

RIM Rügener Inklusionsmodell

Der RTI Ansatz in Deutschland



<https://www.rim.uni-rostock.de/>

Konzept RIM (Ansatz RTI- Evaluation)



Sehen Sie sich den Film 0-6.00min an und diskutieren sie in der Kleingruppen das Konzept

<https://www.rim.uni-rostock.de/>

Konzept

RTI-Konzept bildet einen konzeptuellen Rahmen, für ein präventiv ausgerichtetes Beschulungskonzept (Berkeley et al., 2009).

- Systematische formative Leistungsdiagnostik (CBM) bzw. Screenings- und Lernverlaufsdokumentationen in regelmäßigen Zeitabständen (progress monitoring,)
- Datengeleitete Förderentscheidungen auf Basis individueller Ergebnisse
- nach Intensität gestufte Förderebenen zur Prävention von Lern- und Verhaltens-schwierigkeiten,
- Einsatz evidenzbasierter Lehr- und Fördermethoden sowie -programme.
- systematische Stärkung der Unterrichtsqualität und formative Leistungsevaluation um Unterricht als Ursache für Lernschwierigkeiten auszuschließen

Ziel:

- Unterrichtsoptimierung; Vermeidung von ‚teaching disabilities‘;
- Früherkennung und Prävention von Lernstörungen; Reduktion von diagnostischen Fehlklassifikationen; Verminderung des Anteils an Schulkindern in sonderpädagogischen Programmen;
- Überwindung der Kluft zwischen Diagnostik und Intervention; Verbesserung der Kooperation von Regel- und Sonderpädagogik,, Hartmann (2008:127)

Evaluation

Die Anwendung einzelner Kernelemente des RTI-Ansatzes, z.B. der Einsatz von CBM, können die Wahrscheinlichkeit einer positiven Leistungsentwicklung bei gefährdeten Kindern erhöhen (Hattie: 201] Effektstärke von **ES =0.9**

USA einen hohen positiven Effekt der Schülerleistungen mit einer Effektstärke von ES= 1.02. (Bums, Appleton und Stehouwer: 2005)

Maßnahmen

Förderebene III

Individuelle, spezifische Förderung für ca. 5 % der Schülerinnen und Schüler



Förderebene III: Einzelförderung (Sonderpädagoginnen und -pädagogen)

- weitere Diagnostik, Erarbeitung eines diagnostikbasierten Förderplans
- direkte Instruktionen und korrekatives Feedback
- (sonder-) pädagogische Trainingsprogramme (z. B. zur Aufmerksamkeitsförderung)
- wöchentlicher Einsatz von CBM und weiteren Verfahren formativer Evaluation (z. B. standardisierte Verhaltensbeobachtungen)

Förderebene II

fokussierte Intervention für ca. 20 % der Schülerinnen und Schüler



Förderebene II: Fokussierte Intervention in der Kleingruppe (Grundschullehrkräfte)

- nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewählte Förderkonzepte und -materialien
- im Vergleich zum Klassenunterricht explizitere, kleinschrittigere Instruktionen begleitet von korrekivem Feedback
- (zwei)wöchentlicher Einsatz von CBM

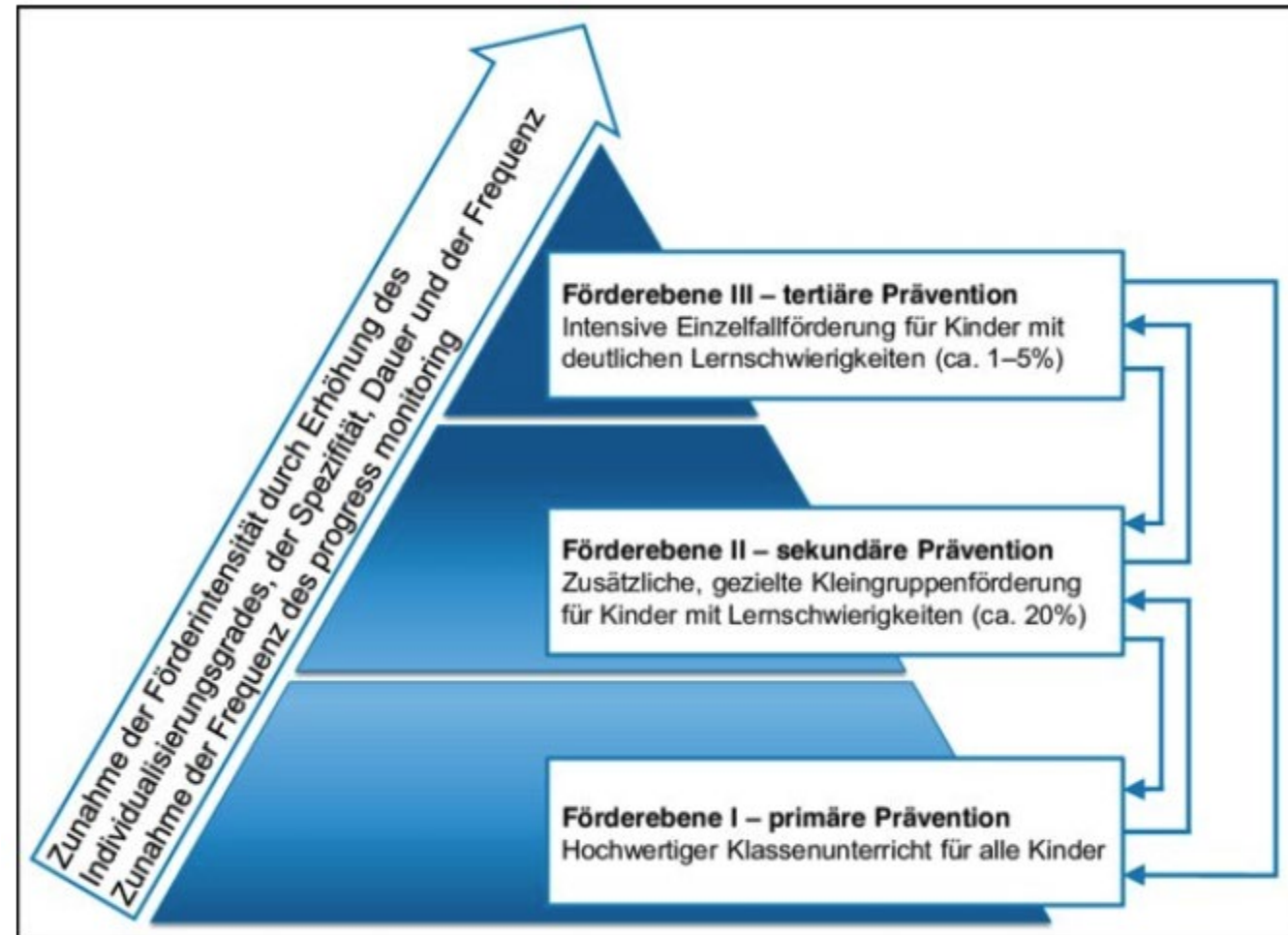
Förderebene I

hochwertiger Unterricht für 100 % der Schülerinnen und Schüler



Förderebene I: Hochwertiger Unterricht in der Klasse (Grundschullehrkräfte)

- nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewählte Lehrwerke
- positiv evaluierte Lehr- und Lernformen
- tutorielle und weitere Formen der Binnendifferenzierung
- monatlicher Einsatz von CBM, mehrfacher Einsatz von Screeningverfahren und Tests innerhalb eines Schuljahres

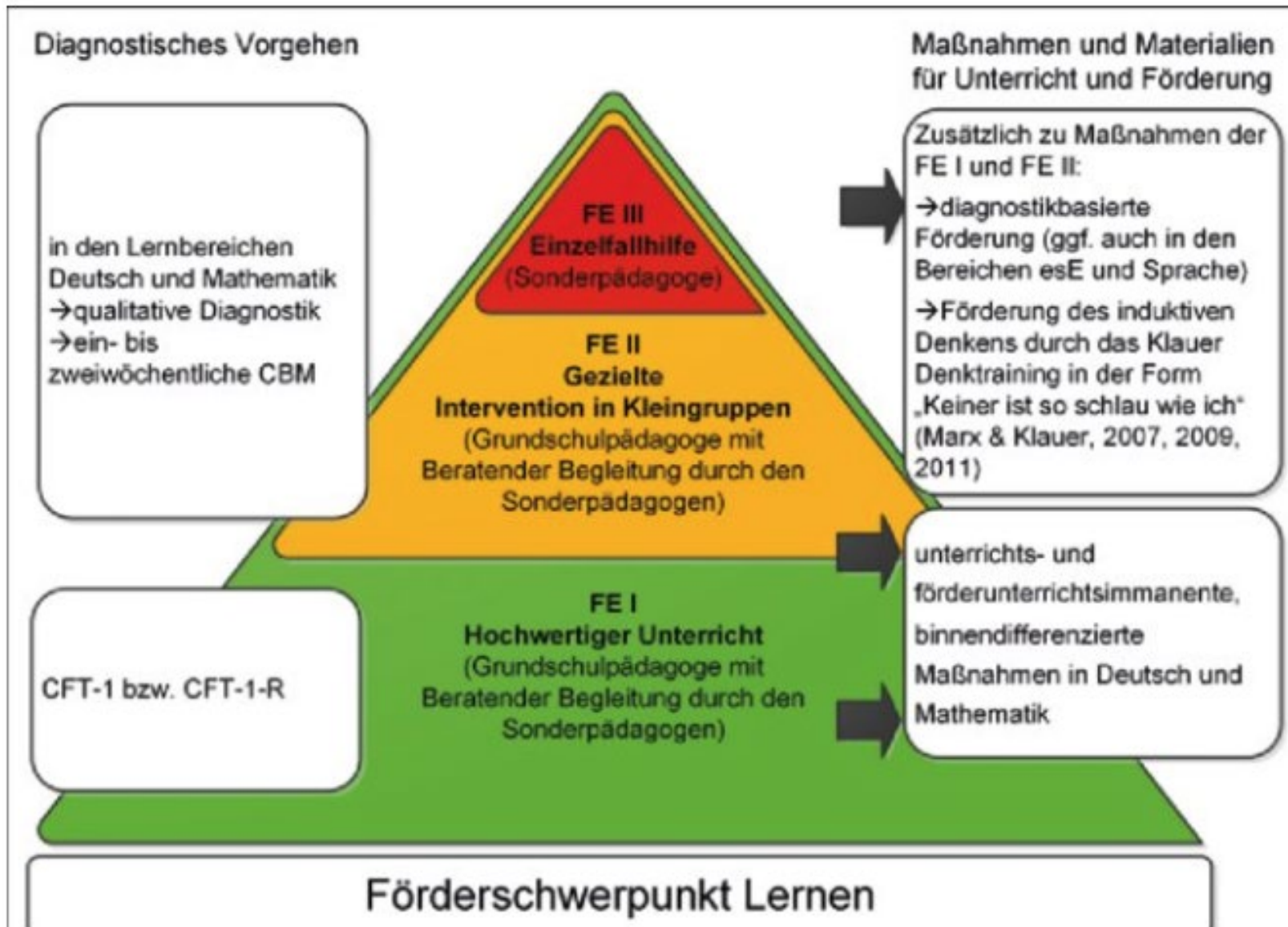


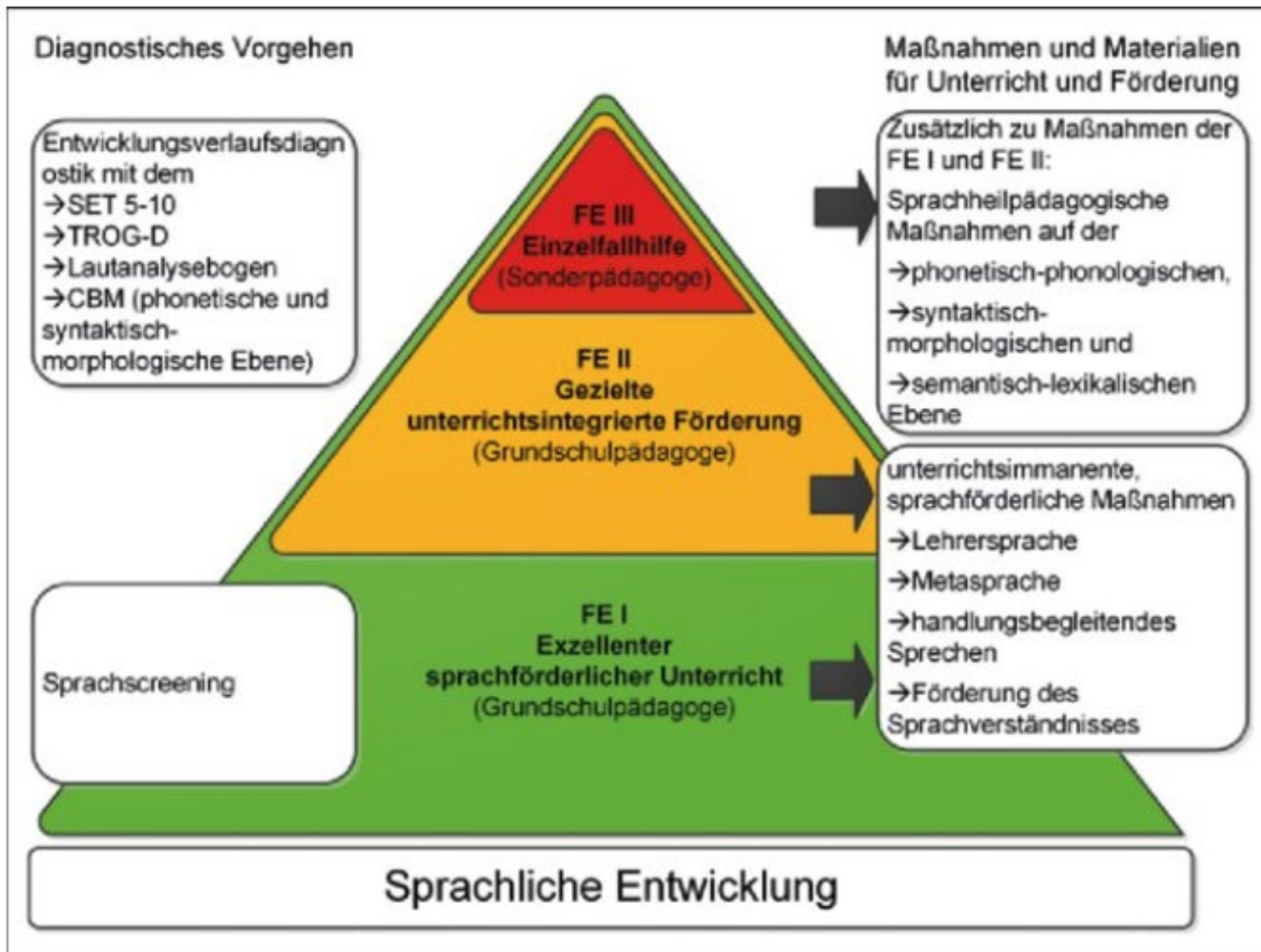
<https://www.rim.uni-rostock.de/das-konzept-rim-und-die-umsetzung-in-pisar/mehrebenenpraevention-im-rim/ueberblick/>

Ergebnisse nach 3. Klasse

- Die Schüler*innen zeigen ein höheres prosoziales Verhalten, erleben ihre Schulerfahrungen positiv und bewerten das Klassenklima und soziale Integration als besser als ihre Vergleichsgruppe
- In der Kontrollgruppe: ungenaue Anzahl von diagnostizierten SEN-Lernende und größere Anzahl von besser situierten Eltern
- Nur 1/3 brauchen zeitweise die Förderstufe II, die spezielle Förderung im Bereich Sprache, Lernen und Sozioemotional

Voß 2017





Kritik:

- Mangelnde Treatment-Validität (Unterrichtsqualität) als mögliche Ursache für Lernschwierigkeiten
- Schwierigkeiten hinsichtlich Festlegung des Cut-Off-Wertes (zur Diskrimination zwischen Responder und Nonresponder),
- Fehlender Ausschluss von Kontextvariablen, kein Unterschied in der Bezugsnorm (Klassennorm vs. Schulnorm vs. nationale Norm)
- Mögliche weitere individuelle Einflussfaktoren (z.B. neurologische Störungen), die einen Schüler nicht adäquat auf die Interventionen reagieren lassen).
- Kritische Schlussfolgerung: Defizit innerhalb des Individuums zu verorten und als learning disability (LD)- Lernstörung- zu bezeichnen

<https://www.rim.uni-rostock.de/das-konzept-rim-und-die-umsetzung-in-pisar/mehrebenenpraevention-im-rim/ueberblick/>

The Rügen Inclusion Model: Results of a Response-to-Intervention-based School-System on the Academic Skills after Nine School Years



Marcel Daum^{1,2}, Stefan Blumenthal¹, Yvonne Blumenthal^{1,2}, Bodo Hartke¹ & Kathrin Mahlau²

¹University of Rostock, Germany; ²University of Greifswald, Germany

The data in table 1 show the results, controlled by the performance level in 2014 (IQ, math, reading, writing):

1. The performance level across all tests of the treatment and the control group is equivalent to the regular performance standards throughout Germany (T-values near 50)
2. Results of students in the control group are consistently a bit higher (but no significant differences)

Conclusion

- Schooling results doesn't differ between inclusive and separative school systems
- No negative impact of the RIM framework on the school performance of students without SEN
- Initial differences resulted from differences in achievement level at the end of grade 4
- Results in accordance with previous findings (Voß & Blumenthal, 2019)
- Further data reveals no differences regarding social integration, depression and fear of the tested students in both cohorts

<http://www.rim.uni-rostock.de>

Table 1: Results after 9 years of school, controlled by the respective results after elementary school (4 years)

Test domain	Group	T-Value M	T-Value SD	F	Sig.	N
Mathematics	Treatment	46.1	8.7	2.3	.132	211
	Control	49.8	9.4			99
Reading	Treatment	47.7	9.3	2.7	.103	211
	Control	50.7	9.2			99
Writing	Treatment	52.1	10.0	1.0	.330	211
	Control	55.7	9.3			99

Literatur

- Blumenthal, S., Blumenthal, Y., Lembke, E., Powell, S., Schultze-Petzold, P., & Thomas, E. R. (2021). Educator Perspectives on Data-Based Decision Making in Germany and the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 284-299.
<https://doi.org/10.1177/0022219420986120>
- Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2015). Der Response to Intervention-Ansatz - eine Grundlage für ein präventives und inklusives Beschulungskonzept. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern* (S. 49-61). Neuwied: Carl Link Verlag.
- Hartke, B., Blumenthal, Y. & Voß, S. (2017). Evidenzbasierte (sonder-)pädagogische Praxis – Grenzen und Chancen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(4), 372-382.
- [Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. \(Hrsg.\) \(2016\). *Lernen nachhaltig fördern Band 1-4*, Hamburg](#)
- Sikora, S. & Voß, S. (2017). Konzeption und Güte curriculumbasierter Messverfahren zur Erfassung der arithmetischen Leistungsentwicklung in den Klassenstufen 3 und 4. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 236-257
-
- Voß, S. & Gebhardt, M. (2017). Verlaufsdagnostik in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 95-97.
- [Voß, S., Hauer, A., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. \(2017\). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit \(sonder-\)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach sechs Schulbesuchsjahren*. Rostock: Universität Rostock.](#)