

Hisgen, S., Barwasser, A., Nobel, K. & Grünke, M. (2022). Diagnostik, Konzeption und Evaluation praxisnaher Individualförderungen für Kinder und Jugendliche, die hinter den Ansprüchen des Bildungssystems zurückbleiben – Ein Praxisbeitrag. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 751-764). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Diagnostik, Konzeption und Evaluation praxisnaher Individualförderungen für Kinder und Jugendliche, die hinter den Ansprüchen des Bildungssystems zurückbleiben – Ein Praxisbeitrag

Susanne Hisgen, Anne Barwasser, Kerstin Nobel & Matthias Grünke

1 Einleitung

Die Ergebnisse aus nationalen und internationalen Vergleichsstudien weisen darauf hin, dass leistungsschwächere Lernende in vielen Fällen keine hinreichende Förderung erfahren. (Reiss et al., 2016; Wendt et al., 2016). Diagnostik- und Förderkonzepte sind, in Anbetracht der Ergebnisse der Vergleichsstudien, im Bereich der sonderpädagogischen Bildungsforschung vermehrt in den Fokus gerückt und spielen eine immer relevantere Rolle (Brandt et al., 2017).

Da sich Lernschwierigkeiten nicht in einheitlicher Weise äußern, müssen Diagnostik- und Förderkonzepte allerdings individuell an die jeweilige Kinder und Jugendlichen angepasst werden (Günther, 2012). Dennoch lassen sich bestimmte Charakteristika nennen, die für alle Kinder und Jugendlichen mit entsprechenden Problemen gelten: Bezogen auf ihre allgemeinen oder bereichsspezifischen Problembereiche erwerben sie Wissen oder Fähigkeiten verhältnismäßig langsam, Gelerntes wird schnell wieder vergessen und sie können die für einen bestimmten Bereich erworbenen Kompetenzen vergleichsweise schlecht auf ähnliche Situationen übertragen (Günther, 2012). Ebenfalls zeigen die Betroffenen tiefgreifende Schwierigkeiten im Einsatz metakognitiver Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Planen, Überwachen und Kontrollieren (Schreblowski & Hasselhorn, 2006). Daraus resultiert, dass Lösungswege nur oberflächlich angebahnt werden und sich der eigene Wissenserwerb wenig steuern lässt (Schröder, 2007). Außerdem wenden die Betroffene selten zielführenden Lern-, Denk- und Gedächtnisstrategien an (Schreblowski & Hasselhorn, 2006).

Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Bereich Lernen schaffen es darüber hinaus häufig nicht, genügend Motivation und Konzentration für den Lernvorgang aufzubringen. Sie lassen sich leicht ablenken und zeigen eine unzureichende Anstrengungsbereitschaft (Tarnutzer, 2018). Zusätzlich erleben die entsprechenden Schülerinnen und Schüler häufig schulische Misserfolge, wodurch sie entmutigt und demotiviert werden können. Die sich entwickelnde Abnei-

gung vor schulischen Anforderungen, kann sich negativ auf die gesamte Schullaufbahn auswirken (Hisgen et al., 2020). Hinzu kommt, dass schwächere Lernende ihre Leistung häufig selbstwertschädigend attribuieren: Sie führen Misserfolge zumeist auf ihre nicht adäquat ausgebauten Fähigkeiten zurück, während sie Erfolge in aller Regel dem Zufall zuschreiben (Rosebrock et al., 2011).

Die eben skizzierten kognitiven und metakognitiven Probleme äußern sich dann beispielsweise beim sinnentnehmenden Lesen häufig darin, dass die betreffenden Kinder und Jugendliche vergleichsweise schlecht dazu in der Lage sind, Schlüsselwörter in Texten zu identifizieren und die zentralen Inhalte herauszuarbeiten. Aufgaben werden bei Verständnisproblemen selten ohne Aufforderung erneut gelesen. Auch Gedächtnisstrategien können nicht erfolgreich eingesetzt werden, da die Kinder und Jugendlichen nur über ein unzureichendes Wissen der Anwendung verfügen (Büttner, 2004; Schröder, 2007; Swanson et al., 2008).

2 Die Lernambulanz (GaRFIEld)

In der Lernambulanz der Universität zu Köln werden Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten verschiedene Kompetenzen vermittelt, die ihnen helfen sollen, mit ihren Herausforderungen zukünftig besser umgehen können. Die Einrichtung besteht seit 2008 und ist an den Lehrstuhl »Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen« angegliedert. Sie bietet eine Anlaufstelle für Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 2 bis zum Ende der Sekundarstufe 1.

Die Folgen von nicht aufgearbeiteten schulischen Rückständen über mehrere Schuljahre sind schwerwiegend (Solis et al. 2017). Werden grundlegende Lese-, (Recht)schreib- und Rechenkompetenzen nicht altersgemäß erworben, so ist in der 3. Grundschulklasse der Punkt erreicht, ab dem die Schere zwischen Ist- und Sollzustand deutlich schneller auseinandergeht als in der Zeit davor. Während etwaige Rückstände in den Basisfertigkeiten bis dahin noch relativ unaufwändig ausgeglichen werden können, nimmt Problematik ab Klasse 3 deutlich zu. In den ersten beiden Schuljahren erlernen Kinder das Lesen. Danach nutzen sie diese Kompetenz, um sich Wissen anzueignen (sie lesen also, um zu lernen). In der Mathematik werden vorab verinnerlichte arithmetische Fähigkeiten nun für die Bearbeitung komplexer Problemstellungen eingesetzt (z. B. im Rahmen von Sach- und Textaufgaben). Kommen Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Erwerb von Basisfertigkeiten im Lesen und Rechnen in Verzug, so haben sie im weiteren Verlauf ihrer Schulzeit immer geringere Chancen, mit dem Tempo ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden auch nur einigermaßen mithalten zu können. In der Sekundarstufe wird in aller Regel keine Zeit mehr darauf verwendet, den Schülerinnen und Schülern explizit Schriftsprach- und Rechenfertigkeiten nahe zu bringen. Sie sind dann auf sich alleine gestellt.

Ziel der Lernambulanz ist es, leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen grundlegende Lernkompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen sollen, ihre Rückstände deutlich zu reduzieren. Diagnostik und Förderung werden in aller Regel von fortgeschrittenen Studierenden der Sonderpädagogik durchgeführt. Es findet eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis statt. Die Studierenden gewinnen im Umgang mit verschiedenen Konzepten der Status- und Lernverlaufdiagnostik zunehmend an Erfahrung. Gleiches gilt für den Einsatz empirisch fundierter Förderverfahren.

3 Standardisierter Ablauf

z. B. ginn jeder Neuaufnahme werden über zwei Anamnesebögen Daten erfasst. Anamnesebogen 1 erfragt die sozioökonomischen Lebensbedingungen und wird von einer erziehungsberechtigten Person ausgefüllt. Diese ist darin aufgefordert, den Grund für die Anmeldung bei der Lernambulanz möglichst präzise schriftlich darzulegen. Anamnesebogen 2 wird von der Klassenlehrkraft ausgefüllt und fragt (schulstufenunabhängig) internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten sowie (schulstufenabhängig) die Leistungsstände innerhalb der Kompetenzbereiche Schriftsprache und Mathematik ab.

Auf Grundlage der Rückmeldungen wird das Aufnahmegespräch vorbereitet. Hierbei gilt es, die Anamnesebögen 1 und 2 miteinander abzugleichen und auf Diskrepanzen hin zu überprüfen. Es kann vorkommen, dass Unterschiede zwischen der Einschätzung der Lehrkraft und der erziehungsberechtigten Person vorliegen. Ziel des Aufnahmegesprächs ist es, diese gemeinsam mit der/dem Erziehungsberechtigten zu besprechen. Vor dem Gespräch muss darauf hingewiesen werden, dass ein Protokoll angefertigt wird. Es dient gemeinsamer Zielvereinbarung und deren Nachhaltigkeit.

In einem Erstgespräch wird nicht »eine Frage nach der anderen« gestellt. Es wird durch einen kurzen Input von Seiten des Lernambulanzmitarbeitenden eröffnet und durch die Terminfindung für die Diagnostik anschließend beendet. Für ein Erstgespräch werden offene Fragen mit einem explorativen Charakter eingesetzt (Wendisch & Neher, 2003).

4 Konzeption einer Förderung

4.1 Diagnostik (Stand 2021)

Im Rahmen der Statusdiagnostik werden standardisierte Testverfahren eingesetzt. In Tabelle 2 ist eine Auswahl der am häufigsten verwendeten Diagnostikmaterialien aufgeführt. Nachdem durch die Anamnesebögen und das Erstgespräch die gravierendsten Probleme identifiziert worden sind, geht es im Anschluss um die konkrete Quantifizierung der Rückstände im Lesen, Schreiben, in Mathematik oder in der allgemeinen intellektuellen Leistung. Falls im Zuge des Anamnesegesprächs nicht deutlich geworden sein sollte, welche Schwierigkeit bei einem jeweiligen Fall im Vordergrund steht, so ist eine Überprüfung aller zentralen Lernbereiche angezeigt. Das Motto bei allen Testungen sollte immer lauten: So wenig wie möglich, so viel wie nötig. Denn bei den Kindern und Jugendlichen kann sich schnell eine Testmüdigkeit einstellen, was die Resultate verfälschen würde (Bardley et al., 2002).

4.2 Allgemeine Förderanteile – Ritualisierung

Für Kinder und Jugendliche wird schulisches Lernen durch Rituale deutlich erleichtert, da sie schnell Routinen bilden, die damit zu Entlastung führen können (Cocard, 2016). Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist Routine von großer Relevanz, um sich auf eine Förderung einlassen zu können (*ich weiß was mich erwartet und ich kann die an mich gestellten Anforderungen erfüllen*) (Melzer et al., 2012). Rituale schaffen hierbei Orientierung.

Tabelle 1: Bereiche eines Erstgesprächs

Hintergrund	Mögliche Fragestellung / Hinweise / Ergänzungen	
Öffner/ Hintergrund der Anmeldung	Warum kommen Sie in die Lernambulanz?	Nervosität bei einem Erstgespräch auf beiden Seiten gehört dazu, denn es ist spannend, einen neuen Menschen kennenzulernen –darf auch verbalisiert werden
Konkretes Anliegen / Erwartungen	Welches Anliegen haben Sie, was wollen Sie von der Lernambulanz mitnehmen?	Nicht alle Erwartungen. Können erfüllt werden. Trotzdem ist es wichtig, diese zu kennen und die Erwartungshaltung einzubeziehen.
Kommunikation/ Transparenz	Darauf hinweisen, dass es auch für den gesamten Zeitraum wichtig ist Rückmeldung zu geben und zu bekommen über Unterforderung / Überforderung des Kindes bzw. Jugendlichen.	
Kapazitäten	Befindlichkeit erfragen im Hinblick auf schulische/familiäre Herausforderungen	Ziel der Frage ist es herauszuhören, ob zuhause alles ok ist und das Kind/der Jugendliche durch Eltern Unterstützung erhalten kann oder nicht
Ressourcen	Förderung 2-3 pro Woche möglich? In welchem Umfeld ist Förderung zuhause möglich? Kann das Kind gebracht und abgeholt werden (zeitliche Kapazitäten & Mobilität), welche technische Ausstattung gibt es zuhause?	
Motivation	Welche kreativen Interessen gibt es?	Hobbys, Affinitäten – worüber freut sich das Kind/der/die Jugendliche besonders?
Herausforderungen	Was ist aktuell besonders wichtig?	Der Fokus bei dieser Frage sollte weniger auf der kompletten Anamnese/ dem akademischen Werdegang liegen, sondern auf der Gegenwart
Erfolg	Wenn z. B. die erste Förderrunde vorbei ist oder eine Pause eingelegt wurde, was soll dann anders sein? Was erwarte ich von der Förderung?	
Abschluss	Welche offenen Fragen gibt es noch? Was kann/wurde bisher nicht angesprochen?	

Tabelle 2: Standardisierte Testverfahren

Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • ELFE II, ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler (Lenhard et al., 2018) • SLS 2-9, Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (Mayringer & Wimmer, 2014)
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • SLRT-II – Lese- und Rechtschreibtest, Schulstufe 1-5 (Moll & Landerl, 2010) • HSP 1-10, Hamburger Schreib-Probe Schulstufe 1–10 (May, 2012)
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> • HRT 1-4, Heidelberger Rechentest zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter (Haffner, 2005) • RZD 2–8 – Rechenfertigkeiten- und Zahlenverarbeitungs-Diagnostikum für die 2. bis 8. Klasse (Jacobs & Petermann, 2020)
Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • ZVT, Zahlen-Verbindungs-Test, Alter 7-80 Jahre (Oswald, 2016) • IDS-2, Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche, Alter 5-20 Jahre (Grob & Hagmann, 2018)

Für die Förderung in der Lernambulanz haben Rituale eine besondere Bedeutung, da sie Kindern und Jugendlichen darin unterstützen, Zeitabläufe und Regeln schneller zu verinnerlichen und anzuwenden. Schultheis (2009) sieht in Ritualen eine mögliche Lernhilfe, da sie durch ihre haltgebende Struktur die Konzentration auf inhaltliche Aspekte des schulischen Lernens erleichtern.

In der Lernambulanz werden, wie in Tabelle 3 dargestellt, ab Förderbeginn ein Einstiegs- sowie ein Abschlussritual eingesetzt. Diese haben einen spielerischen Aspekt und sind je nach Kind oder Jugendlichen aktivierend, beruhigend oder beides zusammen. Die Rituale haben ein besonderes Gewicht durch die Covid-19 Pandemie in der Lernambulanz erhalten. Durch die Pandemie musste die bestehende Förderung in Präsenz kurzfristig durch digitale Förderung auf Distanz abgelöst werden. Hier ließen sich, stark vereinfacht, zwei Unterschiede beobachten: Lernende, welche die Lernambulanz bereits mehrfach für die Förderung besuchten, konnten die digitalen Angebot leichter umsetzen. Kinder und Jugendliche, welche nur zur Diagnostik in der Lernambulanz vorstellig waren, hatten größere Probleme die digitalen Förderungen anzunehmen und dem Geschehen zu folgen. Boeckmann et al. (2020) unterstützen mit den Ergebnissen aus einer Untersuchung zum digitalen Distanzunterricht, dass durch den Einsatz der bereits implementierten Rituale ein struktureller Transfer erleichtert werden kann und die Kinder und Jugendlichen somit schneller von der digitalen Förderung profitieren können (Boeckmann et al., 2020).

4.3 Allgemeine Förderanteile – Digital

In der Lernambulanz kommen unterschiedliche digitale Elemente zum Einsatz, welche durch die Studierenden der Sonderpädagogik und verwandter Fächer in der Anwendung eng begleitet werden. Besonders bewährt hat sich in der Pandemie ein kombinierter Einsatz von gezielten Übungen, eingebettet in eine Lernplattformen (beispielsweise LearningApps.org). Diese Übungen wurden von den Förderverantwortlichen individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen hin angefertigt und gemeinsam via Videokonferenz bearbeitet. Aber auch in der

Tabelle 3: Einstiegs- und Abschlussrituale

Art	Ablauf
Interaktionsritual zur Begrüßung und Organisation	Nach der Begrüßung wird die Schülerin/der Schüle nach dem Befinden gefragt. Die Rückmeldung erfolgt mittels Smileys, welche am Tisch parat liegen. Diese variieren von schlecht gelaunt, über »müde« und »schlapp«, bis alles »ok«, »gut« und »besonders gut gelaunt«. Dafür kommen Smiley in Papierform zum Einsatz. Nach einer kurzen Nachbesprechung, wie der Tag bisher für beide war, wird das Wochenziel durch das Heft Durchstarter entweder gemeinsam festgelegt oder wiederholt sowie der bisherige Fortschritt verbal attribuiert (Nobel & Reis, 2016; Rosebrock et al., 2011).
Interaktionsritual zur Verabschiedung und Reflexion	Kurz vor Ablauf der Förderung erfolgt die Aufforderung die Arbeitsmaterialien wegzupacken und den Tisch gemeinsam aufzuräumen. Anschließend berichtet zuerst die/der Lernende, was geschafft wurde, worauf sie/er besonders stolz ist oder was weniger optimal gelaufen ist. Anschließend untermauert die/der Mitarbeitende die besonderen Leistungen der Einheit und attribuiert Hürden durch externe Faktoren (z. B. »ich habe dir heute eine wirklich schwere Aufgabe gegeben«). Das Ritual kann auch genutzt werden, um das Selbstkonzept der Lernenden zu stärken, indem sie in jeder Einheit notieren, worauf sie stolz sein können. Durch die Verabschiedung (das kann beispielsweise ein High five oder eine selbst ausgedachte Geste sein) wird die Einheit gemeinsam abgeschlossen.

Präsenzförderung kommen digitale Materialien zum Einsatz. An dieser Stelle sind beispielsweise die kostenpflichtigen Programme »Denkspiele mit Elfe und Mathis« oder die »Lesespiele mit Elfe und Mathis« als evidenzbasierte Förderung zu nennen (Lenhard et al., 2020; Schiecke & Bender, 2015). Die digitalen Elemente werden ab der ersten Förderung eingeführt, haben einen Anteil von 15- 20 Minuten und stellen eine Ergänzung zu der analogen Förderung dar.

4.4 Individuelle Förderplanung

Auf Basis der Diagnostikergebnisse wird die Förderung geplant. Gefördert wird der Lernbereich, der den größten Rückstand aufweist. Die Konzeption der Förderungen basiert auf gut evaluierten Fördermethoden. An dieser Stelle sei für den Bereich Schriftsprache auf die Methode Storytelling verwiesen (Collins, 1999). Hierbei handelt es sich um eine Fördermethode, die auf die Verbesserung unterschiedlicher schriftsprachlicher Fähigkeiten abzielt und ihren Fokus im Wesentlichen darauflegt, den Lernenden Wissen zu vermitteln, indem sie in einen kommunikativen Austausch mit dem Erzählenden (Ellis & Brewster, 2002).

Grundsätzlich handelt es sich beim Storytelling um eine Methode, bei der die anleitende Person mithilfe von mentalen Bildern, Vokalisierungen und einer narrativen Struktur ausgewählte Lerninhalte durch das Erzählen von Kurzgeschichten an die Lernenden vermitteln (Roney, 1996).

Erste vergleichbare Untersuchungen zur Effektivität der Storytelling-Intervention im Kontext von Lernschwierigkeiten liefern an dieser Stelle Barwasser et al., (2020), Barwasser et al. (2021a) und Barwasser et al. (2021b), welche die Auswirkungen auf die Wortschatzer-

fassung von Lernenden mit Lernschwierigkeiten im Bereich Englisch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache untersuchten. Hierbei zeigte sich eine deutliche Verbesserung der Fähigkeiten, englische sowie deutsche Vokabeln abzuspeichern und abzurufen, sowie das Erlesen von deutschen Wörtern und der phonologischen Bewusstheit. Bei der hier aufgezeigten Untersuchung wurde die Methode des Storytellings außerdem durch direkte Instruktion und motivationalen Aspekten ergänzt.

Die Technik der direkten Instruktion stellt hierbei eine im Kontext von Lernschwierigkeiten bereits vielfach dokumentierte Möglichkeit dar, um die Leseflüssigkeit (Kaufman et al., 2011) und den Sichtwortschatz von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Insbesondere Lernende, die Schwierigkeiten im Bereich des automatischen Abrufens bestimmter Informationen aufweisen, können von dieser Technik profitieren (Seines et al., 2015). Da ein erfolgreicher Lernprozess im Wesentlichen auch von den affektiven Komponenten und somit grundsätzlich von der Motivation der Lernenden abhängt, ist das Hinzufügen von motivationalen Komponenten im Rahmen einer Intervention unabdingbar. Eine Möglichkeit, die sich dazu eignet, die Motivation der Lernenden zu verbessern, ist das Self-Graphing (McDaniel et al., 2013). Hierbei handelt es sich um eine visuelle Aufzeichnung des eigenen Lernfortschritts. Durch das transparente Aufzeichnen und Mitverfolgen des eigenen Fortschritts wird die Motivation der Kinder und Jugendlichen gesteigert (Gunter et al. 2003), um im Anschluss daran eine mit ihnen abgesprochene Belohnung zu erhalten. Diese kann je nach Art und Umfang der Intervention individuell gestaltet werden.

Für den Bereich Mathematik wird auf die IMINT Kartei für den Grundschulbereich verwiesen. Die Probleme von Kindern und Jugendlichen im Bereich Mathematik liegen häufig im unverständlichen Zahlenraum bis 20 bzw. bis 100. Wenn Zählen, Zahlzerlegung, Stellenwertverständnis und die Strategien der Addition und Subtraktion nicht verstanden wurden, hat dies Folgen für die gesamte Rechenfähigkeit (Häsel-Weide et al., 2017). Zwecke der IMINT Kartei ist es zu ermitteln, festzustellen, welche Verfahren das Kind einsetzt, um zu den Ergebnissen zu kommen, und welches Strategiewissen es sich bereits angeeignet hat. Zum anderen soll daran anknüpfend das »denkende Rechnen« der Kinder gefördert werden (Wittmann, 2011). Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Rechenstrategien, die die Kinder benötigen, um sich vom zählenden Rechnen zu lösen (Scherer & Moser Opitz, 2010; Schipper, 2005). Die Kartei enthält zu jeder Testkarte mindestens eine Arbeitskarte. Test- und Arbeitskarten sind aufeinander abgestimmt. Wenn deutlich wird, dass ein Kind eine Testkarte nicht oder nur unzureichend lösen kann, wird auf die jeweilige Arbeitskarte zurückgegriffen, deren Bearbeitung die jeweilige Lücke schließen soll. Die Testkarten sind so konzipiert, dass beobachtet werden kann, ob die Aufgabenlösung vom Kind gelöst werden kann. Erst, wenn die Arbeitskarte erfolgreich erledigt wurde, wird wieder zu den Testkarten zurückgewechselt. Wird eine Aufgabe aber unmittelbar korrekt gelöst, wird direkt zur nächsten gewechselt. Grundsätzlich ist es wichtig, Fragen zu stellen: »Wie hast du gerechnet?« »Was hast du dir überlegt?« Dies gilt auch bei richtigen Lösungen. Es ist wichtig, dass nicht die häufige Wiederholung einer Handlung zur Abstraktion führt, sondern das Mitteilen der Denkwege stetig gefordert und somit auch automatisiert wird (Häsel-Weide, 2015).

Ein weiteres Werkzeug, welches zur Verbesserung der Motivation eingesetzt werden kann, ist das Motivationsheft *Durchstarter*. Mithilfe des Motivationshefts vereinbaren die Lernenden ein individuelles Ziel für die Woche und dokumentieren die jeweiligen Lernfortschritte, die sie erreicht haben. Im Vordergrund des Motivationshefts steht hauptsächlich der Aspekt des positiven Lernverhaltens, der dann am Ende der Intervention mit einer Belohnung verstärkt wird (Nobel & Reis, 2016).

4.5 Evaluation

Die Förderungen werden in der Lernambulanz evaluiert, um

- (1) die relevanten Leistungen vor und nach der Förderung zu erfassen (u.a. mit standardisierten Verfahren),
- (2) Lernverlaufsdiagnostik oder Kasuistik im Rahmen von kontrollierten Einzelfallstudien bei ausgewählten Fällen
- (3) während der Förderung kurze Arbeitsproben zu erheben und damit sicherstellen zu können, dass die Bemühungen auch anschlagen und
- (4) am Ende mit den Kindern oder Jugendlichen ein Gespräch zu führen und somit die Eindrücke vom Nutzen der Maßnahme zu erheben.

4.5.1 Einzelfallstudien

Für eine Einzelförderung, in dem konstant der Lernzuwachs überprüft werden soll, eignet sich das Multiple-Baseline-Design-Across-Sets. Dieses Design ist geeignet, um bei einzelnen Lernenden den Lernzuwachs quantitativ zu erheben. Grundsätzlich handelt es sich dabei um eine A Phase, in welcher die abhängige Variable (AV) (z. B. Anzahl an korrekt gelesenen Wörtern) ohne Intervention erfasst wird und eine anschließende B-Phase, in welcher dann die AV unter einer Intervention erhoben wird (Jain & Spieß, 2012). Eine Wirkung der Intervention (B Phase) ist demnach anzunehmen, wenn sich die Ausprägung der AV im Rahmen der B-Phase von der in der A Phase unterscheidet (Jain & Spieß, 2012).

4.5.2 Interviews

Um die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen unvoreingenommen und ergebnisoffen zu erheben, bietet sich ein Interview durch induktives Vorgehen mit offenen Fragestellungen an, um die subjektiven Sichtweisen anschließend zu analysieren. Diese Vorgehensweise hat einen explorativen Charakter (Gläser-Zikuda, 2015). Um möglichst ergebnisoffen einen Leitfaden vorbereiten zu können, kann man auf teilstrukturierte Interviews in Einzelsituationen zurückgreifen. Weitere Möglichkeiten bieten das Experteninterview oder ein narratives Interview. Das Leitfadeninterview bietet aber den größten Spielraum, denn die Reihenfolge und Formulierung der Fragen können individuell an die zu Interviewenden angepasst werden. Zu diesem Zweck wird ein individueller Fragebogen entwickelt, dessen Leitfragen den Empfehlungen von Wolf (1978) (die Bedeutung der Ziele, die Angemessenheit der Verfahren und die Bedeutung der Auswirkungen) entsprechen. Alle Interviews werden (ausschließlich nach schriftlicher Genehmigung und vor Beginn erneuter mündlicher Aufklärung) mit einem Diktiergerät aufgenommen. Dadurch ist eine vollständige und wörtliche Transkription gewährleistet.

4.5.3 Kasuistik

Eine weitere Möglichkeit, um die Förderung und die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen zu dokumentieren, ist das Verfassen einer Kasuistik, auch Fallbericht genannt (Hummrich et al., 2016). Eine Kasuistik beschreibt rückblickend die Entwicklung einer einzelnen Person. Das Ziel der Kasuistik besteht darin, einen einzelnen Fall den interessierten Fachadressatinnen und Fachadressaten zugänglich zu machen. Einige Fälle in der Lernambulanz sind außergewöhnlich, da

sich die Kinder und Jugendlichen häufig nicht nach schulischen Vorgaben beschulen lassen und besonders viel Energie aufbringen müssen, um nicht völlig von dem Bildungssystem abgehängt zu werden (Kolke, 2013). Hier ist es lohnenswert zu berichten, von welchen Fördermaßnahmen in besonderem Maß profitiert werden konnte.

In der heutigen Zeit liefert die Kasuistik wertvolle »Real-World-Data«, also Beobachtungen darüber, was sich in der Praxis bewährt – insbesondere, wenn die Förderung den Lernzuwachs unerwartet günstig beeinflussen konnte. Das schafft einen besonderen Praxisbezug (Paseka, 2018).

5 Zusammenfassung

Das Ziel der Lernambulanz besteht darin, durch passende Förderungen, Kinder und Jugendliche in den Basisfertigkeiten eines bestimmten schulischen Bereiches zu festigen und ihnen Strategien an die Hand zu geben, um sich bei schulischen Anforderungen besser organisieren und strukturieren zu können.

In allen Interventionen der Lernambulanz sind zwei Aspekte aufgefallen, die zu einer wesentlichen Verbesserung der schulischen Kompetenzen führen können und damit auch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse bekräftigen (Grünke et al., 2019; Grünke & Cavendish, 2016; Murray & Wren, 2003; Steel, 2008,):

- (1) Möglichst viele anregungsreiche verschiedene Aufgaben mit ähnlichen Merkmalen zur Wiederholung der Erlernten geben. Erst durch die stetige Wiederholung von Aufgaben haben die Lernenden die Möglichkeit Wissen vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu transferieren und zukünftig abrufen zu können (Baddeley, 1986; Baddeley, 2000; Spitzer & Bertram, 2018).
- (2) Motivationale Komponenten werden in Verbindung mit der jeweiligen Förderung eingesetzt. Denn Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten müssen in die Lage versetzt werden, Lernerfolge auf das eigene Können zurückzuführen. Um sie von Beginn an positiv an schulische Anforderungen heranzuführen und somit dem Entstehen von Widerwillen durch Erfahrungen von Misserfolg präventiv zu begegnen, sollte eine Förderung keinesfalls defizitorientiert konzipiert sein, sondern sich nach den Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken richten, ohne dabei Probleme zu unterschätzen oder zu ignorieren (Hisgen et al., 2021; Troia, 2011).

Literatur

- Baddeley, A. (1986). So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert (Linke, E. & Wirth, K., Übers.). Droemer Knaur. (Originalquelle veröffentlicht in 1982).
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trendy in a Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Routledge.

- Barwasser, A., Knaak, T. & Grünke, M. (2020). The Effects of a Multicomponent Storytelling Intervention on the Vocabulary Recognition of Struggling English as a Foreign Language Learners With Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, 17(1), 35-53.
- Barwasser, A., Lenz, B., & Grünke, M. (2021a). A multimodal storytelling intervention for improving the reading and vocabulary skills of struggling German-as-a-second-language adolescents with learning and behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities*, 18(1), 29-51.
- Barwasser, A., Bracht, J., & Grünke, M. (2021b). A storytelling approach on vocabulary, reading, and letter sound fluency of struggling first graders with German as second language with and without behavioral problems. *Frontiers in Psychology*.
- Brandt, J., Ocken, A., & Selter, C. (2017). Diagnose und Förderung erleben und erlernen im Rahmen einer Großveranstaltung für Primarstufenstudierende. In *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen* (pp. 53-64). Springer Spektrum, Wiesbaden.
- Boeckmann, K. B., Hopp, C., Linhofer, S., Teufel, M., & Vogl, H. (2020). »Dann drückst du auf OK...«. Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache.
- Büttner, G. (2004). Lernen und Lernschwierigkeiten aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. Zur Bedeutung von Vorwissen, Metakognition und strategischer Kompetenzen. In F. Dammasch (Hrsg.) & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule* (1. Aufl., S. 55-82). Brandes & Apsel.
- Cocard, Y. (2016). *Rituale und Regeln. Klassen führen*, 21.
- Collins, F. (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 152(1), 77-108.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *Tell it again. The new storytelling handbook for primary teachers*. Harlow, UK: Penguin English.
- Gläser-Zikuda, M. (2015). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung, Strukturen und Methoden*. 2. Auflage. 119 –130. Wiesbaden: Springer VS.
- Grob, A., & Hagmann-von Arx, P. (2018). *IDS-2-Intelligence and Development Scales-2. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche-Testkoffer*. Hogrefe.
- Grünke, M., & Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 1-8.
- Grünke, M., Saddler, B., Asaro-Saddler, K., & Moeyaert, M. (2019). The effects of a peer-tutoring intervention on the text productivity and completeness of narratives written by eighth graders with learning disabilities. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 4(1), 41-58.
- Gunter, P. L., Miller, K. A., & Venn, M. L. (2003). A case study of the effects of self-graphing reading performance data for a girl identified with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 48, 28–31.

- Günther, C. (2012). Bindung und Lernbehinderung: Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Waxmann Verlag.
- Haffner, J. (2005). HRT 1-4: Heidelberger Rechentest; Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter. Hogrefe.
- Häsel-Weide, U. (2015). Vom Zählen zum Rechnen: struktur-fokussierende Deutungen in kooperativen Lernumgebungen (Vol. 21). Springer-Verlag.
- Häsel-Weide, U., Nührenbörger, M., Moser Opitz, E., & Wittich, C. (2017). Ablösung vom zählenden Rechnen: Fördereinheiten für heterogene Lerngruppen. Kallmeyer.
- Hisgen, S., Barwasser, A., Wellmann, T., & Grünke, M. (2020). The Effects of a Multicomponent Strategy Instruction on the Argumentative Writing Performance of Low-Achieving Secondary Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 93-110.
- Hisgen, S., Klöpfer, C., Karnes, J., & Grünke, M. (2021). Fachbeitrag: Die Einflüsse motivierender Methoden auf das Verfassen von Texten von Schüler/innen der Sekundarstufe mit Förderschwerpunkt Lernen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Eds.). (2016). Was ist der Fall?: Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns (Vol. 2). Springer-Verlag.
- Jacobs, C., & Petermann, F. (2020). RZD 2-8: Rechenfertigkeiten- und Zahlenverarbeitungs-Diagnostikum für die 2. bis 8. Klasse. Hogrefe.
- Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 211-245.
- Kaufman, L., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Waco, T. (2011). Employing reading racetracks and DI flashcards with and without cover, copy, and compare and rewards to teach of sight words to three students with learning disabilities in reading. *Educational Research Quarterly*, 34, 24-44.
- Klauer, J. K & Leutner, D. (2010). Intelligenz und Begabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 304-310). Beltz.
- Kolke, S. (2013). Schulische Integration von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten. *Diplomica Verlag*.
- Lenhard, A., Lenhard, W., & Klauer, K. J. (2020). Denkspiele mit Elfe und Mathis: Förderung des logischen Denkvermögens für das Vor- und Grundschulalter; Manual. Hogrefe.
- Lenhard, W., Schneider, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2018). ELFE II: ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler-Version II. Hogrefe.
- May P (2012) HSP 3. Hamburger Schreibprobe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Für die Klassenstufe 3. (Mitte Klasse 3, Ende Klasse 3). Stuttgart: Klett.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014). SLS 2-9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9. Hogrefe.
- McDaniel, S. C., Jolivet, K., & Ennis, R. P. (2013). The Effects of Self-Graphing on Oral Reading Fluency for a Student with E/BD within an Alternative Education School. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 69, 82.

- Melzer, W., Dühlmeier, B., & Rausch, A. (2012). Handbuch Erziehung. U. Sandfuchs (Ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). SLRT-II: Lese- und Rechtschreibtest; Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Huber.
- Murray, C., & Wren, C. T. (2003). Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 407-415.
- Nobel, K. & Reis, U. (2016). Das motivierende Heft für...DURCHSTARTER. Wesel: URBEL Verlag.
- Oswald, W. D. (2016). Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT). Hogrefe.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Eds.). (2018). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Perleth, C. (2008). Intelligenz und Kreativität. In W. Schneider (Hrsg.) & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie (Handbuch der Psychologie)* (1. Aufl., S. 15-27) Hogrefe.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Eds.). (2016). PISA 2015: eine studie zwischen kontinuierität und innovation. Waxmann.
- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the classroom: Some theoretical thoughts. *Storytelling World*, 9, 7-9.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Scherer, P. & Moser-Opitz, E. (2010). Fördern im Mathematikunterricht in der Primarstufe. Spektrum akademischer Verlag.
- Schiecke, V., & Bender, F. (2015). Lesespiele mit Elfe und Mathis: Computerbasierte Leseförderung für die erste bis vierte Klasse. *Lernen und Lernstörungen*, 4(3), 225-226.
- Schipper, W. (2005). Übungen zur Prävention von Rechenstörungen. *Die Grundschulzeitschrift*, 19(182), 21-22.
- Schreblowski, S., & Hasselhorn, M. (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. *Handbuch Lernstrategien*, 151-161.
- Schröder, U. (2007). Förderung der Metakognition. *Sonderpädagogik des Lernens*, 2, 271.
- Schultheis, K. (2009). Rhythmisierung und Ritualisierung im Schulalltag. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (pp. 561-568). Ferdinand Schöningh.
- Seines, A., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Weber, K. P. (2015). The effects of direct instruction flashcards on sight word skills of an elementary student with a specific learning disability. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 1, 167172.
- Skowronek, M., Schuchardt, K. & Mähler, C. (2018). Die Entwicklung von Kindern mit umfassenden Lernschwierigkeiten im Verlauf der Grundschuljahre – Schulleistungen, Arbeitsgedächtnis, phonologische Informationsverarbeitung und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 223-236.

- Solis, M., Scammacca, N., Barth, A. E., & Roberts, G. J. (2017). Text-based vocabulary intervention training study: Supporting fourth graders with low reading comprehension and learning disabilities. *Learning Disabilities (Weston, Mass.)*, 15(1), 103.
- Spitzer, M., & Bertram, W. (Eds.). (2018). *Hirnforschung für Neu (ro) gierige: Braintertainment 2.0-Mit einem Epilog von Eckart von Hirschhausen*. Klett-Cotta.
- Steele, M. M. (2008). Helping students with learning disabilities succeed. *The Science Teacher*, 75(3), 38.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2008). Lernstörungen und Gedächtnis. In B. Y. L. Wong (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen. Ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen (German Edition) (3. Aufl., S. 39-90)*. Spektrum akademischer Verlag.
- Tarnutzer, R. (2018). Motivation und Selbstregulation bei Lernschwierigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(10), 37-43.
- Troia, G. A. (Ed.). (2011). *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices*. Guilford Press.
- Wendisch, M., & Neher, M. (2003). Das Erstgespräch in der Verhaltenstherapie—ein Leitfaden. *Verhaltenstherapie*, 13(2), 122-129.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (Eds.). (2016). *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Wittmann, E. C. (2011). »Hast du sechs Bienen? «Über das »rechnende Zählen« zum »denkenden Rechnen«. *Die Grundschulzeitschrift*, 25(248/249), 52-55.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.

Dr. Susanne Hisgen ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen und Leitung der Lernambulanz GaRFIEld der Universität zu Köln (UzK). Die Forschungsschwerpunkte beinhalten: Förderung der Schriftsprache risikobelasteter Jugendlicher; Motivationale Fördermethoden; Interventionen für Jugendliche im Übergangssystem Schulausbildung – Berufsausbildung. <https://orcid.org/0000-0001-8754-8199>

Anne Barwasser Mitarbeiterin am Lehrstuhl Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen und in der Lernambulanz GaRFIEld verantwortlich für den Bereich Pädagogik und Forschung (UzK). Ihre Forschungsschwerpunkte beinhalten: Förderung der Schriftsprache in Erst- und Zweitsprache bei Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. <https://orcid.org/0000-0002-8124-6429>

Kerstin Nobel ist Mitarbeiterin des Zentrum Netzwerk Medien der UzK und in der Lernambulanz GaRFIEld zuständig für die Bereiche digitale Förderung und Studierende mit LRS. Ihre Forschungsschwerpunkte beinhalten: Digitale Interventionen für Kinder und Jugendliche mit Lern-

schwierigkeiten; Lese-Rechtschreib-Störungen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. <https://orcid.org/0000-0001-8793-5498>

Prof. Dr. Matthias Grünke ist Lehrstuhlinhaber des Arbeitsbereichs Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen (UzK) und Gründer der Lernambulanz GaRFIEld. Seine Forschungsschwerpunkte beinhalten: Interventionen bei Lernstörungen; Förderung von Schreibkompetenzen und Einzelfallforschung. <https://orcid.org/0000-0003-4249-6035>