

Stefan Voß, Yvonne Blumenthal,  
Kathrin Mahlau, Katharina Marten,  
Kirsten Diehl, Simon Sikora, Bodo Hartke

# Der Response-to-Intervention- Ansatz in der Praxis

Evaluationsergebnisse  
zum Rügener Inklusionsmodell



WAXMANN



Stefan Voß, Yvonne Blumenthal, Kathrin Mahlau,  
Katharina Marten, Kirsten Diehl,  
Simon Sikora, Bodo Hartke

# Der Response-to-Intervention- Ansatz in der Praxis

Evaluationsergebnisse zum  
Rügener Inklusionsmodell



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3437-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8437-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © Picture Factory – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## **Inklusion: Sind tatsächlich alle Fragen geklärt? – Vorwort**

In der Öffentlichkeit wird eher selten intensiv über schulische Inklusion diskutiert, vermutlich weil die Grundsatzentscheidung für die Einführung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland bereits vor Jahren gefallen ist. Die deutliche Mehrheit der Bevölkerung sowie Politiker demokratischer Parteien unterstützen den Prozess einer zunehmenden Anerkennung und Akzeptanz sowie Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen einschließlich der öffentlichen Bildung. Ein zweiter Grund für die eher seltene öffentliche Diskussion um schulische Inklusion liegt vermutlich in der Komplexität des Themas, das sich durch eine Vielzahl an Detailfragen auf unterschiedlichen Ebenen auszeichnet. Aussagen zum Thema bedürfen häufig einer hohen Sachkenntnis und man kann sehr leicht missverstanden werden, wenn man noch nicht gut durchdachte Vorschläge oder Forderungen hinterfragt. Wer möchte schon in öffentlichen Diskussionen einen Mangel an Kenntnissen offenbaren oder als Bremser einer „guten Sache“ bzw. als Bedenkenträger gegenüber Inklusion dastehen?

Werden gesellschaftliche Themen nicht öffentlich diskutiert, weist dies im besten Fall auf einen aktuell ausreichenden Konsens „in der Sache“ hin. Ist ein solcher gesellschaftlicher Konsens zu den meisten Fragen der schulischen Inklusion tatsächlich vorhanden? Wird aktuell eventuell die Einigkeit im Ziel mit einer ausreichenden Klärung von wesentlichen Detailfragen verwechselt? Besteht bei aller Übereinstimmung in der Intention einer höchstmöglichen Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit deutlichen Förderbedarfen an den Bildungsprozessen der allgemeinen Schule nicht doch noch ein erheblicher Diskussionsbedarf über die damit verbundenen Veränderungen für das Bildungswesen in Deutschland und die Art und Weise, wie Inklusion Alltag werden soll? Welche konkreten Reformen sollen hierfür innerhalb des Schulwesens stattfinden und werden wirklich sämtliche Konzepte inklusiver Beschulung in gleicher Weise gesellschaftlich akzeptiert?

Aktuell besteht in allen Bundesländern der Auftrag an die jeweiligen Bildungsminister, deren Schulverwaltung und Schulen das in Jahrzehnte in bildungspolitischen Entscheidungsprozessen entstandene Schulsystem funktionstüchtig zu halten und es zugunsten von einer zunehmenden Teilhabe förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler zu reformieren. Dieser komplexe Auftrag ist nicht frei von Zielkonflikten und Informationsdefiziten über die Auswirkungen von Reformschritten. Bei aller Einigkeit im Ziel einer möglichst barrierefreien, wohnortsnahen, angemessenen, auf die besonderen Förderbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern eingehenden Schule stellt sich dennoch eine Vielzahl an Fragen im Hinblick auf anstehende Reformen:

- Sind die bereits in der Praxis entstandenen oder wissenschaftlichen erarbeiteten Konzepte für die inklusive Schule alle gleichwertig oder bestehen Unterschiede in ihrer Praktikabilität, Verallgemeinerbarkeit, Wirksamkeit für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, gesellschaftlicher Akzeptanz und Ökonomie? Und: Wie sind die zu beobachtenden Unterschiede zwischen Konzepten zu bewerten?

Eignen sich einige Konzepte für große, andere für eher kleine Schulen bzw. für städtische oder ländliche Räume?

- Gibt es im Zusammenhang mit einer zunehmenden Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse veränderte methodisch-didaktische Anforderungen an die Lehrkräfte oder sind die neuen pädagogischen Herausforderungen mit dem bisherigen Know-how zu meistern? Bedarf es einer grundsätzlich anderen Form des Unterrichts und der Klassenführung in inklusiven Klassen oder gelingt Inklusion auch mit den bisher üblichen Methoden? Falls die bisher gebräuchlichen Methoden nicht ausreichen, wodurch sind sie zu ergänzen? Reichen Ergänzungen an bisherigen Unterrichtskonzepten oder sind neue, hoch individualisierende Unterrichtskonzepte angezeigt? Eignen sich unter den bisher bewährten Unterrichtsmaterialien einige mehr und andere minder für die Arbeit in inklusiven Klassen?
- Wie sollte die pädagogische Arbeit in inklusiven Klassen und Schulen zwischen den Spezialisten für Klassen- und Fachunterricht (Regelschullehrkräften) und den Spezialisten für besondere Förderung (Sonderpädagogen) aufgeteilt werden? Wie gelingt die Kooperation verschiedener Fachkräfte am besten? Wer ist wofür zuständig?
- Reichen die bisher eingesetzten personellen und sächlichen Ressourcen aus, um eine angemessene Förderung bei unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen flächendeckend zu realisieren? Gelingt es, die bisher an allgemeinen Schulen vorhandenen Ressourcen für Förderung sinnvoll mit den sonderpädagogischen Ressourcen zu verbinden?

Die Auflistung dieser Fragen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit aufweist bzw. gar nicht aufweisen kann, weil eine beantwortete Frage zur nächsten Frage führt, unterstreicht den Prozesscharakter des gesellschaftlichen Projekts „Entwicklung schulischer Inklusion“ und damit der Notwendigkeit, über die Umsetzung des Projekts öffentlich zu diskutieren. Denn es gibt durchaus Redebedarf über Konzepte, grundsätzliche Veränderungen im Unterrichtsalltag, die personelle und sachliche Ausstattung von Schulen sowie rechtliche Regelungen.

Die obige Auflistung der offenen Fragen dokumentiert aber auch, dass es einen Bedarf an wissenschaftlicher Forschung, wissenschaftlich basierten Antworten oder zumindest an wissenschaftlichen Informationen zu den angesprochenen Fragekomplexen gibt. Seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen durch den Deutschen Bundestag 2009 wurden in Mecklenburg-Vorpommern die öffentliche Debatte über schulische Inklusion von verschiedenen Seiten sowie die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und dem Bildungsministerium intensiviert. Neben einer Reihe von Inklusionskongressen des Bildungsministeriums lieferte eine 2010 eingesetzte Expertenkommission „Inklusive Bildung in MV bis zum Jahr 2020“ eine große Anzahl an Anregungen, Informationen und Vorschlägen zur Gestaltung eines inklusiven Schulwesens in Mecklenburg-Vorpommern. Der Bericht der Expertenkommission wurde von einer Begleitgruppe, in der sämtliche bildungspolitisch engagierte Interessengruppen und Verbände vertre-

ten waren, kommentiert und ergänzt. Die so ermittelten Ergebnisse flossen in die Erarbeitung des Strategiepapiers der Landesregierung zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020 ein.

In Anbetracht der aufgezeigten Detailfragen und des damit verbundenen Entscheidungsraumes im Kontext von schulischer Inklusion wurde in Mecklenburg-Vorpommern eine öffentliche Debatte um die konkrete Umsetzung von Inklusion im Schulwesen geführt. Neben einem wissenschaftlichen Informationsinput auf Kongressen und durch die Expertenkommission wurde die Debatte durch das in diesem Buch vorgestellte Modellvorhaben auf der Insel Rügen mit Informationen angereichert. Zeitlich parallel zur Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention war auf der Insel Rügen aufgrund regionaler Initiativen das Projekt „Präventive und Integrierte Schule auf Rügen (PISaR)“ entstanden. Moderiert durch eine Lenkungsgruppe erkundeten die Rügener Grundschulen und das Förderzentrum Bergen sowie die Sonderschule Sassnitz Möglichkeiten einer inklusionsorientierten Umgestaltung ihrer pädagogischen Arbeit. Hierzu fanden pädagogische Tage in Bergen statt, an denen Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler über den Stand der Forschung zur Inklusion informierten. In sich anschließenden Gesprächen zwischen Mitgliedern der Rügener Lenkungsgruppe, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Rostock und Vertreterinnen und Vertretern des Bildungsministeriums Mecklenburg-Vorpommern entstand die Idee eines wissenschaftlich begleiteten Modellvorhabens zur schulischen Prävention und Inklusion/Integration. Dieses konnte nach einer Planungsphase ab dem Schuljahr 2010/11 an allen staatlichen Grundschulen der Insel Rügen realisiert werden.

Innerhalb der Planungsphase auf Rügen überzeugte der US-amerikanische Response-to-Intervention-Ansatz (RTI-Ansatz) als robustes Rahmenmodell zur pragmatischen Sicherstellung einer angemessenen Förderung in der Grundschule. Die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler standen vor der Aufgabe, innerhalb der vorhandenen Ressourcen sowie bestehender rechtlicher Bestimmungen ein Höchstmaß an Inklusion für Kinder mit besonderen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, emotional-soziale Entwicklung sowie Sprache zu realisieren. Da sich die in diesen Bereichen vorkommenden Störungen und sonderpädagogischen Förderbedarfe oft erst innerhalb der Schulzeit entwickeln, war eines der Hauptziele des Vorhabens die Vorbeugung dieser Entwicklungsauffälligkeiten. Das im Verlauf der Jahre 2010 bis 2014 von der mit der wissenschaftlichen Begleitung betrauten Rostocker Forschungsgruppe immer genauer ausgearbeitete Konzept „Rügener Inklusionsmodell (RIM)“ fokussiert dementsprechend zunächst auf Prävention und erst im zweiten Schritt auf die zieldifferente inklusive Beschulung bei sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache. Die auf Rügen gemachten Erfahrungen flossen u.a. durch Kongress- und Fortbildungsbeiträge sowie jährlich vorgelegte Forschungsberichte in die Inklusionsdebatte in Mecklenburg-Vorpommern ein. Hierdurch wurde deutlich, dass Inklusion unter den aktuell bestehenden schulischen Rahmenbedingungen in Mecklenburg-Vorpommern gelingen kann. Gleichzeitig wurde ersichtlich, dass eine gelingende gemeinsame Beschulung,

die Gestaltung einer präventiven und inklusiven/integrativen Schule hoch komplexe Anforderungen an alle beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen stellt. Die positiven Ergebnisse auf Rügen wurden mithilfe eines die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache umfassenden Konzepts und darauf abgestimmte Fortbildungseinheiten erzielt. Letztlich zeigen die Ergebnisse auf, dass die inklusive Schule vor allem gut fortgebildeter Lehrkräfte bedarf, die in der Lage sind, besondere Förderbedarfe frühzeitig zu erkennen und adäquat darauf einzugehen. Als hilfreiche konzeptionelle Elemente angemessener inklusiver Förderung wurden zudem

- Mehrebenenprävention,
- die formative Evaluation der Wirksamkeit von Unterricht und Förderung,
- die sorgfältige wissenschaftsbasierte Prüfung und Auswahl inklusionsförderlicher Unterrichtswerke, Unterrichtsmaterialien und Förderkonzepte,
- die strukturierte, zielgerichtete, in regelmäßigen Teambesprechungen koordinierte Kooperation zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und
- das gezielte Training des Sozialverhaltens

ermittelt. Die konkrete Ausgestaltung der genannten Konzeptelemente wurde von der Rostocker wissenschaftlichen Begleitung der PISaR geleistet (Hartke et al., 2015), Fortbildungseinheiten zur Vermittlung der damit verbundenen Inhalte liegen vor (Mahlau, Voß & Hartke, 2016a, b, c, d). Die in diesem Buch veröffentlichten Evaluationsergebnisse der Arbeit auf Rügen runden den Beitrag des Rügener Modells an der öffentlichen Debatte um schulische Inklusion ab. Trotz des Umfangs und des positiven Bewährungsgrads des RIM darf nicht vergessen werden, dass es sich um einen Beitrag zur öffentlichen Debatte um schulische Inklusion handelt. Aktuell liegen weitere mehr oder minder differenziert ausformulierte Konzepte von Inklusion vor, zu denen die empirische Befundlage meist eher gering ist. Dies ist bedauerlich, denn wohlklingende Absichtserklärungen sind keine Gewähr für pädagogische Qualität. Bernd Ahrbeck (2012, 2014) hat sehr deutlich Widersprüche und Ungereimtheiten in inklusionspädagogischen Entwürfen verschiedener Autoren herausgearbeitet. Beispielsweise kritisiert er den häufig im Kontext von Inklusion vorgetragenen Begriff der „Pädagogik der Vielfalt“, indem er darauf hinweist, dass hierbei eine Differenzierung „zwischen einer Vielfalt, die als bereichernd und beglückend erlebt werden kann, und einer solchen, die auch zum Leben gehört, aber Leiden und Leid hervorbringt“ (2014, S. 36) notwendig ist.

Das hier vorgelegte Buch liefert das, was eine an Inklusion interessierte Öffentlichkeit braucht: wissenschaftlich gut basierte Informationen. Es wird ein Konzept erläutert, die damit verbundenen Hypothesen dargelegt, die Methodik der Hypothesenprüfung transparent gemacht und es werden Daten geliefert und interpretiert. Damit erhält der Leser die Gelegenheit zu einer soliden Meinungsbildung. Mecklenburg-Vorpommern hat mit der Finanzierung dieses Modellvorhabens einen Beitrag zur bundesweiten öffentlichen Inklusionsdebatte geleistet. Auf Rügen wurde in einer Modellregion ein wissenschaftlich basiertes Inklusionskonzept an regionale Gegebenheiten angepasst, implementiert und evaluiert. Ich hoffe, dass das Rügener Konzept



und die dazu hier präsentierten Evaluationsergebnisse zu einer sachlichen Debatte um schulische Inklusion beitragen. Die vorgelegten Daten weisen auf deutliche Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern in Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern hin. Gleichzeitig werden Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Förderbedarfen aufgezeigt und damit erzielte Fortschritte belegt.

Es ist die Aufgabe von Gesellschaft, Staat, Politik, Wissenschaft und Praxis, die Herausforderung Inklusion zu bewältigen. Die umfassenden

- Informationen der Rostocker Forschungsgruppe,
- Vorschläge der Expertenkommission „Inklusive Bildung in MV bis zum Jahr 2020“,
- Praxisberichte von Schulen,
- Fachbeiträge verschiedener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

weisen die Komplexität dieser Aufgabe für ein Bundesland wie Mecklenburg-Vorpommern nach. Deren Bewältigung kann nur dann gelingen, wenn die beteiligten Politiker, Praktiker, Fachleute und Bürger aufgeklärt um die besten Reformschritte ringen, diese umsetzen, gesammelte Erfahrungen auswerten, um die avisierten pädagogischen Ziele zu erreichen. Dieses Buch soll im Verbund mit den weiteren Veröffentlichungen der Rostocker Arbeitsgruppe zum Rügener Inklusionsmodell zum rationalen Diskurs über schulische Prävention und Inklusion beitragen. Die Autoren und Autorinnen dieses Buches hoffen auf am Fachdiskurs und der Gestaltung von Inklusion interessierte Leserinnen und Leser.

Das Rügener Modellvorhaben wurde von einer hoch engagierten wissenschaftlichen Arbeitsgruppe an der Universität Rostock, einer nicht minder engagierten Lenkungsgruppe mit Praktikerinnen und Praktikern aus den beteiligten Rügener Schulen unterstützt durch das Staatliche Schulamt Greifswald und in Kooperation mit dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. Allen Beteiligten gilt mein Dank für die gute Zusammenarbeit in den zurückliegenden Jahren! Inklusion hat im Kern auch etwas mit sozialen Prozessen wie Zusammenhalten, niemanden ausgrenzen, Konflikte konstruktiv austragen und bewältigen, gemeinsam zielgerichtet interagieren und arbeiten zu tun. Glücklicherweise haben die an dem Projekt beteiligten Personen und Einrichtungen davon „eine ganze Menge“ hinbekommen. Ich hoffe, die publizierten Ergebnisse vermitteln auch etwas von der Freude an gelingender Kooperation und Projektarbeit im Kontext von Inklusion!

Rostock, März 2016

Prof. Dr. Bodo Hartke

Leiter des Forschungsprojekts Rügener Inklusionsmodell (RIM)

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2012). *Der Umgang mit Behinderung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion – Eine Kritik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Marten, K., Schöning, A., Sikora, S. & Voß, S. (2015). *Das Rügener Inklusionsmodell. Konzeption einer inklusiven Grundschule nach dem Response-to-Intervention-Ansatz* (Stand 2015). Universität Rostock: Rostock.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016a). *Lernen nachhaltig fördern Band 1. Allgemeine Grundlagen zur Umsetzung einer inklusiven Grundschule*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016b). *Lernen nachhaltig fördern Band 2. Unterricht und Förderung in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016c). *Lernen nachhaltig fördern Band 3. Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016d). *Lernen nachhaltig fördern Band 4. Grundlagen und Förderung im Bereich der sprachlichen Entwicklung*. Hamburg: Dr. Kovac.

# Inhalt

<b>Inklusion: Sind tatsächlich alle Fragen geklärt? – Vorwort</b> . . . . .	5
<b>1. Einführung</b> . . . . .	15
<b>2. Der Response-to-Intervention-Ansatz im Überblick</b> . . . . .	18
2.1 Mehrebenenprävention . . . . .	19
2.2 Datengeleitete Förderentscheidungen . . . . .	20
2.3 Evidenzbasierte Praxis . . . . .	25
2.4 Forschungsstand zum RTI-Ansatz . . . . .	25
<b>3. Umsetzung der zentralen RTI-Elemente im RIM</b> . . . . .	28
3.1 Mehrebenenprävention . . . . .	28
3.2 Datengeleitete Förderentscheidungen . . . . .	34
3.3 Evidenzbasierte Praxis . . . . .	34
3.4 Gestaltung des Lernbereichs Deutsch . . . . .	37
3.4.1 Ausgangspunkt: Erkenntnisse zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen . . . . .	37
3.4.2 Mehrebenenprävention und evidenzbasierte Praxis im Deutschunterricht . . . . .	38
3.4.3 Formative Evaluation und Förderarbeit im Lernbereich Deutsch . . . . .	40
3.5 Gestaltung des Lernbereichs Mathematik . . . . .	41
3.5.1 Ausgangspunkt: Wesentliche Erkenntnisse zur Entwicklung mathematischer Kompetenz . . . . .	41
3.5.2 Mehrebenenprävention und evidenzbasierte Praxis im Lernbereich Mathematik . . . . .	42
3.5.3 Formative Evaluation und Förderarbeit im Lernbereich Mathematik . . . . .	44
3.6 Gestaltung des Entwicklungsbereichs emotional-soziale Entwicklung . . . . .	44
3.6.1 Ausgangspunkt: Störungsbilder im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung . . . . .	44
3.6.2 Mehrebenenprävention und evidenzbasierte Praxis im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung . . . . .	45
3.6.3 Formative Evaluation und Förderarbeit im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung . . . . .	47
3.7 Gestaltung des Entwicklungsbereichs Sprache . . . . .	48
3.7.1 Ausgangspunkt: Sprachentwicklungsstörungen . . . . .	48
3.7.2 Mehrebenenprävention und evidenzbasierte Praxis im Förderbereich Sprache . . . . .	49
3.7.3 Formative Evaluation und Förderarbeit im Förderbereich Sprache . . . . .	50

<b>4.</b>	<b>Evaluationsergebnisse bis 2013</b> .....	52
4.1	Teilstudie 1: Kontrollgruppenstudie (Gesamt- und Zwillingsgruppen sowie Förderbereiche LES) .....	53
4.1.1	Methodik .....	53
4.1.1.1	Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese .....	53
4.1.1.2	Untersuchungsgruppen .....	54
4.1.1.3	Untersuchungsplan .....	58
4.1.1.4	Erhebungsinstrumente .....	59
4.1.1.5	Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung .....	65
4.1.2	Ergebnisdarstellung .....	68
4.1.2.1	Ergebnisse des Gesamtgruppenvergleichs .....	68
4.1.2.2	Ergebnisdarstellung im Bereich des Lernens (Zwillingsgruppen) .....	72
4.1.2.3	Ergebnisdarstellung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung (Zwillingsgruppen) .....	91
4.1.2.4	Ergebnisdarstellung im Bereich der sprachlichen Entwicklung .....	97
4.2	Teilstudie 2: Analyse der VERA-Daten Klasse 3 im Zeitraum von 2009 bis 2013 .....	105
4.2.1	Methodik .....	105
4.2.2	Ergebnisdarstellung .....	106
4.2.2.1	Analyse der VERA-Daten Klasse 3 2009 .....	106
4.2.2.2	Analyse der VERA-Daten Klasse 3 2010 .....	108
4.2.2.3	Analyse der VERA-Daten Klasse 3 2011 .....	110
4.2.2.4	Analyse der VERA-Daten Klasse 3 2012 .....	112
4.2.2.5	Analyse der VERA-Daten Klasse 3 2013 .....	114
4.3	Teilstudie 3: Rügen versus Grundschulen des SSA HGW mit RIM-Anteilen .....	116
4.3.1	Methodik .....	116
4.3.2	Ergebnisdarstellung .....	118
4.4	Teilstudie 4: Vergleich der DFK in Stralsund und M-V .....	121
4.4.1	Methodik .....	121
4.4.2	Ergebnisdarstellung .....	122
<b>5.</b>	<b>Abschlussevaluation nach vier Schulbesuchsjahren</b> .....	126
5.1	Teilstudie 5: Kontrollgruppenstudie (Gesamt- und Zwillingsgruppen sowie Förderbereiche LES) .....	128
5.1.1	Methodik .....	128
5.1.1.1	Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese .....	128
5.1.1.2	Untersuchungsgruppen und Dropin- und Dropout-Analyse .....	129
5.1.1.3	Untersuchungsplan .....	131
5.1.1.4	Erhebungsinstrumente .....	132
5.1.1.5	Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung .....	135
5.1.1.6	Analyse von Störvariablen: Angaben zu schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen in den untersuchten Regionen .....	135

5.1.2	Ergebnisdarstellung . . . . .	142
5.1.2.1	Ergebnisse des Gesamtgruppenvergleichs . . . . .	142
5.1.2.2	Ergebnisdarstellung im Bereich des Lernens (Zwillingsgruppen) . . . . .	150
5.1.2.3	Ergebnisdarstellung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung (Zwillingsgruppen). . . . .	172
5.1.2.4	Ergebnisdarstellung im Bereich der sprachlichen Entwicklung . . . . .	180
5.2	Teilstudie 6: Deskriptive Darstellung der Kindergruppen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen zum Ende der Klasse 4 und Angaben zu deren Häufigkeit. . . . .	191
5.2.1	Methodik. . . . .	195
5.2.1.1	Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese . . . . .	195
5.2.1.2	Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung. . . . .	196
5.2.2	Ergebnisse . . . . .	197
5.2.2.1	Förderbedürftige Kinder auf der Insel Rügen . . . . .	197
5.2.2.2	Förderbedürftige Kinder der Hansestadt Stralsund . . . . .	214
5.2.3	Vergleich der Befunde in den Regionen. . . . .	231
5.2.3.1	Vergleichende Darstellung der Prävalenzen verschiedener Förderbedarfe in den Regionen . . . . .	231
5.2.3.2	Angaben zu Komorbiditäten in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung . . . . .	234
5.3	Teilstudie 7: Analyse der Treatmentumsetzung in Rügener Projektklassen und Befragung zur Einstellung und Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit in den Schulen. . . . .	235
5.3.1	Methodik. . . . .	236
5.3.1.1	Forschungsleitende Fragestellungen . . . . .	236
5.3.1.2	Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung. . . . .	236
5.3.2	Ergebnisse . . . . .	238
5.3.2.1	Ergebnisse der Treatmentumsetzung in Rügener Projektklassen. . . . .	238
5.3.2.2	Ergebnisse der Elternbefragung zur Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit in den Schulen . . . . .	246
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung der Befunde . . . . .</b>	<b>250</b>
6.1	Zusammenfassung der Teilstudie 1: Ergebnisse der Kontrollgruppenstudie . . . . .	250
6.1.1	Ergebnisse der Zwillingsgruppen im Bereich Mathematik . . . . .	250
6.1.2	Ergebnisse der Zwillingsgruppen im Bereich Lesen . . . . .	251
6.1.3	Ergebnisse der Zwillingsgruppen im Bereich Rechtschreiben . . . . .	251
6.1.4	Ergebnisse im Förderschwerpunkt Lernen . . . . .	251
6.1.5	Ergebnisse im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. . . . .	252
6.1.6	Ergebnisse im Förderschwerpunkt Sprache. . . . .	253
6.2	Zusammenfassung der Teilstudie 2: VERA-Daten 2009 bis 2013. . . . .	253

6.3	Zusammenfassung der Teilstudie 3: Rügen versus Grundschulklassen mit RIM-Anteilen . . . . .	254
6.4	Zusammenfassung der Teilstudie 4: DFK Stralsund versus DFK M-V . . . . .	254
6.5	Zusammenfassung der Teilstudie 5: Ergebnisse der Kontrollgruppenstudie . . . . .	255
6.5.1	Ergebnisse der Zwillingsgruppen im Bereich Mathematik . . . . .	255
6.5.2	Ergebnisse der Zwillingsgruppen im Bereich Lesen . . . . .	256
6.5.3	Ergebnisse der Zwillingsgruppen im Bereich Rechtschreiben . . . . .	256
6.5.4	Ergebnisse im Förderschwerpunkt Lernen . . . . .	257
6.5.5	Ergebnisse im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. . . . .	257
6.5.6	Ergebnisse im Förderschwerpunkt Sprache . . . . .	258
6.6	Zusammenfassung der Teilstudie 6: Befunde zu besonderen Förderbedarfen . . . . .	260
6.6.1	Befunde zu besonderen Förderbedarfen auf Rügen . . . . .	260
6.6.2	Befunde zu besonderen Förderbedarfen in Stralsund . . . . .	262
6.6.3	Zusammenfassung der Befunde zu Prävalenzen und Komorbiditäten . . . . .	263
6.7	Zusammenfassung der Teilstudie 7: Analyse der Treatmentumsetzung . . . . .	264
7.	<b>Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick.</b> . . . . .	266
7.1	Methodenkritische Aspekte . . . . .	266
7.2	Zusammenfassende Beantwortung und Diskussion der Fragestellungen . . . . .	270
7.3	Fazit, Schlussfolgerungen und Ausblick. . . . .	279
	Literatur . . . . .	285
	Tabellenverzeichnis . . . . .	298
	Abbildungsverzeichnis . . . . .	304
	Abkürzungsverzeichnis . . . . .	306
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . .	308
	Anhang . . . . .	309

# 1. Einführung

Am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock wurde ein Konzept zur Prävention und Integration in der Grundschule bezogen auf die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung sowie Sprache erarbeitet: das Rügener Inklusionsmodell (RIM) (Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2010; Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2012; Hartke et al., 2015; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011; Mahlau et al., 2014; Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016, Voß, Diehl, Sikora & Hartke, 2016; Voß et al., 2016). Dieses Konzept wird seit dem Schuljahresbeginn 2010/11 auf der Insel Rügen in Kooperation mit den dortigen Grund- und Förderschulen, dem Staatlichen Schulamt Greifswald sowie dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern weiterentwickelt und in die Arbeit der Grundschulen implementiert. Das Praxisprojekt trägt die Bezeichnung „Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“.

Seit dem Schuljahr 2010/11 wird auf Rügen kein Kind in einer Sonderklasse der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder emotional-soziale Entwicklung beschult. Bisherige Beschulungsformen wie Diagnoseförderklassen (DFK), Sprachheilgrundschulklassen und Lese-Rechtschreib-Klassen bzw. Leseintensivmaßnahmen wurden nicht mehr eingerichtet.

Das Vorhaben einer präventiv und integrativ ausgerichteten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Grundschulen auf Rügen entstand vor dem Hintergrund von

- Forschungsergebnissen, die gezeigt haben, dass die Beschulung in Diagnoseförderklassen nicht effektiver ist als in Grundschulklassen (Blumenthal, Hartke & Koch, 2010),
- vorwiegend erfolgversprechenden Befunden zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (Bless, 2002; Bless & Mohr, 2007; neuere Erkenntnisse hierzu bei Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014),
- und in Hinblick auf schulische Prävention (Hartke, 2005; Hartke, Koch & Diehl, 2010; Kretschmann, 2000; 2007; neuere Erkenntnisse hierzu bei Hartke & Diehl, 2013),
- sowie der Ratifizierung der inklusionsorientierten Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (United Nations, 2006) durch den Deutschen Bundestag im Jahr 2009 und schulrechtlicher Regelungen in M-V, die die allgemeine Schule sowohl im Schulgesetz als auch in Verordnungen als vorrangigen Förderort für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmen.

Zur Realisierung dieses Vorhabens fanden im Anschluss an eine Phase der Konzeptentwicklung umfangreiche Fortbildungen statt, um Rügener Grundschul- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen auf die inklusive Beschulung von Kindern mit hohem Förderbedarf vorzubereiten (Mahlau, Voß & Hartke, 2016a, b, c, d).

Grundlage des RIM und damit der PISaR ist der US-amerikanische Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), der die Elemente Mehrebenenprävention, evidenzbasier-

te und datengeleitete Praxis miteinander verbindet (National Center on Response to Intervention, 2010). Beim RIM handelt es sich deutschlandweit um das erste an den RTI-Ansatz angelehnte Beschulungskonzept, welches flächendeckend in einer Region umgesetzt und auf seine Effektivität hin geprüft wird. Aufgrund dieser „Pilotposition“ des Projektes ergaben sich mehrere Herausforderungen bei der Konzepterarbeitung. Gerade die traditionell gewachsenen, stark ausdifferenzierten Förderstrukturen einschließlich des differenzierten Förderschulwesens ermöglichten in M-V bisher nur in einem geringen Maße eine alltägliche Zusammenarbeit von Regelschul- und Sonderpädagogik. Diese Kooperation war strukturell und inhaltlich innerhalb des Kontextes Inklusion zu konzipieren. Zudem bietet der deutschsprachige Raum derzeit lediglich eine geringe Auswahl an Verfahren zur Lernfortschrittsdiagnostik im Sinne des formative assessments sowie an evidenzbasierten Lern- und Förderkonzepten. Neben der inhaltlichen und konzeptionellen Ausgestaltung des Vorhabens und dessen Implementation mittels Fortbildungen sind somit vor allem die Etablierung einer Kooperation von Lehrkräften der Regelschul- und Sonderpädagogik sowie die Entwicklung und Bereitstellung von Verfahren der Lernfortschrittsdiagnostik zentrale Arbeitsschwerpunkte des Forschungsvorhabens gewesen.

Das Rügener Inklusionsmodell und das Praxisprojekt „Präventive und integrative Schule auf Rügen“ wurde nicht nur von einer Projektgruppe der Universität Rostock entwickelt und begleitet, sondern seit Beginn seiner Umsetzung im Jahr 2010 umfassend evaluiert. Zentrales Anliegen dieses Buches ist – neben einer Darstellung des Beschulungskonzeptes RIM im Überblick – die zusammenfassende Darbietung bisheriger Evaluationsergebnisse.

Die Kernelemente des RTI-Ansatzes werden in Kapitel 2 dargestellt. Eine ausführliche Beschreibung des Beschulungskonzeptes RIM und der konkreten Ausgestaltung seiner Kernelemente folgt in Kapitel 3.

Die umfassende Evaluation des RIM-Konzeptes bzw. des Praxisprojektes PISaR wird in den Kapiteln 4 und 5 präsentiert. Im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung steht die Hauptstudie, die den Vergleich der Untersuchungsgruppe Rügen mit einer Kontrollgruppe, den Schülerinnen und Schülern der Hansestadt Stralsund, umfasst, die ebenfalls im Schuljahr 2010/11 in einer der acht staatlichen Grundschulen eingeschult und nach dem herkömmlichen Beschulungskonzept in M-V unterrichtet und gefördert wurden. Die Kontrollgruppenstudie ermöglicht es, Auskunft über die Wirksamkeit des Beschulungskonzeptes im Hinblick auf die Lern- und Leistungs-, die sprachliche sowie emotional-soziale Entwicklung zu erhalten.

Kapitel 4 beinhaltet die Darbietung der Ergebnisse bis zum Jahr 2013. Die Ergebnisse der Kontrollgruppenstudie (in Teilstudie 1 präsentiert, Abschnitt 4.1) werden durch Daten von 3 zusätzlichen Teilstudien erweitert bzw. konsolidiert. Teilstudie 2 (Abschnitt 4.2) beinhaltet zu diesem Zweck die Analyse der von Drittklässlern der Regionen Rügen und Stralsund in den Jahren 2009 bis 2013 erzielten Ergebnissen in den Vergleichsarbeiten VERA. Auf diese Weise können Aussagen bezüglich des Leistungsstandes beider Regionen vor und während der Implementierung des RIM gemacht werden. Auskunft über die Wirksamkeit der Umsetzung von nur ausgewählten Elementen des RIM-Konzeptes im Vergleich mit der Umsetzung des Gesamtkonzept-



tes RIM, wie auf Rügen geschehen, liefert Teilstudie 3 (Abschnitt 4.3). Aufgrund einer auffälligen Wanderbewegung von Kindern der Stralsunder DFK war es notwendig, ihre Repräsentativität zu prüfen und damit die Aussagekraft der entsprechenden Studie zum Förderschwerpunkt Lernen zu stärken. Die Betrachtung von Wanderbewegungen und schulischen Entwicklungsständen von ausgewählten DFK-Schülerinnen und -Schülern aus M-V ist deshalb Bestandteil von Teilstudie 4 (Abschnitt 4.4).

Die Ergebnisse nach vier Schulbesuchsjahren werden in Kapitel 5 vorgestellt. Beginnend mit der Darbietung der Ergebnisse der Kontrollgruppenstudie (präsentiert in Teilstudie 5, Abschnitt 5.1) können anhand von Teilstudie 6 (Abschnitt 5.2) darüber hinaus, als weiteres Merkmal der zwei gegenübergestellten Beschulungssysteme, Aussagen über die Häufigkeit und Ausprägung besonderer bzw. sonderpädagogischer Förderbedarfe nach vier Schulbesuchsjahren getroffen werden. Zu diesem Zweck erfolgt eine Darstellung der Kindergruppen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf beider Regionen und Angaben zu deren Häufigkeiten. Teilstudie 7 (Abschnitt 5.3) beleuchtet die tatsächliche Umsetzung der zentralen Elemente des RIM-Konzeptes auf Rügen und die Einstellung aller beteiligten Pädagogengruppen bezüglich des Konzeptes RIM und der schulischen Inklusion allgemein. Die präsentierten Ergebnisse geben Hinweise auf die Güte der Umsetzung und lassen wichtige Schlussfolgerungen für Implementationsvorhaben inklusiver Förderstrukturen zu. Die Zufriedenheit der Eltern mit der pädagogischen Arbeit in den Schulen wird ebenfalls in diesem Abschnitt vorgestellt.

Kapitel 6 beinhaltet eine umfassende Zusammenfassung der Ergebnisse aller sieben Teilstudien und mündet in Kapitel 7, das neben methodenkritischen Aspekten insbesondere eine zusammenfassende Beantwortung und Diskussion der aufgeworfenen Forschungsfragen liefert und mit einem Systemvergleich beider gegenübergestellter Regionen sowie einem kritischen Gesamtfazit abschließt.

## 2. Der Response-to-Intervention-Ansatz im Überblick

Grundlage des Rügener Inklusionsmodells bildet der US-amerikanische Beschulungsansatz Response to Intervention (RTI). Seit Beginn seiner Entwicklung in den 1980er Jahren (Deno, 1985; Fuchs & Fuchs, 1986) hat RTI in den vergangenen Jahrzehnten in den USA an Bedeutung gewonnen und bildet in über 50 % der Staaten ein Rahmenkonzept, um Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen vorzubeugen (Blumenthal, Kuhlmann & Hartke, 2014). Das wachsende Interesse an RTI in den USA ist vor allem auf die Erlassung des Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA, 2004) zurückzuführen, wurde jedoch darüber hinaus durch erste umfassende Implementationsversuche gestärkt, welche Hinweise darauf geben, dass sich der RTI-Ansatz dazu eignet, Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensschwierigkeiten erfolgreich inklusiv zu beschulen (Burns, Appleton & Stehouwer, 2005; Hattie, 2013; Hughes & Dexter, n. d.). Vor dem Hintergrund schulischer Inklusion wird der RTI-Ansatz derzeit ebenso vermehrt in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen im deutschsprachigen Raum thematisiert (u. a. Blumenthal et al., 2014; Diehl & Hartke, 2007; Hartmann, 2008; Huber & Grosche, 2012; Walter, 2008a, 2008b).

Was aber ist RTI nun genau? Beim US-amerikanischen RTI-Ansatz handelt es sich um ein Beschulungskonzept, das zum einen auf die Prävention von und die Integration bei sonderpädagogischem Förderbedarf abzielt und zum anderen eine alternative Form der Feststellung von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen darstellt (Blumenthal et al., 2014). Hauptanliegen des Ansatzes ist es, unterrichtliche Maßnahmen entsprechend der Fähigkeiten der Kinder so zu gestalten, dass jede Schülerin und jeder Schüler davon in ausreichendem Maß profitieren kann. Ob dies hinreichend gelingt, wird dabei auf Grundlage der Reaktionen der Kinder (Response) auf die Unterrichts- bzw. Förderangebote (Intervention), welche sich in der schulischen Leistungsentwicklung manifestieren, bemessen.

Es gibt nicht *das* RTI-Konzept als solches (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009), vielmehr bildet Response to Intervention das konzeptuelle Gerüst, in dem verschiedene Einzelkomponenten zu einem präventiv ausgerichteten Beschulungsansatz miteinander verbunden werden, wobei die einzelnen Kernelemente (NCRTI, 2010) trotz unterschiedlicher Ausgestaltung allen Ansätzen eigen sind (Blumenthal et al., 2014, S. 71):

- nach Intensität und Spezifität der Förderung gestufte Förderebenen zur Prävention von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die sog. *Mehrebenenprävention*,
- datengeleitete Förderentscheidungen auf Basis individueller Ergebnisse in Screenings und Lernverlaufsdokumentationen (*progress monitoring*) und
- der Einsatz *evidenzbasierter* Lehr- und Fördermethoden sowie -programme (evidenzbasierte Praxis).

Ergänzt werden diese Elemente durch eine systematische Kooperation von verschiedenem schulischen Personal (Regelschullehrkraft, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des schulpсихologischen Dienstes)

bei der Förderplanung und -entscheidung (bei Burns & Symington, 2002; Kovaleski & Pedersen, 2008; Tilly, 2008).

## 2.1 Mehrebenenprävention

Das Kernstück des RTI-Ansatzes bildet ein gestuftes Fördersystem, in dem verschiedene pädagogische Maßnahmen der primären, sekundären und tertiären Prävention (Caplan, 1964) vereint werden (National Center on Response to Intervention, 2010). In der Regel bestehen RTI-Modelle daher aus drei miteinander verbundenen Förderebenen (FE) (s. Abbildung 1). Die pädagogische Arbeit auf den einzelnen Ebenen unterscheidet sich v. a. hinsichtlich

- der Intensität und Spezifität der Instruktionmethoden und Fördermaßnahmen,
- des Individualisierungsgrades sowie
- der mit ihnen verknüpften diagnostischen Methoden.

Eine Erhöhung der Intensität der Unterstützungsmaßnahmen über die Förderebenen hinweg soll über eine häufigere Frequenz, Verlängerung der Förderdauer, Verringerung der Gruppenstärke sowie durch höher qualifiziertes Personal erreicht werden (Fuchs & Fuchs, 2006). Ein besonderer Vorteil dieser Mehrebenenprävention ist der dynamische Wechsel zwischen den Förderebenen – abgestimmt auf die individuellen Lernbedürfnisse eines Kindes. Es finden also keine starren Platzierungen statt, sondern eine bedarfsgerechte, individuelle und flexible Förderung. Wann ein Kind in eine höhere oder niedrigere Ebene wechselt, wird auf Basis der Ergebnisse der for-

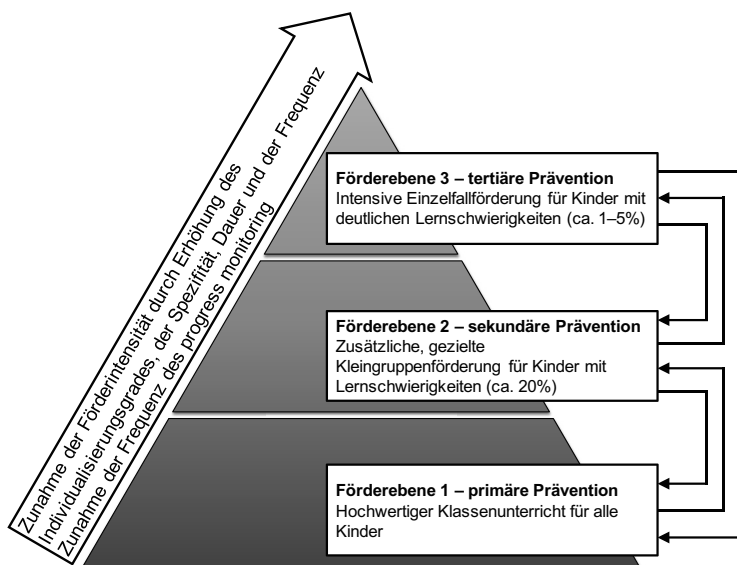


Abbildung 1: Pyramide der im RTI-Ansatz vorgesehenen präventiven Förderebenen

Erläuterungen: die Pfeile kennzeichnen mögliche Förderebenenzuweisungen

mativen Leistungsdiagnostik entschieden. Die Förderung beginnt frühzeitig, d. h., es wird nicht gewartet, bis ein Kind schulisch gescheitert ist (kein „wait-to-fail“-Vorgehen). Mit zunehmender Förderebene wird neben der Intensität auch die Spezifität der Förderung erhöht. Die Ergebnisse der differenzierter werdenden Diagnostik führen zu genaueren Erkenntnissen über die pädagogische Situation des Kindes, an die sich dann entsprechende gezielte Hilfen anschließen.

## **2.2 Datengeleitete Förderentscheidungen**

Ganz grundlegend handelt es sich beim RTI-Ansatz um die formative Evaluation von Unterrichts- und Förderangeboten auf Basis der Daten zur Lernentwicklung der betreffenden Schülerinnen und Schüler. Diese Daten werden auf unterschiedliche Weise erhoben. So werden zwei- bis dreimal pro Schuljahr universelle Screenings verwendet, um Kinder mit dem Risiko, Lernschwierigkeiten zu entwickeln, zu identifizieren. Um die Lernergebnisse in den dazwischen liegenden Zeiträumen zu erfassen (formative Lernverlaufsdiagnostik) und die Wirksamkeit der eingesetzten Treatments zu prüfen, kommen zusätzlich Verfahren des progress monitoring zum Einsatz. Diese werden entweder in der gesamten Klasse oder aber nur mit einzelnen Kindern durchgeführt. Als bedeutendste Verfahren gelten in diesem Zusammenhang curriculumbasierte Messverfahren, sog. CBM. Darunter sind zeitlich begrenzte Kurztests zu bestimmten Inhalten zu verstehen, die den Anforderungen wissenschaftlicher Güte von Testverfahren entsprechen (Voß & Hartke, 2014).

### CBM – Was ist das?

CBM (curriculum-based measurements bzw. curriculumbasierte Messungen) stellen einen Spezialfall des formative assessment (formative Unterrichts- bzw. Leistungsevaluati-on) dar. Während das formative assessment alle diagnostischen Methoden mit dem Ziel der Adaption von Unterricht/Förderung und damit ein breites Spektrum an informellen bis formellen Verfahren (von eingesamelter Hausaufgabe bis standardisiertem Testver-fahren) umschließt (CCSSO, 2008; Scriven, 1967), grenzen sich CBM durch die Einhal-tung wissenschaftlicher Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität), in Anleh-nung an die pädagogische Diagnostik, als Sondergruppe ab. Neben diesen Gütekriterien zeichnen sich CBM dadurch aus, dass sie sensibel kurzfristige Leistungsveränderungen erfassen können und einfach und ökonomisch in der Anwendung sind, d. h. sie sind einfach zu erlernen und auszuwerten, zeitökonomisch sowie finanziell tragbar.

In verschiedenen Studien (u. a. Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie, 2013) konnte die hohe Wirksamkeit von Maßnahmen des formative assessments im Allgemeinen ( $d = 0.17$  bis  $d = 0.90$ ) sowie der CBM im Speziellen ( $d = 0.63$  bis  $d = 0.92$ ) ermittelt werden.

CBM sind kurze Tests, ähnlich einer täglichen Übung, welche durch wiederholten Einsatz den Lernfortschritt in einzelnen spezifischen Kompetenzen in verschiedenen Lernbereichen (z. B. Deutsch, Mathematik) abbilden können. Die Anforderung eines CBM besteht darin, innerhalb einer zeitlichen Vorgabe von meist nur wenigen Minu-ten möglichst viele der gestellten Aufgaben eines Aufgabenblattes zu lösen. Beispiele für CBM im Bereich Mathematik finden sich in der Abbildung 2.

In den dargestellten Beispielen sollen die Schülerinnen und Schüler jeweils mög-lichst viele der fehlenden Zahlen in einer Zeitspanne von einer Minute ergänzen.

Abbildung 2: Beispiele für CBM im Bereich Mathematik

**Zahlerlegung im Zwanzigerraum**

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Ergänze immer die fehlende Zahl.

$\begin{array}{c} 9 \\ \hline 6 \end{array}$	$\begin{array}{c} 13 \\ \hline 1 \end{array}$	$\begin{array}{c} 15 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{c} 18 \\ \hline 17 \end{array}$
$\begin{array}{c} 20 \\ \hline 18 \end{array}$	$\begin{array}{c} 10 \\ \hline 3 \end{array}$	$\begin{array}{c} 19 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{c} 18 \\ \hline 2 \end{array}$
$\begin{array}{c} 19 \\ \hline 7 \end{array}$	$\begin{array}{c} 11 \\ \hline 1 \end{array}$	$\begin{array}{c} 19 \\ \hline 15 \end{array}$	$\begin{array}{c} 7 \\ \hline 2 \end{array}$
$\begin{array}{c} 11 \\ \hline 6 \end{array}$	$\begin{array}{c} 16 \\ \hline 15 \end{array}$	$\begin{array}{c} 18 \\ \hline 6 \end{array}$	$\begin{array}{c} 19 \\ \hline 15 \end{array}$
$\begin{array}{c} 20 \\ \hline 17 \end{array}$	$\begin{array}{c} 17 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{c} 15 \\ \hline 10 \end{array}$	$\begin{array}{c} 4 \\ \hline 1 \end{array}$

Klasse 1  
24. Schulwoche

**Addition im Hunderterraum**

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Rechne!

$9 + 9 = \underline{\quad}$	$7 + 10 = \underline{\quad}$	$\underline{\quad} + 5 = 9$	$26 + 3 = \underline{\quad}$
$40 + \underline{\quad} = 50$	$23 + 23 = \underline{\quad}$	$54 + 1 = \underline{\quad}$	$54 + 11 = \underline{\quad}$
$17 + \underline{\quad} = 27$	$59 + \underline{\quad} = 69$	$65 + 10 = \underline{\quad}$	$23 + 14 = \underline{\quad}$
$\underline{\quad} + 6 = 12$	$24 + \underline{\quad} = 48$	$53 + \underline{\quad} = 53$	$52 + 9 = \underline{\quad}$
$52 + 8 = \underline{\quad}$	$66 + 7 = \underline{\quad}$	$\underline{\quad} + 5 = 53$	$20 + \underline{\quad} = 63$
$44 + 7 = \underline{\quad}$	$45 + 7 = \underline{\quad}$	$\underline{\quad} + 27 = 65$	$64 + 26 = \underline{\quad}$

Klasse 2, Niveau 3  
4. Schulwoche

Mithilfe von CBM, kann eine an den Lehrplan angepasste Diagnostik des Lernstandes von Schülerinnen und Schülern stattfinden. CBM werden mehrfach im Verlauf des Schuljahres durchgeführt, sodass es möglich ist, den Lernfortschritt des einzelnen Kindes abzubilden. Für diesen Zweck wird nicht immer derselbe Test verwendet, sondern sog. Paralleltests eingesetzt. Paralleltest bedeutet, dass der Test zwar aus anderen Aufgaben besteht, diese sich aber im Schwierigkeitsgrad gleichen, sodass eine Vergleichbarkeit zwischen den Tests unmittelbar gegeben ist. Ein Lernfortschritt des Kindes würde sich also in einer gestiegenen Punktzahl zeigen. Die Messergebnisse können vor dem Hintergrund von Vergleichswerten eingeordnet und interpretiert werden. Bei den Messungen kommt es nicht (nur) darauf an, sämtliche curricular geforderten Kenntnisse zu prüfen. Vielmehr werden einige wenige Fähigkeiten geprüft, die als repräsentativ für ein breiteres Kompetenzspektrum gelten. So korrelieren z. B. die Ergebnisse von Eine-Minute-Lesetests hoch mit den Ergebnissen von umfangreichen Lesetests.

### **CBM – Für was sind sie gut?**

CBM dienen dazu, ...

*den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren.*

Durch den wiederholten Einsatz der Messungen ist es möglich, Lernfortschritt bzw. -stagnation festzustellen und entsprechend zeitnah darauf zu reagieren. Darüber hinaus bieten standardisierte Verfahren einen objektiven Blick auf die Schülerleistungen, d. h. die Wahrnehmung des Leistungsverhaltens von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte wird präziser.

*Risikokinder zu identifizieren, welche spezielle Förderung benötigen.*

CBM können dabei helfen, Leistungsrückstände einer Schülerin bzw. eines Schülers festzustellen, sodass ungenügend ausgeprägte Kompetenzen gezielt gefördert werden können.

*Unterricht bzw. Förderung durch effektivere Maßnahmen zu optimieren.*

Mithilfe der in den CBM erzielten Ergebnisse bekommt die Lehrkraft Rückmeldung zum Handlungserfolg des Unterrichts bzw. einer Förderung. Bei bspw. ausbleibenden Erfolgen sollte dies als Anlass genommen werden, die Förderung zu modifizieren, da die aktuell eingesetzte Maßnahme nicht die gewünschten Ergebnisse erzielt.

*die Zusammenarbeit von Eltern, Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen etc. zu unterstützen.*

Die Daten solcher Lernfortschrittsmessungen können grafisch aufbereitet werden (vgl. Abbildung 3), um einen anschaulichen Überblick über die Leistungsentwicklung der Schülerin bzw. des Schülers zu erhalten. Eine solche Übersicht ermöglicht einen schnellen Vergleich zum Klassendurchschnitt (auch ein Jahrgangsdurchschnitt wäre denkbar) und kann gut in Gesprächen mit Eltern, Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und weiteren Fachleuten genutzt werden.

*Rückmeldungen an Lehrkräfte, Schülerinnen bzw. Schüler und Eltern zu geben:*

Die Lehrkraft erkennt durch Beobachten und Vergleichen den Fortschritt der Klasse und des Einzelschülerin oder Einzelschülers, kann Rückschlüsse auf die Effektivität des Unterrichts ziehen, kann eine bessere Einordnung der Leistung des Einzelnen vornehmen und erhält Daten für die weitere Förderplanung/ggf. für die Veränderung der Instruktion.

Die Schülerin bzw. der Schüler sieht eigenen Fortschritt, erkennt Ursache-Wirkungszusammenhänge beim Lernen (z. B. Üben und Punktzahl) und erhält Motivation durch die Sichtbarkeit des Fortschritts.

Die Eltern erhalten Informationen über den Fortschritt des Kindes, der Wirkung seiner und ihrer eigenen Bemühungen.

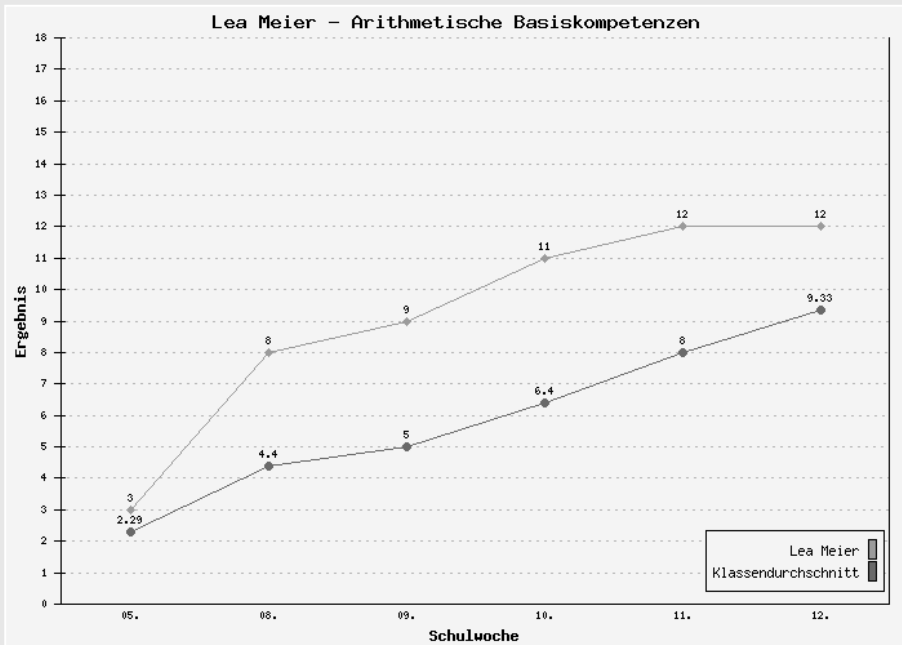


Abbildung 3: Beispielgraph (Schülerin frei erfunden) einer Lernfortschrittsdokumentation mittels CBM

### **CBM – Wie lassen sie sich praktisch umsetzen?**

CBM sind Speedtests, die in der Regel 1-2 Minuten beanspruchen und somit gut in den Unterricht integriert werden können. Sie sind wöchentlich bis monatlich, entweder mit der ganzen Klasse (als Gruppenverfahren) oder mit einzelnen Risikoschülerinnen oder Risikoschülern (als Individualverfahren) einsetzbar. Hierbei gilt die Faustregel (Müller, 2010): Je leistungsschwächer die Schülerin oder der Schüler, desto kürzer die Abstände zwischen den einzelnen Messungen (bis zu einmal wöchentlich). Je leistungstärker die Schülerin oder der Schüler, desto länger die Abstände zwischen den Messungen (einmal pro Monat).

### **Generelles Vorgehen:**

1. Die Schülerinnen und Schüler werden monatlich mit verschiedenen CBM im Bereich Mathematik und Deutsch geprüft.
2. Die Lehrkraft wertet die durchgeführten CBM aus, indem sie alle richtig gelösten Aufgaben zählt. Für ein richtiges Ergebnis erhält die Schülerin bzw. der Schüler einen Punkt.
3. Die Ergebnisse werden in einer Übersicht für jede Schülerin bzw. jeden Schüler dokumentiert.
4. Anhand von Vergleichswerten kann ein individueller Richtwert für jede Schülerin bzw. jeden Schüler ermittelt werden, den das jeweilige Kind bis zu einem gewissen Zeitpunkt erreichen soll.
5. Klassendurchschnitt bzw. weitere Normwerte lassen einen Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern zu, aber auch der eigene Lernfortschritt jedes Kindes kann beobachtet werden (soziale aber auch individuelle Bezugsnorm).
6. Anhand der Ergebnisse können Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten identifiziert und anschließend gefördert werden. Oft reicht eine Steigerung der Übungsinintensität aus, um gewünschte Lernfortschritte zu erzielen (insbesondere beim Lesen). Niedrige CBM-Werte im Rechnen sollten Anlass dafür sein, zu prüfen, ob das Kind die Unterrichtsinhalte verstanden hat.

### **CBM – Welche gibt es überhaupt in Deutschland?**

In Deutschland liegen zwar erste Arbeiten zur Lernverlaufdiagnostik bereits aus den 1990er Jahren vor (Diagnose- und Förderblätter von Klauer, 1994), der Ansatz der CBM wurde jedoch erstmals im Jahr 2006 in einem Aufsatz von Klauer (2006) erwähnt. Seit-her sind vermehrt Forschungsbestrebungen im deutschsprachigen Raum hierhingehend zu verzeichnen. Derzeit sind folgende deutschsprachige CBM verfügbar:

#### *Mathematik*

- Strathmann und Klauer (2012): LVD-M 2-4 (Klasse 2-4)
- Müller und Hartmann (2014): Lernfortschrittsdiagnostik: Grundrechenarten (Klasse 1-4)
- Universität Rostock: [www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de](http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de) (Klasse 1-4)
- Universität Münster: [www.quop.de](http://www.quop.de) (Klasse 1-4)

#### *Lesen*

- Walter (2013): Verlaufdiagnostik sinnerfassenden Lesens VSL (Klasse 2-6)
- Walter (2010): Lernfortschrittsdiagnostik Lesen LDL (Klasse 1-8)
- Universität Rostock: [www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de](http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de) (Klasse 1-4)
- Universität Münster: [www.quop.de](http://www.quop.de) (Klasse 1-4)

#### *Rechtschreiben*

- Universität Rostock: [www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de](http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de) (Klasse 1-4)

### **CBM – Kann die Arbeit damit auch irgendwie erleichtert werden?**

Um Lehrkräfte in der Anwendung und Auswertung von Lernfortschrittsdokumentationen zu unterstützen, wird seit dem Schuljahr 2011/12 über das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock ein internetbasiertes System entwickelt und bereitgestellt, das es ermöglicht, Zugang zu wissenschaftlich geprüften Testverfahren zur Lernfortschrittsdokumentation als Kopiervorlage zu erhalten und darüber hinaus die Erfassung, Speicherung und grafische Aufbereitung erhobener Schülerergebnisse bedienerfreundlich realisiert. Das System ist über die Internetadresse [www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de](http://www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de) erreichbar.



Wie ausgehend von den individuellen Schülerdaten über die konkrete Intervention entschieden wird, hängt von dem jeweilig verwendeten Interventionsmodell ab. In der US-amerikanischen Literatur werden im Wesentlichen vier allgemeine RTI-Interventionsmodelle unterschieden (Blumenthal et al. 2014):

1. *Problem-solving-Modelle* (PSM): Förderentscheidungen aufgrund multiprofessioneller Beratungen mit dem Ziel eines schülerspezifischen Förderplans (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003),
2. *Standard protocol-Modelle* (SPM): Förderentscheidungen aufgrund zuvor festgelegter Standardroutinen, in denen diagnostischen Zuweisungskriterien als auch die Fördermaßnahmen vorgegeben sind (Fuchs et al., 2003; Torgesen et al., 2001),
3. *Functional assessment-Modelle*: Förderentscheidungen aufgrund einer Leistungsprognose, die zunächst in einer Art „Testphase“ angeboten und ggf. im Förderverlauf konkretisiert werden (Daly, Witt, Martens & Dool, 1997) und
4. *Hybride Modelle*: Förderentscheidungen aufgrund einer Kombination der vorgestellten Modelle in unterschiedlicher Ausprägung (Berkeley et al., 2009).

### **2.3 Evidenzbasierte Praxis**

In der IDEIA 2004 wurde gesetzlich festgehalten, dass wissenschaftlich geprüfte und als wirksam erwiesene Materialien und Methoden (scientific research-based intervention) gemeinhin als Voraussetzung in der pädagogischen Praxis gelten sollten. In Deutschland hingegen ist das Konzept einer Evidenzbasierten Praxis (EbP) im pädagogisch-psychologischen Kontext noch vergleichsweise neu. Es bietet ein Rahmengerüst für einen qualitativ hochwertigen Unterricht aller Kinder und eine optimale spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson, 1996). Unterschiedliche internationale Institutionen zur Qualitätskontrolle, z. B. das Oxford Centre for Evidence-Based Medicine oder die Agency for Healthcare Research and Quality, erarbeiteten Kriterienlisten, wie die Qualität zur Beurteilung der vorliegenden Evidenzen eines Unterrichts-, Trainings- oder Therapieprogramms über sog. Evidenzklassen. Je höher die Evidenzklasse, desto besser ist die wissenschaftliche Begründbarkeit für den Einsatz in der pädagogisch-therapeutischen Praxis. Weitere Informationen über das Prinzip der Evidenzbasierung in der sonderpädagogischen Praxis lassen sich bei Blumenthal und Mahlau (2015) finden.

### **2.4 Forschungsstand zum RTI-Ansatz**

Vor dem Hintergrund der Kernelemente des RTI-Ansatzes lassen sich eine Vielzahl pädagogischer Chancen erkennen. Der RTI-Ansatz impliziert

- die Überwindung von zweifelhaften Gruppenbildungen von Schülerinnen und Schülern aufgrund weniger und prognostisch nicht valider Ist-Standmessungen von Schülermerkmalen,

- die Abkehr von stereotypen, auf tradierten (sonder-)pädagogischen Konzepten oder auf allgemeinen Wahrscheinlichkeitsaussagen beruhenden Zuweisungs- und Förderentscheidungen aufgrund einer groben Klassifikation von Schülerinnen und Schülern,
- die Ablösung des „wait-to-fail“-Vorgehens im Rahmen eines präventiv ausgerichteten und frühzeitig einsetzenden Fördersystems.

Stattdessen steht eine prozessorientierte formative Leistungsevaluation und dynamische Korrektur pädagogischer Handlungen im Mittelpunkt, unter Berücksichtigung

- von Wissen über wirksames pädagogisches Handeln,
- von Schülermerkmalen,
- von Erkenntnissen über spezifische Förderung und
- des Antwortverhaltens der Schülerin bzw. des Schülers auf den aktuellen Unterricht bzw. die aktuelle Förderung (dessen Response to Instruktion/Intervention) sowie
- optimierter Rahmenbedingungen von Förderung (RTI als Präventionskonzept, Hartke & Diehl, 2013).

Mehrfach belegt ist, dass die Anwendung einzelner Kernelemente des RTI-Ansatzes die Wahrscheinlichkeit einer positiven Leistungsentwicklung, insbesondere bei gefährdeten Kindern, erhöht. Dies gilt für

- frühe spezifische Hilfen zur Prävention von manifesten Minderleistungen (Hinweise u. a. bei Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi, 2004; Gaupp, Zoelch & Schumann-Hengsteler, 2004; Helmke & Weinert, 1997; Krajewski, 2003; Kurdek & Sinclair, 2001; Mazzocco, Feigenson, Halberda & Santos, 2011; Mazzocco & Thompson, 2005; Stern, 2003; Weißhaupt, Peucker & Wirtz, 2006),
- regelmäßige Leistungserhebungen (Lernverlaufsdokumentation, Monitoring) zur formativen Evaluation von Unterricht und Förderung (u. a. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie, 2013; Kingston & Nash, 2011),
- die Kooperation von verschiedenem schulischen Personal (Lehrkraft, Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge und Schulpsychologin bzw. Schulpsychologe) bei der Förderplanung und -entscheidung (u. a. Burns & Symington, 2002; Kovalski & Pedersen, 2008; Tilly, 2008),
- der Einsatz evidenzbasierter Unterrichts- und Fördermaßnahmen (u. a. Shapiro, 2004; Shinn, Walker & Stoner, 2006; Swanson, 2000).

Vergleichsweise wenig empirische Belege existieren hingegen zur Prüfung des RTI-Ansatzes als Summe seiner einzelnen Kernelemente (Burns, 2010). In einer Analyse unterschiedlicher Beschulungsmodelle nach dem RTI-Ansatz in den USA ermittelten Burns et al. (2005) für längerfristig in der Schulpraxis etablierte und betreute Projekte hinsichtlich der Schülerleistungen einen hohen positiven Effekt mit einer Effektstärke von  $d = 1.02$ . Für Implementationsstudien von Forschungsinstitutionen ließ sich ebenfalls ein hoher Effekt nachweisen ( $d = 0.86$ ).

Auf Basis der Ergebnisse von 16 Feldstudien schlussfolgern Hughes und Dexter (n. d.), dass

- frühe, gestufte Interventionen im Sinne des RTI-Ansatzes zu Verbesserungen der Schulleistungen bei Risikokindern, insbesondere im Lernbereich Lesen, führen,
- die Mehrheit der vorliegenden Evaluationsstudien ihren Fokus auf den Lernbereich Lesen im Grundschulbereich legte und hierfür positive Effekte durch die Umsetzung des RTI-Ansatzes belegt wurden,
- empirisch hochwertige Evaluationsstudien zu den höheren Lesefertigkeiten (z. B. Leseverständnis), zu weiteren Schulleistungsbereichen (z. B. Mathematik, Rechtschreibung) sowie Studien, die über den Grundschulbereich hinausgehen, erforderlich sind, um die Tragweite des RTI-Ansatzes zu beurteilen,
- Evaluationsstudien längsschnittlich angelegt sein sollten, um neben Aussagen bezüglich der Stabilität der positiven RTI-Effekte Informationen darüber zu liefern, wie stabil die Platzierungsraten und inwieweit die Auswahlkriterien der Förderebenen zuweisung passend sind,
- standardisierte Kriterien entwickelt werden müssen, um die Pädagoginnen und Pädagogen bei der Implementation des RTI-Ansatzes in der Praxis zu unterstützen und um die Effektivität standardisierter Implementationen durch empirische Studien überprüfbar zu machen.

Mit diesen Untersuchungen bereits etablierter Beschulungsmodelle in den USA liegen erste positive Evaluationsergebnisse des RTI-Ansatzes in seiner Gesamtschulung vor, die darauf schließen lassen, dass dieser sich dazu eignet, Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensschwierigkeiten erfolgreich inklusiv zu beschulen (Burns et al., 2005; Hughes & Dexter, n. d.; Hattie, 2013).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der RTI-Ansatz auch für den deutschsprachigen Raum ein erfolgsversprechendes Konzept für inklusive Beschulung darstellt. Zwar steht die Entwicklung einer evidenzbasierten inklusiven Praxis nach dem RTI-Ansatz in Deutschland erst am Anfang, sodass in diesem Bereich noch umfassender Forschungsbedarf besteht, mit dem Rügener Inklusionsmodell liegt jedoch ein deutschlandweit erstes, vollständig in die Praxis umgesetztes Beschulungskonzept nach diesem Modell vor. Im nachfolgenden Kapitel wird die Umsetzung der zentralen RTI-Elemente im Rahmen des RIM differenziert ausgeführt.

### 3. Umsetzung der zentralen RTI-Elemente im RIM

Im Folgenden werden die drei auf dem RTI-Ansatz beruhenden Kernelemente in ihrer konkreten Ausgestaltung im RIM dargestellt. Die Umsetzung des RTI-Ansatzes im RIM erfolgte unter Berücksichtigung der im deutschen Sprachraum vorhandenen Messverfahren, die für Monitoringprozesse geeignet sind sowie dem Forschungsstand in den Lern- bzw. Förderbereichen Rechnen/Mathematik, Lesen und Rechtschreiben/Deutsch, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache entsprechen.

#### 3.1 Mehrebenenprävention

Im Rahmen des RIM wird ein dreistufiges Mehrebenenmodell für die Lernbereiche Deutsch, Mathematik und für die emotional-soziale sowie sprachliche Entwicklung realisiert (Abbildung 4). Grundschullehrkräften und Sonderpädagoginnen sowie -pädagogen liegen dabei klare kooperative Aufgabenverteilungen innerhalb dieser Ebenen vor.

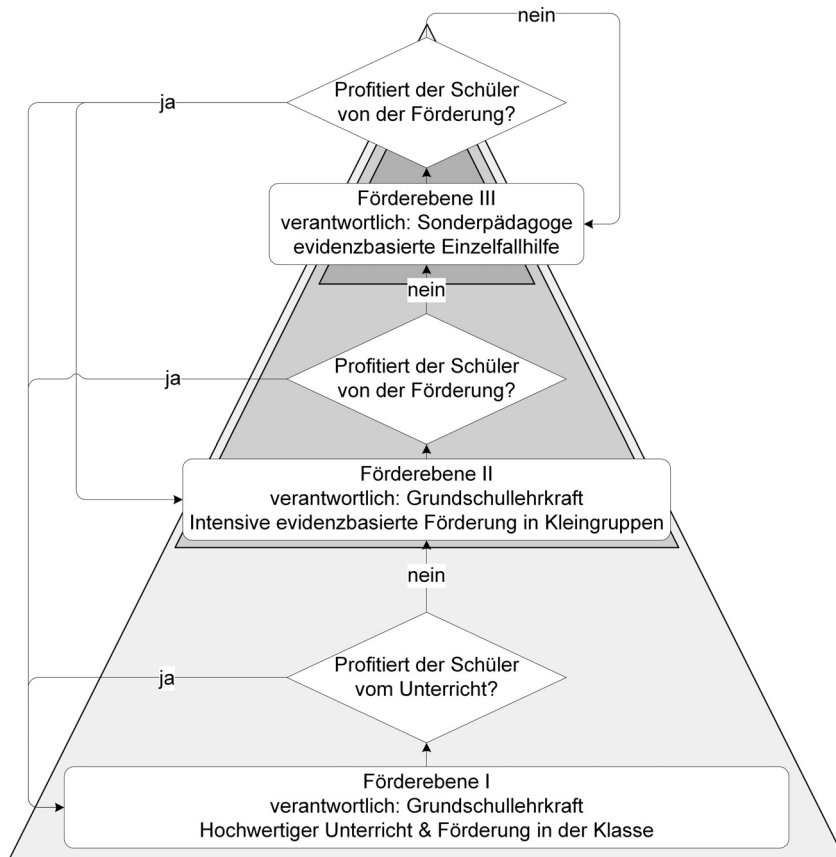


Abbildung 4: Die Förderebenen I, II und III sowie die Zuordnung zu Förderebenen

## Förderebene I

Auf Förderebene I werden alle Kinder beschult. Sie entspricht somit dem Regelunterricht nach der Stundentafel der Grundschule. Das RTI-Konzept weist auf dieser Ebene einen qualitativ hochwertigen Unterricht mit differenzierenden Anteilen für leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler aus. Die verwendeten pädagogischen Methoden sowie Unterrichts- und Fördermaterialien passen zueinander und haben bereits in wissenschaftlichen Untersuchungen gezeigt, dass sie gut geeignet sind, um alle Kinder einer Klasse zu fördern (Abschnitt 3.3). Verantwortlich für den Unterricht ist die Grundschullehrkraft. Die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge berät hinsichtlich spezifischer Maßnahmen, wie beispielsweise zu sprachheilpädagogischen oder verhaltensbezogenen förderlichen Unterrichtsanteilen.

Zeigen Kinder trotz der Maßnahmen auf Förderebene I in den im RIM verwendeten Screeningverfahren, der Lernverlaufdiagnostik oder in der Unterrichtsbeobachtung erste Anzeichen von Schwierigkeiten in den Lern- und Entwicklungsbereichen Deutsch, Mathematik, Verhalten und/oder Sprache, erhalten sie weitere Förderung auf Ebene II. Die Förderung auf Ebene II wird von der Klassenlehrerin bzw. vom Klassenlehrer durchgeführt und findet sowohl im Klassenverband als auch außerhalb des Klassenraums, zumeist in Kleingruppen, statt. Zeitlich wird die Förderung sowohl additiv als auch parallel realisiert. Reagiert ein Kind auf Förderebene II wiederum nicht responsiv, schließt sich eine Intervention auf Förderebene III an. Diese führt die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge in Kleinstgruppen bzw. im Einzelsetting durch. Nach einer Individualdiagnostik zum Lern- und Entwicklungsvermögen des Kindes durch die Sonderpädagogin bzw. den Sonderpädagogen wird in Teambesprechungen über die sich anschließenden Fördermaßnahmen entschieden. Diese finden häufig im Rahmen von Einzel- oder Kleingruppensettings unter Verwendung, soweit verfügbar, evidenzbasierter Materialien statt. Unabhängig vom jeweiligen Lern- oder Entwicklungsbereich kennzeichnet sich die Förderung auf den höheren Förderebenen (II und III) durch ein höheres Maß an Intensität und Spezifität. Reichen die Maßnahmen auf einer Ebene nicht aus, erfolgt demnach eine intensivere pädagogische Zuwendung auf der nächsthöheren Förderebene durch die Erhöhung der Frequenz bzw. der Verlängerung der Förderdauer, die Verringerung der Gruppenstärke, die Unterstützung durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen bzw. weiteres Fachpersonal sowie durch die Zunahme der Frequenz des progress monitoring.

Infobox 2: Was heißt hochwertiger Unterricht?

Innerhalb des Forschungsvorhabens RIM wurden Kriterien eines hochwertigen Unterrichts diskutiert und bestimmt. Relevant hierbei waren Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaften. Innerhalb dieser Diskussion, die auch zu Kriterienlisten zur Auswahl von Unterrichtsmaterialien führte (Blumenthal, Mahlau, Voß & Hartke, 2015; Diehl, Voß, Sikora & Hartke, 2015; Voß, Sikora & Hartke, 2015; weitere Informationen und Downloads sind über die Internetseite <http://www.rim.uni-rostock.de> zugänglich), wurden insbesondere Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik und pädagogischen Psychologie berücksichtigt. Gerade die Hattie-Studie (2013) liefert

hoch komprimiert Aussagen zu der Frage, welche Unterrichtsaspekte die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern steigern. In die Diskussion flossen ebenfalls Erkenntnisse darüber ein, welche Art der Klassenführung (des Classroom Managements, vgl. Abschnitt 3.6.2) das Verhalten und die emotional-soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern fördert. Vor diesem Hintergrund lassen sich Elemente eines hochwertigen Unterrichts bestimmen:

### **Klarheit, Struktur und Zielorientierung des Unterrichts**

Hochwertiger Unterricht ist *zielgerichtet*, d. h., er beruht auf einer *systematischen Lernzielabfolge* und klaren Vorstellungen in Hinblick auf die zu ermittelnden Kompetenzen der Lernenden. Die Lehrkräfte wissen genau, was sie wie im Unterricht vermitteln wollen. Dabei sind die avisierten *Ziele anspruchsvoll*, die Inhalte und Aufgaben stellen die Schülerinnen und Schüler vor schwierige, aber zu bewältigende Herausforderungen. Die einzelnen Unterrichtseinheiten und -stunden sind entsprechend der Lernziele im Sinne des *Mastery-Learnings* (eines Lernens bis zur „Meisterschaft“) systematisch organisiert, die einzelnen didaktisch-methodischen Schritte sowie das Classroom Management dementsprechend ausgerichtet. Die Lehrkräfte engagieren sich für die Lernziel-erreichung und wenden dabei fachdidaktisch bewährte Methoden und Materialien an. Sie geben den Schülerinnen und Schülern *Feedback* in Hinblick auf die erzielten Ergebnisse und die erarbeiteten Fähigkeiten und korrigieren dabei nichtzielenliche Arbeits- bzw. Verhaltensweisen oder Lösungswege und -strategien.

### **Adaptiver Einsatz verschiedener Methoden und Differenzierung**

Getroffene pädagogische Entscheidungen sind hochgradig adaptiv in Bezug auf unterschiedliche Lernausgangslagen, Entwicklungsprofile und Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler. Das schließt die unterrichtsintegrierte Erfassung von Lernständen und -prozessen, also *die formative Evaluation* des Unterrichts und das adäquate unterrichtsintegrierte (sowie ggf. additive) Eingehen auf individuelle Unterstützungsbedürfnisse im Rahmen von *Differenzierung* (in Menge und Schwierigkeitsgrad der Anforderungen bzw. Aufgaben und in der Lehrerhilfe) mit ein. Korrekatives Feedback sowie gezielte Lehrerhilfe werden für das Erreichen von Mindestlernzielen für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, also in Fällen erwartungswidriger Entwicklungsverläufe, eingesetzt, gleiches gilt für *Kooperative Lernformen*, wie z. B. *reziproke Instruktionen*, eine Methode zur Steigerung des Leseverständnisses, oder *tutorielle Hilfen (peer tutoring)*. Ebenso werden *Lerntechniken und kognitive Lernstrategien* thematisiert und eingeübt (z. B. die Arbeit mit Leitfragen oder Selbstinstruktion und lautes Denken). Bei der gezielten Lehrerhilfe findet die Methode der *Direkten Instruktion* Anwendung, d. h., leistungsschwachen Lernenden werden Wissen und Lösungswege bzw. -strategien für Aufgaben systematisch und kleinschrittig vermittelt. Adaptive Hilfen zielen auch für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf auf möglichst *anspruchsvolle Ziele* ab. Differenzierung bedeutet nicht automatisch eine Absenkung des angestrebten Leistungsniveaus. Im Gegenteil: Eine Absenkung der Menge oder des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben oder direkt instruierende Hilfen durch Lehrkräfte zielen auf das Erreichen von curricular anstehenden Zielen hin. Es wird versucht, jedem Kind gesellschaftlich relevantes Wissen und spiralcurricular bedeutsame Kompetenzen zu vermitteln.

Neben den akademischen Leistungen der Kinder fokussiert ein hochwertiger Unterricht auf günstige emotional-soziale Bedingungen schulischen Lernens. Dies betrifft Aspekte auf Klassen- sowie auf Schülerebene: