

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

**Erkenntnisse
aus der
Schriftsprach-
erwerbs-
forschung**

**Zahlbegriffserwerb
und Förderung von
Kindern mit dem
sonderpädagogischen
Schwerpunkt
Geistige Entwicklung**

**Identifizierung trauma-
sensibler Stabilisierungs-
maßnahmen zur
Wiedereingliederung
schwerbelasteter Schüle-
rinnen und Schüler in das
Allgemeine Schulsystem**

**Erhöhte Prävalenzen von
Erfahrungen mit Misshand-
lung und Vernachlässigung
bei Kindern und Jugendlichen
im sonderpädagogischen
Schwerpunkt Emotionale
und soziale Entwicklung**

Einberufung der Hauptversammlung 2023

Hiermit berufe ich nach § 21 der Satzung des Verbands Sonderpädagogik e.V. – vds – ordnungsgemäß und fristgerecht die 51. Hauptversammlung ein.

Die 51. Hauptversammlung unseres Verbands findet vom

**16. November 2023, 16:00 Uhr, bis 18. November 2023, 12:00 Uhr,
in Regensburg (MarinaForum)**

statt.

Anträge an die Hauptversammlung können von den Landesverbänden, dem Bundesausschuss und dem Bundesvorstand gestellt werden und müssen gemäß § 19 der Satzung schriftlich bis spätestens 20. September 2023 (Posteingang) an die Bundesvorsitzende (vds-Bundesgeschäftsstelle, Bundesvorsitzende, Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg) eingereicht sein.

Wahlvorschläge sind nach § 5 der Wahlordnung über den Landesverband einzureichen und müssen bis zum 27. Oktober 2023 beim Wahlleiter (vds-Bundesgeschäftsstelle, Wahlausschuss, Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg) eingegangen sein.

Die einzelnen Vertreterinnen und Vertreter der Landesverbände werden durch diese benannt. Sie erhalten ihre Einberufung zur Hauptversammlung zusammen mit der Tagesordnung und den Anträgen spätestens drei Wochen vor Beginn elektronisch zugesandt.

Die Berichte des Bundesvorstands, der Landesverbände sowie der Bundesreferentinnen und Bundesreferenten werden in Heft 10/2023 der Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

Alle Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. sind eingeladen.

Würzburg, 25.08.2023

Dr. Angela Ehlers

Dr. Angela Ehlers – Bundesvorsitzende

BUNDESFACHKONGRESS

Verband
Sonderpädagogik e.V.



„Da muss doch mal was passieren!!!“

Handlungsmöglichkeiten bei herausforderndem Verhalten in der Schule



15. bis 16.09.2023

**Tagungs- und Kongresszentrum
Bad Sassendorf**

**Online-Anmeldung:
<https://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/verband/>**

Hauptreferenten:

**Prof. Dr. Thomas Müller,
Universität Würzburg**

Dr. Tijs Bolz, Universität Oldenburg

Darüber hinaus bieten Ihnen 20 Seminare die Möglichkeit, an beiden Tagen an insgesamt vier Workshops teilzunehmen.

Zusätzlich laden wir Sie am ersten Abend zu einem **Kamin-gespräch** mit Referentinnen und Referenten sowie weiteren Expertinnen und Experten ein.

**Der Bundesfachkongress steht online seit dem 1. Mai zur Anmeldung bereit:
<https://www.verband-sonderpaedagogik.de/termine>**

Verband Sonderpädagogik e.V. · Tel. 0931 24020 · Fax: 0931 24023 · Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

In den meisten Bundesländern sind die Sommerferien beendet und das neue Schuljahr hat begonnen. Wir hoffen, Sie konnten sich gut erholen und für das neue Schuljahr die notwendige Kraft finden! Vielleicht ist das neue Schuljahr ein passender Anlass, neue Ideen im Unterricht auszuprobieren. Mit den ersten beiden Beiträgen in diesem Heft wollen wir Ihnen Anregungen bieten.

Sie finden einen Beitrag zu Erkenntnissen aus der Forschung zum Schriftspracherwerb, wie diese praktisch für Leseaufgaben genutzt werden können. Mit konkreten Beispielen zeigt Ihnen der Autor Möglichkeiten auf, sich am erweiterten Lesebegriff zu orientieren und entsprechende Modelle für den Literaturunterricht auch im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung einzusetzen.

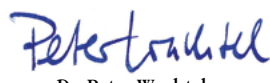
Für die Kolleginnen und Kollegen, die Mathematik im gleichen sonderpädagogischen Schwerpunkt unterrichten, ist der zweite Beitrag von Bedeutung. Es wird ein Förderprogramm für den Erwerb des Zahlbegriffs beschrieben. Dieses ist sowohl für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung einsetzbar, als auch für den Anfangsunterricht Mathematik in anderen Schwerpunkten – vor allem für Kinder, die mit den klassischen fachdidaktischen Ansätzen aufgrund von Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis oder in der Aufmerksamkeit nicht im wünschenswerten Maße beim Lernen profitieren.

In allen Schulformen werden zunehmend Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, die Misshandlungen erfahren haben und traumatisiert sind. Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind vor allem betroffen. Dies belegt der dritte Beitrag eindrucksvoll für Baden-Württemberg. Die Autorin und der Autor leiten folgerichtig die Notwendigkeit des Vorhandenseins fundierten Wissens bei (sonderpädagogischen) Lehrkräften ab, aber auch den Einsatz traumapädagogischer Konzepte und die Entwicklung und Gestaltung tragfähiger Beziehungen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften.

Traumasensible Maßnahmen greift auch der letzte Beitrag auf, der sich der Reintegration von Schülerinnen und Schülern in die Allgemeine Schule widmet. In qualitativ ausgewerteten Interviews mit Fachkräften aus Klinikschulen spiegeln sich in deren Selbstverständnissen die Konzepte einer traumasensiblen Schule wider. Aus der Sicht der Schriftleitung ein sehr bedenkenswerter Ansatz!

Wir wünschen Ihnen einen guten Beginn und einen ebensolchen Verlauf des neuen Schuljahrs und hoffen, dass Ihnen die Beiträge Anregungen für die Umsetzung der anstehenden Aufgaben sowohl im Unterricht als auch in der Begleitung Ihrer Schülerinnen und Schüler geben.


Prof. Dr. Conny Melzer


Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Mike Alisch · **388**
Erkenntnisse aus der Schriftspracherwerbsforschung – Die Gestaltung von Leseaufgaben im Literaturunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Angela Musan-Berning **401**
Zahlbegriffserwerb und Förderung von Kindern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Jan-Hendrik Strotmann · David Rott · Daniel Bertels **413**
Identifizierung traumasensibler Stabilisierungsmaßnahmen zur Wiedereingliederung schwerbelasteter Schülerinnen und Schüler in das Allgemeine Schulsystem

Paula Dees · Nicola-Hans Schwarzer **421**
Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

vds aktuell **430**
Treffen der Kassenführerinnen und Kassenführer 2023



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

Schifftleitung

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	Bundvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
Stefanie Höfer	Pressereferentin
Conny Melzer	Schifftleiterin
Peter Wachtel	Schifftleiter

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

Verband
Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie





Mike Alisch

Erkenntnisse aus der Schriftspracherwerbsforschung

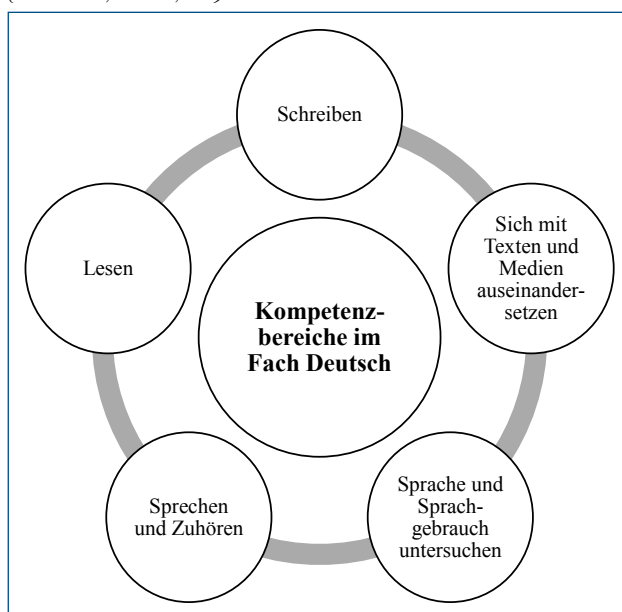
Die Gestaltung von Leseaufgaben im Literaturunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Zusammenfassung

Der Schriftspracherwerb wird in verschiedenen sogenannten Schriftspracherwerbsmodellen anhand verschiedener Phasen beschrieben, die auch im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung leitend für den Deutschunterricht sind, da der Schriftspracherwerb hier ähnlich, meist nur deutlich verzögert verläuft. Auch für den Literaturunterricht im Fach Deutsch im selben Schwerpunkt lassen sich Implikationen aus diesen Modellen ziehen. Unter dieser Prämisse sollen exemplarische Leseaufgabenformate für den Literaturunterricht präsentiert werden, die sich an Modellen des erweiterten Lesebegriffs orientieren. Diese Formate erheben dabei keinen Anspruch auf didaktische Vollkommenheit, sondern sind als Impuls zu sehen, einen an den Kompetenzen der Schülerschaft ansetzenden Literaturunterricht anzubieten.

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 388–400

Abb. 1:
Kompetenzmodell des Fachs Deutsch
(nach KMK, 2022a, S. 8)



Die Gliederung des Deutschunterrichts in verschiedene Kompetenz- und Lernbereiche markiert den fachdidaktischen und bildungspolitischen Versuch, scheinbar autonome Fähigkeiten und Kompetenzen im Fach Deutsch zu definieren. Demgemäß unterteilt sich die fachdidaktische Struktur des Fachs in Handlungsfelder, die strukturell und curricular getrennt voneinander sind, unterrichtspraktisch jedoch fließend und übergreifend zu sehen sind. Dies ist wiederum nicht als Problem zu verstehen, sondern als beabsichtigte Integration der Lernbereiche im Deutschunterricht (Ossner, 2008, S. 47; von Brand, 2020a, S. 39). Die Kompetenzbereiche im Deutsch-

unterricht kategorisieren sich sinngemäß seit langer Zeit als Sprechen und Zuhören, Schreiben, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und Lesen – Umgang mit Texten und Medien. Als solche gelten sie auch für den Deutschunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (ISB, 2022, S. 63; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 15). Literaturunterricht untergliedert sich folglich dem letztgenannten Kompetenzbereich, der ein klares „Handlungsgebot“ (von Brand, 2020, S. 48) im Sinne einer aktiven, handlungsorientierten und bezugnehmenden Auseinandersetzung mit literarischen Texten impliziert. In den aktuellen KMK-Empfehlungen für das Fach Deutsch (KMK, 2022a; 2022b) wurde diese Tradition bisheriger Bildungsstandards weiterentwickelt, sodass hier sowohl das Lesen (als technische Fertigkeit) als auch die Auseinandersetzung mit Texten und Medien (als handelnde Bezugnahme) als eigenständige Kompetenzbereiche genannt werden, die strukturell voneinander abgegrenzt sind.

Schriftspracherwerb und Literaturunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung nimmt der Schriftspracherwerb im Fach Deutsch richtigerweise einen großen Stellenwert ein. Literaturunterricht ist hier aber ebenso als integraler Bestandteil des Fachs zu sehen (vgl. Bernasconi, 2013). Auch hier sind die beiden Fachbereiche nur strukturell voneinander abzugrenzen, nicht jedoch inhaltlich: Der Schriftspracherwerb erfolgt nicht losgelöst von Literatur, sondern immer in Verbindung mit dieser. Kinder machen frühe Erfahrungen mit Sprache und Literatur, indem sie z. B. Vorgelesenem lauschen, Bilder in Büchern sehen, in Büchern blättern oder schriftkundige Erwachsene (unbewusst) beobachten. Im Kontext dieser literarischen Sozialisationserfahrungen lässt sich von Emergent Literacy oder Early Literacy sprechen (Willke & Sachse, 2020; Sachse, 2022; Stuhr, Testa, Meindl & Jungmann, 2023). Fachdidaktische Konzeptionen des Schriftspracherwerbs entsprechen dieser Verbindung von Schriftspracherwerb und Literatur, indem der Schriftspracherwerb nicht als alleiniges formales Training von isolierten Lauten und Buchstaben konzipiert wird, sondern von Anfang an für den leseanimierenden Einbezug von Bilder- und Kinderbüchern sowie für persönliche und gemeinsame Lesezeiten plädiert wird (Brinkmann, 2018, S. 29; Garbe, 2020, S. 60ff.; Rosebrock & Nix, 2020, S. 13ff.; Sachse, 2010). Das Zusammenspiel von Schriftspracherwerb und Literaturunterricht ist somit in doppelter Weise sinnstiftend für Kinder: Sie entdecken sowohl die persönliche Sinnhaftigkeit von Sprache und Schrift als auch von literarischen Werken.

Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist die Annahme grundlegend, dass der Schriftspracherwerb bei Kindern mit und ohne geistiger Behinderung zwar ähnlich abläuft, die Kinder mit geistiger Behinderung diesen jedoch aufgrund der schwächeren kognitiven Fähigkeiten deutlich langsamer und mühsamer durchlaufen (Euker & Kuhl, 2016, S. 88). Dies zeigt sich u. a. in den schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, die durch große Heterogenität gekennzeichnet sind: Mehrere Studien geben Einblick, dass ca. 30–40% der Schülerinnen und Schüler in den höheren Schulstufen orthografische Lesefähigkeiten erreichen (Ratz, 2012, S. 119; Ratz, 2013, S. 354; Ratz & Selmayr, 2021, S. 126). Aufgrund der analogen Entwicklungsverläufe können fachdidaktische Modelle des Schriftspracherwerbs als Grundlage für den Schriftspracherwerbsunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung herangezogen werden.

Grundlegend in der Schriftspracherwerbsforschung für den deutschsprachigen Raum sind die Modelle nach Frith (1985) und Günther (1995). Frith unterscheidet dabei drei Phasen: das logografische bzw. logographemische Lesen, das alphabetische Lesen und das orthografische Lesen (Frith, 1985, S. 311). Beim logographemischen Lesen erkennen die Kinder Wörter an deren visuellen charakteristischen Merkmalen, wie z. B. am Anfangsbuchstaben oder der Wortlänge. Ein Kind würde beispielsweise den eigenen Namen Lukas am Graphem L erkennen, würde aber womöglich auch beim Wort Lupe schlussfolgern, dass hier Lukas geschrieben steht. Beim alphabetischen Lesen werden sublexikale Einheiten erfasst, sodass die Buchstaben allmählich in Laute übersetzt werden, indem das Kind jedem einzelnen Graphem das entsprechende Phonem (Graphem-Phonem-Korrespondenz) zuordnet und entsprechend /l/-/u/-/k/-/a/-/s/ synthetisiert. Beim orthografischen Lesen werden größere Einheiten wie Silben und Morpheme ganzheitlich erfasst. Günther hat dieses Modell dahingehend erweitert, dass er dem logographemischen Lesen die bei Frith nur angedeutete präliterale-symbolische Phase vorschaltet und eine integrativ-automatisierte Phase als Abschluss des Schriftspracherwerbs einfügt (Günther, 1995, S. 99). Bei der präliterale-symbolischen Phase stehen vor allem die bildliche und symbolische Wahrnehmung im Fokus, während die integrativ-automatisierte Phase keine neue Strategie darstellt, sondern das Automatisieren und Konsolidieren des orthografischen Lesens (ebd., S. 100ff.). Friths und Günthers Überlegungen hatten Einfluss auf viele weitere Konzeptionen und Modelle zum Schriftspracherwerb (Valtin, 2000; Valtin & Sasse, 2018; Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2017).

Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wurden die Erkenntnisse Friths und Günthers dahingehend berücksichtigt, dass sich aus dem Konzept des erweiterten Lesebegriffs allmählich ein an diesen Phasen orientiertes Modell des Schriftspracherwerbs etablierte. Wäh-

Der erweiterte Lese- und Schreibbegriff: Neue Modelle zum erweiterten Leseerwerb

rend Hublow und Wohlgehausen (1978, S. 24f.) zunächst die Lesearten des Situationslesen, Bilderlesens, Bildzeichen- und Symbollesens, Signalwortlesens, Ganzwortlesens und Schriftlesens einführten, ergänzte Günthner (2018, S. 137ff.) diese um den erweiterten Schreibbegriff. Kritische fachdidaktische Anmerkungen führten dazu, dass Situationslesen aus der Konzeption des erweiterten Lesebegriffs auszuklammern (Dönges, 2007, S. 340; Thamm, 2017, S. 59ff.; Euker & Koch, 2010, S. 263). Dadurch konnte sich das revidierte Modell des Lesens etablieren (Euker & Koch, 2010; 2013; Koch & Euker, 2019), indem vor allem die Phasen des Lesens nach Frith und Günther wiederzufinden sind.

Abb. 2:
Revidiertes Modell des Lesens
(nach Koch & Euker, 2019, S. 463)

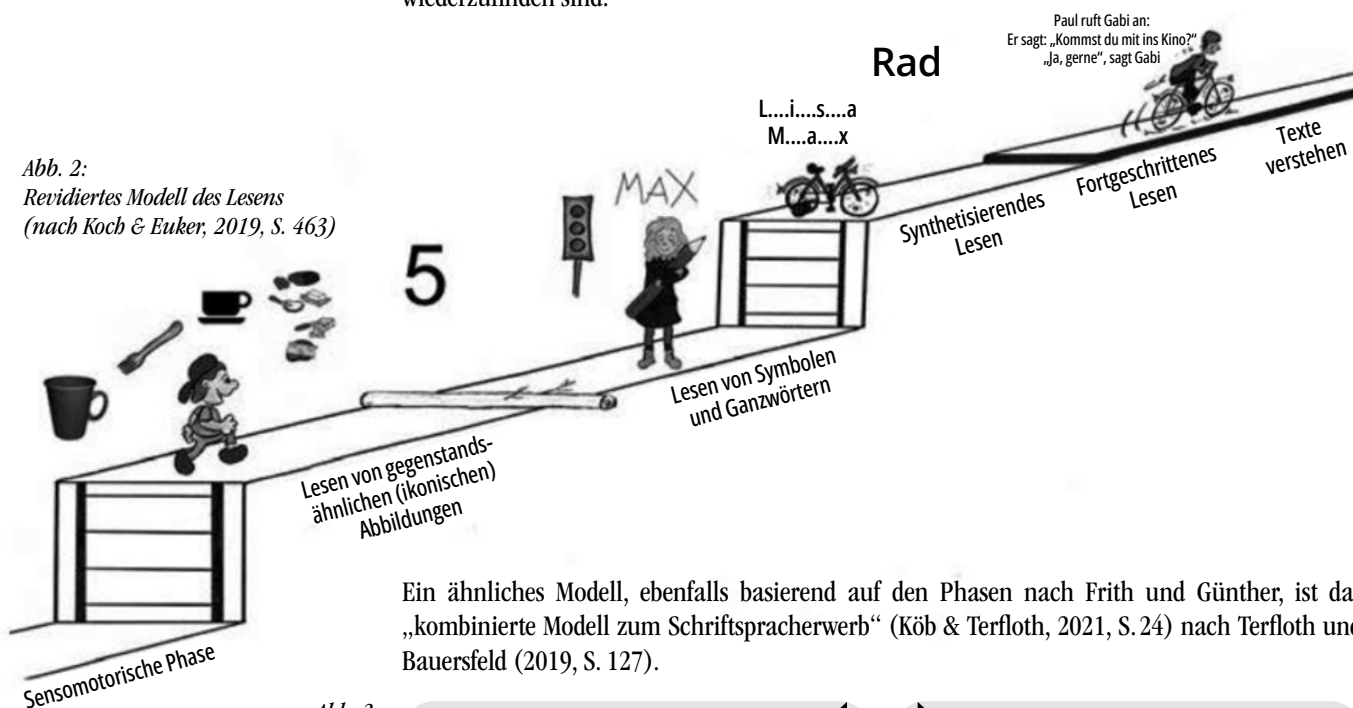
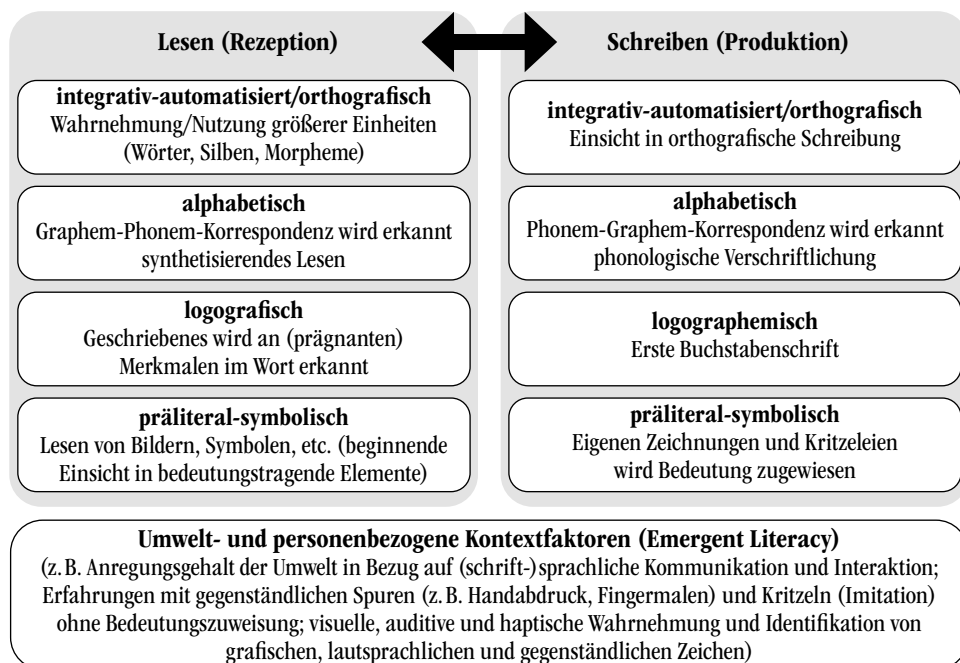


Abb. 3:
Kombiniertes Modell zum
Schriftspracherwerb
(nach Terfloth & Bauersfeld, 2019,
S. 127).



Dönges und Scholz (2021, S. 17) verweisen außerdem darauf, im Kontext der Modelle bewusst von Lesearten anstatt Lesestufen zu sprechen. Während Lesestufen suggerieren, dass das erweiterte Lesen ein hierarchischer Prozess sei, bei dem eine Stufe abgeschlossen wird, um in die nächste Stufe zu gelangen, vermittelt der Begriff der Lesearten, dass die einzelnen Strategien gleichberechtigt nebeneinanderstehen: „Weder Bilderlesen noch das Lesen von Bildzeichen, Piktogrammen oder Logographemen wird in diesem Sinne als ein vorübergehendes Stadium abgeschlossen“ (ebd.). Diese Sichtweise ist vor allem angesichts einer sich stetig wandelnden digitalen Medien-

kultur von Relevanz für den Deutschunterricht. Soziale Medien, Streaming-Plattformen, Gaming, Smartphones und Tablets, aber auch Apps, Comics und Graphic Novels führen zu neuen Formen von intermedialer Visualität und multimodalen Textformen im Fach Deutsch, wie es sie nie zuvor gegeben hat (z. B. Kepser, 2023; von Brand, 2020b; Knopf & von Brand, 2017; Müller, 2019; Abraham & Lay, 2020). Die von Dönges und Scholz angesprochenen Lesearten haben in diesem Sinne besondere Bedeutung, um diese neue Form der Bildlichkeit und des Sehverstehens fachdidaktisch zu integrieren.

Sowohl das revidierte Modell des Lesens (Euker & Koch, 2013) als auch das kombinierte Modell zum Schriftspracherwerb (Terfloth & Bauersfeld, 2019) geben fundierte Hinweise, welche Phasen im Schriftspracherwerb im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von unterrichtlicher Bedeutung sind. Dabei sollten diese Modelle aber immer in den Grenzen ihrer Modellhaftigkeit verstanden werden und nicht als operationalisierbare Entwicklungsphasen, die sich schematisch auf individuelle Lese- und Schriftsozialisierungen der Schülerinnen und Schüler legen lassen. Gerade im Kontext komplexer Behinderungen können die Modelle schnell an ihre Grenzen stoßen, wenn von Anfang an eine alleinige Konzentration auf sublexikalische Elemente oder die Graphem-Phonem-Korrespondenz im Unterricht besteht (Sachse, 2022, S. 274). Hier sind die Emergent-Literacy-Auffassung im Modell bei Terfloth und Bauersfeld (2019, S. 127) und die sensomotorische, an Piaget orientierte Phase (Objektpermanenz, Mittel-Zweck-Relationen, etc.) bei Euker und Koch (2013, S. 3) von nicht zu vernachlässigender Bedeutung, um voraussetzungslose Unterrichtsangebote ermöglichen zu können.

Beide Modelle können unter diesen Gesichtspunkten die theoretische Grundlage dafür bilden, Leseaufgaben für den Deutschunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu entwickeln. Denn die Modelle geben für Lehrkräfte nicht nur eine Einsicht in schriftsprachliche Entwicklungsverläufe, sondern auch darüber, wie Schülerinnen und Schüler in allen Schulstufen gemäß ihrer aktuellen und vorrangigen Leseart mit literarischen Werken im Literaturunterricht arbeiten können. Gerade die große Heterogenität an schriftsprachlichen Kompetenzen sorgt hier für vielschichtige Voraussetzungen (Ratz, 2012; Ratz & Selmayr, 2021), um Literaturunterricht so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Zugang zum Werk erhalten können. Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bieten sich hier vor allem fachdidaktische Methoden aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht an, um weniger analytische, sondern zum Text beziehende Zugänge für die Schülerschaft zu finden (Haas, Menzel & Spinner, 1994; Proksch & Tuttas, 2011; Bernasconi, 2013). Impulse aus der Elementarisierung können dabei wichtige planerische Strukturen aufzeigen, um eine entsprechende Textauswahl zu treffen oder die unterschiedlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (Heinen, 2003; Bernasconi & Wittenhorst, 2016; Alisch, 2023). Aspekte des literarischen Lernens können dabei auf fachlicher Ebene eine Zielorientierung bieten, welche Kompetenzen die Lernenden im Umgang mit Literatur erwerben (Spinner, 2006; 2007). So könnte eine Schülerin beispielsweise im Rollenspiel die Perspektive einer literarischen Figur einnehmen und sich dabei lernend in diese Figur hineinversetzen. In Verbindung mit einem entwicklungsorientierten Ziel lässt sich ein dual geplanter Deutschunterricht skizzieren, der sonderpädagogischen Ansprüchen gerecht wird (Flott-Tönjes, Albers, Ludwig, Schumacher, Storcks-Kemming, Thamm & Witt, 2019).

Größer ist die Herausforderung jedoch häufig, wenn es um die technischen Lesefertigkeiten der Schülerschaft geht, die sich eigenständig mit dem literarischen Text auseinandersetzen soll. Zunächst gibt es wenige entsprechende Texte, die für die heterogenen Lesearten der Schülerschaft passend sind, sodass häufig individuelle Anpassungen durch die Lehrkräfte vorgenommen werden müssen. Aus fachdidaktischer Perspektive ist jede modifizierende oder reduzierende Arbeit am Text jedoch fraglich, da dem Text so sein literarischer Gehalt genommen wird (Olsen, 2016). Aus unterrichtspraktischer Sicht sind diese Modifikationen jedoch häufig notwendig, sodass hier häufig ein Konflikt entsteht. Unauflösbar muss dieser Konflikt zwischen literarischer Originalität und Anpassung an individuelle Lesearten jedoch nicht bleiben, denn je nach Text bieten sich

Aufgabenentwicklung im Literaturunterricht gemäß individuellen Lesearten

beispielsweise Methoden des gemeinsamen Lesens an, bei der die Lehrkraft den Originaltext erst vorliest und die Lernenden dann in eine individuelle Lesephase gemäß ihren Lesearten übergehen. Im Sinne der Schülerschaft und einer realistischen Unterrichtspraxis ist generell festzuhalten, dass auch ein modifizierter Text und/oder Elemente Leichter Sprache Möglichkeiten zum literarischen Lernen bieten können (z.B. Vach, Sansour, Köb & Hückstädt, 2023). Grundlegend ist dabei, dass der Originaltext nicht zu einer reinen Vereinfachung bzw. Übersetzung von einer Leseart zur anderen bzw. von einer medialen Form in eine andere verkommt oder schlicht für eine reibungslose Informationsentnahme vorbereitet wird, sondern weiterhin literarische Merkmale sichtbar bleiben und die damit verbundenen (Lern)Erfahrungen (Differenzerfahrungen, Alteritätserfahrungen, subjektive Involviertheit, etc.) weiterhin möglich sind (Riegert, 2015, S. 5). Im Folgenden sollen nun einige Aufgabenformate entwickelt werden, die – unter der Annahme, dass es eine gemeinsame Lesephase zu Beginn einer Stunde gibt, bei der die Lehrkraft den Originaltext vorträgt und die Schülerinnen und Schüler diesen hörend und ggf. visuell erschließen – sich an den Lesearten gemäß den oben genannten Modellen (Euker & Koch, 2013; Terfloth & Bauersfeld, 2019) orientieren. Diese Formate gilt es in ihrer eigenen Begrenztheit reflektiert wahrzunehmen, da der deutschdidaktische Anspruch auf textlich-literarische Originalität primär über das gemeinsame Lesen gesichert werden kann. Dennoch sollte sich der Literaturunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung nicht vor dieser Originalitätsforderung verstecken. Schülerorientierung ist seit jeher ein hohes Gut im Schwerpunkt, sodass diese Aufgabenformate auch partizipativen Wert für die Lesefreude und das Leseinteresse der Schülerschaft haben. Anhand dieser Aufgabenformate soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung gemäß ihren individuellen Lesearten eigenständig mit einem Text auseinandersetzen können. Aus fachdidaktischer Sicht ist hier ferner das Verständnis eines „erweiterten Textbegriffs“ (Dönges, 2016, S. 97) grundlegend, wenn vor allem auch präliteral-symbolische Lesearten berücksichtigt werden sollen.

Präliteral-symbolische Lesearten

Das gemeinsame Lesen kann so gestaltet werden, dass die Lehrkraft den Originaltext vorliest, während über eine parallele Präsentation die Bilder projiziert werden. Dieser Schritt ist bedeutend, um das Lesen von Beginn an an die heterogenen Lesekenntnisse der Schülerschaft anzupassen. Sollen alle Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten gemäß ihren Lesearten erhalten, ist das Einbeziehen von Bildern meist unerlässlich. Schülerinnen und Schüler, deren Leseart präliteral-symbolisch ist, profitieren somit besonders von Literaturauflagen, die entsprechende Visualisierungen enthalten. Präliteral-symbolisches Lesen differenziert sich in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen: Ikonische Abbildungen haben einen hohen Ähnlichkeitswert zu dem, was sie abbilden, während symbolische Abbildungen abstrakter sind und keinen Ähnlichkeitsbezug zu dem Bezeichneten mehr haben (vgl. Euker & Koch, 2010, S. 265). Farbfotos und Bilder im Bilderbuch sind somit eine einfache ikonische Leseaufgabe, während ein Piktogramm, z.B. von einer Flasche, eine schwierigere ikonische Leseaufgabe darstellt. Symbolische Leseaufgaben sind deutlich schwieriger, da ihre Bedeutung arbiträr ist. Entsprechende Differenzierungsstufen der Abstraktionsgrade von Ikonen und Symbolen finden sich z.B. bei Potschaske und Scholz (2019, S. 32) oder bei Dönges und Scholz (2021, S. 18f.). Häufig verwendete Symbolsammlungen, wie z.B. METACOM (Kitzinger, 2023), enthalten sowohl ikonische als auch symbolische Leseanforderungen.

Terfloth und Bauersfeld (2019, S. 127) fassen das ikonische und symbolische Lesen im präliteral-symbolischen Lesen zusammen. Euker und Koch (2013, S. 2) sehen im Lesen von Symbolen und Ganzwörtern eine eigene Etappe (siehe logografische Lesearten). Besonders geeignet für präliteral-symbolische Leseaufgaben sind Fotos und Bilder, die im Originalwerk enthalten sind (s. Abb. 5). Dabei ist sowohl das alleinige Lesen der Bilder denkbar (z.B. im Sinne einer Abfolge, Comics oder Wimmelbilder) als auch zuordnendes Lesen, bei dem das Leseverständnis überprüft wird, indem beispielsweise Einzelbilder in eine Reihenfolge geklettet werden.

Logografische Lesearten

Das logografische Lesen bildet bei Terfloth und Bauersfeld (2019, S. 127) eine eigene Leseart. Im revidierten Modell wird das logografische Lesen hingegen dem Lesen von Symbolen zuge-

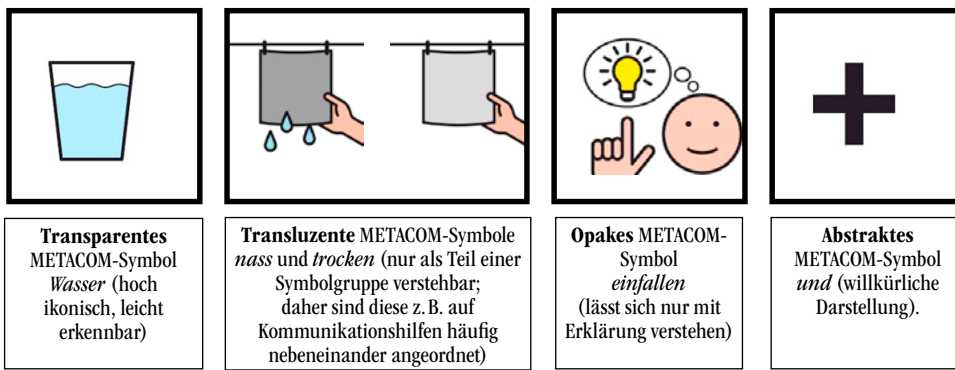


Abb. 4:
Differenzierungsstufen der
Abstraktionsgrade von Symbolen
METACOM-Symbole
© Annette Kitzinger

ordnet, da die Lesenden hier das Wort an bestimmten Merkmalen im Wort erkennen, dabei aber noch nicht das alphabetische Prinzip der Schrift verstanden haben (d.h. dass sie im Sinne der Graphem-Phonem-Korrespondenz jedem Buchstaben einen Laut zuordnen) (Koch, 2016, S. 74). Damit unterscheidet sich das logografische Lesen z.B. nicht vom symbolischen, da beispielsweise ein Eigenname als Ganzwort – oder man könnte auch sagen: als Symbol – abgespeichert wurde und als dieses merkmalspezifisch erkannt wird. Sowohl das präliterale-symbolische als auch das logografische Lesen sind insgesamt als Lesen im weiteren Sinne zu verstehen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 127; Euker & Koch, 2010, S. 265).

Liegt der Fokus auf dem rein-allgemeinen Schriftspracherwerb, dann bleibt zu betonen, dass das logografische Lesen eine sehr kurze, nicht zwingend auftretende Phase (z.B. das Erkennen von Firmenlogos) im Schriftspracherwerb darstellt, v.a. dann, wenn sich unterrichtliche Instruktionen nur wenig an der Graphem-Phonem-Korrespondenz orientieren (Klicpera et al., 2017, S. 31; Mayer, 2017, S. 301). Im sonderpädagogischen Scherpunkt Geistige Entwicklung ist diese Lese-phase aber trotzdem von Bedeutung, z.B. um kompensatorische Möglichkeiten aufzuzeigen, wenn der Erwerb der lautorientierten alphabetischen Strategie langfristig Schwierigkeiten für einzelne Schülerinnen und Schüler bereitet (Euker & Kuhl, 2016, S. 90). Im Literaturunterricht hat das logografische Lesen ferner Bedeutung, wenn es – wie hier skizziert – um das eigenständige Lesen literarischer Elemente geht. Hier ist literarisches Lernen klar vom schriftsprachlichen Lernen abzugrenzen, da unterschiedliche unterrichtliche Fachziele im Fokus stehen. Leseaufgaben beim logografischen Lesen können mit Ganzwörtern gestaltet werden. Da das Ganzwortlesen nicht im eigentlichen Sinne als Lesen zu verstehen ist, können Aufgabenformate hier mit Bildern, Symbolen oder elektronischen Hilfsmitteln ergänzt werden (erweiterter Textbegriff). Auch hier sind Zuordnungsaufgaben in Form einer Klettmappe denkbar, wenn beispielweise Bilder aus der Geschichte dem entsprechenden Ganzwort zugeordnet werden (ggf. z.B. auch mit Anybook Reader). Über mögliche integrierte Audiodateien entstehen multimodale Textformen, wodurch neue Chancen im Bereich der Textrezeption für Schülerinnen und Schüler, die noch keine alphabetischen Lesearten nutzen, entstehen (Dönges, 2016, S. 100).



Abb. 5:
Klettmappe zum präliteralsymbolischen Lesen,
Illustrationen: Jacky Gleich
© Kindermann Verlag 2005;
METACOM-Symbole © Annette Kitzinger

Abb. 6:
Klettmappe zum logografischen Lesen
mit Anybook-Reader
Illustrationen: Jacky Gleich
© Kindermann Verlag 2005;
METACOM-Symbole © Annette Kitzinger



Alphabetische oder synthetisierende Lesearten

Beim alphabetischen oder synthetisierenden Lesen werden Wörter sequentiell anhand ihrer kleinsten sublexikalischen Einheiten erfasst: die Graphem-Phonem-Korrespondenz wird wahrgenommen und entsprechend in Sprache übersetzt. Diese Übersetzung erfolgt nicht, indem ein Graphem isoliert übersetzt wird, sondern vor allem im Sinne der Koartikulation, d. h. der gemeinsamen phonetischen Aussprache der Grapheme mit dem vokalischen Nachbarn (Euker & Kuhl, 2016, S. 94). Entsprechend können sich Leseaufgaben zu dieser Leseart mit einzelnen Graphemen beschäftigen, um den synthetisierenden Aufbau einzelner Schlüsselwörter aus dem literarischen Text zu unterstützen. Geeignet sind hier insbesondere Namen der Protagonisten oder besondere Ereignisse (siehe Abbildung). Das Synthetisieren kann sowohl selbstständig durch die Lesenden als auch mit Unterstützung erfolgen. Unterstützend können hier einerseits die Lehrkräfte wirken; andererseits können elektronische Kommunikationshilfen aus der Unterstützten Kommunikation (UK) oder andere elektronische Medien (Anybook Reader) zum Einsatz kommen. Die vorliegende Leseaufgabe (Abb. 7) wurde von einer Schülerin mit Hilfe ihres Talkers gelesen, indem dieser (MetaTalkDE) die einzelnen Buchstaben, die sie anhand ihrer Leseaufgabe in ihren Talker eingab, zu einem Wort für sie synthetisierte. Aus fachdidaktischer Sicht ist dies kein lupenreines Synthetisieren, da MetaTalkDe die Grapheme zu diesem Zeitpunkt nicht lautorientiert aussprach. Hier wäre auch der Einsatz digitaler sprechender Anlauttabellen denkbar, die die einzelnen Grapheme lautorientiert verbalisieren (Reber, 2023, S. 69ff.).

Abb. 7:
Klettmappe zum alphabetischen bzw.
synthetisierenden Lesen,
Illustrationen: Jacky Gleich ©
Kindermann Verlag 2005;
METACOM-Symbole
© Annette Kitzinger



Orthografische
Lesearten

Beim orthografischen Lesen haben die Lesenden ihre Fähigkeiten des phonologischen Rekodierens so weit konsolidiert, dass sie größere sublexikalische Einheiten (Silben, Morpheme) zunehmend sicher erkennen, indem sie diese ganzheitlich-simultan wahrnehmen und verarbeiten (Mayer, 2017, S.302). Dementsprechend bieten sich in der Aufgabengestaltung viele Möglichkeiten mit Silben und/oder Wörtern (z. B. in Silbenschriften) zu arbeiten. Das sinnentnehmende Lesen kann mit Zuordnungsaufgaben überprüft werden, indem beispielsweise Bild-Wort-Zuordnungen erlesen werden (s. Abb. 8).

Eine derartige Übung ließe sich im Modell Kochs und Eukers (2019, S.463) auch als Fortgeschrittenes Lesen verstehen. Hier unterteilen die Autoren das orthografische Lesen außerdem noch in Texte verstehen, was im kombinierten Modell (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 127) im Sinne Günthers als integrativ-automatisiertes Lesen bezeichnet wird. Das integrativ-automatisierte Lesen kann in Leseaufgaben aufgegriffen werden, wenn auf Textebene gelesen wird. Hier können, je nach Lesekompetenz der Lesenden, beispielsweise ein Lückentext oder der Originaltext (mit entsprechenden Fragen zum Text) gelesen werden (s. Abb. 9 & 10). Je nach Lernausgangslage können Methoden der Leichten Sprache zum Einsatz kommen, wie in Abbildung 9 (Bredel & Maaß, 2019; Maaß & Schäfer, 2019). Bei allen Aufgabenformaten wird die zyklische, nicht-hierarchische terminologische Natur der Lesearten deutlich: Bilder aus den Geschichten können immer wieder zum Einsatz kommen, um weitere Verstehens- und Erfahrungszugänge anzubieten. Im Sinne multimodaler Textzugänge und einer neuen Visualität des Deutschunterrichts ist auch das Bilderlesen für geübte Leserinnen und Leser von Bedeutung.

Teil 2: Löwe und Tiger kommen
Der Handschuh - eine Ballade von Friedrich Schiller



winken



König Franz



Tiger



Löwe



Tor

Abb. 8:
Zuordnungsaufgabe zum
orthografischen Lesen,
Illustrationen: Jacky Gleich
© Kindermann Verlag 2005;
METACOM-Symbole
© Annette Kitzinger

Teil 2: Löwe und Tiger kommen
Der Handschuh - eine Ballade von Friedrich Schiller



Aufgabe:
Lies den Text und fülle die Lücken aus.

Wir füllen Lücken.

König _____ winkt,
damit sich das erste Tor öffnet.
Ein Löwe kommt durch das Tor herein.
Und König Franz winkt wieder,
damit sich das zweite _____ öffnet.
Ein _____ kommt herein.

Lösungs-Wörter: Tor • Tiger • Franz

Abb. 9:
Lückentext zum orthografischen Lesen,
Illustrationen: Jacky Gleich
© Kindermann Verlag 2005

Teil 2: Löwe und Tiger kommen
Der Handschuh - eine Ballade von Friedrich Schiller



Als König Franz winkt,
öffnet sich das erste Tor,
und hinein mit langsamen Schritt
ein Löwe tritt
und streckt die Glieder
und legt sich nieder.
Und der König winkt wieder,
da öffnet sich das zweite Tor,
daraus rennt
mit wildem Sprung
ein Tiger hervor.

Fragen zum Text

Aufgabe:
Lies den Text und beantworte die Fragen.

1. Wer winkt, damit das erste Tor auf geht?

2. Wer kommt durch das erste Tor?

3. Was macht König Franz, damit das zweite Tor auf geht?

4. Wer kommt durch das zweite Tor?

Abb. 10:
Originaltext zum
orthografischen Lesen,
Illustrationen: Jacky Gleich
© Kindermann Verlag 2005

Emergent Literacy und sensomotorische Phase

Die integrativ-automatisierte Phase markiert die letzte Phase des Automatisierens und Konsolidierens im Schriftspracherwerb. Sowohl das kombinierte als auch das revidierte Modell stützen ihre Annahmen jedoch noch auf eine den Modellen gewissermaßen vorausgehende Phase, die nicht im eigentlichen Sinne zum Lesen gezählt werden kann: die sensomotorische Phase (Euker & Koch, 2010, S. 264) bzw. die umwelt- und personenbezogenen Kontextfaktoren – Emergent Literacy (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 127). In der sensomotorischen Phase sind die „Wurzeln der alphabetischen Lesekompetenz“ (Euker & Koch, 2010, S. 264) zu suchen, d.h. diese Phase ist als Vorstufe zum präliteral-symbolischen Lesen zu sehen. Entscheidend ist hier, dass das Kind erkennt, dass ein realer Gegenstand (ein Bezeichnetes) durch ein ikonisches oder symbolisches Zeichen (als Bezeichnendes), wie z.B. Schrift, repräsentiert werden kann (ebd.). Während das Überwinden der sensomotorischen Phase eher eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt, die es zu meistern gilt, betont die Emergent-Literacy-Auffassung ebenfalls, dass es Verhaltensweisen, Erfahrungen und Einsichten gibt, die dem Schriftspracherwerb vorausgehen; jedoch sind diese keine Voraussetzung, da über den gesamten Schriftspracherwerb von parallel ablaufenden Prozessen in den Bereichen Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen ausgegangen wird und Angebote demgemäß voraussetzungslos sind (Sachse, 2022, S. 275f.).

Werden insbesondere die Gedanken der Emergent-Literacy-Auffassung zu Ende geführt, dann können auch basale literarische Erfahrungen im Literaturunterricht gemacht werden, die weder im Sinne des Lesens im weiteren Sinne noch im engeren Sinne zu verstehen sind. Hier können beispielsweise Elemente des mehrsinnlichen Geschichtenerzählens berücksichtigt werden (Fornefeld, 2013; Goudarzi, 2019). Ebenso kann im Sinne basal-perzeptiver Aneignungsmöglichkeiten gelernt werden, wenn methodisch-didaktische Elemente aus dem Basalen (Mitmach)Theater, der Basalen Stimulation oder dem Basalen Spiel zum Einsatz kommen (Knoblauch, 2019).

Fazit: Ein Plädoyer für Literaturunterricht

Schriftspracherwerb und Literaturunterricht sind zunächst zwei autonome Handlungsfelder des Deutschunterrichts. Die Brücke zwischen diesen beiden Punkten ist auf motivationaler Ebene zu finden: Wofür lernen Kinder lesen und schreiben? Unter anderem eben auch für genussvolles Lesen, für die vergnügliche Rezeption literarischer Werke, um diesen als Möglichkeitsraum, als Spiegel ihrer selbst kennenzulernen. Dennoch scheint der Einbezug der Schriftspracherwerbsmodelle im Literaturunterricht zunächst befremdlich, da der Trainingscharakter des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts die Ansprüche eines auf literarisches Lernen ausgerichteten Literaturunterrichts konterkariert. Wird jedoch bedacht, dass sich der Schriftspracherwerb im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung viel langsamer vollzieht und, anders als in der Grundschule, häufig über die gesamte Schulzeit zu denken ist, würde Literaturunterricht, der auf vollendete schriftsprachliche Kompetenzen wartet, viele Schülerinnen und Schüler ausschließen. Individuelle Lesearten der Schülerschaft, wie sie im revidierten Modell erweiterten Lesens sowie im kombinierten Modell zum Schriftspracherwerb skizziert werden, können daher Hinweise für den Literaturunterricht geben, welchen Textzugang Schülerinnen und Schüler finden können. Dabei sind die oben erarbeiteten Aufgabenformate als Versuche zu verstehen, die sich ihrer eigenen Unzulänglichkeit bewusst sind. Am ehesten wird dies im Konflikt aus literarischer Originalität und textlicher Modifikation deutlich: Aus literaturdidaktischer Sicht mag die Unveränderbarkeit des Originaltexts mit seiner sprachlichen Gestaltung nachvollziehbar sein. Im Sinne einer Schülerorientierung und unter der Annahme, dass viele Originaltexte schlicht zu diffizil für die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft mit geistiger Behinderung sind, sie aber trotzdem Literatur erfahren sollen, scheint eine Anpassung an individuelle Lesearten notwendig. In ihrem beispielhaften Versuchscharakter sind die Aufgabenbeispiele somit in einem theoretischen Unterrichtsrahmen

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb – erweiterter Lesebegriff – Literaturunterricht – Lesearten – Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Abstract

Written language acquisition is described in various so-called written language acquisition models based on different phases, which are also the guiding principles for German Language lessons in the special educational focus on intellectual development, since written language acquisition here is similar, but mostly significantly delayed. Similar implications can be drawn from these models for special education lessons in German Literature. Under this premise, reading task formats for literature lessons are presented, which are based on models for the extended concept of reading. These formats make no claim to didactic perfection but are to be seen as an impulse to offer literature lessons based on the skills of the students.

Keywords

Written language acquisition – extended concept of reading – literature lessons – reading styles – learning difficulties

zu denken, der Unterrichtsreihen und -stunden so konzipiert, dass sowohl das Erfahren des Originaltexts als auch individuelle Zugangsmöglichkeiten über die eigenen Lesefertigkeiten möglich sind. Kürzere literarische Werke, die durch die Lehrkraft in mehrere Sinnabschnitte gegliedert werden können, sind dafür prädestiniert: Comics, Gedichte, Kurzgeschichten oder Balladen (wie hier z. B. Schillers *Der Handschuh*). Denn werden stundenweise nur kurze literarische Inhaltssequenzen behandelt, so bleibt nicht nur Raum für gemeinsames (Lehrervortrag) wie individuelles Lesen (siehe Aufgabenformate), sondern auch für einen handlungs- und produktionsorientierten Kern des Literaturunterrichts, bei dem sich das literarische Werk für die Schülerinnen und Schüler öffnet und zur Leinwand für kreative Erfahrungen wird (einen exemplarischen Stundenverlauf zeigt Abbildung 11). Sowohl im gemeinsamen Lesen als auch in diesem handlungs- und produktionsorientierten Bezugnehmen zum Werk, bleibt das Literarische des Werks, das aus literaturdidaktischer Sicht in einer Anpassung an individuelle Lesearten verloren gehen mag, erhalten.

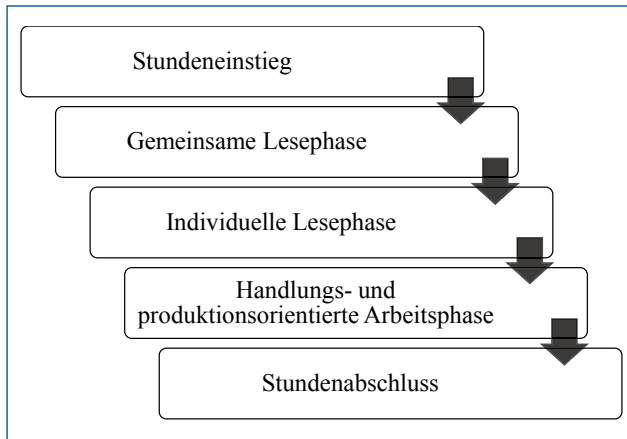


Abb. 11:
Exemplarischer Stundenverlauf für
den Literaturunterricht im sonder-
pädagogischen Schwerpunkt Geistige
Entwicklung

- Abraham, U. & Lay, T. (2020). Graphic Novels. Ein Medium zwischen Comic, Roman und Film im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 63, 3-9.
- Alisch, M. (2023). Elementarisierung – Auf der Suche nach Schnittstellen. *Lernen konkret*, 3, (im Druck).
- Bernasconi, T. (2013). Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. *Lernen konkret*, 3, 15-19.
- Bernasconi, T. & Wittenhorst, M. (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In D. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 115–132). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Brand, T. v. (2020a). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Brand, T. v. (2020b). Youtube. *Praxis Deutsch*, 283, 4-13.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2019). Leichte Sprache. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 80–92). Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, E. (2018). Der Spracherfahrungsansatz: Freies Schreiben von Anfang an. *Grundschule*, (6), 28-32.
- Dönges, C. (2007). Lesen und Schreibenlernen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikation zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 338-344.
- Dönges, C. (2016). Texte schreiben. In A. Pompe (Hrsg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (S. 88–103). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dönges, C. & Scholz, M. (2021). Stufenvorstellungen als unzulängliche Basis in der Diagnostik zur erweiterten Lesefähigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (1), 15-22.
- Euker, N. & Koch, A. (2010). Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung - Bestandsaufnahme und Neuorientierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7), 261-268.
- Euker, N. & Koch, A. (2013). Leseunterricht an der SFgE. Aktuelle Forschungsergebnisse und deren Bedeutung für den Unterricht. *Lernen konkret*, 3, 2-6.

Literatur

- Euker, N. & Kuhl, J. (2016). Diagnose und Förderung des lautorientierten Lesens und Schreibens. In J. Kuhl & N. Euker (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (S. 85–122). Bern: Hogrefe.
- Flott-Tönjes, U., Albers, S., Ludwig, M., Schumacher, H., Storcks-Kemming, B., Thamm, J. & Witt, H. (2019). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.
- Fornefeld, B. (2013). *Mehr-Sinn® Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen. Konzeptband*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies in Phonological Reading* (S. 301–330). London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.
- Goudarzi, N. (2019). *Basale Aktionsgeschichten. Erlebnisgeschichten für Menschen mit schwerer Behinderung*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Günther, K. B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Rechtschreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung* (S. 98–121). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K.H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 13, 17–25.
- Heinen, N. (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (S. 121–144). Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Hublow, C. & Wohlgelegen, E. (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29 (1), 23–28.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2022). *LehrplanPLUS Förderschule. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. München. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/119/LehrplanPLUS%20F%C3%B6rderschule%20-%20F%C3%B6rderschwerpunkt%20geistige%20Entwicklung%20-%20Juli%202022.pdf> [17.07.2023].
- Kepser, M. (2023). Gaming. Sprachlich-literarästhetisches Lernen im kulturellen Handlungsfeld digitaler Spiele. *Praxis Deutsch*, 298, 4–13.
- Kitzinger, A. (2023). *METACOM 9 Desktop*. Oeversee.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Knoblauch, S. (2019). Anspruchsvolle Bildungsinhalte. In L. Mohr, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch* (S. 323–338). Bern: Hogrefe.
- Knopf, J. & Brand, T. v. (2017). Deutsch per Smartphone. Unterstützender Einsatz von mobilen Endgeräten im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 265, 2–11.
- Koch, A. (2016). Diagnostik und Förderung des erweiterten Lesens. In J. Kuhl & N. Euker (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (S. 67–83). Bern: Hogrefe.
- Koch, A. & Euker, N. (2019). Deutsch I: Grundlagen des Schriftspracherwerbs. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 461–468). Weinheim: Beltz.
- Köb, S. & Terfloth, K. (2021). Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung. Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (3), 23–30.
- Kultusministerkonferenz KMK (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich*. Berlin & Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [17.07.2023].
- Kultusministerkonferenz KMK (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Berlin & Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf [17.07.2023].

- Maaß, U. & Schäfer, H. (2019). Kommunikation III: Leichte Sprache. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 433–444). Weinheim: Beltz.
- Mayer, A. (2017). Schriftspracherwerbsstörungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 299–364). München: Ernst Reinhardt.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation*. Düsseldorf.
- Müller, C. (2019). Digitale Medien. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 440–456). Weinheim: Beltz.
- Olsen, R. (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In D. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 61–87). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Potschaske, J. & Scholz, M. (2019). Spontanes Verständnis von Piktogrammen aus Symbolsammlungen. *UK & Forschung*, 9, 30-37.
- Proksch, J. & Tuttas, G. (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 83–104). Oberhausen: Athena.
- Ratz, C. (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz, & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (S. 111–132). Oberhausen: Athena.
- Ratz, C. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 343-360.
- Ratz, C. & Selmayr, A. (2021). Schriftsprachliche Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr, & M. Wagner, (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (S. 117–134). Oberhausen: Athena.
- Reber, K. (2023). Hilf mir, es selbst zu tun: Digitale Medien im Schriftspracherwerb – Schwerpunkt alphabetisches Prinzip. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 12 (2), 68-79.
- Riegert, J. (2015). Zur Frage der Anschaulichkeit im inklusiven Literaturunterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (4), 370-381.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sachse, S. (2010). Schrift-Sprache und UK. Literacy und Leseförderung. *Unterstützte Kommunikation*, 1, 6-10.
- Sachse, S. (2022). Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb. Eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (6), 273-283.
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Spinner, K.H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m – Forschung. Schule. Bibliothek*, 59 (3), 3-10.
- Stuhr, C., Testa, T., Meindl, M. & Jungmann, T. (2023). Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen durch prozessorientierte Diagnose und adaptive, alltagsintegrierte Förderung der Early Literacy-Kompetenzen mit der EuLeApp®. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 12 (2), 58-67.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Thamm, J. (2017). Fachdidaktische Grundlagen. In H. Schurad, W. Schumacher, I. Stabenau & J. Thamm (Hrsg.), *Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. E-Book Ausgabe* (S. 44–70). Oberhausen: Athena.
- Vach, K., Sansour, T., Köb, S. & Hückstädt, H. (2023). *LiES! Das Buch im Unterricht. Literatur in Einfacher Sprache: Didaktische Handreichung*. Hannover: Klett Kallmeyer.

- Valtin, R. (2000). Stufen des Lesens- und Schreibenlernens – Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hrsg.), *Grundschule. Band 2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung* (S. 76–88). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2018). Angemessen fördern – mithilfe des Stufenmodells. *Grundschule*, 6, 12–15.
- Willke, M. & Sachse, S. (2020). Früher Schriftspracherwerb (Emergent Literacy). Oder: Wie lernen Kindern lesen und schreiben? In J. Boenisch, & S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 331–337). Stuttgart: Kohlhammer.

Mike Alisch
Heinrich-Hanselmann-Schule, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
Arnold-Janssen-Straße 25c
53757 Sankt-Augustin (NRW)
m.alisch@heinrich-hanselmann-schule.de



Angela Musan-Berning

Zahlbegriffserwerb und Förderung von Kindern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Zwei längsschnittlich konzipierte Fallstudien im qualitativen Forschungsdesign untersuchen den Zahlbegriffserwerb von vier Erstklässlern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Teilstudie Zahlbegriffserwerb beschreibt bei den untersuchten Kindern fehleranfällige Zählvorgänge und Schwierigkeiten bei dem Wechsel von Repräsentationsformaten sowie beim Erwerb des Kardinalzahlbegriffs. Unerwartetes Verhalten spiegelt Beeinträchtigungen bei der Informationsverarbeitung wider und wirkt gleichzeitig in einem negativen Wirkungsgefüge auf diese zurück. In der Teilstudie Förderung wird das entwicklungsorientierte Förderprogramm Frosch•Punkt•Vier evaluiert. Als zentrales Arbeitsmittel dienen Viererfelder, mit deren Hilfe Zahlaspekte und Zahlbeziehungen im kleinen Zahlenraum exemplarisch erarbeitet werden. Übungen auf fünf Lernpfaden berücksichtigen asynchrone Entwicklungen in den einzelnen Bereichen.

Zusammenfassung

Obwohl Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zunehmend am Mathematikunterricht in inklusiven Klassen teilnehmen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2022, S. 12), bleiben für die Lehrkräfte an Grundschulen viele grundlegende Fragen ungeklärt: Benötigen die Schüler und Schülerinnen mit intellektuellen Beeinträchtigungen aufgrund einer stark verlangsamten Entwicklung einfach mehr Zeit und häufigere Wiederholungen, um sich basale Inhalte des Mathematikunterrichts anzueignen? Oder liegen abweichende Aneignungsprozesse und Entwicklungsverläufe vor, so dass bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien Besonderheiten zu berücksichtigen sind? Profitieren diese Kinder im Unterricht von der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand oder brauchen sie eine systematisch angelegte Einzelförderung?

Bei der Beantwortung dieser Fragen kommen die Bezugsdisziplinen Mathematikdidaktik, Sonderpädagogik und Entwicklungspsychologie zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen. In zahlreichen mathematikdidaktischen Publikationen wird der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand das Potential zugesprochen, Teilhabe und Beteiligung aller Schüler und Schülerinnen zu ermöglichen. Für die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik werden Angebote und Verfahren des Regelunterrichts wie z. B. die Natürliche Differenzierung genutzt (vgl. Krauthausen & Scherer, 2016), die Arbeit an gemeinsamen Inhalten in differenzierte Angebote aufgefächert (z. B. Schnepel 2019) oder einzelne Unterrichtsvorhaben erarbeitet (z. B. Benölken, Berlinger & Veber, 2018; Fetzer, 2016). Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass in vielen Unterrichtsvorschlägen Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung nicht mitgedacht, ihre tiefgreifenden Einschränkungen der Informationsverarbeitung und Kommunikation nicht berücksichtigt werden (Oechsle, 2020, S. 62ff.).

Perspektiven der Bezugsdisziplinen

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 401–412

Im sonderpädagogischen Diskurs findet eine Neuorientierung „im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung“ statt (Moser Opitz, 2014) und es werden lange aufrechtgehaltene Überzeugungen in Frage gestellt. Die Notwendigkeit eines pränumerischen Vorkurses, der für unbeeinträchtigt lernende Kinder schon seit längerem als überholt gilt (Moser Opitz, 2008, S. 13), wird auch aus sonderpädagogischer Perspektive in Frage gestellt. Für Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung gilt wie für alle anderen Kinder, dass „für eine spezifisch mathematische Förderung auch auf basalen Stufen quantitative und numerische Inhalte einzubeziehen“ sind (Siegemund, 2016, S. 208). Zunehmende Berücksichtigung finden auch syndromspezifische Besonderheiten (vgl. Sarimski, 2014; Siegemund, 2016). So werden bei Lernenden mit einer Trisomie 21 vermehrt Einschränkungen des Aufmerksamkeitsumfanges angenommen. Nur wenige der betroffenen Kinder können zwei und drei Elemente unterscheiden (vgl. Nye, Fluck, Buckley, 2001; Faragher & Clarke, 2014). Daher werden sie von Unterrichtsmaterialien überfordert, in denen die Kraft der Fünf eine zentrale Rolle spielt (Rieckmann, 2022, S. 64f.).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive kann der Zahlbegriffserwerb unbeeinträchtigt lernender Kinder mit Hilfe theoretisch begründeter und empirisch überprüfbarer Entwicklungsmodelle beschrieben werden (vgl. Fritz & Ricken, 2008; Dornheim, 2013; Krajewski & Ennemoser, 2013). Für die Einschätzung des Entwicklungsstands im Hinblick auf den Erwerb des Kardinalzahlbegriffs, also des Wissens um die Mächtigkeit von Mengen, ist insbesondere das knower-Konzept von Sarnecka und Carey (2008) von Bedeutung. Kinder erwerben den Kardinalzahlbegriff schrittweise, indem sie ein Mengenverständnis zunächst von Teilmengen (subsets) entwickeln (one-knower, two-knower...). Erst wenn sie den Schritt vom four-knower zum cardinal-principle-knower vollzogen haben, können sie den engen Rahmen des subset-Wissens verlassen. Damit sind sie in der Lage, für jede beliebige Zahl über vier entsprechende Mengen auszuzählen, abzuzählen und eine Zahlen-Mengen-Zuordnung vorzunehmen. In einschlägigen Untersuchungen zum Zahlbegriffserwerb von Kindern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wird das knower-Konzept allerdings bisher kaum rezipiert (Siegemund, 2016, S. 190). Untersuchungen zum Zahlbegriffserwerb dieser Kinder kommen zu dem Schluss, dass eher eine verlangsamte als eine abweichende Entwicklung vorliegt (vgl. z. B. Bashash, Outhred, Bochner, 2003; Brankaer, Ghesquière, de Smedt, 2011; Garrote, Moser Opitz, Ratz, 2015).

Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Zentrale Weichenstellungen für die mathematische Förderung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ergeben sich aus der Beantwortung der oben angesprochenen Frage, ob es sich bei dem Zahlbegriffserwerb dieser Kinder eher um eine verlangsamte oder um eine abweichende Entwicklung handelt. Bei einer insgesamt geringen Anzahl von Untersuchungen, widersprüchlichen Aussagen und einer fehlenden interdisziplinären Vernetzung (vgl. Terflath & Janz, 2009) erscheint es notwendig, einzelne Entwicklungsverläufe so differenziert zu beschreiben, dass auch subtile Unterschiede und Veränderungen der Lernausgangslage erfasst sowie kleine und kleinste Lernfortschritte abgebildet werden können (Peter-Koop & Rottmann, 2015, S. 212). Auf der Grundlage von Beobachtungen auf der Mikroebene sind in einem zweiten Schritt wirksame Fördermethoden zu entwickeln und zu evaluieren. Da sich die aktuelle Inklusionsdebatte häufig als ideologiefähig erweist (vgl. Kahlert & Frey, 2017), ist eine konsequente Ausrichtung auf empirische Daten und Evidenzbasierung anzustreben.

Dies gilt entsprechend auch für die Evaluation des von der Autorin entwickelten Förderprogramms Frosch•Punkt•Vier. Seiner Konzeption liegt das knower-Konzept von Sarnecka und Carey (2008) zugrunde und damit die Annahme, „dass numerische Sachverhalte zunächst an Mengen mit bis zu vier Elementen entdeckt und dann auf größere Mengen generalisiert werden“ (Weißhaupt & Peucker, 2009, S. 56). Die nach dem Baukastenprinzip zusammengestellten Materialien der Förderbox fördern den Zahlbegriffserwerb durch die exemplarische Arbeit an unterschiedlichen Zahlaspekten und Zahlbeziehungen – alles in jenem kleinen Zahlenraum, in dem das Kind Mengen simultan wahrnehmen kann. Als zentrales Arbeitsmittel dient das Viererfeld, eine quadratisch angeordnete 2x2-Matrix mit Mengendarstellungen von bis zu vier Elementen. Die

Karten mit den Zahlbildern sollen u. a. die Ausbildung von Fähigkeiten der Simultanerfassung, des Vergleichens, der Mengenseriation, der Addition und Subtraktion sowie die Ausbildung mentaler Bilder unterstützen.

Im Einzelnen werden in der Teilstudie Zahlbegriffserwerb die folgenden Forschungsfragen verfolgt:

- Welche Merkmale weist der Zahlbegriffserwerb von Kindern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auf? Als Grundannahme wird von einem prinzipiell verlangsamt, von asynchronen Entwicklungen geprägten Zahlbegriffserwerb ausgegangen. Weitere zu überprüfende Annahmen beziehen sich auf den Kardinalzahlbegriff, dessen Erwerb für Kinder mit diesem Schwerpunkt eine besondere Herausforderung darstellt, und Besonderheiten der Informationsverarbeitung, die den Zahlbegriffserwerb erschweren.
- Über welche Fähigkeiten der simultanen Zahlerfassung verfügen Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung? Diese Frage bezieht sich auf die Entscheidung, im Förderprogramm Frosch•Punkt•Vier auf die Simultanerfassung im Viererfeld als primärem Zugang zur Mengenerfassung zu setzen. Im Einzelnen ist zu fragen, über welche Voraussetzungen der Simultanerfassung die untersuchten Kinder verfügen und ob Blockdarstellungen tatsächlich schneller und sicherer wahrgenommen werden als lineare Darstellungsformen.
- Können Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung mit Hilfe des Förderprogramms das jeweils nächste Niveau des Zahlbegriffserwerbs erreichen? Zu überprüfen ist hier die Annahme, dass die Viererfelder die simultane Zahlerfassung und das Operieren in dem bearbeiteten Zahlenraum erleichtern. Des Weiteren wird untersucht, ob die geförderten Kinder Fortschritte beim Erwerb des Kardinalzahlbegriffs machen und ob es zu einem Transfer auf nicht geförderte Bereiche kommt.

Die Forschungsfragen werden in einem qualitativen Forschungsdesign in den beiden eng aufeinander bezogenen Teilstudien Zahlbegriffserwerb und Förderung mit gemeinsamem Sample und Beobachtungsfeld verfolgt. In der Teilstudie Zahlbegriffserwerb geht es um die Dokumentation und Analyse der Entwicklungsverläufe von vier Schulanfängern und Schulanfängerinnen, die an einer inklusiven Grundschule in Hamburg unterrichtet werden. Bei den Kindern handelt es sich um zwei Jungen und zwei Mädchen mit leichter bis mittelgradiger intellektueller Beeinträchtigung. Die Unterrichtsbedingungen der Kinder werden während des Beobachtungszeitraums zu vier Zeitpunkten mit Lehrerfragebögen ermittelt. Für die Erfassung der Lernvoraussetzungen werden Angaben aus dem Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ebenso herangezogen wie Ergebnisse aus einer Überprüfung mit den Intelligenz- und Entwicklungsskalen (IDS; Grob, Meyer, Hagmann-von Arx, 2013). Die mathematischen Fähigkeiten und Konzepte werden mit Hilfe des MARKO-D (Ricken, Fritz, Balzer, 2013) zu Beginn und nach Abschluss des einjährigen Beobachtungszeitraums eingeschätzt.

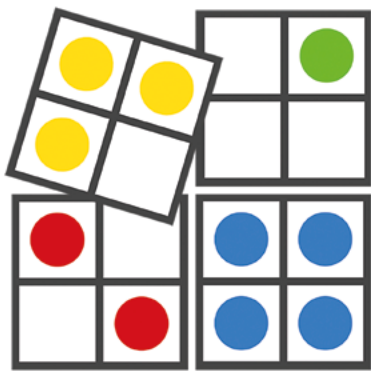
Kernstück der Einzelfallanalysen sind zwölf monatliche, teilstandardisierte Interviews in Anlehnung an das EMBI-KiGa (Peter-Koop & Grüßing, 2011). Um auch subtile Veränderungen und Abweichungen unterhalb des Normbereichs abbilden zu können, wird eine Auffaltung und Ergänzung der Items vorgenommen (Musan-Berning, 2022b, S. 110ff.). Die Transkription der Videos und ihre qualitative Analyse findet in MAXQDA statt (vgl. Kuckartz, 2010). Mit Hilfe der QDA-Software ist es einerseits möglich, eine theoriegeleitete Codierung durchzuführen (z. B. in Hinblick auf etablierte Kategorien bei der Beobachtung von Zählvorgängen). Gleichzeitig kann auch eine offene, kategoriengenerierende Codierung vorgenommen werden (so z. B. zur Erfassung unerwarteten Verhaltens, s. u.). Im Code-Matrix-Browser werden Codierungen quantifiziert sowie Häufungen und Muster aufgefunden und analysiert. Die Deskription und Analyse von Entwicklungsverläufen findet sowohl auf der Ebene der vier Einzelfälle als auch auf fallübergreifender Ebene im Rahmen einer inhaltlichen Strukturierung und Explikation statt (vgl. Mayring, 2010).

Die Teilstudie Förderung fokussiert auf die Evaluation des Förderprogramms Frosch•Punkt•Vier (Im Forschungsprojekt trägt das Förderprogramm noch den Namen Viereraufbau; es liegt jetzt in

Einzelfallstudien im qualitativen Forschungsdesign

neuem Design unter dem Titel Frosch•Punkt•Vier vor (Musan-Berning, 2022a)). Im Anschluss an den Beobachtungszeitraum werden die zuvor beobachteten Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in 29 bzw. (krankheitsbedingt) 26 Fördereinheiten mit einer jeweiligen Dauer von 20 bis 25 min in einem Einzelsetting gefördert. Dabei steht die Arbeit mit den Viererfeldern in verschiedenen Repräsentationsformaten im Mittelpunkt (s. Abb. 1).

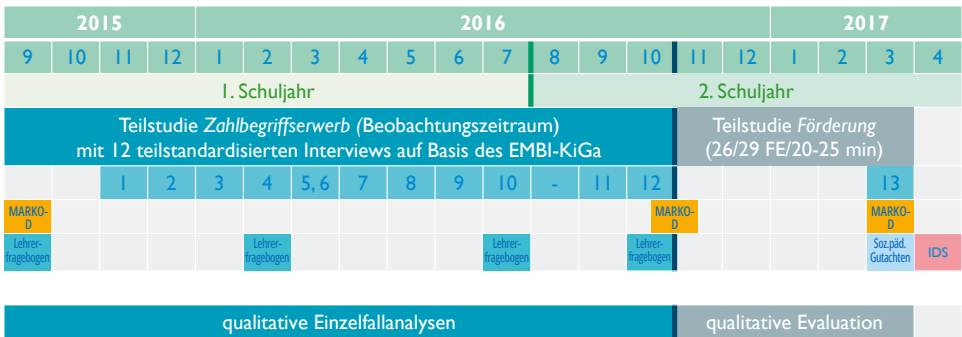
Abb. 1:
Viererfelder in Form von
Punktekarten.



Im Rahmen der qualitativen, summativen Evaluation des Förderprogramms wird überprüft, ob und inwieweit das Programm seine expliziten, aus den Forschungsfragen abgeleiteten Ziele erreicht (Beywl, 2006, S. 97). Bei diesem Schritt dienen die Förderprotokolle mit Verlaufsnotizen und Angaben zur teilnehmenden Beobachtung als Datengrundlage. Zusätzlich findet nach Abschluss der Förderung eine weitere Überprüfung mit dem MARKO-D (Ricken et al., 2013) statt und auch das teilstandardisierte Interview wird abschließend noch einmal durchgeführt. Abbildung 2 zeigt den zeitlichen Ablauf der Gesamtstudie,

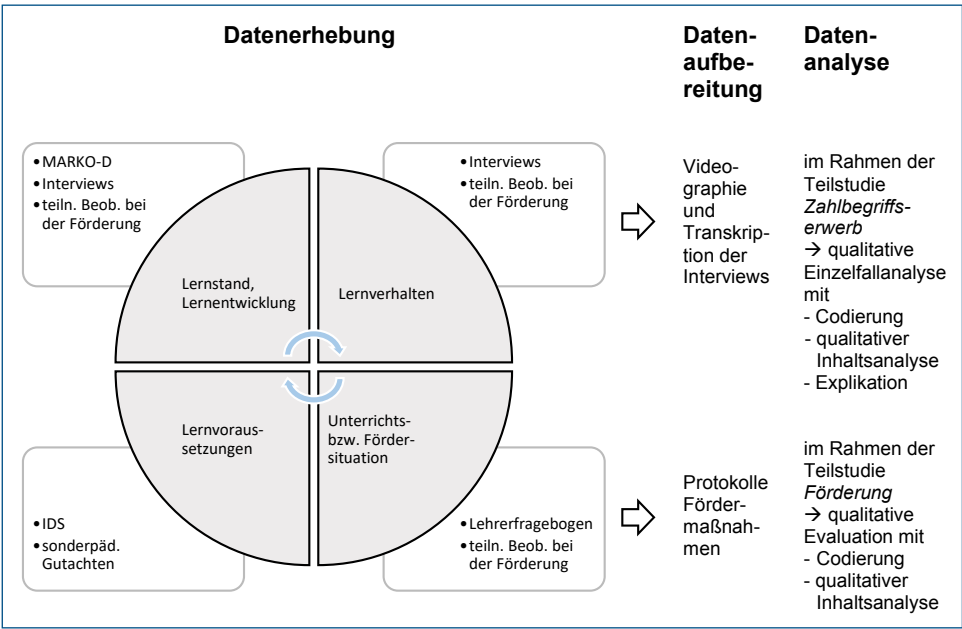
bei der sich die Datenerhebung über einen Zeitraum von 20 Monaten erstreckt.

Abb. 2:
Ablaufplan der gesamten Studie.



Aus Abbildung 3 geht hervor, wie die einzelnen Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sich in den beiden Teilstudien auf das gemeinsame Sample beziehen.

Abb. 3:
Bezüge zwischen den Verfahren der
Datenerhebung, Datenaufbereitung
und Datenanalyse
(Musan-Berning, 2022b, S. 132).



Teilstudie
Zahlbegriffserwerb

Heterogene Profile und gemeinsame Merkmale in der fallübergreifenden Analyse
Jedes der untersuchten vier Kinder zeigt ein spezifisches Fähigkeitsprofil, das über den gesamten Untersuchungszeitraum hin stabil blieb. So kann Sally (alle Namen geändert), deren mathematische Entwicklung sich unter den Bedingungen einer Trisomie 21 vollzieht, bereits beim ersten

Interview alle Ziffern richtig benennen; es gelingt ihr aber bis zum Ende der Beobachtungsphase nur in einem von drei Fällen, kleine Mengen bis sechs korrekt auszuzählen. Sonja hingegen beherrscht die prozeduralen Aspekte des Zählens deutlich sicherer, kann aber bis Mitte des zweiten Schuljahrs noch keine Ziffer eindeutig erkennen. Ihr mathematisches Lernen ist von einer umfänglichen Sprachentwicklungsstörung und einem erschwerten Zugang zu symbolischen Darstellungsweisen geprägt.

Das individuelle Fähigkeitsprofil spiegelt sich auch in dem unterschiedlichen Tempo wider, in dem einzelne Lernpfade durchschritten werden. Hier kommt es zwischen den verschiedenen mathematischen Bereichen zu Verschiebungen und Brüchen, die sich beeinträchtigend auf den Zahlbegriffserwerb auswirken. Joris beispielsweise, ein extrem frühgeborenes Zwillingsskind mit autistischen Zügen und einer ADHS, befindet sich am Ende des Beobachtungszeitraums in vielen Bereichen auf dem Stand eines unbeeinträchtigt lernenden vier- bis fünfjährigen Kindes: Er zeigt eine relativ hohe prozedurale Sicherheit beim Zählen und nutzt die Strategie des Alleszählens beim Lösen leichter Additionsaufgaben. Bei der Musterbildung, bei Zerlegungen und bei dem Nachlegen von Rechengeschichten hingegen befindet er sich auf dem Stand eines Zwei- oder Dreijährigen.

Auch bei Daniel, einem Frühgeborenen mit Einschränkungen in der körperlich-motorischen Entwicklung, können Dissoziationen zwischen einzelnen Entwicklungssträngen festgestellt werden. Während das Fehlen von Selbstgesprächen und Fingerverwendung auf ein Entwicklungsalter von zwei oder drei Jahren verweist, entsprechen Daniels Zählfähigkeiten einem Entwicklungsalter von dreieinhalb bis vier Jahren, seine Ziffernkenntnisse denen eines Schulanfängers. Wie in Abbildung 4 dargestellt, zeigen alle vier Kinder trotz augenfälliger Unterschiede bei den Zählfähigkeiten beträchtliche Schwierigkeiten beim Aus- und Abzählen schon kleiner Mengen. Eine größere Menge von 18 Bären wird nur an einer Stelle von Joris einmal richtig ausgezählt – eine Leistung, die er in späteren Interviews allerdings nicht mehr reproduzieren kann.

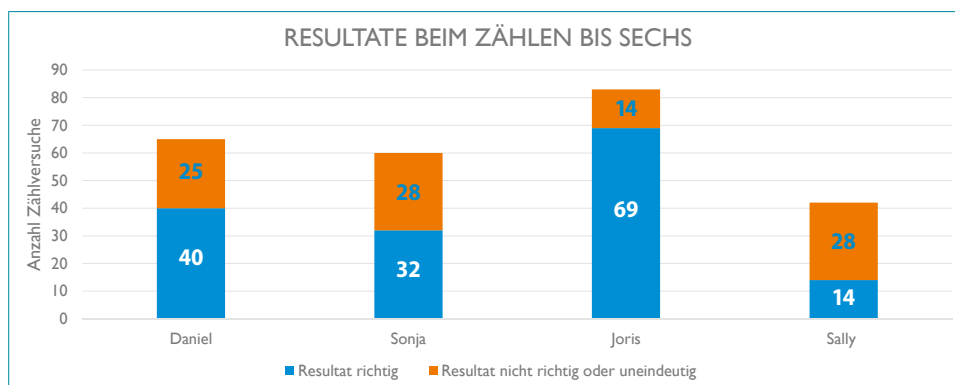


Abb. 4:
Resultate bei Zählvorgängen im
Zahlenraum bis sechs (nach Musan-
Berning, 2022b, S. 205)

Ein weiteres fallübergreifendes Charakteristikum des Zahlbegriffserwerbs sind erhebliche Schwierigkeiten bei der Übersetzung von einem Repräsentationsformat in ein anderes. Das Nachlegen einer Rechengeschichte im Zahlenraum bis vier ist keinem Kind möglich. Auch zeigen drei Kinder von sich aus kaum oder gar nicht den Impuls, Finger bei der Darstellung von Anzahlen und bei der Lösung von Rechenaufgaben zu nutzen. Lediglich Joris verwendet seine Finger bei symbolisch dargebotenen Additions- und Subtraktionsaufgaben funktional, greift aber bei der Lösung von Rechengeschichten noch nicht auf diese Möglichkeit zurück. Damit verfügt keins der vier Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung über die Fingerverwendung als einem vermeintlich „ersten wichtigen Schritt“ hin zum Zahlverständnis (vgl. Wessolowski & Martignon, 2012, S. 58).

Der Erwerb des Kardinalzahlbegriffs – eine besondere Hürde

Der Erwerb des Kardinalzahlbegriffs erweist sich erwartungsgemäß als eine besondere Hürde: Gemäß dem Niveaustufenmodell des Zahlbegriffserwerbs nach Fritz und Ricken (Fritz & Ricken,

2008) hat keins der untersuchten Kinder Stufe III („Kardinalität“) erreicht. Die Einschätzung mit dem MARKO-D (Ricken et al., 2013) zeigt, dass drei der vier Kinder auch nach einem Jahr Schulunterricht entweder auf Niveaustufe I („Zählzahl“) oder auf Stufe II („Ordinaler Zahlenstrahl“) verharren; Sallys Fähigkeiten sind mit Hilfe des MARKO-D noch gar nicht erfassbar (s. u. Abb. 10). Diese Beobachtungen implizieren nicht, dass noch gar keine Fähigkeiten beobachtet werden können, die auf einen sich entwickelnden Kardinalzahlbegriff hinweisen. Bei dem Erwerb des Kardinalzahlbegriffs handelt es sich vielmehr um einen schrittweise sich entfaltenden Prozess, bei dem Teilkomponenten wie das Einhalten der Kardinalitätsregel (d. h. die Wiederholung des zuletzt ermittelten Zahlworts als Antwort auf die „Wie-viele“-Frage), die Fähigkeit, kleine Mengen abzuzählen oder die Einsicht in die Irrelevanz der Reihenfolge beim Zählen einzeln erworben und konzeptuell verknüpft werden (Musan-Berning, 2022b, S. 258ff.; Moser Opitz, 2008, S. 85).

Im Hinblick auf die Entwicklung des Kardinalzahlbegriffs können bei den untersuchten Kindern zwei Gruppen mit unterschiedlichen Entwicklungstendenzen ausgemacht werden. Während bei Daniel und Joris über etliche Bereiche hinweg Lernfortschritte erkennbar sind, kumulieren bei Sonja und Sally Unsicherheiten und Schwierigkeiten (Musan-Berning, 2022b, S. 208). Diese Beobachtungen bestätigen die Ergebnisse von Schnepel, dass bei Kindern mit präzisen Mengenvorstellungen größere Lernzuwächse zu erwarten sind als bei Kindern, die noch nicht über ein präzises Anzahlkonzept verfügen (2019, S. 191).

Unerwartetes Verhalten

Die Untersuchung unerwarteten Verhaltens, d. h. nicht aufgabenbezogener Aktivitäten unterhalb der Schwelle zu Verhaltensauffälligkeiten, war keine primäre Fragestellung der hier vorgestellten Studie. Beim wiederholten Anschauen der Videos während der Codierung von Zählprozessen schoben sich jedoch die vielen Unterbrechungen, Aufschübe und Ablenkungen bei der Bearbeitung mathematischer Fragestellungen zunehmend in den Blick der Forscherin. Kaum eine Handlung konnte vollzogen werden, ohne dass etwas „dazwischenkam“: kleine Rollenspiele mit den Plastikbären, feinmotorische Ungeschicklichkeiten, das Sortieren der Bären gemäß eigenen Ordnungsvorstellungen oder das Einbringen eigener Themen. Um diese an sich harmlosen, in der Summe aber die mathematische Arbeit durchaus störenden Verhaltensweisen analysieren zu können, wurden sie zunächst nach Ähnlichkeiten gruppiert und empirisch basierten Kategorien zugeordnet (z. B. „Interesse für Kamera“, „hört Auftrag nicht zu Ende an“, „Materialerprobung“). Diese Kategorien wurden in einem weiteren Schritt jenen übergeordneten Bereichen der Informationsverarbeitung zugeordnet, die Lernprozesse gemäß dem GIV-Modell (Modell der guten Informationsverarbeitung; Pressley, Borkowski, Schneider, 1989) und dem INVO-Modell (INDividuelle VOraussetzungen erfolgreichen Lernens; Hasselhorn & Gold, 2013) unterstützen. Im Umkehrschluss sind dies die Bereiche, in denen sich nach Sarimski (2013, S. 50) Merkmale erschwerten Lernens bei geistiger Behinderung manifestieren: Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis und Vorwissen, Strategieverwendung, Selbstkonzept und Motivation sowie Volition. Verhaltensweisen, die vor allem bei jüngeren Kindern beobachtet werden können, wurden der Kategorie entwicklungsbedingtes Verhalten zugeordnet (Musan-Berning, 2022b, S. 137ff.).

Gleichzeitig lösten die unerwarteten Verhaltensweisen Interventionen von Seiten der Interviewerin aus, die unter der Oberkategorie Unterstützende Maßnahmen als Hilfestellung durch die Interviewerin codiert wurden. Im Interesse einer flüssigen und kohärenten Interviewführung half die Interviewerin u. a. bei feinmotorischen Ungeschicklichkeiten, führte gestisch zur Aufgabe zurück oder stoppte unerwünschte Handlungen. In besonderem Maße reagierte sie allerdings auf vergessene oder aus dem Blick verlorene Aufgabenstellungen mit Erinnerungen, indem sie durchschnittlich alle 38 Sekunden die Ausgangsfrage wiederholte oder an einzelne Aspekte wie Anzahl oder Farbe erinnerte – ein indirekter Hinweis auf Defizite des Arbeitsgedächtnisses bei den Kindern (Musan-Berning, 2022b, S. 211). Zwar zeigen sich auch bei den unerwarteten Verhaltensweisen heterogene, charakteristische Profile, jedoch nehmen Codierungen in den Bereichen Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis bei Daniel, Sandy und Sally ungefähr die Hälfte, bei Joris ein Drittel aller unerwarteten Verhaltensweisen ein. Dies bestätigt die Einschätzung von Hasselhorn

und Gold, dass Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen als „Flaschenhals in der Informationsverarbeitung“ zu betrachten sind (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 72).

Um die Bedeutung unerwarteter Verhaltensweisen für die Bearbeitung mathematischer Fragestellungen in Gänze erfassen zu können, ist auch ihre hohe Frequenz in Betracht zu ziehen: Je nach Kind und Interview „passiert“ alle zehn bis 18 Sekunden „etwas“ mit dem Potential einer kompletten Unterbrechung bei der Aufgabenbearbeitung; die Interviewerin wiederum interveniert alle 15 bis 31 Sekunden, häufig in Reaktion auf unerwartetes Verhalten. Auf diese Weise wird ein negatives Wirkungsgefüge bei der Bearbeitung mathematischer Fragestellungen sichtbar: Durch die kumulative Wirkung von Unterbrechungen, Aufschieben und Interventionen gerät die Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten immer wieder aus dem Blick, der Zusammenhang zwischen Fragestellung und Ergebnis geht verloren und der Aufbau eines tragfähigen, vernetzten mathematischen Wissens wird erschwert. Wenn das Kind später auf der Basis bruchstückhafter oder gar fehlerhafter Vorstellungen von Zahlen und Operationen weiterführende Fragestellungen bearbeiten soll, wird das erneute Auftreten unerwarteter Verhaltensweisen umso wahrscheinlicher (s. Abb. 5). Unerwartetes Verhalten ist somit einerseits als Ausdruck von Beeinträchtigungen bei der Informationsverarbeitung zu betrachten, wirkt andererseits aber auch in verstärkender Weise auf diese zurück (Musan-Berning, 2022b, S. 276f.).

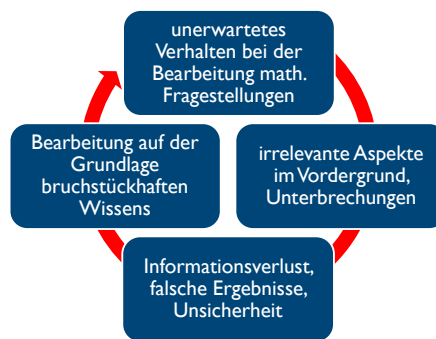


Abb. 5:
Negatives Wirkungsgefüge bei der Bearbeitung mathematischer Fragestellungen unter dem Einfluss unerwarteten Verhaltens (nach Musan-Berning, 2022b, S. 155).

Das Förderprogramm Frosch•Punkt•Vier lag bereits vor Beginn des Forschungsvorhabens in einer ersten Version vor. Diese wurde auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Teilstudie Zahlbegriffserwerb weiterentwickelt und nach der Förderphase evaluiert. Bei der Entwicklung des Förderprogramms war die Leitidee wegweisend, dass Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung mithilfe systematisch aufeinander abgestimmter Materialien beim Zahlbegriffserwerb und hier insbesondere beim Erwerb des Kardinalzahlbegriffs unterstützt werden sollten. Dieser gilt als ein „Nadelöhr“ beim Zahlbegriffserwerb (Fritz & Ricken, 2008, S. 52), ein Entwicklungsschritt, der Schülern und Schülerinnen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung besonders schwer fällt (vgl. Ratz & Moser Opitz, 2016; Garrote, Moser Opitz & Ratz, 2015). Weitere angestrebte Merkmale des Förderprogramms waren eine stringente Evidenzbasierung, eine konsequente Entwicklungs- und Ressourcenorientierung sowie eine hohe Adaptivität. Aus den Ergebnissen der Teilstudie Zahlbegriffserwerb ergaben sich im Einzelnen folgende Konsequenzen für die Entwicklung des Förderprogramms Frosch•Punkt•Vier:

- Da Zählvorgänge sich in hohem Maße als fehleranfällig erweisen, besteht die Notwendigkeit, in der Förderung auf eindeutige und unmittelbar zugängliche Verfahren der Anzahlbestimmung zurückzugreifen. Dies ist nur über die Arbeit im jeweils simultan erfassbaren Zahlenraum möglich.
- Dieser Ansatz wird durch das knower-Konzept von Sarnecka und Carey (2008) unterstützt. Tatsächlich handelt es sich bei den untersuchten Kindern um One-, Two- oder Three-Knower, also Kinder, deren Kardinalzahlbegriff sich auf den Zahlenraum von eins bis drei bezieht.
- Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und insbesondere Kinder mit einer Trisomie 21 verfügen über eingeschränkte Fähigkeiten der Simultanerfassung; Blockdarstellungen werden allerdings besser als lineare Darstellungen erkannt. Daher erscheint das Zahlenbild des Viererfelds geeignet, um einerseits die simultane Zahlerfassung zu trainieren und andererseits als „geistige Klammer“ die Ausbildung mentaler Bilder zu befördern (Musan-Berning, 2013, S. 21f.)
- Jedes unerwartete Verhalten muss als mögliches Ausstiegsszenario aus der Bearbeitung mathematischer Fragestellungen bewertet werden. Da Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit und des Arbeitsgedächtnisses einen besonders hohen Anteil bei den unerwarteten Verhaltensweisen einnehmen, sollte die Cognitive Load, also die Belastung des Arbeitsgedächtnisses, nicht nur

Konsequenzen aus der Teilstudie Zahlbegriffserwerb für die Entwicklung des Förderprogramms

durch die mathematischen Inhalte, sondern auch durch die Darbietungsform und die Arbeitsanweisungen (Garnett, 2020, S. 14f.) möglichst gering gehalten werden. So können Ressourcen für die Bearbeitung der Fragestellungen freigestellt werden.

- Obwohl die untersuchten Kinder sehr heterogene Profile zeigen, lässt sich ihr Zahlbegriffserwerb mit Hilfe allgemeiner Entwicklungsmodelle wie z. B. dem Niveaustufenmodell nach Fritz und Ricken (Fritz & Ricken, 2008) abbilden. Dabei sind Entwicklungsrückstände von zweieinhalb bis drei, mitunter aber auch fünf Jahren zu beobachten. Da es häufig zu dissoziierten, asynchronen Entwicklungen in den einzelnen Entwicklungssträngen kommt, werden diese Lernpfade in der Förderung in je eigenem Tempo unabhängig voneinander verfolgt. Dies geschieht in Orientierung an die learning trajectories nach Sarama und Clements (Sarama & Clements, 2009; Clements & Sarama, 2014).
- Neben den Verlangsamungen sind auch Abweichungen z. B. in Form syndromspezifischer Profile zu beachten. Bei Kindern mit einer Trisomie 21 beispielsweise ist einerseits mit umfassenden Beeinträchtigungen im Aufmerksamkeitsumfang und beim Erlernen der Zahlwortreihe, andererseits mit einer Bevorzugung symbolischer Darstellungsweisen zu rechnen (vgl. Faragher & Clarke, 2014).
- Eine flexible Gestaltung der Fördereinheiten auf der Basis fortlaufender Prozessdiagnostik berücksichtigt unterschiedliche Fähigkeitsprofile, Beeinträchtigungen der Informationsverarbeitung, tagesformabhängige Schwankungen und Merkmale, die in der Literatur möglicherweise noch nicht festgehalten wurden (so der permanente Wechsel von Zählhand und Zählfinger bei Daniel oder das „Zählen“ mit Farbwörtern bei Sally („Grün, grün, grün . . .“); Musan-Berning, 2022b, S. 275f.).

Aus Abbildung 6 geht hervor, wie die Erkenntnisse aus der Teilstudie Zahlbegriffserwerb in der Konzeption des Förderprogramms Frosch•Punkt•Vier berücksichtigt werden.

*Abb. 6:
Konzeption des Förderprogramms mit
Verknüpfung der Erkenntnisse aus der
Teilstudie Zahlbegriffserwerb
(Musan-Berning, 2022b, S. 223).*



Teilstudie Förderung

Adaptivität, Entwicklungs- und Ressourcenorientierung

Im Zuge einer prozessorientierten Diagnostik wurden jeweils in Anschluss an eine Fördereinheit Übungen, Spiele und Materialien für die nächste Fördereinheit bereitgestellt. Diese Angebote wurden aus einem Aufgabenpool mit zahlreichen, im Schwierigkeitsgrad und in der Darbietungsform adaptierbaren Übungen auf bis zu zehn Entwicklungsstufen in Anlehnung an Sarama und Clements (2009) ausgesucht. Die Abbildungen 7 bis 9 zeigen einige der vielseitig einsetzbaren Materialien aus der Förderbox.

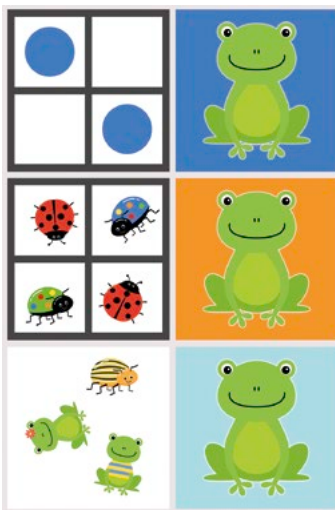


Abb. 7:
Mengenkarten in
Form von Vierer-
feldern (Punkte-
bzw. Käferkarten)
und unstrukturier-
ten Tierkarten; die
farbigen Rückseiten
erleichtern die
Sortierung



Abb. 8:
Spielmaterial aus
der Förderbox:
Setzsteine, Würfel
mit bis zu vier
Punkten, Frosch-
Spielfiguren

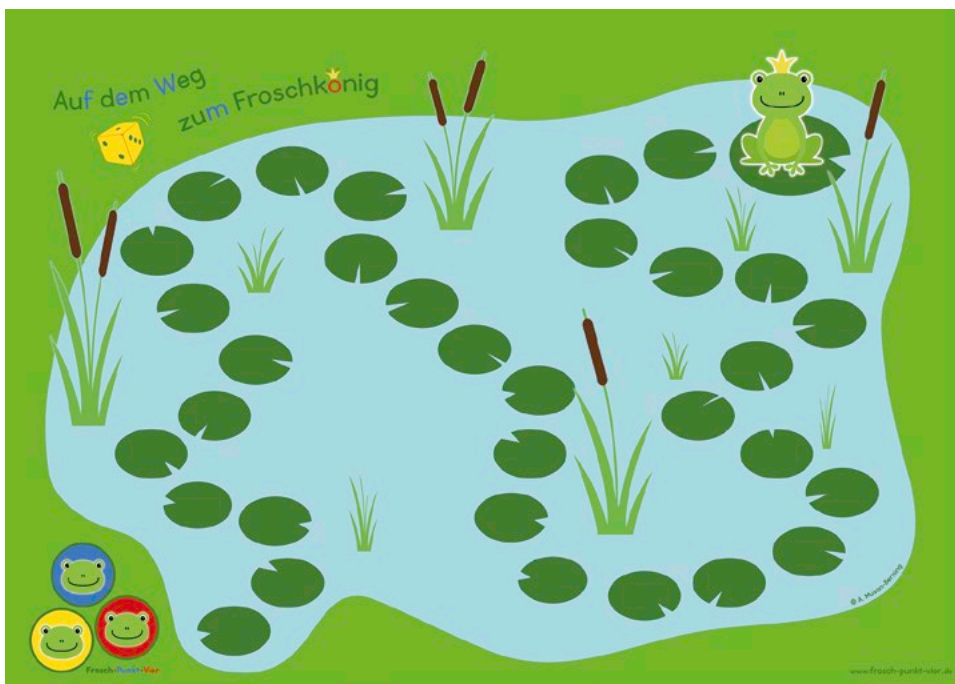


Abb. 9:
Würfelspiel „Auf dem Weg zum
Froschkönig“

In der Vorbereitung wurde darauf geachtet, zu allen fünf Lernpfaden (Simultanerfassung, Zahlwortreihe und Zählen, Ordnen, Vergleichen, Addition und Subtraktion) Angebote bereitzustellen und dabei den Arbeitsschwerpunkt Simultanerfassung in besonderer Weise zu berücksichtigen. Aus den bereitgestellten Angeboten durften die Kinder in der Förderung dann frei wählen, womit sie beginnen und wie sie ihre Arbeit fortsetzen wollten – eine Vorgehensweise, die bei allen Kindern ihre motivationsfördernde Wirkung entfaltete. Mitunter war es nötig, aufgrund von Schwankungen in der Tagesform oder plötzlicher Bekundungen von Vorlieben und Abneigungen spontan Anpassungen vorzunehmen. Dies erwies sich aufgrund der hohen Adaptivität des Förderprogramms auch bei anhaltenden Lernschwierigkeiten z. B. in Krisensituationen als unproblematisch (Musan-Berning, 2022b, S. 231ff.).

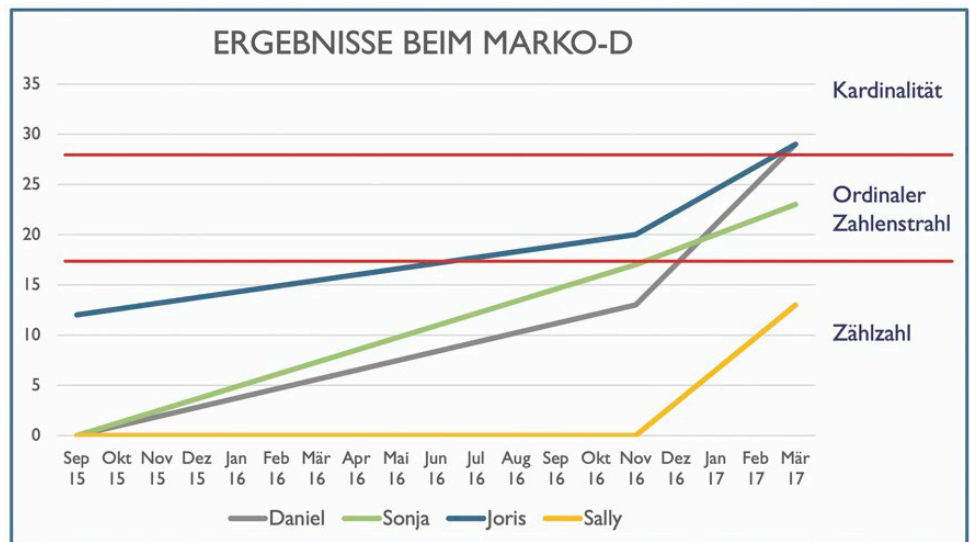
Lernfortschritte im MARKO-D

Die einzelnen Fallanalysen zeigen, dass Stärken und Schwächen der untersuchten Kinder ungeachtet der Förderung als Grundbedingungen ihres Zahlbegriffserwerbs bestehen bleiben: So wirkt sich für Sally nach wie vor ihr eingeschränkter Aufmerksamkeitsumfang in Kombination mit Zählchwierigkeiten als besonders hinderlich aus, während Sonjas Rückstand bei der Symbolverwendung ihr weiterhin den Zugang zu symbolischen Darstellungsformen versperrt. Daniels Vorsprung im konzeptuellen Zählverständnis gegenüber den prozeduralen Zählfähig-

keiten bleibt ebenso bestehen wie Joris' Tendenz zur Fingerverwendung nur bei symbolisch dargebotenen Rechenaufgaben. Trotz der heterogenen, in sich jedoch stabilen Profile zeigen die finalen Überprüfungen mit dem MARKO-D (Ricken et al., 2013), dass bei drei der vier Kinder auf der Ebene der Niveaustufen eine deutliche Beschleunigung des Entwicklungstempos stattgefunden hat, bei Daniel sogar mit einem Sprung auf das übernächste Niveau (s. Abb. 10). Das Ziel, den Schülern und Schülerinnen mit Hilfe des Förderprogramms den Schritt auf die jeweils nächste Stufe des Konzepterwerbs zu ermöglichen, kann für Daniel und Sally als erreicht gelten. Sonja befindet sich nach wie vor auf Niveaustufe II (Ordinaler Zahlenstrahl), wenn auch mit einem deutlichen Zuwachs an Rohwertpunkten. Bei Joris gibt es je nach Auswertungsmethode diskrepante Einschätzungen: Die gestiegene Anzahl von Rohwertpunkten verweist nach quantitativer Auswertung auf ein Erreichen von Niveaustufe III (Kardinalität), während eine Einschätzung anhand der Lösungsmuster eher für ein Verharren auf Niveaustufe II spricht.

Abb. 10:
Ergebnisse beim MARKO-D über den
gesamten Untersuchungszeitraum
hinweg (nach Musan-Berning,
2022b, S. 257).

Anmerkungen:
Gemäß Manual gilt mit 17 Rohwert-
punkten Niveaustufe II (Ordinaler
Zahlenstrahl), mit 28 Rohwertpunkten
Niveaustufe III (Kardinalität) als
erreicht (Ricken et al., 2013, S. 53).



Fortschritte nach der Förderung

Simultanerfassung und Operieren im simultan erfassbaren Zahlenraum

Die adaptiv eingesetzten Zahlenbilder auf den Viererfeldern erleichtern tatsächlich die simultane Zahlerfassung. Allerdings profitieren Sally und Sonja, die beiden Kinder mit den größten Einschränkungen bei der Mengenerfassung, deutlich stärker von der Förderung als Daniel und Joris, die bereits vor der Förderung die Grenzen ihres Aufmerksamkeitsumfangs (vier Elemente) erreicht hatten. Beim Operieren in dem jeweils bearbeiteten Zahlenraum sind die Ergebnisse uneindeutig, da weder Sonja noch Sally symbolisch vermittelte Additions- und Subtraktionsaufgaben entschlüsseln können und alle beteiligten Kinder von verbal dargebotenen Rechengeschichten überfordert sind. Klare Fortschritte zeigen sich jedoch auf der handelnden Ebene bei Zerlegungen und beim Hinzufügen und Wegnehmen einzelner Elemente.

Transfer von geübten auf ungeübte Bereiche

Ein Transfer von geübten auf ungeübte Bereiche kann nicht im erwarteten Umfang beobachtet werden. Hier sind lediglich moderate Verbesserungen bei Daniel und Joris, den beiden Kindern mit den besten Lernvoraussetzungen (Intelligenzwerte und Entwicklungsstand vor der Förderung), festzustellen. Damit bestätigt sich die Einschätzung von Nußbeck, dass ein Wissenstransfer bei Kindern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung selbst im aktuellen Kompetenzbereich des einzelnen Kindes kaum zu erwarten ist (Nußbeck, 2008, S. 12), d. h. angestrebte Fähigkeiten und Konzepte müssen jeweils direkt erarbeitet und eingeübt werden (Musan-Berning, 2022b, S. 272).

Teilfähigkeiten beim Erwerb des Kardinalzahlbegriffs

Wie weit die untersuchten Kinder beim Erwerb des Kardinalzahlbegriffs vorangekommen sind, kann mit Hilfe von Entwicklungsmodellen wie dem MARKO-D nur grob eingeschätzt werden.

Auch eine Zuweisung zu Stufen der Zählentwicklung nach Fuson (1988) oder van Luit, van de Rijt und Hasemann (2001) liefert keine detaillierten Aufschlüsse. Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn alle erhobenen Indikatoren zum Erwerb des Kardinalzahlbegriffs berücksichtigt werden. Aus Abbildung 11 geht hervor, um welche Komponenten des Zahlbegriffserwerbs es sich handelt und dass die Reihenfolge ihres Erwerbs dem Entwicklungsverlauf unbeeinträchtigt lernender Kinder entspricht. Der Erwerb der Teilfähigkeiten erfolgt schrittweise in Abhängigkeit vom Zahlenraum, beginnend mit subsets im Sinne des knower-Konzepts nach Sarnecka und Carey (2008). Hier konnten alle Kinder deutliche Fortschritte erzielen, indem sie sich um mindestens eine, Daniel sogar um zwei knower-Stufen verbesserten (Musan-Berning, 2022b, S. 260). Insgesamt zeigen die Kinder in drei (Sally) bis neun (Daniel) der überprüften elf Bereiche nach der Förderung deutlich erkennbare Fortschritte. Obwohl also der Erwerb eines tragfähigen Kardinalzahlbegriffs bei keinem Kind erreicht werden konnte, sind alle Kinder beim Erwerb einzelner Teilfähigkeiten vorangekommen. Die Kinder mit dem größten Vorwissen (Daniel und Joris) konnten dabei wiederum am stärksten von den Fördermaßnahmen profitieren.

Tragfähiger Kardinalzahlbegriff		
Funktion des Zählens		
Weiterzählen		Zählen von einem anderen Anfangspunkt
Irrelevanz der Anordnung	Mengenserialisation	Abzählen
Vermindern/Vermehren um eins	mentale Operationen (Addition, Subtraktion)	Fingerbilder
Kardinalitätsregel		Zerlegungen mit einem sichtbaren Teil
subset-knower		
	bei allen Kindern vor der Förderung erkennbar	
	bei allen Kindern spätestens nach der Förderung erkennbar	
	bei drei Kindern spätestens nach der Förderung erkennbar	
	bei jeweils einem Kind erkennbar	
	bei keinem Kind erkennbar	

Abb. 11:
Indikatoren für die Ausprägung des Kardinalzahlbegriffs (nach Musan-Berning, 2022b, S. 259)

In der dargestellten qualitativen Längsschnittstudie wird zunächst der Zahlbegriffserwerb von vier Schulanfängern und Schulanfängerinnen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beschrieben und analysiert. Basierend auf den Erkenntnissen aus der Teilstudie Zahlbegriffserwerb werden die Konsequenzen für die Konzeption des Förderprogramms Frosch•Punkt•Vier aufgezeigt. Die Wirksamkeit einer Förderung mit dem Förderprogramm wird in einer qualitativen, summativen Evaluation im Rahmen der Teilstudie Förderung untersucht. Der Zahlbegriffserwerb der Schüler und Schülerinnen lässt sich trotz großer Heterogenität der einzelnen Profile vor dem Hintergrund von allgemeinen Entwicklungsmodellen (z.B. Fritz & Ricken, 2008) abbilden. Allerdings müssen für den Nachweis von Entwicklungen auf der Mikroebene diagnostische Verfahren erweitert, aufgefaltet und flexibel gehandhabt werden.

Zusammenfassung und
Schlussfolgerungen

Im Zahlbegriffserwerb sind Verlangsamungen von teils mehreren Jahren, Verschiebungen und Dissoziationen zwischen einzelnen Entwicklungspfaden, syndromspezifische Besonderheiten und Beeinträchtigungen der Informationsverarbeitung, insbesondere des Aufmerksamkeitsumfangs und des Arbeitsgedächtnisses, zu beobachten. Letztere begünstigen das Auftreten unerwarteter Verhaltensweisen, die in der Summe dazu führen können, dass die Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten für das Kind aus dem Blick gerät und Lernprozesse zerfallen. Auf der Ebene der mathematischen Aneignungs- und Lernprozesse sind u. a. eingeschränkte Fähigkeiten der Simultanerfassung, fehleranfällige Zählvorgänge und Schwierigkeiten bei der Übersetzung von

Schlüsselwörter

sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung, Zahlbegriffserwerb, Simultanerfassung, Lernpfade, Förderprogramm

Abstract

Two longitudinal case studies in a qualitative research design investigate the acquisition of the number concept of four first graders with intellectual disabilities. The sub-study Number Concept Acquisition describes error-prone counting processes, difficulties in changing representational formats and in acquiring the concept of cardinality. Unexpected behavior reflects impairments in information processing and, at the same time, has a negative effect on it. In the sub-study Support, the effectiveness of the developmental mathematics intervention program Frosch•Punkt•Vier is evaluated. With the help of the central working tool, the number image Viererfeld, basic aspects of the number concept in the small number range are worked out in an exemplary manner. Exercises on five learning trajectories take into account asynchronous developments.

Keywords

children with intellectual disabilities, number concept, subitizing, learning trajectories, mathematics support program

einem Repräsentationsformat in ein anderes zu beobachten. Der Erwerb des Kardinalzahlbegriffs stellt für die vier Schulanfänger und Schulanfängerinnen eine besonders große Hürde dar.

Bei der Konzeption des Förderprogramms ist daher die Überlegung leitend, Quantifizierungen mit Hilfe der Simultanerfassung vorzunehmen und Zahlaspekte und Zahlbeziehungen in jenem Zahlenraum exemplarisch zu erarbeiten, in dem die Kinder jeweils über eine sichere Wahrnehmung von Mengen verfügen. Gestützt wird dieser Ansatz von dem knower-Konzept nach Sarnecka und Carey (2008). Bei der Ausdifferenzierung eines entwicklungsorientierten, hoch adaptiven Aufgabenpools werden die learning trajectories nach Sarama und Clements (2009, 2014) zugrunde gelegt. Das Zahlenbild des Viererfelds ermöglicht ein Training der Simultanerfassung ebenso wie gezielte Übungen auf den Lernpfaden Ordnen, Vergleichen und Addition und Subtraktion. Lediglich bei der Arbeit auf dem fünften Lernpfad, Zahlwortreihe und Zählen, wird der Zahlenraum stetig erweitert. Die Evaluation des Förderprogramms zeigt die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen beim Erwerb einzelner Komponenten des Kardinalzahlbegriffs. Bei drei der vier Kinder ist zudem eine Beschleunigung des mathematischen Lernens zu beobachten.

Die Erkenntnisse aus der Gesamtstudie sprechen dafür, dass bei einer Gewichtung von „gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung“ (Moser Opitz, 2014) im inklusiven Mathematikunterricht vor allem der Anspruch auf einen „langfristig angelegten entwicklungsorientierten Unterricht“ (Ratz, 2017, S.178) zu berücksichtigen ist. Kinder mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erlangen mit dem Erwerb eines tragfähigen Zahlbegriffs erst jene basalen mathematischen Fähigkeiten und Konzepte, die sie benötigen, um an der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand überhaupt teilhaben zu können. Ein Schwerpunkt zukünftiger Forschungen sollte auf der Erprobung des Förderprogramms an einer größeren Anzahl Probanden mit intellektuellen Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Schweregraden und mit unterschiedlicher Ätiologie liegen.

Literatur



Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/08/zfh_2023_401_lit.pdf

Angela Musan-Berning
Dörpstrat 49
23898 Wentorf
musan-berning@t-online.de



Jan-Hendrik Strotmann



David Rott



Daniel Bertels

Identifizierung traumasensibler Stabilisierungsmaßnahmen zur Wiedereingliederung schwerbelasteter Schülerinnen und Schüler in das Allgemeine Schulsystem

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler, die zeitweise an Klinikschulen unterrichtet werden, gelten in den Allgemeinen Schulen teilweise als schwer integrierbar in den regulären Ablauf von Schule und Unterricht. Diese Studie nimmt Lehrpersonen von Klinikschulen in Nordrhein-Westfalen in den Blick, die aus ihrer Perspektive Stabilisierungsmaßnahmen zur Wiedereingliederung eben dieser Schülerinnen und Schüler entwickeln. Grundlage der Studie sind Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen unterschiedlicher Klinikschulen in NRW. Aufgezeigt werden Modi und Bedingungen der Wiederaufnahme und Gelingensbedingungen bzw. Erschwerungen für diesen Prozess an den Grenzen der jeweiligen Institutionen.

Psychische Erkrankungen oder Traumata von Kindern und Jugendlichen sind nicht nur für die Betroffenen selbst, sondern auch für das soziale Umfeld eine besondere Herausforderung. Dies gilt gerade auch für die Schule. Unfälle, Missbrauch, sexualisierte Gewalt, Mobbing oder andere einschneidende Erlebnisse können sich nachhaltig auf die Psyche, das Wohlbefinden und die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und diese negativ beeinflussen. Die psychischen Belastungen wirken als Stress und die Lernenden sind – mit Blick auf die Schule – möglicherweise (auch) in ihrer Lernentwicklung blockiert. Dies kann dazu führen, dass sie sich nur schwer auf extrinsisch gesteuerte Lehr-Lernprozesse einlassen können oder dass sie sich im sozialen Gefüge nicht mehr angemessen bewegen können. Psychisch belastete oder traumatisierte Schülerinnen und Schüler sind dann nicht mehr in der Lage, den Anforderungen der Allgemeinen Schulen gerecht zu werden. Die Lehrkräfte kommen mit herkömmlichen schulisch-pädagogischen Maßnahmen an ihre Grenzen und meist folgen weiterführende institutionelle Maßnahmen wie ein verkürzter Schulalltag, Ausschulung oder eine (teil-)stationäre psychotherapeutische Therapieanbindung.

Schülerinnen und Schüler, die nach einer stationären Therapie an die alte Schule zurückkehren, haben häufig komplexe und persönlichkeitsbeeinflussende Erfahrungen gemacht, die ein einfaches schulisches „Weiter-So“ nicht zulassen oder zumindest unwahrscheinlich erscheinen lassen. Hieraus ergibt sich die Frage, wie die Allgemeinen Schulen die Wiedereingliederung der Lernenden unterstützen können und wie hierbei die psychische Stabilisierung der betreffenden Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann? Diese Fragestellung soll über die fachliche Perspektive der Lehrkräfte und Schulleitungen an Klinikschulen als abgebende Systeme erschlossen werden. Das Fachwissen und die Erfahrungen der Klinikschulen können Anhaltspunkte für Ausgestaltungsprozesse seitens der Allgemeinen Schulen bieten. Im Rahmen einer explorativen Interviewstudie an Klinikschulen in Nordrhein-Westfalen wurden Schulleitungen und Lehrpersonen befragt. Die Ergebnisse wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und bieten für die Allgemeinen Schulen Anhaltspunkte für die Ausgestaltung von Wiederauf-

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 413 – 420

Psychische Belastungen und Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen und Perspektiven für den Lernort

nahmeprozessen von Schülerinnen und Schülern mit psychischen Belastungserfahrungen nach stationären Klinikaufenthalten. Zunächst werden zentrale Begrifflichkeiten geklärt und eingeordnet, bevor die empirische Studie und ihre Ergebnisse vorgestellt werden.

„Einflüsse, die von außen auf den Menschen [...] zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (Sirrenberg & LGL, 2012) sind eine Definition für psychische Belastung, wobei Belastung hier als neutraler Wert aufzufassen ist. Negativ werden Einflüsse erst durch eine stressauslösende Wirkung. Stress impliziert, dass eine gewisse Menge von Anforderungen die vorhandenen intrapersonellen Ressourcen übersteigt (Hemming, 2015, S. 75). Negative psychische Belastungssituationen entstehen durch Stressoren (Zimbardo & Gerrig, 1999) oder Stressfaktoren (Shanker, Barker & Wirth, 2019) – externe Variablen, die ein Individuum fortwährend beeinflussen. Das Individuum vermag sich aufgrund intraindividuellere Stressmoderatorvariablen mehr oder weniger gegen diesen Einfluss zu wehren. Beispiele für solche Moderatoren sind der Gesundheitszustand und das eigene Erschöpfungsniveau. Je gesünder der Mensch, desto weniger negativ der Einfluss eines Stressors (Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 375). Stressmoderatorvariablen geben somit Auskunft über die Stressbewältigungs- und Anpassungsfähigkeit eines Individuums. Diese Fähigkeit wird auch als Coping bezeichnet und definiert als „response aimed at diminishing the physical, emotional and psychological burdens that is linked to stressful life events and daily hassles“ (Hemming, 2015, S. 76).

Ein erhöhtes, überbordendes Stressaufkommen führt zu einer höheren (subjektiven) psychischen Belastung. Die Art und Weise, wie der jeweilige Mensch auf den empfundenen Stress reagiert, ist auch abhängig von der Intensität des Stressors (Domsch, Lohaus & Fridrici, 2016, S. 7). Je intensiver diese Stressoren als belastend oder kritisch erlebt werden, desto größer sind die psychischen Auswirkungen, die bei hoher Intensität temporäre oder langfristige Störungen hervorrufen können (Ernst, Franke & Franzkowiak, 2022). Traumata stehen in diesem Kontext der negativen Belastungserfahrungen und werden definiert als „eine emotionale Reaktion auf ein schreckliches Ereignis wie einen Unfall, eine Vergewaltigung oder eine Naturkatastrophe“ (übersetzt nach American Psychological Association [APA], o. D.). Das Erlebte führt unter Umständen zur Bildung von Neurosen, also psychisch bedingten Störungen ohne evidente organische Ursache des Nervensystems (Ofenstein, 2013, S. 181). Aufgrund der ausgeprägten Symptomlage werden Traumata den sogenannten Symptomneurosen zugeschrieben, bei denen die Betroffenen die durch das traumatische Ereignis hervorgerufenen Symptome als besonders belastend empfinden (Ofenstein, 2013, S. 181).

Steht ein Schulkind dauerhaft unter Stress, kann es seine exekutiven Funktionen nicht aktivieren und kaum oder keine kognitiven Ressourcen nutzen, um sich gewinnbringend in Lehr-Lernsituationen einzubringen. Psychisch (stark) belasteten Kindern, so unterschiedlich die Ursache der Belastung auch sein mag, ist eins gemein: Psychische und physische Grundbedürfnisse sind zu Unterrichtsbeginn nicht erfüllt. Belastete Kinder, deren grundlegende (physiologische und Sicherheits-)Bedürfnisse nicht erfüllt wurden, sind nicht dazu in der Lage, in der Schule kognitive Leistungen zu erbringen (Tupaika, 2003, S. 266). Diese Kinder geraten langfristig in zweierlei Hinsicht ins Hintertreffen: Zum einen leiden sie unter den kurz-, mittel- und langfristigen Folgen der psychischen Belastung und sie sind zum anderen in ihrem Lernzuwachs gehemmt, was langfristige Bildungs- und Lebenschancen minimiert (Weiß & Kavemann, 2021, S. 164). Hehmsoth fasst das Lernen belasteter Kinder mit Blick auf das System Schule zusammen: „Traumatisierte Kinder fallen im Unterricht meist durch zwei Hauptmerkmale auf: Sie zeigen Verhalten, das nicht ‚angemessen‘ ist, also den Unterricht stört oder das Lernen der Schüler verunmöglicht“ (Hehmsoth, 2020, S. 243). Durch eine mögliche Reaktion des Systems Schule auf dieses sichtbare Verhalten kann eine weitere psychische Belastungskomponente für die betroffenen Schülerinnen und Schüler durch die Schule selbst hinzukommen. Aufgrund einer Mischung aus mangelhaften Leistungen, Mobbing und negativem Lehrerverhalten kann die Schule somit selbst zur Täterin werden (Hehmsoth, 2021, S. 48f.).

Das Konzept der Klinikscheule

Die Klinikscheule bietet Kindern und Jugendlichen, die sich aufgrund von Krankheit einer voll- oder teilstationären medizinischen Therapie unterziehen müssen und aus diesem Grund nicht am regulären Unterricht ihrer Heimat- oder Stammschulen teilnehmen können, einen Anker im Bildungssystem. Die Klinikscheule gewährleistet die Verbindung zum Bildungsauftrag der Heimatscheule während der Therapie (MSB NRW, 2023). Alle Kinder und Jugendlichen, die sich aufgrund einer medizinischen Notwendigkeit einer Behandlung von mehr als vier Wochen unterziehen müssen, haben Anrecht auf eine Beschulung im Setting einer Klinikscheule (MSB NRW, 2023). Die Beschulung ist höchst individuell, da die Kliniklehrkräfte das jeweilige Kind zunächst hinsichtlich des aktuellen Lernstandniveaus diagnostizieren und darauf aufbauend die schulischen Themen der Heimatschulen aufbereiten. Ziel ist dabei, eine potenziell drohende Lernstandlücke zu den Mitschülerinnen und Mitschülern der Heimatscheule zu vermeiden oder so gering wie möglich zu halten. Jedoch beschränkt sich das Unterrichtsangebot zumindest in der Primar- und Sekundarstufe I tendenziell auf die Kernfächer sowie weitere Wahlpflicht- und Nebenfächer, die über die in der Klinikscheule beschäftigten Lehrkräfte angeboten werden können. Da die Schülerinnen und Schüler jedoch in ein umfassendes und zeitfüllendes Therapiekonzept eingebunden sind, liegt das Hauptaugenmerk der psychopädagogischen Arbeit der Klinikscheule weniger im akademischen als im pädagogischen Bereich. In enger Absprache mit der therapeutischen Achse wird versucht, Schule als ein positives Erlebnis zu besetzen, vorhandene Ängste und Abneigungen abzubauen und verlorenen Spaß am Lernen wiederzugewinnen (MSB NRW, 2023).

Somit spielt die Klinikscheule gerade bei der Stabilisierung und Reintegration der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Belastungen in das allgemeine Schulsystem eine essenzielle Rolle. Zielt die psychiatrische Therapie auf eine holistische Verbesserung der psychischen Gesamtverfassung, flankiert die Klinikscheule dies mit der eigenen psychopädagogischen Arbeit, der Bemühung, Schule als besonderen Ort psychischer Belastung zu entschärfen und langfristige Perspektiven zur Ausgestaltung eines positiven Verhältnisses von Schule und Lernenden zu schaffen. Die Reintegration der Schülerinnen und Schüler in ihre jeweilige Heimatscheule am Ende des Therapieaufenthalts ist programmatischer Dreh- und Angelpunkt aller pädagogischen Bemühungen. Eine Erhebung dahingehend, wie viele Schülerinnen und Schüler erfolgreich reintegriert und ihre schulische Laufbahn relativ problemfrei weiter absolvieren können, fehlt. Wertgen beziffert, dass ca. zwei Drittel an ihre jeweilige Heimatscheule zurückkehren, der Rest vollzieht einen Schulformwechsel (Wertgen, 2012, S.310). Als Grund für diesen Umstand wurde unter anderem ein fehlendes Verständnis der Lehrkräfte der Allgemeinen Schule genannt, die oftmals schon aufgrund der personellen Ausstattung davon ausgingen, der Schülerin bzw. dem Schüler nicht gerecht werden zu können oder aber möglicherweise kein Interesse hätten, die (sonder-)pädagogischen Ansätze der Klinikscheule weiterzuverfolgen. Andere Lehrkräfte könnten die Diagnose nicht vom Charakter des Kindes trennen und fühlten sich persönlich vom Verhalten der Kinder angegriffen. Dies deckt sich mit der Auflistung möglicher Fallstricke bei Bakels (2019, S.39).

Aus den vorangegangenen theoretischen Verortungen ergibt sich die leitende Fragestellung für diese Studie: Welche Voraussetzungen und Stabilisierungsmaßnahmen identifizieren Lehrkräfte einer Klinikscheule zur Wiedereingliederung schwerbelasteter Schülerinnen und Schüler in das Allgemeine Schulsystem?

Fragestellung

Zur Untersuchung der Fragestellung wurden Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen an Klinikscheulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Hierzu wurden semi-strukturierte Interviews genutzt. Diese Form der Befragung bietet, anders als das strukturierte Gespräch, den Vorteil, dass Wortlaut und Abfolge der Fragen nicht verbindlich festgelegt werden. Dies und die Möglichkeit, Zwischenfragen zu stellen, bietet ein hohes Maß an Flexibilität, wenn auch das Gespräch an sich weniger planbar ist. Zeitgleich wird die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (gegenüber dem völlig offenen Interview) durch die Einhaltung einiger festgelegter Leitfragen sichergestellt (Misoch, 2019, S.13). Dem Forschungsprojekt liegt ein qualitatives Paradigma als „umfassende und detaillierte, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit“ (Kruse, 2015, S.25) zugrunde. Es geht damit erkenntnistheoretisch von der Annahme aus, dass Wirklichkeit im Zuge

Methodisches Vorgehen

der Interaktion von Akteurinnen und Akteuren hergestellt bzw. reproduziert wird. Dem qualitativen Paradigma folgend kann diese Wirklichkeit im Forschungsprozess deutend bzw. verstehend interpretiert werden. Die Interviews wurden vor Ort aufgenommen und anschließend transkribiert sowie anonymisiert.

Stichprobe

Die Auswahl der Interviewschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen erfolgte nicht randomisiert. Es wurde versucht, unterschiedliche Varianten innerhalb der Klinikschulen auszuwählen, wobei als Kriterien die Größe der Klinikschule sowie die Patiententypen ausschlaggebend waren. Aus den neun verschiedenen Klinikschulen in NRW wurden drei ausgewählt, die sowohl kleine als auch große Standorte abdecken und eine teilweise nicht exklusiv-psychosomatische Anbindung vorweisen. An diesen Schulen wurden fünf Interviews geführt, wobei drei Schulleitungen und zwei Lehrpersonen für die Studie gewonnen wurden.

Datenauswertung

Die Datenauswertung wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Orientierung an Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Die Analyse erfolgte in einem induktiv-deduktiven Verfahren, in welchem Kategorien als Annahmen aus der Theorie entwickelt und durch weitere Aspekte im Laufe der Analysearbeit ergänzt wurden. Die Aussagen der Interviewten wurden schlussendlich den drei Kategorien „Kommunikation“, „Mindset der Stammschule“ und „Nachsorge“ zugeordnet. Zusätzlich wurden diese drei Ober-Kategorien weiter unterteilt und ergänzt, um mögliche neue Aspekte mitberücksichtigen zu können. Die Analyse erfolgte durch die interviewende Person und wurde im Nachgang noch einmal in der Gruppe der Autoren überarbeitet. Die Kategorien der Analyse sind leitend für die Darstellung der Ergebnisse im Folgenden.

Ergebnisse

Grundsätzlich – und das ist ein Ergebnis, das die Spannungen verdeutlicht, in denen die Institution Klinikschule steht – verweisen alle Interviewten darauf, dass sie die Arbeit an den Allgemeinen Schulen und die Verhältnisse, unter denen das pädagogische Arbeiten dort stattfindet, als problematisch kennzeichnen. Dies gilt vor allem für die als unzureichend markierten zeitlichen Ressourcen seitens der Lehrpersonen an den Allgemeinen Schulen. Zudem – und auch das prägt die Bilder der Interviewten – sehen die Lehrpersonen an den Klinikschulen Chancen für die Schülerinnen und Schüler bei der Wiederaufnahme an der Allgemeinen Schule. Die erfolgreiche Reintegration als ein vom Schüler bzw. von der Schülerin aus gedachtes Anliegen wird mit weitreichenden Konsequenzen in Verbindung gesetzt. Denn das Ergreifen pädagogischer Maßnahmen zur Erleichterung des Wiedereinstiegs könnte aus der Sicht der Lehrpersonen an den Klinikschulen einen Schmetterlingseffekt auf den Unterricht allgemein entfalten, da diese Stabilisierungsmaßnahmen gleichermaßen auch unerkannt belasteten Schülerinnen und Schüler zugutekämen. Die Befragten wurden gebeten, eine erfolgreiche Reintegration ohne begrenzende Denkrahmen zu formulieren. Die Ergebnisse werden nachfolgend in Abbildung 1 visualisiert, beschrieben und im weiteren Verlauf anhand theoretischer Denkansätze der traumasensiblen Forschung wissenschaftlich untermauert.

Voraussetzungen und Stabilisierungsmaßnahmen für Reintegration

Die nachfolgende Grafik fasst die meistgenannten Wünsche, Maßnahmen und Anforderungen an eine erfolgreiche Reintegration psychisch belasteter Schülerinnen und Schüler nach Absolvierung einer (teil-)stationären Therapie in ihre jeweilige Heimatschulen zusammen. Die Größe der Denkblasen spiegelt die beigemessene Relevanz und die Häufigkeit der Nennung während der Interviews wider. Pfeile verweisen auf Maßnahmenkomponenten, die in Korrelation zueinanderstehen.

Kommunikation vor, während und nach Therapieaufenthalt

Für alle Befragten stellt die Kommunikation in verschiedene Richtungen Dreh- und Angelpunkt für ein Gelingen von sowohl Therapieaufenthalt generell als auch einer erfolgreichen Reintegration nach Therapieende dar. Unter Kommunikation verstehen die Befragten einen umfang-

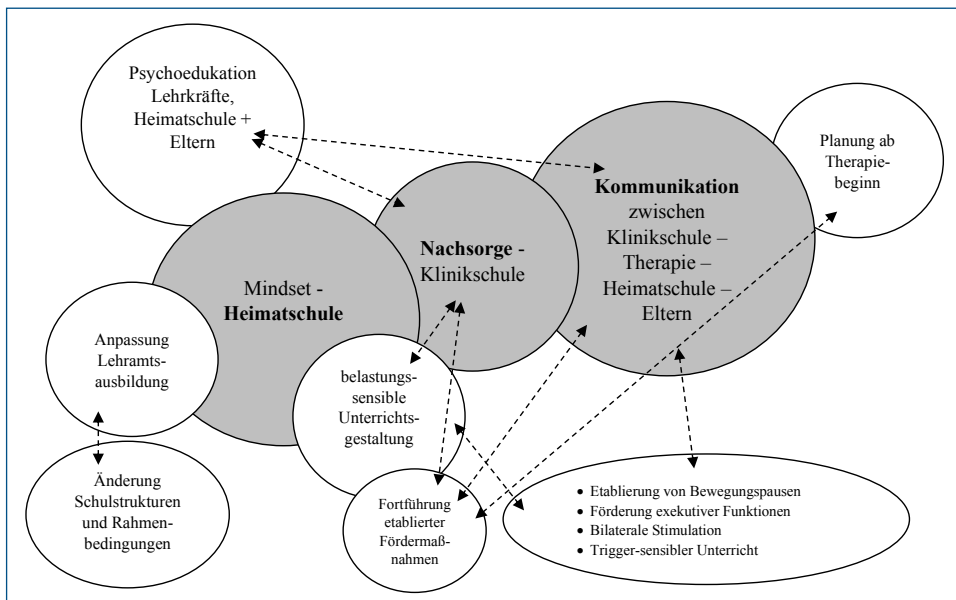


Abb. 1:
Denkkarte: Voraussetzungen
und Stabilisierungsmaßnahmen
für Reintegration

reichen und inhaltsvollen Informationsaustausch zwischen den Beteiligten: Kind – Eltern – Therapieeinheit – Heimschule – Klinikschule. Dabei zeigen sich die Befragten der Klinikschulen selbstkritisch und verorten im Zusammenspiel zwischen Klinikschule und Therapieeinheit eine potenzielle Achillesferse, die maßgeblich über den Erfolg der Therapie an sich und einen weiteren positiven Entwicklungsverlauf nach Ende der Therapie entscheiden kann. Den Interviewten ist vor allem ein umfangreicher Informationsaustausch über die Ist-Situation und Soll-Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wichtig: Mit welcher Diagnose werden diese aufgenommen? Wie gestaltet sich ihr soziales Umfeld? Welche therapeutischen Maßnahmen werden wie und warum ergriffen? Diese Informationen dienen der Klinikschule dabei nicht nur passiv, um den jeweiligen Fall besser verstehen zu können, sondern bilden zeitgleich die Basis für flankierende (psycho-) pädagogische Maßnahmen. Insbesondere das eigene pädagogische Handeln werde maßgeblich durch das psychiatrisch-therapeutische Geschehen beeinflusst. Informationen rund um den Verlauf der Therapie seien essenziell, damit pädagogische Maßnahmen diese nicht konterkarieren.

Gleichsam wünschen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Klinikschulen ein verstärkt gemeinschaftliches Auftreten unter Einbeziehung verschiedener Akteurinnen und Akteure, um die Interessen des Kindes erfolgreich(er) gegenüber externen Parteien, wie beispielsweise dem Jugendamt, vertreten zu können. Außerdem könne die Klinikschule Aufträge wie Psychoedukation von Eltern und Heimschullehrpersonen nur dann effektiv umsetzen, wenn zu diesem Zweck alle relevanten Informationen zur Verfügung stünden. In diese Richtung zielt auch der Wunsch, die Reintegration als einen wesentlichen Bestandteil des Aufenthalts zu etablieren, der schon ab Aufnahme des Schülers bzw. der Schülerin mitgedacht und gestaltet wird. Zu oft komme es aufgrund von Kommunikationsdefiziten dazu, dass die Rückführung spontan und ad hoc erfolge – ein unbefriedigendes Ergebnis sei dabei vorprogrammiert, so die Interviewpartnerinnen und -partner. Die Kommunikation zwischen Heimat- und Klinikschule sei abhängig vom Kommunikationswillen und der entsprechenden Kapazität der Heimschule und stehe beziehungsweise falle mit dem Interesse der jeweiligen Lehrkraft der Heimschule am Fortschritt der Therapie sowie ihrer persönlichen zeitlichen Ressourcen. Besser verlaufe die schülerbezogene Kommunikation, je mehr Kontakt zwischen Klinik- und Heimschule im Vorfeld schon auf institutioneller Ebene bestanden und je besser die Heimschule die Abläufe in der Klinikschule bereits kenne. Idealerweise kämen die Heimschullehrkräfte schon weit vor Entlassung zu regelmäßigen Hospitationen in die Klinikschule, um die Lernenden im Setting der Klinikschule zu erleben und schon früh an einer gelingenden Beziehung der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zu arbeiten.

Nachsorge Klinikschule

In direktem Zusammenhang zum vorgenannten Kommunikationskriterium steht der Wunsch der Klinikschulen nach einer stärkeren und intensiveren Nachsorge. Insbesondere der vollstationäre Therapieaufenthalt wird von den Kliniklehrkräften mit sechs bis acht Wochen als sehr kurz, gerade dadurch aber als besonders intensiv eingeordnet. Die Akteurinnen und Akteure der Klinikschulen befassen sich tiefgreifend mit der Lebensgeschichte der Schülerinnen und Schüler, stehen – idealerweise – in engem Kontakt zu anderen Beteiligten des Systems und versuchen die kurze Zeit zu nutzen, um den weiteren schulischen Werdegang der Schülerin bzw. des Schülers positiv zu beeinflussen.

Ein besonderer Wunsch wäre eine stärkere Einbeziehung ihrer Expertise in die Zeit nach Therapieende, das bisher automatisch auch die Ausschulung aus der Klinikschule bedeute. Oftmals breche der Kontakt zu diesem Zeitpunkt jäh ab und in vielen Fällen verbleibe die Klinikschule im Unklaren, wie es den Kindern und Jugendlichen ergehe. Dabei könne, so die Selbsteinschätzung der Befragten, die Klinikschule gerade im Nachgang noch positiven Einfluss auf die weitere Entwicklung nehmen, wenn beispielsweise Lehrkräfte um weitere Informationen, Hilfestellungen oder Hinweise bäten. Auch Hospitationen im Heimatschulunterricht wären im Rahmen der Nachsorge möglich, würden aber in der Realität nur selten eingefordert. Bei einer mangelhaften Kommunikation vor der Entlassung könne die Klinikschule nicht nachvollziehen oder sicherstellen, dass die Lehrkräfte der Heimatschule alle relevanten Informationen für eine zielführende und modifizierte Beschulung der psychisch belasteten Kinder und Jugendliche haben. Dies sei insbesondere dann schwerwiegend, wenn Schule selbst Auslöser oder Trigger für das hohe Stress- und Belastungsniveau war.

Mindset der Heimatschule

Aufbauend auf dem letztgenannten Aspekt, dass die Heimatschule selbst Täterin im Belastungserleben der Schülerinnen und Schüler sein kann, wünschen sich die Klinikschulen eine stärkere Bewusstwerdung der kritischen Situation, in der sich die belasteten Kinder und Jugendlichen befänden und welchen Anteil Schule zu diesem Zustand beitrage. Dazu gehöre insbesondere die Realisierung, dass viele belastete Kinder ihr Verhalten nicht steuern könnten und das Verhalten selbst vielmehr Symptom einer tieferliegenden Ursache sei, anstatt Zeichen von Unwillen, Ungehorsam oder gar Boshaftigkeit. Idealerweise wüssten die Lehrkräfte der jeweiligen Heimatschulen um die Auswirkung des eigenen Tuns auf mögliche Belastungserfahrung, Stress oder gar Retraumatisierung von Schülerinnen und Schüler und planten ihren Unterricht entsprechend. Neben einer Bewusstwerdung, die sicherlich schon maßgeblich den Umgang mit den belasteten Schülerinnen und Schülern beeinflussen würde, schlagen die befragten Akteurinnen und Akteure der Klinikschulen vor, die Heimatschullehrkräfte systematisch und nachhaltig im Sinne einer Psychoedukation über das seelische Empfinden, die Symptomatik und mögliche Umgangsmöglichkeiten mit der psychischen Erkrankung von Kindern und Jugendlichen aufzuklären und zu beraten (bspw. über Fortbildungen oder gemeinsame Konferenzen). In diesem Zusammenhang wurde betont, dass man diesbezüglich die Kompetenzen und das Wissen der Lehrkräfte der Allgemeinen Schule um den pädagogischen Umgang mit Kindern allgemein in keiner Weise in Abrede stellen wolle, jedoch könne die Klinikschule auf umfangreiches sonderpädagogisches und traumasensibles Fachwissen zurückgreifen, das sich nochmal stärker als andere förderschulbezogene Perspektiven auf den inklusiven Unterricht von Kindern mit psychischer Belastungsreaktion beziehe.

Zum Mindset-Gedanken gehört auch der Wunsch nach stärkerer Reflexion des Heimatschulunterrichts. Die häufig unreflektierte Leistungsorientierung sowie die Fokussierung auf Unterrichtsformen, die dieser Orientierung entsprächen, hätten womöglich negative Auswirkungen auf die Stabilisierung der belasteten Kinder, beispielsweise, wenn Kindern mit erhöhtem Bewegungsdrang eine Konzentrationszeit im Sitzen abverlangt würde, die sowohl das allgemeine Entwicklungsniveau der Altersgruppe, aber insbesondere auch die aktuelle Belastbarkeit des Kindes übersteige. Konkretes Anliegen der Klinikschullehrkräfte wäre hier, dass stabilisierende Maß-

nahmen der individuellen Förderung, die sich im Klinikschulalltag bereits bewährt hätten, in modifizierter Form von der Heimatschule übernommen würden. Viele Kinder würden von der Stimulation durch bilaterale Musik profitieren oder lernen, sich durch den Gebrauch von sensorischem Stimulationszubehör selbst zu regulieren. Wiederum andere könnten durch gezielte TRE-Übungen (TRE = Tension and Trauma Releasing Exercises) auf das eigene Wohlbefinden einwirken, beispielsweise bei drohenden Panikattacken.

Um eine dauerhafte, auf die Bedürfnisse belasteter Kinder und Jugendlicher zugeschnittene Veränderung in den Heimatschulen zu erreichen, sei somit – neben der Bewusstwerdung und dem Umdenken der jeweiligen Lehrkräfte – eine grundsätzliche Veränderung des deutschen Schulsystems in Richtung einer Öffnung der oftmals zu strengen Anforderungen im Bereich Leistungserbringung und Lernsetting von Nöten. Auf dem Weg dorthin wäre es jedoch bereits wünschenswert, würden mehr Schulen (gegebenenfalls auf Schulleitungsebene) rechtliche Grauzonen stärker nutzen, um die schulische Gesamtsituation der Schülerinnen und Schüler im Einzelfall zu erleichtern. Hier ginge es beispielsweise um den Verzicht auf oder die Modifikation von Leistungsnachweisen, wenn die psychische Verfassung des Kindes die Erbringung ebendieser Leistung erschwere oder unmöglich mache. Die Befragten tendierten somit zu einer Neuinterpretation des derzeitigen Leistungsgedankens. Langfristiges Ziel müsse es jedoch sein, das Schulsystem als Ganzes in den Blick zu nehmen, um einer stärkeren Individualisierung der Anforderungen vor dem Hintergrund der individuellen Leistungsfähigkeit Raum zu geben. Zeitgleich solle die Lehrerbildung Fachwissen über psychische Belastungsformen und Sonderpädagogik allgemein stärker in den Ausbildungsgängen verankern.

Impulse der Traumapädagogik zum Schulbesuch und zur Reintegration psychisch belasteter Schülerinnen und Schüler nach Klinikaufenthalten

Auch wenn die Vertreterinnen und Vertreter der Klinikschulen nur selten das Konzept der Traumasensibilität konkret benannt haben, zeigen sich große Übereinstimmungen im Selbstverständnis und der von ihnen beschriebenen pädagogischen Arbeit. In der Traumapädagogik bzw. der traumasensiblen Schule wird die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheit betont. Dies schließt die Akzeptanz der jeweiligen Stärken des einzelnen, gleichsam aber auch der negativen Auswirkungen der erlebten psychischen Belastung ein. Die Kinder und Jugendlichen werden weder auf ihr aktuelles Belastungsempfinden reduziert noch aufgrund ihres Verhaltens stigmatisiert oder abgelehnt. Die Lehrkräfte nehmen die Schülerinnen und Schüler auf und beobachten zunächst das Verhalten vor Ort, vergleichen ihre Wahrnehmungen mit denen der Heimatschule und der Therapie vor Ort, ziehen eigene Schlüsse aus dem Wissen um Herkunft, Erziehung, Familienkonstellationen und Vergangenheit allgemein. Individuelle Förderpläne beschränken sich nicht auf akademische Lücken, sondern nehmen das Kind holistisch in den Blick und bieten die Möglichkeit, gleichsam persönliche Fertigkeiten, psycho-motorische Schwächen und mehr zu fördern. Dabei rücken, so die Interviewpartnerinnen und -partner, die exekutiven Funktionen immer mehr in den Vordergrund. Die Förderung dieser Funktionen sollte den Interviewten zufolge sukzessive ausgebaut werden. Dies entspricht insbesondere der Forderung Laurias (2021), die sich vehement für die Schulung sozial-emotionaler und selbstregulativer Kompetenzen einsetzt. Auch Shanker und Kollegen (2019) sehen die Förderung von Selbstregulationskompetenzen (und nichts anderes stellt die Arbeit an exekutiven Funktionen dar) als Schlüssel: „Die Selbstregulierung beruhigt das emotionale Gehirn, schaltet den Alarm aus und fährt die systemische Erregung zurück, sodass die beiden Systeme (Reaktion und Erholung) wieder reibungslos zusammenarbeiten können“ (Shanker et al., 2019, S. 52). Ferner will die Klinikschule die Wahrnehmung von Schule selbst im besten Falle positiv neu aufladen, sprich: Schule soll wieder als Ort des Lernens mit Freude entdeckt und erlebt werden. Dazu werden Situationen des posi-

Fazit

Schlüsselbegriffe

Traumasensible Pädagogik, Klinikschule, Wiedereingliederung

Abstract

Pupils who are temporarily taught at hospital schools are sometimes considered difficult to integrate into the regular school and teaching routine in general education schools. This study focuses on teachers at hospital schools in North Rhine-Westphalia, who, from their perspective, develop stabilisation measures for the reintegration of these pupils. The study is based on interviews with teachers and school administrators from different schools. Modes and conditions of reintegration as well as effectiveness and difficulties for this process at the boundaries of the respective institutions are demonstrated.

Keywords

Trauma-sensitive pedagogy, hospital school, reintegration

tiven Miteinanders, der Gruppenzugehörigkeit sowie des (Er-)Spürens eigener Stärken und Leistungen geschaffen. All dies erfolgt in dem Bestreben, die Kinder und Jugendlichen zu stabilisieren und ein Gegengewicht zur Schwere der psychischen Belastung zu schaffen – im wahrsten Sinne entsprechend der Definition von traumasensiblen Unterricht.

Literatur



Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/08/zfh_2023_413_lit.pdf

Jan-Hendrik Strotmann
Mira-Lobe-Schule · Klinikschule der Stadt Coesfeld
Südring 41 · 48653 Coesfeld
jstrotm1@uni-muenster.de

Dr. David Rott
Westfälische Wilhelm-Universität Münster · Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5–6 · 48143 Münster
david.rott@uni-muenster.de

Dr. Daniel Bertels
Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW
Krummer Timpen 57 · 48143 Münster
daniel.bertels@uni-muenster.de



Paula Dees



Nicola-Hans Schwarzer

Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Zusammenfassung

Eine Reihe von Veröffentlichungen vermutet ein erhöhtes Risiko bei Schülerinnen und Schülern im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, von Kindesmisshandlung betroffen zu sein. Eine empirische Prüfung dieser Vermutung steht noch aus. Diese Studie erhebt mithilfe eines Fremdbeurteilungsbogens Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen bei 885 Schülerinnen und Schülern des Personenkreises in Baden-Württemberg. Nach Angaben der Lehrpersonen zeigt sich eine deutlich erhöhte Verbreitung aller Misshandlungs- und Vernachlässigungsformen im nationalen und internationalen Vergleich. Ergänzend sind diese deutlich häufiger von multiplen Kindesmisshandlungsformen betroffen. Die Ergebnisse unterstreichen die massiven Belastungen, mit denen Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung konfrontiert sind.

Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist bei „Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2000, S.10). Diese Kinder und Jugendlichen sind in ihrem Umfeld häufig mit massiven psychosozialen Belastungen sowie fehlabgestimmten Erziehungskonstellationen konfrontiert, die einen essentiellen Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung nehmen können (Bleher & Gingelmaier, 2019). Herz und Zimmermann (2015) beschreiben gestörte familiäre Interaktionsmodi, häufige Trennungen und Verluste sowie Gewalt als prägende Erfahrungsräume, innerhalb derer sich die psychosoziale Entwicklung dieser Personengruppe vollzieht. Dies bestätigend zeigen Studien, dass 79% der Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf Verlustserfahrungen hinnehmen mussten und lediglich sieben Prozent sicher gebunden sind, wohingegen die Mehrheit eine desorganisierte (63%), eine unsicher-vermeidende (21%) oder eine unsicher-ambivalente (9%) Bindungsklassifikation aufweist (Julius, 2009).

Als desorganisiert klassifizierte Bindungsmuster wiederum werden als potentielle Ursache für vielfältige psychosoziale Auffälligkeiten konzeptualisiert (Groh, Fearon, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Roisman, 2017), sie stellen einen zentralen Prädiktor für die Vorhersage späterer psychopathologisch relevanter Auffälligkeiten dar (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010) und finden sich gehäuft in Hochrisikopopulationen (Newman, Judd, Olsson et al., 2016), die Angst als übergreifende Beziehungserfahrung erlebt haben, wie beispielsweise Kinder und Jugendliche, die in ihrer Biografie mit Kindesmisshandlungserfahrungen konfrontiert waren (Ziegenhain & Steiner, 2019). Die hohe psychische Symptombelastung zeigt

Misshandlung und Vernachlässigung im Kindes- und Jugendalter

sich in mehreren Studien: 77 % der Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung weisen psychische Belastungen in klinischem Ausmaß auf (Schmid, Fegert, Schmeck & Kölch, 2007). Etwa 60 % zeigen externalisierende Verhaltensweisen in auffälligem Maß, 22 % zeigen auffällige internalisierende Symptome (Hennemann, Casale, Ledig, Fleskes, Döpfner & Hanisch, 2020). Insgesamt 74 % der Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung weisen eine Diagnose gemäß der ICD-10 (Küwen, 2020) auf.

Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen in der Kindheit werden unter dem Überbegriff der Kindesmisshandlung subsummiert. Kindesmisshandlung umfasst „einzelne oder mehrere Handlungen oder Unterlassungen durch Eltern oder andere Bezugspersonen, die zu einer physischen oder psychischen Schädigung des Kindes führen, das Potenzial einer Schädigung besitzen oder die Androhung einer Schädigung enthalten“ (Leeb, Paulozzi, Melanson, Simon & Arias, 2008, S. 11; übersetzt nach Ziegenhain, Künster & Besier, 2016). Sie beinhalten alle Formen körperlicher Misshandlung, emotionaler Misshandlung sowie sexuellen Missbrauch, körperliche und emotionale Vernachlässigung (Leeb et al., 2008).

Bezüglich des Ausmaßes an Kindesmisshandlung konstatieren administrative Datensätze (z. B. Bundeskriminalamt, 2021) Prävalenzen unterhalb der Ein-Prozent-Grenze, bilden damit allerdings in erster Linie das Hellfeld ab und unterschätzen aufgrund des methodischen Vorgehens tendenziell das tatsächliche Ausmaß (Pillhofer, Ziegenhain, Nandi, Fegert & Goldbeck, 2011). Dies bestätigend konstatieren internationale Metaanalysen, die Daten anhand von Selbstauskünften erfassen, deutlich erhöhte globale Prävalenzen von 36,3 % für emotionale Misshandlung, 22,6 % für körperliche Misshandlung, 18,4 % für emotionale Vernachlässigung 16,3 % für körperliche Vernachlässigung und 12,7 % für sexuelle Missbrauch (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink & van IJzendoorn, 2015). In einer für Deutschland bevölkerungsrepräsentativen Studie berichten etwa 23 % der Befragten von körperlicher Vernachlässigung, 13 % von emotionaler Vernachlässigung, 8 % von sexuellem Missbrauch, 7 % von emotionaler Misshandlung und 7 % von körperlicher Misshandlung in der Kindheit (Witt, Brown, Plener, Brähler & Fegert, 2017).

Kindesmisshandlung ist durch ein multifaktorielles und wechselseitiges Gefüge aus Risiko- und Schutzfaktoren (Austin, Lesak & Shanahan, 2020) und deren Wirkmechanismen wie Kumulation oder Kontinuität (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) charakterisiert. Von Metaanalysen bestätigte Risikofaktoren sind unter anderem geringe soziale Kompetenzen, externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen sowie unsichere Bindungsorganisationen des Kindes, Psychopathologie, Angststörungen und Kindesmisshandlungserfahrungen der Eltern sowie der sozio-ökonomische Status (Mulder, Kuiper, van der Put, Stams & Assink, 2018; Stith, Lui, Davis et al., 2009). Obwohl Schutzfaktoren seltener Untersuchungsgegenstand sind, zeigte sich, dass soziale Kompetenzen, Selbstregulationsfähigkeiten, sichere Bindung des Kindes, soziale Unterstützung für die Eltern sowie ein stabiles Familienumfeld protektiv im Kontext von Kindesmisshandlung wirken können (Austin et al., 2020; Schultz, Tharp-Taylor, Haviland & Jaycox, 2009).

Misshandlung und Vernachlässigung in der Kindheit zählen zu den gravierendsten Risikofaktoren, die mit dem höchsten Risiko für die Entstehung von zahlreichen negativen und schwerwiegenden Folgen für die Betroffenen assoziiert sind (Goldbeck, 2019). Demnach erhöhen diese die Wahrscheinlichkeit der Entstehung und Chronifizierung verschiedener klinisch bedeutsamer psychischer Störungen wie

- depressive Störungen (Nelson, Klumpparendt, Doeblner & Ehring, 2017),
- Angststörungen (Hailes, Yu, Danese & Fazel, 2019; Taillieu, Brownridge, Sareen & Afifi, 2016) oder
- Persönlichkeitsstörungen (ebd.).

Darüber hinaus sind Kindesmisshandlungserfahrungen im weiteren Entwicklungsverlauf mit

- unsicheren, insbesondere desorganisierten Bindungsklassifikationen (Vasileva & Petermann, 2018),
- Posttraumatischen Belastungsstörungen (Gardner, Thomas & Erskine, 2019),
- geringerer Lebenszufriedenheit (Witt, Sachser, Plener, Brähler & Fegert, 2019),
- erhöhtem Gewaltpotential (Taubner, Zimmermann, Ramberg & Schröder, 2016),
- Verhaltensstörungen (Afifi, McMillan, Asmundson, Pietrzak & Sareen, 2011),
- delinquenten Verhaltensweisen (Duke, Pettingell, McMorris & Borowsky, 2010),
- suizidalen Verhaltensweisen (Norman, Byambaa, De et al., 2012),
- Drogenmissbrauch (Fletcher, 2020) sowie
- schulischen Leistungsdefiziten (Romano, Babchishin, Marquis & Fréchette, 2015) assoziiert.

Konsens besteht weiterhin darüber, dass multiple Kindesmisshandlungserfahrungen mit dem größten Risiko für die Entwicklung negativer psychischer und physischer Folgen einhergehen (z.B. Nelson et al., 2017; Witt et al., 2019), wohingegen sich im direkten Vergleich der einzelnen Formen zeigte, dass bei emotionalen Misshandlungserfahrungen die Wahrscheinlichkeit zur Manifestierung der genannten Kindesmisshandlungsbedingten Konsequenzen am höchsten ist (Nelson et al., 2017; Porter, Palmier-Claus, Branitsky et al., 2020; Taillieu et al., 2016; Witt et al., 2019). Mittlerweile wird auf der Grundlage empirischer Untersuchungen vermutet, dass emotionale Misshandlung als schwerwiegendste und destruktivste Form gilt und zeitgleich als zugrundeliegendes Merkmal der anderen Kindesmisshandlungsformen fungiert (Taillieu et al., 2016; Witt, Brähler & Fegert, 2021).

Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen in der Kindheit werden als genuines Charakteristikum der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung beschrieben (Bleher & Gengelmaier, 2019; Herz & Zimmermann, 2015; Popp & Methner, 2016). Bis auf eine ältere Studie von Julius (2009) liegen derzeit jedoch keine belastbaren Daten zum Ausmaß von Kindesmisshandlung bezogen auf diesen Schwerpunkt in Deutschland vor. Unter Verweis auf die erheblichen psychosozialen Belastungen, fehlende Schutzfaktoren wie verlässliche Bindungserfahrungen (Julius, 2009), den stattdessen erhöhten internalisierenden und externalisierenden Symptomen (Hennemann et al., 2020), mehrheitlich desorganisierten Bindungsmustern und den Einschränkungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln (Schmid et al., 2007) ist ein erhöhtes Risiko zu erwarten, dass jene Gruppe von Heranwachsenden in überdurchschnittlichem Maße mit Misshandlungen und Vernachlässigungen konfrontiert ist.

Eine Beantwortung dieser Frage ist aufgrund des insgesamt dürftigen Forschungsstands gegenwärtig nicht zuverlässig möglich. Lediglich eine Studie von Julius (2009) stellte bei 78% der Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf emotionale und/oder körperliche Vernachlässigung fest, bei 55% körperliche Misshandlung, bei 29% sexuellen Missbrauch und bei 11% Verdacht auf sexuellen Missbrauch fest. Das wird von Ergebnissen einer Aktenanalyse gestützt (Küwen, 2020): Hier zeigte sich, dass etwa 30% von Gewalterfahrungen und traumatischen Erlebnissen betroffen waren, sowie, dass bei etwa 40% der Schülerinnen und Schüler kinderschutzrechtliche Maßnahmen eingeleitet wurden (Küwen, 2020).

Um diese Forschungslücke zu adressieren, verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, einen Überblick über die Häufigkeit der fünf Formen von Kindesmisshandlung sowie deren multiplen Auftreten bei Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mittels eines Screeningverfahrens durch Lehrpersonen zu erfassen und mit Prävalenzquoten aus der Allgemeinbevölkerung zu vergleichen.

Misshandlung und Vernachlässigung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Methode

Studiendesign und Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen einer Lehrpersonenbefragung (Querschnitt) zwischen Juni und August 2022 erhoben. Hierzu wurden Teilnahmeanfragen an Schulleitungen von insgesamt 95 Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Baden-Württemberg versendet, die den Fragebogen an die Lehrpersonen weiterleiteten. Eine Rückverfolgung der teilgenommenen Schulen sowie der einzelnen Lehrpersonen und deren Schülerinnen und Schüler ist aufgrund der Anonymisierung des Fragebogens ausgeschlossen. Die Studienteilnahme war für alle Lehrpersonen freiwillig und konnte zu jedem Zeitpunkt abgebrochen werden.

Insgesamt bestand die Stichprobe aus $N=885$ Schülerinnen und Schüler ($n=650$ männlich (73.5%), $n=160$ weiblich (18.1%), $n=2$ divers (0.2%), $n=73$ keine Angabe (8.2%)). Die Überrepräsentation des männlichen Geschlechts zeigte sich ebenfalls in zahlreichen weiteren Studien (z.B. Hennemann et al., 2020; Küwen, 2020; Schmid et al., 2007) und kann als charakteristisch für diesen sonderpädagogischen Schwerpunkt beschrieben werden. Der Altersdurchschnitt lag zum Erhebungszeitpunkt bei 11,9 Jahren ($SD=2.7$, Min. = 6 Max. = 18). Insgesamt lernten $n=739$ Schülerinnen und Schüler an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (83.5%), $n=65$ in einem inklusiven Setting (7.3%), $n=59$ in einer Außenklasse (6.7%) und 19 in anderweitigen Bildungseinrichtungen (z.B. Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung) (2.2%). Zu $n=3$ Schülerinnen und Schülern wurden keine Angaben gemacht (0.3%). 72.7% der Schülerinnen und Schüler lebten zum Befragungszeitpunkt in ihrer Herkunftsfamilie ($n=643$), 21.5% in einer Wohngruppe ($n=191$), 3.4% in einer Pflegefamilie ($n=30$) und 1.6% in anderweitigen Wohnsituationen (z.B. bei Großeltern) ($n=14$). Bei 0.8% der Schülerinnen und Schüler wurden keine Angaben gemacht ($n=7$). Hinsichtlich der untersuchten Merkmale konnten keine signifikanten Geschlechterunterschiede festgestellt werden – lediglich bei der Misshandlungsform sexueller Missbrauch lag ein statistisch signifikanter Unterschied mit insgesamt höheren Werten bei Mädchen vor ($\chi^2(4) = 46.55$, $p < .001$; Cramers'V = .17).

Erhebungsinstrument

Für eine ökonomische Erfassung der Konstrukte emotionale Misshandlung, körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, emotionale Vernachlässigung und körperliche Vernachlässigung wurde ein eigens konzipierter, vollstandardisierter Fragebogen mit geschlossenen Antwortformaten eingesetzt. Für ein einheitliches Verständnis der einzelnen Kindesmisshandlungsformen dienten die operationalisierten Definitionen nach Leeb et al. (2008), die explizit für die statistische Datenerhebung von Kindesmisshandlung durch Bezugspersonen entwickelt wurden (ebd.). Die Lehrpersonen hatten pro Schülerin oder Schüler drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung und schätzten ein, ob diese sicher, vermutlich oder vermutlich nicht von der jeweiligen Kindesmisshandlungsform betroffen sind oder waren (Beispielitem: Ich bin mir sicher, dass Schülerin 1 Körperliche Vernachlässigungserfahrungen gemacht hat). Dadurch ist einerseits die Erfassung von bereits registrierten und dokumentierten Kindesmisshandlungsfällen möglich. Gleichzeitig erlaubt dieses Vorgehen eine Annäherung an die Dunkelziffer, was aufgrund der großen Differenz zwischen Hell- und Dunkelfeld (Jacobi, Dettmeyer, Banaschak, Brosig & Herrmann, 2010) sinnvoll erscheint. Im Rahmen von Freitextantworten bestand ergänzend die Möglichkeit zur Angabe weiterer Informationen. Darüber hinaus wurden verschiedene demografischen Daten (Alter, Geschlecht, Besuchsort, Wohnort) der Schülerinnen und Schüler abgefragt.

Statistisches Vorgehen

Noch vor Beginn der Datenaufbereitung wurden die Angaben einer Lehrperson aufgrund einer überdurchschnittlich hohen Anzahl an fehlenden Werten (65%) ausgeschlossen. Infolgedessen war die Anzahl fehlender Werte der fünf Kindesmisshandlungsskalen zu vernachlässigen (0.9%), die aufgrund des zufälligen Ausfalls (MCAR-Test nach Little $p = .69$) mithilfe des Erwartungs-Maximierungs-Algorithmus problemlos rekonstruiert werden konnten (Tabachnick & Fidell, 2012). Die Berechnung der Prävalenzen (absolut und prozentual) erfolgte für alle Formen der Kindesmisshandlung in den Kategorien sicher, vermutlich, vermutlich nicht. Die Prävalenzen

des Hellfelds (HF) beinhalteten dabei die als sicher eingeschätzten Fälle, während in der Dunkelziffer des Dunkelfelds (DF) zusätzlich die als vermutlich eingeschätzten Fälle beinhaltet sind. Zur Überprüfung der multiplen Kindesmisshandlung wurden neue Variablen berechnet und in keine, einfache, zweifache, dreifache, vierfache und fünffache Kindesmisshandlung differenziert. Der prozentuale Anteil sowie die verschiedenen Kombinationen von multipler Kindesmisshandlung wurden in Relation zur Gesamtstichprobe berechnet.

In Tabelle 1 sind die Prävalenzen aller Kindesmisshandlungstypen nach Einschätzung der Lehrpersonen abgebildet. Die Prävalenzen nach Geschlecht sind in Tabelle 2 dargestellt. Bei den als sicher eingeschätzten Prävalenzen stellen emotionale Vernachlässigungserfahrungen mit 39.2 % aller Schülerinnen und Schülern die häufigste Form der Kindesmisshandlung dar, gefolgt von emotionaler Misshandlung (35.9 %), körperlicher Misshandlung (24.9 %), körperlicher Vernachlässigung (23.5 %) und sexuellem Missbrauch (5.2 %). Werden hingegen für die Dunkelziffer diejenigen Fälle einbezogen, die nach Angaben der Lehrpersonen vermutlich von Kindesmisshandlung betroffen sind (siehe Tabelle 3), ergeben sich deutlich höhere Prävalenzen: Bei insgesamt 69.7 % ihrer Schülerinnen und Schüler vermuten Lehrkräfte emotionale Vernachlässigung, bei 65.8 % emotionale Misshandlung, bei 52.7 % körperliche Misshandlung, bei 45.6 % körperliche Vernachlässigung und bei 16.2 % sexuellen Missbrauch.

Ergebnisse

Tab. 1: Prävalenzen Gesamt

Kindesmisshandlungsform	Häufigkeit in n (%)		
	sicher	vermutlich	vermutlich nicht
Körperliche Misshandlung	220 (24.9 %)	246 (27.8 %)	419 (47.3 %)
Emotionale Misshandlung	318 (35.9 %)	265 (29.9 %)	302 (34.1 %)
Sexueller Missbrauch	46 (5.2 %)	97 (11 %)	742 (83.8 %)
Emotionale Vernachlässigung	347 (39.2 %)	270 (30.5 %)	268 (30.3 %)
Körperliche Vernachlässigung	208 (23.5 %)	196 (22.1 %)	481 (54.4 %)
Anmerkung: N = 885			

Tab. 2: Prävalenzen nach Geschlecht

Kindesmisshandlungsform	Häufigkeit in n (%)		
	sicher	vermutlich	vermutlich nicht
Körperliche Misshandlung			
weiblich	45 (28.1 %)	37 (23.1 %)	78 (48.8 %)
männlich	158 (24.3 %)	186 (28.6 %)	306 (47.1 %)
divers	1 (0.1 %)	0	1 (0.1 %)
Gesamt	220 (24.9 %)	246 (27.8 %)	419 (47.3 %)
Emotionale Misshandlung			
weiblich	66 (41.3 %)	49 (30.6 %)	45 (28.1 %)
männlich	226 (34.8 %)	194 (29.8 %)	230 (35.4 %)
divers	0	2 (0.2 %)	0
Gesamt	318 (35.9 %)	265 (29.9 %)	302 (34.1 %)
Sexueller Missbrauch			
weiblich	22 (13.8 %)	31 (19.4 %)	107 (66.9 %)
männlich	22 (3.4 %)	56 (8.6 %)	572 (88.0 %)
divers	0	0	2 (0.2 %)
Gesamt	46 (5.2 %)	97 (11.0 %)	742 (83.8 %)
Emotionale Vernachlässigung			
weiblich	65 (40.6 %)	55 (34.4 %)	40 (25.0 %)
männlich	248 (38.2 %)	198 (30.5 %)	204 (31.4 %)
divers	1 (0.1 %)	1 (0.1 %)	0
Gesamt	347 (39.2 %)	270 (30.5 %)	268 (30.3 %)
Körperliche Vernachlässigung			
weiblich	46 (28.7 %)	39 (24.4 %)	75 (46.9 %)
männlich	140 (21.5 %)	145 (22.3 %)	365 (56.2 %)
divers	0	1 (0.1 %)	1 (0.1 %)
Gesamt	208 (23.5 %)	196 (22.1 %)	481 (54.4 %)
Anmerkung. n = 812, n = 73 fehlend aus Gesamtstichprobe (N = 885)			

Die Tabelle 3 ist ein Überblick der Prävalenzen der vorliegenden Studie für das Hellfeld (HF) und das Dunkelfeld (DF) im Vergleich zu nationalen Prävalenzen aus bevölkerungsrepräsentativen Studien (Witt et al., 2017) und internationalen Prävalenzen aus Meta-Analysen (Stoltenborgh et al., 2015) dargestellt.

Tab. 3:
Prävalenzen mit Referenzwerten

Kindesmisshandlungsform	Hellfeld (HF)	Dunkelfeld (DF)	National ^a	International ^b
Körperliche Misshandlung	24.9%	52.7%	6.7%	22.6%
Emotionale Misshandlung	35.9%	65.8%	6.5%	36.3%
Sexueller Missbrauch	5.2%	16.2%	7.6%	12.7%
Emotionale Vernachlässigung	39.2%	69.7%	13.3%	18.4%
Körperliche Vernachlässigung	23.5%	45.6%	22.5%	16.3%
Anmerkung: ^a Witt et al., 2017; ^b Stoltenborgh et al, 2015				

Tab. 4:
Prävalenzen Multiple
Kindesmisshandlung

Kindesmisshandlungsform	Hellfeld n	% ^a	Dunkelfeld n	% ^a	National ^a %
Keine Kindesmisshandlung	417	47.1%	155	17.5%	31.8%
Einfache Kindesmisshandlung	134	15.1%	193	21.8%	27.7%
Zweifache Kindesmisshandlung	114	12.8%	215	24.1%	23.7%
Dreifache Kindesmisshandlung	115	13%	243	27.4%	8.3%
Vierfache Kindesmisshandlung	93	10.5%	267	30.1%	4.6%
Fünffache Kindesmisshandlung	12	1.4%	80	9%	3.7%
Anmerkung: ^a Häuser et al., 2011					

Die Prävalenzen der multiplen Kindesmisshandlung inklusive der nationalen Vergleichswerte sind in Tabelle 4 dargestellt. Grundsätzlich zeigen sich auch hier starke Differenzen zwischen Hell- und Dunkelfeld, wobei die Schülerinnen und Schüler besonders in den höheren Kategorien wie zweifache, dreifache oder vierfache Kindesmisshandlung betroffen sind. Für das Hellfeld (HF) und das Dunkelfeld (DF) zeigen sich die gleichen, am häufigsten verbreiteten Kombinationen von multipler Kindesmisshandlung mit unterschiedlichen Prävalenzen. Die häufigsten Kombinationen sind körperliche Misshandlung, emotionale Misshandlung, körperliche Vernachlässigung und emotionale Vernachlässigung (HF: 9,5%; DF: 25,5%), emotionale Misshandlung, körperliche Vernachlässigung und emotionale Vernachlässigung (HF: 5,6%; DF: 9,0%), körperliche Misshandlung, emotionale Misshandlung und emotionale Vernachlässigung (HF: 5,5%; DF: 13,8%) und emotionale Misshandlung und emotionale Vernachlässigung (HF: 5,2%; DF: 10,2%). Deutsche bevölkerungsrepräsentative Studien, die multiple Kindesmisshandlung bezogen auf die Gesamtstichprobe berechneten, berichten bei 27.7% über einfache, bei 23.7% über zweifache, bei 8.3% über dreifache, bei 4.6% über vierfache und bei 3.7% über fünffache Kindesmisshandlung (Häuser, Schmutzer, Brähler & Glaesmer, 2011). Bei ausschließlicher Berücksichtigung der schweren Formen von Kindesmisshandlung berichten 8.9% der Befragten von einfacher, 3.3% von zweifacher, 1.4% von dreifacher, 0.8% von vierfacher und 0.1% von fünffacher Kindesmisshandlung (Häuser et al., 2011).

Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Prävalenzen von Kindesmisshandlung in einer Stichprobe, bestehend aus Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, zu erfassen und mit Referenzwerten aus der deutschen Allgemeinbevölkerung zu vergleichen. Zusammenfassend zeigt sich unter Verweis auf die Ergebnisse, dass es sich bei Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Mittel um eine massiv belastete Gruppe von Kindern und Jugendlichen handelt. Damit schließen die Ergebnisse an die wenigen vorliegenden Befunde an, die eine hohe Prävalenz von Kindesmisshandlung in dieser Gruppe konstatieren (Julius, 2009). Eine direkte Vergleichbarkeit ist aufgrund unterschiedlicher Untersuchungsdesigns und Erhebungsmethoden, der wesentlich kleineren Stichprobe von Julius (2009) (N = 77), deren Nichtberücksichtigung der emotionalen Misshandlung und einer daraus resultierenden möglichen Verschiebung der Prävalenzen zwar nicht möglich. Dennoch können die Prävalenzen vor allem im Vergleich zur Dunkelziffer der vorliegenden Studie grundsätzlich repliziert werden.

Im Vergleich zur deutschen Allgemeinbevölkerung zeigen sich sowohl für das Hellfeld als auch für das Dunkelfeld gravierende Unterschiede in den Prävalenzen. Unter Verweis auf die vorgelegten Ergebnisse sind Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 3.7-fach (HF) bis 7.9-fach (DF) häufiger von körperlicher Misshandlung, 5.5-fach (HF) bis 10.1-fach (DF) häufiger von emotionaler Misshandlung, 2.9-fach (HF) bis 5.2-fach (DF) häufiger von emotionaler Vernachlässigung und 1.05-fach (HF) bis 2.0-fach (DF) häufiger von körperlicher Vernachlässigung betroffen als die deutsche Allgemeinbevölkerung (Witt et al., 2017). Sexueller Missbrauch ist die einzige Form, die bezogen auf das Hellfeld in der Allgemeinbevölkerung häufiger (1,5-fach) vorkommt, was unter anderem auf die tendenzielle Unterschätzung sexueller Missbrauchserfahrungen durch Fremdbeurteilung (White, Bracher, Weil et al., 2021) zurückgeführt werden kann. Darüber hinaus verweisen die Items für sexuellen Missbrauch als einzige Form im verwendeten Erhebungsinstrument (Childhood Trauma Questionnaire) von Witt und Kollegen (2017) nicht nur auf Bezugspersonen (Klinitzke, Romppel, Häuser, Brähler & Glaesmer, 2012), weshalb dieser Definitionsunterschied ebenfalls zu Diskrepanzen bei den Prävalenzen führen kann. Bei Betrachtung der Dunkelziffer hingegen ist die Stichprobe der vorliegenden Studie 2.1-fach häufiger von sexuellem Missbrauch betroffen.

Auch im internationalen Vergleich liegen die berichteten Ergebnisse für das Hellfeld und Dunkelfeld größtenteils über den in den Metaanalysen festgestellten Prävalenzen (Stoltenborgh et al., 2015). Folglich sind die Schülerinnen und Schüler 1.1-fach (HF) bis 2.3-fach (DF) häufiger von körperlicher Misshandlung, 1.8-fach (DF) häufiger von emotionaler Misshandlung, 1.3-fach (DF) häufiger von sexuellem Missbrauch, 2.1-fach (HF) bis 3.8-fach (DF) häufiger von emotionaler Vernachlässigung sowie 1.4-fach (HF) bis 2.8-fach (DF) häufiger von körperlicher Vernachlässigung betroffen. Körperliche Misshandlung und sexueller Missbrauch im Hellfeld sind die einzigen Formen, die im internationalen Vergleich häufiger vorkommen.

Die häufig postulierte Annahme, dass Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in erhöhtem Maße von Kindesmisshandlung betroffen sind (Bleher & Gingelmaier, 2019; Herz & Zimmermann, 2015; Popp & Methner, 2016), kann unter Verweis auf die hier berichteten Ergebnisse bestätigt werden. Die Ergebnisse weisen „auf die Notwendigkeit hin, Misshandlungen in einem Kontext zu sehen: Bei ungünstigen Sozialisationsbedingungen kann es vorkommen, dass Kinder multipel misshandelt werden“ (Häuser et al., 2011, S. 290). Dies schlägt sich zum einen in den prekären Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler nieder und äußert sich weiterführend in den hohen Prävalenzen multipler Kindesmisshandlung. Multiple Kindesmisshandlungserfahrungen stellen dabei weniger die Ausnahme, sondern vielmehr die Regel dar (Herrenkohl & Herrenkohl, 2009) und manifestieren sich bei den Schülerinnen und Schülern in der vorliegenden Stichprobe vor allem in den höheren Kategorien. Dementsprechend sind diese 1,5-fach (HF) bis 3,3-fach (DF) häufiger von dreifacher, 2,2-fach (HF) bis 6,5-fach (DF) häufiger von vierfacher und 2,4-fach häufiger von fünffacher Kindesmisshandlung betroffen als die deutsche Allgemeinbevölkerung (Häuser et al., 2011). Im Vergleich zur ermittelten Prävalenz der schweren multiplen Kindesmisshandlung von Häuser und Kollegen (2011) sind die Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1.7-fach (HF) bis 2.5-fach (DF) häufiger von einfacher, 3.9-fach (HF) bis 7.3-fach (DF) häufiger von zweifacher, 9.3-fach (HF) bis 19.6-fach (DF) häufiger von dreifacher, 13.1-fach (HF) bis 37.6-fach (DF) häufiger von vierfacher und 14.0-fach (HF) bis 90-fach (DF) häufiger von fünffacher Kindesmisshandlung betroffen. Die häufigsten Kombinationen multipler Kindesmisshandlung waren in der vorliegenden Studie stets ohne sexuelle Missbrauchserfahrungen, womit bisherige Ergebnisse zu Misshandlungsprofilen bestätigt werden konnten (Witt et al., 2016). Unter Verweis auf Metaanalysen, die aufzeigen, dass das Risiko für die Entstehung psychosozialer Auffälligkeiten mit der Anzahl an Kindesmisshandlungserfahrungen korreliert (Hughes, Bellis, Hardcastle et al., 2017) können die Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialen Unterstützungsbedarf grundsätzlich als hochgefährdet beschrieben und bei mindestens vierfachen Kindesmisshandlungserfahrungen nach Witt und Kollegen (2019, S. 637) als „Hochrisikoklientel“ eingestuft werden.

Besonders bedenklich erweisen sich die hier berichteten Ergebnisse unter Verweis auf Ergebnisse aus anderen Studien, die anzeigen, dass Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung tendenziell über wenige Schutzfaktoren wie sichere Bindungsorganisationen (Julius, 2009), Selbstregulationsfähigkeiten (Vrban, Wagner & Hintermaier, 2014) oder soziale Kompetenzen (Schmid et al., 2007) verfügen, die jedoch essenziell sind, da sie im Kontext von Risikofaktoren wie Kindesmisshandlung protektiv wirken und negative Folgeentwicklungen abmildern können (Austin et al., 2020). Folglich kann vermutet werden, dass eine Vielzahl der von Kindesmisshandlung betroffenen Schülerinnen und Schüler bereits Folgeerscheinungen entwickelt hat oder diese perspektivisch mit erhöhter Wahrscheinlichkeit entwickeln wird.

Obwohl Meta-Analysen zeigen, dass alle Formen von Kindesmisshandlung mit negativen Folgen assoziiert sind (Hughes et al., 2017; Norman et al., 2012), sind emotionale Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen, die die häufigsten Formen von Misshandlungserfahrungen der vorliegenden Stichprobe darstellen, in gesondertem Maße mit hohen Symptombelastungen assoziiert und weisen beispielsweise das größte Risiko für die Entstehung von psychischen Störungsbildern wie Depressionen (z.B. Nelson et al., 2017), Angststörungen (z.B. Witt et al., 2019) oder Persönlichkeitsstörungen (z.B. Porter et al., 2020) auf. Aktuelle Studien (z.B. Hanisch, Vögele, Leidig et al., 2023) geben Hinweise auf eine solch hohe psychische Symptombelastung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, die möglicherweise im Zusammenhang mit den insgesamt stark erhöhten Kindesmisshandlungserfahrungen steht. Da emotionale Misshandlung „im Gegensatz zu anderen Formen der Misshandlung [...] als Beziehungsmerkmal zu sehen ist“ (Witt et al., 2021, S. 614), kann in Anbetracht der hohen Prävalenzen von emotionaler Misshandlung in der vorliegenden Stichprobe davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit aversive Beziehungserfahrungen machte, die sich weiterführend in deren Verhalten und den internalisierten Beziehungsmustern widerspiegeln könnten (Julius, 2009).

Limitation

Im Zuge der Ergebnisinterpretation sind folgende Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Studie basiert auf einem querschnittlichen Untersuchungsdesign mit einem ausschließlich deskriptiven Erkenntnisinteresse. Folglich sind keine kausalen Schlussfolgerungen ableitbar. Obwohl die Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen als gängige Methode für erste Screening-Ergebnisse im sonderpädagogischen Kontext betrachtet werden kann (z.B. Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020), spiegeln die Ergebnisse zunächst die Sichtweisen und das Wissen der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Befragung wider, die sich primär auf das Setting Schule beziehen und durch Beurteilungsfehler verzerrt sein können. Weitere Faktoren wie Alter, eigene Erfahrungen sowie kulturelle Hintergründe der Lehrpersonen können ebenfalls die Einschätzung beeinflussen. Die einzelnen Formen von Kindesmisshandlung wurden zudem lediglich anhand eines Items erhoben, was zu einer Unterschätzung der Prävalenz führen kann (Stoltenborgh, van IJendoorn, Euser & Bakermans-Kranenburg, 2011). Die Ergebnisse sind folglich als Hinweise und nicht als klinische Prävalenzen zu interpretiert. Schließlich nahmen lediglich Schulen aus Baden-Württemberg an der Studie teil, weshalb die präsentierten Ergebnisse als regional interpretiert werden sollten. Auch die Vergleiche mit den nationalen (Häuser et al., 2011; Witt et al., 2017) und internationalen (Stoltenborgh et al., 2015) Referenzwerten sollten aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente mit Vorsicht und lediglich als Hinweise verstanden werden. Weiterhin handelte es sich um keine Vollerhebung, sodass die Stichprobe zwar als typisch für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung beschrieben werden kann – dem Anspruch auf vollumfängliche Repräsentativität kann jedoch nicht entsprochen werden.

Ausblick und praktische Implikationen

Insgesamt verweisen die hohen Prävalenzraten von Kindesmisshandlung bei Schülerinnen und Schülern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung auf massive psychosoziale Belastungen und Problemlagen hin. Angesichts der zahlreichen psychopathologischen und verhaltensbezogenen Folgen sowie subjektlogischen Anpassungsleistungen, die sich bei Betroffenen entwickeln können, ist es erforderlich, dass Lehrpersonen über profundes

Fachwissen im Erkennen und im Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen verfügen. Dies umfasst die Kenntnis über:

- traumpädagogische Konzepte,
- Fördermöglichkeiten von kindbezogenen Schutzfaktoren,
- die Zusammenarbeit in interdisziplinären Hilfe- und Beratungssystemen aus beispielsweise Lehrpersonen, Kinder- und Jugendpsychotherapeutinnen und -psychotherapeuten, Jugendamt oder betreuenden Erzieherinnen und Erziehern,
- die aktuellen juristischen Grundlagen von Kindesmisshandlung,
- die Notwendigkeit einer tragfähigen Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen, auf deren Grundlage neue, korrigierende und kontinuierliche Beziehungsangebote etabliert werden können, die mit den bisherigen destruktiven Erfahrungen nicht vereinbar sind.

Folgerichtig wären Seminarangebote für Studierende sowie Fort- und Weiterbildungsangebote für berufstätige Lehrpersonen in den genannten Bereichen ein gewinnbringender Schritt für die Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung im Umgang mit von Kindesmisshandlung betroffenen Schülerinnen und Schülern.

Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/08/zfh_2023_421_lit.pdf

Paula Dees
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
dees@ph-heidelberg.de

Jun.-Prof. Dr. Nicola-Hans Schwarzer
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
schwarzer@ph-heidelberg.de

Schlüsselwörter

Misshandlung, Vernachlässigung, Kindheit, Emotionale und soziale Entwicklung, Sonderpädagogik

Abstract

A number of publications assume a particularly high risk among students with social, emotional and mental health difficulties to be affected by child abuse and neglect. An empirical confirmation of this assumption remains to be done. This study examines child abuse and neglect in 885 students in Baden-Württemberg using a third-party assessment questionnaire. According to their teachers, there are increased prevalences of all forms of abuse and neglect in national and international comparison. In addition, these students are more frequently affected by multiple forms of child abuse. The results underline the massive stress faced by students with emotional and mental health difficulties.

Keywords

abuse, neglect, childhood, emotional and mental health difficulties, special needs education



Literatur

Das diesjährige Treffen der Kassenführerinnen und Kassenführer der Landesverbände fand vom 02. bis 03. Juni 2023 in Bad Sassendorf statt. Gemeinsam wurde in einer Schweigeminute des langjährigen Kassenführers Peter Stenzel (Landesverband Niedersachsen) gedacht. Bundesschatzmeister Horst Beier würdigte seine Verdienste für den Verband, insbesondere für die Weiterentwicklung der Kassenführung auf Landes- und Bundesebene.

Insgesamt waren zehn Landesverbände durch ihre Kassenführerin oder ihren Kassenführer vertreten. Bei sommerlichen Temperaturen wurden nach einer Vorstellungsrunde sowohl die Finanzlage des Bundes als auch die der jeweiligen Länder erörtert. Besondere Themenschwerpunkte der Arbeitssitzung lagen in der Vorbereitung der Hauptversammlung in Regensburg (November 2023), der ressortübergreifenden Erörterung von Konzepten zur Mitgliedergewinnung sowie im Austausch über konkrete Arbeitsaufgaben in der Kassenführung.

Eine weitere Themenschwerpunkt war die Umsetzung der Anpassung der Beitragsstruktur in den Landesverbänden. Bis zur nächsten Sitzung im kommenden Jahr sollen die jeweiligen Kassenführungen mit ihren Landesvorständen erörtern, ob die Einführung einer Kategorie D (Studierende) denkbar ist und so der Anreiz einer Mitgliedschaft für Studierende gestärkt werden kann. Zudem regte Horst Beier an, die Beitragsstruktur an den Bund durch einen einheitlichen Betrag für alle Mitglieder zu vereinfachen und in Folge den Haushalt des Bundes nachhaltig zu stärken. Neue Möglichkeiten der Vereinfachung der Jahresberichte auf Bundes- und Landesebene wurden vom Bundesschatzmeister vorgestellt. Über die Schwerpunktthemen hinaus konnten im angeregten Erfahrungsaustausch viele Fragen geklärt werden (z. B. Banking-Software, Reisekostenerstattungen, Umgang mit Finanzämtern etc.). Als Gast war Uwe Brönstrup (Bildungsreferent Bildungsakademie) eingeladen, der einen interessanten Input zum Angebot, den Möglichkeiten sowie der generellen Entwicklung der Bildungsakademie gab.

Abschließend wurde an Vernetzungsstrukturen und Austauschmöglichkeiten der Kassenführungen jenseits der offiziellen Treffen gearbeitet. Durch die Einrichtung eines entsprechenden Chatraums haben nun insbesondere neue Amtsinhaberinnen und Amtsinhaber die Möglichkeit, zukünftig schnell und einfach Hilfestellungen rund um die Kassenführung zu erhalten. Die Wiederkehr zur Präsenz und damit die Möglichkeit, sich wieder vor Ort gemeinsam auszutauschen, wurde von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern begrüßt und in Folge dessen wurde die nächste gemeinsame Sitzung in 2024 durch Bundesschatzmeister Horst Beier bereits angekündigt.

Katrin Behrens & Jakob Scheidgen



Aktuelle Online-Seminare der vds-Bildungsakademie

Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen, Problemfelder, Prävention

Dr. Yannic Wiegold

Basisseminar für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und alle anderen Personen, die Kontakte zu Menschen mit ASS und deshalb Bedarf an grundlegenden Informationen und Präventionsstrategien haben.

11.11.2023, 09:30 bis 12:30 Uhr

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum: Schulischer Umgang und Nachteilsausgleich

Dr. Yannic Wiegold

Dieses Seminar vertieft das Angebot „Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen, Problemfelder, Prävention“ vom 11.11.2023

02.12.2023, 10:00 bis 12:15 und 13:00 bis 15:15 Uhr

Digital gestützte kollaborative Förderplanung

Friedo Scharf

Möglichkeiten lückenloser Dokumentation zur bestmöglichen schulischen Förderung aller Kinder – Grundlagen und Praxisbeispiele.

Diese Veranstaltung umfasst zwei Termine, die nur zusammen gebucht werden können.

20.09.2023, 17:00 bis 18:00 Uhr, und

27.09.2023, 17:00 bis 19:00 Uhr

Was lasse ich zu? Wo muss ich reagieren?

Cornelia König

Professionell handeln im Umgang mit herausforderndem Verhalten im Spannungsfeld zwischen „Raum geben“ und „klare, verbindliche Grenzen setzen“

25.09.2023, 16:30 bis 18:00 Uhr

Details und Anmeldung: www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/



**Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie**

Hans-Sachs-Weg 18 · 97082 Würzburg ·
post@vds-bildungsakademie.de



Impressum

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de

Auflage: 7500 Exemplare

Anzeigenverwaltung:

Marianne Schardt
Kornblumenweg 16
52477 Alsdorf
marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Titelfoto: [Krakenimages.com/shutterstock](https://www.krakenimages.com/shutterstock)

Satz und Layout:

vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth
Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück

Druck:

WKS Print Partner GmbH
Stimmerswiesen 3
34587 Felsberg

Preis für Einzelbezug:

9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e.V. wieder.

Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungs-exemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter www.verband-sonderpaedagogik.de

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYNDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen. Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!

Einladung zur 51. Bundeshauptversammlung vom 16. bis 18. November 2023 in Regensburg



Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

zur 51. Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik e.V. sind die Delegierten einberufen sowie Gäste der Landesverbände eingeladen worden.

Die Hauptversammlung wird in Regensburg durchgeführt.

Sie beginnt mit dem Vortrag

„Demokratie braucht Inklusion“

von Jürgen Dusel, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Ich freue mich auf eine ertragreiche Arbeit und einen intensiven Austausch mit Ihnen bei unserer 51. Hauptversammlung.

Seien Sie herzlich begrüßt

Ihre

Dr. Angela Ehlers
Bundesvorsitzende