

V&R unipress

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Ulrich Hain

Familiendynamik
bei Belastungen durch umschriebene
Lern- und Leistungsstörungen

Familiäre Bedingungen der Bewältigung
dyskalkulatorischer Entwicklungsstörungen bei Mädchen und Jungen

Mit 29 Abbildungen und 32 Tabellen

V&R unipress
© V&R unipress GmbH, Göttingen



„Dieses Hardcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

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

ISBN 978-3-89971-457-9

© 2008, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich

gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Inhalt

VORWORT.....	11
1 EINLEITUNG.....	13
1.1 Fragestellung.....	13
2 LERN- UND LEISTUNGSSTÖRUNGEN.....	15
2.1 Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten.....	16
2.1.1 Definition und Klassifikation von spezifischen Lernstörungen.....	18
2.2 Erkenntnisstand und Annahmen zur Dyskalkulie.....	20
2.2.1 Entwicklungspsychologie des Rechnens und der Zahlenverarbeitung.....	20
2.2.2 Definition, Klassifikation und Häufigkeit.....	22
2.2.3 Verknüpfungen mit anderen psychischen Beeinträchtigungen.....	26
2.3 Ätiologie und Verlauf.....	27
2.3.1 Störungsbezogene Neurodynamische Modelle und Therapieansätze.....	28
2.3.2 Das Triple-Code-Model.....	33
2.3.3 Basale Verarbeitungsmechanismen und Störungen der Modularität.....	35
2.3.3.1 Die Intelligenztheorie von M. Anderson.....	36
2.3.3.2 Zur wechselseitigen Beeinflussung von Denken und Wissen.....	38
2.4 Zusammenfassung.....	42
3 LEHR- UND LERNPROZESSE IM SCHULISCHEN UNTERRICHT.....	45
3.1 Der Stoffplan für das Unterrichtsfach Mathematik in den Schuljahren 1 und 2.....	45
3.2 Lehr- und Lernprozesse im Mathematikunterricht der Grundschule.....	47
3.3 Einige Anmerkungen zu Lernen und Behalten.....	48
3.4 Leistungsbeurteilung und Zensurenvergabe.....	51

3.5	Handlungen und Vorstellungsbilder	53
3.6	Störungsbilder im Zusammenhang mit Dyskalkulie	54
3.7	Folgerungen für den Rechenunterricht	57
3.7.1	Mathematikförderung und Förderung rechenschwacher Schulkinder	59
3.8	Fachdidaktik und Neurowissenschaft	61
3.9	Zusammenfassung	64
4	DIAGNOSTIK UND BEHANDLUNGSMÖGLICHKEITEN	65
4.1	Definitionen und Klassifizierung	65
4.2	Qualitätsanforderungen an Diagnostik und Behandlung	66
4.2.1	Qualitätsanforderungen an die Diagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen des Rechnens	67
4.2.2	Allgemeine Lern- und Leistungsmöglichkeiten	67
4.2.3	Körperliche Symptomatik	68
4.2.4	Familiäre Gegebenheiten und schulische Lernbedingungen	68
4.2.5	Klinisch – psychiatrisches Syndrom	68
4.2.6	Zusammenfassende diagnostische Beurteilung	68
4.3	Besonderheiten und Probleme der Diagnose	68
4.4	Rechtliche Aspekte	69
4.5	Prinzipien der Behandlung	70
4.5.1	Therapie und Behandlungsplan	73
4.5.2	Sondierungsgespräch	74
4.5.3	Einbindung der Familie	75
4.5.4	Zur Problematik von Etikettierung und Isolation	76
4.5.5	Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten der psychozialen Versorgung	77
4.6	Zusammenfassung	79
5	TESTDIAGNOSTISCHE VERFAHREN ZUR ÜBERPRÜFUNG DER FERTIGKEITEN IM RECHNEN	81
5.1	Kriterien für die Diagnose »Rechenschwäche« in Klinik und Praxis	82
5.1.1	Erhebung der Vorgeschichte – Rahmenbedingungen	82
5.1.2	Informationen der Schule	83

	5.1.3 Diagnostik und Testleistungen.....	84
	5.1.3.1 Frühzeitige Erkennung durch Fehleranalyse.....	90
5.2	Möglichkeiten und Grenzen der sicheren Diagnostik im Unterricht der Grundschule.....	93
5.3	Zusammenfassung	98
6 DIE DIAGNOSE: »DYSKALKULIE« – BELASTUNG FÜR ALLE FAMILIENMITGLIEDER?		101
6.1	Phänomenbeschreibung	102
6.2	Unterschiedliche Auswirkungen und unterschiedliches Erleben der Belastung	107
6.2.1	Überlegungen zur Würde des Schulkindes	108
6.2.2	Zwischen Selbststeuerung und kontrollierter Abhängigkeit – Zur Bedeutung der Beziehungsebene für Unterricht und Therapie	111
6.2.3	Beurteilungsvermögen und Problembewusstsein von Eltern.....	113
6.2.3.1	Angst vor diagnostischer Klärung	115
6.2.4	Erziehungsverhalten, Erziehungsstil und Erziehungskompetenz.....	118
6.3	Auf Familien bezogene vorläufige Annahmen	121
6.4	Zusammenfassung	122
7 SELBSTKONZEPT UND KAUSALATTRIBUTION.....		125
7.1	Zur Begriffsbestimmung: Selbstkonzept	125
7.2	Kausale Attribution und Kontrollüberzeugung	132
7.2.1	Grundannahmen der Attributionstheorien	132
7.2.1.1	Vorauslaufende Bedingungen von Attributionen.....	133
7.3	Selbstkonzept und Schulleistung	140
7.3.1	Verunsicherungen im Selbstwertgefühl.....	148
7.4	Zur Bedeutung familialer Einflüsse auf das Selbstkonzept von Schulkindern.....	151
7.4.1	Zusammenhang zwischen Elternverhalten und Schulleistungsentwicklung	151
8 STRESS UND STRESSBEWÄLTIGUNG		155
8.1	Das Konzept der Bewertung und die Stresstheorie.....	155

8.2	Untersuchungen und Ergebnisse der Lazarus-Gruppe.....	158
8.2.1	Gegenwärtige Grundannahmen zu Stress und Stressbewältigung.....	160
8.2.1.1	Die naturalistische Perspektive.....	160
8.2.1.2	Transaktion und Prozess.....	161
8.2.1.3	Multiple Analyseebenen.....	162
8.2.1.4	Das Ipsativ-normative Forschungsdesign.....	163
8.2.2	Das Konzept der kognitiven Einschätzung.....	163
8.2.2.1	Primäre Einschätzungen.....	163
8.2.2.2	Sekundäre Einschätzungen.....	164
8.2.3	Bewältigungsstrategien und Bewältigungsformen.....	165
8.3	Stress und Stressbewältigung bei Schulkindern.....	166
8.3.1	Beanspruchung durch Widersprüche im Bildungssystem ..	168
8.3.2	Stressoren und individuelle Bewältigungsmöglichkeiten...	169
8.3.3	Bedingungen und Formen individueller Bewältigungsmöglichkeiten.....	171
9	DATENERHEBUNG UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	175
9.1	Beschreibung der Untersuchungsziele.....	175
9.1.1	Beschreibung der Hauptziele.....	175
9.1.2	Beschreibung der Feinziele.....	175
9.1.3	Hypothesen zu den Zielen der Hauptstudie.....	177
9.2	Aufbau und Beschreibung des Projektes.....	180
9.2.1	Aufbau und Beschreibung des Vortests.....	180
9.2.2	Aufbau und Beschreibung der Hauptstudie.....	181
9.3	Detailbeschreibung und Ergebnisse des Vortests.....	183
9.3.1	Detailbeschreibung des Vortests.....	183
9.3.2	Ergebnisse des Vortests.....	185
9.3.2.1	KITEF-Fragebogen-Optimierungen.....	185
9.3.2.2	ELTEF- und KITEF-Fragebogen-Optimierungen.....	190
9.4	Statistische Methoden der Hauptstudie.....	191
9.4.1	Grundlagen für die Beschreibung der statistischen Methoden.....	191

9.4.2	Beschreibung der statistischen Methoden.....	197
9.5	Empirische Untersuchungsergebnisse aus der Hauptstudie	205
9.5.1	Ergebnisse der Voruntersuchung	206
9.5.2	Ergebnisse der Hauptuntersuchung.....	224
9.5.2.1	Ergebnisse des Vergleichstests KITEF – KITEF-S	224
9.5.2.2	Ergebnisse des Vergleichstests KITEF – ELTEF	229
9.6	Auswertung und Interpretation der Hauptstudie	234
9.6.1	Ergebnisse aus der Hauptstudie	234
9.6.2	Gesamtbetrachtung	238
10.	ALLTAGSTHEORIEN DER BETROFFENEN.....	245
10.1	Erklärungsmuster und Alltagstheorien in den Familien.....	246
10.2	Zur Dynamik der Interaktion von Lehrern, Eltern und Therapeuten	250
10.3	Möglichkeiten und Grenzen der Inanspruchnahme von Hilfe und Beratung.....	254
11	DIE FAMILIE ALS MODERATORVARIABLE.....	259
11.1	Familiäre Bedingungen von Teilleistungsschwächen	260
11.2	Elterlicher Erziehungsstil und subjektive Belastungsreaktionen des Kindes.....	262
11.3	Positive Parenting Program: Triple P.....	267
11.4	Optimierung entwicklungsförderlicher Bedingungen.....	269
11.5	Zusammenfassung	273
12	AUSBLICK	275
	ABBILDUNGEN.....	279
	TABELLEN, ÜBERSICHTEN UND ZEICHNUNGEN	281
	ANHANG.....	283
Anhang 1:	KITEF Kindertheoriefragebogen	284
Anhang 2:	KITEF-S Kindertheoriefragebogen Schule.....	288
Anhang 3:	ELTEF Elterntheoriefragebogen.....	292
Anhang 4:	Übersicht teilnehmender Schulen in Südniedersachsen.....	296
Anhang 5:	Merkblatt für Eltern	299

Anhang 6:	Diagnosebogen I zur gesonderten Überprüfung von Rechenfertigkeiten und Zahlenverarbeitung GÜRZ.....	300
Anhang 7:	Diagnosebogen II zu Schwierigkeiten im Mathematikunterricht nach Chaudhuri.....	303
Anhang 8:	Diagnosebogen III Beeinträchtigungen beim Erlernen des Rechnens	305
Anhang 9:	Diagnosebogen IV Dekadische und strukturelle Analogie.....	307
Anhang 10:	Elternbrief zur Dyskalkulie	308
Anhang 11:	Elternbrief Blicktraining.....	310
LITERATUR.....		313

Vorwort

Zu mir kommen Eltern von Grundschulkindern, die durch Familienmitglieder oder durch Lehrerin oder Lehrer auf Besonderheiten oder Störungen beim Lernen und Behalten im Rechenunterricht hingewiesen worden sind.

Vielen dieser Eltern ist deutlich anzumerken, wie verzweifelt sie sind und auch, wie ungeduldig und wie unzufrieden.

Viele dieser Eltern wären sicher nicht gekommen, wenn die Belastung des Familienlebens nicht bereits einen Grad erreicht hätte, der alle Beteiligten, besonders aber neben den betroffenen Kindern auch deren Mütter und – mit Abstand – deren Vätern unablässig fordern würde.

Wiederholte tägliche Auseinandersetzungen um Hausaufgaben und andere mit der Schulleistung und deren Beurteilung verbundene Themen enden oft nicht nur mit Zank, Streit und gegenseitigen Schuldzuweisungen, sondern meist auch mit Geschrei und am Ende, manchmal auch erst in der Nacht, mit Tränen.

Die in vielen Situationen sichtbaren Veränderungen der Familiendynamik bei Belastungen durch umschriebene Lern- und Leistungsstörungen sind nach den mir bekannten und auch nach meinen eigenen bisherigen Erhebungen und Evaluationen von Behandlungsprozessen so gravierend, dass es unverantwortlich wäre, sie bei der weiteren Hilfeplanung nicht zu beachten.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit diesen belastenden Situationen berichten viele der betroffenen Eltern und Schulkinder nur über schwache emotionale Beeinträchtigungen, obwohl ihre körperlichen Stressreaktionen offensichtlich sind.

Zwar wurde durch Forschung und Praxis zur Behandlung psychosozialer Probleme die Bedeutsamkeit systemischer Sichtweisen auch hier inzwischen erkannt und es fehlt gewiss weder an praktischen Projekten noch an präventiven Interventionen, mit denen das Auftreten von Lernschwierigkeiten verhindert werden soll. Dennoch scheinen mir die Eltern der betroffenen Kinder häufig weiterhin mit ihren Sorgen und Nöten allein gelassen.

Ich hoffe, dass die vorliegende Arbeit daran etwas ändern wird. Dringend benötigt werden täglich Fachkräfte, die bereit sind, sich die Erfahrungen anderer anzuhören und danach zu handeln.

Der Versuch, die betroffenen Eltern und Kinder von einem Gefühl der Hilflosigkeit zu einem Gefühl der Kontrolle und Mitbestimmung zu leiten, gelingt sicher eher, wenn alle am Prozess beteiligten Fachkräfte gemeinsam mit den Klienten arbeiten und die Versorgungskette nicht unterbrochen wird.

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Die meisten Eltern, bei deren Kindern eine umschriebene Lern- und Leistungsstörung vermutet wird, stehen dem Phänomen zunächst gleichsam hilflos gegenüber, ebenso wie die unterrichtenden Fachlehrer selber und die betroffenen Schulkinder die Vielfalt der Symptome und deren Ursachen oft nicht begreifen können.

Während die wesentlichen Aspekte der kognitiven Informationsverarbeitung beim Umgang mit Zahlen und Entwicklung von Rechenfertigkeiten in der Fachliteratur gut untersucht und häufig beschrieben wurden, scheint das Bemühen um eine klare Definition dessen, was das Versagen beim Erlernen dieser Tätigkeit ausmacht, auf erhebliche Schwierigkeiten zu treffen.

Bei der Erklärung von umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten werden aus dieser Hilflosigkeit heraus immer wieder Teilaspekte in den Vordergrund gerückt, die unter einer durch nichts bewiesenen naiven Attribution sowohl in der Beratung als auch in der innerschulischen Weiterbildung die methodisch entscheidenden Probleme aus der Gesamtpersönlichkeit des Schulkindes zu erklären haben.

Beeinträchtigungen aus dem Bereich des sozialen Umfeldes und andere Besonderheiten, die im Bereich der Persönlichkeit des Kindes liegen, werden dabei als Erklärung für Lerndefizite weitaus häufiger herangezogen, als etwa Störungen, deren Ursachen in der Methodik des Unterrichtes selbst zu suchen sind.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt muss sicher auch von der Möglichkeit ausgegangen werden, dass familiär-genetische Faktoren im Sinne einer Prädisposition mit Modulation durch Umweltbedingungen bedeutsam sein könnten, angesichts der Heterogenität von umschriebenen Lern- und Leistungsstörungen kann jedoch auch hier ein einheitliches Ursachenmodell nicht erwartet werden.

Während eine Reihe von Familien durch die Unterstützung von Fachkräften aus kommunalen und kirchlichen Erziehungs- und Familienberatungsstellen häufig zu tragfähigen Lösungen und Anpassungsprozessen aus der familiären Krise zu gelangen scheinen, benötigen viele der Familien aus meiner Klientel deutliche mehr fachlich professionelle Hilfe, um überhaupt noch eine gemeinsame, klare Entscheidung für die Förderung des gemeinsamen Kindes zu treffen.

Darüber hinaus scheint die Schule auch von den begleitend auftretenden Reaktionen der Eltern deutlich überfordert zu sein.

Elternberatung erschöpft sich häufig in einer Aufzählung der bisherigen von der Lehrkraft wahrgenommenen Besonderheiten und Auffälligkeiten innerhalb des Unterrichtes der Regelschule, eine ausführliche Information der Eltern über Wesen und mögliche Ursachen der jeweiligen Lernstörung wird aus unterschiedlichen Gründen jedoch nicht geleistet.

Dies bedeutet, dass Fehldeutungen oft nicht korrigiert werden und eine realitäts-gerechte Aufklärung über die häufig längerfristig anhaltenden Lernbeeinträchtigungen nicht geleistet wird.

Obwohl aus der Fachliteratur bekannt ist, dass umschriebene Lern- und Leistungsstörungen ein komplexes und meist multifaktoriell bedingtes Phänomen sind, wird nach dem Kausalitätsprinzip oft für jedes Geschehen notwendig nur eine Ursache angenommen und eher selten nach Bedingungen gesucht, auf die in der konkreten Arbeit mit dem Schulkind Einfluss genommen werden kann.

Die Möglichkeit, dass die von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommenen Schwierigkeiten eigentlich gar nichts mit ihrem Unterricht zu tun haben, sondern auf davon unabhängigen individuellen Schwächen mit pathologischer Valenz beruhen, entlastet möglicherweise von der pädagogischen Verantwortung und delegiert das Problem in den Zuständigkeitsbereich sonderpädagogischer und therapeutischer Fachleute (Kornmann, 1995).

Dabei beschäftigen und fordern die betroffenen Schulkinder die unterrichtenden und beratenden Lehrkräfte wesentlich häufiger, als aufgrund erster Einschätzungen vor Schulbeginn zu erwarten gewesen wäre.

Es handelt sich dabei jedoch um eine *Beeinträchtigung des Erwerbs von elementaren Fähigkeiten*, in deren Verlauf sich weitere Schwierigkeiten einstellen, die von Lehrern, Eltern und schließlich auch vom Kind selbst voller Resignation als Lernschwäche gedeutet werden.

2 Lern- und Leistungsstörungen

Lernstörungen bezeichnen die im Zusammenhang von Lernprozessen auftretenden Schwierigkeiten, Verzögerungen, Mängel bzw. Fehler auf Seiten des Lernenden (Schülers), so dass der »normalerweise« zu erwartende Lernfortschritt quantitativ und qualitativ nicht erreicht wird.

Lernstörungen können somit je nach Bezugsnorm als relative Größen verstanden werden: So kann die Feststellung einer Lernstörung auf die »eigentliche« individuelle intellektuelle Leistungsfähigkeit des in Betracht stehenden Lernalters bezogen sein, die dieser beim Durchlaufen eines bestimmten Lernprozesses entgegen den Erwartungen unterschreitet (individuelle Bezugsnorm). Ebenso kann die Feststellung einer Lernstörung aber auch bezogen sein auf das durchschnittliche Lerntempo bzw. den durchschnittlichen Lernumfang einer Lerngruppe, welcher der betreffende Lerner (Schüler) angehört (Schulklasse, Sozialgruppen-Bezugsnorm), oder sie kann in der Populations-Bezugsnorm verstanden werden als nicht-altersgemäß, wobei als Bezugsnorm die entwicklungspsychologisch festgestellte durchschnittliche Lernfähigkeit der betreffenden Jahrgangsstufe dient.

Da sich sowohl die Brauchbarkeit der individuellen Bezugsnorm als auch die der Sozialgruppen-Bezugsnorm (klasseninterner Maßstab; Ingenkamp 1972) hinsichtlich ihrer Stabilität als nicht unproblematisch erwiesen haben, wird auch in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass unter psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten nur der letztere Bezug tragfähig sein kann, was bedeutet, dass nur so diagnostizierte Störungen besondere Maßnahmen zur Behebung angezeigt erscheinen lassen.

Inhaltlich können die Lernstörungen nach verschiedensten Kriterien klassifiziert werden, je nach den zugrunde gelegten Lerntheorien und den darin angenommenen Ursachen, situativen Bedingungen und Strukturen der spezifischen Lernphänomene. Schwerpunkte können in der Aufmerksamkeit, in der Konzentrationsfähigkeit, im Gedächtnis, in der Sprache, in der Abstraktionsfähigkeit oder im motivationalen Bereich liegen.

Hinsichtlich der Entstehung von Lernstörungen steht neuerdings, wie generell in der Ätiologie von Verhaltensstörungen, die Wechselseitigkeit Faktoren mit situativen Bedingungen im Vordergrund der Theoriebildung, so dass auch die Behandlungsstrategien stets beide, sich gegenseitig ergänzenden und bedingenden Faktorenbündel berücksichtigen.

Was das Ausmaß der Störung anlangt, so wird der Begriff Lernstörung nur in Bezug auf partielles, zeitlich begrenztes Auftreten von Beeinträchtigungen von Lernprozessen gebraucht und damit abgehoben von generelleren und zeitlich überdauernden Störungsformen wie Lernbehinderung oder geistiger Behinderung.

Im Rahmen von Diagnostik und Rehabilitation für die Praxis ist es deshalb notwendig, zunächst *Lern- und Leistungsstörungen* von der *Lernbehinderung* abzugrenzen.