

Norbert Sommer-Stumpfenhorst, Bernhard Franke

**LRS-Fördergruppen der
Regionalen Schulberatungsstelle
für den Kreis Warendorf**

Abschlussbericht

Januar 2008

Eine über diesen Bericht hinausgehende differenzierte Auswertung der Gruppen und die Beschreibung vieler Lernverläufe einzelner Schülerinnen und Schüler finden Sie im Internet unter www.rsb-waf.de/gruppen.

Eine umfangreiche Beschreibung der schulischen Konzeptentwicklung finden Sie im Internet unter www.rechtschreibwerkstatt-konzept.de.

Inhalt - Langform

Zusammenfassung	1
1 Beschreibung der Trainingsmaßnahme	2
1.1 Vorgehensweise	2
1.2 Grundkonzept	2
1.2.1 Gemeinsam statt einsam	2
1.2.2 Das Kind	3
1.2.3 Die Eltern	4
1.2.4 Die Lehrerin	4
1.2.5 Die RSB	5
1.3 Schritt für Schritt die Lernschwierigkeiten bewältigen	5
1.3.1 Lernvoraussetzungen festigen und Grundlagen schaffen	5
1.3.2 Von Rechtschreibmodellen lernen	6
1.3.3 Lern- und Arbeitstechniken	6
1.3.4 Lernmethoden übertragen	7
1.3.5 Selbstständiges Arbeiten	7
1.4 Übersicht über das LRS-Training	7
1.5 Kosten der Fördergruppe	8
2 Auswertung der Ergebnisse	10
2.1 Lernverläufe der Schülergruppen seit 2000	10
2.1.1 Gesamtverlauf des LRS-Trainings	10
2.1.2 Trainingsverlauf in den Trainingsphasen	12
2.1.3 Lernfortschritte in den beiden Trainingslagern	13
2.2 Differenzierte Auswertung - Einzelfragen	14
2.2.1 Lernentwicklung unterschieden nach dem Geschlecht der Kinder	14
2.2.2 Lernentwicklung unterschieden nach drei Leistungsgruppen	16
2.2.3 Lernentwicklung bezogen auf die verschiedenen Lernbereiche	19
2.2.4 Lernentwicklung bezogen auf Rechtschreibtests	20
2.2.5 Rechtschreibleistungen und Intelligenz	24
2.2.6 Vergleichsuntersuchung zur Legastheniediskussion	26
2.3 Lernentwicklung bezogen auf die Noten im Fach Deutsch	28
2.3.1 Entwicklung der Rechtschreibnote	28
2.3.2 Vergleich der Rechtschreibnote mit einem standardisierten Diktat	29
2.3.3 Vergleich der Rechtschreibnote mit einem Rechtschreibtest	30
2.4 Auswirkung verschiedener „Ursachen“ auf den Lernerfolg	33
2.4.1 Legasthenie vs. Lese-, Rechtschreibstörung vs. Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten	34
2.4.2 Motorische Auffälligkeiten vs. Sprachschwierigkeiten	35
2.4.3 Motorische Schwierigkeiten vs. Hyperaktivität vs. Konzentrationsstörungen	36
2.4.4 Linkshändigkeit	37
2.5 Ergebnisse der Fördergruppe der RSB im Vergleich zu anderen Fördermaßnahmen	37
2.6 Fazit	39
Literaturverzeichnis	40

Vorbemerkung

„Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Bildung, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. [...] Es gibt Schülerinnen und Schüler, bei denen besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens beobachtet werden. Für diese Schülergruppe sind besondere schulische Fördermaßnahmen notwendig. [...] Trotz intensiver schulischer Fördermaßnahmen ist es möglich, dass einzelne Schülerinnen und Schüler die für das Weiterlernen grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nicht erwerben. [...] Die Schule weist in diesem Fall die Erziehungsberechtigten auf geeignete außerschulische Förder- und Therapieeinrichtungen hin (z.B. Schulpsychologische Beratungsstellen [...]).“ (zitiert aus dem derzeit gültigen LRS-Erlass NW, 1991).

Die Regionale Schulberatungsstelle (RSB) für den Kreis Warendorf wurde 1981 als Modellversuch mit dem Auftrag „Individualberatung bei Kindern mit Lernstörungen im Primarbereich“ eingerichtet. Schon bald nach der Einrichtung der Beratungsstelle zeigte sich, dass überwiegend Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zur Beratung angemeldet wurden. Die Beratungsstelle war bis 2006 mit einem landesbediensteten Schulpsychologen und einem kreisbediensteten Sozialpädagogen besetzt und für über 70 Grund- und Förderschulen zuständig. Von Beginn an war bei dieser personellen Situation klar, dass eine Förderung von Kindern mit massiven Lernstörungen nur sehr begrenzt von der Regionalen Schulberatungsstelle zu leisten sein würde. Notwendig war einerseits die Entwicklung effizienter Fördermaßnahmen und andererseits die Stärkung der Schulen zur Durchführung individualisierter Förderungen.

Schon sehr früh (1982) begannen wir damit,

- Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Schwierigkeiten in Kleingruppen zusammenzufassen (3 - 6 Kinder bis 1986; 6 - 18 Kinder bis 1996; 24 - 26 Kinder ab 1996/1997);
- bei allen Kindern eine differenzierte Analyse der Lernausgangslage und des Trainingsverlaufs vorzunehmen.

Diese differenzierten Untersuchungen ermöglichten es uns,

- die Effizienz der Förderung ständig zu steigern und
- Methoden zu erproben, die im Rechtschreibunterricht der Grundschule (später auch für die Schulen der Sekundarstufe) zur differenzierten Förderung (und später zur Individualisierung des Rechtschreibunterrichts) eingesetzt werden können.

Mit zunehmender Erfahrung bei der Förderung der Kinder in Trainingsgruppen verlagerte sich der Aufgabenschwerpunkt, weg von der Individualberatung und hin zur Systemberatung mit dem Ziel, durch die Vermittlung differenzierter und individualisierter Unterrichtsformen die Kinder mit Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erfassen und angemessen schulisch zu fördern.

Die Regionale Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf führte in dem Zeitraum von 1983 bis 2006 für Kinder an Grundschulen des Kreises Warendorf bei besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens regelmäßige Trainingsgruppen durch. Diese Fördergruppen

- waren für die Mitarbeiter der RSB ein Lernfeld, um aus eigener Erfahrung die Weiterentwicklung schulischer Methoden vorantreiben und Schulen vermitteln zu können.
- waren aber auch notwendig, um dort, wo die schulische Förderung an ihre Grenzen stößt, die betroffenen Schülerinnen und Schüler aufzufangen, damit sich keine nachhaltig wirkenden Lernstörungen und Misserfolgsorientierungen mit all ihren Konsequenzen auf der Lern- und Verhaltensebene entwickeln.

Die Schülergruppen dienen daher zugleich dem Abbau von Lernstörungen als auch der Prävention von sozialen Fehlentwicklungen und Verhaltensstörungen.

In den letzten 25 Jahren haben wir die LRS-Förderung der RSB-Warendorf immer weiter verbessert. Noch heute ist die Meinung weit verbreitet, dass eine individuelle LRS-Förderung sowohl in der Schule, als auch in außerschulischen Beratungs- und Therapieeinrichtungen nur in einer Einzelförderung oder in Kleingruppen von bis zu vier Kindern erfolgreich sein kann. Die RSB-Warendorf ist hier von Beginn an andere Wege gegangen. Das Konzept der Großgruppenförderung (26 Schülerinnen und Schüler), die Effizienzsteigerung durch den Computereinsatz und vor allem durch die Intensivförderung in Trainingslagern waren in der Bundesrepublik einmalig und richtungsweisend.

Mit diesem Bericht möchten wir die gemachten Erfahrungen zusammenfassen und verfügbar halten. Darüber hinaus erscheinen uns vor allem auch die Ergebnisse der Gruppen übergreifenden Auswertungen von überregionaler Bedeutung, so z. B. die Frage, ob für die Förderung zwischen „Legasthenikern“ einerseits und „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ andererseits unterschieden werden muss oder ob beispielsweise die Förderung für Kinder mit auditiven Schwierigkeiten anders gestaltet werden muss als für Kinder mit motorischen Schwierigkeiten (siehe hierzu Kapitel 2 des Berichts). Auch die Frage nach der Qualität der schulischen Rechtschreibnote wurde anhand des großen Datenmaterials aus den Fördergruppen untersucht. Gerade diese Untersuchungen können Schulen und Beratungsstellen helfen, ihre LRS-Förderung zu überdenken und effizienter zu gestalten.

Zusammenfassung

Seit 1982 hat die Regionale Schulberatungsstelle (RSB) für den Kreis Warendorf ein spezielles Förderprogramm für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben angeboten und stetig weiterentwickelt. Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse absolvierten im Verlauf eines Schuljahres insgesamt 182 Förderstunden. Die Förderung fand an zwei bis drei Nachmittagen in der Woche sowie in zwei jeweils achttägigen Trainingslagern statt. Differenzierende Trainingsmethoden und gezielter Computereinsatz ermöglichten eine schrittweise Steigerung der Gruppengröße von sechs auf zuletzt 26 Kinder je Jahrgang. Um den Lernverlauf der Kinder verfolgen zu können, wurden während des Trainings in regelmäßigen Abständen standardisierte Diktate geschrieben sowie vor Beginn der Förderung und noch einmal am Ende ein normierter Rechtschreibtest (DRT3/ DRT4). Zusätzlich wurde eine Reihe weiterer, anamnestischer Daten erfasst. Zusammengenommen geben diese Daten Aufschluss über den Erfolg der Gesamtmaßnahme, über die Effizienz einzelner Trainingsphasen und Methoden sowie über den Lernertrag von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse der letzten sechs Trainingsjahrgänge vor der Einstellung der Fördermaßnahme im Jahr 2006.

Über alle Gruppen hinweg zeigt sich ein enormer Lernfortschritt innerhalb der einjährigen Förderung. Eine stetige Verbesserung ist in allen Trainingsphasen zu verzeichnen, besonders große Sprünge in besonders kurzer Zeit machen die Kinder aber in den beiden Trainingslagern. Im Mittel über das gesamte Jahr betrachtet machen die Kinder im Diktat am Ende 90% weniger Fehler als in einem gleich schwierigen Diktat zu Beginn des Trainings. Dieser Wert ist nicht nur relativ konstant über die verschiedenen Jahrgänge, sondern auch unabhängig von möglichen Einflussfaktoren wie Geschlecht, dem persönlichen Ausgangsniveau der Rechtschreibkompetenz, Rechts- oder Linkshändigkeit, Intelligenz sowie früher bereits diagnostizierten motorischen, sprachlichen, Konzentrations- oder Wahrnehmungsdefiziten.

Die Ergebnisse zeigen eindrucksvoll, dass von der Förderung der RSB Warendorf alle Kinder mit ihren spezifischen Schwierigkeiten und Lernvoraussetzungen in hohem Maße und auch nachhaltig profitiert haben. Von daher wird die Annahme eines unterschiedlichen Förderbedarfes für all diese Gruppen von unseren Daten nicht gestützt. Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Unterteilung in „echte“ Legasthenie und sonstige Les-, Rechtschreibschwierigkeiten wenig sinnvoll ist.

Ein Vergleich mit anderen Fördermaßnahmen ergab in den Verbesserungswerten nach einem Jahr einen deutlichen Vorsprung für die Fördergruppe der RSB. Damit arbeitete diese nicht nur ertragreicher sondern aufgrund der Förderung in der Großgruppe auch wesentlich kosteneffizienter. Die über 23 Jahre betriebene Weiterentwicklung des Förderkonzepts und der Materialien und die schrittweise Vergrößerung der Gruppen haben eine hochgradig effektive und effiziente Förderung von Kindern mit massiven Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben ermöglicht.

1 Beschreibung der Trainingsmaßnahme

1.1 Vorgehensweise

Bei Anmeldungen mit der Fragestellung Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten sind wir in der Regel wie folgt vorgegangen:

- Gespräch mit den Eltern zur Klärung der Schwierigkeiten
- Gespräch mit der Lehrerin (später auch Abfrage durch Fragebögen) zur Erfassung des schulischen Leistungsstandes, der Lernentwicklung, Fördermaßnahmen und Bewertung der Schwierigkeiten durch die Lehrerin
- ggf. Untersuchung des Kindes um die Schwierigkeiten genauer erfassen zu können
- ggf. Kontaktaufnahme zu anderen beteiligten Beratungsstellen, Therapeuten, Ärzten etc.
- Erstellung eines Förderplans unter Einbeziehung der Schule und der Eltern mit dem Ziel, die schulische und häusliche Förderung zu verbessern.
- ggf. Besprechung von Übungen mit dem Kind, der Lehrerin und den Eltern.
- Überprüfung des weiteren Lernverlaufes durch regelmäßige Telefongespräche mit den Eltern.

In den allermeisten Fällen konnten die Schwierigkeiten der Kinder durch die Verbesserung der schulischen und/oder häuslichen Förderung abgebaut werden. Es gab jedoch auch immer wieder Kinder, die trotz intensiver schulischer Förderung und Begleitung durch die Eltern weiterhin große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens hatten. Für diese Kinder aus Grundschulen im Kreis Warendorf hat die Regionale Schulberatungsstelle (RSB) in den Jahren 1983 bis 2006 ein Intensivtraining angeboten.

Hierzu haben wir diese Kinder zum Ende der Klasse 3 noch einmal zu einer Untersuchung (Überprüfung der Denkfähigkeit, Konzentration, Arbeitsverhalten, Rechtschreib- und Lesekompetenz) eingeladen. Danach wurde gemeinsam mit den Eltern und der Lehrerin entschieden, ob es sinnvoll ist, dieses Kind an einem Intensivtraining der RSB teilnehmen zu lassen.

Das Training begann stets nach den großen Ferien und dauerte ein Schuljahr. Es kann in fünf Trainingsphasen unterteilt werden. Die Kinder kamen am Anfang an drei Nachmittagen für jeweils eine Stunde in die Beratungsstelle. Die Anzahl der Trainingssitzungen pro Woche verringerte sich zum Schluss auf einmal in der Woche. Während dieses Jahres führen wir mit den Kindern zweimal für jeweils acht Tage (zu Beginn des Trainings nach den großen Ferien und nach den Weihnachtsferien) zu einem Intensivtraining in ein Schullandheim.

In der ersten Trainingsphase erarbeiteten sich die Kinder die Grundlagen der Rechtschreibung (deutlich sprechen, Laute heraushören, lesbar schreiben, Zeichen unterscheiden). Zur Vorbereitung auf die zweite Trainingsphase lernten die Kinder im ersten Teil auch, mit zehn Fingern am computer zu schreiben. Im zweiten Teil des Trainings lernten die Kinder die wichtigsten Rechtschreibkonstruktionen kennen. Hierzu arbeiteten sie am Computer an einem Modellwortschatz. In der dritten Trainingsphase lernten die Kinder Techniken zur Textkorrektur kennen. Im vierten Teil des Trainings ging es neben der Arbeit in verschiedenen Rechtschreiblernbereichen um ertragreiche Lern- und Arbeitstechniken, die dann im letzten Teil auch auf andere Bereiche des Lernens übertragen wurden.

In diesem Kapitel 1 wird

- das Grundkonzept des LRS-Trainings der Regionalen Schulberatungsstelle und
- der Trainingsverlauf beschrieben
- In einer Übersicht wird der gesamte Verlauf zusammengefasst und abschließend
- eine Zusammenstellung über die Kosten der Trainingsmaßnahme gegeben.

1.2 Grundkonzept

1.2.1 Gemeinsam statt einsam

Die Regionale Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf hat über einen Zeitraum von dreiundzwanzig Jahren ein Förderkonzept entwickelt, in dem die verschiedenen Bedingungen, die zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten führen können, systematisch aufgegriffen werden. Im Mittelpunkt der Förderung steht das von Prof. Betz entwickelte Modell der Entwicklung von Lernstörungen (Betz & Breuninger, 1998). In diesem Wirkungsgefüge des Lernens werden die kognitiven, sozialen und schulischen Teufelskreise, die sich beim Kind aufgebaut haben, beschrieben und überschaubar gemacht (vgl. Abbildung 1).

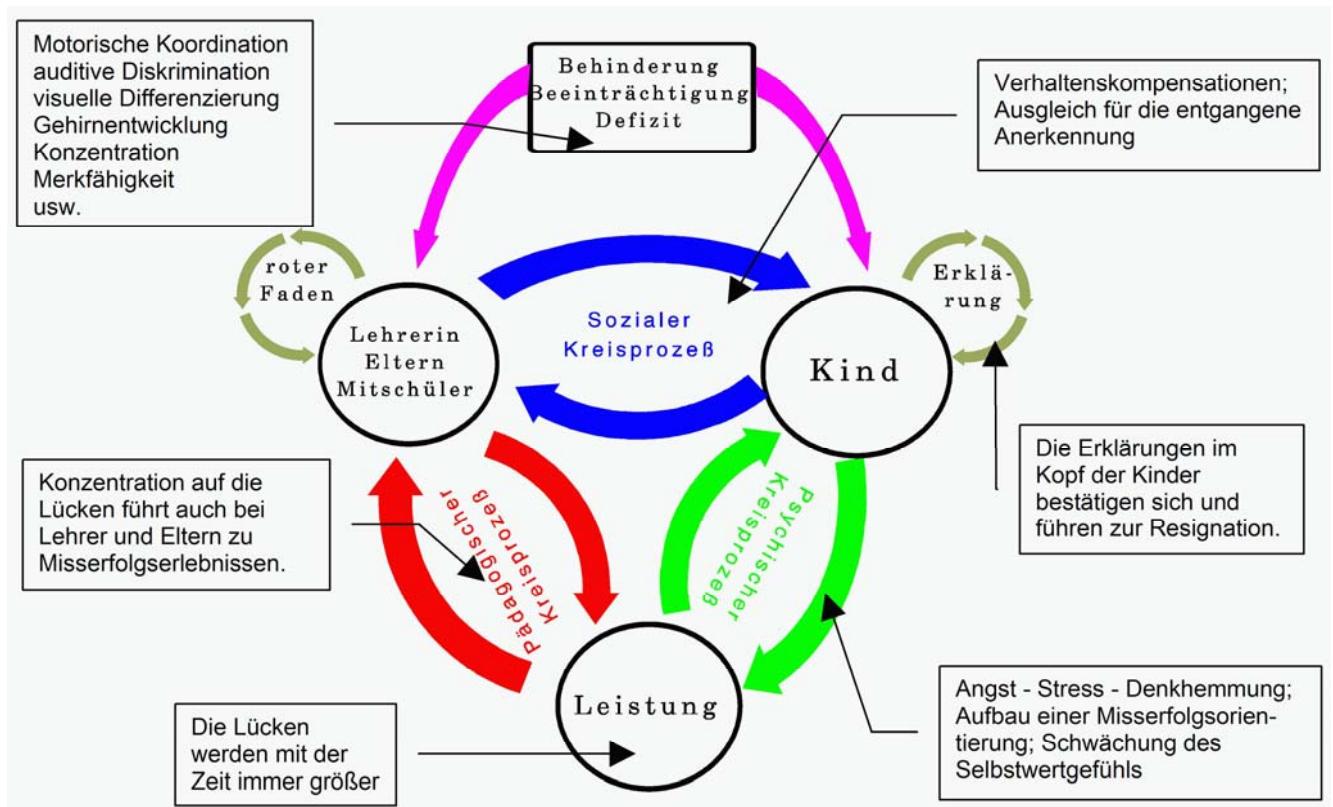


Abbildung 1: Teufelskreis Lernstörung – Modell der Entwicklung von Lernstörungen nach Betz & Breuninger (1998)

Bei andauernden Lernschwierigkeiten sind das Kind, die Eltern und die Lehrerin oder der Lehrer in einem gemeinsamen Teufelskreis verstrickt. Die verschiedenen Kreisprozesse (sozialer, psychischer, pädagogischer, kognitiver Kreisprozess) stützen sich gegenseitig und verhindern einen Ausstieg aus den Teufelskreisen.

Der Abbau von Lernschwierigkeiten gelingt am ehesten, wenn alle Beteiligten am Abbau der Lernschwierigkeiten mitarbeiten und ihre jeweils spezifischen Kompetenzen und Einflüsse mit einbringen:

- das Kind,
- die Lehrerin und
- die Eltern.

Die Mitarbeiter der Regionalen Schulberatungsstelle bringen die unterschiedlichen Kompetenzen zusammen und begleiten diesen Prozess.

1.2.2 Das Kind

Da die Teufelskreise einer Lernstörung von Kind zu Kind verschieden sind, brauchen die Kinder auch eine differenzierte, auf ihre Schwierigkeiten abgestimmte Unterstützung. Andererseits gibt es in den Lernverläufen der Kinder auch Gemeinsamkeiten. So müssen die Kinder beispielsweise lernen, eigenverantwortlich und selbstständig an ihrer Schwierigkeit zu arbeiten. Auch bestimmte Wahrnehmungsübungen sind für alle Kinder in gleicher Weise hilfreich.

Der Einsatz des Computers in der Förderung ermöglicht es, in Gruppen zu arbeiten und dennoch für jedes Kind eine differenzierte Förderung anzubieten. Die Gruppenerfahrung („Ich bin nicht das einzige Kind, das Schwierigkeiten hat“) ist für die Kinder sehr wichtig. In gemeinsamen Gesprächen erfahren sie, dass es anderen Kindern ähnlich geht und wie diese ihre Schwierigkeiten lösen. Indem die Kinder von- und miteinander lernen, gelingt ihnen die selbstständige Bewältigung ihrer Schwierigkeiten und die Entwicklung eigenständiger Lösungen viel leichter.

In diesem schwierigen Lernprozess können wir die Kinder *unterstützen*. Die „Knochenarbeit“ des Lernens kann den Kindern keiner abnehmen, weder wir noch der Computer. Lernen müssen die Kinder selbst, d. h. die Kinder müssen lernen, für sich und ihr Lernen Verantwortung zu übernehmen und eine Motivation aufbauen, selbstständig an ihren Schwierigkeiten arbeiten zu wollen. Nur wenn der Erfolg der „eigene Erfolg“ ist, wird das Kind Selbstvertrauen genug haben, um später auch alleine an seinem Problem weiterzuarbeiten, wird es stabil genug sein, neue Misserfolge angemessen zu bearbeiten.

Das kann ein Kind nicht alleine schaffen. Dafür braucht es mächtige Verbündete: die Eltern, die Lehrerin und die Mitarbeiter der Schulberatungsstelle. Ohne diese Unterstützung hat das Kind nur eine geringe Chance. Aus diesem Grunde war es uns immer wichtig, parallel zu den Trainingsmaßnahmen für beide Eltern verbindliche Elternabende und für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer Gesprächsnachmittage anzubieten, auf denen besprochen wurde, wie die beteiligten Personen die Kinder unterstützen können.

1.2.3 Die Eltern

Die Eltern können ihr Kind ganz entscheidend beim Abbau der Misserfolgsorientierung unterstützen. Voraussetzung ist, dass diese selbst zuversichtlich sind, dass sie davon überzeugt sind, dass ihr Kind Lesen und richtiges Schreiben lernen wird, dass sie ihrem Kind vertrauen und damit den Aufbau einer positiven Lernstruktur ermöglichen. Das ist gar nicht so einfach. Erst recht nicht dann, wenn die Eltern in den letzten Jahren schon sehr viel unternommen und viel mit ihrem Kind geübt haben. In dem gleichen Tempo, wie das Kind sich ändert, wie es ihm gelingt, die negative Lernhaltung abzubauen und Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit zu entwickeln, müssen auch die Eltern ihre Einstellung ihrem Kind gegenüber weiterentwickeln. Sehen die Eltern in ihrem Kind immer noch das „schwache Kerlchen“, den „Fünfer-Kandidaten“, den „Versager“ usw., kann das Kind aus diesem „Bild“ auch nicht heraus. Es bleibt anfällig und kleine Misserfolge können es wieder weit zurückwerfen.

Mit der Entwicklung des Kindes „Schritt zu halten“ ist nicht ganz einfach. Damit dürfen Eltern nicht alleine gelassen werden, wenn man den Erfolg des Kindes nicht aufs Spiel setzen will. Parallel zu den Trainingssitzungen mit den Kindern haben wir die Eltern zu Elternabenden eingeladen, die für beide Elternteile verpflichtend waren. An diesen Elternabenden ging es um ganz praktische Anregungen und Hilfen; es ging um Themen wie: Umgang mit Misserfolgen, Ermutigung, Hausaufgaben, realistische Einschätzung der Leistung usw.

Unsere Aufgabe ist es nicht, die Eltern zu belehren oder ihnen zu erzählen, wie „man“ ein Kind erzieht. Das wissen die Eltern selbst viel besser. Und dass die Eltern verantwortungsbewusst sind, sie sich Sorge um die Zukunft ihres Kindes machen und bereit sind, hierfür etwas zu investieren, haben sie schon genug bewiesen (sonst wären ihre Kinder nicht bei uns). Wir können Eltern dabei unterstützen, die „Fallstricke“ und „Stolpersteine“ zu sehen, die auf dem Lernweg ihres Kindes liegen - erziehen und ermutigen müssen die Eltern ihr Kind alleine.

1.2.4 Die Lehrerin

Die Lehrerin hat tagtäglich mit dem Kind zu tun. Auch sie hat in aller Regel in den letzten Jahren mit viel Mühe und Engagement vergeblich versucht, ihrem Schüler Lesen und richtiges Schreiben beizubringen. Und nun sagen sich diese Lehrerinnen: „Ich habe mein Bestes gegeben, mehr kann ich auch nicht mehr tun.“ Und dennoch: Ein kleiner Rest von „Versagen“, das Gefühl „gescheitert“ zu sein, bleibt auch bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern bestehen, trotz ihres hohen Einsatzes.

Dabei ist dieses Gefühl meist unbegründet. In einer Klasse mit achtundzwanzig oder gar dreißig Kindern, in der die Lehrerin neben dem Fach Sprache auch Mathematik, Sachunterricht, Musik, Sport und Religion unterrichtet, kann sie sich mit dem Problem eines einzelnen Kindes nicht mit gleicher Aufmerksamkeit zuwenden, wie wir dies in der Beratungsstelle tun können. Auch ist es nicht einfach, die vielfältigen Risikofaktoren und Rahmenbedingungen, die zur Entwicklung der Lernstörung beitragen, in der Förderung zu berücksichtigen.

Den Schulen stehen häufig keine Computer für ein gezieltes Training zur Verfügung. Oft fehlen die Räumlichkeiten, um Entspannungs- und Konzentrationsübungen gezielt durchführen zu können. Auch ist die Organisation und Durchführung eines Trainings, in dem wichtige Fertigkeiten bis zur Automatisierung geübt werden, in der Schule nur beschränkt möglich.

In diesem Punkt hat eine Beratungsstelle viel günstigere Voraussetzungen und kann auf viel günstigere Rahmenbedingungen zurückgreifen und somit die Arbeit der Schule, den Kindern Lesen und Rechtschreiben zu vermitteln, entscheidend unterstützen. Allerdings gilt dies nur für die ganz gravierenden Schwierigkeiten, die zuvor durch schulische Maßnahmen allein nicht behoben werden konnten (siehe hierzu den Vorlauf in Kap. 1.1).

Das Lernumfeld, die spezifischen Methoden und Arbeitsmittel, die wir den Kindern zur Verfügung stellen, garantieren keinen Lernerfolg. Ohne die Unterstützung der Lehrerin, ihr Zutrauen und ihre Ermutigung wird ihr Schüler das Gelernte in der Schule nicht umsetzen können. Und ohne den schulischen Erfolg wird er bei der ersten Gelegenheit, bei den ersten Misserfolgen wieder in die alten Verhaltensweisen zurückfallen, werden sich die wohl bekannten Teufelskreise erneut drehen und stabilisieren. Ob ein Schüler Lesen und richtiges Schreiben lernt, hängt von seinem Arbeitseinsatz ab. Die Lehrerinnen und Lehrer können entscheidend dazu beitragen, dass aus den Lernfortschritten des Kindes auch ein schulischer Erfolg wird.

Auch das ist nicht einfach. Bei vielen Dingen kommt es auf das richtige „timing“ an. Während des Trainings brauchten Kinder an manchen Stellen Schonung, zu einer anderen Zeit eine verstärkte Anforderung oder Ermutigung. Manchmal müssen die Rechtschreibfehler des Kindes ignoriert werden und zu einer anderen Zeit ist es wichtig, den Schüler auf die richtige Schreibung einzelner Wörter hinzuweisen.

Noch wichtiger ist es, die Fortschritte und Erfolge der Kinder zu sehen und angemessen zu bewerten. Hier ist viel „Fingerspitzengefühl“ und „pädagogische Intuition“ erforderlich. Mit der Unterstützung durch die Lehrerin hat ein Schüler eine gute Chance, die negative Lernstruktur aufzubrechen und ein positives Lernverhalten zu stabilisieren.

Auch hiermit können Lehrerinnen und Lehrer nicht allein gelassen werden. Daher haben wir für die Lehrerinnen und Lehrer parallel zur Schülergruppe Lehrerarbeitsgemeinschaft angeboten. Hier sprechen wir über die Lernentwicklung einzelner Kinder ebenso wie über ganz spezifische Fragestellungen zum Themenbereich LRS, wie z. B. Leistungsbewertung, Umgang mit Diktaten, Einsatz von Schreib- und Korrekturtechniken, differenzierte Hausaufgaben.

Die Lehrerarbeitsgemeinschaften dienen über das betroffene Kind hinaus auch dazu, mit den Lehrerinnen und Lehrern über ihren Unterricht und ihre Förderansätze zu sprechen. Hier konnten wir die von uns mit den Schülergruppen gesammelten Erfahrungen an die Schulen weitergeben. In vielen Fällen ergaben sich aus den Lehrerarbeitsgemeinschaften auch schulinterne Konferenzen zu den Themen LRS-Förderung, Weiterentwicklung des Rechtschreib- und des Anfangsunterrichts. Jedes einzelne in der Fördergruppe betreute Kind hat somit zugleich auch Auswirkungen auf eine Veränderung der Schule und des Unterrichts.

1.2.5 Die RSB

Das „Wir-Gefühl“ in der Schülergruppe, ein Arbeiten an den Grundlagen (Motorik, Konzentration, Sprache usw.), Elternabende und Lehrergruppen allein reichen oft nicht aus, um die Teufelskreise der Lernschwierigkeiten zu durchbrechen. Die Kinder brauchen auch eine fachmännische Anleitung zur Bewältigung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Die Aufgabe der Mitarbeiter der Regionalen Schulberatungsstelle ist die Vermittlung wirksamer Lern- und Arbeitstechniken, die Überprüfung der Lernfortschritte und die Rückmeldung des Lernerfolgs an die Kinder, die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer.

Das LRS-Training ist keine Drill- und Paukstunde, in der die Kinder die richtige Schreibung einzelner Wörter auswendig lernen. Viel wichtiger als beispielsweise das Wort *Mutter* richtig zu schreiben ist es, ein Gespür dafür zu entwickeln, wann wir in Wörtern Doppelkonsonanten schreiben. Den Kindern werden die Grundprinzipien der deutschen Rechtschreibung vermittelt. Sie sollen ein sicheres Rechtschreibgespür entwickeln, über die Rechtschreibung nachdenken und Techniken verinnerlichen, um Verschreibungen in ihren eigenen Texten finden zu können. Ziel ist es, die Kinder zu befähigen, ihre Schwierigkeiten selbst in die Hand zu nehmen, eigene und tragfähige Lösungen für ihre Schwierigkeiten zu finden. Im Mittelpunkt des Trainings stehen daher eine Veränderung der negativen Lernstruktur, der Einsatz von effizienten Arbeitstechniken, das selbst gesteuerte Lernen und die Motivation (der Mut, die Lust), die eigenen Schwierigkeiten zu überwinden.

Das LRS-Training der Regionalen Schulberatungsstelle ist kein „Drill“, kein „Lerntrichter“, mit dessen Hilfe Wissen in die Köpfe der Kinder gefüllt werden soll. Unsere Aufgabe ist es, die Rahmenbedingungen bereitzustellen, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Den Kindern stellen wir ein Lernsetting zur Verfügung, das einen Lernfortschritt (und damit Lernerfolg) sicherstellt. Eltern und Lehrerinnen können wir dabei unterstützen, ermutigend mit den Schwierigkeiten und Verhaltenskompensationen der Kinder umzugehen.

Das Lernen können wir den Kindern genauso wenig abnehmen, wie den Eltern die Erziehung des Kindes und der Klassenlehrerin die Verantwortung für ihren Unterricht. Aber wir können den Lernprozess für die Kinder überschaubar machen und ihnen effiziente Lernmethoden zur Verfügung stellen. Dann kann es ihnen gelingen, ihre Schwierigkeiten Schritt für Schritt zu überwinden:

1. Schritt: Lernvoraussetzungen festigen
2. Schritt: Von Rechtschreibmodellen lernen
3. Schritt: Effiziente Lern- und Arbeitstechniken einüben
4. Schritt: Lernmethoden übertragen
5. Schritt: Selbstständiges Arbeiten

1.3 Schritt für Schritt die Lernschwierigkeiten bewältigen

1.3.1 Lernvoraussetzungen festigen und Grundlagen schaffen

Im ersten Teil der Förderung geht es um die grundlegenden Kompetenzen die fürs Lesen- und Rechtschreiblernen benötigt werden. Es geht um die Motivation, das oft angeknackste Selbstwertgefühl und die Selbsteinschätzung der Kinder. Vor allem aber geht es um den Aufbau einer Erfolgszuversicht. Das ist die Grundlage dafür, dass die Kinder die „Knochenarbeit“ des Übens auf sich nehmen. Zum Grundlagentraining gehören auch Wahrnehmungsübungen, Übungen zur auditiven Diskrimination, zur Verbesserung der Merkfähigkeit und Konzentration.

Zu Beginn des Trainings werden die Kinder in die Arbeit am Computer eingeführt. Sie lernen mit zehn Fingern am Computer zu schreiben. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für das folgende PC-gestützte Wortschatztrai-

ning. So wird sichergestellt, dass die Kinder beim Üben ihre Aufmerksamkeit auf die Schreibung der Wörter (und nicht auf das Suchen von Tasten) ausrichten können.

Um das automatisierte Schreiben in möglichst kurzer Zeit zu verinnerlichen, nehmen die Kinder an einem acht-tägigen Intensivtraining im Schullandheim des Kreises Warendorf teil. Das tägliche Training und die häufigen Wiederholungen führen dazu, dass die Kinder in sehr kurzer Zeit (meist weniger als acht Trainingstage) lernen, automatisiert und blind mit zehn Fingern am Computer zu schreiben. Dies Verbuchen die Kinder zu Recht als einen großen Lernerfolg. (Welches andere Kind in der Klasse kann das schon?) Damit ist ein erster und wichtiger Schritt raus aus den negativen Teufelskreisen getan. Immer wieder kann man beobachten, wie die Kinder nach dem Intensivtraining mit viel mehr Selbstbewusstsein und Motivation an die Übungen in der Folgezeit herangehen.

Die schulischen Misserfolge führen bei Kindern nicht selten zu unangemessenen Verhaltensreaktionen (aggressives oder stilles und gehemmtes Verhalten). Im Trainingslager kann an diesen sozial unangemessenen Verhaltensreaktionen ohne großen „therapeutischen“ Aufwand gearbeitet werden, meist ganz nebenbei, beim Einhalten des Tagesablaufes, den Essensregeln, beim Küchendienst ebenso, wie bei den kurzen Freizeitprogrammen. Dies ist vor allem auch dadurch möglich, dass die Begleiter die Kinder über viele Tage hinweg begleiten und sie sich gegenseitig in den unterschiedlichsten Situationen erleben. So können die Begleiter Störungen direkt aufgreifen, die sonst erst außerhalb der Schule auftreten würden. Und umgekehrt erfahren auch die Kinder die Begleiter in ihrer Verhaltenskonsequenz und als Orientierungshilfe in Alltagssituationen.

Gerade dieses erste Trainingslager ist von zentraler Bedeutung für das gesamte Training. In Alltagssituationen lernen die Kinder, Schwierigkeiten in die Hand zu nehmen und selbst zu lösen. Dabei lernen sie auch, sich selbst Hilfe zu holen und sich unterstützen zu lassen. Durch die sich hieraus ergebenden Verhaltensänderungen wird eine Grundlage dafür geschaffen, dass die Kinder auch an ihren Lernschwierigkeiten arbeiten und diese überwinden können.

1.3.2 Von Rechtschreibmodellen lernen

Die deutsche Rechtschreibung ist weitgehend regelhaft und fußt auf einigen wenigen Grundprinzipien.¹ Auch wenn uns Erwachsenen die Regeln der deutschen Rechtschreibung meist nicht bekannt sind, so haben wir doch im Laufe unseres Schreiblernprozesses ein Gespür für diese Regelungen entwickelt.

Genau darum geht es auch im zweiten Teil des Trainings. Die Kinder lernen an Modellwörtern Schritt für Schritt die regelhaften Prinzipien der deutschen Rechtschreibung kennen. Dabei geht es nicht um das Auswendiglernen von Regeln, sondern um die Entwicklung eines Rechtschreibgespürs.

Hierzu arbeiten die Kinder mit einem systematisch aufgebauten Modellwortschatz, den sie am Computer in verschiedenen Variationen üben. Der Einsatz des Computers ermöglicht ein hohes Maß an Differenzierung. Auch könnten verschiedene neurophysiologisch wirksame Übungen ohne Computer nicht durchgeführt werden. Das wichtigste dabei ist, dass der Computer dem Kind eine „wertneutrale“ und konsequente Rückmeldung über seine Lernfortschritte vermittelt.

Neben dem Wortschatztraining wird die Arbeit an den Grundlagen, dort wo es notwendig ist, fortgeführt. Dabei geht es auch um den Abbau von lernhemmenden Erklärungen und den Aufbau hilfreicher Arbeitstechniken.

1.3.3 Lern- und Arbeitstechniken

Im dritten Schritt der Förderung geht es um Schreib- und Korrekturtechniken. Der Einsatz spezifischer Techniken muss den Kindern in „Fleisch und Blut“ übergehen - sie müssen automatisiert werden. Dafür brauchen die Kinder viele Übungen. Die Grundbedingungen zur Herstellung von Automatisierungen bzw. Gewohnheiten lauten: Hohe Übungsfrequenz, Gleichförmigkeit und Rhythmisierung der Übung.

Um eine solche Gewohnheitsbildung zu ermöglichen, fahren wir mit den Kindern nach Weihnachten erneut für acht Tage ins Trainingslager. Nur in einem solchen Trainingslager, das nicht vom schulischen Alltag beeinflusst wird, haben wir die Möglichkeit, viele gleichförmige Übungen in ganz kurzer Zeit durchzuführen und automatisierte Schreib- und Korrekturtechniken anzubahnen.

Im Trainingslager geht es auch darum, die Kinder zum selbstständigen Umgang mit An- und Überforderungssituationen anzuleiten (z.B.: Wie kann ich in schwierigen Prüfungssituationen gelassen und konzentriert bleiben?). Die meisten Kinder haben durch ihre häufigen Misserfolgserlebnisse in der Schule Vermeidungsstrate-

¹ Siehe hierzu die verschiedenen Stufenmodelle, in denen nicht nur die Schritte der Lernentwicklung, sondern zugleich auch die Grundprinzipien der Rechtschreibung beschrieben werden (vgl. Frith 1986, Günther 1986, Günther u.a. 1994, Scheerer-Neumann 1987, Ehri 1995). In dem Konzept der Rechtschreibwerkstatt (siehe www.rechtschreibwerkstatt-konzept.de) wurden diese Stufenmodelle weiterentwickelt zu einer Ordnung der Rechtschreibung, in der sowohl die qualitative Lernentwicklung als auch die drei grundlegenden Rechtschreibprinzipien (Laut-, Wort- und Kontextprinzip) zusammengebracht werden. Das Konzept der Rechtschreibwerkstatt ist die fachliche Grundlage der LRS-Schülergruppen.

gien und Prüfungsängste aufgebaut. Sie müssen daher lernen, ihr Lernen, den Abbau der Lücken, selbst in die Hand zu nehmen. Nur so werden sie sich langfristig vor weiteren Misserfolgen schützen können. Daher wird im Trainingslager mit den Kindern der Umgang mit schwierigen und belastenden Prüfungssituationen eingeübt. Auch dies ist nur möglich, wenn den Kindern für eine begrenzte Zeit ein Freiraum von Schule und Elternhaus eingeräumt wird. Ohne diesen Freiraum wird eine gravierende Verhaltensänderung durch die täglichen schulischen und häuslichen Einflüsse stark erschwert und oftmals sogar verhindert. Auch in dieser Phase geht es also um mehr als nur um die Verbesserung der Rechtschreibleistung.

Etwas lernen ist eine Sache - das Gelernte in der Schule anzuwenden eine ganz andere. Die Übertragung der gelernten Schreib- und Korrekturtechniken auf die schulischen Schreibsituationen ist ein ganz wichtiger Punkt in der auf das Trainingslager folgenden Phase des Trainings.

Dabei brauchen die Kinder gerade jetzt viel Ermutigung und Unterstützung von ihrer Lehrerin. Wenn dem Kind für eine begrenzte Zeit Freiräume zum Ausprobieren zur Verfügung gestellt werden, wird ihm eine Übertragung der gelernten Techniken auf schulische Anforderungssituationen viel leichter gelingen. Daher sind die Lehrer-nachmittage und Elternabende nach dieser dritten Trainingsphase besonders wichtig. Ohne die Unterstützung der Eltern, sowie der Lehrerinnen und Lehrer ist eine Übertragung des Gelernten auf die schulische Realität nur schwer möglich.

1.3.4 Lernmethoden übertragen

Während des Trainings lernen die Kinder viele Lern- und Arbeitstechniken kennen. Sie ändern ihre Einstellung der eigenen Leistung gegenüber und werden mit der Zeit sicherer und realistischer in der Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit.

Um die Kinder vor weiteren Misserfolgen in anderen Bereichen (z. B. beim Erlernen einer Fremdsprache) zu schützen, kommt es darauf an, die beim Abbau der Rechtschreiblücken gelernten Techniken auch auf andere Bereiche zu übertragen.

Die Strukturierung und angemessene Organisation der Hausaufgaben, das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten, der Umgang mit Misserfolgen, all dies sind Themen, die im vierten Trainingsabschnitt angesprochen und für das Lernen verallgemeinert werden.

1.3.5 Selbstständiges Arbeiten

Wenn die Kinder die grundlegenden Arbeitstechniken beherrschen, mit Misserfolgen umgehen können und wissen, wie sie Lückenberge abtragen können, sind sie in der Lage, wieder auf eigenen Beinen zu stehen, ihre Probleme in Zukunft mit Erfolg selbst in die Hand zu nehmen.

Die Verselbstständigung verläuft bei den Kindern unterschiedlich schnell. Manche Kinder brauchen unsere Unterstützung nach dem Training nicht mehr, andere brauchen einige Zeit noch die Gewissheit, „im Notfall“ aufgefangen zu werden. Im Prinzip bestimmen die Kinder selbst, wie lange und wobei sie unsere Unterstützung nach Abschluss der Trainingsgruppe brauchen.

Wenn ein Kind im Straßenverkehr unsicher ist, dann nehmen es die Erwachsenen an die Hand und führen es sicher über die Straße. Irgendwann baut jedes Kind so viel Sicherheit auf, um alleine die Straße überqueren zu können.

Genauso ist es mit dem LRS-Training der RSB: Am Anfang nehmen wir, gemeinsam mit den Eltern und der Lehrerin, das Kind an die Hand und führen es aus den Verstrickungen der Teufelskreise. Mit der Zeit finden sich die Kinder selbst zurecht, dann lassen sie uns los.

1.4 Übersicht über das LRS-Training

Das LRS-Training der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf dauert in der Regel ein Schuljahr (vgl. Tabelle 1). In Anlehnung an diese fünf Lernschritte (vgl. Kapitel 1.3) kann das LRS-Training in fünf 5 Trainingsphasen unterteilt werden:

- 1. Trainingsteil: Grundlagen**
1. Trainingslager in einem Schullandheim (8 Tage)
Tastaturtraining am PC, Grundlagen, Laut-Buchstaben-Zuordnung
- 2. Trainingsteil: Ordnung der Rechtschreibung**
September bis Dezember (ca. 12 Wochen) 3 Unterrichtsstunden pro Woche
Wortschatztraining mit Modellwörtern am PC
- 3. Trainingsteil: Texte schreiben und korrigieren**
2. Trainingslager in einem Schullandheim (8 Tage)
Textkorrektur, differenzierte Arbeit in den Lernbereichen

4. Trainingsteil: Schreib- und Korrekturtechniken verinnerlichen
 Januar bis April (ca. 10 bis 12 Wochen) 2 Unterrichtsstunden pro Woche
 Korrekturtechniken, differenzierte Arbeit in den Lernbereichen

5. Trainingsteil: Lern- und Arbeitstechniken verinnerlichen
 Mai bis Juli (ca. 10 bis 12 Wochen) 1 bis 2 Unterrichtsstunden pro Woche
 differenzierte Arbeit in den Lernbereichen, Nachdenken über Rechtschreibung, Ausnahmeschreibungen, Lerntechniken

Zu Beginn des folgenden Schuljahres werden die Kinder noch einige Zeit begleitet. Hierzu treffen sich die Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis etwa alle 4 Wochen.

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf des LRS-Trainings der RSB Warendorf

	Zeitraumen	Kinder	Eltern/Lehrer
Juni Juli	1 Vormittag	Untersuchung	Elterngespräch 1. Elternabend
August (Ferien)		schöpferische Pause "Ich pack es an!"	
September	1. Trainingslager nach den großen Ferien 8 Tage	Grundlagen Erfolgsorientierung Tastaturtraining	
Oktober November Dezember	1 Stunde an 2 bis 3 Tagen je Woche	Rechtschreibmodelle Modellwortschatz Lernmethoden Rechtschreibgespür entwickeln	1. Lehrer AG 2. Elternabend
Januar	2. Trainingslager nach den Weihnachtsferien (8 Tage)	Lerntechniken Schreib- und Korrekturtechniken	Einzelgespräche weiterführende Schule
Februar März April	1 Std. an 1 bis 2 Tagen je Woche	Übertragung auf Klassenarbeit Regelhaftigkeiten reflektieren Hausaufgaben Selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten	3. Elternabend 2. Lehrer AG 3. Lehrer AG
Mai Juni Juli			4. Elternabend Einzelgespräche
September Dezember	freiwilliges Treffen einmal monatlich	Verselbstständigung Lernverlaufskontrolle	Lernverlaufskontrolle Katamnese

1.5 Kosten der Fördergruppe

Die Kinder werden in einer **Gruppe von 26 Schülerinnen und Schülern** an drei Tagen pro Woche jeweils eine Zeitstunde betreut. Ein wesentlicher Bestandteil des Trainings sind zwei Schullandheimaufenthalte, die für ein intensives Training genutzt werden. Diese finden direkt zu Beginn des Trainings und nach den Weihnachtsferien an jeweils 8 Tagen (einschließlich An- und Abfahrt) statt. Frühere Versuche, diese Trainingslager zu umgehen führten zu einer Verdopplung der Trainingszeit bei geringerem Ertrag. Insgesamt ergeben sich **pro Schüler 182 Trainingsstunden** für die Gesamtmaßnahme.

Die Gesamtmaßnahme wird von dem kreisbediensteten Sozialpädagogen und dem landesbediensteten Schulpsychologen durchgeführt. Die Eltern tragen die Kosten für die beiden Schullandheimaufenthalte (Unterkunft und Verpflegung, Verbrauchsmaterialien, ca. 175 €) und die Schülerbeförderungskosten. Bei entsprechender Bedürftigkeit werden die Kosten von den zuständigen Sozialämtern übernommen.

Die **Kosten** (einschl. Personalkosten), **die vom Kreis Warendorf** bzw. dem Land NW für die Maßnahme **aufgewendet werden** (hierbei wird ein Stundensatz von 32 € zugrunde gelegt), sind aus Tabelle 2 ersichtlich:

Tabelle 2: Gesamtkosten der Trainingsmaßnahme (€)

	Trainingsstunden pro Kind	Betreuerstunden	Kosten für die Gesamtgruppe
Diagnose (einschl. Anamnese und Beratung)	4	104	3.328,--
Training (2 Kleingruppen, 20 Wo. a. 3 Std., 20 Wo. a. 2 Std.)	100	200	6.400,--
Intensivtraining (2*7 Tage, 2 Betreuer, 12 Std. pro Tag)	72	336	10.752,--
Elternabende (4 * 2 Std., 2 Betreuer)		16	512,--
Lehrerarbeitsgruppe (2 * 3 Std., 2 Betreuer)		12	384,--
Einzelbetreuung der Kinder (Unterrichtsbesuche)	2	52	1.664,--
Nachbetreuung der Gruppe	4	8	256,--
Gesamt	182	728	23.296,--

Die Personalkosten der Maßnahme belaufen sich somit auf ca. 23.296 €. Bei einer Gruppengröße von 26 Kindern betragen die Kosten pro Kind rd. 900 €. Die Mitarbeiter der Regionalen Schulberatungsstelle wenden ca. 20% ihrer Gesamtarbeitszeit für das LRS-Training auf. Demzufolge müssen 20% der gesamten Kosten der Beratungsstelle (Miete, Ausstattung, Anschaffungen, Sekretariat, Telefon etc.) hinzugerechnet werden. Bei einem Vermögens- und Sachhaushalt von insgesamt 65.000 € müssen demzufolge pro Kind weitere 500 € angerechnet werden. Daraus ergibt sich folgender Kostenaufwand pro Kind (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Kostenaufwand pro Kind (€)

Personalkosten	900,--
Sachkosten (anteilig 20%)	500,--
Gesamtkosten pro Kind	1400,--
zuzüglich:	
Elternbeitrag (2 * Verpflegung + Unterkunft im Schullandheim)	350,--

Fazit: Bei 182 Trainingsstunden pro Schüler betragen die öffentlichen Kosten je Stunde ca. 7,50 €.

Die Kosteneffizienz der Förderung eines Kindes in einer Trainingsgruppe der RSB wird erst unter Berücksichtigung der folgenden Vergleichswerte und Zusammenhänge deutlich:

- Die Diagnose der Ausgangslage (siehe hierzu Kap. 2, insbesondere Kap. 2.2.4) zeigt einen mittleren Prozentrang < 5 in einem standardisierten Rechtschreibtest. Es handelt sich daher bei den betreuten Kindern um extreme Rechtschreibschwierigkeiten, die in der Regel durch schulische Förderung allein nicht aufgefangen werden können.²
- In der Fachliteratur³ wird bei diesen Kindern in der Regel von einer mindestens zwei bis vierjährigen Behandlung in wöchentlichen Einzelsitzungen oder Kleingruppen (bis vier Kinder) durch einen Lerntherapeuten bzw. Psychotherapeuten ausgegangen. Hier belaufen sich die Kosten pro Kind und Therapeut i. d. R. auf 5.000 bis 18.000 €.
- Die öffentlichen Folgekosten bei einer Nichtbehandlung von massiven Lernstörungen sind um ein vielfaches höher als die Kosten in einer Trainingsgruppe.⁴

² In der klinischen Praxis wird hierfür der Begriff „Legasthenie“ bzw. „Lese- und Rechtschreibstörung“ (ICD-10 der WHO) verwendet.

³ Siehe hierzu u. a.: Schulte-Körne, Gerd (2001): Abschlussbericht zum Modellprojekt MONA. Schulte-Körne, G., Deimel, W., Remschmidt, H. (2003): Rechtschreibtraining in schulischen Fördergruppen - Ergebnisse einer Evaluationsstudie in der Primarstufe, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, Mai 2003 Vol. 31, No. 2, 85-98

Schulte-Körne, Gerd (2003): Rechtschreibtraining in schulischen Fördergruppen http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/rst_in_schul.php, letzter Aufruf Jan. 2016

⁴ Verschiedene Studien belegen, dass ca. 25 bis 30 Prozent der jugendlichen Straftäter in Jugendgefängnissen in ihrer Schulzeit massive Lese- und Rechtschreibstörungen aufwiesen. Bei einer mittleren Verweildauer von ca. ½ bis 1 Jahr ergeben sich allein hieraus gesamtgesellschaftliche Folgekosten (durchschnittlich 65.000 €), die weit über den Behandlungskosten liegen, selbst wenn man nur von einer Straffälligkeit von zehn Prozent ausgeht.

2 Auswertung der Ergebnisse

Dreiundzwanzig Jahre lang hat die Regionale Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in Gruppen gefördert. Von Beginn an haben wir die Lernausgangslage, die Lernverläufe und die Lernergebnisse der einzelnen Kinder durch standardisierte Diktate und normierte Testverfahren erfasst. Dabei wurden über viele Jahre hinweg die gleichen Diktate und Testverfahren eingesetzt. Durch diese gleichbleibenden und umfangreichen Untersuchungen konnten wir die Effizienz des Trainings in zwei Richtungen kontinuierlich verbessern:

- Einerseits wurde die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden und Materialien kontinuierlich überprüft. Besonders die Jahresvergleiche trugen dazu bei, wenig ertragreiche Methoden auszusortieren und die Effizienz ertragreicher Methoden weiterzuentwickeln.
- Eine weitere entscheidende Verbesserung der Effizienz konnte dadurch erreicht werden, dass mit zunehmender Individualisierung der Förderung die Gruppengröße kontinuierlich von anfänglich sechs Kindern auf letztlich sechsundzwanzig Kinder gesteigert werden konnte.

Seit dem Schuljahr 2000/2001 werden die Ergebnisse kontinuierlich im Internet veröffentlicht und differenziert beschrieben. Diese Form der „öffentlichen Kontrolle“ soll mit dazu beitragen, die Förderung von Kindern bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aus den „Dunkelkammern“ der privaten „LRS-Therapeuten“ herauszuholen. Auf den Statistikseiten der einzelnen Gruppen (<http://www.rsb-waf.de/gruppen/html/gruppen.html>) wird beschrieben, an welchen Stellen die Kinder erfolgreich sind und welche Trainingsmaßnahmen hierzu geführt haben. In den folgenden Kapiteln sind zusammenfassende Auswertungen und Vergleiche der Schülergruppen der letzten fünf bis sechs Jahre zu finden. An den Vergleichen kann aufgezeigt werden, welche Förderelemente sich übergreifend bewährt haben und an welchen Stellen die Trainingsstruktur und die Methoden weiter verbessert werden können. Die folgenden Diagramme beziehen sich meist auf die Schülergruppen der letzten sechs Jahre. Diese Schülergruppen sind auch im Internet dokumentiert worden. Dort finden sich auch zu den folgenden Abbildungen differenzierte Diagramme für die einzelnen Gruppen und für einzelne Schülerinnen und Schüler (<http://www.rsb-waf.de/gruppen/html/statistik.html>).

2.1 Lernverläufe der Schülergruppen seit 2000

2.1.1 Gesamtverlauf des LRS-Trainings

Die Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler, die an den LRS-Förderkursen teilnahmen, wurden kontinuierlich erfasst und ausgewertet. In den letzten sechs Jahren ergaben sich weitgehende Übereinstimmungen in den Lernverläufen der einzelnen Gruppen. Der durchschnittliche Lernverlauf dieser Gruppen ist in Abbildung 2 dargestellt.

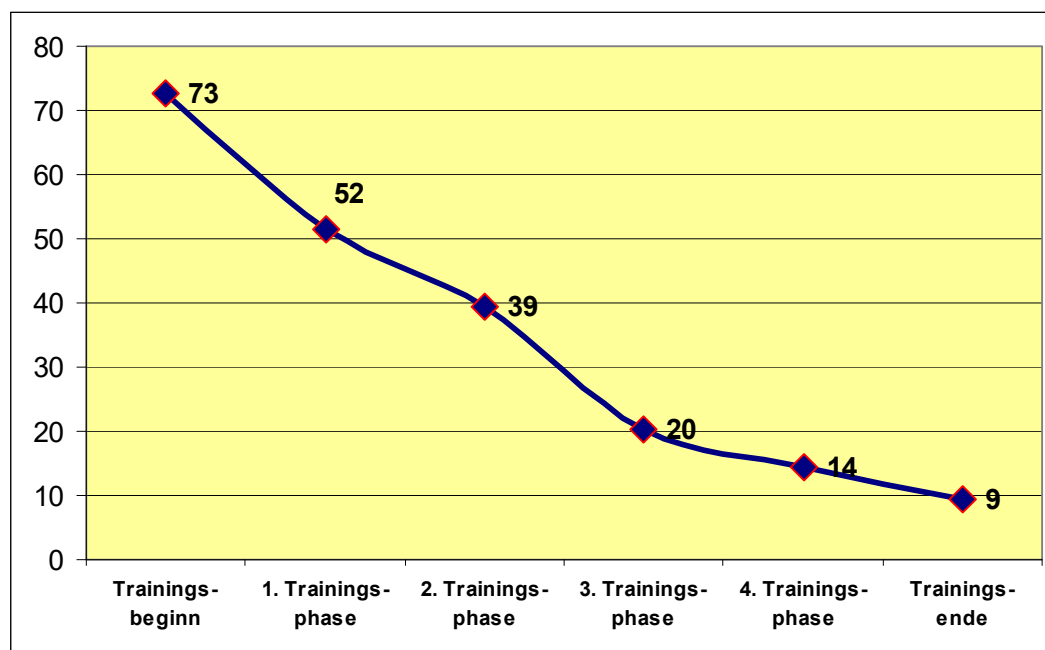


Abbildung 2: Entwicklung der durchschnittlichen Fehlerzahl in standardisierten Diktaten innerhalb eines Jahres zwischen Trainingsbeginn und Trainingsende (Mittelwertbildung über sechs Fördergruppen, N = 156 Schüler)

Im Mittel machten die Kinder zu Beginn des Trainings in einem standardisierten Diktat 73 Verschreibungen (mehrere Verschreibungen in einem Wort wurden mehrfach gezählt). Im Mittel konnten sich die Kinder zum Trainingsende auf 9 Verschreibungen in einem gleich schwierigen standardisierten Diktat verbessern. Das entspricht einer durchschnittlichen Verbesserung von knapp 90 Prozent.

Zwischen den verschiedenen Schülergruppen, die von der RSB Warendorf in den letzten Jahren betreut wurden, gab es durchaus Unterschiede, sowohl bezogen auf den Ausgangswert als auch bezogen auf den Lernertrag (siehe Abbildung 3). Die Ausgangswerte der Schülergruppen in den standardisierten Diktaten schwankten in den letzten Jahren zwischen 68 und 78. Diese Werte kennzeichnen die durchschnittliche Anzahl der Verschreibungen bezogen auf einen standardisierten Text mit 100 Wörtern.

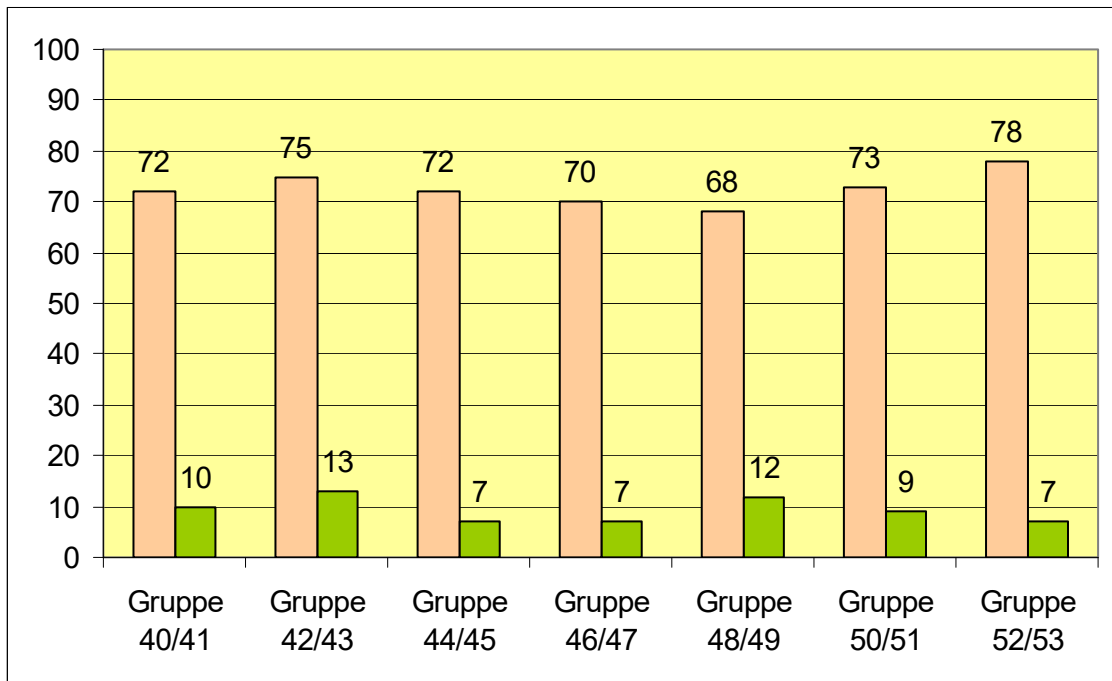


Abbildung 3: Das Diagramm zeigt die Anzahl der Verschreibungen zu Beginn und Ende des Trainings für die Trainingsgruppen der letzten sechs Jahre.

Am Ende des Trainings verbesserten sich die Schülerinnen und Schüler auf einen Gruppenmittelwert zwischen 7 und 13. Das entspricht einer durchschnittlichen Verbesserung von 82 bis 91 Prozent (bezogen auf den Ausgangswert; siehe Abbildung 4).

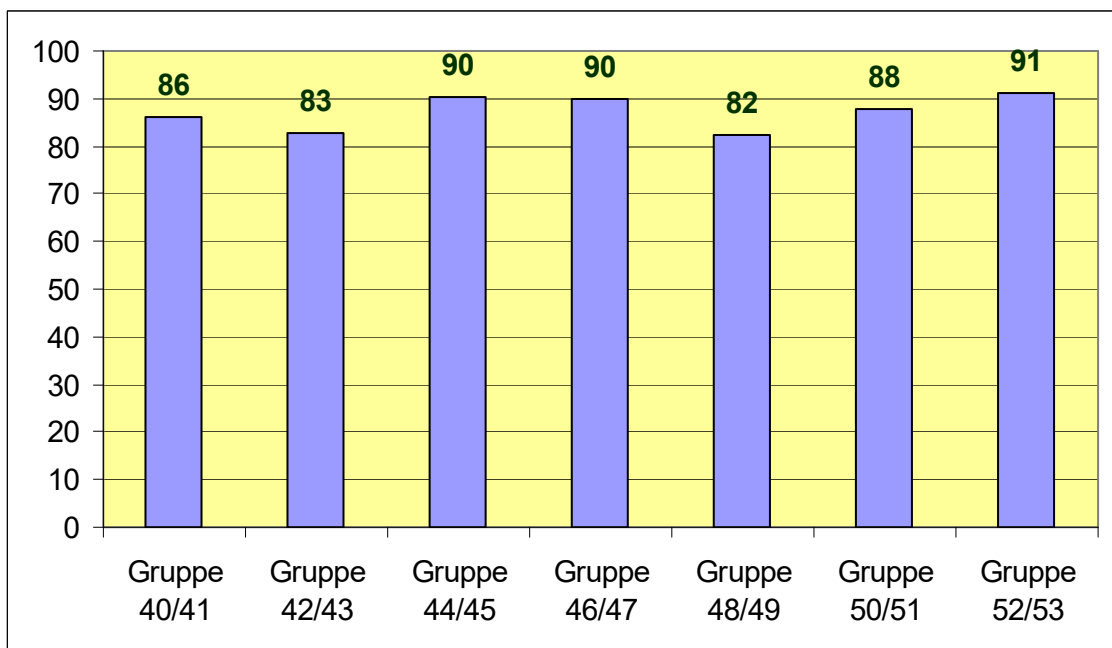


Abbildung 4: Das Diagramm zeigt die Verbesserungen in einem standardisierten Diktat zwischen Trainingsbeginn und Trainingsende in Prozent vom Ausgangswert.

2.1.2 Trainingsverlauf in den Trainingsphasen

Das LRS-Training der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf dauert in der Regel ein Schuljahr. Die fünf Trainingsphasen wurden in Kap. 1.3 und 1.4 differenziert beschrieben. In Abbildung 5 ist die prozentuale Leistungsverbesserung in den einzelnen Lernphasen dargestellt.

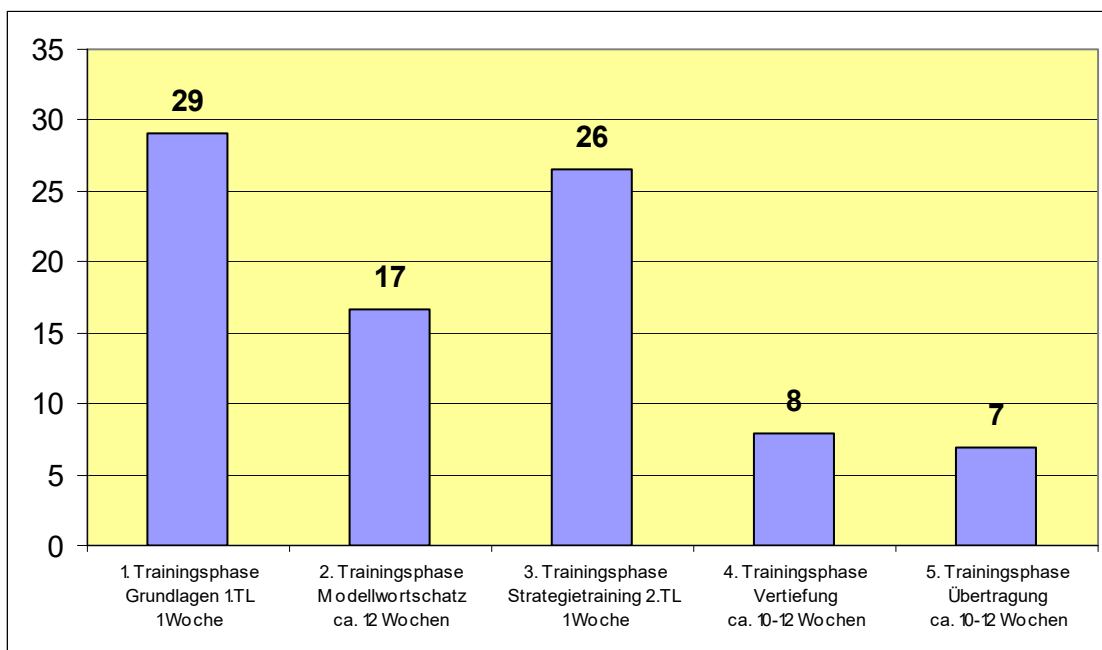


Abbildung 5: In diesem Diagramm sind die Verbesserungen für die einzelnen Trainingsphasen in Prozent vom Ausgangswert angegeben. Das Diagramm bezieht sich auf die Mittelwerte der Trainingsgruppen der letzten sechs Jahre.

1. Trainingsphase: Diesen Trainingsblock führen wir in einem 8-Tage-Kurs in einem Trainingslager durch. Der große Lernertrag zu Beginn des Trainings ist vor allem darauf zurückzuführen, dass von Beginn an durch die gemeinsame Erfahrung im Trainingslager eine große Lernmotivation bei den Kindern entsteht und bei vielen auch bereits hier die oft tief sitzenden Misserfolgsorientierungen aufgebrochen werden können. Diese Lernmotivation erwächst bei den Kindern vor allem auch aus der Erfahrung, dass sie durchaus in der Lage sind, innerhalb kürzester Zeit etwas zu lernen (mit zehn Fingern am Computer schreiben), was andere Kinder nicht können. Ein weiterer Grund für die großen Verbesserungen in der ersten Trainingsphase ist darin zu sehen, dass in dieser Trainingswoche vor allem an den Grundlagen, der Schreibmotorik, dem deutlichen Sprechen und der auditiven Diskrimination gearbeitet wird.

In der **2. Trainingsphase** bearbeiten die Kinder mit einem Computertrainingsprogramm die Wörter des Modellwortschatzes. Der Lernertrag kommt dadurch zustande, dass die Kinder hier das konsequente Mitsprechen beim Schreiben üben. So verinnerlichen sie Verschriftungsstrategien auf der Lautebene. Da die Kinder zuvor gelernt haben, automatisiert mit zehn Fingern zu schreiben, sind sie in der Lage, innerhalb kürzester Zeit sehr viele Wörter zu schreiben. Außerdem wirkt sich die bei LRS-Kindern häufig gestörte Schreibmotorik nicht negativ auf den Lernertrag aus. Dies bedeutet aber auch, dass in dieser Phase noch keine Übertragung des Lernerfolges auf die schulische Leistung zu erwarten ist.

3. Trainingsphase: Diesen Trainingsblock führen wir in einem 8-Tage-Kurs in einem Trainingslager durch. In dieser Phase üben die Kinder differenziert in den verschiedenen Lernbereichen. Im Mittelpunkt steht die automatisierte Anwendung von Techniken zur Textkorrektur. Gerade diese gehäuften Übungen führen bei den Kindern zu einem sicheren Rechtschreibgespür auf der Lautebene. Darüber hinaus lernen die Kinder in dieser Trainingsphase auch, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Zunehmend können sie selbst die Übungsformen bestimmen. Zum hohen Lernertrag in dieser Trainingsphase trägt ebenfalls bei, dass die Kinder an täglichen Lernkontrollen einen direkten Bezug zu ihrer Arbeit herstellen können und somit eine hohe Methodenkompetenz erwerben.

Nach den großen Lernerfolgen im ersten Halbjahr des Trainings folgt in der **4. Trainingsphase** nun im Allgemeinen eine Phase der Konsolidierung. Das im Trainingslager erreichte muss nun gefestigt und vertieft werden. Oft können bei den Kindern zu Beginn dieser Phase auch Rückschritte beobachtet werden, die jedoch nur vorübergehend sind. Schwierig ist für die Kinder in dieser Phase, dass sie nun lernen müssen, ihre Rechtschreibkompetenz auch in der Schule einzusetzen. Dabei brechen bei einigen Kindern die alten Misserfolgsorientierungen wieder auf und es kommt zu einer Stagnation im Trainingsverlauf. Je mehr die Lehrerinnen und Lehrer die Kinder in dieser Phase unterstützen und z.B. den Einsatz von Korrekturtechniken erlauben, desto schneller gelingt es den Kindern, den im Training errungenen Lernerfolg auch auf die schulischen Situationen zu übertragen.

Je weniger Verschreibungen die Kinder machen, desto geringer ist der Lernertrag, wenn man diesen auf den Ausgangswert bezieht. Aus diesem Grunde sind in der **5. Trainingsphase** nur noch geringe Lernfortschritte zu verzeichnen. Von großer Bedeutung ist in dieser Phase, dass die Kinder den Abbau ihrer Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben zunehmend in die eigene Hand nehmen. Darüber hinaus lernen sie grundlegende Arbeitstechniken die ihnen helfen sollen, auch in anderen Unterrichtsfächern ertragreich zu lernen. Aus diesen Gründen ist diese Trainingsphase unverzichtbar, auch wenn hier nur noch ein geringer Lernzuwachs zu verzeichnen ist.

Betrachtet man die Verbesserungen der Kinder in Bezug zur vorangegangenen Trainingsphase, so zeigen sich auch in den beiden letzten Trainingsphasen deutliche Lernfortschritte. Den größten Sprung machen die Kinder jedoch im 2. Trainingslager (48% im Vergleich zur vorhergehenden Trainingsphase). Eine differenzierte Analyse zu den Lernfortschritten in den beiden Trainingslagern findet sich im folgenden Kapitel.

2.1.3 Lernfortschritte in den beiden Trainingslagern

Die größten Fortschritte machen die Kinder in der 1. und 3. Trainingsphase (siehe Abbildung 6). In diesen beiden Wochen findet ein Intensivtraining im Trainingslager statt. Betrachtet man die Lernentwicklung über die gesamte Trainingszeit (x-Achse = 1 Schuljahr), so wird der Entwicklungssprung in den beiden Trainingswochen noch deutlicher:

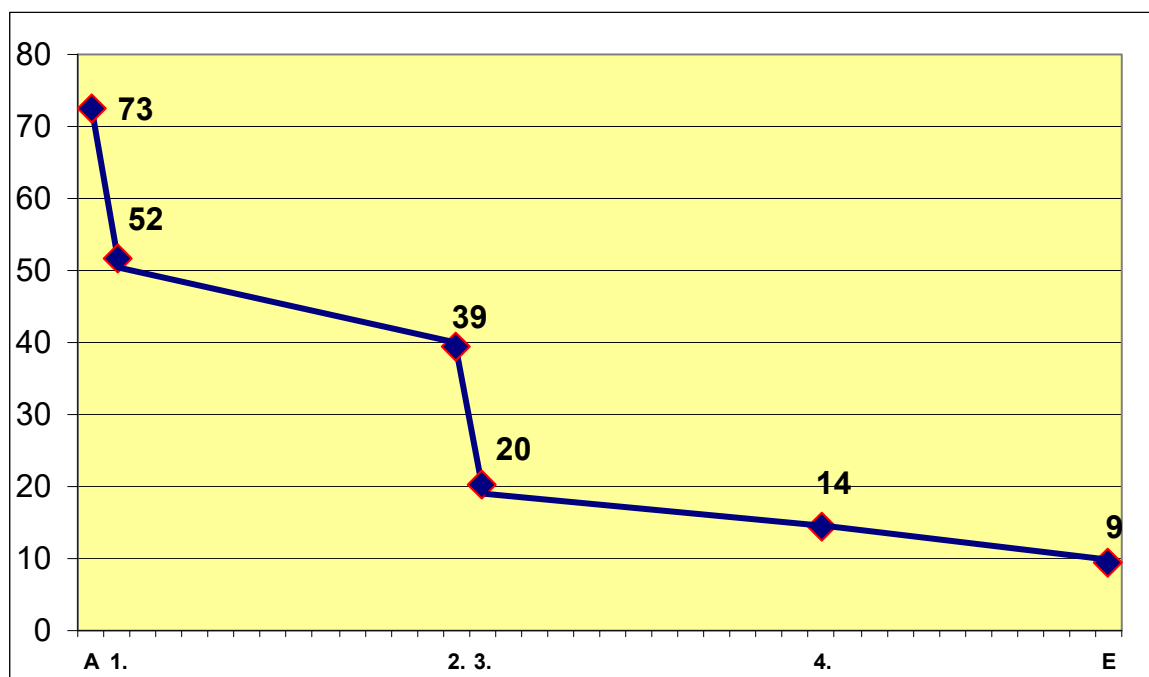


Abbildung 6: Das Diagramm zeigt den Trainingsverlauf bezogen auf die Zeitachse (x Achse = 1 Schuljahr). Hier ist deutlich zu erkennen, dass die Kinder in den beiden Wochen im Trainingslager die größten Lernfortschritte machten.

Ein Vergleich der Trainingsgruppen zeigt, dass der Lernertrag im Trainingslager (bezogen auf den Ausgangswert) in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen ist (siehe Abbildung 7). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in den letzten Jahren neben dem Training an der Textkorrektur zugleich auch die differenzierte Förderung in den Lernbereichen fortgeführt wurde. Zunächst wurden die Sortier- und Schreibübungen mit dem Modellwortschatz, die Abschreibtexte und die Arbeit mit den Wörterlisten eingeführt (Gruppen 44/46). In den letzten drei Gruppen (Gruppen 48/52) wurde vor allem versucht, die Eigenverantwortung der Kinder zu stärken. Die täglichen Rückmeldungen im Trainingslager über die Lernfortschritte unterstützten bei den Kindern die Entwicklung einer hohen Methodenkompetenz und Lernmotivation.

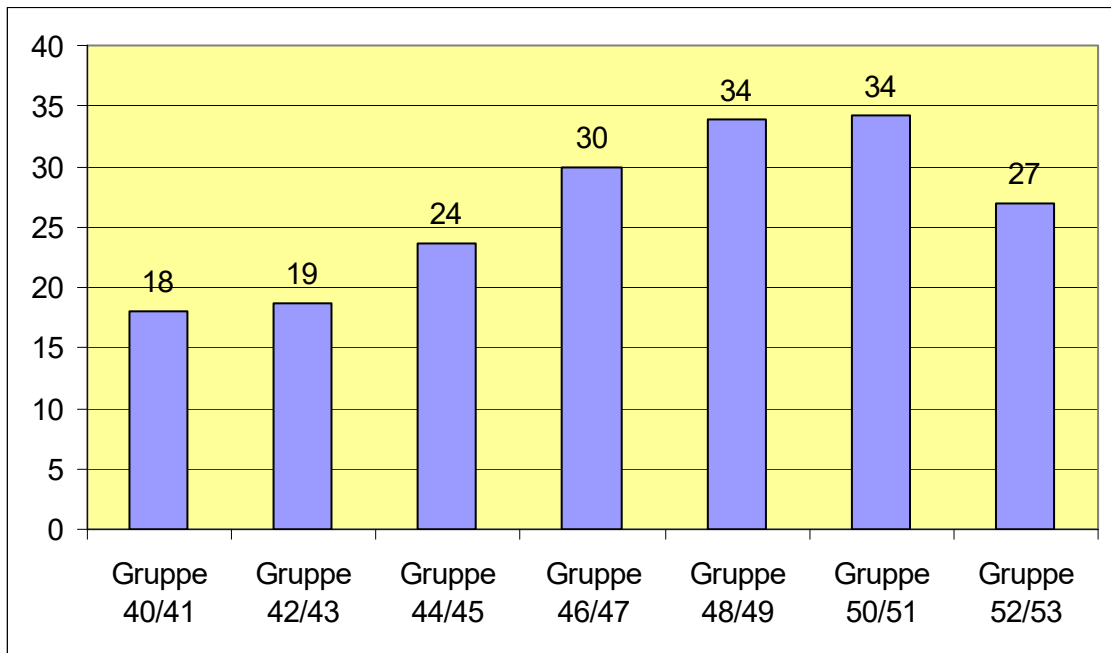


Abbildung 7: Das Diagramm zeigt für die Trainingsgruppen der letzten Jahre die Verbesserungen in Prozent bezogen auf den Ausgangswert für die 3. Trainingsphase, dem 2. Trainingslager. Gut zu erkennen ist, dass in den letzten Jahren der Lernertrag in dieser Phase deutlich gestiegen ist.

Der Vergleich der Ergebnisse der Gruppen im Trainingslager zeigt, dass über die Jahre hinweg das Trainingssetting und die eingesetzten Methoden kontinuierlich verbessert werden konnten. Mit den Gruppen 48 und 50 wurde ein Optimum an Trainingseffizienz erreicht (siehe Abbildung 7).

Bei der letzten Schülergruppe (Gruppe 52) gingen die Verbesserungen im Vergleich zu den drei vorausgegangenen Gruppen wieder zurück. Mit dieser Gruppe durften wir nur vier Trainingstage (statt sonst sieben bzw. acht) im Trainingslager verbringen. Außerdem musste dieses Trainingslager in den Schulferien stattfinden (früher stets in der Woche *nach* den Weihnachtsferien). Demzufolge war auch der Ertrag - trotz weiterer Verbesserungen der Methoden - deutlich geringer. Durch die fehlenden Trainingstage im Schullandheim entwickelte sich vor allem eine deutlich schwächere Automatisierung, was an den Ergebnissen des Rechtschreibtests (DRT)⁵ zu erkennen ist.

2.2 Differenzierte Auswertung - Einzelfragen

2.2.1 Lernentwicklung unterschieden nach dem Geschlecht der Kinder

Die Schülergruppen umfassen in der Regel mehr Jungen als Mädchen. Dabei ist der Anteil der Mädchen in den letzten Jahren um etwa 10% angestiegen (vgl. **Tabelle 4**).⁶

Tabelle 4: Anzahl der teilnehmenden Mädchen und Jungen an den Förderkursen der RSB Warendorf

Gruppe	Anzahl		
	Mädchen	Jungen	gesamt
42/43	7 (27%)	19 (73%)	26
44/45	9 (35%)	17 (65%)	26
46/47	7 (27%)	19 (73%)	26
48/49	7 (27%)	19 (73%)	26
50/51	10 (38%)	16 (62%)	26
52/53	10 (38%)	16 (62%)	26

⁵ siehe hierzu die differenzierte Darstellung der Gruppenergebnisse im Internet: <http://www.rsb-waf.de/gr52-statistik/> und <http://www.rsb-waf.de/gruppen/html/statistik.html>

⁶ Auch bei den Anmeldungen zur Beratung ist in den letzten Jahren bei der Regionalen Schulberatungsstelle ein Anstieg der Anmeldungen der Mädchen zu beobachten.

Das Ausgangsniveau schwankte zwischen den beiden Gruppen über die vergangenen Jahre hinweg zum Teil beträchtlich. In den ersten Jahren war das Ausgangsniveau bezogen auf die Anzahl der Verschreibungen in einem standardisierten Diktat bei den Mädchen in der Regel niedriger (besser) als bei den Jungen. Dies hat sich in den letzten Jahren verschoben.

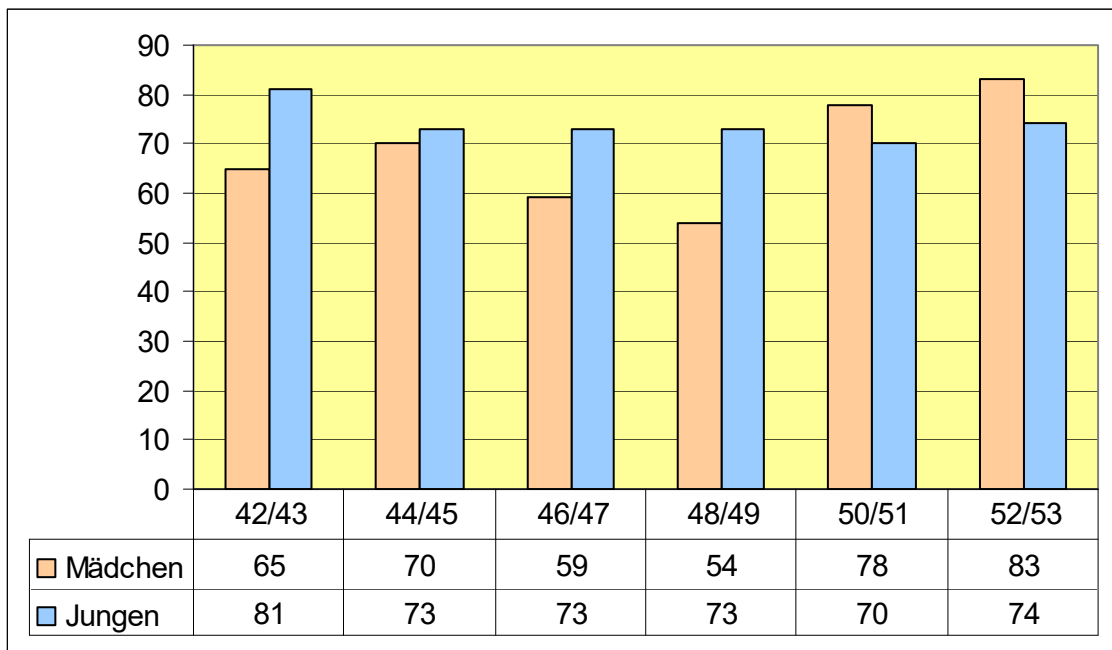


Abbildung 8: Das Diagramm gibt die Anzahl der Verschreibungen in einem standardisierten Diktat bezogen auf 100 Wörter zu Beginn des Trainings wieder.

Während die Ausgangslage bei den Jungen über die Jahre weitgehend konstant geblieben ist, zeigen sich bei den Mädchen in den letzten beiden Jahren deutlich höhere Werte, also eine deutlich schlechtere Ausgangslage (siehe Abbildung 8). Früher haben wir Mädchen in die Fördergruppe aufgenommen, die in den Rechtschreibleistungen deutlich bessere Werte hatten als die Jungen, damit sich eine handhabbare Verteilung zwischen Jungen und Mädchen in der Gruppe ergab.

Sicherlich hat es auch schon früher Mädchen mit sehr niedrigen Rechtschreibleistungen gegeben. Allerdings wurden diese seltener zur Beratung und Förderung angemeldet. Dies hat sich erfreulicherweise in den letzten beiden Jahren geändert.

Betrachtet man die Lernentwicklung der beiden Teilgruppen über die gesamten Jahre hinweg, so zeigen sich in den Verbesserungswerten keine großen Unterschiede zwischen den Lernzuwächsen von Jungen und Mädchen (siehe Abbildung 9).

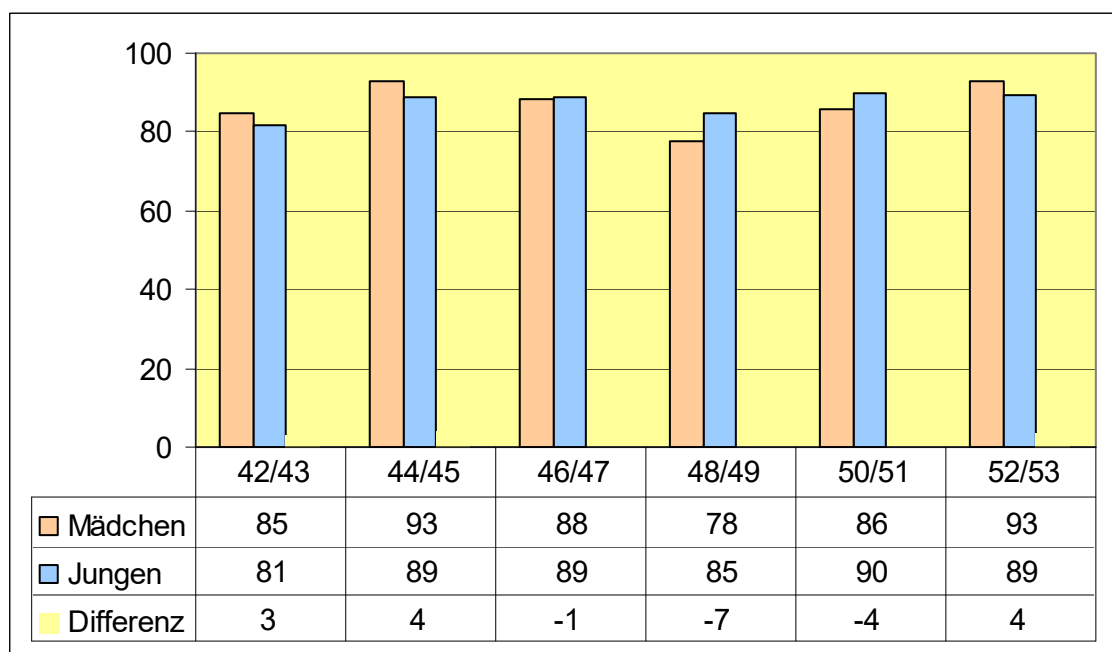


Abbildung 9: Das Diagramm zeigt die Verbesserungen durch das Training in einem standardisierten Diktat. Angegeben ist, um wie viel Prozent sich die Kinder bezogen auf das Ausgangsdiktat verbessert haben. Bei den Ergebnissen ist kein bedeutsamer Unterschied zwischen Jungen und Mädchen festzustellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Der Anteil der Mädchen in den Schülergruppen ist in den letzten Jahren um etwa zehn Prozent von 27 auf 38 Prozent gestiegen.
- Die Ausgangslage (Anzahl der Verschreibungen in einem standardisierten Diktat) hat sich bei den Mädchen in den letzten beiden Jahren verschlechtert.
- Beim Lernzuwachs gibt es zwischen Jungen und Mädchen keine gravierenden Unterschiede.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass das Intensivtraining der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf sowohl für Mädchen als auch für Jungen in gleicher Weise erfolgreich und geeignet ist.

2.2.2 Lernentwicklung unterschieden nach drei Leistungsgruppen

Um herauszufinden, ob Schülerinnen und Schüler mit vielen Verschreibungen im Ausgangsdiktat mehr oder weniger vom Training profitieren, werden für die folgenden Auswertungen die Gruppen nach den Ergebnissen im Ausgangsdiktat zu Beginn des Trainings in drei Leistungsgruppen unterteilt. In der Gruppe „oberes Leistungsdrittel“ wurden in jedem Jahr die acht Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, die im standardisierten Ausgangsdiktat die wenigsten Verschreibungen hatten. Die Gruppe „unteres Leistungsdrittel“ enthielt die acht Schülerinnen und Schüler mit den meisten Verschreibungen. Die restlichen zehn Schülerinnen und Schüler wurden der mittleren Leistungsgruppe zugeordnet. Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte für die letzten sechs Gruppen:

Tabelle 5

Mittelwerte der Verschreibungen in einem standardisierten Diktat getrennt nach Leistungsgruppen

Gruppe	oberes Leistungsdrittel	mittleres Leistungsdrittel	unteres Leistungsdrittel
42/43	64	72	106
44/45	52	70	98
46/47	51	69	91
48/49	42	65	98
50/51	51	70	99
52/53	51	73	107
gesamt	52	70	100
Schwankung	42-64	65-73	91-107

Das Ausgangsniveau schwankte zwischen den drei Leistungsgruppen über die vergangenen Jahre hinweg zum Teil beträchtlich. Die folgenden drei Diagramme (siehe Abbildung 10, Abbildung 11, und Abbildung 12) zeigen die Lernentwicklung der Kinder bezogen auf die drei verschiedenen Leistungsgruppen.

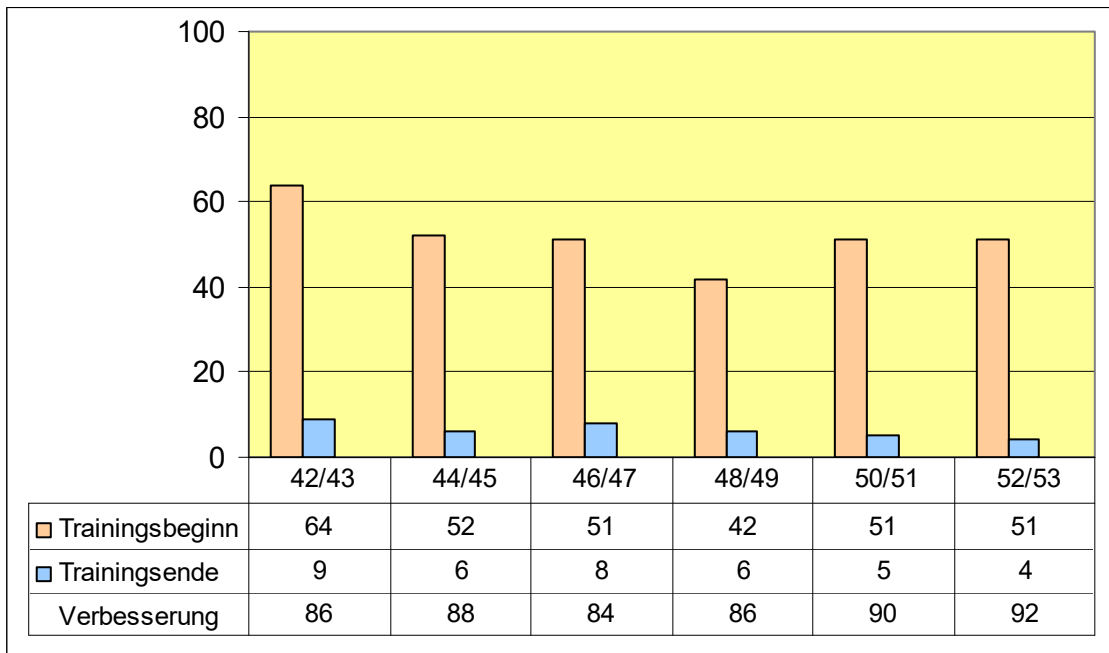


Abbildung 10: Das Diagramm zeigt die Werte zum Trainingsbeginn und Trainingsende bei einem standardisierten Diktat (bezogen auf 100 Wörter) für das obere Leistungsdrittel der Trainingsgruppen. In der Tabelle ist zudem der Verbesserungswert in Prozent, bezogen auf den Ausgangswert angegeben.

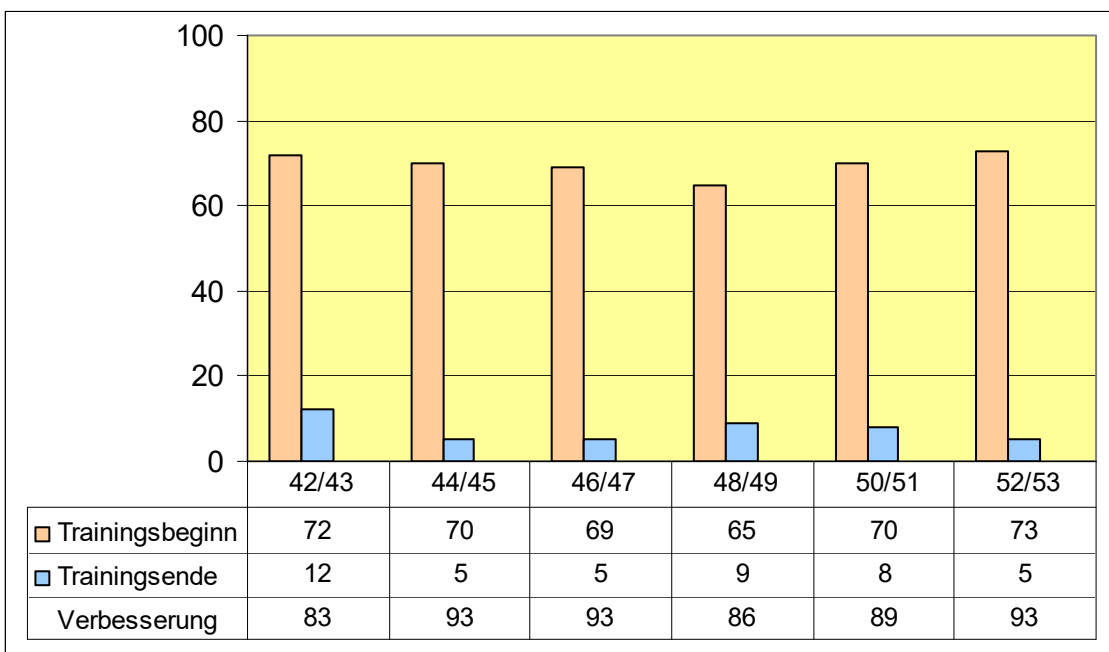


Abbildung 11: Das Diagramm zeigt die Werte zum Trainingsbeginn und Trainingsende bei einem standardisierten Diktat (bezogen auf 100 Wörter) für das mittlere Leistungsdrittel der Trainingsgruppen. In der Tabelle ist zudem der Verbesserungswert in Prozent, bezogen auf den Ausgangswert angegeben.

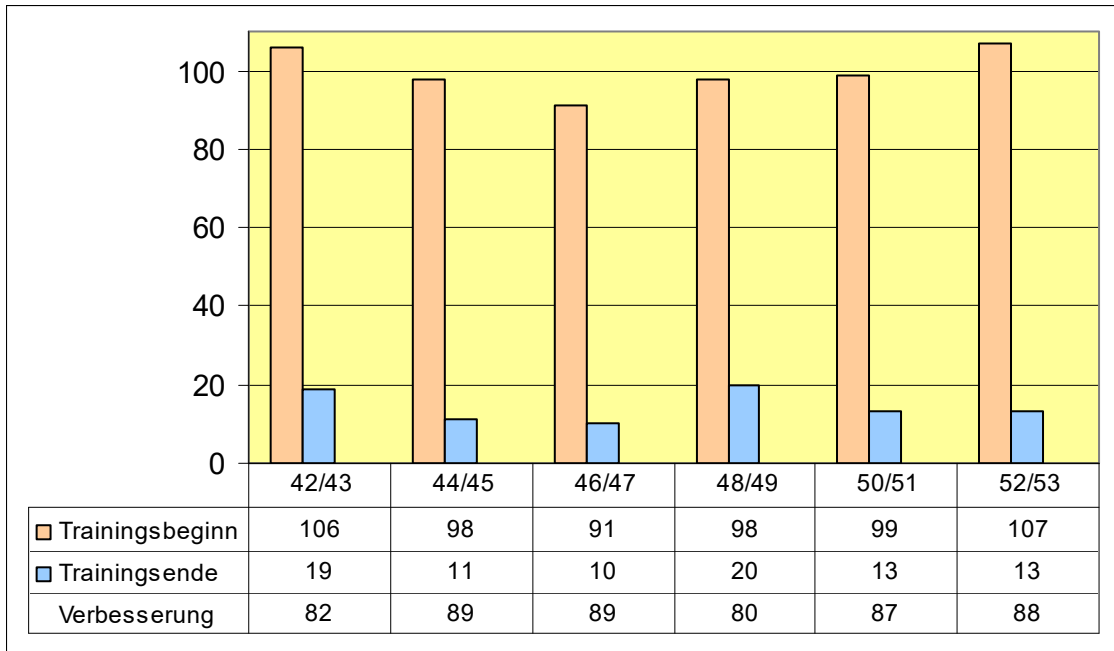


Abbildung 12: Das Diagramm zeigt die Werte zum Trainingsbeginn und Trainingsende bei einem standardisierten Diktat (bezogen auf 100 Wörter) für das untere Leistungsdrittel der Trainingsgruppen. In der Tabelle ist zudem der Verbesserungswert in Prozent, bezogen auf den Ausgangswert angegeben.

Betrachtet man die Lernentwicklung der drei Teilgruppen über die gesamten Jahre hinweg, so zeigen sich in den Verbesserungswerten keine großen Unterschiede zwischen diesen drei Teilgruppen (siehe Abbildung 13).

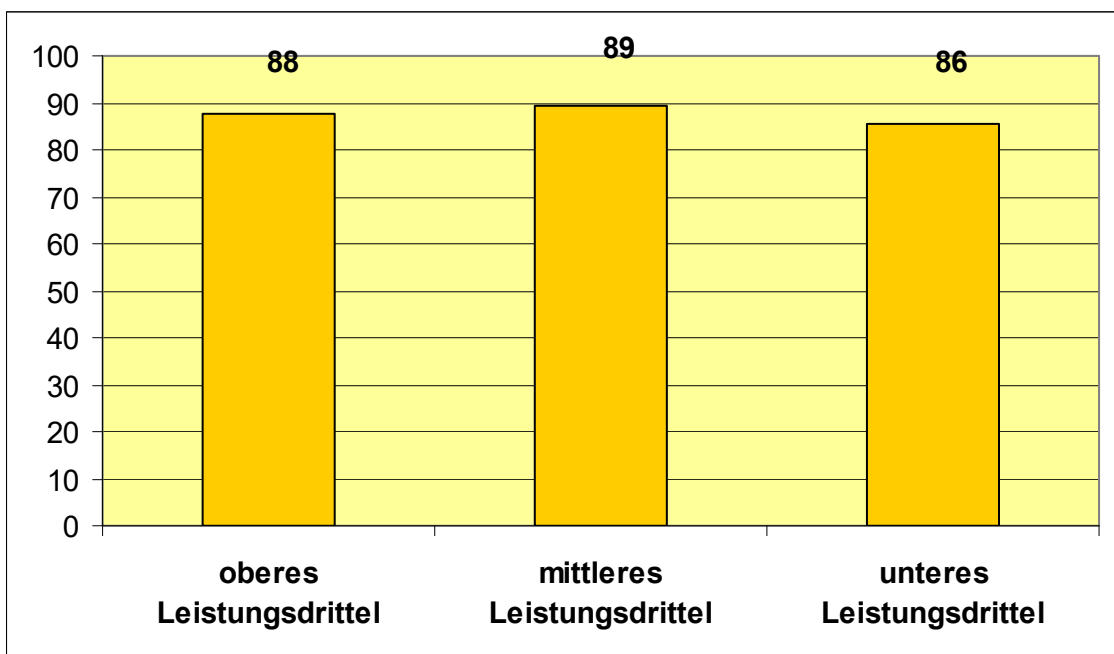


Abbildung 13: Das Diagramm zeigt die Mittelwerte der Verbesserungen zwischen dem standardisierten Ausgangs- und Abschlussdiktat für die letzten sechs Schülergruppen bezogen auf das obere, mittlere und untere Leistungsdrittel.

Zusammenfassung:

Der Lernzuwachs unterschied sich zwischen den drei Leistungsgruppen über die Jahre hinweg nicht wesentlich.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass das Trainingssetting für alle Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in gleicher Weise erfolgreich und geeignet ist.

2.2.3 Lernentwicklung bezogen auf die verschiedenen Lernbereiche

Das Förderkonzept der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf orientiert sich an einer qualitativen Lernentwicklung (Konzept der Rechtschreibwerkstatt ⁷). Bei der Analyse des Lernstandes werden die Verschreibungen der Kinder verschiedenen Lernbereichen zugeordnet:

- UW = unlesbare Wörter, Wortfragmente
- LB = Verschreibungen bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung
- LD = Verschreibungen durch Buchstabenauslassungen, -vertauschungen und -hinzufügungen
- LV = nicht korrekte Berücksichtigung kurz oder lang gesprochener Vokale
- WA = nicht korrekte Kennzeichnung der Wortart (Groß-, Kleinschreibung)
- WU = nicht korrekte Berücksichtigung der Umlautschreibung und der Auslautverhärtung
- WZ = Wörter zerlegen, die Wortbildung (zusammengesetzte Wörter) wurde nicht beachtet
- SA = Wortauslassungen, -hinzufügungen oder -ersetzungen
- SZ = Satzzeichen wurden nicht korrekt gesetzt
- SW = nicht korrekte Schreibung bei Wörtern, deren Schreibung nur aus dem Kontext erschlossen werden kann
- AF = Verschreibungen bei Fremdwörtern und Ausnahmeschreibungen

Zu Beginn des Trainings wurde mit allen Kindern ein standardisiertes Diktat geschrieben. Die Verschreibungen der Kinder wurden nach qualitativen Gesichtspunkten ausgewertet und den o.g. Lernbereichen zugeordnet. Mehrere Verschreibungen in einem Wort wurden mehrfach gezählt.

Das folgende Diagramm fasst das Ergebnis der qualitativen Analyse zum Trainingsbeginn und Trainingsende über alle Gruppen der letzten sechs Jahre hinweg zusammen.

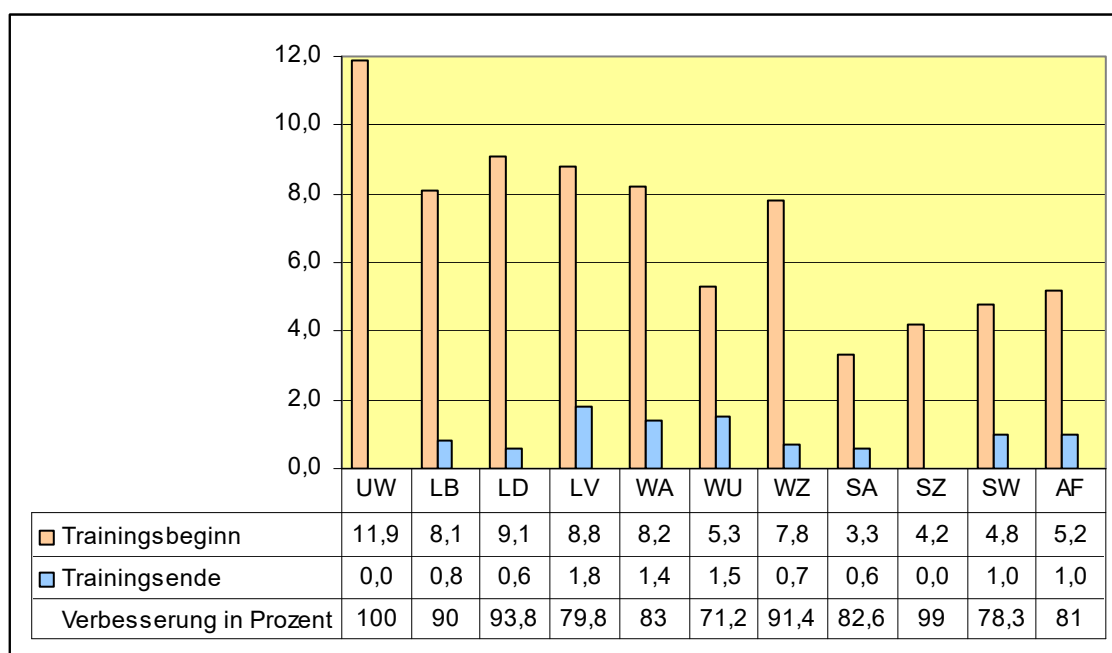


Abbildung 14: Das Diagramm zeigt die mittlere Anzahl der Verschreibungen für die Gruppen der letzten sechs Jahre bezogen auf die Lernbereiche. In der unteren Zeile der Tabelle ist angegeben, um wie viel Prozent sich die Kinder im Durchschnitt in den einzelnen Lernbereichen verbessert haben. (Verbesserung bezogen auf den Ausgangswert.)

Betrachtet man den Ausgangswert (mittlere Anzahl der Verschreibungen bei einem standardisierten Diktat zu **Beginn des Trainings**) so zeigen sich bei den Schülerinnen und Schülern

- vor allem in den Lernbereichen auf der Lautebene (LB, LD, LV) massive Schwierigkeiten (Mittelwert (MW) = 26 Verschreibungen).
- Auch waren viele Wörter unlesbar (UW) oder ausgelassen (SA) worden (MW = 15,2 Verschreibungen).
- Auf der Wortebene (WA, WU, WZ) ist die größte Gruppe Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung (Lernbereich WA). (Wortebene gesamt: MW = 21,3 Verschreibungen).

⁷ Nähere Informationen zum Konzept und eine Beschreibung der Lernbereiche sind im Internet beschrieben: <http://www.rechtschreibwerkstatt-konzept.de/>

- Schwierigkeiten bei Ausnahmeschreibungen (Lernbereich AF, MW = 5,2 Verschreibungen), den Satzzeichen (Lernbereich SZ, MW = 4,2) und kontextbezogenen Schreibungen (Lernbereich SW, MW = 4,8 Verschreibungen) sind insgesamt gesehen eher selten.

Bei einem gleich schweren standardisierten Diktat am **Ende des Trainings**

- zeigen sich in allen Lernbereichen deutliche Lernfortschritte.
- Die Handschrift der Kinder hat sich deutlich gebessert (UW, MW = 0) und auch
- Auf der Lautebene kommen in den ersten beiden Lernbereichen (LB, MW = 0,8; LD: MW = 0,6) kaum noch Verschreibungen vor. Dies ist deshalb so besonders wichtig, weil dies die Grundlage für alle anderen Lernbereiche ist.
- Die mittleren Verschreibungen in den Lernbereichen LV, WA und WU sind vor allem deshalb so „hoch“, weil gerade die Kinder mit ganz massiven Schwierigkeiten erst zum Ende des Trainings mit diesen Lernbereichen begonnen haben.

Zusammenfassung:

Die Berechnung der Verbesserungswerte in Prozent zeigen in allen Lernbereichen deutliche Verbesserungen der Kinder. Den größten Ertrag haben die Kinder auf der Lautebene in den Lernbereichen LB (Laut-Buchstaben-Zuordnung, Verbesserung = 90 %) und LD (lautsprachliche Durchgliederung, Verbesserung = 93,8 %). Auffallend ist auch, dass die Kinder am Ende des Trainings deutlich lesbarer schreiben und kaum noch Verschreibungen bei den Satzzeichen machen.

Die „geringsten“ Verbesserungen erreichen die Kinder in den Lernbereichen LV (Kennzeichnung der kurz oder lang gesprochenen Vokalen, Verbesserung = 79,8 %) und WU (Wörter ableiten und umformen, Verbesserung = 71,2 %). Diese vergleichsweise „geringeren“ Lernerträge sind vor allem darauf zurückzuführen, dass insbesondere die Kinder mit ganz extremen Schwierigkeiten, diese beiden Lernbereiche zum Ende des Trainings noch nicht abgeschlossen haben.

2.2.4 Lernentwicklung bezogen auf Rechtschreibtests

Um auch konzeptunabhängig die Lernfortschritte der Kinder zu erfassen, wurde sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Trainings mit den Kindern der Diagnostische Rechtschreibtest (DRT3/DRT4) durchgeführt.

Da den Kindern nach der Testdurchführung keine Zeit zur Textkorrektur⁸ gegeben wird (dies würde einen Vergleich mit den Normwerten des Tests unmöglich machen), zeigen die Ergebnisse bei der 2. Testdurchführung vor allem den Grad der automatisierten Rechtschreibkompetenz (Rechtschreibgefühl). Aus diesem Grund müssen die Ergebnisse beim DRT niedriger ausfallen als bei den standardisierten Diktaten.

⁸ Die Rechtschreibkompetenz eines Kindes setzt sich zusammen aus der Methodenkompetenz (Wie lerne ich?), dem Rechtschreibgefühl (das, was beim Schreiben intuitiv richtig geschrieben wird) und dem Rechtschreibwissen (das, was ich bei einer Überarbeitung bewusst einsetze). Bei einem standardisierten Test wird lediglich das Rechtschreibgefühl erfasst. Bei den standardisierten Diktaten hingegen wird auch das Rechtschreibwissen und zum Teil auch die Methodenkompetenz erfasst, wenn die Kinder nach dem Schreiben des Diktates Gelegenheit haben, ihre Texte rechtschriftlich zu überarbeiten.

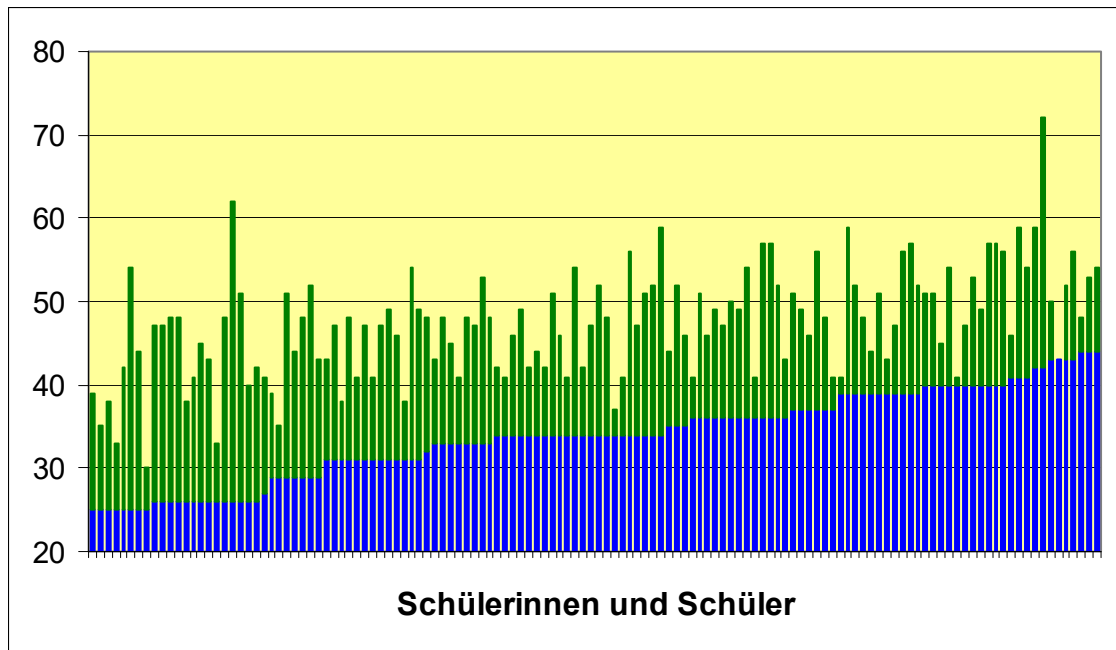


Abbildung 15: Das Diagramm zeigt einen Vergleich der T-Werte in einem Rechtschreibtest zum Trainingsbeginn (T-Wert im DRT 3 = blaue Säulen) und am Trainingsende (T-Wert im DRT 4 = grüne Säulen) für alle Schülerinnen und Schüler, die von der Regionalen Schulberatungsstelle in den letzten fünf Jahren in einer Schülergruppe betreut wurden. Die Kinder wurden in diesem Diagramm nach den im DRT 3 gemessenen Werten sortiert.

An Abbildung 15 ist in groben Zügen zu erkennen, dass fast alle Schülerinnen und Schüler durch das Training in einem normierten Rechtschreibtest zu deutlichen Verbesserungen in der Rechtschreibung kommen. Zu erkennen ist aber auch, dass die Verbesserungen von Kind zu Kind sehr verschieden ausfallen und dass es keinen Zusammenhang zu geben scheint zwischen dem Ausgangswert und dem Wert am Ende des Trainings⁹.

Um herauszufinden, ob der Ausgangswert einen Einfluss auf den Trainingsverlauf hat, wird für die folgende Auswertung die Gesamtgruppe nach den Ergebnissen im DRT 3 (Trainingsbeginn) in drei Teilgruppen aufgeteilt:

- 1. Gruppe: Unteres Leistungsdrittel** nach den Ergebnissen im DRT 3
43 Kinder mit einem Prozentrang von 1 bis 3, das entspricht einem T-Wert von 25 bis 31
- 2. Gruppe: Mittleres Leistungsdrittel** nach den Ergebnissen im DRT 3
44 Kinder mit einem Prozentrang von 4 bis 8, das entspricht einem T-Wert von 32 bis 36,5
- 3. Gruppe: Oberes Leistungsdrittel** nach den Ergebnissen im DRT 3
43 Kinder mit einem Prozentrang von 9 bis 26, das entspricht einem T-Wert von 36,5 bis 44

⁹ Zur Korrelation zwischen dem Ausgangswert und dem Ergebnis am Trainingsende siehe Abbildung 19.

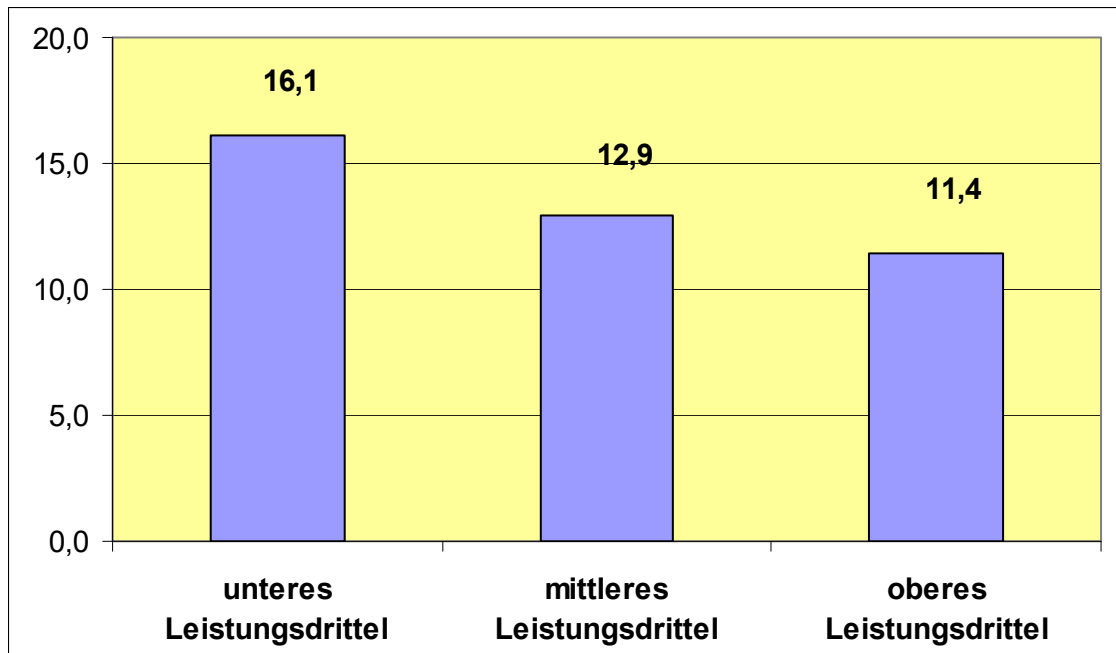


Abbildung 16: Zu Beginn des Trainings wurden die Kinder nach den Ergebnissen im DRT 3 in drei Leistungsgruppen unterteilt. Die Säulen geben an, um wie viel T-Wert-Punkte sich die Kinder dieser drei Gruppen am Trainingsende (DRT 4) verbessert haben.

Die Abbildung 16 zeigt:

- Die sehr schwachen Kinder - **unteres Leistungsdrittel** (Prozentrang 1 bis 3 / T-Wert = 25 bis 31 im DRT 3) profitieren am meisten vom Training. Der Mittelwert lag zum Trainingsbeginn bei einem T-Wert von $T = 27,8$ ($PR = 1$) und am Trainingsende bei $T = 43,9$ ($PR = 27$). Im Durchschnitt verbesserte sich diese Teilgruppe um 16,1 T-Wert-Punkte.
- Kinder, die im Ausgangstest dem **mittleren Leistungsdrittel** zugeschrieben wurden, verbesserten sich um knapp 13 T-Wert-Punkte. Hier lag der Mittelwert zum Trainingsbeginn bei $T = 34,3$ ($PR = 5$) und zum Trainingsende bei $T = 47,3$ ($PR = 39$).
- Der „geringste“ Lernertrag ist bei den Kindern zu verzeichnen, die zum Trainingsbeginn dem **oberen Leistungsdrittel** zugeordnet wurden. Diese Kinder verbesserten sich um 11,4 T-Wert-Punkte. Der Mittelwert lag zum Trainingsbeginn bei $T = 39,8$ ($PR = 16$) und zum Trainingsende bei $T = 51,2$ ($PR = 55$).

Bei einem normalen Lernverlauf und durchschnittlichen Lernzuwachs wäre zu erwarten, dass der T-Wert zwischen DRT 3 und DRT 4 konstant bleibt, da der normale durchschnittliche Lernzuwachs in der Testkonstruktion und in den Auswertungstabellen bereits berücksichtigt wird.

Auf diesem Hintergrund sind die Verbesserung der Schülerinnen und Schüler der Trainingsgruppen der RSB im DRT außerordentlich!

Interessant ist ein Vergleich der Verbesserungen im Diktat mit den Verbesserungswerten im DRT. Während beim Diktat alle drei Rechtschreibkompetenzbereiche (Rechtschreibgefühl, Rechtschreibwissen und zum Teil auch die Methodenkompetenz) überprüft werden, wird bei einem standardisierten Rechtschreibtest lediglich das Rechtschreibgefühl überprüft. Ein Vergleich der Ergebnisse kann Hinweise darauf geben, wie die Testergebnisse in einem Rechtschreibtest interpretiert werden müssen.

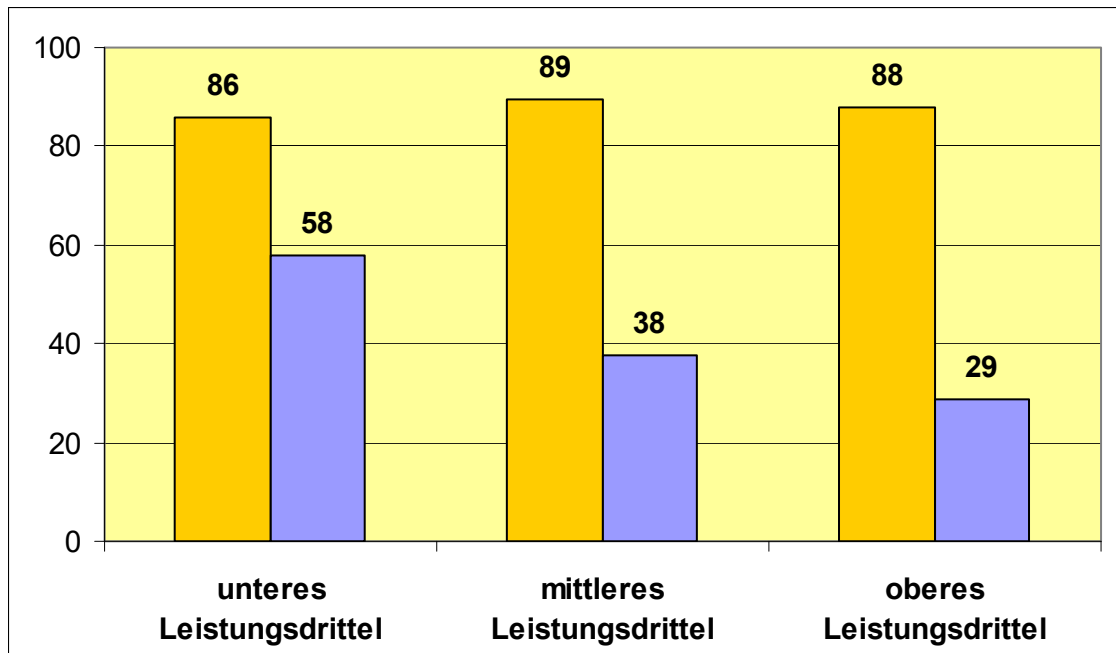


Abbildung 17: Die ockerfarbenen Säulen zeigen die Verbesserungen im normierten Diktat in Prozent vom Ausgangswert. Der angegebene Prozentsatz von beispielsweise 86 besagt, dass ein Kind die Anzahl der Verschreibungen im Schlussdiktat gegenüber dem Ausgangsdiktat um 86 Prozent verringern konnte. Die blauen Säulen geben die Verbesserung im DRT wieder. Der angegebene Prozentsatz von beispielsweise 58 besagt, dass ein Kind sein T-Wert-Ergebnis im DRT 4 gegenüber dem T-Wert im DRT 3 um 58 Prozent verbessern konnte.

Ein direkter Vergleich der Verbesserung im standardisierten Diktat und im Rechtschreibtest ist nicht möglich, da

- sich die Verbesserung im Diktat auf absolute „Fehlerzahlen“ (Reduzierung der Verschreibungen) und die Verbesserung im Rechtschreibtest auf die prozentuale Verbesserung der T-Werte (Zuwachs der T-Werte im Vergleich zur Normstichprobe) bezieht.
- Auch muss berücksichtigt werden, dass im DRT bereits der normale Lernzuwachs im Normwert berücksichtigt wird, im Diktat jedoch nicht. Aus diesem Grunde müssen die Verbesserungen im Diktat höher ausfallen als im standardisierten Test.

Dennoch kann ein Nebeneinanderstellen der Ergebnisse (siehe Abbildung 17) ganz aufschlussreich sein: Im standardisierten Diktat ist kein Unterschied bei der Reduzierung der Verschreibungen zwischen den drei Teilgruppen feststellbar. Demgegenüber gibt es im DRT deutliche Unterschiede im Lernfortschritt zwischen den Teilgruppen. Das untere Leistungsdrittel profitiert deutlich mehr als das obere Leistungsdritte. Dies kann auf verschiedene Bedingungen zurückgeführt werden:

- Der standardisierte Rechtschreibtest differenziert zu den Rändern hin nur wenig. Die Verbesserung um beispielsweise 4 Fehler wirkt sich bei einem niedrigen Prozentrang viel deutlicher aus (= 8 T-Wert-Punkte), als bei einem mittleren Prozentrang (= 3 T-Wert-Punkte).
- Bei einer gaußschen Verteilung wie dem T-Wert wirkt sich ein T-Wert-Punkt im unteren Bereich per Definitionem größer aus als im mittleren Bereich.
- Beim Rechtschreibtest wird den Kindern im Gegensatz zum standardisierten Diktat keine Gelegenheit zur nachträglichen Textkorrektur gegeben. Möglicherweise profitieren gerade die leistungsstarken Kinder mehr von der Textkorrektur als Kinder, die dem unteren Leistungsdrittel zugerechnet wurden. Das würde bedeuten, dass sich im unteren Leistungsdrittel vor allem das Rechtschreibgespür und im oberen Leistungsdrittel zunehmendes Rechtschreibwissen und Korrekturkompetenz verändern.

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen im Diktat und im Rechtschreibtest zeigt, dass bei der Interpretation der Testergebnisse eines standardisierten Rechtschreibtests Vorsicht geboten ist. Vor allem dann, wenn ein standardisierter Rechtschreibtest genutzt wird, um einen Lernverlauf zu dokumentieren, kann sich die Reduzierung des Tests auf die Messung des Rechtschreibgespürs negativ auswirken. Der Rechtschreibtest umfasst einerseits nicht die gesamte Breite der Rechtschreibkompetenz (Rechtschreibgespür, Rechtschreibwissen, Korrekturkompetenz) und führt am Rande zu deutlich besseren Verbesserungswerten als im T-Wert-Mittel.

Zusammengefasst kann festgehalten werden:

Fast alle Kinder können sich während des Trainings auch in einem standardisierten Testverfahren zur Überprüfung der Rechtschreibleistung deutlich verbessern. Im standardisierten Verfahren profi-

tierten die leistungsschwächsten Kinder (+16,1 TW-Punkte) deutlicher als weniger leistungsschwache Kinder (+11,4 TW-Punkte). Das entspricht einer mittleren Verbesserung von 13,5 T-Wert-Punkten.

Diese Verbesserung ist umso beachtenswerter, weil in der Fachliteratur bei Einzelförderung eines legasthenen Kindes in der Regel nur von einer Verbesserung von 1 bis 3 T-Wert-Punkten in einem Jahr Förderung ausgegangen wird.¹⁰

Die Ergebnisse der Fördergruppe der Regionalen Schulberatungsstelle liegen in dem gleichen Zeitraum bei einer Großgruppenförderung um das vier- bis achtfache höher!

2.2.5 Rechtschreibleistungen und Intelligenz

Zu Beginn des Trainings wurde ein normierter Rechtschreibtest durchgeführt und darüber hinaus auch die Intelligenz erfasst. Verwendet wurde hier der Grundintelligenztest von R. H. Weiß (CFT 20, CFT 20-R). Hierdurch kann der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Intelligenz eines Kindes den Lernverlauf und den Lernerfolg beeinflusst.

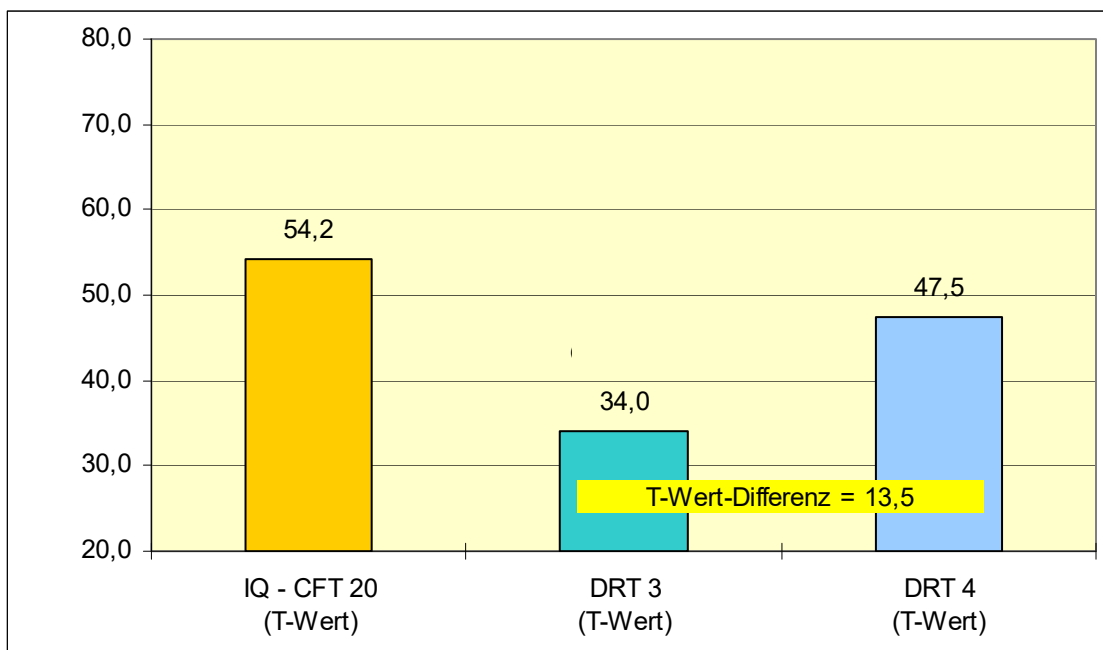


Abbildung 18: Im Diagramm sind die T-Werte verschiedener Testverfahren dargestellt. Die linke Säule zeigt das mittlere Ergebnis im Intelligenztest (CFT 10). Die beiden rechten Säulen geben die Ergebnisse in den Rechtschreibtests zu Beginn des Trainings (DRT 3) und zum Trainingsende (DRT 4) wieder. Der gelbe Balken gibt die T-Wert-Differenz zwischen den beiden Rechtschreibtest an.

In diesem Diagramm werden die kognitiven Kompetenzen der Gesamtgruppe (Einzelgruppen seit 2001) in Beziehung zur Ausgangslage und dem Lernerfolg in der Rechtschreibleistung gesetzt. Sowohl zum Beginn des Trainings als auch am Trainingsende lagen die Ergebnisse im Rechtschreibtest bei den meisten Kindern unter den Ergebnissen des Intelligenztestverfahrens.

Um zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Intelligenz und der Rechtschreibkompetenz gibt, wurden Korrelationen zwischen den Datengruppen berechnet.

¹⁰ Zum Vergleich die Ergebnisse der Studie von Schulte-Körne (2001) zur Wirksamkeit des Marburger Rechtschreibtrainings. Hier zeigt sich im Rechtschreibtest eine mittlere T-Wert-Verbesserung von 3,8 (Ausgangswert 39,8):

Tabelle 7: Rechtschreib-T-Werte (MW (+STA) und Effektstärken (Ende – Anfang) für die beiden Fördergruppen

Zeitpunkt	0	1	2	3	4	Effektstärke (Zeitp. 4-0)
RT (n = 21)	39,8 ± 5,4	34,5 ± 5,2	40,8 ± 8,1	42,5 ± 7,0	43,6 ± 7,4	0,70
FU (n = 16)	42,1 ± 6,5	36,9 ± 6,7	44,1 ± 7,5	44,6 ± 6,3	45,8 ± 6,4	0,57

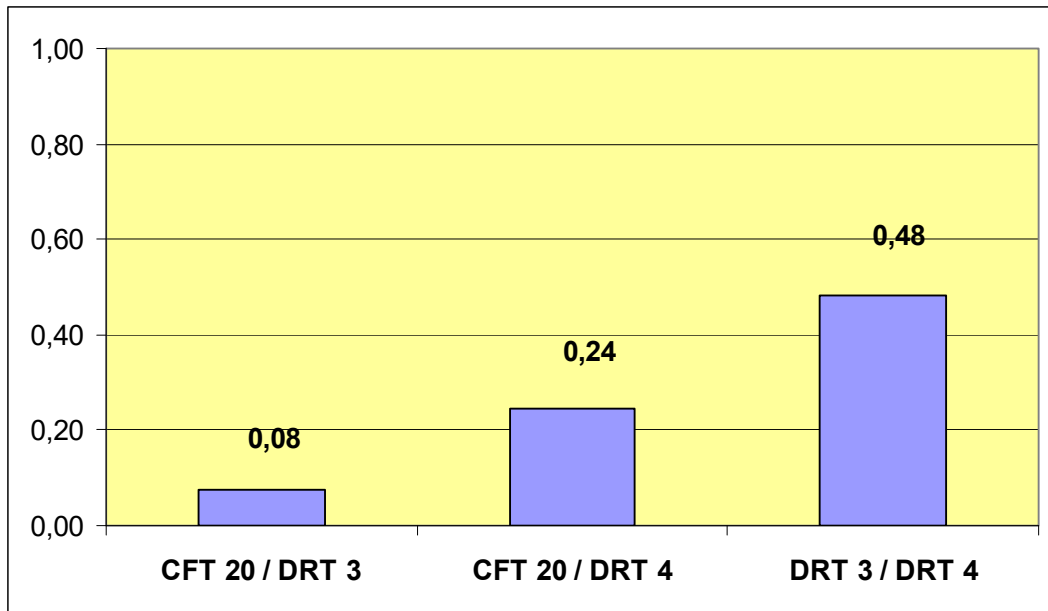


Abbildung 19: Das Diagramm zeigt die Korrelationen zwischen den verschiedenen Testverfahren. Ein Korrelationswert von 0 besagt, dass es zwischen den Ergebnissen der beiden untersuchten Verfahren keinen Zusammenhang gibt bzw. diese rein zufällig auftreten. Ein Korrelationswert von (+-) 1 zeigt hingegen einen direkten Zusammenhang zwischen den beiden Ergebnisreihen.

Für die Gesamtgruppe aller in den letzten fünf Jahren betreuten Kinder, wie auch für die einzelnen Trainingsgruppen, zeigen sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Intelligenz und der Rechtschreibkompetenz (DRT3 = 0,08, DRT4 = 0,24) eines Kindes. Lediglich zwischen den beiden Rechtschreibtestergebnissen zu Beginn und Ende des Trainings zeigen sich leichte bis mittlere Zusammenhänge.

Zusammenfassung:
Für das Auftreten von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten ist die Intelligenz nicht von Bedeutung!

Wenngleich die Intelligenz auch keine Bedeutung für das Auftreten von Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten hat, so könnte es andererseits doch sein, dass intelligentere Kinder von einer Förderung mehr profitieren als weniger intelligente Kinder. Um dies zu überprüfen wird für die folgende Auswertung die Gesamtgruppe (alle Schüler, die in den letzten 6 Jahren an der Fördermaßnahme teilgenommen haben; N = 156) in drei Gruppen unterteilt:

- 1. Gruppe: Schüler mit geringen kognitiven Fähigkeiten**
(T-Wert-Band = 38 bis 43, PR-Band = 11 bis 25)
- 2. Gruppe: Schüler mit mittleren kognitiven Fähigkeiten**
(T-Wert-Band = 44 bis 56, PR-Band = 26 bis 75)
- 3. Gruppe: Schüler mit hohen kognitiven Fähigkeiten**
(T-Wert-Band = 57 bis 77, PR-Band = 76 bis 100)

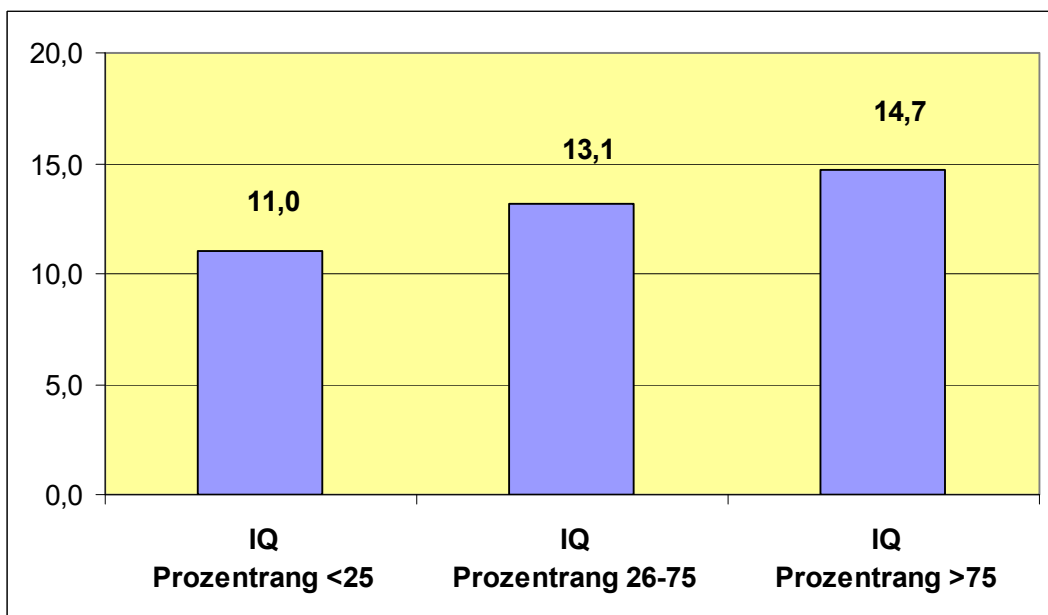


Abbildung 20: Zu Beginn des Trainings wurden die Kinder in drei Teilgruppen nach den Ergebnissen im Intelligenztestverfahren eingeteilt. Das Diagramm zeigt die T-Wert-Verbesserungen zwischen dem Trainingsbeginn (DRT 3) und Trainingsende (DRT 4) für diese drei Teilgruppen an.

Der Teilgruppenvergleich zeigt deutlich, dass der Lernerfolg bei intelligenteren Kindern deutlich höher ist als bei weniger intelligenten Kindern. Diese Kinder verinnerlichen in der Regel die Aufgabenstellungen bei den Übungen schneller und lassen sich auch leichter auf kognitive Techniken der Textkorrektur ein. Sie zeigen vor allem in den Lernbereichen auf der Wortebene (WA, WU, WZ) schnellere Lernfortschritte.

Zusammenfassung:

Der Vergleich der drei Leistungsgruppen mit der Intelligenz zeigt, dass intelligente Kinder in der Regel im Training erfolgreicher sind als weniger intelligente Kinder.

2.2.6 Vergleichsuntersuchung zur Legastheniediskussion

In der Fachliteratur wird von vielen Autoren kein Zusammenhang mit dem Auftreten von Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens einerseits und der Intelligenz der Kinder gesehen. Die oben dargestellten Ergebnisse bestätigen dies.

In der „internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten“ (ICD-10 der WHO, 2006) werden

- Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0)
- Isolierte Rechtschreibstörung (F81.2)
- Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten (F81.3)

als Krankheiten aufgeführt.

In Kliniken und Therapieeinrichtung ist es üblich, diese Störungen über den Unterschied zwischen Intelligenz und Rechtschreibleistung zu definieren (Diskrepanzdefinition). Dabei wird ein Unterschied von 1,5 Standardabweichungen (das entspricht einem T-Wert-Unterschied von 15 T-Wert-Punkten) für die Diagnose „isolierte Rechtschreibstörung“ angenommen.

Zu Beginn des Trainings erfassen wir wie beschrieben durch normierte Testverfahren sowohl die Intelligenz als auch die Rechtschreibkompetenz. Wir können daher der Frage nachgehen, inwieweit bei den von uns betreuten Kindern eine Rechtschreibstörung (nach ICD-10) vorliegt.

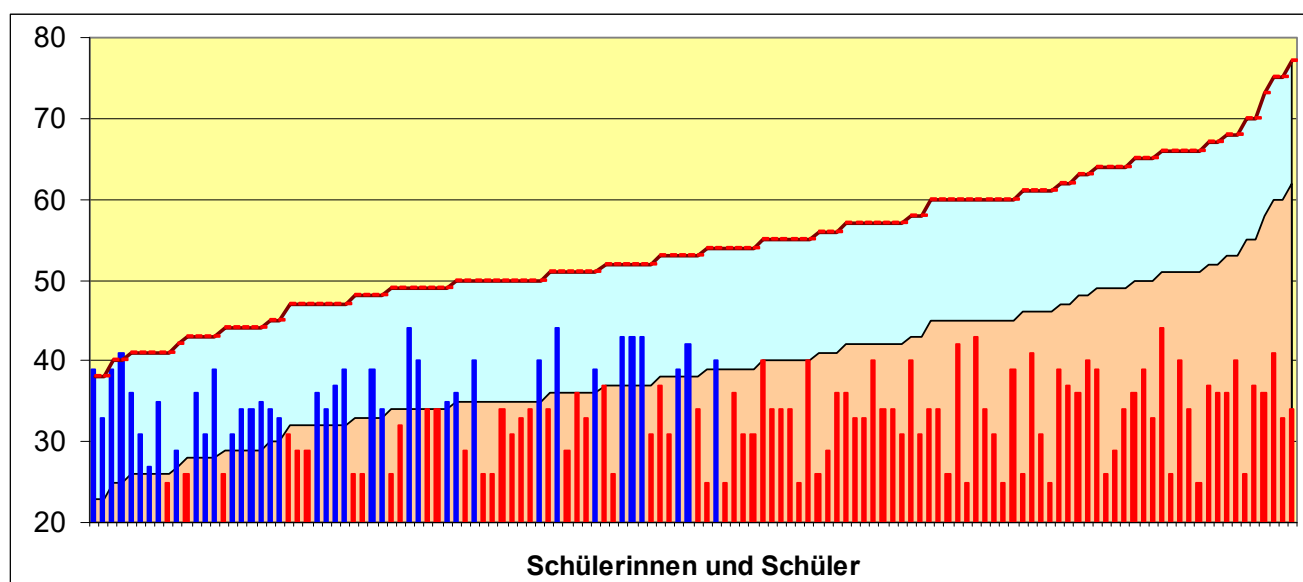


Abbildung 21: Das Diagramm zeigt für die in den letzten fünf Jahren betreuten Kinder:

- die gemessene Intelligenz (T-Wert im CFT 20) = obere rote Linie
- den Bereich von 1,5 Standardabweichungseinheiten nach unten = hellgrünes Band unterhalb der roten Linie
- die zum Trainingsbeginn gemessene Rechtschreibkompetenz (T-Wert im DRT 3)
 - rote Balken = nach der Diskrepanzdefinition liegt eine Rechtschreibstörung (Legasthenie) vor

- blaue Balken = es liegt nach der Diskrepanzdefinition keine Rechtschreibstörung sondern lediglich eine Rechtschreibschwäche vor.

Das Diagramm zeigt sehr eindrucksvoll:

- Geht man von einer Diskrepanzdefinition der Legasthenie aus, so müssen zwangsläufig Kinder mit niedrigen Ergebnissen im Intelligenztest aus der Gruppe der Legastheniker herausfallen.
- Gleichzeitig ist zu sehen, dass die Ergebnisse im Rechtschreibtest weitgehend unabhängig von den Ergebnissen im Intelligenztest sind.

Fazit:

Aus testtheoretischen Gründen ist eine Diskrepanzdefinition der Legasthenie abzulehnen.

Darüber hinaus sind wir der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Gruppe der durch den Unterschied zwischen IQ und Rechtschreibleistung erfassten „Legastheniker“ durch das Training verändert. Gibt es Unterschiede im Lernertrag zwischen den nach ICD definierten Legasthenikern und solchen Kindern, bei denen nur Lernschwierigkeiten bei niedriger Intelligenz festgestellt wurden? Im nächsten Diagramm werden die Ergebnisse im Rechtschreibtest am Ende des Trainings mit den Ergebnissen des Intelligenztests verglichen.

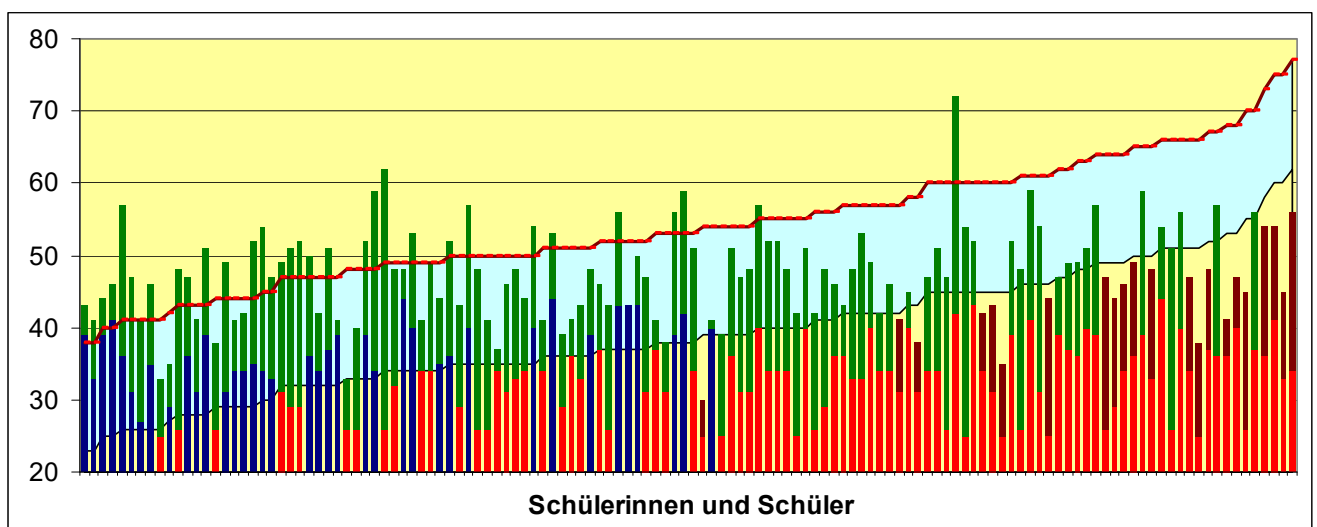


Abbildung 22: Das Diagramm zeigt für die in den letzten fünf Jahren betreuten Kinder:

- die gemessene Intelligenz (T-Wert im CFT 20) = obere rote Linie
- die Standardabweichung von 1,5 = hellgrünes Band unterhalb der roten Linie
- die zum Trainingsbeginn gemessene Rechtschreibkompetenz (T-Wert im DRT 3)
 - rote Balken = nach der Diskrepanzdefinition liegt eine Rechtschreibstörung (Legasthenie) vor
 - blaue Balken = es liegt keine Rechtschreibstörung sondern lediglich eine Rechtschreibschwäche vor.
- die zum Trainingsende gemessene Rechtschreibkompetenz (T-Wert im DRT 4)
 - dunkelrote Balken = nach der Diskrepanzdefinition liegt eine Rechtschreibstörung (Legasthenie) vor
 - grüne Balken = es liegt keine Rechtschreibstörung vor.

Diese Diagramme zeigen:

- Viele Kinder mit hoher Intelligenz müssten nach der Diskrepanzdefinition am Ende des Trainings trotz eines großen Lernfortschritts noch immer als „Legastheniker“ eingestuft werden.
- Die Bündelung der sogenannten „Legastheniker“ am rechten Rand der Grafik kann leicht zu der irrigen Annahme führen, dass Lese-, Rechtschreibstörungen vornehmlich oder verstärkt bei besonders begabten Kindern vorkommen (siehe hierzu Ronald D. Davis 2001¹¹).
- Die Rechtschreibkompetenz eines Kindes ist weitgehend unabhängig von seiner Intelligenz. Gerade weniger begabte Kinder (gemessen am CFT20-IQ) können eine Rechtschreibkompetenz (gemessen mit dem DRT) erreichen, die höher liegt als ihre Intelligenz. Andererseits:
- Trotz eines beträchtlichen Lernfortschritts liegt bei vielen begabten Kindern (hoher IQ) die Rechtschreibkompetenz (Werte im Rechtschreibtest) deutlich unter ihren kognitiven Fähigkeiten.

¹¹ Davis, Ronald D. (2001). *Legasthenie als Talentsignal*. Genf: Ariston Verlag

Zusammenfassung:

Die Intelligenz eines Kindes gibt keinen verlässlichen Anhaltspunkt dafür, welche Rechtschreibkompetenz ein Kind erworben hat oder erwerben wird. Auch mit niedrigen kognitiven Fähigkeiten kann ein Kind eine hohe Rechtschreibkompetenz entwickeln. Der Intelligenzquotient eines Kindes kann also nicht als Referenz – oder prognostischer Wert für die Rechtschreibkompetenz genutzt werden.

Eine Diskrepanzdefinition zur Erfassung von Lese- und Rechtschreibstörungen (Legasthenie) ist unsinnig! Sie bevorzugt einseitig Kinder mit hohen kognitiven Fähigkeiten und vernachlässigt Kinder mit niedriger Intelligenz.

2.3 Lernentwicklung bezogen auf die Noten im Fach Deutsch

Letztendlich muss sich jede außerschulische Förderung daran messen lassen, ob diese zu einem schulischen Ertrag führt. Um auch langfristige Wirksamkeiten zu erfassen wurden die Noten der Kinder von Beginn des Trainings bis vier Jahre nach Beendigung des Trainings erfasst.

In diesem Kapitel werden verschiedene Aspekte der Leistungsbewertung bezogen auf die Fördergruppen der letzten Jahre und die einzelnen Schülerinnen und Schüler betrachtet:

- **Notenverlauf** - Wie entwickeln sich die Rechtschreibnoten der Kinder während und nach Abschluss der Fördermaßnahme?
- **Ausgangslage** - Wie ist die Beziehung zwischen der Rechtschreibnote zu Beginn des Trainings und den Ergebnissen in einem standardisierten Diktat?
- **Notenverlauf während des Trainings** - Wie entwickelt sich die Rechtschreibnote während des Trainings im Vergleich zu den Ergebnissen eines Rechtschreibtests?

2.3.1 Entwicklung der Rechtschreibnote

Im Grundschulzeugnis werden die Leistungen der Kinder im Fach Deutsch nach mündlichem Sprachgebrauch, Lesen und Rechtschreiben differenziert ausgewiesen. In der Sekundarstufe werden die unterschiedlichen Bereiche in einer Note zusammengefasst. Damit die Leistungen langfristig verglichen werden können wurden die verschiedenen Deutschnoten in der Grundschule zusammengefasst und hieraus ein Mittelwert gebildet. Zur besseren Überschaubarkeit sind in das folgende Diagramm nur die letzten fünf Gruppen (ab Schuljahr 2001) aufgenommen worden.

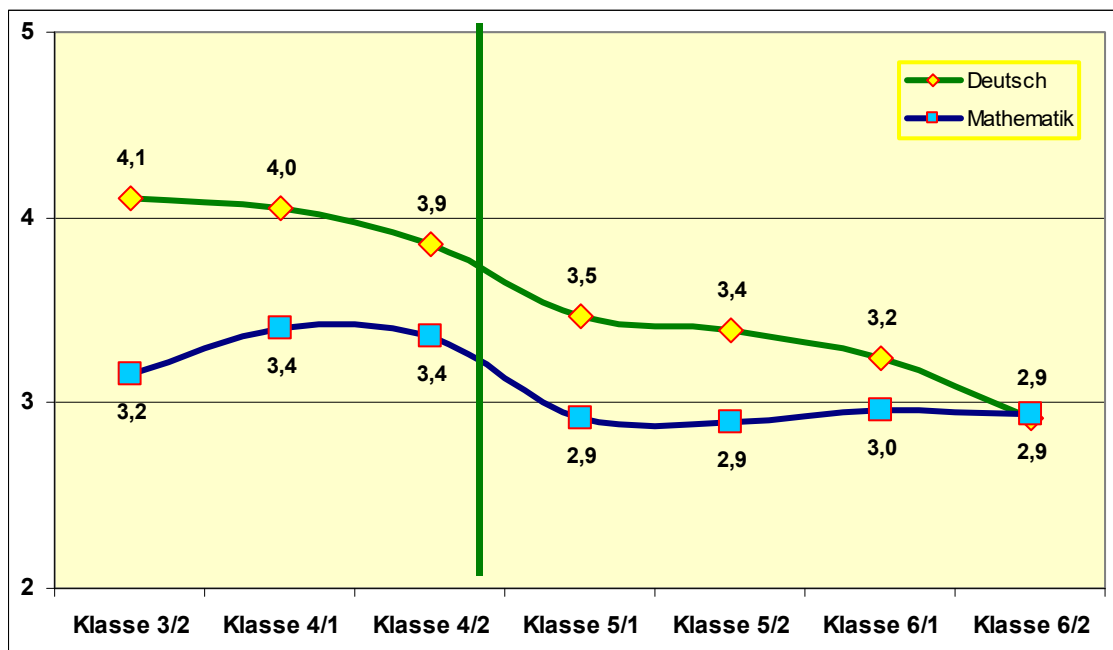


Abbildung 23: Vergleich der Deutsch- und Mathematiknote – Mittelwerte für alle in den letzten fünf Jahren betreuten Schülerinnen und Schüler. Die obere Linie zeigt den Verlauf der Deutschnote (grün) die untere Linie den Verlauf der Mathematiknote (blau). Der Zeitraum der Förderung liegt links vom grünen senkrechten Balken.

Betrachtet man die Entwicklung der Deutschnote, so zeigt sich:

- Im ersten Halbjahr der Förderung ist in der Regel bei den Noten keine Verbesserung zu verzeichnen (im Mittel 0,1 Notenpunkte). Zum Ende der Förderung (Ende Klasse 4) können leichte Verbesserungen (im Mittel 0,4 Notenpunkte) festgestellt werden.

- Im ersten Halbjahr der Sekundarstufe zeigt sich bei den meisten Kindern eine deutliche Verbesserung (im Mittel 0,6 Notenpunkte). Diese Verbesserung zeigt sich über alle Schulformen hinweg.
- Zwischen der Note am Ende der Klasse 3 und der Note am Ende der Klasse 6 verbessern sich die Kinder im Durchschnitt um eine Notenstufe (im Mittel von 4,1 auf 2,9 Notenpunkte).

Die Kinder, die am Training der RSB Warendorf teilgenommen haben, verbessern langfristig ihre schulische Leistung im Mittel um mehr als eine Notenstufe.

Vergleicht man die Entwicklung der Deutschnote mit der Entwicklung der Mathematiknote, so kann festgehalten werden:

- Während der Trainingszeit verschlechtern sich die Kinder im Fach Mathematik im Mittel um 0,2 Notenpunkte. Es ist durchaus denkbar, dass diese leichte Verschlechterung auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die Kinder sich verstärkt und mit viel Zeitaufwand mit dem Schreiben, insbesondere dem Rechtschreiben beschäftigen.
- Im Fach Mathematik können wir bei den Kindern der Fördergruppe eine Verbesserung im ersten Halbjahr der Sekundarstufe um durchschnittlich eine halbe Note (0,5) feststellen. Diese Verbesserung ist über alle Schulformen hinweg beobachtbar. Diese Verbesserung kann dadurch zustande kommen, dass die Kinder in der Grundschule in ihrer tatsächlichen Leistung sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik zum Ende der Klasse 4 unangemessen schlecht bewertet werden.

Die Durchschnittsnote im Fach Mathematik bleibt in der Sekundarstufe weitgehend stabil. Daraus kann geschlossen werden, dass die Verbesserungen im Fach Deutsch nicht auf spezifische Effekte in der Sekundarstufe zurückzuführen sind.

2.3.2 Vergleich der Rechtschreibnote mit einem standardisierten Diktat

Die Ergebnisse im ersten Diktat zu Trainingsbeginn (Anfang Klasse 4) haben wir mit der Rechtschreibnote zum Ende der Klasse 3 verglichen. Hierbei fiel eine große Diskrepanz zwischen der Note auf dem letzten Grundschulzeugnis und der Anzahl der Verschreibungen im standardisierten Diktat auf. Die folgenden Diagramme geben diesen Zusammenhang für die letzten fünf Schülergruppen wieder.

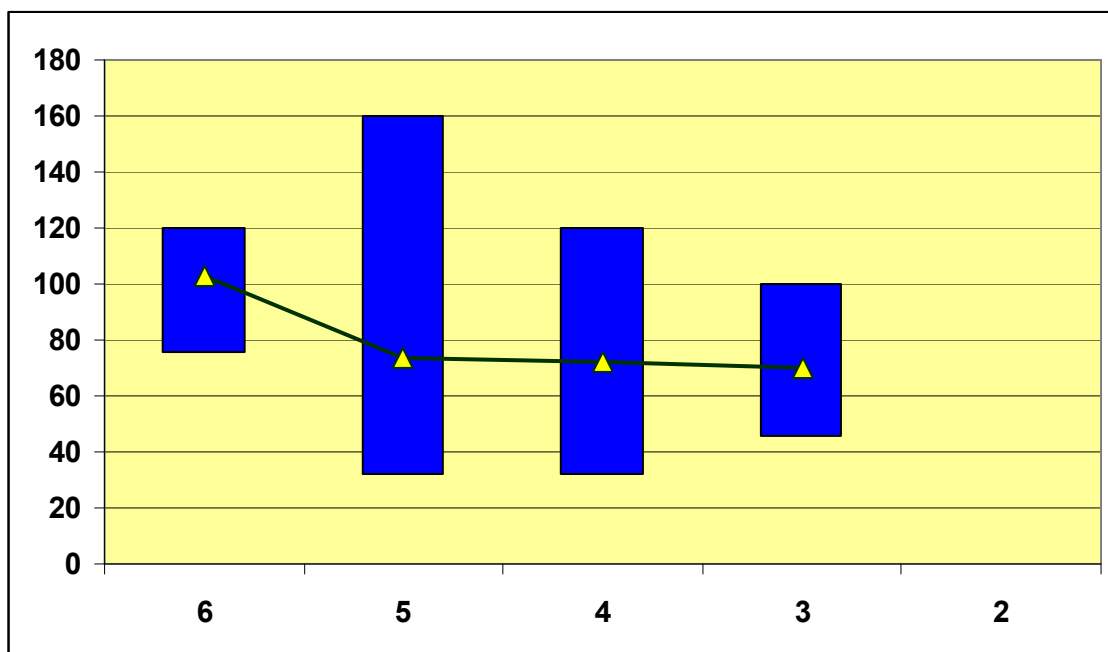


Abbildung 24: Das Diagramm zeigt die Spannbreite der Verschreibungen (Säulen) in einem standardisierten Diktat (100 Wörter) zu Beginn des Trainings bezogen auf die Zeugnisnote (X-Achse). So erhielt beispielsweise ein Schüler bei 74 Verschreibungen (Mittelwert = grüne Linie) die Note mangelhaft. Ein anderer Schüler erhielt bei gleicher Leistung die Note befriedigend.

- Die Spannbreite der Noten reichte bei den Schülerinnen und Schülern unserer Trainingsgruppen von 3 (befriedigend) bis 6 (ungenügend). Die Spannbreite der Verschreibungen in dem standardisierten Diktat reichte von 32 bis 160.

Note	Höchstwert	Niedrigster Wert	Differenz	Mittelwert	Anzahl
6	120	76	44	103	4
5	160	32	128	74	58
4	120	32	88	72	61

3	100	46	54	70	7
---	-----	----	----	----	---

- Die Bewertung der Rechtschreibleistungen ist von Klasse zu Klasse und von Schule zu Schule sehr verschieden. Bei gleicher Leistung (z. B. 80 Verschreibungen) im standardisierten Diktat erhielt ein Schüler die Note ungenügend, ein anderer die Note mangelhaft, ausreichend oder gar befriedigend.
- Nur vier Schüler bekamen die Note ungenügend, obwohl dreißig Schüler einen Verschreibungsquotienten von über 90 erreichten (das entspricht 90 Verschreibungen in einem Text mit 100 Wörtern).

Zusammenfassung:

Die Note ungenügend wird in der Grundschule extrem selten vergeben, obwohl dies bei einigen Schülerinnen und Schülern zu rechtfertigen wäre.

Die Rechtschreibnote zum Ende der Klasse 3 gibt keinen Aufschluss über die tatsächliche Rechtschreibkompetenz eines Kindes. Eine Vergleichbarkeit der Rechtschreibkompetenz ist zwischen Schülerinnen und Schülern über die Rechtschreibnoten nicht möglich.

2.3.3 Vergleich der Rechtschreibnote mit einem Rechtschreibtest

In Kapitel 2.3.2 konnte gezeigt werden, dass die Rechtschreibkompetenz zwischen den Kindern bei gleicher Rechtschreibnote sehr stark voneinander abweicht. Die Rechtschreibnote spiegelt also nicht den tatsächlichen Lernstand der Kinder wieder. Demzufolge kann es sein, dass die in Kapitel 2.3.1 beschriebenen Verbesserungen bei der Rechtschreibnote nicht den tatsächlichen Lernerfolg der Kinder widerspiegeln.

Als objektives Maß für die Rechtschreibkompetenz und die Lernentwicklung der Kinder ziehen wir noch einmal die Ergebnisse im Rechtschreibtest DRT 3 (Trainingsbeginn) bzw. DRT 4 (Trainingsende) heran.

Im Handbuch des Diagnostischen Rechtschreibtests¹² sind Notenvergleichswerte angegeben. Die Ergebnisse im DRT können nach folgender Berechnung in Notenwerte übertragen werden:

- Note 6 = PR 0 bis PR 5
- Note 5 = PR 6 bis PR 10
- Note 4 = PR 11 bis PR 24
- Note 3 = PR 25 bis PR 74
- Note 2 = PR 75 bis PR 89
- Note 1 = PR 90 bis PR 100

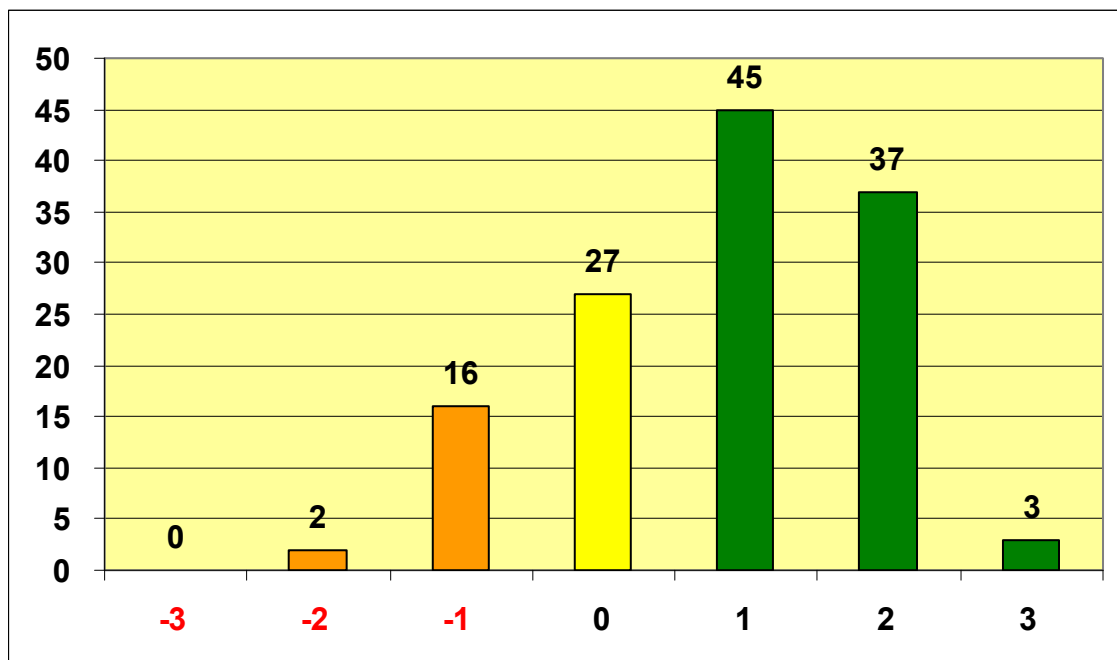


Abbildung 25: Das Diagramm zeigt die Abweichungen der Rechtschreibnote auf dem Zeugnis Ende Klasse 3 von den aufgrund des DRT-3 Ergebnisses berechneten Notenwerten. So wurden beispielsweise im Zeugnis 37 Kinder (mittlere grüne Säule) um zwei Notenstufen besser und zwei Kinder um zwei Notenstufen schlechter beurteilt als ihnen nach den DRT-Ergebnissen zustehen würde.

¹² Müller, Rudolf (2004). *DRT 3 Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen* 4. Aufl.. Göttingen: Beltz Test GmbH

Die meisten Kinder der Fördergruppen wurden am Ende der Klasse 3 von den Lehrerinnen und Lehrern besser benotet, als von den DRT 3-Werten zu erwarten ist (85 von 130 Kindern).

Bei etwa einem Viertel der Kinder stimmten die Ergebnisse im DRT 3 mit der Lehrereinschätzung überein (27 von 130 Kindern).

Bei fünf Kindern gaben die Lehrerinnen und Lehrer den Kindern schlechtere Noten, als von den DRT 3-Werten zu erwarten ist (18 von 130 Kindern).

Insgesamt bewerten die Lehrerinnen und Lehrer am Ende der Klasse 3 die Rechtschreibleistungen der "schwachen" Kinder besser, als nach einem normierten Rechtschreibtest zu erwarten ist.

Der gleiche Vergleich wurde zum Ende des Trainings noch einmal durchgeführt. Am Trainingsende wurde der DRT 4 als Vergleichswert für die Note genutzt.

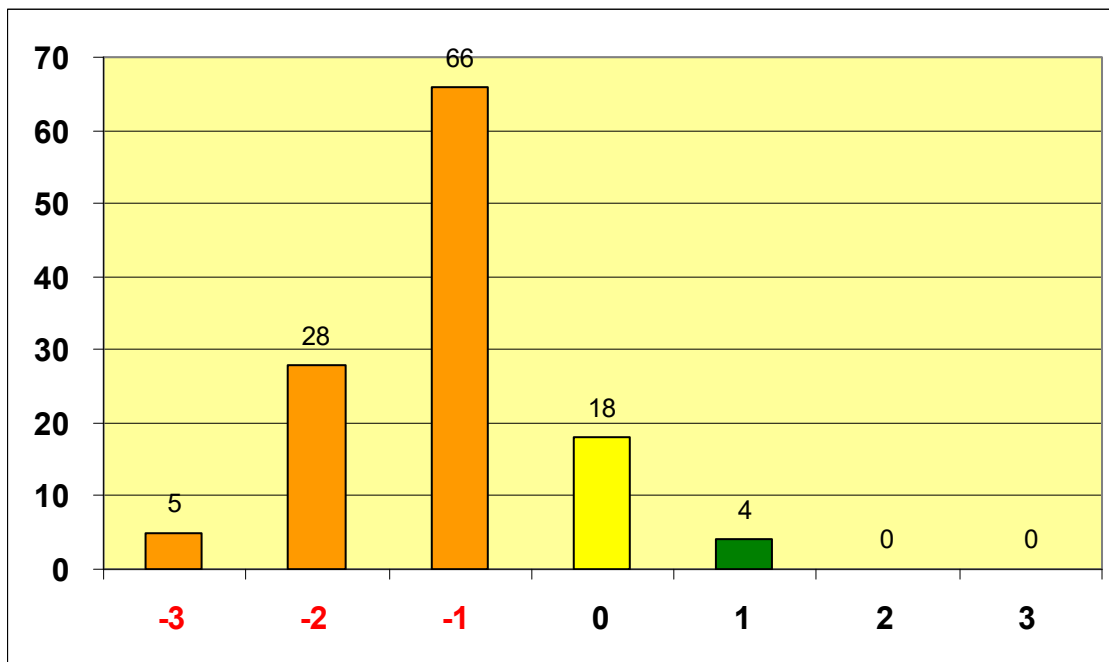


Abbildung 26: Das Diagramm zeigt die Abweichungen der Rechtschreibnote auf dem Zeugnis Ende Klasse 4 von den aufgrund des DRT-4 Ergebnisses berechneten Notenwerten. So wurden beispielsweise im Zeugnis vier Kinder (grüne Säule) um eine Notenstufe besser und 66 Kinder um eine Notenstufe schlechter beurteilt als ihnen nach den DRT-Ergebnissen zustehen würde.

Zum Ende des Trainings ergibt sich bezüglich der Rechtschreibnote im Vergleich zu den Noten zum Trainingsbeginn ein völlig anderes Bild:

- Die meisten Kinder der Fördergruppen wurden am Ende der Klasse 4 von den Lehrerinnen und Lehrern schlechter benotet, als von den DRT 4-Werten zu erwarten ist (99 Kinder von 121).
- Bei etwa einem Viertel der Kinder stimmen die Ergebnisse im DRT 4 mit der Lehrereinschätzung überein (18 Kinder von 121).
- Bei sechs Kindern gaben die Lehrerinnen und Lehrer den Kindern bessere Noten, als von den DRT 4-Werten zu erwarten ist (4 Kinder von 121).

Insgesamt bewerten die Lehrerinnen und Lehrer am Ende der Klasse 4 die Rechtschreibleistungen der "schwachen" Kinder schlechter, als nach einem normierten Rechtschreibtest zu erwarten ist.

Besonders bemerkenswert ist die Umkehr der Tendenz der Lehrerinnen und Lehrer, am Ende der Klasse 3 die Kinder besser, am Ende der Klasse 4 dagegen schlechter zu bewerten, als nach dem normierten Rechtschreibtest zu erwarten ist.

Setzt man einmal die über den Rechtschreibtest (DRT 3/ DRT 4) ermittelten Notenwerte in die obige Verlaufsgrafik ein, so ergibt sich eine sehr viel realistischere Notenentwicklung, die auch den Lernfortschritten der Kinder sehr viel mehr gerecht wird. In der folgenden Grafik wurde als Note für den Zeitpunkt Ende Klasse 3 der umgerechnete DRT 3-Wert (siehe Abbildung 25) und für den Zeitpunkt Ende Klasse 4 der Wert aus dem DRT 4 (siehe Abbildung 26) eingetragen. Für die Berechnung der Note in Klasse 4 wird der Mittelwert aus der Gesamtnote Deutsch (Rechtschreiben, Lesen, mündlicher Sprachgebrauch) angegeben, um einen Vergleich zur Deutschnote in Klasse 5 und Klasse 6 herstellen zu können.

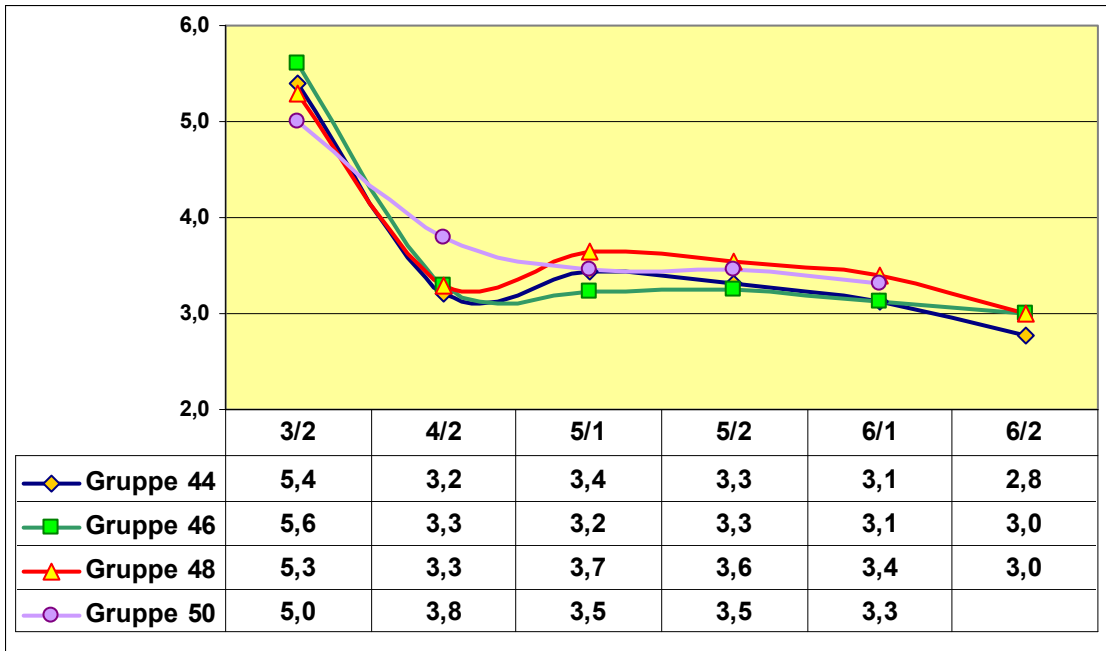


Abbildung 27: Das Diagramm zeigt die korrigierten Notenwerte von vier Schülergruppen bis zum Ende der Klasse 6. Der Kurvenverlauf zwischen Ende Klasse 3 (3/2) und Klasse 4 (4/2) zeigt die durch das Training erreichte Verbesserung.

Als Mittel über die letzten vier Gruppen ergibt sich im Vergleich zur tatsächlichen Rechtschreibnote ein deutlicher Unterschied. Zum Ende der Klasse 3 hätten die Kinder der LRS-Trainingsgruppe realistisch einen Notenmittelwert von 5,1 bekommen müssen. Dem steht ein tatsächlicher Notenwert von 4,1 gegenüber. Die Verbesserung zum Ende der Klasse 4 betrug bei den tatsächlich gegebenen Noten nur 0,2 Notenpunkte (Durchschnittsnote 3,9). Würde man die Ergebnisse des DRT zugrunde legen, so ergäbe sich eine Verbesserung um 1,6 Notenpunkte (Durchschnittsnote 3,5), was genau dem Notendurchschnitt zum Schulhalbjahr in der Klasse 5 entspricht.

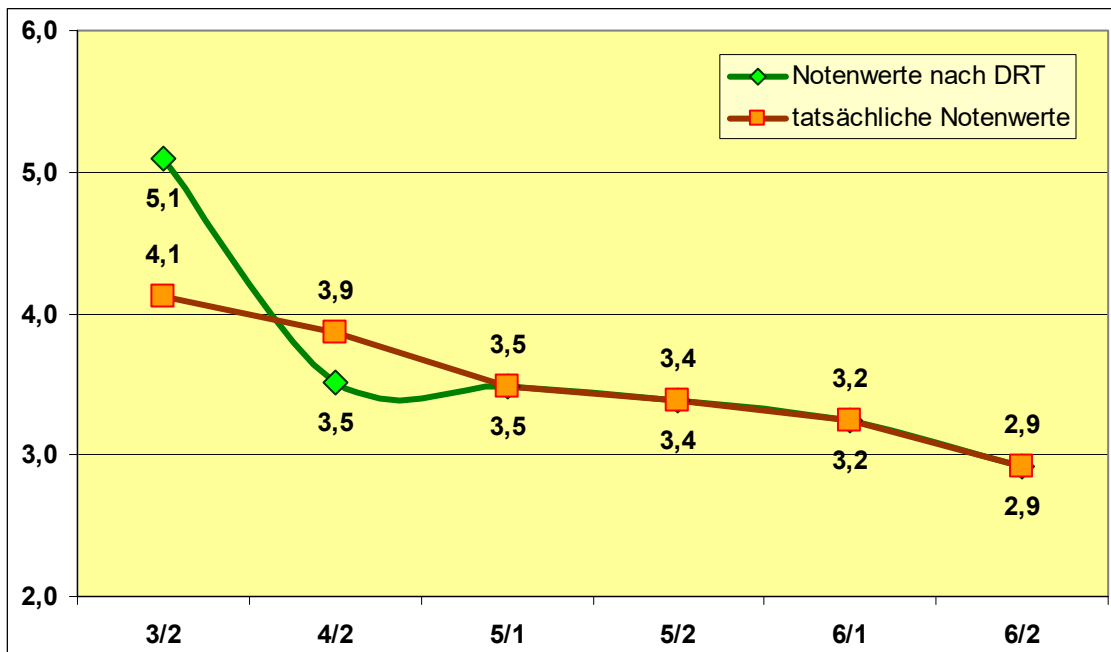


Abbildung 28: Die grüne Kurve zeigt die korrigierten Notenwerte als Mittelwerte von vier Schülergruppen. Die ersten beiden Werte (3/2 und 4/2) wurden aus dem DRT 3 und DRT 4 errechnet. Die rote Kurve zeigt im Vergleich hierzu die Mittelwerte der von den Lehrern gegebenen Zeugnisnoten. Der Unterschied zeigt deutlich, wie die Zeugnisnoten am Ende der Klasse 3 deutlich besser und am Ende der Klasse 4 deutlich schlechter ausfallen als die tatsächlich im DRT gemessenen Rechtschreibkompetenzen.

Zusammenfassend:

Legt man die tatsächliche Rechtschreibkompetenz der Kinder zugrunde, so verbessern sich die Kinder durch das LRS-Training der Regionalen Schulberatung im Trainingsjahr um 1,6 Notenwertpunkte). In den beiden Folgejahren verbessern sich die Kinder noch einmal um weitere 0,6 Notenwertpunkte, sodass sich insgesamt eine Verbesserung um 2,2 Notenwertpunkte ergibt.

Viele Lehrerinnen und Lehrer überschätzen am Ende der Klasse 3 die Rechtschreibkompetenz der „schwachen“ Kinder. Sie nehmen das Ausmaß der Schwierigkeiten als noch nicht so gravierend wahr. Diese Fehleinschätzung kann auch damit zusammenhängen, dass in den Klassen 3 noch nach wie vor überwiegend geübte Diktate geschrieben werden. Dies muss zwangsläufig zu einer Fehleinschätzung der Rechtschreibkompetenz der Kinder durch die Lehrerinnen und Lehrer führen.

Ganz anders sieht die Situation am Ende der Klasse 4 aus. Obwohl sich die Kinder in diesem Schuljahr ganz erheblich verbessern konnten, wird dieser Lernzuwachs von vielen Lehrerinnen und Lehrern zum Ende der Klasse 4 noch nicht wahrgenommen. Hinzu kommt die gängige Praxis, die Zeugnisnote aus dem „Mittelwert“ der im Schulhalbjahr geschriebenen Klassenarbeiten abzuleiten. Damit wird man diesen Kindern nicht gerecht. Am Ende der Klasse 4 ist ihre tatsächliche Rechtschreibkompetenz höher, als es die Rechtschreibnote ausdrückt.

Diese Vermutung wird auch durch den Notenverlauf in der Sekundarstufe gestützt. Zwischen dem Ende der Klasse 4 und Mitte Klasse 5 kommt es bei den von uns geförderten Kindern (und zwar schulformunabhängig) zu einer Verbesserung von ca. 0,5 Notenpunkten im Vergleich zur gegebenen Rechtschreibnote. Der Wert ist weitgehend konstant im Vergleich zur im DRT 4 errechneten Note.

Im weiteren Verlauf verbessern die Kinder in den Klassen 5 und 6 ihre Deutschnote um weitere 0,6 Notenpunkte. Demgegenüber bleibt die Mathematiknote weitgehend stabil (siehe Abbildung 23). Dies zeigt, dass durch das LRS-Training der Regionalen Schulberatung sowohl eine beträchtliche kurzfristige als auch langfristige und stabile Verbesserung erreicht wird.

2.4 Auswirkung verschiedener „Ursachen“ auf den Lernerfolg

Als Ursache für die Entwicklung von Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens werden in der Fachliteratur verschiedene Bedingungen diskutiert. Einige Wissenschaftler gehen heute davon aus, dass den Lernschwierigkeiten

- genetische Bedingungen zugrunde liegen¹³.

Als weitere ursächliche Bedingungen werden in der Fachliteratur genannt:

- motorische Störungen (z.B. zentralmotorische Störungen, Koordinationsstörungen),
- Störungen in der Aufmerksamkeitssteuerung (z.B. ADS),
- Sprachstörungen (z.B. Sprachentwicklungsverzögerungen, Stammeln) und
- Wahrnehmungsstörungen (z.B. auditive Diskrimination, visuelle Differenzierung).
- Linkshändigkeit (gekreuzte Lateralität).

Für die schulische und außerschulische Förderung ist es wichtig zu wissen, ob auf dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Bedingungen auch verschiedene Förderkonzepte notwendig sind. Wichtiger noch als die Analyse des Bedingungsgefüges der Lernschwierigkeiten zum Beginn des Trainings war es für die Regionale Schulberatungsstelle herauszufinden, welche Kinder von dem Training profitieren und welche nicht.

Hierzu haben wir in einigen Jahrgängen die Trainingsverläufe der Kinder in den Trainingsgruppen differenziert überprüft. Aus ökonomischen Gründen war es nicht möglich, diese umfangreichen und aufwändigen Analysen jedes Jahr erneut durchzuführen. Auf den folgenden Seiten werden verschiedene Analysen der Trainingsverläufe nach folgenden Gesichtspunkten dargestellt.

Gibt es Unterschiede in den Lernverläufen bei den Kindern, wenn diese verschiedenen „Ursachengruppen“ zugeordnet werden? Hierzu unterschieden wir:

- Legasthenie vs. Lese-, Rechtschreibstörung vs. Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten,
- motorische Auffälligkeiten vs. Sprachschwierigkeiten,

¹³ Differenzierte Beschreibung und Literaturangabe in: Sommer-Stumpfenhorst, Norbert (2006). *Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen und überwinden*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

- motorische Schwierigkeiten vs. Hyperaktivität vs. Konzentrationsstörungen,
- linkshändige vs. rechtshändige Kinder.

Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Analysen beziehen sich auf die Schülergruppe 44/45 aus dem Jahre 2001/2002, da wir in diesem Jahr alle Variablen überprüft haben. Einzelanalysen aus anderen überprüften Schülergruppen unterschieden sich von diesen Ergebnissen nicht.

2.4.1 Legasthenie vs. Lese-, Rechtschreibstörung vs. Lese-, Rechtschreibschwierigkeiten

Auf dem Hintergrund der anamnestischen Daten und der vorliegenden ärztlichen und psychologischen Befundberichte haben wir bei der Schülergruppe 44/45 im Jahre 2001/2002 die Schüler in drei Gruppen eingeteilt. Hierfür wurde die Einteilung des bayrischen LRS-Erlasses¹⁴ übernommen.

In dieser Gruppe waren:

- 6 Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil auffallende Rechtschreibschwierigkeiten hat/ hatte. Hier wurde eine genetische Disposition angenommen.
- 6 Kinder, bei denen keine Auffälligkeiten im Vorschulalter beobachtet wurden.
- 14 Kinder, bei denen motorische, sprachliche und/ oder Auffälligkeiten in der Konzentration oder Wahrnehmung festgestellt wurden.

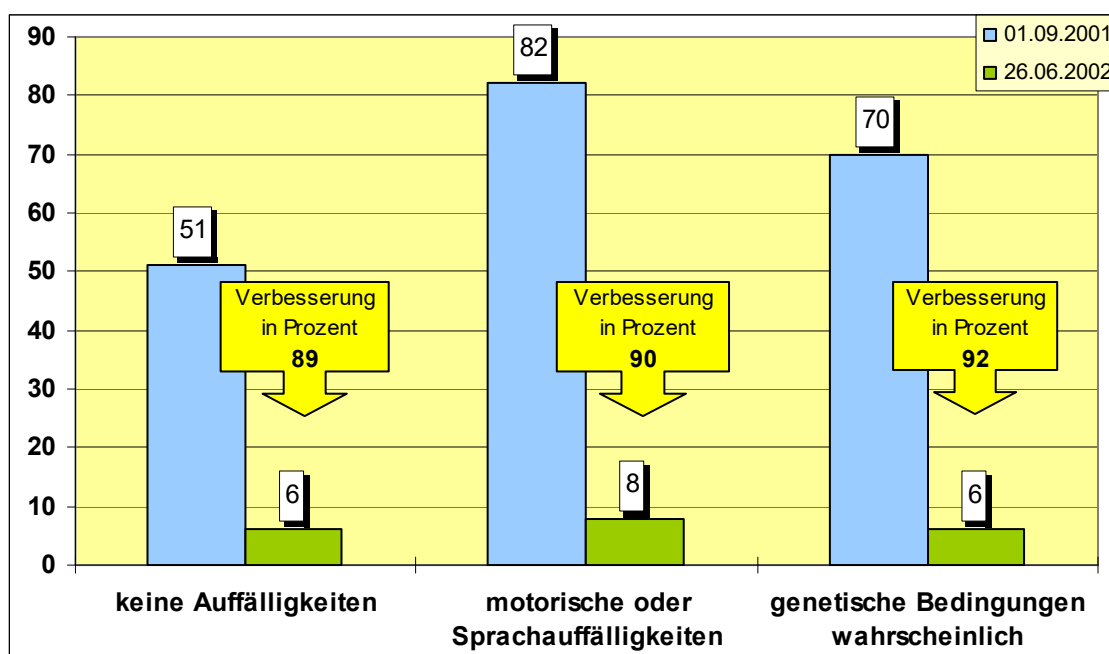


Abbildung 29: Das Diagramm zeigt die mittlere Anzahl Verschreibungen in einem standardisierten Diktat zu Trainingsbeginn (blaue Säulen) und Trainingsende (grüne Säulen) sowie die prozentuale Verbesserung von Kindern

- ohne Auffälligkeiten,
- mit motorischen und sprachlichen Auffälligkeiten
- bei denen in der Familie vermehrt Lese- Rechtschreibschwierigkeiten vorkommen.

Betrachtet man den Lernverlauf, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Kindern mit spezifischen Störungen, genetischen Dispositionen und solchen ohne Auffälligkeiten (Korrelationskoeffizient = 0.79¹⁵).

¹⁴ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1999). *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens*. Nach dem Erlass wird unterschieden zwischen
 1. Lese-Rechtschreibstörung: Krankheit, Schädigung vor oder während der Geburt
 2. Lese-Rechtschreibschwierigkeit: verschiedene Ursachen
 3. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (LRS aufgrund von Minderbegabung).

¹⁵ Bei der Korrelationsberechnung werden zwei Datenreihen miteinander verglichen. Stimmen diese Datenreihen überein, so ist der Korrelationskoeffizient = 1, Gibt es keinen Zusammenhang zwischen den beiden Datenreihen, so ist der Wert = 0. Der Wert von 0.79 zeigt, eine hohe Übereinstimmung. Dies ist ein Hinweis darauf, dass alle drei Teilgruppen zu einem ähnlich hohen Lernertrag kommen. Für die Korrelationsberechnung wurden die im Diagramm aufgeführten Teilgruppen miteinander verglichen.

Diese Ergebnisse konnten in anderen Trainingsgruppen weitgehend bestätigt werden. Die für das Training entwickelte Vorgehensweise und die im Training eingesetzten Methoden und Materialien führten bei allen von der RSB-Warendorf betreuten Kindern in gleicher Weise zum Erfolg.

Diese Ergebnisse könnten für die schulische Förderung und vor allem auch für die Weiterentwicklung der LRS-Erlasse von großer Bedeutung sein. Wenn es gelingt, durch eine differenzierte und individualisierte Förderung auch im Unterricht die Methoden und Materialien so einzusetzen, dass sie für alle Kinder in gleicher Weise zum Erfolg führen, ist eine wie in Bayern vorgesehene diagnostische Differenzierung in Legasthenie, Lese-, Rechtschreibstörung und normale Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten überflüssig.

Zusammenfassung:

Der Lernfortschritt der Kinder im Training ist weitgehend unabhängig davon, welche Bedingungen zur Entwicklung der Rechtschreibschwierigkeiten beigetragen haben. Die in der Fachliteratur diskutierten „ursächlichen“ Bedingungen sind für den Erfolg des Trainings weitgehend ohne Bedeutung.

Eine Unterscheidung in Legasthenie, Lese- und Rechtschreibstörung sowie Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (wie im bayrischen Legasthenie-Erlass) und eine unterschiedliche Förderung ist weder notwendig noch sinnvoll.

Ebenso unsinnig ist es, durch großen diagnostischen Aufwand die Kinder zunächst in unterschiedliche Gruppen (echte Legastheniker, Lese- und Rechtschreibstörung, normale Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten) einzuteilen.

2.4.2 Motorische Auffälligkeiten vs. Sprachschwierigkeiten

Die Gruppe der Kinder mit **motorischen Auffälligkeiten und Sprachschwierigkeiten** wurde noch einmal differenziert. In der Gruppe sind:

- 5 Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten, die bereits im Vorschulalter diagnostiziert wurden,
- 7 Kinder mit motorischen Auffälligkeiten (einschließlich Hyperaktivität) und
- 6 Kinder mit sprachlichen und motorischen Auffälligkeiten.

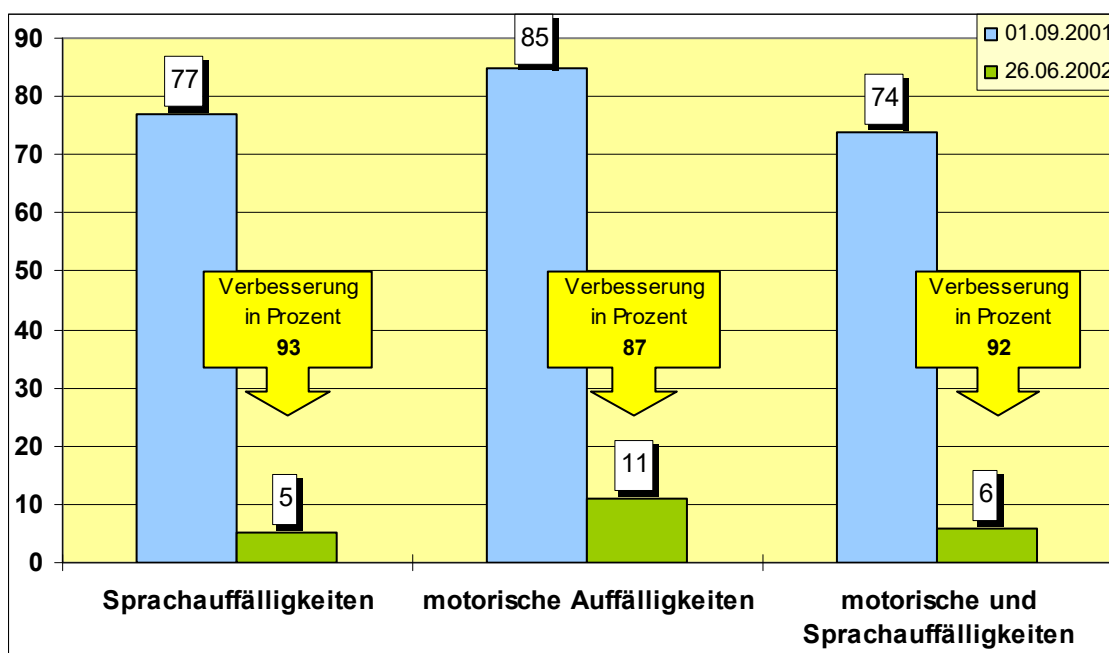


Abbildung 30: Das Diagramm zeigt die Lernentwicklung und prozentuale Verbesserung von Kindern

- mit sprachlichen Auffälligkeiten,
- mit motorischen Auffälligkeiten
- mit motorischen und sprachlichen Auffälligkeiten

Betrachtet man den Lernverlauf, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Kindern mit motorischen und sprachlichen Auffälligkeiten (Korrelationskoeffizient = 0.91).

Am meisten profitierten Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten. Dies ist leicht dadurch zu erklären, dass einerseits die Übungen in den ersten Lernbereichen genau auf dieses Problem ausgerichtet sind. Andererseits wird durch die Übungen am Computer die Schreibmotorik nicht intensiv geübt, sodass bei dem handschriftlichen Schreiben die Kinder mit motorischen Schwierigkeiten zunächst an der Schreibmotorik nicht intensiv arbeiten. Erst im dritten Trainingsabschnitt schreiben die Kinder wieder viel mit der Hand. Dies führt zwar zu einer großen

Verbesserung in der Schreibmotorik, könnte aber die geringen Unterschiede zur Gruppe der Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten erklären.

Diese Analyse zeigt, wie wichtig es ist, Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten zu Beginn der Förderung sehr geballt und konzentriert nur an der Weiterentwicklung der Sprachkompetenz und auditiven Analyse arbeiten zu lassen. Alle drei Gruppen profitieren von dem systematischen Aufbau (siehe das Konzept der Rechtschreibwerkstatt) des Trainings.

Zusammenfassung:

Bei den Lernverläufen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Kindern mit sprachlichen und motorischen Auffälligkeiten. Diese Auffälligkeiten haben keine negativen Auswirkungen auf den Lernverlauf im LRS-Training der RSB-Warendorf.

2.4.3 Motorische Schwierigkeiten vs. Hyperaktivität vs. Konzentrationsstörungen

In einem dritten Vergleich wurden die Kinder mit festgestellter **Aufmerksamkeitsstörung** (ADHS, Befunderhebung durch Neuropädiater) mit Kindern mit motorischen Schwierigkeiten verglichen. In der Gruppe sind:

- 8 Kinder mit motorischen Auffälligkeiten,
- 5 Kinder mit ADHS und
- 13 Kinder ohne motorische Auffälligkeiten.

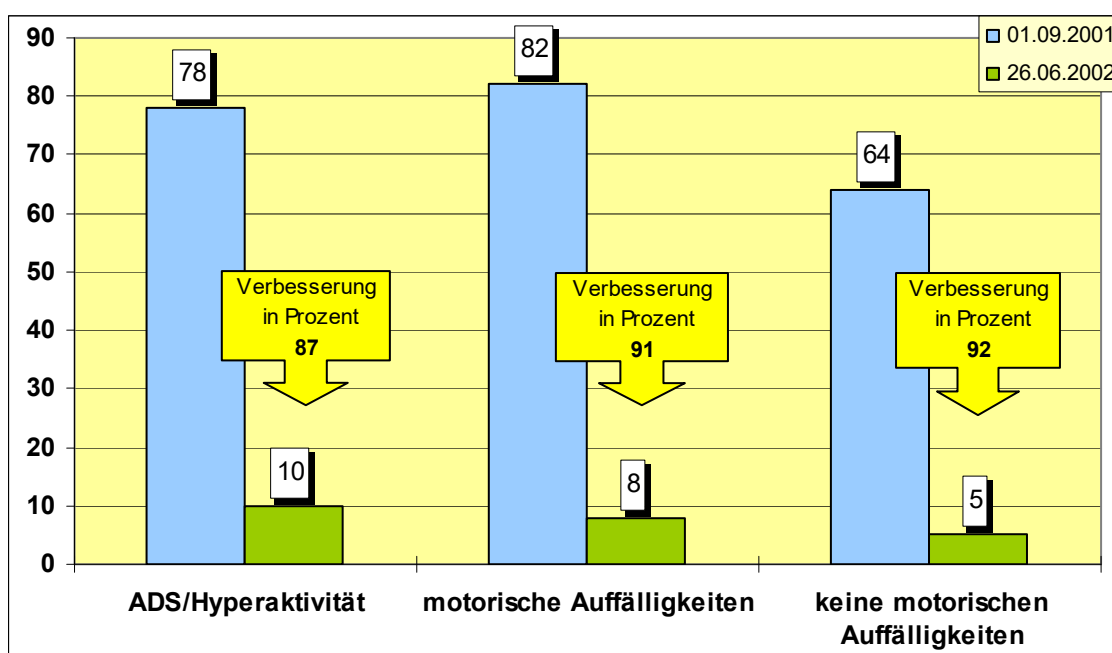


Abbildung 31: Das Diagramm zeigt die Lernentwicklung und prozentuale Verbesserung von Kindern

- mit ADS/ADHS/Hyperaktivität
- mit sonstigen motorischen Auffälligkeiten
- ohne motorische Auffälligkeiten

Betrachtet man den Lernverlauf, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Kindern mit ADHS, motorischen Auffälligkeiten und Kindern ohne motorische Auffälligkeiten (Korrelationskoeffizient = 0.81).

Den geringsten Lernfortschritt von „nur“ 87 Prozent erreichte die Gruppe der Kinder mit Störungen in der Aufmerksamkeitssteuerung. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass es sich hier um eine sehr kleine Stichprobe handelt (5 Schüler/innen). Das niedrige Ergebnis ist weitgehend auf einen Schüler zurückzuführen, der einen geringen Lernfortschritt erzielte. (Ohne diesen Schüler liegt der Mittelwert für die Verbesserung bei 90 Prozent.) Die größten Verbesserungen zeigten sich bei jenen hyperaktiven Kindern, die während des Trainings medikamentös mit einem Methylphenidat (z.B. Ritalin, Medikinet) behandelt wurden.

Zusammenfassung:

Bei den Lernverläufen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern mit ADHS, motorischen Auffälligkeiten und Kindern ohne motorische Auffälligkeiten. Die motorischen Auffälligkeiten haben keine negativen Auswirkungen auf den Lernverlauf im LRS-Training der RSB-Warendorf.

2.4.4 Linkshändigkeit

Gelegentlich wird auch die Linkshändigkeit in Verbindung mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gebracht. In den Schülergruppen der letzten fünf Jahre waren

- 18 linkshändige Kinder (= 13,8 %) und
- 112 rechtshändige Kinder (=86,2 %).

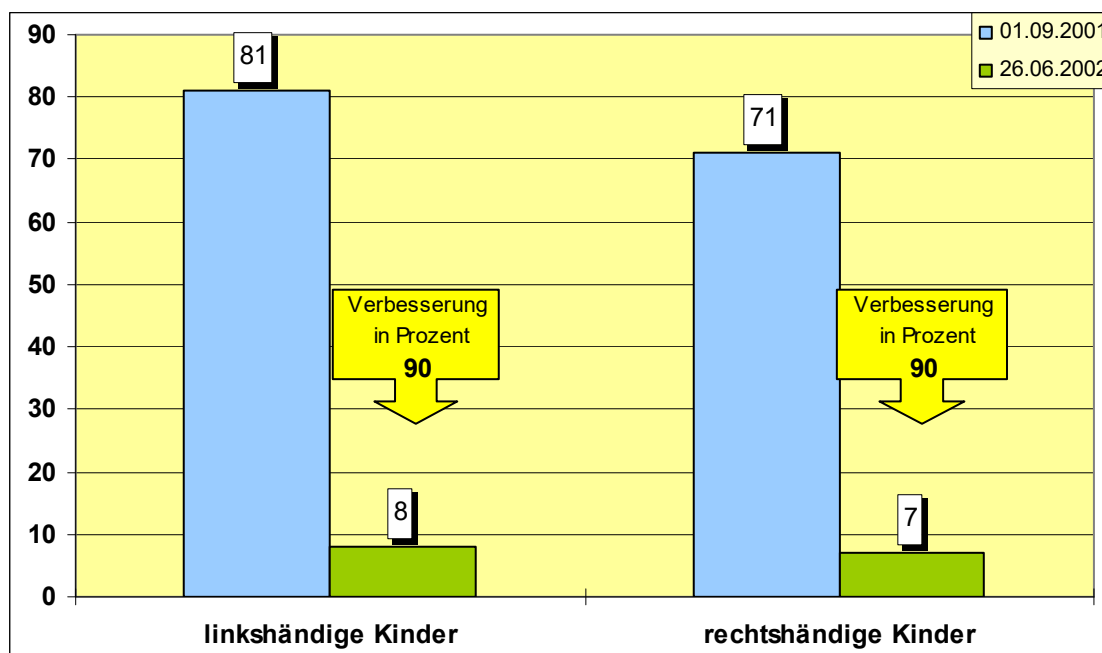


Abbildung 32: Das Diagramm zeigt die Lernentwicklung und prozentuale Verbesserung von

- linkshändigen Kindern
- rechtshändigen Kindern

Betrachtet man den Lernverlauf, so zeigen sich keine Unterschiede zwischen linkshändigen und rechtshändigen Kindern (Korrelationskoeffizient = 0.98).

Zusammenfassung:

Bei den Lernverläufen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen links- und rechtshändigen Kindern. Für die Förderung spielt die Händigkeit keine Rolle. Rechts- wie Linkshänder profitieren in gleichem Maße von dem Training der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf.

2.5 Ergebnisse der Fördergruppe der RSB im Vergleich zu anderen Fördermaßnahmen

In der Trainingsgruppe 1994/1995 konnten wir eine interessante Vergleichsuntersuchung durchführen. Im vorausgegangenen Jahr waren 83 Kinder für unsere Trainingsgruppe angemeldet worden. Drei Monate vor Trainingsbeginn zeigten sich bei 45 Kindern deutliche Verbesserungen, sodass eine zusätzliche Förderung nicht mehr notwendig war. Von den verbleibenden 38 Kindern konnten seinerzeit nur 18 in die Fördergruppe aufgenommen werden. Für 20 Kinder mussten andere Fördermaßnahmen gefunden werden.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse empfahlen wir bei 12 Kindern eine differenzierte Weiterführung der schulischen Förderung in Förderkursen. 8 Kinder wurden durch außerschulische Fördermaßnahmen (Therapieinstitute, Nachhilfe, Einzelförderung usw.) betreut.

Nach einem Jahr haben wir alle 38 zuvor untersuchten Kinder noch einmal zu einer Untersuchung eingeladen, um die Lernfortschritte in den verschiedenen Fördermaßnahmen zu erfassen. An der Kontrolluntersuchung nahmen teil:

- 18 Schülerinnen und Schüler aus der Trainingsgruppe der RSB.
- 8 Schülerinnen und Schüler, die an einer zusätzlichen schulischen Fördermaßnahme teilgenommen hatten,
- 7 Schülerinnen und Schüler, die an einer außerschulischen Förderung teilgenommen hatten.

Mit allen Kindern wurden in Kleingruppentests ein Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT 4) und ein standardisiertes Diktat geschrieben. Die Schülerinnen und Schüler kamen im DRT zu folgenden Ergebnissen:

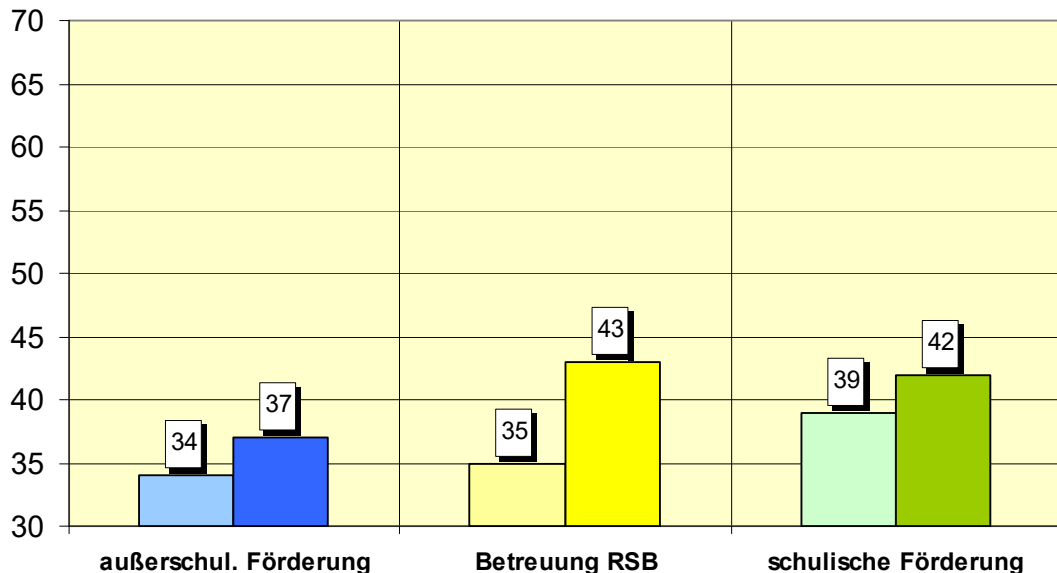


Abbildung 33: In diesem Diagramm werden die Lernzuwächse im Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT3, DRT 4) verschiedener Fördergruppen nach einem Jahr miteinander verglichen.

- Blaue Säulengruppe: Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine außerschulische Förderung (Nachhilfe, Lerntherapie).
- Gelbe Säulengruppe: LRS-Fördergruppe der RSB Warendorf.
- Grüne Säulengruppe: differenzierte schulische Fördermaßnahmen.

Wie an der ersten Säulengruppe zu sehen ist, waren die Ausgangswerte der Gruppe, die eine außerschulische Förderung (Mittelwert TW 34) erhalten hat, und die Trainingsgruppe der RSB (MW = TW 35) weitgehend gleich. Die Gruppe, die eine schulische Förderung erhielt, hatte einen etwas günstigeren Ausgangswert (MW = TW 39).

Nach einem Jahr hatte sich die Gruppe mit außerschulischer Förderung im Mittel um 3 T-Wert-Punkte verbessert. Die Kinder, die eine schulische Förderung erhalten hatten, verbesserten sich im Mittel ebenfalls um 3 T-Wert-Punkte. Die von der RSB geförderten Kinder zeigten eine Verbesserung von 8 T-Wert-Punkten.

Im standardisierten Diktat erreichten die Kinder folgende Ergebnisse:

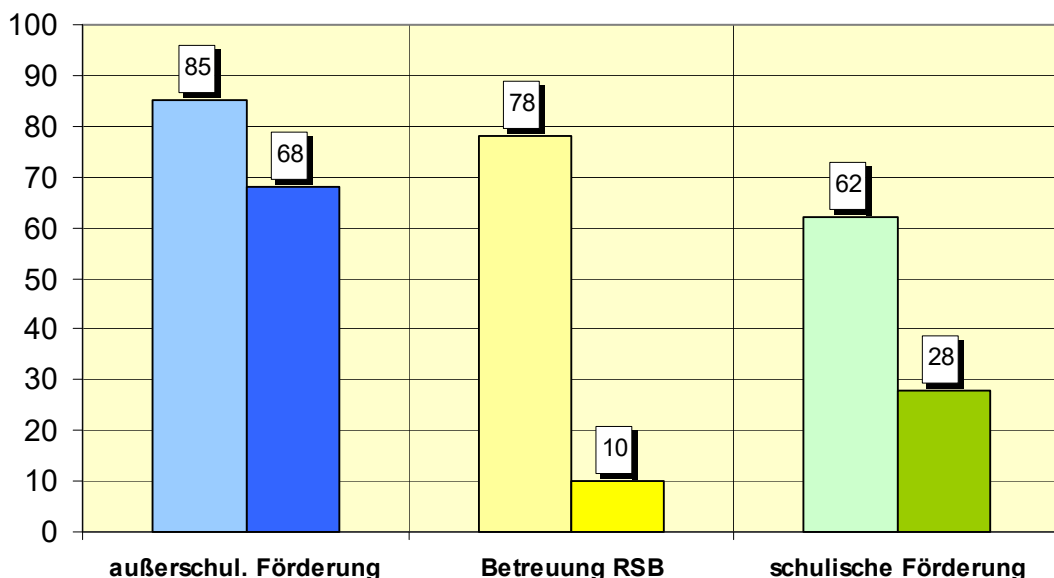


Abbildung 34: In diesem Diagramm wird der Abbau von Verschreibungen in standardisierten Diktaten für verschiedene Fördergruppen nach einem Jahr miteinander verglichen.

- Blaue Säulengruppe: Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine außerschulische Förderung (Nachhilfe, Lerntherapie).
- Gelbe Säulengruppe: LRS-Fördergruppe der RSB Warendorf.
- Grüne Säulengruppe: differenzierte schulische Fördermaßnahmen.

Die jeweils linke Säule zeigt die Anzahl der Verschreibungen im 1. Diktat, die rechte Säule die Ergebnisse des Kontrolldiktats im März. Im Vergleich der Diktate treten die Leistungsunterschiede zwischen den drei Gruppen noch deutlicher zum Vorschein als im DRT-Vergleich.

Die Anzahl der Verschreibungen reduzierte sich in der Gruppe der Kinder mit außerschulischer Förderung um 19 Verschreibungen. Die Verbesserung betrug 22 Prozent.

In der von der RSB betreuten Gruppe betrug die Verbesserung 66 Verschreibungen. Hier betrug die Verbesserung im Mittel 86 Prozent.

Die Kinder, die an einer schulischen Förderung teilnahmen, verbesserten sich um 36 Verschreibungen. Das entspricht einer Verbesserung von 59 Prozent.

Innerhalb der Gruppen gab es zwar deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern, die Gesamttendenz, die sich durch die Gruppenvergleiche herauskristallisierte, war jedoch auch bei der Auswertung der einzelnen Schülerinnen und Schüler beobachtbar.

Eine verallgemeinernde Interpretation der Ergebnisse ist nur bedingt möglich, da die untersuchten Vergleichsgruppen recht klein waren. Es muss darüber hinaus auch berücksichtigt werden, dass die außerschulische Förderung zum Teil in Nachhilfeeinrichtungen durchgeführt wurde, also keine wirklich fundierte LRS-Förderung stattfand. Erfreulich sind die Ergebnisse der schulischen Förderung. Hier zeigten sich deutliche Verbesserungen bei allen Kindern. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Ausgangslage (Anzahl der Verschreibungen) dieser Kinder meist deutlich niedriger (günstiger) lag als in den beiden anderen Gruppen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von der RSB Warendorf angebotene Trainingsmaßnahme allen anderen hier erfassten Fördermaßnahmen deutlich überlegen war.

2.6 Fazit

Die Fördermaßnahme der Regionalen Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf für Schülerinnen und Schüler mit massiven Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten wurde über 23 Jahre entwickelt und erfolgreich durchgeführt. Zahlreiche trainingsbegleitende Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Trainingsmaßnahme unabhängig von

- den Lernvoraussetzungen (familiäre, schulische, kognitive Bedingungen, Wahrnehmung, Sprache)
- der Person des Kindes (dem Geschlecht, der Sozialisation, den Verhaltenskompensationen)
- der Gruppengröße (i. d. R. 26 Kinder pro Trainingsgruppe)

bei fast allen Kindern zu einem hohen und nachhaltigen Lernerfolg geführt hat.

Darüber hinaus wurden die in den Schülergruppen gemachten Erfahrungen zu einem schulischen Förderkonzept weiterentwickelt, das geeignet ist, die individuelle Förderung im Fachunterricht Deutsch zu verbessern.

Literaturverzeichnis

(überarbeitet und ergänzt im Februar 2016)

- Betz, Dieter / Breuninger, Helga: *Teufelskreis Lernstörungen*, 5. Aufl., Weinheim 1998
- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika: *Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung*. In: Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*, Lengwil 1994, S. 44–52
- Davis, Ronald D.: *Legasthenie als Talentsignal. Lernchance durch kreatives Lesen*, München 2001
- Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit / Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch der internationalen Forschung*, Bd. 1, Berlin 1994
- Günther, Klaus B.: *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*, Lengwil 1995, S. 98–121
- LRS-Erlass Bayern: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens*, KMBek d. Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16.11.1999 (geändert am 11.8.2000)
- LRS-Erlass NRW: *Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)*, RdErl. d. Kultusministeriums vom 19.7.1991
- Scheerer-Neumann, Gerheid: *Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht*. In: Huber, Ludowika / Kegel, Gerd / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*, Braunschweig 1998, S. 31–46
- Scheerer-Neumann, Gerheid: *Entwicklung der basalen Lesefähigkeit*. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, Bd. 1, Paderborn 2003, S. 513–524
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *Das Konzept der Rechtschreibwerkstatt – Beschreibung des Grundkonzepts*, Beckum 2001–2016, <http://www.rechtschreibwerkstatt-konzept.de/>
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *Richtig schreiben lernen mit Modellwörtern. Grundlagen für einen sicheren Umgang mit der Schriftsprache*, 3. vollständig überarbeitete und ergänzte Neuaufl., Beckum 2015
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *Qualitative Textanalyse. Anleitung zur Durchführung und Auswertung*, 2. Aufl., Beckum 2015
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *AU – Individuelle Lernwege im Anfangsunterricht Deutsch. Lernbereiche im Anfangsunterricht*, Beckum 2012
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *Rechtschreibanalyse und Beratung*, Beckum 2011
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert / Franke, Bernhard: *Differenzierte Auswertung zu den LRS-Fördergruppen der Regionalen Schulberatungsstellen für den Kreis Warendorf*, Warendorf 2008
- <http://www.rsb-waf.de/gruppen/>
- <http://www.rechtschreibwerkstatt-konzept.de/download/externe-informationen/>
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden*, Berlin 2006
- Weltgesundheitsorganisation: *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10)*, WHO 2006

Verwendete Tests:

- Brickenkamp, Rolf: *d2. Test d2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*, Göttingen 2002
- Grund, Martin / Haug, Gerhard / Naumann, Carl Ludwig: *DRT 4. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen*, Weinheim 2004
- Müller, Rudolf: *DRT 3. Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen*, Weinheim 2004
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: *Standardisierte Diktate für die Grundschule*, Beckum 2001
- Weiß, Rudolf H.: *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2*, Göttingen 2006