



Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache



Sprachliche Förderziele:
Sprachförderung im inklusiven Unterricht

Altersstufe: 6–10

Kathrin Mahlau & Anna Hensen

1 Einleitung

Nachdem die Bundesrepublik die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ratifiziert hat, sind die deutschen Bundesländer verpflichtet, allen Kindern eine Beschulung in der allgemeinen Schule zu ermöglichen (UN-Behindertenrechtskonvention 2009). Dies betrifft auch Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache. Aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungswesens gibt es viele unterschiedliche Konzepte in der praktischen Umsetzung. Es fehlt jedoch an einer rahmengebenden Struktur, die es ermöglicht, besonders wichtige Bausteine der Förderung in sich zu vereinen, sowie an empirischer Kontrolle der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen. Der in weiten Teilen der USA erfolgreich eingesetzte Response to Intervention-Ansatz (RTI) zur präventiven und inklusiven Beschulung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblematiken gewinnt gegenwärtig auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung (Hartke & Diehl 2013; Huber, Grosche & Schütterle 2013; Mahlau 2013; Reber 2012). Im RTI-Modell werden Fördermaßnahmen auf mehreren Ebenen vor dem Hintergrund diagnostischer Maßnahmen geplant, die von Ebene zu Ebene spezifischer und individueller werden. Eingesetzt werden Unterrichts- und Förderverfahren, deren Wirksamkeit in Evaluationsstudien nachgewiesen wurde. Besonders wichtig ist im RTI-Ansatz die Kontrolle des Entwicklungsverlaufs des Kindes durch mehrmals im Schuljahr stattfindende Lern- und Entwicklungsdiagnostiken. Auf den Ergebnissen der Diagnostik wird in kooperativen Fallbe-

sprechungen die Förderung der Schüler aufgebaut und ggf. angepasst (Hartke & Diehl 2013; Huber, Grosche & Schütterle 2013; Hartmann 2013).

Am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Bodo Hartke in Anlehnung an den RTI-Ansatz ein Beschulungs- und Förderkonzept erarbeitet: das Rügener Inklusionsmodell (RIM), welches in seiner praktischen Ausführung als Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR) umgesetzt wird. In diesem Modell werden die genannten Bausteine integriert und in den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbereichen miteinander verzahnt (Hartke, Blumenthal, Diehl, Mahlau, Sikora & Voß 2013).

In der Umsetzung in den USA werden zumeist nur die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale-soziale Entwicklung berücksichtigt. Innerhalb der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen werden darüber hinaus auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache spezifisch gefördert (Mahlau 2012).

Entwicklungsstörungen im Bereich der Sprache gehören zu den häufigsten Entwicklungsrisiken im Kindesalter. Bei einer angenommenen Prävalenz von 5 bis 8 % (DMDI 2013) lernen ungefähr ein bis zwei Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung im Unterricht einer inklusiven Klasse. Da die Sprache auch für andere Bereiche, wie die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung eine erhebliche Rolle spielt, sind Kinder mit einer deutlichen Störung der Sprachentwicklung in ihrem schulischen und sozialen Lernen komplex beeinträchtigt. Darüber

hinaus haben Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ein hohes Risiko, Sekundärstörungen zu entwickeln (Amorosa 2008; Grimm 2003; Noterdaeme 2008). Im Unterricht einer inklusiven Klasse müssen demnach die beteiligten Pädagogen sowohl über Primär- als auch über Sekundärsymptomaten des gestörten Spracherwerbs ein fundiertes Wissen haben.

2 Wie wird auf Rügen mit sprachentwicklungsauffälligen Kindern gearbeitet?

Ein wichtiges Prinzip in der PISaR ist es, Störungen möglichst gar nicht erst entstehen zu lassen. Das ist nun im Bereich der Sprache nicht mehr umsetzbar, denn Kinder mit einer Sprachstörung entwickeln diese i. d. R. vor dem Schulalter. Nach Schuleintritt entwickelt die Hälfte aller Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) eine Lese-Rechtschreibstörung (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993). Daher werden in der PISaR Unterrichts- und Fördermethoden eingesetzt, die die Sprachentwicklungsstörung abbauen, ein erfolgreiches Lernen ermöglichen und Sekundärsymptomaten soweit wie möglich verhindern. Wenn man weiß, dass die Hälfte aller Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) eine Lese-Rechtschreibstörung entwickelt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993), dann sollten frühzeitig, spätestens mit Schulbeginn, vorbeugende Maßnahmen ergriffen werden.

Um die sprachlichen Fähigkeiten aller Kinder einschätzen zu können, erfolgt eine Eingangsdiagnostik mit allen Kindern in einem Zweistufen-Prozess zu Beginn der Klasse 1 und der Klasse 2.

Dabei wird das Sprachverständnis (MSVK, Elben & Lohaus 2000) überprüft. Die Eltern werden auf einem Fragebogen nach dem sprachlichen Entwicklungsstand ihrer Kinder und nach Besonderheiten während der Sprachentwicklung befragt (Anamnese-Elternfragebogen, Mahlau 2010). Ein Screening zu den phonologischen Informationsverarbeitungsfähigkeiten wird durchgeführt (MÜSC, Mannhaupt, 2006) sowie die kognitiven Fähigkeiten bestimmt (CFT 1, Weiß & Osterland 1997). Zu Beginn der zweiten Klasse wird ein Screening morphologischer Fähigkeiten (Mahlau 2011) eingesetzt.

Schüler, die in dieser Diagnostik Entwicklungsrisiken zeigen, werden anschließend von einem Sonderpädagogen mit einem Sprachentwicklungstest (SET 5-10, Petermann 2010), Lautprüfbögen und ggf. weiteren Verfahren (TROG-D, Fox 2011) differenzierter untersucht. Dies betrifft ungefähr 15 bis 20 % aller Kinder, also ungefähr vier Kinder einer inklusiv unterrichteten Klasse.

Nach Vorliegen sämtlicher Diagnostikerggebnisse wird in einer kooperativen Fallberatung, an der der Klassenlehrer, der Sonderpädagoge, ein Vertreter der Schulleitung und ggf. die Eltern und externe Fachleute teilnehmen, entschieden, ob die Kinder einen erhöhten Förderbedarf im Bereich Sprache haben, auf welche Probleme im Unterricht der Förderebenen (FE) I und II (vgl. Abb. 1) besonders Rücksicht genommen werden muss und ob eine Förderung des Sonderpädagogen auf der FE III begleitend stattfinden soll.

Auf der FE III werden ungefähr 5–8 % aller Kinder im Bereich Sprache gefördert. Abb. 1 stellt das diagnostische Vorgehen und die Arbeit auf den drei FE im Überblick dar.

Weiterhin werden Absprachen zu speziellen Diagnostik- und Fördermaßnahmen mit den Eltern und Fachleuten, wie Sprachtherapeuten sowie Kinder- und Jugendpsychologen, getroffen. Bei Kindern mit einem erheblichen Förderbedarf wird in einem Abstand von einem halben Jahr eine Entwicklungsverlaufsdiagnostik mit dem SET 5–10 (Petermann 2010) und dem TROG-D (Fox 2011) vorgenommen. Im Laufe der nächsten Jahre soll die Kon-

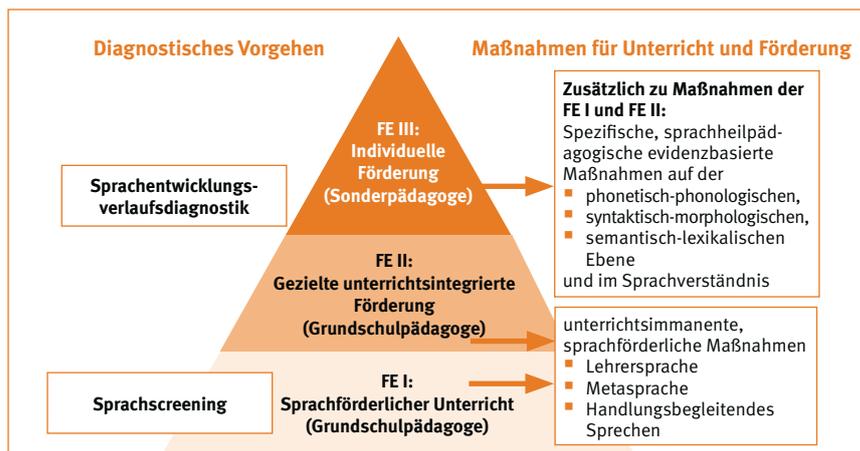


Abb. 1: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes für den Förderbereich Sprache

trolle des Entwicklungsverlaufs mit Materialien zur Entwicklungsverlaufsdiagnostik im RIM noch verbessert werden. Da leider keine Verfahren dazu für den Förderbereich Sprache in Deutschland vorliegen, werden diese – u. a. an der Universität Rostock – erst entwickelt.

Um eine gute sprachliche Förderung umzusetzen, werden im Unterricht der FE I und II sowohl allgemein sprachanregende Maßnahmen als auch die individuellen Förderschwerpunkte der im Bereich Sprache auffälligen Kinder berücksichtigt. Der Grundschulpädagoge setzt unspezifische Maßnahmen zur Sprachförderung ein. Diese dienen v. a. der Prävention von Sprachstörungen bzw. der Vermeidung von Sekundärsymptomen bei bereits vorliegenden Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Von Bedeutung sind sie auch bei Kindern mit Mehrsprachigkeit. Inhaltlich umfassen sie unterrichtsimmanente Förderangebote, die sich auf die Lehrersprache, die Förderung metasprachlichen Wissens und das Prinzip des handlungsbegleitenden Sprechens beziehen (Reber & Schönauer-Schneider 2011). Maßnahmen zur Binnendifferenzierung werden in Absprache mit dem Sonderpädagogen festgelegt. Auf der FE III findet eine andere Art der Förderung statt. Es werden evidenzbasierte Therapieprogramme eingesetzt, die die Sprachstörung abbauen sollen. Die Intervention erfolgt zeitlich parallel zu den Maßnahmen auf den FE I und II. Welches Therapieprogramm verwendet wird, ist davon abhängig, welche Sprachstörungssymptomatik das Kind zeigt (Fox 2004; Motsch 2010; Reber & Schönauer-Schneider 2011). Die individuelle sprachtherapeutische Förderung wird von einem entsprechend ausgebildeten Sonderpädagogen durchgeführt.

Um die Entwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder so positiv wie möglich erfolgen zu lassen, ist eine gut funktionierende Kooperation der beteiligten Grundschul- und Sonderpädagogen eine zentrale Voraussetzung. Die Maßnahmen der einzelnen Förderebenen müssen gezielt aufeinander abgestimmt werden.

Sehr wichtig ist die Zusammenarbeit mit weiterem Fachpersonal, wie Sprachtherapeuten, Ergotherapeuten, HNO- oder Kinderärzten, Kinder- und Jugendpsychologen sowie den Eltern. In Beratungen werden gemeinsam die Probleme, die Entwicklungsfortschritte des Kindes und die Effektivität des eingesetzten Therapieverfahrens analysiert und weitere Maßnahmen besprochen.

3 Fallbeispiel Marvin

Marvin, heute neun Jahre alt, lernt in einer Grundschule auf Rügen. Bereits am ersten Elternabend in der 1. Klasse füllten seine Eltern den Anamnese-Elternfragebogen (Mahlau 2010) aus. Dieser wies fünf Risikopunkte auf. Marvin begann nach Einschätzung der Eltern spät mit der Sprachentwicklung, hatte häufig Mittelohrentzündung, verwendete Artikel nicht richtig, antwortete auch nicht immer mit sinnvollen Äußerungen auf Fragen und befolgte Anweisungen oft nicht.

Innerhalb der ersten Schulwochen erfolgte die Intelligenzdiagnostik mit dem CFT 1 (Weiß & Osterland 1997), wobei seine Werte im knapp durchschnittlichen Bereich lagen (IQ = 87).

Im Münsteraner Screening (Mannhaupt 2006) waren Marvins Leistungen mit drei Risikopunkten auffällig. Dabei zeigte er u. a. Probleme im phonolo-

gischen Arbeitsgedächtnis. In der vierten Schulwoche wurde mit der gesamten Klasse der MSVK (Elben & Lohaus 2000) durchgeführt. In diesem Sprachverständnis schnitt Marvin weit unterdurchschnittlich ab (T-Wert = 35).

Da Marvin in allen drei Screeningverfahren auffällige Sprachentwicklungswerte zeigte, wurde mit ihm zur Differenzialdiagnostik in einem Einzeltestverfahren der SET 5–10 (Petermann 2010) durchgeführt. In diesem zeigten sich erhebliche Sprachentwicklungsprobleme sowohl im Bereich der Grammatik als auch auf der semantisch-lexikalischen Ebene. Dies betraf die rezeptive und die produktive Modalität. Marvin hatte in acht der neun durchgeführten Subtests des SET 5–10 (Petermann 2010) unterdurchschnittliche Ergebnisse. Somit begann auf Grundlage der Ergebnisse und in Absprache und Zusammenarbeit mit dem Team im September, ca. sechs Wochen nach der Einschulung, Marvins ergänzende Sprachförderung auf der FE III durch einen Sonderpädagogen. Die Förderung fand im ersten Schuljahr zwei Mal, in der zweiten Klasse ein Mal wöchentlich statt. An der Sprachförderung nahm noch ein weiteres Kind teil.

Förderschwerpunkte für den Zeitraum der ersten Klasse lagen in Absprache zwischen Grund- und Sonderschullehrer hauptsächlich im Bereich Morphologie und Syntax. Dazu wurden v. a. Fördererheiten, die nach dem Prinzip der Kontextoptimierung strukturiert wurden, durchgeführt. Der (Sprachlern-)Kontext ist die Lernsituation mit ihren veränderbaren Komponenten wie Sprachmaterial, Sprechweise, Hilfen und die das Kind umgebende Situation. Es geht hierbei um eine möglichst optimale Gestaltung der Lernsituation zur Lösung von Blockaden im grammatischen Lernen (Motsch 2010). Ziel war es, Marvin zum Sprechen einfacher Hauptsatzstrukturen mit korrekter Subjekt-Verb-Kongruenz zu befähigen. Damit sollte seine Kommunikationsfähigkeit erweitert werden, da andere Kinder und auch Erwachsene erhebliche Probleme hatten, seine sprachlichen Äußerungen zu verstehen. Daneben wurden weitere sprachliche Ziele aus dem Bereich der Morphologie verfolgt, so die Bildung von Plural- und Singularformen und die Erweiterung der rezeptiven Sprachleistungen.

Die Wortschatzförderung wurde in Kombination bzw. in Absprache mit dem

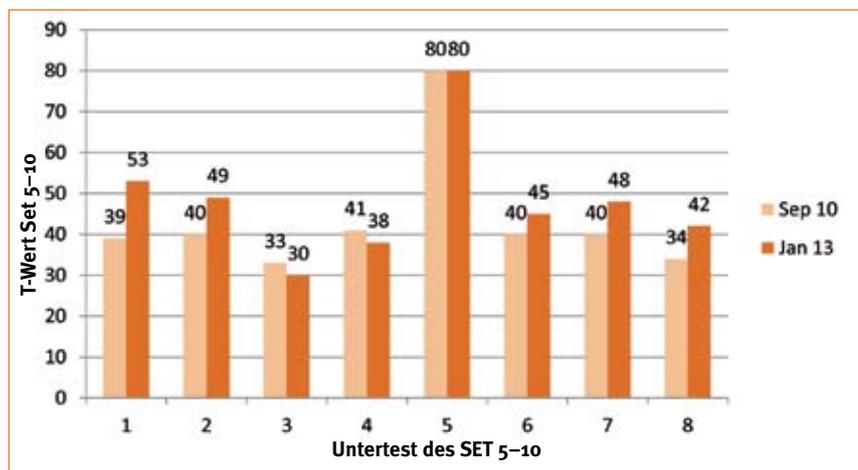


Abb. 2: Marvins sprachlicher Entwicklungsstand im SET 5-10 (Petermann 2010) zum Anfang der Klasse 1 und zum Halbjahr der Klasse 3

Fachunterricht der FE I, II und III durchgeführt. So wurde zwischen Grund- und Sonderpädagogen in praktisch sinnvollen Zeitabständen ein zentraler Wortschatz ausgewählt und sowohl im Regelunterricht als auch in den Förderstunden mit dem Jungen erarbeitet bzw. gesichert. Dies erwies sich für Marvins „Mitdenken“ im Unterricht als elementar wichtig. Für den Deutschunterricht wurde besprochen, welche Fachwörter Bestandteil des Unterrichts sind (z. B. Substantiv und nicht Nomen), die Fachwörter in Mathematik gesichert (Addition, Subtraktion usw.) und das Vokabular in einigen sachkundlichen Bereichen gezielt handelnd erarbeitet (z. B. Haustiere). Das Vorgehen orientierte sich an zentralen Bausteinen aus dem Konzept „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ (Reber & Schönauer-Schneider 2011). Mit unterschiedlichsten Spielen und Übungen erfolgte die differenzierte Erarbeitung der Lexem- und der Lemmaebene. Vor allem die Spiele „Na logo“ (Triologo 2010) und „Wortschatz“ (Noris 2007) waren Bestandteil der Förderstunden.

Wie oben beschrieben, wurde Marvins Sprachentwicklung jeweils zum Halbjahr und zum Endjahr mit dem SET 5–10 (Petermann 2010) sowie ab der 2. Klasse mit dem TROG-D (Fox 2004) verfolgt. Zu Beginn der zweiten Klasse nahmen als Bestandteil der Maßnahmen alle Kinder der FE I am Screening morphologischer Fähigkeiten (Mahlau 2010) teil. Hierbei stellte sich heraus, dass Marvin im Sprachverständnis für Genus- und Pluralformen sowie im Erkennen von Akkusativ- und Dativformen erhebliche Probleme hatte. Anhand der Testergebnisse

wurden die Fördermaßnahmen individuell an seine Bedürfnisse angepasst.

Marvin wies in beiden Tests (SET 5-10 und TROG-D) zum Halbjahr der dritten Klasse (Januar 2013) eine gute Entwicklung auf (Abb. 2). Er zeigte deutliche Fortschritte in den Subtests „Bildnennung“ (UT 1), „Kategorienbildung“ (UT 2), „Singular-Plural-Bildung“ (UT 8) und „Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze“ (UT 9). Beim SET 5–10 war Marvin von ehemals acht auffälligen Subtests nur noch in drei Subtests bei einem T-Wert < 43 bzw. in zwei < 40. Abb. 2 zeigt Marvins Entwicklung anhand der T-Werte vom Zeitpunkt der Einschulung bis zur Schuljahresmitte Klasse 3.

Vom Anfang der zweiten Klasse bis zu Beginn der dritten Klasse erhöhte sich Marvins T-Wert beim TROG-D von 33 auf 44, dies bedeutet einen Prozentranganstieg von 5 auf 28 (Abb. 3).

Trotz dieser diagnostischen und therapeutisch-unterrichtlichen Maßnahmen verlief die Entwicklung des Jungen nicht immer zufriedenstellend. Die Diagnostik und die Beobachtung im Unterricht sowie in der Förderung zeigten, dass Marvin nach Förderpausen, z. B. während der Ferien, in seiner Entwicklung im Bereich Sprache mindestens stagnierte. Hinzu kamen Marvins sehr häufige Fehlzeiten durch längere Klinikaufenthalte. Als problematisch erwies sich die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Hinweise der Pädagogen, beispielsweise zusätzlich sprachtherapeutische Maßnahmen durch einen Sprachtherapeuten in Anspruch zu nehmen, wurde von den Eltern trotz der erheblichen Sprachentwicklungsstörung ihres Sohnes nicht realisiert.

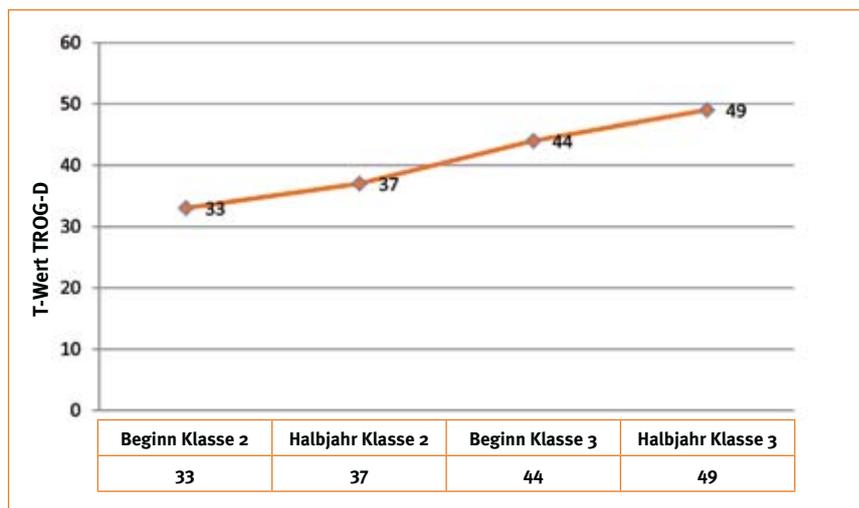


Abb. 3: Marvins Entwicklungsverlauf im TROG-D (Fox 2011) in Klasse 2 und 3

4 Ausblick

Die Erfahrungen in der praktischen Arbeit des inklusiven Unterrichts zeigen, dass die Grundlage der Förderung eine gute Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Pädagogen ist. Im Bereich der schulischen Sprachentwicklungsförderung muss stets das individuelle Störungsprofil des Kindes, aber auch der Inhalt des Unterrichts beachtet werden. Dies ist nicht immer einfach umzusetzen. Um jedoch beides gut aufeinander abzustimmen, müssen regelmäßige Teamsitzungen erfolgen, in denen ganz konkrete inhaltliche Absprachen zwischen Grundschullehrkraft und Sonderpädagogen getätigt werden. Als sehr sinnvoll erweist es sich, die Förderung häufig auf ihre Wirksamkeit zu kontrollieren. Wie das Beispiel der Entwicklung von Marvin zeigt, gibt es auch stagnierende oder regressive Phasen in der Entwicklung. Diese führten bei Marvin zu einer Intensivierung und Veränderung der Maßnahmen im jeweiligen Bereich. Deutlich wird auch, dass innerhalb der schulischen Sprachentwicklungsförderung nicht von einer Kompensation bzw. von einem Aufholen der Sprachstörungssymptomatik innerhalb von zwei Schuljahren auszugehen ist. Hier sind längere Zeiträume für die schulische Sprachtherapie zu planen, vor allem dann, wenn wegen längerer Fehlzeiten die Schüler über längere Zeiträume kaum Förderung erhalten.

Nun beendet Marvin bald die dritte Klasse. Die Förderung erfolgt bis heute schwerpunktmäßig im Bereich der Semantik und des Lexikons, jedoch nie ohne die Ebene der Syntax und Morphologie aus den Augen zu lassen. Auch in der

vierten Klasse wird der Junge Sprachförderung in einer Kleingruppe erhalten.

Literatur

- Amorosa, H. (2008): Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In: Herpertz-Dahlmann, B./Resch, E./Schulte-Markwort, M./Warnke, A. (Hrsg.). *Entwicklungspsychiatrie – Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen*. Stuttgart: Schattauer, 570-589.
- DIMDI (2013): Diagnose Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2013/block-f90-f98.htm> [Aufruf am 10.01.2013].
- Elben, C. E./Lohaus, A. (2000): *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fox, A. (2011): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox, A. (2004): *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Hartke, B./Blumenthal, Y./Diehl, K./Mahlau, K./Sikora, S./Voß, S. (2013): *Rügener Inklusionsmodell (RIM). Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR): ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren*. Schwerin: Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern.
- Hartke, B./Diehl, K. (2013): *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, E. (2013): *Schulweite Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im RTI-Modell: Ein Überblick*. *Gemeinsam Leben* 21, 2, 100-108.
- Huber, Ch./Grosche, M./Schütterle, P. (2013): *Inklusive Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) – Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen*. *Zeitschrift für Inklusion. Gemeinsam leben* 21, 2, 79-90.

Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. [unter Mitarb. von Schabmann, A.] (1993): *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.

Mahlau, K. (2013): *Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse*. *Forschung Sprache* 1, 1, 4-22.

Mahlau, K. (2012): *Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache – das Rügener Inklusionsmodell (RIM)*. *Sprachheilarbeit* 57, 3, 147-154.

Mahlau, K. (2011): *Screening morphologischer Fähigkeiten*. Material der Universität Rostock. Abgerufen unter www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/multiscreen/Screening-Testheft-Server.pdf [Aufruf am 20.03.2013].

Mahlau, K. (2010): *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung*. Material der Universität Rostock. Abgerufen unter www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/Elternfragebogen_Sprachentwicklung.pdf [Aufruf am 04.10.2013].

Mannhaupt, G. (2006): *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)*. Berlin: Cornelsen.

Motsch, H.-J. (2010): *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München/Basel: Reinhardt.

Noris (2007): *Wortschatz. Noris-Spiele*. Fürth.

Noterdaeme, M. (2008): *Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern*. In: *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie* 3, 38-49.

Petermann, F. (2010): *Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10)*. Göttingen: Hogrefe.

Reber, K. (2012): *Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings. Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule*. *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 20, 4, 264-275.

Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2011): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Basel: Reinhardt.

Triologo (2010): *Na logo. Basisspiel und Kartensätze*. TRIALOGO-Verlag: Konstanz.

UN-Behindertenrechtskonvention (2012): <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechts-abkommen/behindertenrechtskonvention-crp.html> [Aufruf am 07.06.2012].

Weiß, R./Osterland, J. (1997): *Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1*. Braunschweig: Westermann.

Zu den Autorinnen

Dr. Kathrin Mahlau und Anna Hensen sind Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Forschungsprojekt zur Evaluation des inklusiven Unterrichtskonzeptes „Rügener Inklusionsmodell“ der Universität Rostock.

Korrespondenzadressen

kathrin.mahlau@uni-rostock.de,
anna.hensen@uni-rostock.de