in der Motivationsförderung, der Vermittlung von individuellen Erfolgserlebnissen und einer ganzheitlichen Wahrnehmungsförderung sehen.

«Also sicher mal, dass sie die Freude nicht verlieren am ganzen Lesen und Schreiben. Das ist für mich der Hauptpunkt.» (F 2)

«Das ist für mich so die Erkenntnis der letzten Jahre, nicht wenn der das und das hat, dann macht man das und das, sondern von Anfang an breit einsteigen und nicht nur übers Hören oder das Visuelle oder das Auditive das machen.» (F 3)

Diese Tendenz wird auch in den Aussagen zu den pädagogisch-therapeutischen Konzepten deutlich. In schwierigen Fällen erhofft man Lösungen von alternativen Therapien und externen Fachpersonen.

«Ich hatte bspw. ein Kind, das ganz schlecht lesen lernte. Ich habe den Eltern

angeraten, es im Tomatis Institut testen zu lassen. Dort werden sie übers Gehör getestet. Die Eltern werden auch getestet und eine Kinderpsychologin berät einen. Es ist eine sehr umstrittene Alternativtherapie. Das Kind ist dort behandelt worden und konnte nachher lesen.» (F 1)

«Ich arbeite noch mit dem Adlerauge von Hunziker. Das sind so CDs, wo visuell und auditiv die Wahrnehmung gefördert wird als Unterrichtsgestaltung (Didaktische Förderung).» (F 5)

Was die Unterrichtsmethodik betrifft, betonen die schulischen Heilpädagogen die Bedeutung von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht. Es ist ihnen ein Anliegen, Freiräume für individuelle Entwicklungsverläufe im Schriftspracherwerb bereit zu stellen, gleichzeitig warnen sie davor, Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen vorschnell als Störung zu bezeichnen, um Stigmatisierungen entgegenzuwirken.

«Ich denke, es muss wirklich ein offener Unterricht sein, solche Kinder müssen wirklich mehr Zeit haben, damit sie nicht unter Druck stehen. Dass sie wirklich in ihrem Tempo etwas abschreiben können, Individualisieren ist für diese Kinder enorm wichtig.» (F 2)

«Und ich würde jetzt mal sagen: Wenn es am Ende der zweiten Klasse, wenn alle diese Prozesse schon etwas automatisiert sein sollten, immer noch diese Symptome zeigt, die ich geschildert habe, also man nicht versteht, was es schreiben will, wenn es Buchstaben verwechselt, dann würde ich von einer Lese-Rechtschreibschwäche reden. Aber es ist mir wichtig, dass das Kind wirklich genug Zeit gehabt hat, um diese Prozesse zu lernen.» (F 1)

Zuständigkeit für die Förderung

64 % der schulischen Heilpädagoginnen unserer Stichprobe sind der Auffassung, dass Schülerinnen mit LRS in der Schule nicht ausreichend gefördert werden können, sie halten zusätzliche Förderung ausserhalb der Schule für notwendig. Nur 11 % glauben, dass schulische Förderung ausreicht. Die restlichen 25 % antworten aus unserer Sicht inkonsistent. Ein Teil (13 %) denkt, dass schulische Förderung ausreichend, aber zusätzliche Förderung trotzdem notwendig sei, ein anderer Teil (12 %), dass schulische Förderung nicht ausreichend, aber zusätzliche Förderung trotzdem nicht notwendig sei. Über die Hintergründe dieser Antworten lässt sich nur spekulieren.

Die Teilnehmerinnen der Fragebogenerhebung sind der Meinung, dass die schulischen Heilpädagogen sowie die Logopädinnen und Legasthenietherapeutinnen am besten zur Förderung von Kindern mit LRS geeignet sind.

Abweichend von den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung geben aber die Interviewpartner an, dass sie es bevorzugen, Schülerinnen und Schüler mit LRS an eine spezialisierte Fachperson zu delegieren und zwar sowohl in Bezug auf diagnostische Einordnung (Schulpsychologe) als auch in Bezug auf die Förderung bzw. Therapie (Legasthenietherapeutin, Logopädin).

«Wenn ich das Gefühl habe, dass ich anstehe, dann leite ich dieses Kind an die Logopädin weiter. Dann schaut sie sich das Kind einmal an und wenn es dann wirklich noch weiter geht, dann gibt es eine Abklärung beim logopädischen Dienst oder beim schulpyschologischen Dienst» (F 8)

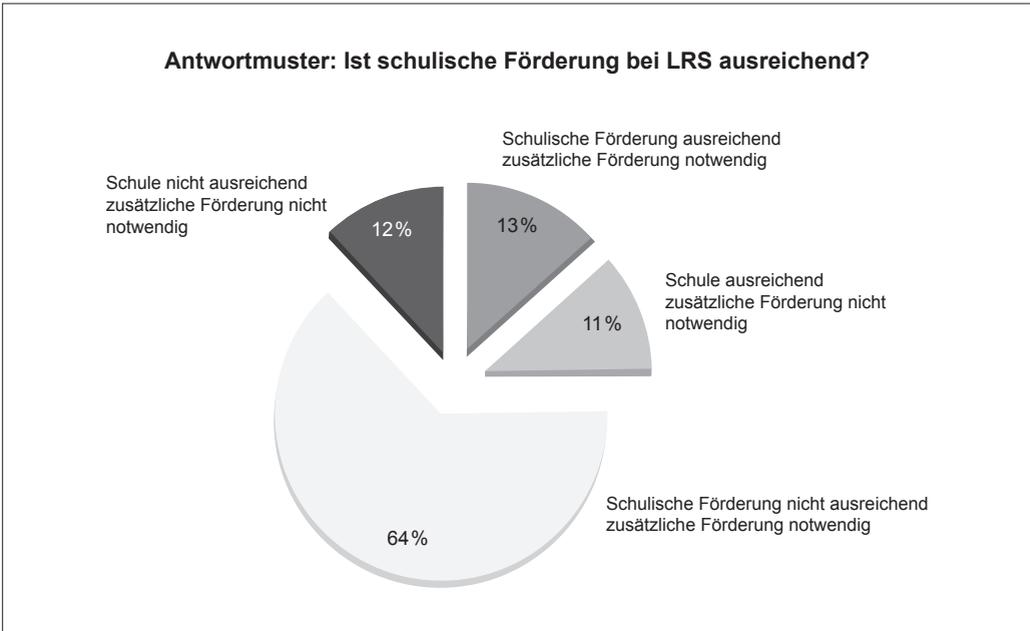


Abbildung 4

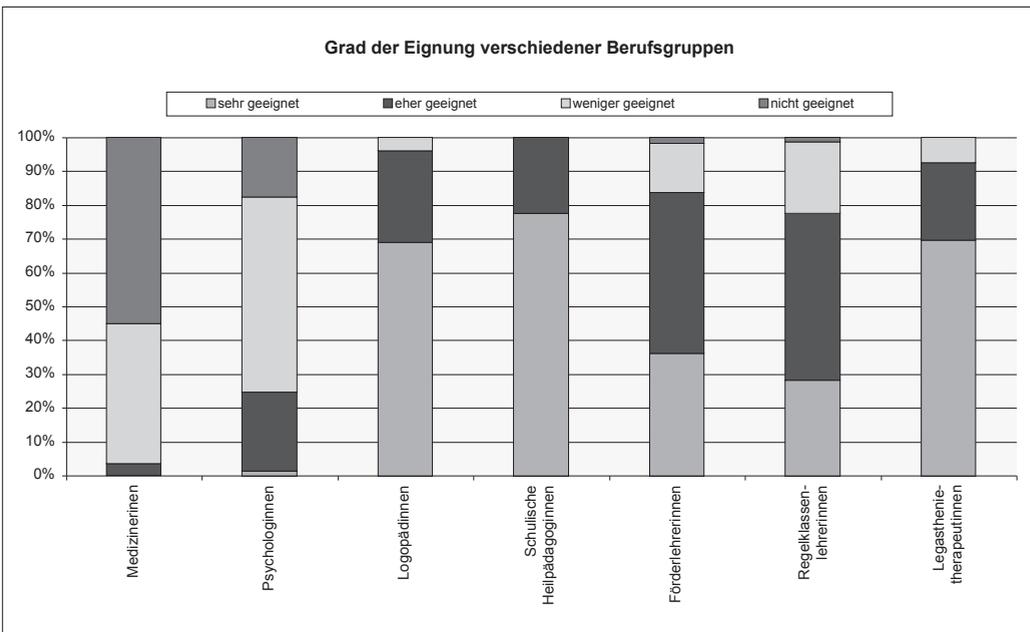


Abbildung 5

Fazit

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die adäquate Förderung und schulische Begleitung von Schülerinnen mit LRS den schulischen Heilpädagoginnen wichtig ist. Offensichtlich ist ihnen die hohe Bedeutung der Lesekompetenz für gesellschaftliche Partizipation bewusst. Sie empfinden die Aufgabe als Herausforderung und sind nicht sicher, ob es gelingen kann, den Bedürfnissen der Schüler ohne zusätzliche Unterstützung in der Schule gerecht zu werden. Trotz dieser Bedenken halten sie grundsätzlich die eigene Berufsgruppe für geeignet, die Aufgabe zu bewältigen. Ihnen sind viele Förderkonzepte bekannt und sie verwenden im Sinne einer «Detektivarbeit» viel Energie darauf, individuell passende Lernangebote zu gestalten. Über die Wirksamkeit der Förderung sind sie unsicher, was sich insbesondere darin zeigt, dass sie alle Methoden für nahezu gleich wirkungsvoll halten. Der Fokus ihrer Förderung liegt nicht so sehr auf der Gestaltung sprachspezifischer Lernangebote im Schriftspracherwerb, sondern sie legen ganz im Sinne allgemeiner heilpädagogischer Handlungsprinzipien viel Wert auf die Gestaltung von ganzheitlichen Angeboten, die insbesondere dem Ziel der Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler dienen sollen. Entweder favorisieren sie allgemeine heilpädagogische Handlungsprinzipien gegenüber sprachspezifischen, systematischen Angeboten für Schüler mit LRS oder – dies legen die Äusserungen der Interviewpartnerinnen nahe – die grosse Bedeutung sprachspezifischer Förderung bei LRS und die mittlerweile gut evaluierten Prinzipien erfolgreichen Schriftsprachunterrichts sind ihnen nicht hinreichend bekannt.

Prof. Dr. Anke Sodogé, Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schaffhauserstr. 239, 8057 Zürich
anke.sodoge@HfH.ch

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Hartmann, E. (2007): Erfolg versprechende Prävention von Leseschwierigkeiten in Kindergarten und Primarschule: ein Überblick. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 2, 114–127.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997): *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. In F.E. Weinert, (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176. Göttingen: Hogrefe.
- Mannhaupt, G. (2002): *Evaluationen von Förderkonzepten bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – Ein Überblick*. In G. Schulte-Körne, (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (S. 245–258). Bochum: Winkler.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Inhaltsanalyse* (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009): *Förderung der Lesekompetenz*. In: W. Lenhard & W. Schneider. *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S.151–184). Göttingen: Hogrefe..
- Schabmann, A. & Öllinger, P. (2006): *Wortlesefähigkeit, phonologische Bewusstheit und Leseverständnis von Schülern an alternativen Schulen in Österreich*. *Heilpädagogische Forschung* 3, 118–132.
- Scherer-Neumann, G. (1997): Lesen und Leseschwierigkeiten. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 279–325). Göttingen: Hogrefe.
- Steffen, M., & Sodogé, A. (2010): Was Schulische Heilpädagoginnen über Lese- Rechtschreibschwierigkeiten denken. Eine qualitative Interviewstudie zur Analyse subjektiver Theorien. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* zur Veröffentlichung angenommen.
- Suchodoletz, v. W. (2006): *Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS): Traditionelle und alternative Behandlungsverfahren im Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.