

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

**Schule,
Ganztag inklusiv?**

**Starke Schulen stärken
Kinder – der RTI-Ansatz
in der Praxis
Inklusionsprojekt
im Schulamt für den
Märkischen Kreis**

**Disziplin unter Druck?
Eine tentative Diskursanalyse
über Inklusion und
Professionalisierung im
sonderpädagogischen
Förderschwerpunkt Sprache**

**Depression Literacy
von Jugendlichen**

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

In den letzten Wochen und Monaten haben wir als Verband Sonderpädagogik e.V. viele Briefe an Politikerinnen und Politiker geschrieben, zuletzt z. B. an die Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Frau Dr. Hubig. Diesen Brief finden Sie in dieser Ausgabe unter vds aktuell. Wir haben gefordert, dass im Zuge der Lockerung von Beschränkungen vor allem Kinder und Jugendliche mit Behinderung und/oder sozialer Benachteiligung explizit zu berücksichtigen sind. Das ist aber nur ein Teil der Arbeit des vds. Ein anderer Teil ist es, über Presseerklärungen und Positionspapiere Forderungen in den Ländern sowie an Landesregierungen zu formulieren und auf diese Weise auch ein Sprachrohr für die im Feld Berufstätigen – also für Sie, liebe Leserinnen und Leser – zu sein.

Aktuell überarbeiten die einzelnen Bundesreferentinnen und -referenten gemeinsam mit den Landesreferentinnen und -referenten die Positionspapiere in ganz verschiedenen Bereichen. Wie diese Positionspapiere gestaltet sein sollen und was sie beinhalten, ist meist ein langer Diskussionsprozess. Da ist ein Blick von außen sehr hilfreich. Was sagen unsere Positionspapiere und Presseerklärungen (über uns) aus, wenn sie einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden? Genau dies macht Frau Odenwald im dritten Beitrag dieser Ausgabe. Sie analysiert beispielhaft einige Presseerklärungen und Positionspapiere sowohl von unserem Verband Sonderpädagogik als auch der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik zum Thema Professionalisierung im Förderschwerpunkt Sprache. Die Analyse gibt Hinweise, worauf wir als Verband bei der Formulierung zukünftiger Positionspapiere achten können.

Hier kommen auch Sie als Mitglieder im Verband ins Spiel. Wir möchten sowohl wissenschaftliche Anregungen als auch Ihre praktischen Überlegungen in das Verfassen der Positionspapiere einbeziehen. Daher laden wir Sie ein, nicht nur die aktuellen Positionspapiere zu lesen (Sie finden sie unter https://www.verband-sonderpaedagogik.de/positionen/2020_positionen.html), sondern uns auch Ihre Ideen für Veränderungen zuzusenden. Welche Inhalte und Positionen bzw. Argumente sollen wir unbedingt aktuell berücksichtigen? Sie können diese gerne an uns als Schriftleitung, an jedes Mitglied im Bundesvorstand oder an die jeweiligen Bundesreferentinnen und -referenten senden. Wir freuen uns auf Ihre Unterstützung bei dieser wichtigen Verbandsarbeit.


Prof. Dr. Conny Melzer


Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Michael Schurig · Markus Gebhardt **328**
Schule, Ganztag inklusiv?

Sören Bellmer · Barbara Scheidtweiler · Nicole Borries **339**
Starke Schulen stärken Kinder – der RTI-Ansatz in der Praxis Inklusionsprojekt im Schulumt für den Märkischen Kreis

Sarah Odenwald **355**
Disziplin unter Druck? Eine tentative Diskursanalyse über Inklusion und Professionalisierung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache

Armin Castello **366**
Depression Literacy von Jugendlichen

vds aktuell **372**
Brief an die Kultusministerkonferenz von Dr. Angela Ehlers

Buchbesprechungen



Verband
Sonderpädagogik e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023

post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Schriftleitung

Prof. Dr. Conny Melzer
conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de

Beirat der Zeitschrift für Heilpädagogik

blanka.hartmann@verband-sonderpaedagogik.de
marie-christine.vierbuchen@verband-sonderpaedagogik.de
markus.bichler@verband-sonderpaedagogik.de
alexander.gantschow@verband-sonderpaedagogik.de
juergen.moosacker@verband-sonderpaedagogik.de

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
David Scheer	Pressereferent
Conny Melzer	Schriftleiterin
Peter Wachtel	Schriftleiter



Bildungsakademie

Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.vds-bildungsakademie.de



Sören Bellmer



Barbara Scheidtweiler



Nicole Borries

Starke Schulen stärken Kinder – der RTI-Ansatz in der Praxis

Inklusionsprojekt im Schulamt für den Märkischen Kreis

Durch die Inklusion hat präventive Förderung in heterogenen Lerngruppen in Grundschulen an Bedeutung gewonnen. Im Projekt ‚Starke Schulen stärken Kinder‘ haben sich 17 Grundschulen zusammengefunden, die sich die Umsetzung von Response To Intervention (RTI) als Schulentwicklungsaufgabe zum Ziel gesetzt haben. Der organisatorische Rahmen sowie inhaltliche Akzentuierungen wurden durch das Inklusionsteam im Schulamt entwickelt und umgesetzt. Im vorliegenden Beitrag stellen wir zunächst dar, wie wir aus der Perspektive der Praxis die Fachdiskussion zum Thema RTI verfolgt haben und welche Ideen für die praktische Umsetzung individueller Förderung daraus gewonnen werden konnten. Im Zentrum der Darstellung stehen Schulentwicklungsprozesse einer Beispielschule.

Zusammenfassung

Verfolgt man aus der schulpraktischen Perspektive die aktuelle sonderpädagogische Diskussion in Deutschland, so kommt dem Ansatz Response To Intervention (RTI) seit geraumer Zeit schon allein quantitativ ein besonderer Stellenwert zu. Sei es in unzähligen Buchveröffentlichungen, in dieser oder anderen Zeitschriften, in der Lehrkräftefortbildung oder etwa auf den vds-Kongressen, RTI – und damit in Zusammenhang stehenden Konzepten, Maßnahmen etc. – sind in hohem Maße präsent (vgl. Huber & Grosche, 2012; Huber, Grosche & Schütterle, 2013); insbesondere durch die Berichterstattung über das Rügener Inklusions-Modell (RIM), das konzeptionell „auf dem US-amerikanischen ‚Response to Intervention‘-Ansatz (RTI)“ basiert (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011, S. 464; sowie ferner die gesamte Ausgabe 3/2016 dieser Zeitschrift).

Ausgangssituation/ theoretische Begründung

Für uns als Mitglieder des Inklusionsteams im Schulamt für den Märkischen Kreis spielt die nordrhein-westfälische Perspektive freilich eine besondere Rolle. So wird auch in der Veröffentlichung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) ‚Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis‘ (MSB, 2016) auf das Mehrebenenmodell verwiesen. Hier heißt es, dass RTI „das international verbreitetste Rahmenkonzept für eine wirksame Unterstützung des Lernens bei vorliegenden Beeinträchtigungen“ ist (Heimlich, Hillenbrandt & Wember, 2016, S. 14).

Zentrales Merkmal des Ansatzes ist die Dreistufigkeit hinsichtlich Förderung und Diagnostik. Dieses Mehrebenenmodell wird üblicherweise als ein dreistufiges Dreieck dargestellt (vgl. Abb. 5). Auf Förderebene eins befinden sich alle Kinder einer Klasse bzw. Schule. Auf Grundlage regelmäßiger Diagnostik für die gesamte Lerngruppe erhalten die Kinder eine universelle Förderung. Werden ungünstige Lern- und Entwicklungsverläufe festgestellt, kommen Fördermaßnahmen zum Einsatz, die auf den Förderebenen zwei und drei hinsichtlich Intensität und Quantität ausgeweitet werden (vgl. Huber, Grosche & Schütterle, 2013, S. 81 ff). Wie das Vorgehen auf den drei Förderebenen praktisch ausgestaltet werden kann, wird im Folgenden an mehreren Beispielen verdeutlicht.

Zeitschrift für Heilpädagogik
71, 2020
Seite 339–354

Aus praxisorientierter Sicht auf das Modell erscheint uns von Beginn an insbesondere der Fokus auf die Prävention als besonders wichtig. Mit Blick auf das „Wait-to-fail-Problem“ benennen Huber und Grosche, dass im Mittelpunkt des Interesses nicht „die Frage nach der bestmöglichen Diagnostik bei sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern der bestmöglichen Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf stehen sollte“ (2012, S. 313).

Das heißt, bestenfalls führt die Arbeit nach bzw. orientiert an RTI dazu, dass die Eröffnung eines Verfahrens auf Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (in Nordrhein-Westfalen nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF, §§ 11 und 12) ausbleibt, da auf Grundlage präventiven Interventions Lern- und Entwicklungsproblemen frühzeitig mit passgenauer Förderung entgegengewirkt werden kann.

Ferner konnten wir beobachten, dass in vielen Schulen die Zuständigkeiten, also die Frage danach, was im inklusiven Setting eine ‚sonderpädagogische Aufgabe‘ bzw. eine ‚Aufgabe der Klassenlehrkraft‘ ist, eine zentrale Rolle spielt. Grosche und Huber verweisen darauf, dass das RTI-Paradigma neue Rollen- und Funktionszuschreibungen definiert und Arbeitsaufträge sowie Abgrenzungen erneuert werden müssen. Außerdem betonen die Autoren, dass RTI kein Konzept ist, das sich „den ohnehin schon im Rahmen des inklusiven Wandels stark belasteten und verunsicherten Lehrkräften zusätzlich verordnen lässt“ (2012, S. 319). Sie verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass einerseits alte, ggf. überholte Ansätze durch RTI ersetzt und bereits bestehende (internationale) Erfahrungen hinzugezogen werden sollten. Es besteht seitens der Autoren der Anspruch, dass „konkrete und überschaubare Modelle entwickelt und ausgewertet werden“ (a. a. O.), um sie der Praxis zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden wollen wir aufzeigen, wie wir als Inklusionsteam im Schulamt für den Märkischen Kreis dabei vorgehen, einen solchen Prozess auf regionaler Ebene zu planen und umzusetzen.

Lokaler Initiierungsprozess

Ausgangspunkt war die Einladung an Professor Hartke von der Universität Rostock zu unserer Lehr- und Lernmittelbörse, einem Fachtag für Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen, der jährlich stattfindet, über das Rügener Inklusionsmodell (RIM) in einem Vortrag zu berichten und anschließend zwei – primär an Schulleitungen gerichtete – Workshops zum selben Thema anzubieten.

Abbildung 1:
Schulamt für den Märkischen Kreis



Ausgehend von diesen umfassenden Inputs meldeten mehrere Schulleitungen bei der unteren Schulaufsicht das Interesse zurück, sich in das Thema RTI vertiefen bzw. ihre Schulen in diese Richtung weiterentwickeln zu wollen.

Abbildung 2:
Inklusionsteam im Schulamt



In der Folgezeit konnte eine Steuergruppe zusammengestellt werden, deren Mitglieder in unterschiedlichen Konstellationen einzelne Bestandteile und Prozessabschnitte des Projekts verantworten.

Zur Steuergruppe gehören folgende Personen: Zwei Inklusionsfachberaterinnen und zwei Inklusionskoordinatoren, die mit jeweils einer Hälfte ihres Stundenumfangs als sonderpädagogische Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen tätig sind und zur anderen Hälfte an das Schulamt des Kreises abgeordnet sind. Gemeinsam mit einer Schulaufsichtsbeamtin (Generalistin für Inklusion) stellen sie das Kernteam für die Organisation dar. Ergänzend konnten zwei Direktoren (Grundschule und Förderschule) sowie eine in einer Grundschule tätige Sonderpädagogin gewonnen werden, um das Projekt mit ihren jeweils spezifischen Fachkompetenzen und -perspektiven zu ergänzen.

Von Beginn an war es das Ziel, dass das Projekt von allen weiteren Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten, an deren Schulen sich das Projekt richtet, mitgetragen wird. Hierzu wurden die

zentralen Anliegen sowie das zugrundeliegende Konzept von RTI zunächst in mehreren Sitzungen erörtert und Meinungen, Bedenken und Überzeugungen ausgetauscht. Am Ende dieses Prozesses stand eine von Unterer Schulaufsicht und Steuergruppe gemeinsam geplante und durchgeführte ‚Werbe- und Informationsveranstaltung‘ als Auftakt für das Projekt im Mai 2018.

Eingeladen waren dazu alle interessierten Schulleitungsmitglieder, sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Steuergruppenmitglieder der Grundschulen im Märkischen Kreis. Sie erhielten zunächst einen Überblick über RTI, ferner wurde das organisatorische Vorgehen – soweit es zu diesem Zeitpunkt möglich war – dargestellt. Darüber hinaus wurden bereits zu diesem Zeitpunkt Fragestellungen der schulischen Implementation thematisiert; ein Gesichtspunkt, der für das gesamte Vorhaben eine zentrale Rolle spielt und von Beginn an alle Entwicklungen begleitet. Informiert wurden die Schulen über Einladungsmails sowie persönlich und auf Schulleitungsdienstbesprechungen. Bei diesen Anlässen hatten immer auch Schulleitungen das Wort, die bereits die Entscheidung zugunsten ihrer Projektteilnahme getroffen hatten. So konnten Pro-Argumente unmittelbar kommuniziert werden.

In der Startphase mussten folgende weitere Aufgaben bearbeitet werden: Entwerfen eines Logos (siehe Abb. 3), Gestaltung von Werbeatikeln für die Schulen (Fassadenschilder, Aufkleber, Roll-Ups etc.), Organisation eines Tagungshauses für die Infoveranstaltung, Gewinnung von Praxisreferentinnen und -referenten (z. B. Sonderpädagogin einer Schule, die bereits nach RTI arbeitet) zur Darstellung einer ‚good-RTI-practice‘.

Zum strukturierten Erarbeiten der für RTI erforderlichen Aspekte erschien es von Beginn an sinnvoll, den Schulen ein modularisiertes Angebot zu machen (siehe Abb. 2: Zeitplanung), um die Arbeit an den verschiedenen Bestandteilen in personell und zeitlich leistbaren Etappen zu ermöglichen. Hierbei sind auch drei Punkte der einzelschulischen Implementation bedeutsam:

- Es war unser Anliegen, dass möglichst viele Beteiligte (insbesondere Lehrkräfte, aber auch Schulleitungen oder nicht-unterrichtende Fachkräfte) aus jeder Schule zu einem Zeitpunkt an den verschiedenen Angeboten teilnahmen. Die Inhalte sollten also nicht ausschließlich über ausgewählte/berufene einzelschulische ‚RTI-ExpertInnen‘ ins Kollegium getragen werden. Vielmehr soll RTI – und damit die gesamte Inklusionsaufgabe – als Teamaufgabe verstanden werden, die es auf viele Schultern zu verteilen gilt. In der Praxis zeigt sich, dass diese Idee von den beteiligten Schulleitungen grundsätzlich mitgetragen wird, sich in besonderem Maße aber die sonderpädagogischen Lehrkräfte als die schulischen Ansprechpersonen für RTI zeigen.
- Es bestand von Beginn an das Interesse, den teilnehmenden Schulen Entwicklungs- und Erprobungszeit zu geben. Als ein zentral organisiertes Projekt kam das Angebot zur Teilnahme für die Schulleitungen sehr unvorbereitet. Folglich mussten begonnene Schulentwicklungsvorhaben noch beendet werden, während die Arbeit an RTI schon begonnen hatte. Nach nun fast zwei Jahren im gemeinsamen Arbeitsprozess zeigt sich verstärkt, dass Schulen RTI immer mehr in den Fokus der Schulentwicklung rücken oder vielfach sogar zur zentralen Entwicklungsaufgabe machen. Die Konzeption sieht somit vor, dass für die Einzelschule, trotz zentral angebotener Veranstaltungen, ein inhaltlich und organisatorisch möglichst hoher Spielraum zur individuellen Ausgestaltung gegeben wird.
- Ein dritter Grund für ein modularisiertes Vorgehen ist auch die damit verbundene päckchenweise Bearbeitung der Angebote in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht. Es geht also auch darum, die Ressourcen innerhalb der Steuergruppe im Blick zu halten. Über kollegiale Verbindungen zum Institut für die Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM) der TU Dortmund (Prof. Selter/Prof. Nührenböcker) entstand ein erster Kontakt zu einem Forschungsprojekt, das in Kooperation mit dem Fachgebiet Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderungen/Fakultät Rehabilitationswissenschaften, ebenfalls der TU Dortmund (Prof. Wember), bestand. Auf diesem Wege begann eine erste gute Kooperation auf inhaltlicher Ebene. So konnte das Forschungsprojekt aus der Mathematikdidaktik mit inklu-



Abbildung 3:
Projektlogo

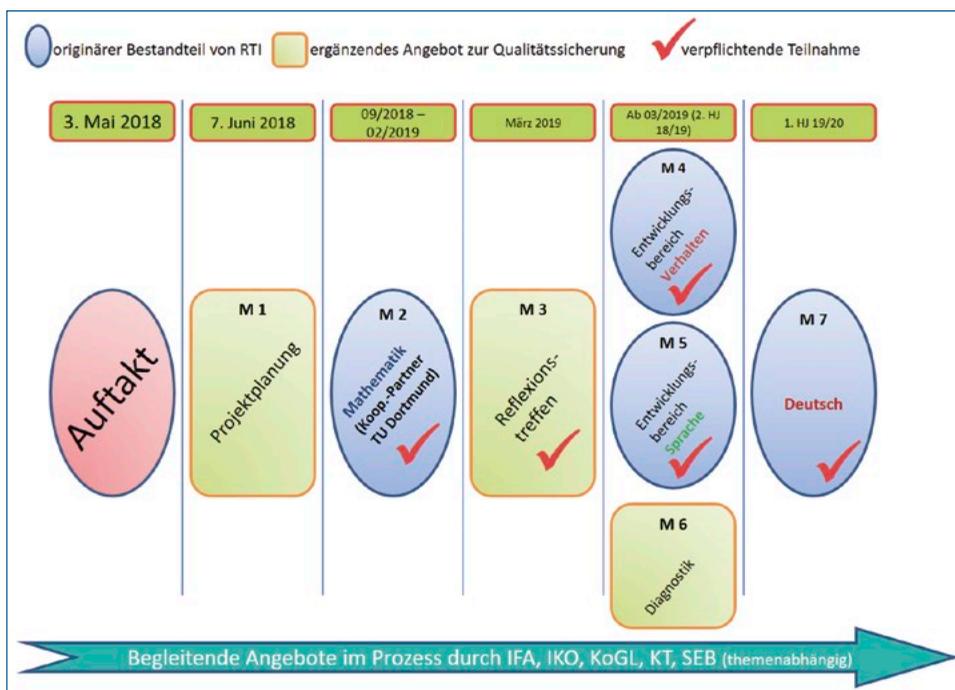
siver Ausrichtung als unser Modul 2 – Lernbereich Mathematik – in unser Projekt eingebunden werden (vgl. Korten, Nührenbörger, Selter, Wember & Wollenweber, 2019).

Mit diesen Vorüberlegungen bzw. vertiefenden Planungen für erste Module wurde Anfang Mai 2018 die Auftaktveranstaltung eröffnet. Neben den oben genannten Gesichtspunkten zur Implementation wurde das Modul 2 (Mathematik) von Prof. Wember und einem Mitarbeiter aus dem Projekt ausführlich vorgestellt. Im Anschluss hatten die Schulen rund sechs Wochen Zeit, um sich für eine verbindliche Teilnahme zu entscheiden. In der Folge arbeiten seit Juni 2018 siebzehn Grundschulen aus neun Städten im Gebiet des Märkischen Kreises zum Thema Response To Intervention.

Die Module

Zum Verständnis des Gesamtverlaufs ist ein Überblick über die Module hilfreich (siehe Abb. 4). Die Module ergeben sich im Wesentlichen aus den nach RTI konzeptionell vorgesehenen Lern- und Entwicklungsbereichen.

Abbildung 4:
Modularisierte Struktur und Zeitplanung zum Projektstart



Welche Module verpflichtend sein sollen und welche fakultativ, wurde gemeinsam mit den Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten abgestimmt. Im Folgenden geben wir einige Hinweise zu den Modulen.

M 1 – Projektplanung

Um das Anliegen der gelingenden einzelschulischen Umsetzung zu unterstützen, hatten Schulleitungs- und/oder Steuergruppenmitglieder die Möglichkeit, an diesem ersten Modul zur Projektplanung teilzunehmen. Das Modul fand kurz vor den Sommerferien 2018 statt, um die Arbeit am Projekt, die inhaltlich nach den Sommerferien mit dem Folgemodul beginnen sollte, zu unterstützen und zu strukturieren. Die Teilnahme war nicht verpflichtend. Ziel der Veranstaltung war es, den Teilnehmenden Grundlagen in Projektplanung zu vermitteln. Die Anwesenden befassten sich mit der Frage, wie ein so großes und langandauerndes Vorhaben in kleine Arbeitspakete aufzuteilen ist, welche Stolpersteine im Vorfeld in den Blick genommen werden sollten und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um im Kollegium eine möglichst hohe Mitwirkungsbereitschaft zu erzielen. Die Schulen hatten die Möglichkeit, erste kleine Projektpläne zu erstellen, erste Aufgaben festzulegen sowie Arbeitsschritte zu terminieren. Das Modul wurde durch einen Moderator (Schulentwicklungsberater) des Kompetenzteams im Märkischen Kreis (staatliche Lehrerfortbildung) durchgeführt.

M 2 – Mathematik

In Modul 2 fanden insgesamt sechs Veranstaltungen zum Unterrichtsfach Mathematik statt, die neben diagnostischen Bestandteilen fünf sogenannte GLUs (gemeinsame Lernumgebungen) beinhalteten. GLUE steht für „Gemeinsame Lernumgebungen entwickeln“. GLUE ist das oben bereits genannte Forschungsprojekt der TU Dortmund. „Das Forschungsvorhaben widmet sich der Frage, wie Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen – Mathematiklehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe sowie Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderung – bei der Umsetzung inklusiver Bildung im Mathematikunterricht wirksam unterstützt werden können“ (Korten, et al., 2019, S. 9).

Hierbei hatten Kolleginnen und Kollegen neben den Präsenzveranstaltungen im Sinne eines blended learning die Möglichkeit, auf digitale Inhalte der Homepage der TU Dortmund zuzugreifen. „Das Fortbildungsangebot baut auf Materialien zu einem differenzsensiblen, fachlich sowie fachdidaktisch fundierten Mathematikunterricht auf (...), die auf der Plattform ‚Mathe inklusiv mit PIKAS‘ (pikas-mi.dzlm.de) erstellt, erprobt und online publiziert wurden“ (a. a. O., S. 10).

Die Veranstaltungen gliederten sich jeweils in einen fachlichen Input, einen darauf folgenden methodischen Input und schließlich in eine Praxisphase, in der die Teilnehmenden mit Unterstützung der Referenten Unterricht in Anlehnung an das gerade Dargebotene planen konnten. Ab der zweiten Veranstaltung fand zu Beginn jeweils ein Austausch über die erprobten Unterrichtsplanungen statt. Parallel dazu stellen die Kolleginnen und Kollegen erprobtes und bewährtes Unterrichtsmaterial über die Homepage (www.inklusion-mk.de) anderen Fortbildungsteilnehmenden zur Verfügung.

Begleitend zur Fortbildung wurden die Lehrkräfte immer wieder aufgefordert, die erarbeiteten Inhalte im Sinne von RTI auf den unterschiedlichen Stufen der Förderung einzuordnen. Diese Ergebnisse konnten u. a. auf einem Protokollbogen dokumentiert werden, der die Grundlage zur Kommunikation der Inhalte im Kollegium bzw. mit der Schulleitung darstellte.

Eine Evaluation des Fortbildungsmoduls Mathematik im Anschluss an die letzte Veranstaltung ergab, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden einen erheblichen Einfluss der Fortbildungen auf den eigenen Unterricht konstatierte. Bezüglich der persönlichen Arbeitszufriedenheit gaben nahezu 70 % der Teilnehmenden an, dass es stimmt bzw. eher stimmt, dass ihre Arbeitszufriedenheit im Fach Mathematik positiv beeinflusst worden ist. Zielgruppe von M 2 waren aus jeder Schule eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft an einer Allgemeinen Schule.

M 3 – Reflexionstreffen

Mit Modul 3 angesprochen waren Schulleitungs- und/oder Steuergruppenmitglieder; der Besuch war freiwillig. Ziele dieser Nachmittagsveranstaltung waren

- Rückblick auf M 2 mit dem Ziel, organisatorische und inhaltliche Wünsche der Schulen zu erheben,
- das Erarbeiten nächster schulischer Handlungsschritte im Sinne einer Fortführung der Projektplanung,
- Vorstellung besonderer Arbeitsergebnisse einer Einzelschule als Praxisbeispiel aus den eigenen Reihen.

M 6 – Diagnostik

Das nächste inhaltliche Modul fand zum Thema Diagnostik statt. Eingeladen waren hierzu insbesondere die Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen und nicht vorrangig die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Ziel war es, den Lehrkräften die Diagnostik in den Lern- und Entwicklungsbereichen insbesondere auf Förderebene 1 näher zu bringen, Beispiele für standardisierte Diagnostik vorzustellen, einige Verfahren zu erproben und vor allem Vorbehalte gegenüber standardisierter Diagnostik abzubauen sowie zum Anwenden zu ermutigen. Ferner sollten die Teilnehmenden in

die Lage versetzt werden, an der Auswahl geeigneter diagnostischer Verfahren für ihre eigenen Schulen mitwirken zu können. M 4 war verpflichtend; je Schule sollten ein bis drei Kollegiumsmitglieder teilnehmen.

Nach einem allgemeinen Einführungsvortrag zum Thema Diagnostik durch eine Schulpsychologin (Kooperationspartnerin war hier die kommunale Schulpsychologie der Stadt Lüdenscheid) konnten sich die Lehrkräfte unterschiedlichen Workshops zuordnen, in denen diagnostisches Material zu den Fächern Mathematik und Deutsch sowie zu den Entwicklungsbereichen Verhalten und Sprache vorgestellt wurde, welches auch ausprobiert werden konnte.

M 4 – Entwicklungsbereich Verhalten und M 5 – Entwicklungsbereich Sprache

Ein Ergebnis der Befragung in M 3 war, dass sich die sehr dichte Taktung des Mathematikmoduls für die Kolleginnen und Kollegen zwar als sehr ertragreich und intensiv hinsichtlich der damit verbundenen Praxisübertragung („Hausaufgaben“) zeigte, dass es aber auch als sehr anstrengend und herausfordernd empfunden wurde. Daher wurde der Beginn der Module zu den Entwicklungsbereichen Sprache und Verhalten in das zweite Jahr der Fortbildungsreihe verlegt (und das Modul 6, da zeitlich weniger beanspruchend, vorgezogen).

Inhaltlich wurden die Module von Mitarbeitenden des Inklusionsteams mit der jeweiligen Expertise entwickelt und durchgeführt. Es handelte sich jeweils um eine ganztägige Veranstaltung, die sich mit Diagnostik und Förderung dieser Entwicklungsbereiche befasste. Da sich diese beiden Module 4 + 5 mit Inhalten befassen, die eine eher sonderpädagogische Ausrichtung haben, richtete sich die Einladung in erster Linie an Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen, um im Sinne von RTI deren Handlungskompetenzen auf den Förderebenen eins und zwei – und damit den Klassenunterricht betreffend – zu erweitern. Tatsächlich zeigte sich, dass auch viele sonderpädagogische Lehrkräfte Interesse an den angebotenen Inhalten hatten und die Gelegenheit nutzen, um sich beispielsweise in eine Fachrichtung einzuarbeiten, die sie nicht studiert haben.

M 7 – Deutsch

Das Modul zum Unterrichtsfach Deutsch befindet sich derzeit in der Planung. Es wird wiederum in mehrere Veranstaltungen aufgegliedert sein. Das Modul orientiert sich im Aufbau an den vier Bereichen aus dem Lehrplan für das Fach Deutsch in der Grundschule (Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen; vgl. MSB, 2008). Beginn ist im Mai 2020 mit Frau Prof. Marci-Boehnke von der TU Dortmund zum Thema Lesen. Im Folgenden werden die Bereiche dann von unterschiedlichen Kooperationspartnerinnen und -partnern, u. a. dem Kompetenzteam im Märkischen Kreis und nochmals der TU Dortmund, in Fortbildungsveranstaltungen bearbeitet. Die Aufgabe der Steuergruppe ist dann vorrangig die organisatorische Gestaltung der Tagungen (referierende Personen akquirieren, einladen, Tagungsräume finden etc.). Auch in diesem Modul liegt das Hauptaugenmerk auf den Förderebenen eins und zwei. Damit wird weiterhin das Ziel verfolgt, das präventive Handeln/Unterrichten mehr in den Fokus der Lehrkräfte zu rücken und Kompetenzen zu erweitern.

Einige bedeutsame inhaltliche und strukturelle Perspektiven treten in der Auseinandersetzung mit dem RTI-Ansatz immer wieder in Erscheinung und werden von uns in der Auseinandersetzung daher besonders berücksichtigt.

Inhaltsebene

Die besondere Gewichtung des präventiven Handelns ist ein immer wiederkehrendes Merkmal in allen Modulen. So befindet sich unsere inhaltliche Schwerpunktsetzung in allen Modulen, sowohl bei den Fächern als auch in den Entwicklungsbereichen, immer auf den Förderebenen eins und zwei. Dahinter steht die Annahme, dass ein guter Unterricht auf Förderebene eins, der die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im fachbezogenen Lernen und der allgemeinen Entwicklung (sofern da überhaupt zu trennen ist) in den Blick nimmt, die zentrale

Zentrale Anliegen und ihre Umsetzung im Projekt

Gelingensbedingung für positive Lern- und Entwicklungsverläufe ist. Um das zugrundeliegende Verständnis, die innewohnende Haltung, exemplarisch zu verdeutlichen, folgt hier als ein Beispiel das abgeschlossene Modul Verhaltensförderung:

Dabei stehen in den Angeboten für die Lehrkräfte die vielschichtigen Perspektiven des Classroom Managements im Mittelpunkt der Betrachtung. So werden Möglichkeiten diskutiert, um Schülerinnen und Schülern Orientierung und Sicherheit zu geben, kreative Wege zur Gestaltung von belastbaren und vertrauensvollen Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften zu gestalten, das Vorbereiten/Planen und Unterrichten von Regeln umzusetzen sowie vielfältige Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Lernendenverhalten durch Sicherstellung durchgängiger Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler.

In Anerkennung der Wichtigkeit von kontinuierlicher Diagnostik im Sinne des RTI-Ansatzes ist es aus unserer Sicht erforderlich, die Lehrkräfte für diesen Anspruch zu sensibilisieren, aber gleichwohl die generell hohe Arbeitsbelastung in Verbindung mit einer zum Teil dünnen Personaldecke, insbesondere bei sonderpädagogischen Lehrkräften, im Blick zu behalten. Es konnten mithin fünf diagnostische Leitlinien formuliert werden:

- Alle Lehrkräfte werden sich ihres diagnostischen Handelns bewusst (auch wenn keine standardisierten Verfahren eingesetzt sind).
- Alle Lehrkräfte werden bestärkt, standardisierte oder formalisierte diagnostische Verfahren regelmäßig zu verwenden.
- Alle Lehrkräfte werden ermutigt, Screenings für alle Schülerinnen und Schüler (also auf Förderebene 1) in regelmäßigen Abständen einzusetzen.
- Alle Lehrkräfte fassen (standardisierte) diagnostische Instrumente als Hilfsmittel auf, die sie dabei unterstützen, negative Lern- und Entwicklungsverläufe frühzeitig(er) zu erkennen, um
 - als Ergänzung zu ihrer sonstigen Diagnostik (Lernbeobachtung, Gespräche, Leistungsmessung etc.) geeignete Förderentscheidungen zu treffen,
 - mit Kolleginnen und Kollegen kriterienorientiert und zielgerichtet über Lern- und Entwicklungsverläufe zu kommunizieren,
 - Eltern qualitativ hochwertige Rückmeldung und Förderempfehlung zu den Lern- und Entwicklungsständen ihrer Kinder geben zu können.
- Die Lehrkräfte werden aufgefordert, in den Kollegien Verbindlichkeiten zum Einsatz diagnostischer Verfahren zu vereinbaren.

Der konzeptionell bedeutsame Evidenzaspekt findet sich in unserem Vorgehen insofern wieder, als zu Orientierung an evidenzbasierter Praxis hingeführt und geraten wird. So werden wissenschaftlich fundierte Konzepte vorgestellt, teils durch die wissenschaftlich tätigen Personen selbst. Es wird zum schulweiten Einsatz von Programmen/Trainings (beispielsweise zur Förderung prosozialen Verhaltens) aufgefordert, deren Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft wurde. Ferner wird mit Blick auf die drei Evidenzaspekte (vgl. Blumenthal & Mahlau, 2015, S. 408f) herausgearbeitet, dass das regelmäßige Hinterfragen/Evaluieren/Diagnostizieren von Fördermaßnahmen und ihrer Wirkung auf das Verhalten und Lernen der Kinder zu einer Evidenzbasierung des pädagogischen Handelns und einer Qualitätssteigerung in der eigenen Praxis führt.

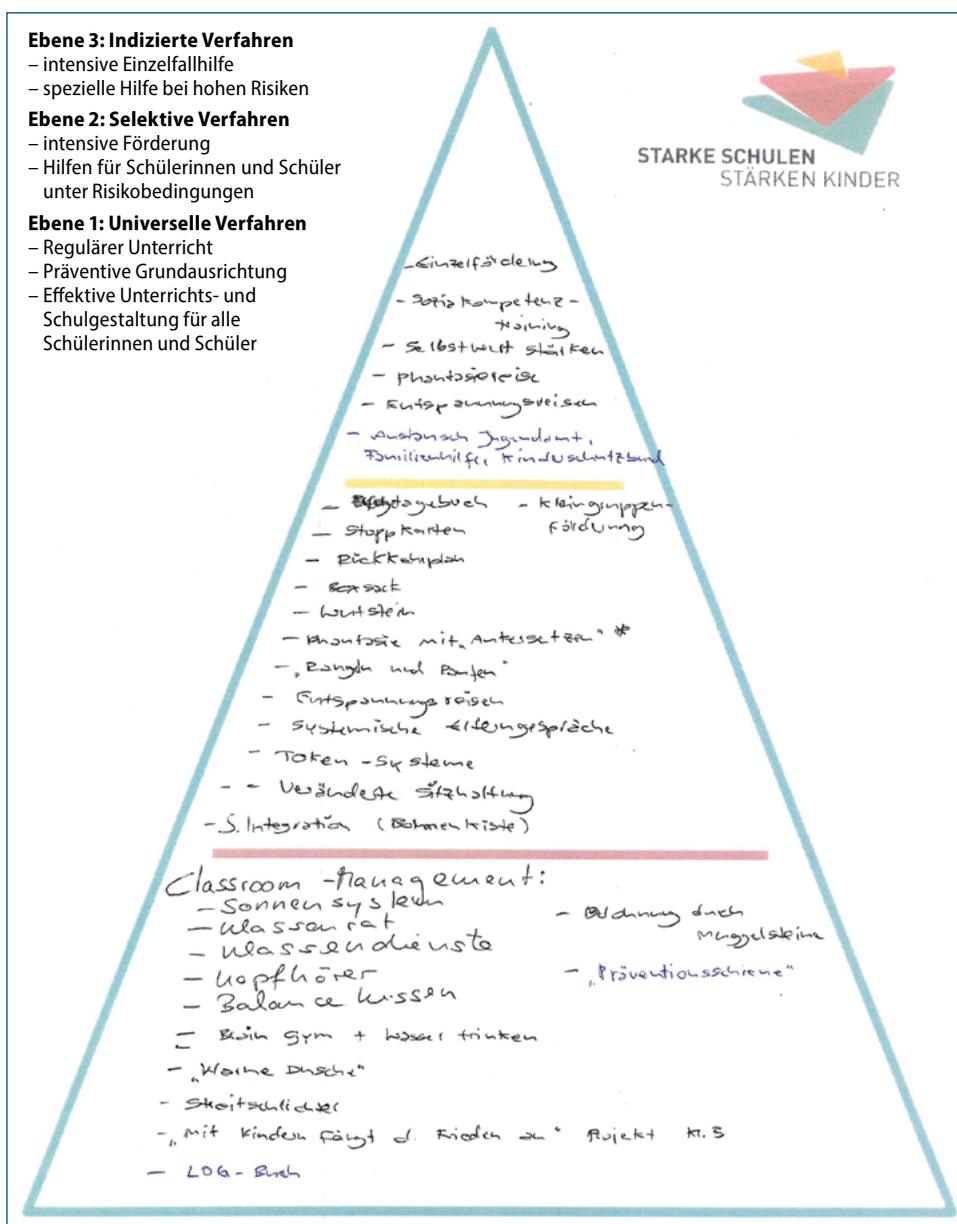
Befüllen der Förderebenen mit Inhalten in Bezug auf die Einzelschule

Das schulbezogene ‚Befüllen‘ der Förderebenen ist in jedem Modul fast zum ritualisierten Vorgehen geworden.

Die Lehrkräfte bekamen nach einer Einführung zu den zentralen Gesichtspunkten von RTI immer den Auftrag, ihr schulisches Handeln bei der Förderung mit Schlagwörtern in die drei Förderebenen einzusortieren (siehe Abb. 5). Diese Übung diente im Kern dazu,

- die etablierte Förderpraxis einer jeden Schule zu verdeutlichen,
- aufzuzeigen, dass in jeder Schule schon vielfältige Förderung stattfindet,
- das Verständnis der Lehrkräfte für die Systematik der dreistufigen Förderung zu schärfen und

Abbildung 5:
Arbeitsergebnis Praxisphase –
bestehende Förderpraxis



– zu verdeutlichen, dass RTI keine vollständige Neustrukturierung der bisherigen Förderpraxis bedeutet und bisheriges Förderhandeln wertgeschätzt wird.

Auf Grundlage der erstellten schulbezogenen Sammlung von Maßnahmen der Förderung konnte nachfolgend aufgebaut werden. Da an den Veranstaltungen in der Regel Schulteams teilnehmen, dienten diese Arbeitsaufträge in hohem Maße auch der teaminternen Kommunikation über die eigene Förder- bzw. Unterrichtspraxis. Die Teilnehmenden wurden stets aufgefordert, diese Übungen auch mit dem Gesamtkollegium durchzuführen, um einerseits Kompetenzen und das Handlungsrepertoire eines Kollegiums schriftlich festzuhalten, aber auch, um die ‚Schwarmintelligenz‘ des Schulteams zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit zu nutzen.

Einzelschulische Implementation

Die einzelschulische Implementation verläuft äußerst unterschiedlich. Gründe dafür sind oben bereits angeführt worden. Zusammenfassend verfolgt die Steuergruppe folgende Ziele bzw. ergreift folgende Maßnahmen, um dazu beizutragen, dass die Inhalte Einzug in das alltägliche unterrichtliche Handeln finden:

– Einbeziehung möglichst vieler Personen einer jeden Schule, um zu verdeutlichen, dass die Umsetzung von RTI – und natürlich der Inklusion insgesamt – keine alleinige Aufgabe der

sonderpädagogischen Lehrkräfte ist, sondern die Zusammenarbeit und Kompetenzerweiterung aller Beteiligten (Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen, Schulleitungen, sonderpädagogische Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte etc.) erfordert.

- Im Sinne eines Verständnisses als Schulteam sollten möglichst viele Kollegiumsmitglieder mindestens einmal an einer RTI-Veranstaltung teilgenommen haben, um ein eigenes Verständnis von RTI entwickeln zu können sowie im Anschluss an der schulischen Weiterentwicklung nach der Systematik von RTI mitarbeiten zu können.
- Den Schulleitungen und schulischen Steuergruppenmitgliedern wurden regelmäßige Reflexionen angeboten, bei denen Maßnahmen zur Implementation vorgestellt und/oder erarbeitet worden sind.
- Einzelne Schulen, die der Umsetzungsunterstützung über die Angebote hinaus bedürfen, erhalten Beratung aus der Steuergruppe, bei weitreichenden ergänzenden Bedarfen wird zum Kompetenzteam bzw. insbesondere an die Schulentwicklungsberatung weitervermittelt.

Das „Zentrale Instrument zur Prävention und Förderung in der Schuleingangsphase“ (ZIP)

Parallel zur Durchführung des RTI-Projekts wurde ein weiterer Prozess zur Implementierung des Gedankens der Prävention im Sinne von RTI vonseiten der Schulaufsicht in Gang gesetzt. Basierend auf bereits existierenden Dateien zur Dokumentation präventiver Förderung in der Schuleingangsphase entwickelte ein Team das „Zentrale Instrument zur Förderung und Prävention in der Schuleingangsphase“ (ZIP) (vgl. Schulamt für den Märkischen Kreis, 2020). Ziel der Überarbeitung bzw. Entwicklung ist eine zunehmende Bewusstmachung der Relevanz präventiver Förderung und hiermit verbunden das Ziel eines frühen Einsatzes diagnostischer Verfahren. Zudem sollen durch eine einheitliche und teilweise verpflichtende Dokumentation Abläufe insbesondere gegenüber Eltern transparenter gestaltet werden. Die Nutzung des Instruments ist durch die Möglichkeit des Downloads aller Materialien über die Homepage des Schulamts (www.inklusion-mk.de) einfach handhabbar und praxisbewährt.

Über die Homepage kann sich jede Lehrkraft über den Ablauf und über Inhalte der präventiven Förderung informieren. Gegliedert nach dem vorschulischen Bereich und den drei ersten Schulbesuchsjahren können die Kolleginnen und Kollegen in einer Tabelle erkennen, zu welchem Zeitpunkt des Schuljahrs sie welche Aufgaben durchführen sollen. Die erforderlichen Dokumente hierfür sind in einer weiteren Spalte zu erkennen und stehen zum Download bereit. In einer dritten Spalte werden Materialien zur Diagnostik wie z. B. ein Entwicklungsgitter zur sensorischen Entwicklung vorgeschlagen.

Alle Elemente, sowohl die zu ergreifenden Maßnahmen als auch die Formblätter und diagnostische Materialien in der Tabelle, sind durch grafische Kennzeichnung den unterschiedlichen Förderebenen im Sinne von RTI zugeordnet.

Das ZIP befindet sich in ständigem Wandel bzw. Ausbau. Formblätter können nach Rückmeldung von Kolleginnen und Kollegen angepasst und verbessert werden. Die Auflistung diagnostischer Materialien wird zunehmend erweitert.

Über die Einführung des ZIP mit einzelnen verpflichtenden Elementen und die dort verwendeten Begrifflichkeiten findet das Dreiebenen-Präventionsmodell Eingang in alle Grundschulen des Kreises. Gleichzeitig werden die teils abstrakten Begrifflichkeiten mit konkreten Inhalten gefüllt, was einen Transfer des Gedankens auf andere unterrichtliche Aspekte erleichtert.

Durch die Einführung von ZIP durch die untere Schulaufsicht konnten sich auch das gemeinsame Verständnis der Förderebenen und eine gemeinsame Sprachregelung hinsichtlich der drei Förderebenen weiterentwickeln. Es ergibt sich folgende „Daumenregel“ für die Förderebenen und die mit der Systematik verbundenen Aufgaben und auch Personalentscheidungen (inner-schulische Zuständigkeiten):

- Förderebene eins: Alle Kinder einer Klasse bzw. Schule.
- Förderebene zwei: Kinder, die sich nach ZIP in besonderer präventiver Förderung befinden.
- Förderebene drei: Kinder, die besonders lange auf Förderebene zwei gefördert wurden und/oder in mehreren Bereichen deutliche Lern- und Entwicklungsprobleme haben sowie Kinder, die eine deutliche Lern- und Entwicklungsstörung im Sinne von § 4 AO-SF haben und bei denen nach § 12 eine Feststellung eines ebensolchen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erfolgt ist.

Da insbesondere für den zieldifferenten Bildungsgang Lernen (§§ 31 ff AO-SF) eine Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erfolgen muss, findet zwangsläufig ein Labeling-Prozess statt, der aus sonderpädagogischer Perspektive prinzipiell unerwünscht ist. In diesem Punkt ist gewissermaßen eine Schnittstelle von RTI und AO-SF – also der rechtlichen Grundlage für Sonderpädagogik in nordrhein-westfälischen Schulen – zu sehen. Gleichwohl ist es möglich, RTI (und auch ZIP) als ein Mittel zu verstehen, das ein Labeling durch Prävention zu vermeiden sucht (vgl. Abschnitt 1 in diesem Artikel).

Umsetzung von RTI im Bereich der Verhaltensförderung am Beispiel der Deilinghofener Schule Hemer – Darstellung aus der Perspektive der Schulleiterin

Die Deilinghofener Schule ist eine zweizügige Grundschule mit ca. 200 Schülerinnen und Schülern in einem ländlich gelegenen Ortsteil von Hemer. Seit 2014 arbeiten wir intensiv auf verschiedenen Ebenen an unserem Schulprogramm. Die Schulorganisation und Schulmitwirkung, außerschulische Konzepte, die fachlich-didaktische Gestaltung sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung sind unsere übergeordneten Themen. Gemeinsame Grundlagen und Absprachen, aber auch Verbindlichkeiten für das gesamte Kollegium sowie für die pädagogischen Mitarbeitenden, sind uns für unsere Arbeit sehr wichtig. Hiermit möchten wir erreichen, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler die gleichen bzw. ähnlichen Voraussetzungen geschaffen werden und somit ein roter Faden in allen Bereichen des Schulalltags zu erkennen ist.

Das RTI-Projekt sprach uns durch die verschiedenen Module, verbunden mit der Teilnahme mehrerer Lehrkräfte unseres Kollegiums sowie der Einbindung des Sonderpädagogen, sofort an. Teile unserer schulischen Steuergruppe, unser Sonderpädagoge und die Schulleitung besuchten die Auftaktveranstaltung und nahmen am Modul Mathematik teil. Parallel zum Modul Mathematik trugen die teilnehmenden Lehrkräfte die Inhalte wie folgt in das Kollegium:

- Lehrkräfte/Schulleitung planten und führten den Unterricht durch, evaluierten die Unterrichtsreihe und stellten diese in der Lehrerkonferenz vor,
- geeignete Unterrichtsreihen wurden in das schuleigene Curriculum aufgenommen,
- die Materialien wurden in die Liste der verbindlichen Arbeitsmittel aufgenommen.

Da wir zu diesem Zeitpunkt mit unserem mehrfach geänderten Wertekonzept noch nicht zufrieden waren, nahmen wir an einer ergänzenden Fortbildung des RTI-Projekts „SchülerInnen mit Verhaltensproblemen effektiv fördern“ teil. Wir lernten dort zahlreiche Fördermaßnahmen und Materialien kennen, die durch die farbliche Kennzeichnung klar den drei Förderebenen zugeordnet werden konnten. Dadurch waren wir sehr motiviert, in unserer Schule ein eigenes Förderregal mit den drei Ebenen anzulegen und unsere vorhandenen Materialien, Bücher etc. so zu ordnen, dass das Mehrebenenmodell nach RTI uns immer vor Augen ist.

Daran anschließend nutzten wir eine Lehrerkonferenz mit einem Mitglied des Inklusionsteams, in welcher allen Lehrkräften des Kollegiums der RTI-Ansatz vorgestellt wurde. In der Arbeitsphase füllten die Lehrkräfte parallel nach dem RTI-Ansatz die drei Förderebenen für die Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. Unterstützungsbedarf im Bereich der Emotionalen und Sozialen Entwicklung aus. Wir sammelten dort unsere Ideen, Materialien und Themenschwerpunkte. Mit Hilfe des „Förderkoffers Verhalten“, einem Materialangebot, das vom Inklusionsteam im Schulamt ausgeliehen werden kann, wurde diese Sammlung im Nachgang konkretisiert und zu Materialpaketen zusammengefasst (siehe Abb. 6).



Abbildung 6:
Materialsammlung zum
Entwicklungsbereich Verhalten
in der Grundschule Deilinghofen

Hieraus ergaben sich dann die Themen für die Arbeitsgruppen. Für den geplanten pädagogischen Ganzttag wurden Kisten mit der Beschriftung der einzelnen Themen aufgestellt, und jede Lehrkraft hatte den Auftrag, Ideen, Bücher sowie Materialien dort für die spätere Arbeitsgruppe zu sammeln. Zudem bereiteten wir die Arbeit für den pädagogischen Ganzttag vor, indem die Lehrkräfte sich mit Hilfe folgender Fragestellungen auf ihre Arbeitsgruppe vorbereiteten:

- Was ist die Aufgabe?
- Wer ist verantwortlich?
- Was muss vorbereitet werden?
- Welches Material wird benötigt?

In den verschiedenen Arbeitsgruppen begannen wir am Vormittag des pädagogischen Ganztags mit dem schrittweisen Auffüllen des Förderregals „Verhalten“. Wir arbeiteten an unserem Werte-konzept und trugen Maßnahmen und Methoden für die Förderebene 1 und 2 der „RTI-Pyramide“ zusammen. Am Nachmittag gab es erneut Input durch ein Mitglied des Inklusionsteams. Als Bei-spiel für eine Maßnahme auf Förderebene 3 wurde uns das Konzept der Kollegialen Fallberatung vorgestellt und praktisch am Beispiel eines Kinds durchgeführt.

Abbildung 7:
Das Förderregal RTI – Verhalten

In den folgenden Wochen wurden in pädagogischen Konferenzen die Themen und Inhalte zur Verhaltensförderung auf den drei Ebenen erarbeitet. Aus dieser Arbeit ergab sich ein überarbeitetes Werte- bzw. Erziehungskonzept mit neuen Inhalten und einer Schulordnung, die alle unsere vorhandenen Regeln inkludiert. Wir vereinfachten den Umgang mit unserer Verhaltensampel und erstellten Vorlagen für Elternbriefe und Ordnungsmaßnahmen. Vereinbarungen und ein-heitliche Absprachen, wie unsere Schule mit nicht regelkonformem Verhalten umgeht, wurden aufgenommen. Zu den weiteren Themen wurden die Ideensammlungen des Kollegiums geordnet und aufgearbeitet und in je einer Dokumentenmappe zusammengestellt, die jeweils einen Aufkleber der entsprechenden Farbe der Förderebene hat (siehe Projektlogo).

Diese erstellten Materialsammlungen, Konzepte, Literatur, Arbeitsmittel etc. ordneten wir zur besseren optischen Wahrnehmung in einem eigens dafür eingerichteten Schrank den drei Förderebenen zu. Dabei wurden den verschiedenen Förderebenen übereinanderliegende Schrankbereiche zugeordnet. Allerdings haben wir die Förderebene 1, anders als in der gewohnten Darstellungsform üblich,



in die am besten erreichbaren oberen Regale geräumt, da die Materialien dieser Ebene am häufigsten genutzt werden. Die Förderebene 3 befindet sich daher bei uns auf dem untersten Regal. Somit liegen hier alle vorhandenen Materialien in einem eindeutig gekennzeichneten Schrank (RTI – Verhalten) zentral, übersichtlich und geordnet den Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitenden vor (Abb. 7).

Ebene 1: Universelle Verfahren

Hier finden sich Unterlagen zum regulären Unterricht und Schulalltag mit einer präventiven Grundausrichtung sowie Unterlagen für eine effektive Schul- und Unterrichtsgestaltung wie z. B.

- Unser Wertekonzept
- Lärmampel und „Verhaltensampel“
- Monatsmotto
- Angebote zur Einübung der einzelnen Schulregeln
- Kopfhörer (Gehörschutz)
- Literatur
- Verbindliche Vorlagen für den Klassenrat
- Marmelglas zur Belohnung positiven Verhaltens
- Schul- und Klassendienste
- Rituale
- Entspannung und Stilleübungen
- Belohnungen
- „Stark sein ohne Muckis“

Ebene 2: Selektive Verfahren

Hier finden sich Unterlagen für eine intensive Förderung und Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit beginnendem auffälligen Verhalten wie z. B.:

- Verbindliche Unterlagen zur Auszeit
- Diagnostische Instrumente für den Bereich Verhalten
- Interventionen für die Lerngruppe
- Interventionen für einzelne Kinder
- Umgang mit Gewalt
- Kontaktadressen
- Verstärkerpläne

Ebene 3: Indizierte Verfahren

Hier finden sich Unterlagen für eine intensive Einzelfallhilfe und Informationen zu einzelnen Förderschwerpunkten wie z. B.:

- Kollegiale Fallberatung
- Unterlagen zur Kooperation zwischen den Schulen und Jugendämtern
- Unterlagen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
- Kontaktdaten zu außerschulischen Stellen (z. B. Schulpsychologie, Beratungsstellen etc.)

In der nächsten Zeit wird der Schrank sukzessive erweitert. Wir haben das Ziel, die Strukturierung und Kennzeichnung unserer Materialien auch in den anderen Bereichen dem Drei-Ebenen-Modell anzupassen. Durch diese optische und gleiche Strukturierung wird immer wieder an die „RTI-Pyramide“ und damit verbunden an das Überdenken der drei Ebenen für die Unterrichtsplanung und auch für die Schulentwicklung erinnert.

Standardisierte vs. informelle Diagnostik

Ziel war und ist eine Schulentwicklung der teilnehmenden Schulen hin zu mehr präventivem Handeln im schulischen Alltag. Besonderes Augenmerk wird auf Diagnostik als Grundlage einer gezielten evidenzbasierten Förderung gerichtet. Das Treffen von Förderentscheidungen unter anderem auf Grundlage von Ergebnissen standardisierter Diagnostik erscheint – insbesondere mit Blick auf die Entwicklungsbereiche – eher als die seltenere Vorgehensweise (eine umfas-

sende Diagnostik findet häufig erst im Verfahren auf Überprüfung eines Unterstützungsbedarfs statt). Hingegen spielen die weiteren Evidenzaspekte in einer Förderplanung (Beobachtung, Gespräch, Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrkräfte) in der Förderung der Kinder in hohem Maße eine Rolle. Ein zentrales Anliegen im Projekt ist es daher, den Lehrkräften ein Hinziehen standardisierter Diagnostik als wichtige Ergänzung in ihrem diagnostischen Repertoire näherzubringen. Konkret bedeutet das, dass die Lehrkräfte für ihr pädagogisches und didaktisches Handeln den Gewinn daraus erkennen und in dieser diagnostischen Fragestellung einen Kompetenzzuwachs erlangen. Hier stehen wiederum Maßnahmen auf den Förderebenen eins und zwei im Fokus.

Um Handlungssicherheit zu erlangen, vertreten wir die Auffassung, dass sich Schulen für diagnostische Verfahren entscheiden sollen, die durch die Lehrkräfte anschließend verbindlich durchzuführen sind. Hier zeigt sich im Austausch mit den Lehrkräften eine sehr unterschiedliche Praxis. Während in zahlreichen Schulen die Durchführung bspw. der Hamburger Schreibprobe (HSP; vgl. May, Malitzky & Vieluf 2018) zu festgelegten Zeitpunkten im Schuljahr für alle Kinder obligatorisch ist, bestehen solche Vorgaben hinsichtlich des Entwicklungsbereichs Verhalten kaum.

Intensität im Einsatz von diagnostischen Instrumenten

Neben der Frage, für welche diagnostischen Verfahren sich eine Schule entscheidet, ist auch eine Entscheidung zu treffen, in welcher Intensität Screenings oder auch vertiefende Verfahren zum Einsatz kommen sollen.

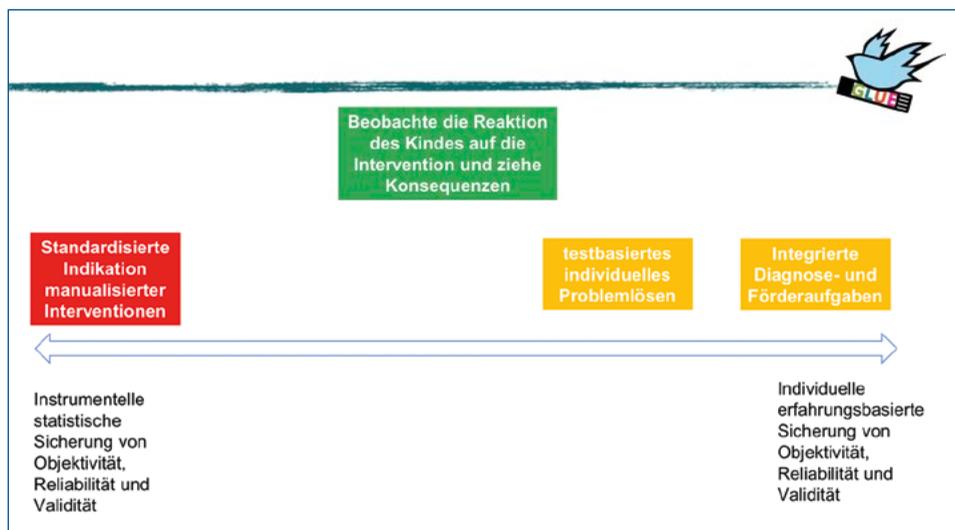


Abbildung 8:
Folie aus dem Vortrag von
Prof. Wember
(14.02.2019; TU Dortmund)

In der Abschlussveranstaltung zum Modul Mathematik hat Professor Wember diese Frage gewissermaßen an die Schulen übergeben (Abb. 8). So gibt das Konzept RTI zunächst ein regelmäßiges Screening auf Förderebene eins vor und eine dann stärker verdichtete Diagnostik auf Förderebene zwei. Ob und wie eine Schule diesem konzeptionellen Anspruch Rechnung trägt, ist aber von mindestens drei weiteren Faktoren abhängig:

- Personelle Situation/Zeitressourcen
- Akzeptanz im Kollegium
- Grundsätzliche Haltung gegenüber standardisierter Diagnostik

Professor Wember regte die anwesenden Praktikerinnen und Praktiker mit seinem Vortrag insbesondere dazu an, sich auf einem Kontinuum zwischen völligem Verzicht auf standardisierte Diagnostik und einer besonders verdichteten/umfangreichen Diagnosepraxis als Schule zu positionieren.

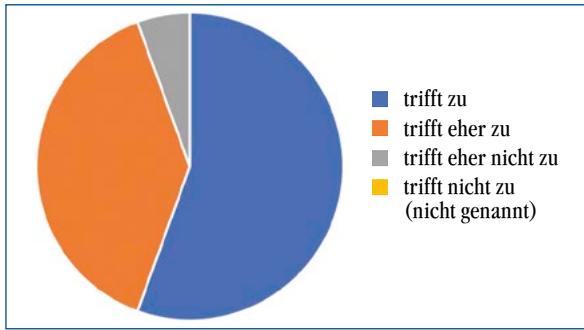


Abbildung 9:
Ich bin der Meinung, dass eine standardisierte Verhaltensbeobachtung (z. B. mit LSL oder SDQ) für ALLE Kinder auf FE 1 sinnvoll ist.

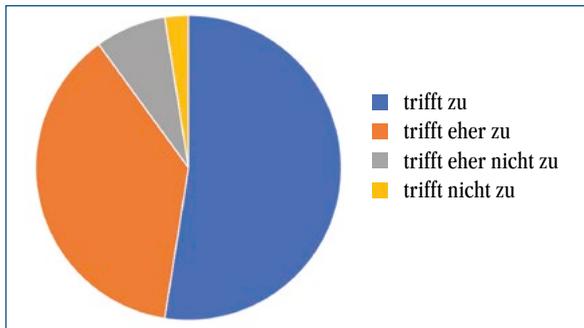


Abbildung 10:
Ich kann mir vorstellen, ein Screening für ALLE Kinder meiner Klasse durchzuführen.

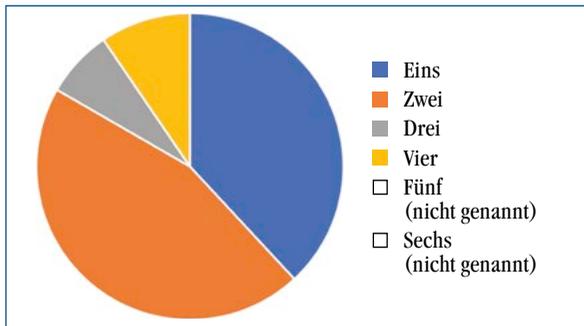


Abbildung 11:
Lehrkräfte zu der Frage, wie viele Screenings pro Schuljahr realistisch durchführbar erscheinen.

Fazit und Ausblick

Die bisherigen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften bzw. Schulen zeigen eine enorme Bereitschaft zur Mitarbeit sowie zur schulischen und persönlichen Weiterentwicklung. Zum gegenwärtigen Stand des Projekts kann angenommen werden, dass tatsächlich eine Stärkung der Einzelschulen im Sinne von Erkenntnisgewinn und erweiterten Handlungsweisen in den Fächern und Entwicklungsbereichen stattgefunden hat und sich weiterhin ereignen wird. Als Beispiele für diese Annahme seien folgende Rückmeldungen von Schulleitungen und Lehrkräften genannt:

- Inhalte aus den Fortbildungen sind Gegenstand in Konferenzen, um von dort ins weitere Kollegium und von dort aus in den Unterricht getragen zu werden.
- Schulen fragen verstärkt Unterstützung zur Gestaltung von pädagogischen Ganztagen an, um sich in RTI weiter zu vertiefen.
- Kolleginnen und Kollegen melden im Gespräch zurück, dass die Aufgabenverteilung von sonderpädagogischen und Lehrkräften an Allgemeinen Schulen transparenter wird.
- In evaluierenden Befragungen (i. d. R. mit Edkimo) werden der fachliche Erkenntnisgewinn sowie die persönliche Professionalisierung durchweg sehr positiv bewertet.

Haltung der Lehrkräfte gegenüber Screeningverfahren am Beispiel von Modul 4

Das Modul 4 (Entwicklungsbereich Verhalten) sah zu bestimmten Zeitpunkten des Workshops Befragungen zur Einstellung gegenüber dem Einsatz von Screeningverfahren, wie bspw. der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2013) oder dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) vor, die später genutzt wurden, um mit den Teilnehmenden darüber in einen Meinungsaustausch zu kommen.

In einer ersten Fragerunde (smartphonebasiert mit Edkimo.com) wurde der Frage „Ich bin der Meinung, dass eine standardisierte Verhaltensbeobachtung (z. B. mit LSL oder SDQ) für ALLE Kinder auf Förderebene 1 sinnvoll ist“ nachgegangen. Hier zeigte sich, dass die grundlegende Haltung schon sehr positiv ist (Abb. 9; n = 36).

In einem zweiten Schritt wurde die Frage gestellt, ob die Lehrkräfte es sich vorstellen können, für ALLE Kinder der eigenen Klasse Screenings durchzuführen (Abb. 10; n = 40).

Insbesondere dass das hohe Arbeitspensum eines Screenings der ganzen Klasse in Kauf genommen wird, um eine fundierte präventive Förderung zu gestalten, zeigt, dass die Haltung zur Diagnostik außerordentlich positiv ist und ein Gewinn erwartet wird.

Hinsichtlich der Intensität des Einsatzes zeigt sich ebenfalls eine hohe Bereitschaft, die eigene Diagnostik als Klassenlehrkraft teils in erheblichem Maße zu erweitern (Abb. 11; Aussage: So viele Screenings/Folgescreenings pro Schuljahr halte ich für sinnvoll und realisierbar; n = 42).

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass ein zentrales Anliegen aus dem Projekt bei den Lehrkräften auf Zustimmung stößt und viele von ihnen bereit sind, sich im Feld der Diagnostik weiterzuentwickeln.

Das Projektmotto „Starke Schulen stärken Kinder“, das freilich bewusst mit einer hohen Erwartung an das Projekt so formuliert wurde, scheint gegenwärtig weiten Teilen seines Anspruchs gerecht zu werden. Zunächst wird in den kommenden Monaten das Modul 7 – Deutsch abgeschlossen werden.

In den vergangenen Monaten wurde von zahlreichen Schulleitungen der Wunsch nach Vernetzung geäußert. So sind möglicherweise regionale Kollaborationen denkbar bzw. angefragt, in denen sich etwa RTI-Schulen einer Stadt zum Austausch von erprobter Praxis zusammenschließen können. Auch gemeinsame Pädagogische Tage mit geteilten inhaltlichen Zielen sind denkbare Modelle, um die RTI-Praxis weiter auszubauen und zu professionalisieren.

Seit Januar 2020 läuft ein Konsortialantrag auf eine ERASMUS+-Förderung für Auslandsaufenthalte von Lehrkräften. Sieben der 17 Teilnehmerschulen werden bei erfolgreicher Bewerbung gemeinsam mit der Dachorganisation des Schulamts in den kommenden zwei Schuljahren Lehrkräfte zum Job-Shading an Schulen in Italien, Spanien und Österreich entsenden. Hier werden die Kolleginnen und Kollegen auf der Suche nach weiterer Praxisanregung für ihre Schulen unterwegs sein. Zur theoretischen Weiterbildung im Rahmen des Projekts sind Fortbildungsaufenthalte in Finnland und der Tschechischen Republik avisiert.

Nicht zuletzt durch Rückkopplungsveranstaltungen und den Austausch von Materialien auf der Homepage des Inklusionsteams im Schulamt wird die Vernetzung der Schulen untereinander gefördert. Es ist unser Ziel, die einzelnen Lehrkräfte weiterhin dazu anzuhalten, diesen Austausch, etwa durch das Zutragen erarbeiteter Materialien, mitzugestalten.

Im Fokus aller Veranstaltungen steht immer die Implementierung der kennengelernten Inhalte im gesamten Kollegium bis hin zu einer Verankerung bestimmter Methoden und Vorgehensweisen im Schulprogramm. Diese Idee wird kontinuierlich weiterverfolgt. Dies geschieht beispielsweise durch o.g. Vernetzung, aber auch durch Einzelveranstaltungen zu neuen Entwicklungen in Fächern und/oder Entwicklungsbereichen, die in den kommenden Monaten in voraussichtlich lockerer Abfolge stattfinden werden.

Anknüpfend an die o. g. positiven Rückmeldungen der Lehrkräfte zum bisherigen Verlauf des Projekts wird in der kommenden Zeit auch nach Wegen gesucht werden, die Erfolge des Projekts in Bezug auf die unterrichtliche Anwendung zu untersuchen. Es wird also immer wieder die Frage gestellt werden: Dienen unsere im Projekt vermittelten Ideen, Anregungen, Vorgehensweisen, Strategien – kurzum: unsere Interventionen – wirklich der Stärkung der Schulen und damit der Stärkung der Kinder? Und diese Frage bzw. Aufgabe ist mithin auch das Kernanliegen von Response to Intervention.

Blumenthal, Y. & Mahlau, K., (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (9), 408-421.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Heimlich, U., Hillenbrand, C., Wember, F. (2016). *Lernen*. In: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 9-19. Zugriff (03.11.2019) unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte-in-nrw/2240>

Schlüsselwörter

Inklusion, präventive/individuelle Förderung, RTI, Schulentwicklung, Grundschule

Abstract

In the course of inclusion, the preventive pedagogical support in heterogenous learning groups has gained in significance. In the project “Starke Schulen stärken Kinder” 17 primary schools joined together, aiming at the implementation of Response to Intervention (RTI) as a task of school development. The organizational framework and accentuations regarding content were developed by the team from the local education authority. In the article on hand we present how we followed the discussion surrounding RTI and the ideas we developed regarding its transfer to target-oriented support. Our presentation is centered on the educational development of one school as an example.

Keywords

Inclusion, preventive/individual support, RTI, educational development, primary school

Literatur

- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (08), 312-320.
- Huber, C., Grosche, M. & Schütterle, P. (2013). *Inklusive Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) - Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen: Gemeinsam leben*. Ausgabe 2, Jahr 2013, 79-90. Weinheim: Beltz Juventa.
- Korten, L., Nührenbörger, M., Selter, C., Wember, F. & Wollenweber, T. (2019). Gemeinsame Lernumgebungen entwickeln (GLUE), ein Blended-Learning Fortbildungskonzept für den inklusiven Mathematikunterricht. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1)
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (11), 464-472.
- May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2018). *Hamburger Schreib-Probe 1-10 (HSP 1-10)*. Stuttgart: vpm.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen – Deutsch*. Zugriff (18.01.2020): https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulamt für den Märkischen Kreis (2020). *ZIP – Zentrales Instrument zur Prävention und Förderung in der Schuleingangsphase*. Zugriff (18.01.2020) unter <http://www.inklusion-mk.de/praeventive-foerderung/>

Sören Bellmer
Schulamt für den Märkischen Kreis
Heedfelder Straße 45
58509 Lüdenscheid
bellmer@inklusion-mk.de

Barbara Scheidtweiler
Schulamt für den Märkischen Kreis
Heedfelder Straße 45
8509 Lüdenscheid
scheidtweiler@inklusion-mk.de

Nicole Borries
Deilinghofener Grundschule
Brockhauser Weg 30
58675 Hemer
schulleitung.deilinghofen@t-online.de