

dgs

Sprachheilarbeit

Praxis Sprache

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik,
Sprachtherapie und Sprachförderung



- Mit Sprache kann gerechnet werden
- Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule
- Gelingensbedingungen schulischer Praxis im Förderschwerpunkt Sprache



Praxisthema:

- Förderbedarf Sprache inklusiv denken
- Diagnoseverfahren für inklusive Settings
- Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)
- Projekt „Kooperative Sprachförderung“
- Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht

Ihr PLUS:
umfangreiche
Download-
materialien



SCREENIKS – Screening der kindlichen Sprachentwicklung

- Neues computergestütztes und standardisiertes Screeningverfahren für 4-7jährige Kinder
- überprüft die Bereiche Aussprache, Grammatik, Wortschatz
- sprachtheoretisch fundiert, reliabel und valide
- ermöglicht eine zuverlässige und schnelle Erfassung von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung
- getrennte Berechnung von Normen für ein- und mehrsprachige Kinder
- die Durchführungszeit inkl. automatisierter Berichterstellung beträgt in der Regel ca. 20 Min., keine zusätzliche Protokollier- oder Auswertungszeit
- automatisierte sekundenschnelle Berichterstellung (per Mausclick) mit Interpretation der Ergebnisse basierend auf statistisch errechneten Normwerten (kritische Werte, Prozentränge)
- erstellt zusätzlich einen Vergleichs-Bericht für Kinder aus Sprachheileinrichtungen, Förderzentren etc., der nach Ablauf einer therapeutischen Intervention die Leistungsentwicklung des jeweiligen Kindes in einer bestimmten Zeitspanne in den Bereichen Aussprache, Grammatik und Wortschatz zeigt.
- verläuft in Form eines spannenden Spiels und erfordert ein absolutes Minimum an Computererfahrung

SCREENIKS ist als CD-Version oder als Jahresabo im Bündel mit SCREEMIK2 ab Januar 2014 erhältlich.

Für Vorbestellungen bis 15.12.2013 gelten folgende Preise:

- **SCREENIKS CD-Version**
(zeitlich unbegrenzte Lizenz):
209 Euro (statt 249 Euro)
- **Jahresabo-Version SCREENIKS + SCREEMIK2***
(Lizenz für 1 Jahr mit Verlängerungsmöglichkeit):
119 Euro für 1. Jahr (statt Regelpreis SCREENIKS + SCREEMIK2 = 448 Euro), 109 Euro jedes weitere Jahr

SCREENIKS für bereits bestehende SCREEMIK2-Kunden bei Vorbestellungen bis 15.12.2013:

- **SCREENIKS CD-Version**
(zeitlich unbegrenzte Lizenz):
189 Euro (statt 249 Euro)
- **Jahresabo-Version SCREENIKS**
(Lizenz für 1 Jahr mit Verlängerungsmöglichkeit):
89 Euro pro Jahr

Bei Vorkasse (Zahlung bis 15.12.2013) wird für alle Bestellungen ein zusätzlicher Nachlass von 5 % auf die Bestellsumme gewährt. Für staatliche Einrichtungen (ab 10 Lizenzen) bieten wir Sonderkonditionen an.

**Weitere Infos und Bestellung bei Eugen Wagner Verlag:
www.screeniks.de, Tel.: 089 4122 5454, Fax: 089 4122 5453**

Inhalt

Auf ein Wort	
„Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muss der Prophet zum Berge gehen“ Gerhard Zupp	216
Hauptbeiträge	
Mit Sprache kann gerechnet werden – Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik am Beispiel mathematischer Zusammenhänge Ulrich Stitzinger & Anne Bechstein	218
Magazin-Originalbeiträge	
100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule Ulrich von Knebel	227
Praxisthema: Inklusion	
Förderbedarf Sprache inklusiv denken Christian W. Glück, Karin Reber & Markus Spreer	235
Erfassung sprachlicher Fähigkeiten in inklusiven schulischen Settings – Beobachtungsmaterialien und Diagnoseverfahren im Überblick Markus Spreer	241
Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache Kathrin Mahlau & Anna Hensen	247
Kooperative Sprachförderung (KSF) – ein Weg in die Inklusion Angelika Bauer, Irmgard Fraas & Irmtraud Schlesinger	251
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht Karin Reber & Michael Kirch	254
Materialecke „Inklusion & Sprache“	258
 Downloadbereich „Praxis Sprache“ – Anleitung	260
Magazin	
Diskussion	
„Schulische Sprachförderung und Sprachtherapie in Zeiten der Inklusion – Was können wir voneinander lernen?“ Ulrike Lüdtke & Ulla Licandro	261
Gelingsbedingungen schulischer Praxis im Förderschwerpunkt Sprache – ein Abschlussresümee zum Themenheft „Inklusion und Sprache“ Olaf Daum & Andreas Pohl	266
Rezensionen	271
Mitteilungen	
Aus der Redaktion	
Vorstellung Hiltrud v. Kannen – Redaktion Praxis Sprache	273
Ihre Fachzeitschrift „Praxis Sprache“ jetzt in der IVW	273
Aus der Hochschule	
„Tembo heißt Elefant“ – Sprachunterricht mal ganz anders Ulrike Schütte, Chantal Polzin & Ulrike Lüdtke (Leibniz Universität Hannover)	273
dgs intern	
Interview der Redaktion Praxis Sprache zu den dgs Kongressvorbereitungen in Leipzig 2014 mit dem Bundeskongressteam	275
Die dgs trauert um Siegfried Heilmann	276
Termine, Seminare, Stellenanzeigen	277



„Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muss der Prophet zum Berge gehen“.

Gerhard Zupp

Ganz bestimmt sind wir keine Propheten, aber „zum Berge“ gehen sicherlich viele von uns sehr gerne und ich zähle mich freudig dazu. Berge stehen für Beständigkeit und Unveränderlichkeit und finden in diesem Sinne in vielen Redewendungen und Sprichwörtern Erwähnung: „Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muss der Prophet zum Berge gehen“. Viele Menschen fühlen sich am Berg „dem Himmel näher“, und ein eindrückliches Gipfelerlebnis ist häufig Anlass zum Nachdenken, zum „Stille werden“ – zum „Rückblick halten“ und „Ausschau wagen“. Wo wäre dies denn auch leichter möglich, als in klarer frischer Luft, hoch auf einem Gipfel. Was bei einem Berg allerdings als „hoch“ angesehen wird, ist stets relativ zur umgebenden Landschaft. So würden die norddeutschen Dammer (115 bis 146 Meter) oder Hüttener Berge (92 bis 106 Meter) in der Schweiz beispielsweise nur als Hügel gelten, wofür man in Deutschland oder auch in Österreich die Grenze bei etwa 300 Meter ansetzt. Der Møllehøj als höchster Berg Dänemarks misst gerade einmal 170 Meter, und der Wilseder Berg überragt mit 169 m ü. NN nicht nur die Lüneburger Heide, sondern den Umkreis von 100 Kilometern. Alles ist relativ!

Seit dem 19. Jahrhundert wurden Berge als „Sportgeräte“ für den Alpinismus entdeckt, im Laufe des 20. Jahrhunderts entstand parallel zum traditionellen Bergsteigen das Extremklettern bzw. Freiklettern. Viele suchen die unterschiedlichsten Wege auf den Gipfel und fest steht dabei: Es gibt eigentlich nie nur den einen Weg auf den Gipfel und manche Gipfel bleiben für viele von uns unerreichbar, bleiben ein Traum. Ist Inklusion ein Gipfel, für viele unerreichbar, ein Berg, der unbezwingbar erscheint, ein Traum?

Wocken spricht vom „Traum Inklusion“ und beschreibt eine „inklusive Bildungslandschaft“ als solchen.¹ Hinz spricht von Inklusion als „Vision“: Man kann es nie perfekt machen, aber doch immer besser.²

Nein, Inklusion ist kein unbezwingbarer Gipfel und oder gar ein Traum, Inklusion muss auch keine Vision bleiben. Inklusion ist sicher ein hohes Ziel, das nach der Ratifizierung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung nicht nur ein Auftrag für uns ist, sondern eine ethische Verpflichtung, die wir umsetzen wollen. Inklusion kann schon jetzt beginnen. Inklusion kann dazu beitragen, dass der Respekt und die Achtung vor anderen und deren Möglichkeiten und Vorstellungen weltweit selbstverständlich werden – Inklusion kann unsere Welt verändern – Inklusion kann unsere Welt verbessern. Voraussetzung ist allerdings, dass wir schon bei den ersten Überlegungen und Planungen allen Beteiligten den notwendigen Respekt und die notwendige Achtung entgegenbringen. Dass wir ihre Sorgen und Nöte und auch ihre Ängste wahr- und ernstnehmen. Dass wir gemeinsam nach Wegen und Lösungen suchen. Es ist noch viel zu früh, schon jetzt durch die Lande zu laufen, einzelne Modelle zu präferieren oder gar Preise für „Inklusive Schulen“ zu verteilen. Inklusion ist ein Prozess, der soeben erst begonnen hat und sicherlich noch sehr viel Zeit braucht. Eile ist nicht geboten,

im Gegenteil: Sie birgt die Gefahr, dass nicht gereifte, durchdachte und wirklich gewinnbringende Konzepte zum Tragen kommen, sondern dass Inklusion auf ein lediglich plakatives inhaltsloses „Dabei-sein“ reduziert wird. Gar jetzt schon Chancen zum Beispiel der Kosteneinsparungen darin entdecken zu wollen und ganze Schulsysteme umzugestalten, Teile ganz oder teilweise abzubauen, ist übereilt und verantwortungslos.

Die Sprachheilpädagogik in Deutschland ist wissenschaftlich und personell sehr gut aufgestellt. Im internationalen Vergleich verfügt Deutschland über herausragende Angebote für sprachbehinderte Kinder. Während sich andere Länder erst auf den Weg machen, sprachheilpädagogisch qualifiziertes Personal für den vorschulischen und schulischen Bereich zu entwickeln, existiert in Deutschland bereits der Sonderpädagoge mit akademischer Qualifikation im Fach Sprachheilpädagogik. In Deutschland wurden bereits Konzepte und Methoden für die (Klein-)Gruppenintervention sowie für den Unterricht entwickelt, die erfolgreich angewandt werden. Barrierefreies Lernen sollte das Ziel einer inklusiven Bildung sein. Ob dieses barrierefreie Lernen an einer inklusiven Schule, einer Förder-(Sonder-)schule oder irgendeiner anderen Schule umgesetzt wird, ist dabei eher zweitrangig. Inklusive Bildung erfordert umfängliche sonderpädagogische Professionalität. Diese muss auch (oder gerade) in einem inklusiven Bildungssystem für jede(n) einzelne(n) Betroffene(n) in quantitativer und qualitativer Hinsicht gesichert sein. Barrieren, hier verstanden als jegliche das Lernen des Einzelnen beeinträchtigende Rahmenbedingungen, müssen in allen Schulen, auch in inklusiven Schulen gesehen, wahrgenommen und beseitigt werden. Es wird immer

1 Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Feldhaus Verlag, Hamburg, S. 80

2 Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74



Mit Sprache kann gerechnet werden – Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik am Beispiel mathematischer Zusammenhänge

You can count on language – Didactic conception for supporting language and communication in mathematics instruction

Ulrich Stitzinger & Anne Bechstein

Zusammenfassung

Hintergrund: Im Mathematikunterricht können die sprachlich-kommunikativen Zugangsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler häufig von den mathematisch geprägten Strukturen abweichen. So werden Schwierigkeiten im mathematischen Lernen oft als fachbezogene Lernprozessstörungen gedeutet und nicht ursächlich auf sprachlich-kommunikative Barrieren im Unterricht zurückgeführt.

Fragestellung/Zielsetzung: Es gilt zu ermitteln, welche besonderen Kompetenzen oder Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des sprachlich-kommunikativen Lösens mathematischer Aufgaben auftreten können. Ferner sind gewinnbringende sprachfunktionelle Verknüpfungen mit mathematischen Lerninhalten für alle Lernenden zu erfassen und auf ein sprachdidaktisches Konzept zu übertragen, das auch im inklusiven Kontext Gültigkeit erlangt.

Methodik: In der Ausrichtung auf eine unterrichtsspezifische didaktische Konzeption für das Förderprofil Sprache und Kommunikation werden Spezifika der Sprache und Kommunikation am Beispiel des Mathematikunterrichts herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund einer Unterrichtsstunde im Fach Mathematik zum Thema ‚Würfeln mit zwei Würfeln‘ wird die Anwendbarkeit des didaktischen Konzeptes überprüft und ausgewertet. Dazu werden die entsprechende Unterrichtsplanung analysiert sowie die Lernprozesseffekte im Fokus eines Schülers mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen reflektiert.

Ergebnisse: Auf der Grundlage der sprachdidaktischen Konzeption konnten sprachlich-kommunikative Lernbarrieren sowie die Gestaltung sprach- und kommunikationsfördernder Elemente im Mathematikunterricht präzise erfasst und geplant werden. Der fokussierte Schüler zeigte Lernfortschritte in den Nuancen der Emotionalität, Kooperation und Bildungsprozesse. Er konnte die sprachlich-kommunikativen Angebote zum mathematischen Lernen ebenso wie die anderen Gruppenmitglieder vorteilhaft nutzen. Therapieintegrierte Interventionen offenbarten jedoch im kurzen Beobachtungszeitraum noch kaum signifikante Effekte.

Schlussfolgerungen: Die Kategorien des sprachdidaktischen Dreiecks erweisen sich als relevant für die Planung und Nachbetrachtung eines Mathematikunterrichtes mit sprachlich-kommunikativen Unterstützungspotenzialen. Insbesondere unterstützt es gezielt die Aufbereitung eines sprachfunktional orientierten mathematischen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler.

Schlüsselwörter

Inklusiver Unterricht, Lernbarrieren, sprachdidaktisches Dreieck, Sprach- und Kommunikationsförderung, mathematische Sprache, Wahrscheinlichkeit

Abstract

Background: The linguistic and communicative skills of students can often differ from the mathematically characterized structures. Therefore, problems in mathematical learning are often interpreted as subject-specific disorders, and not attributed to language barriers in the classroom.

Aims: It is important to identify which specific skills or difficulties can be found in students concerning the linguistic and communicative aspects of the mathematical tasks. Also, advantageous connections between functional structures of language and communication, as well as mathematical contents have to be analyzed for all learners and transferred to a specific didactic conception, which also becomes effective in the inclusive context.

Methods: By focusing on a specific didactic conception for the education of speech- and language impaired children, the specifics of language and communication in mathematics education will be identified. The example lesson in mathematics ‘Rolling two dice’ reviews and evaluates the applicability of the didactic conception. For this purpose, the corresponding lesson planning will be analyzed and the learning curve effects in the focus of a speech- and language impaired student will be discussed.

Results: On the basis of the specific didactic conception, learning barriers as well as elements to support language and communication in mathematics education could be accurately determined and planned. The focused student showed progress in areas relating to emotionality, cooperation, and educational processes. For the mathematical learning, he was able to use the linguistic and communicative structures as well as the other students. Integrated therapeutic interventions, however, revealed hardly significant effects over the short referenced period.

Conclusions: The categories of the didactic triangle prove to be relevant for planning and reviewing lessons in mathematics with potentials for supporting language and communication. They especially support functional mathematical learning by using linguistic and communicative structures for all students.

Keywords:

Inclusive teaching, learning barriers, didactic triangle, special needs in speech, language and communication, mathematical language, probability

Dieser Artikel hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

In der Mathematik werden Aspekte der konkret wahrnehmbaren Wirklichkeit abstrahiert und theoretische Gesetzmäßigkeiten hergestellt. Insofern benötigt die auf einen klaren, festgelegten Gegenstandsbereich bezogene, mathematische Logik eine Sprache, die allgemeine Aussagen über in Relation stehende Objekte geben kann (Kleinert 2004). Doch neben dieser fachspezifisch orientierten Betrachtung sollte im schulischen Kontext nicht die rein formelhafte Lösung der mathematischen Operation in einer fixierten Fachsprache im Mittelpunkt stehen, sondern der individuell erschlossene Lösungsweg der Lernenden und ihre zur Verfügung stehende Sprache (Gallin & Ruf 1998).

Tatsächlich kann jedoch in der schulischen Praxis mehrfach entdeckt werden, dass die subjektiven Vorstellungen und Formulierungen des Kindes von den vermeintlich objektiven Fachbegriffen der Mathematik differieren. Für sprachbeeinträchtigte Kinder kann diese Tatsache folglich ein unüberwindbarer Stolperstein in der vorstellenden Handlung der Rechenoperation sein. Im Unterrichtsprozess ist dann mit der Gefahr zu rechnen, dass von den Lehrenden fälschlich ein allgemeines Rechenproblem identifiziert wird (Ortner 2006), ohne die Ursache in der originellen sprachlichen Auseinandersetzung des Kindes zu suchen.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst sprachlich-kommunikative Lernbarrieren wie auch Lernchancen im Zusammenhang mit mathematischen Auseinandersetzungen aufgezeigt. Daraufhin wird am Beispiel eines konkreten Mathematikunterrichtes in einer sprachlich heterogenen Lerngruppe die Planungs- und Reflexionsstruktur im Fokus eines ausgewählten Schülers auf der Grundlage sprachdidaktischer Eckpunkte (Stitzinger 2013) untersucht.

2 Fragestellung und Zielsetzung

In Bezug auf das einleitend skizzierte Problem gilt es, im Mathematikunterricht alle sprachlich-kommunikativen Handlungsdimensionen einzubeziehen und mit den individuellen und fachlichen Lernbedingungen abzugleichen. Dabei

sind aus der Struktur des mathematischen Lerngegenstandes sowie aus dem Gerüst fachdidaktisch-methodischer Planungsentscheidungen die verschiedenen Aspekte der Sprache und Kommunikation zu erfassen bzw. lernwirksam in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Die Überlegungen sollen unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen vielfältig gerecht werden. Damit wird ein gewinnbringendes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler, auch unter besonders erschwerten subjektiv-konstitutionellen Bedingungen sowie beeinflussenden Faktoren der Umgebung (Stitzinger 2009), verfolgt. Die Sichtweise einer sprach- und kommunikationsspezifischen Professionalität muss sich dabei auf die gesamte Breite des pädagogischen Handelns und nicht nur auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und die Bindung an einen spezifischen Förderort beziehen (Glück & Mußmann 2009).

Mit dieser Perspektive gilt es zum einen zu ermitteln, welche besonderen Kompetenzen oder Problemlagen bei Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des sprachlich-kommunikativen Lösens mathematischer Aufgaben vorliegen können. Zum anderen ist der Blick auf mögliche vorteilhafte sprachfunktionelle Verknüpfungen mit mathematischen Lerninhalten für alle Lernenden zu richten. Daraus ergibt sich die Frage, welche Aspekte und Faktoren für die spezifische Unterrichtsplanung und -reflexion bedeutsam sind.

Im Weiteren sollen deshalb die Spezifika der Sprache und Kommunikation im Bezug zu mathematischen Zusammenhängen herausgestellt und die Anwendbarkeit der sprachdidaktischen Planungs- und Reflexionsstruktur in einer differenzierten Analyse eines Unterrichtsentwurfes einer durchgeführten Mathematikstunde sowie einer fokussierten Auswertung entsprechender Unterrichtseffekte überprüft werden.

3 Theoretische Positionierung und Hypothesenbildung

Die Sprache der Mathematik und des Mathematikunterrichtes ist mit einer eigenen Fremdsprache zu vergleichen, da sie eine Vielzahl fachspezifischer Formulierungen, eigener Fachbegriffe, Zeichen und Symbole beinhaltet (Krauthausen

2007). Diese Begriffe und Symbole dienen zur Konstruktion und Analyse abstrakter Muster und Strukturen (Schülke & Söbbeke 2010). Sie repräsentieren einen Begriff und eine Bedeutung, die allerdings nicht direkt von der äußeren Form ableitbar sind, sondern erlernt werden müssen, z. B. $(+)$ $(-)$ $(:)$ (Grassmann 2008; Steinbring 2006; Duval 2000).

Die sprachlichen Kompetenzen sind einerseits Ziel aber gleichzeitig auch Bedingung für eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht, da die Lernenden vielfältige Sprachkompetenzen zur Auseinandersetzung mit mathematischen Aufgaben und Problemen benötigen (Maier 2006). Daraus resultiert, dass „das interaktive und kommunikative Geschehen im Unterricht selbst entscheidend für eine erfolgreiche Vermittlung mathematischer Inhalte ist“ (Werner 2001, 50). Nachfolgend werden dazu auf der Grundlage sprachdidaktischer Kategorien Zusammenhänge zwischen dem mathematischen Lernen und sprachlich-kommunikativen Prozessen herausgearbeitet. Dabei werden sprachliche Lernbarrieren wie auch Lernperspektiven identifiziert.

3.1 Sprachliche Identität, Selbstausdruck und Emotionen

Häufige Misserfolge und ein verfestigtes negatives Selbstbild führen sowohl im mathematischen als auch im sprachlich-kommunikativen Bereich zu weniger Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (Spiegel & Selter 2010). Beispielsweise können schon die Erwähnung der Begriffe ‚Subtraktion‘ und ‚Division‘ negative Assoziationen bei den Schülerinnen und Schülern auslösen. Ruf & Gallin (1998) sprechen in diesem Zusammenhang von „Mathematikgeschädigten“ (ebd., 19). Somit sind der Aufbau einer positiven Einstellung zur Mathematik und das Erleben von Lernfreude grundlegend für einen erfolgreichen Unterricht. Notwendig ist eine emotionale Grundlage, die Identifikationsprozesse ermöglicht (Lüdtke 2012a, 2007, 2006), besonders wenn Kinder und Jugendliche durch langfristige negative Erfahrungen belastet sind.

3.2 Sprachliche Kooperation, Partnerorientierung, intersubjektive Lerngestaltung

Neben subjektiven Identifikationsprozessen erfordert das Lösen komplexer mathematischer Aufgaben intersubjektivi-

ve Überlegungen, einen Austausch von Ideen sowie Diskussionen bezüglich unterschiedlicher Lösungsansätze (Wildt 2011). Aspekte der Partnerorientierung werden in der Schüler-Schüler-Kommunikation besonders angesprochen, wenn es darum geht Lösungswege anderer nachzuvollziehen oder eigene Gedankengänge zu präsentieren (Lütje-Klose & Smits 2007). Dies beinhaltet für den Sprecher die Herausforderung, die eigenen Überlegungen so zu kommunizieren, dass der Gesprächspartner diese nachvollziehen kann. Die Schülerinnen und Schüler müssen demzufolge das Vorwissen der anderen einschätzen, Reaktionen deuten, Verständnisschwierigkeiten erkennen sowie adäquat auf diese eingehen können.

Die sprachliche Kooperation und Partnerorientierung erlangt auch in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden große Bedeutsamkeit. Kommunikationsbarrieren können bei Arbeitsaufträgen, Sachaufgaben oder in Gesprächssituationen auftreten, wenn die Interpretation der Schülerinnen und Schüler von den Erwartungen der Lehrkraft abweicht (Maier, Schweiger & Reichel 1999). Beispielsweise intendiert die Lehrkraft, wenn sie nach einem ‚Würfel‘ fragt, Aussagen zu dem geometrischen Körper, dessen Eigenschaften und Berechnung. Die Schülerinnen und Schüler denken aber eventuell an einen Spielwürfel und das konkret gespielte Mensch-ärgerst-dich-nicht-Spiel (Schmidt-Thieme 2003). Daher ist es für die Gestaltung

und Bewertung der Lernprozesse entscheidend, dass subjektive Deutungsmuster berücksichtigt werden.

3.3 Sprachliche Abstraktion, Dekontextualisierung und Dezentrierung

Auf der Grundlage subjektiver und intersubjektiver Prozesse müssen Abstraktionen im Hinblick auf mathematische Begriffe und Strukturen auf kognitiv-sprachlicher Ebene geleistet werden. Langfristiges Ziel besteht in der Ablösung vom konkreten Kontext zum abstrakten Denken und Operieren (Miosga, Borsutzky, Fuchs & Lütje-Klose 2011). Auf drei Repräsentationsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch/sprachlich) sollen die Schülerinnen und Schüler vom handlungsbegleitenden, materialgestützten Sprechen zur Verinnerlichung und Bewusstmachung der Operationen den Weg zur dekontextuellen und dezentrierten Sprachverwendung finden. Das bedeutet, dass die Lernenden zunehmend unabhängig von einem realen Gegenstand bzw. Handlungsvollzug sowie unabhängig von einem engen subjektzentrierten Standpunkt den mathematischen Sachverhalt sprachlich belegen können. Durch angemessene Referenzkontexte und interaktive Versprachlichungen wird die sprachliche Abstraktionsleistung, die von den Lernenden erbracht werden muss, gefördert (Wildt 2011; Steinbring 2000; McNair 1998). Beispielhaft dafür kann die Kleiner-Größer-Relation genannt werden, bei der

nicht die Größe, sondern die Menge der Elemente bezeichnet wird. Dies kann für die Schülerinnen und Schüler eine komplexe Anforderung darstellen, die durch irreführende Veranschaulichungen in Schulbüchern noch erschwert wird (Grassmann 2008).

Außerdem ergibt sich die Problematik, dass Textaufgaben oft künstlich konstruiert erscheinen und dass das natürliche Sinnverständnis entstellt ist, wie im folgenden Beispiel dargelegt werden kann: „Auf der Waage liegen 7 Würstchen. Jedes wiegt 95 g. Wie viel wiegen sie zusammen?“ (Spiegel & Selter 2010, 74). Tatsächlich stellt sich dabei die Frage, warum das Gesamtgewicht doch noch durch Multiplikation errechnet werden soll und nicht einfach an der Waage abgelesen werden kann? (ebd.). Im Kontext von Nonsense-Aufgaben zeigen Lösungsversuche von Kindern, dass sie sich ernsthaft um Ergebnisse bemühen, obwohl sich aus dem gegebenen Sachverhalt keinerlei mathematisch korrekte Operationen ableiten lassen. Dazu können die so genannten „Kapitänsaufgaben“ (a.a.O., 9) genannt werden, bei denen z. B. das Alter eines Schiffskapitäns errechnet werden soll, aber als Anhaltspunkt nur eine bestimmte Anzahl von sich an Bord befindlichen Ziegen und Schafen angegeben wird. Bei intensiver Betrachtung offenbaren sich durchaus äußerst kreative sprachliche und kognitive Konstruktionen der Kinder (ebd.), wenngleich die Aufgabe tatsächlich unmöglich mathematisch zu lösen ist.

Kommunikationshilfen für Erwachsene (KfE)

- ▶ Jetzt NEU: **phasicom** – die Lösung für Menschen mit Aphasie
- ▶ Hilfen bei neuromuskulären und neurologischen Erkrankungen
- ▶ Kostenfreie Präsentation in Ihrer Praxis
- ▶ Kostenfreier Erprobungstermin mit Ihren Patienten
- ▶ GKV-anerkannt seit 25 Jahren

Telefon **052 23 870 80**

epitech Andere Ansprüche, andere Lösungen.

www.epitech.de

3.4 Kommunikationsgestaltung und Gebrauch sprachlicher Mittel

Da dem sprachlich-kommunikativen Austausch im Unterricht eine tragende Rolle hinsichtlich der Begriffsbildung und der mathematischen Erkenntnisgewinnung zukommt, rückt der Gebrauch verbaler und nonverbaler Mittel als Transportmedium in den Fokus. Die Lernpartner können aber nur dann voneinander profitieren, wenn die Informationen verständlich kommuniziert und vom Gegenüber korrekt interpretiert werden können. Vom Sprecher ist demnach der Einsatz pragmatisch-kommunikativer Gestaltungsmittel gefordert, um ein größtmögliches Verständnis beim Gesprächspartner zu erreichen (Lütje-Klose & Smits 2007). Zu diesen Gestaltungsmitteln gehören das Halten des Blickkontakts sowie der Einsatz von Mimik, Gestik und Intonation. Im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeiten sind zudem das symmetrische Dialogverhalten sowie das Einhalten des Sprecher-Hörer-Wechsels für einen positiven Austausch zentral. Auf der Seite des Zuhörers sind aktives Zuhören, das Stellen von Nachfragen sowie die verbale oder nonverbale Rückmeldung an den Sprecher von Bedeutung.

3.5 Sprachstrukturelle Merkmale

Nachdem Zusammenhänge zwischen sprachfunktional und sprachstrategisch kommunikativen Dimensionen und dem mathematischen Lernen beleuchtet wurden, wird weiter der Blick auf sprachstrukturelle Merkmale der linguistischen Ebenen der Phonetik und Phonologie, der Semantik und Lexik sowie der Syntax und Morphologie gelenkt.

Auf **phonetischer und phonologischer Ebene** birgt das Wortmaterial des jeweiligen mathematischen Themengebietes verschiedene Aspekte, die beachtet werden müssen. Die Verbalisierung des Gleichheitszeichens (=) kann bei Kindern mit einer Ausspracheproblematik oder nicht überwindener phonologischer Prozesse zur Vorverlagerung führen: */gleis/, /gleisch/*. Die Zahlen ‚zwei‘, ‚sechs‘ und ‚zehn‘ beinhalten Affrikaten, die möglicherweise von Kindern deaffriziert artikuliert werden: */swei/, /ses/, /sehn/*. Velarisierungen können sich ergeben bei der Ziffer ‚drei‘: */grei/*. Ebenso können Reduktionen von Mehrfachkonsonanzen, Assimilierungen und Umstellungen bei komplexen Wortgestalten erwartet werden. Ferner erfolgt

bei machen Kindern keine ausreichende phonematische Differenzierung zwischen ‚-zig‘ und ‚-zehn‘ bzw. der bedeutungstragende Unterschied wird nicht bewusst und kann zu Verständnis- und Ableitungsschwierigkeiten führen.

Auf **semantisch-lexikalischer Ebene** ergibt sich die Schwierigkeit, dass erstens ein fachspezifischer Wortschatz aufgebaut werden muss und zweitens zwischen der fachlichen und alltagssprachlichen Verwendung von Begriffen im Hinblick auf Bedeutungsverschiedenheiten zu differenzieren ist (Maier 2006; Schmidt-Thieme 2003). Warum ist zum Beispiel die 2 eine gerade Zahl und auch noch größer als die 1? Beide Ziffern sehen doch gleich groß aus und sind nicht ganz gerade geschrieben. Oder was wird bei der Addition und Subtraktion unter den bildhaften Ausdrücken ‚Zusammenziehen‘ und ‚Abziehen‘ eigentlich ‚gezogen‘? Bei Kindern kann diese Diskrepanz zu Bedeutungsinterferenzen führen und das Begriffsverständnis durch das subjektive alltagssprachliche Vorwissen erschwert werden (Maier 2006). Zudem wird im mathematischen Lernen die „unverzichtbare begriffsbildende Funktion“ von Sprache deutlich (ebd., 15), da der rein anschauliche Zugang zur mathematischen Begriffsbildung über Modelle und Visualisierungen nicht immer eindeutig ist (Schülke & Söbbeke 2010; Maier 2006; Maier et al. 1999).

Auch auf **syntaktisch-morphologischer Ebene** weichen mathematische Texte und Aussagen häufig vom alltäglichen Sprachgebrauch ab, da sie eine strengere Logik, eine höhere Komplexität und Informationsdichte sowie eine geringere Redundanz aufweisen (Schülke & Söbbeke 2010). Bei der Dekodierung eines mathematischen Terms und dessen Syntax wird deutlich, dass daraus unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten resultieren können. Der Term $(5 - 3 = ?)$ kann in mehreren Varianten, je nach mathematischer Intention, verbalisiert werden. Mit Bezug auf eine unterstützende Assoziation und Handlung in der Perspektive des Wegnehmens kann die Versprachlichung lauten: ‚Von fünf Autos fahren drei weg. Wie viele bleiben übrig?‘ Außerdem kann die Subtraktion auch durch Ergänzen gelöst werden: ‚Wie viel fehlt von drei bis fünf?‘ Auch bei Textaufgaben, die ein Kodieren in einen mathematischen Term fordern, können syntaktische Umstellungen im Sinne von Topikalisierungen das Sprachverständnis

der Schülerinnen und Schüler erheblich beeinflussen. Die Sätze ‚Ich ziehe von fünf drei ab‘ und ‚Drei ziehe ich von fünf ab‘ führen zur gleichen Operation. Jedoch könnte die veränderte Wortstellung zu Verwechslungen und eventuell zur Rechnung $(3 - 5)$ führen. Mit der Verwendung des Passivs, z. B. ‚Von fünf Autos werden drei weggenommen‘, oder mit Aufgabenstellungen mit komplexen Nebensatzkonstruktionen, z. B. ‚Wird zu einer Zahl das Doppelte von zehn addiert, ergibt es fünfzig‘, soll das mathematische Verständnis der Kinder und Jugendlichen getestet werden. Tatsächlich werden aber die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden auf hohem Anforderungsniveau überprüft.

4 Anwendung einer sprachdidaktischen Planungs- und Reflexionsstruktur im Mathematikunterricht im Fokus eines ausgewählten Schülers

Anknüpfend an die dargelegten theoretischen Positionen der Bezüge zwischen Mathematik und Sprache wird in den weiteren Ausführungen die Konstruktion eines Mathematikunterrichtes auf der Basis einer sprachdidaktischen Planungs- und Reflexionsstruktur (Stitzinger 2013) beispielhaft eingeordnet. Dazu werden zuerst die Eckpunkte der zugrunde liegenden sprachdidaktischen Konzeption markiert, um im nächsten Schritt die Planungsanalyse darzustellen. Aus der sprachlich heterogenen Lerngruppe des Unterrichts wird ein Schüler fokussiert in den Vordergrund der Analyse gestellt.

4.1 Grundstruktur des sprachdidaktischen Konzeptes

Das Grundgerüst des sprachdidaktischen Konzeptes zeichnet sich in drei Basiskategorien ab:

- „das subjektive Bedingungsgefüge der Lernenden
- der Kontext und die Sache des Lerngegenstandes
- die sprachlich-kommunikative Struktur im Lernprozess“ (Stitzinger 2013, 147).

Während sich das subjektive Bedingungsgefüge der Lernenden auf die vielfältigen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen und Handlungsmöglich-

keiten bezieht, werden der Kontext und die Sache des Lerngegenstandes durch die Sachstruktur und entsprechende unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten bestimmt. Demgegenüber umfasst die sprachlich-kommunikative Struktur im Lernprozess alle sprachrelevanten Aspekte des Unterrichtsgeschehens (a.a.O., 147f).

Die drei skizzierten Basiskategorien stehen in einer Triangulierung zueinander und markieren ein „unterrichtsspezifisches sprachdidaktisches Beziehungsdreieck“ (modifiziert nach Lüdtke 2012b; Stitzinger 2013, 148). Innerhalb dieser Dreiecksbeziehung begleiten und gestalten die Lehrenden den Unterricht in den „intra- sowie intersubjektiven Schichten der Emotionalität, der Kooperation und der Bildungsprozesse“ (Stitzinger 2013, 148). Diese in allen Eckpunkten des Dreiecks existierenden Schichten müssen „miteinander zur Ko-Konstruktion in Korrespondenz gebracht werden“ (ebd.).

Die Schicht der Emotionalität tritt in der sprachlich emotionalen Stärkung und Identitätsbildung sowie in der Beziehungsgestaltung in Erscheinung. In der Schicht der Kooperation sind das kommunikative Milieu sowie die kooperative Gesprächskultur und entsprechende Lern-Netzwerke enthalten. Schließlich beschreibt die Schicht der Bildungsprozesse den Abbau von Lernbarrieren, die Optimierung der Lernumgebung, die Unterrichtsmethoden und das Modell der Lehrkraft (a.a.O., 148f).

Auf eine ausführliche Darlegung des sprachdidaktischen Dreieckmodells wird in diesem Beitrag verzichtet und auf die Ausführungen von Stitzinger (2013) verwiesen. Die inhaltliche Konkretisierung des Modells soll hier vielmehr in Anbetracht eines durchgeführten Mathematikunterrichts in den nächsten Abschnitten erfolgen und die Anwendbarkeit überprüft werden.

4.2 Analyse der Unterrichtsplanung

Die im Folgenden dargestellte Analyse bezieht sich auf einen Prüfungsentwurf im Fach Mathematik in einer dritten Klasse im Rahmen einer Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik in der Fachrichtung Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens im Land Niedersachsen. Die Auswertung der Planungsstruktur zum Unterrichtsthema ‚Würfeln mit zwei Würfeln‘ innerhalb der Unterrichts-

einheit ‚Wahrscheinlichkeit und Zufall‘ (Bechstein 2011) zeigt relevante Elemente eines sprach- und kommunikationsorientierten Unterrichts auf, die nachfolgend in das unterrichtsspezifische sprachdidaktische Beziehungsdreieck eingeordnet werden sollen.

4.2.1 Subjektives Bedingungsgefüge

Exemplarisch für die sprachlich heterogene Lerngruppe wird der Schüler Jannik (Name geändert) hinsichtlich der Basiskategorie des subjektiven Bedingungsgefüges (Stitzinger 2013; vgl. Kap. 4.1) skizziert. Jannik ist zum Zeitpunkt der Unterrichtsstunde 9,4 Jahre alt und nimmt seit zwei Jahren in einer klassenübergreifenden leistungsstarken Lerngruppe des dritten Schuljahrgangs am Mathematikunterricht teil. Tabelle 1 zeigt ausgewählte planungsrelevante Aspekte aus dem Komplex der Konstellation subjektiver Bedingungen des Schülers.

4.2.2 Kontext und Sachgegenstand

In der Basiskategorie des Kontextes und des Sachgegenstandes (Stitzinger 2013;

vgl. Kap. 4.1) lassen sich nachfolgend vier Planungsaspekte erfassen. Zunächst wird die **emotionale und motivationale Bedeutung** des Themenbereiches Wahrscheinlichkeiten und Zufall an dem großen Interesse der Kinder an der Fragestellung ersichtlich, ob bei Glücksspielen das Gewinnen tatsächlich vom Glück bestimmt wird, oder ob eine bestimmte Strategie zum Erfolg führt. Das Nachdenken über Wahrscheinlichkeiten und Zufall setzt somit am Alltagsverständnis der Kinder an, erweitert dieses und trägt zum besseren Verständnis scheinbar zufälliger Situationen bei (Klunter & Raudies 2010). Im Würfelspiel stecken demnach hohe affektive Momente bezüglich Gewinnen oder Verlieren, aber auch in der Aufdeckung von Wahrscheinlichkeiten und strategischen Vorstellungen.

Zudem können Einsichten in Wahrscheinlichkeiten in einem nachvollziehbaren **Kontext** und in gleichberechtigten **Handlungsmöglichkeiten** des Würfelspiels erworben werden und **Konkretisierung** in der experimentellen Anordnung des Würfels mit zwei Würfeln er-

Tab. 1: Subjektives Bedingungsgefüge des Schülers Jannik

sozio-emotionale Ausgangslage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jannik ist im Allgemeinen in die Lerngruppe integriert ▪ ruhig, abwartend, zurückhaltend, wenig Beiträge in der Großgruppe ▪ geht von sich aus selten auf andere bzw. unbekannte Mitschüler zu ▪ Störungsbewusstsein erkennbar ▪ arbeitet gern mit vertrauten Mitschülern, selbstbewusster in der Kleingruppe ▪ interessiert und motiviert im Fach Mathematik, vor allem am Umgang mit Zahlen
sprachliche Identität und Handlungsmöglichkeiten	<p>Pragmatisch-kommunikativ:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ insgesamt kommunikationsbereit ▪ vermeidet jedoch sprachliche Anforderungen, verliert Motivation ▪ zurückhaltend in Plenumsgesprächen und Diskussionen ▪ vermeidet Blickkontakt <p>Syntaktisch-morphologisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nebensatzkonstruktionen im Ansatz ▪ teilw. Auslassungen und Umstellungen von Satzgliedern ▪ Verbmarkierungen gut aufgebaut <p>Semantisch-lexikalisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Begriffsverständnis sowie bereichsspezifischer Wortschatz altersgerecht ▪ Wortbedeutungsentwicklung und fachlicher Wortschatz in der Strukturierung erschwert <p>Phonetisch-phonologisch</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ komplettes Phon-Inventar ▪ Alveolarisierung: /g → d/, /k → t/, /ch1 → s/
soziale, motorische, sensorische und kognitive Basis-kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umsetzung der Arbeitsteilung in Gruppenarbeiten gelingt zunehmend ▪ übernimmt begrenzte Aufgaben in der Gruppe ▪ kann Aussagen aus dem Alltag nach ihrer Wahrscheinlichkeit meist einschätzen ▪ erkennt, dass es Situationen gibt, die man vorhersagen kann, aber ebenfalls Situationen, die nicht vorhersagbar sind
fachbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ überträgt zunehmend die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit auf Spielsituationen (Würfelspiel) ▪ kann Ergebnisse mit Hilfe einer Strichliste festhalten und auswerten (Skepsis ‚Was hat denn das mit Mathe zu tun?‘)

halten. In der Unterrichtsstunde geht es nicht darum, die Wahrscheinlichkeit von Ereignissen zu berechnen, sondern die Kinder sollen erfahren, dass die Gewinnchancen mit *zwei* Würfeln im Gegensatz zu *einem* Würfel nicht gleich verteilt sind (Kaufmann 2010).

Überdies richtet sich die **bildungsbezogene Legitimation** und **Zielsetzung** an den Aufbau eines tragfähigen Grundverständnisses des Wahrscheinlichkeitsbegriffs als langfristigen Prozess. Daher ist es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern schon in der Primarstufe erste Erfahrungen in diesem Themenbereich zu ermöglichen (Eichler 2010a). Bezogen auf den Kompetenzbereich ‚Daten und Zufall‘ des Kerncurriculums (MK Nds. 2006, 31) sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit ihre Vorstellungen zu den Begriffen ‚Zufall‘ und ‚wahrscheinlich‘ ausgebaut, Grundbegriffe z. B. ‚sicher‘, ‚unmöglich‘ usw. erworben haben sowie in der Lage sein, einfache Zufallsexperimente einzuschätzen (ebd.). Bei der Betrachtung von spielerischen Zufallserscheinungen bieten sich vielfältige Möglichkeiten, bei denen die Kommunikation, das Erklären und das Beschreiben von Entdeckungen der Kinder im Vordergrund stehen (Eichler 2010b).

Schließlich bezieht sich die **Sachstruktur** des Unterrichtsinhaltes auf die Konstrukte der Wahrscheinlichkeitstheorie und ist den so genannten Laplace-Experimenten zuzuordnen (u. a. Krenzel 2005; Dudley 2002). Das sind Zufallsexperimente, bei denen alle Versuchsausgänge (Ergebnisse) gleichberechtigt sind (Eichler 2010a; Kaufmann 2010). In diesem Fall gibt es 36 mögliche *Ergebnisse* (Kombinationen der Augenzahlen) (vgl. Abb. 1). Dabei können Ergebnisse beliebig zu *Ereignissen* (Augensummen) zusammengefasst werden (Eichler 2010a) wie z. B. ‚Spieler 2 gewinnt bei den Augensummen 5, 6, 7 und 8‘. In der Unterrichtsstunde wird die Häufigkeit bestimmter Augensummen und daraus folgend die Wahrscheinlichkeit des Gewinns der Spieler betrachtet. Es gibt 11 mögliche Augensummen (2 bis 12), wobei nicht alle mit der gleichen Häufigkeit auftreten.

4.2.3 Sprache und Kommunikation

In der Einordnung in die Basiskategorie der Sprache und Kommunikation (Stitzinger 2013; vgl. Kap. 4.1) lassen sich in der Planungsanalyse verschiedene

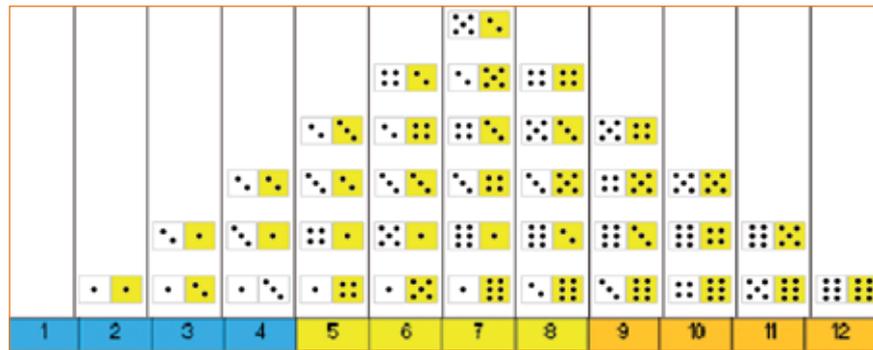


Abb. 1: Ergebnistabelle der möglichen Augensummen bei zwei Würfeln

Tab. 2: Sprachlich-kommunikative Strukturen

Sprachliche Identität und Selbstausdruck	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausdruck der Erwartungshaltung hinsichtlich des Zufallsergebnisses ▪ Ausdruck der Freude über das Gewinnen bzw. des Ärgers über das Verlieren ▪ Akzeptierte individuelle Äußerungen in der Kleingruppe ▪ mögliche Frustrationen über die unfaire Verteilung der Gewinnzahlen
Kooperation und Partnerorientierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitteilung der Entdeckung der Gewinnverteilung an die Gruppenmitglieder ▪ Sachbezogener Gruppenaustausch über Würfelspiel und Vermutungen ▪ Peer-Interaktionen auf der Ebene der Abstraktion und linguistischer Markierungen ▪ Reflexion und Bewertung der Gruppenarbeit mit Smileys
Kontextualisierung und Abstraktion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung der Erkenntnis, dass die Gewinnzahlen unfair verteilt sind, da bestimmte Augensummen häufiger auftreten als andere ▪ Dokumentation der Ergebnisse in Strichlisten ▪ Begründung der Ergebnisse auf Grundlage von Strichlisten und Ergebnistabelle mit Augensummendarstellung
Pragmatik und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Form-Funktions-Beziehung bei der Formulierung der Wahrscheinlichkeits-Begründungen ▪ Sprecher-Hörer-Wechsel im Einigungsprozess der Begründungsfindung ▪ Blickkontakt bei der Weitergabe des Würfels
Linguistische Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ /ch1/ in ‚sicher‘, ‚möglich‘, ‚unmöglich‘, ‚wahrscheinlich‘, ‚unwahrscheinlich‘ ▪ Begriffe: ‚sicher‘, ‚möglich‘, ‚unmöglich‘, ‚wahrscheinlich‘, ‚unwahrscheinlich‘ zur treffenden Beschreibung und Beurteilung des Würfelspiels ▪ Satzmodell: ‚Es ist wahrscheinlich/unwahrscheinlich/möglich, dass ...‘ Verb-Endstellung im Nebensatz, Konjunktion ‚dass‘

sprachlich-kommunikative Strukturen mit individueller Schwerpunktsetzung, Unterstützung und Differenzierung herausfiltern. Diese werden in Tabelle 2 offen gelegt.

4.2.4 Ko-Konstruktionen im Bereich der Emotionalität, Kooperation und Bildungsprozesse in Begleitung der Lehrenden

Die Planungsanalyse in der Perspektive der unterrichtsspezifischen sprachlich-kommunikativen Ko-Konstruktionen (Stitzinger 2013; vgl. Kap. 4.1) zeigt emotionale, kooperative und bildungsorientierte Aspekte auf, die den Abbau von Lernbarrieren und fachliche Lernzuwächse fördern. Im Hinblick auf

Emotionen ist im geplanten Unterricht zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler die emotionalen Anteile in der Bandbreite des Gewinnens bzw. Verlierens sowie der Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit unterschiedlich verarbeiten und ausdrücken können. Die Verteilung der Augensummen als Gewinnchance auf Spieler 1, 2 und 3 kann vorab beeinflusst werden, indem zurückhaltenden Schülerinnen oder Schülern diejenen mit geringer Frustrationstoleranz die Spielerposition 2 zugeordnet wird, die wahrscheinlich gewinnt.

Elemente der **Kooperation** sind z. B. in wechselnden Aktions-Rollen beim Würfeln eingeplant. Die Aktions-Rollen gliedern und rhythmisieren das

Spiel sowie den experimentellen Ablauf und helfen, den Sprecher-Hörer-Wechsel in den unterschiedlichen Funktionen des ‚Würfelspielers‘, des ‚Sprechers‘ und des ‚Schreibers‘ einzuhalten. Außerdem müssen nicht alle Aufgaben und Ergebnisse (Forscherauftragshefte, Strichlisten, Ergebnistabellen) im Plenum vorgestellt und besprochen werden, sondern werden vielmehr kooperativ in der Schüler-Schüler-Kommunikation in Kleingruppen erarbeitet (Wildt 2011). Vorbereitete Visualisierungen zu ‚Forschfrage‘, ‚Aufgabenstellung‘ und ‚Ergebnis‘ erleichtern das gruppenbezogene Sprachhandeln. Feste Dreier-Gruppen-Teams, die bereits seit einiger Zeit bestehen, bieten darüber hinaus Safe Places und Peer-Situationen (Licandro & Lüdtko 2012).

Im Rahmen der Bildungsprozesse bilden das mehrfache Durchführen und das Notieren der Häufigkeit auf einer Strichliste die Grundlage für die Entwicklung der angestrebten Einsichten. Die Auflistung der Zerlegungsmöglichkeiten der Augensummen auf ikonischer Ebene (vgl. Abb. 1) schafft den Hintergrund für die symbolisch-sprachliche Begründung des Würfel-Phänomens. Der sensible Einsatz eines phonematischen Handzeichens für /ch₁/ durch die Lehrkraft, das farbige Hervorheben des entsprechenden Graphems <ch> sowie Modellieretechniken nach Schüleräußerungen können die Artikulation im Lautfluss unterstützen und damit dazu beitragen, Verständigungsprobleme zu vermeiden. Mit dem schriftlichen Angebot der Begriffe ‚sicher‘, ‚möglich‘, ‚unmöglich‘, ‚wahrscheinlich‘, ‚unwahrscheinlich‘ auf Wortkarten während der Forschungsphase und der Ergebnissicherung wird die Wortfindung gefördert. Piktogramme zu den Begriffen ‚vermuten‘, ‚forschen‘ und ‚erklären‘ sowie die Notierung der Forschungsfrage ‚Warum hat Spieler 2 so oft gewonnen?‘ bewirken eine zielorientierte Verlaufstransparenz. In der Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse des Unterrichts kann die Final-Konstruktion im Nebensatz funktional als Muster entdeckt und als offenes Formulierungsangebot zur exakten sprachlichen Darstellung verwendet werden. Dabei wird die Verb-Endstellung im Nebensatz im Kontrast zur Verb-Zweitstellung in der Ausgangssituation verdeutlicht (Motsch 2010; Berg 2011) (vgl. Abb. 2). Mit dem jeweiligen Herauslösen der Wortkarte des Verbes ‚würfeln‘ aus dem Aussagesatz der möglichen Wahr-

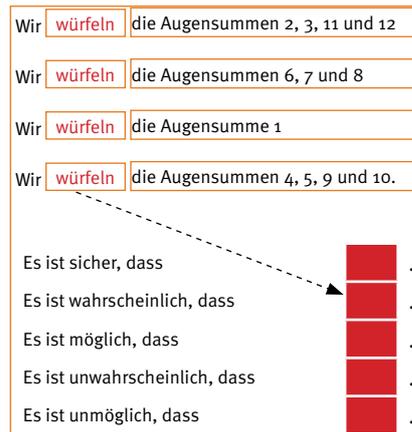


Abb. 2: Visualisierung in der Unterrichtsphase der Präsentation und Sicherung

lichkeit und dem anschließenden Verschieben des Verbes auf die rot markierte Position am Ende des vorstrukturierten Nebensatzes wird die veränderte Verbposition erfahrbar und bietet wirksame Restrukturierungsmöglichkeiten.

5 Ergebnisse der Unterrichtseffekte – Reflexion der Ko-Konstruktionen

Am ausgewählten Beispiel des Schülers Jannik werden nachfolgend signifikante Ergebnisse sprachlich-kommunikativer Ko-Konstruktionen im durchgeführten Mathematikunterricht zusammenfassend bewertet. Die Auswertungen basieren auf teilnehmenden wie auch nicht teilnehmenden kriterienorientierten Beobachtungen während des Unterrichts. Dabei ist zunächst unter dem Blickwinkel der **Emotionalität** festzuhalten, dass sich Jannik durch die hohe angeregte Beteiligung, die besonders in der Spielsituation erkennbar war, emotional auf das mathematische Thema einlassen konnte und er einen positiven Zugang zum Lerngegenstand entwickelte. Die konkrete Erfahrung des Gewinnens und Verlierens provozierte bei ihm und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern spontane sprachliche Äußerungen sowie die Begeisterung, der aufgetretenen Ungerechtigkeit auf den Grund zu gehen. Die Empörungen darüber wurden teilweise lautstark geäußert.

Jannik trat gewinnbringend in einen Dialog mit seinen Gruppenmitgliedern und brachte spontane Ideen und Erklärungsversuche ein. Er konnte sich als er-

folgreich in der Kommunikation in der Gruppe im Sinne einer emotionalen Stärkung seiner sprachlichen Identität erleben. Zunehmend entwickelte Jannik das Bedürfnis an der sprachlichen Auseinandersetzung mit den mathematischen Begriffen, die besonders in der Diskussion über die korrekte Beschreibung des Spielers 2 (*„Ist es nur wahrscheinlich oder doch sicher, dass er gewinnt?“*) zu beobachten war.

In der Perspektive der **Kooperation** war durch das kooperative und im Laufe der Unterrichtseinheit wiederkehrende Setting der Kleingruppenarbeit in Janniks Gruppe ein intensiver sachbezogener Austausch zu beobachten, an dem er und alle anderen Gruppenmitglieder sich aktiv beteiligten. Die Notwendigkeit der Aufgabenteilung garantierte, dass jeder in den Kommunikations- und Lernprozess einbezogen wurde. In Bezug auf die zurückhaltende Art von Jannik ist zu erwähnen, dass er sich diesmal seine Aufgabe innerhalb der Gruppe selbst wählte und sich nicht abwartend durch die anderen Gruppenmitglieder zuteilen ließ. Während des Lösungsprozesses nahm er die Ideen seiner Mitschüler interessiert auf, machte sie jedoch auch auf Unstimmigkeiten aufmerksam und brachte eigene Vorschläge ein. Insgesamt zeichnete sich sein Kommunikationsverhalten durch beginnende Offenheit aus, die auch am teilweisen Halten des Blickkontakts erkennbar war.

Schließlich konnten im Bereich der **Bildungsprozesse** durch die intensive handelnde und sprachliche Auseinandersetzung im Bereich der Semantik in Verbindung zum mathematischen Lernzuwachs bei Jannik eine genauere Differenzierung der Begriffe ‚wahrscheinlich‘ und ‚unmöglich‘ sowie deren fachsprachliche Verwendung bei der Einschätzung von Wahrscheinlichkeiten erreicht werden. Diese Begriffe wurden auch während der Arbeitsphase mit Hilfe der vorgelegten Wortkarten innerhalb der Gruppe verwendet, um die Wahrscheinlichkeit bzw. die Unmöglichkeit des Auftretens der verschiedenen Würfelsummen und somit des Gewinnens von Spieler 2 oder des Verlierens von Spieler 1 bzw. 3 zu begründen. Die Begriffe ‚möglich‘, ‚unwahrscheinlich‘ und ‚sicher‘ wurden von Jannik und den anderen Kindern erst in der gemeinsamen Ergebnisklärung durch die gegebenen Vorlagen im Ansatz einer Form-Funktions-Beziehung übernommen und lösten ver-

einzelte die Alltagssprachliche Bezeichnung ‚vielleicht‘ ab.

Das sprachliche Modell der Lehrkraft bei der Aussprache oben genannter Schlüsselbegriffe des Unterrichts sowie der nonverbale Verweis auf das markierte Graphem <ch> unterstützte Jannik bei der bewussten Artikulation von /ch/ im Lautfluss und trug zur phonetischen Sensibilisierung bei. Die spontane Verwendung gelang ihm allerdings noch nicht durchgehend. Dies bedarf eines weiterführenden kontinuierlichen Förderprozesses.

Die Verbalisierung eines Teilergebnisses bewältigte Jannik in der Großgruppe mit Hilfe der angebotenen Satzstrukturen (vgl. Abb. 2). Dabei konnte er die Verb-Endstellung in der Nebensatzkonstruktion korrekt umsetzen. Funktional verhalf das Sprachmodell mit der kontrastiv visualisierten Umstellung der Satzglieder, die mathematische Aussage sprachlich zu präzisieren. Die vorherige sprachliche Durchdringung und Erprobung in der Kleingruppe soll auch weiterhin für Jannik der Ausgangspunkt für zukünftige freiere Äußerungen vor seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sein.

6 Schlussfolgerung und Diskussion

Die fokussierte Auswertung der Unterrichtseffekte offenbart, dass sich Jannik auf mehreren sprachfunktionalen und sprachstrategischen Ebenen des sprachlichen Selbstaustauschs, der Kooperation und Kommunikationsgestaltung sowie der Abstraktion über semantische und grammatische Zuordnungen an die nächsten Entwicklungszonen annähern konnte. Allerdings sind im phonetischen und lexikalischen Bereich situativ keine signifikanten Zuwächse nachzuweisen. Daraus lässt sich vorsichtig folgern, dass vor allem die sprachfunktionale und sprachstrategische Anbindung an den unterrichtsfachlichen Prozess große Bedeutung erlangt während therapieintegrierte Interventionen weitere flankierende Maßnahmen bedürfen.

Ferner zeigt die Auswertung, dass nicht nur der Schüler mit oberflächlich erkennbaren sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen sondern ebenso die Mitschülerinnen und Mitschüler mit anderen heterogenen Ausgangslagen im Rahmen der besonders ausgerichteten

Unterrichtsgestaltung mathematische Zusammenhänge gewinnbringend aufnehmen konnten. Dabei konnten auf der Grundlage des Wissens über sprachlich-kommunikative Lernbarrieren im Mathematikunterricht individuelle sprachlich-kommunikative Ausgangslagen in ausgewählten Schwerpunktsetzungen berücksichtigt werden.

Die Kategorien des sprachdidaktischen Dreiecks erweisen sich als relevant und hilfreich für die Planung und Nachbetrachtung eines Mathematikunterrichtes mit sprachlich-kommunikativen Unterstützungspotenzialen. Die Berücksichtigung von emotionalen, kooperativen und bildungsbezogenen Prozessen erscheint dann gewinnbringend, wenn damit fachdidaktische Ziele verknüpft werden können.

Literatur

- Bechstein, A. (2011): Wahrscheinlichkeit und Zufall – Würfeln mit zwei Würfeln. Unveröffentlichter Unterrichtsentwurf vorgelegt zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Studienseminar Hannover für das Lehramt für Sonderpädagogik.
- Berg, M. (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. Zweite Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Dudley, R. M. (2002): Real Analysis and Probability. 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duval, R. (2000): Basic Issues for Research in Mathematics Education. In: Nakahara, T. & Koyama M. (Eds.): Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol. 1 (55-69). Hiroshima, Japan: Hiroshima University.
- Eichler, K.-P. (2010a): Wahrscheinlich kein Zufall. Betrachtungen rund um Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit. Praxis Grundschule 33, 3, 8-13.
- Eichler, K.-P. (2010b): Wie die Würfel fallen. Zufall und Wahrscheinlichkeit. Fakten und Anregungen. Grundschule Mathematik 42, 5, 10-14.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1998): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze: Friedrich.
- Glück, C. W. & Mußmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik‘. Sprachheilarbeit 54, 5, 212-219.
- Grassmann, M. (2008): Wie gerade ist die 1? Sprache im Mathematikunterricht der Grundschule. Grundschule 40, 2, 20-23.
- Kaufmann, S. (2010): Wichtige Begriffe. Mathematik Differenziert 1, 3, 6-8.
- Kleinert, E. (2004): Mathematik für Philosophen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Klunter, M & Raudies, M. (2010): Das ist doch unmöglich. Vorstellungen von Kindern

zu Zufall und Wahrscheinlichkeit. Grundschule Mathematik 42, 5, 18-20.

- Krauthausen, G. (2007): Sprache und Sprachliche Anforderungen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache (1022-1034). Göttingen: Hogrefe.
- Krengel, U. (2005): Einführung in die Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik. Braunschweig: Vieweg.
- Licandro, U. & Lüdtke, U. (2012): „With a little help from my friends ...“ – Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. L.O.G.O.S Interdisziplinär 20, 4, 288-295.
- Lüdtke, U. (2012a): Person und Sprache. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation (60-81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2012b): Sprachdidaktiktheorie. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation (449-491). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2007): „Unterricht“ als intersubjektive Konstruktion. Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. In: Kolberg, T. (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (161-182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2006): Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. Die Sprachheilarbeit 51, 4, 160-175.
- Lütje-Klose, B. & Smits, A. M. (2007): Sachrechengeschichten gemeinsam erfinden. Schülerkooperation beim entdeckenden Lernen. Lernchancen 10, 56, 37-42.
- Maier, H. (2006): Mathematikunterricht und Sprache. Kann Sprache mathematisches Lernen fördern? Grundschule 38, 4, 15-17.
- Maier, H., Schweiger, F. & Reichel, H. (1999) (Hrsg.): Mathematik und Sprache – Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- McNair, R. E. (1998): Building a Context for Mathematical Discussion. In: Lampert, M. & Blunk, M. L. (Eds.): Talking Mathematics in School. Studies of Teaching and Learning (82-106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Miosga, C., Borsutzky, M., Fuchs, A. & Lütje-Klose, B. (2011): Die Bedeutung des Connectionist Approach und der sprachganheitlichen Perspektive für die Sprachpädagogik und -therapie. L.O.G.O.S Interdisziplinär 19, 2, 132-141.
- Motsch, H.-J. (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. Dritte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK Nds.) (2006) (Hrsg.): Kerncurriculum für die Grundschule Mathematik. Hannover.
- Ortner, D. (2006): Sprache und Mathematik. Manuskript zur Weiterbildung und Zusatzaus-

- bildung der PHZ Luzern. Interessantes und Spannendes aus der Welt der Mathematik. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. URL: <http://www.dieterortner.ch/Luzern/Sprache-Mathe.pdf> (Aufruf am 18.11.2011).
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Seelze: Kallmeyer.
- Schmidt-Thieme, B. (2003): Die Funktion der Sprache als Lehr- und Lernmedium im Mathematikunterricht. Sache Wort Zahl 31, 53, 41-48.
- Schülke, C. & Söbbeke, E. (2010): Die Entwicklung mathematischer Begriffe im Unterricht. In: Böttinger, C., Bräuning, K., Nührenböcker, M., Schwarzkopf, R. & Söbbeke, E. (Hrsg.): Mathematik im Denken der Kinder. Anregungen zur mathematischen Reflexion (18-29). Seelze: Friedrich.
- Spiegel, H. & Selter, C. (2010): Kinder & Mathematik – Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Friedrich.
- Steinbring, H. (2006): What Makes a Sign a Mathematical Sign? – An Epistemological Perspective on Mathematical Interaction. Educational Studies in Mathematics 61, 1-2, 133-162.
- Steinbring, H. (2000): Mathematische Bedeutung als eine soziale Konstruktion – Grundzüge der epistemologisch orientierten mathematischen Interaktionsforschung. Journal für Mathematik-Didaktik, 21, 1, 28-49.
- Stitzinger, U. (2013): Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Sprachheilarbeit, 58, 3, 145-151.
- Stitzinger, U. (2009): ... trotzdem dabei! – Sprache und gesellschaftliche Teilhabe. Forum Sprache 3, 2, 17-18.
- Werner, B. (2001): Warum ist eigentlich $3 \times 3 = 10$? System Schule 5, 2, 51-59.
- Wildt, M. (2011): Regeln in Kooperation erarbeiten. Sprache im Mathematikunterricht fördern. Lernchancen 14, 81/82, 45-47.

Korrespondenzadressen

Ulrich Stitzinger
Leibniz Universität Hannover
Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Sprachpädagogik und -therapie
Schloßwender Straße 1
30159 Hannover
ulrich.stitzinger@ifs.phil.uni-hannover.de
<http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/ulrich-stitzinger.html>

Anne Bechstein
Oberschule Westercelle
Schulstraße 4
29227 Celle
Anne.bechstein@arcor.de

Zu den Autoren

Ulrich Stitzinger ist Förderschullehrer und als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover tätig. Zurzeit führt er gemeinsam mit Prof. Dr. Ulrike Lüttkte ein nifbe-Drittmittelprojekt zur Erforschung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer pädagogischer Fachkräfte durch. Weitere Forschungsschwerpunkte beziehen sich u. a. auf Analysen von Schüler-Interaktionen und sprachlichen Identitätsprozessen in inklusiven Unterrichtskontexten.

Anne Bechstein ist Förderschullehrerin und derzeit in einer Integrationsklasse der 6. Jahrgangsstufe tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Konzepterstellung sowie der unterrichtsbegleitenden Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf u. a. im Förderprofil Sprache.

DOI dieses Beitrags:
10.2443/skv-s-2013-56020130401
www.doi.org



Das neue Lautgestenspiel für die Logopädie ist da!



Geeignet für Kinder von 3-10 Jahren

Spiel und Übungsmaterial
jetzt exklusiv bestellen auf:
www.logofin.com
oder unter 04106-797 191

€119,⁹⁰
inkl. MwSt.





100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule

Ulrich von Knebel

1 Anlass, Ziel und Aufbau dieses Beitrags

Der nachfolgende Beitrag stellt eine überarbeitete Fassung eines Vortrags dar, der am 13. September 2012 anlässlich des einhundertjährigen Bestehens der Sprachheilschule in Hamburg in der Schule am Reinbeker Redder gehalten wurde und einer nachfolgenden Podiumsdiskussion Impulse liefern sollte. Dabei war und ist der Rahmen brisant: Während die Sprachheilschule in Hamburg ihren 100. Geburtstag feiert, gilt ihre weitgehende Auflösung zugunsten einer Stärkung inklusiver Beschulungsformen als beschlossen.

Die Podiumsdiskussion kreiste folglich primär um die Frage, wie die Schule der Zukunft aussehen könnte und ob sie den vielfach befürchteten Verlust sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit mit sich bringen würde oder ob sie Schülerinnen und Schülern mit Sprachbehinderung ebenso gerecht werden könnte wie die tradierte Sprachheilschule. Da unterschiedliche Problemlagen – wie zum Beispiel Störungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme oder der Redestaltung – neben allgemeinen mitunter auch sehr spezifische fachliche Zugangsweisen erfordern, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht die gesamte Breite sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit thematisiert werden. Im Mittelpunkt stehen Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung, da sie den mit Abstand häufigsten Anlass für sprachbehindertenpädagogische Intervention in der Schule bieten.

Ob die vielfach formulierte Sorge um den Verlust der Fachlichkeit in der Inklusiven Schule begründet ist, lässt sich nur klären, wenn überhaupt erst ein-

mal bestimmt ist, woran sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit fest gemacht werden kann, an welchen Kriterien sie zu messen ist. Dazu will der vorliegende Beitrag einen Vorschlag unterbreiten, indem nach einer kontrastierenden Gegenüberstellung zweier Praxisbeispiele von sprachlicher Förderung in der Schule zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit formuliert werden. Sie werden aus zwei Quellen gewonnen: Erstens aus einer fachdisziplingeschichtlichen Analyse und zweitens aus zentralen administrativen Vorgaben für die schulische Erziehung und Bildung im Förderschwerpunkt Sprache. Beide Quellen greifen zwar durchaus ineinander, werden hier aber zur besseren Übersichtlichkeit getrennt und nacheinander dargestellt.

Für die Schule der Zukunft ergeben sich daraus ganz besondere und historisch kaum da gewesene Herausforderungen, wenn sie sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit im hier erläuterten Sinne sicherstellen will, worauf am Ende des Beitrags nur sehr kurz und ausschnitthaft eingegangen werden kann.

2 Sprachförderung ist nicht gleich Sprachförderung – zwei Beispiele aus der Praxis

Sprachförderung hat viele Gesichter, sie wird in unterschiedlichsten Einrichtungen von verschiedenen Berufsgruppen und Laien durchgeführt, und das ist auch gut so, denn: So unterschiedlich Sprachförderung auch konstruiert und durchgeführt wird, wird sie in der Regel den Geförderten zugute kommen. Die nachfolgende Skizze zweier Praxisbeispiele zielt also nicht darauf ab, etwa gute und schlechte Sprachförderung zu unterscheiden. Außer Frage steht, dass schulische Sprachförderung Gutes bewirken kann und erwünscht ist, auch wenn sie nicht sprachbehindertenpädagogisch ausgerichtet und begründet ist. Umgekehrt muss sich eine sprachbehindertenpädagogisch fundierte Sprachförderung in der Schule aber fragen lassen, was ihre Fachlichkeit eigentlich ausmacht und wodurch sie sich von anderen Formen der Sprachförderung unterscheidet. Zur

Tab. 1: Gliederung des Beitrags

1.	Anlass, Ziel und Aufbau dieses Beitrags
2.	Sprachförderung ist nicht gleich Sprachförderung – zwei Beispiele aus der Praxis
2.1	Kasusmarkierung im Deutschunterricht einer dritten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht
2.2	Kasusmarkierung im Mathematikunterricht einer siebten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer
3.	100 Jahre Sprachheilschule: Historischer Rückblick im Zeitraffer
3.1	Organisationsformen sprachheilpädagogischer Förderung
3.2	Inhaltliche Schwerpunkte im Wandel
3.3	Administrative Vorgaben der Kultusministerkonferenz
4.	Zusammenfassung: Zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit
5.	Ausgewählte Herausforderungen an die Schule der Zukunft

Illustration skizziere ich knapp zwei Beispiele aus der Schulpraxis. Dabei wird ein erstes Beispiel aus der Grundschule ausschließlich deshalb sprachbehindertenpädagogisch reflektiert, um im Kontrast aufzeigen zu können, inwiefern dieses Praxisbeispiel sprachbehindertenpädagogische Ansprüche noch nicht erfüllt. Dabei ist unstrittig, dass dieser Praxisausschnitt auch gar nicht sprachbehindertenpädagogische Ansprüche erfüllen muss, weil er außerhalb sonderpädagogischer Unterstützungssysteme geplant und durchgeführt wurde. Diese Darstellungsweise erscheint aber hilfreich, das Profil sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit zu verdeutlichen.

2.1 Kasusmarkierung im Deutschunterricht einer dritten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht

Beispiel 1: In einer dritten Grundschulklasse wird im Frühjahr Deutsch unterrichtet, im deutschfachlichen Zentrum steht die Textproduktionen auf der Grundlage von Bildern. Das Thema der Stunde lautet: „Wo der Osterhase Eier versteckt“. In der Vergangenheit hat die Lehrerin immer wieder beobachtet, dass viele Kinder den Akkusativ und Dativ noch nicht richtig bilden können. In dieser Stunde möchte Sie deshalb außer an der Textproduktion auch an dem übergeordneten Sprachförderziel einer korrekten Dativmarkierung arbeiten. Methodisch will sie dies in einer Stillarbeitsphase umsetzen. Zu zwei Bildern, die versteckte Eier in einem Wohnzimmer und in einem Garten zeigen, werden je ein Arbeitsblatt verteilt. Die Arbeitsblätter enthalten Lückentexte, in die Lücken müssen unbestimmte Artikel im Dativ eingetragen werden (zum Beispiel nach dem Schema „Ein Ei liegt in *einem* Liegestuhl.“).

Ganz sicher kann dieses Setting dem einen oder anderen Kind nutzen. Den Anforderungen an eine sprachbehindertenpädagogisch versierte Förderung kann und muss dieses Beispiel wie gesagt nicht genügen. Aus sprachbehindertenpädagogischer Perspektive könnten vier Einwände geltend gemacht werden:

(1) Unzureichende diagnostische Fundierung

Die individuellen sprachlichen Lernausgangslagen sind nicht genau geklärt, dadurch ist ein individueller Zuschnitt der Sprachförderung nicht möglich. Nur auf der Basis genauer

grammatischer Analysen wäre es möglich, die sprachliche Herausforderung den Möglichkeiten eines jeden Kindes anzupassen.

(2) Fehlende entwicklungstheoretische Einordnung

Der Erwerb des Kasussystems folgt einer Entwicklungslogik. Die Auswahl nächster Lernschritte sollte sich daran orientieren. So wird zum Beispiel der Dativ erst erworben, wenn der Akkusativ schon weitgehend beherrscht wird. Sofern beide Markierungsformen dem Kind bekannt sind, ist es auch wichtig, Dativ und Akkusativ kontrastiv zu verwenden.

(3) Fragliche methodische Angemessenheit

Die Textlücken kann eigentlich nur jemand in der richtigen grammatischen Form füllen, der über diese Kompetenz der Kasusmarkierung bereits verfügt. Methodisch müssten hier geeignete Hilfen zur Verfügung gestellt werden (zum Beispiel Ableitungsregeln vom Nominativ; Modellieretechniken).

(4) Ungeklärte Bedeutsamkeit sprachlichen Handelns

Nachhaltiges Sprachlernen setzt voraus, dass Kinder die Verwendung ihrer Sprache als bedeutsam erleben. Bedeutsamkeit kann zum Beispiel durch einen Bezug zur eigenen Lebenswelt entstehen, oder dadurch, dass der Sprachgebrauch eine kommunikative Funktion erfüllt, nicht oder jedenfalls sehr viel weniger dadurch, dass Lücken nach einem Einheitsschema ausgefüllt werden.

2.2 Kasusmarkierung im Mathematikunterricht einer siebten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht

Beispiel 2 stammt aus einer siebten Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen im Mathematikunterricht (Hadewig 2008). In dieser Geometrie-stunde zur Zeit der Sommerolympiade geht es um die Einsicht in die Invarianz von Flächen, d.h. Flächen von Dreiecken und Vierecken sollen ohne Formeln und Zahlen miteinander verglichen werden, wobei die Invarianz von Flächen durch das Übereinanderlegen, Zerlegen und Auslegen von Flächen festgestellt werden kann. Die Stunde beginnt mit einem Wettspiel in zwei Gruppen, bei dem Playmobil-Figuren von einem Sprungbrett

springen und auf verschiedenen geometrischen Figuren landen, die zur Auslegung einer größeren Figur an der Tafel genutzt werden sollen. Die Hauptphase der Stunde ist als Werkstattunterricht konzipiert, in dem jeder Schüler Pflicht- und Wahlaufgaben zu erledigen hat. Am Ende der Stunde werden ausgewählte Ergebnisse der Werkstattarbeit präsentiert.

In dieser Stunde werden vier Schüler individuell sprachlich gefördert. Ein Schüler übt die korrekte Artikulation des stimmhaften [z]-Lautes am Anfang, zwei andere Schüler festigen die korrekte Akkusativmarkierung am bestimmten Artikel bei maskulinen Nomen. Ein vierter Schüler ist hier schon einen Schritt weiter, er arbeitet an der Dativmarkierung maskuliner Nomen auch im Kontrast zu Akkusativmarkierungen. Nur für diesen vierten Schüler wird hier kurz konkretisiert: beim Einstiegsspiel hat er die Rolle eines Radiomoderators und kommentiert das Geschehen, indem er angibt, wo jeder Springer landet (auf einem roten Dreieck, auf einem gelben Viereck usw.). Die Lehrkraft unterstützt durch Modellieretechniken.

Seine Pflichtaufgabe in der Werkstatt besteht darin, anhand von geometrischen Skizzen zu beschreiben, wem es gelungen ist, einen Tennisplatz korrekt anzulegen (diese Frage fordert die Dativmarkierung heraus) und wen das Olympische Komitee daran erinnern muss, die richtige Anzahl von Teilflächen zu verwenden (diese Frage forciert die Bildung des Akkusativ). Für die schriftliche Fixierung darf er auf Erinnerungskarten zurückgreifen, die er gemeinsam mit der Lehrerin hergestellt hat. In der Schlussphase präsentiert dieser Schüler seine Ergebnisse und verwendet dabei mündlich Akkusativ- und Dativmarkierungen im Kontrast.

Sprachbehindertenpädagogische Qualitätsmerkmale dieser Stunde erschließen sich erst, wenn man weiß, wie die Lehrerin zu diesem Stundenkonzept gefunden hat: Sie hat für alle Schüler mit sprachlichem Förderbedarf qualitative Analysen ausgewählter sprachlicher Bereiche durchgeführt, zum Beispiel phonologisch-phonetische und grammatische Analysen. Für den vierten Schüler hat sie das Verfahren ESGRAF (Motsch 1999) eingesetzt und im Hinblick auf das Grammatikerwerbsmodell von Clahsen (1982) herausgefunden, dass der kontrastive Gebrauch von Akkusativ und Dativ für den vierten Schüler genau in der

Zone seiner nächsten Entwicklung liegt. Sie hat so den sprachlichen Lerngegenstand diagnostisch solide verankert und entwicklungstheoretisch begründet, wodurch der individuelle Zuschnitt dieser Sprachförderung qualitativ hochwertig wird.

Mehr noch: Diagnostisch hat sie die Grenzen einer Sprachanalyse überschritten. Sie weiß, dass es diesem Schüler noch schwer fällt, vor Gruppen zu sprechen, dass er es aber lernen möchte und dass ihm das in einem strukturierten Format wie der Moderatorenrolle besser gelingen kann. Zumal sich die in dieser Stunde verwendeten Hilfen in der Vergangenheit bewährt haben, sind die Methoden der Sprachförderung sowohl dem sprachlichen Lerngegenstand als auch der Persönlichkeit des Schülers äußerst angemessen. Zudem wird der Gebrauch von Sprache für diesen Schüler in der Mathematikstunde bedeutsam: er möchte gerne einmal Radiosprecher sein, sein Kommentar hilft der Lehrkraft zu protokollieren, die schriftliche Vorbereitung erleichtert ihm die mündliche Präsentation am Stundenende. Alles in allem beruht die Stunde auch auf einer gut durchdachten sprachdidaktischen Planung, in der die Lehrkraft gut begründet sprachliche Förderziele, präzise sprachliche Lerngegenstände, spezifische Methoden und Medien der Sprachförderung ausgewählt hat.

Zur besseren Übersicht möchte ich im Sinne einer ersten Zwischenbilanz zusammenfassen: Sprachförderung hat

viele Gesichter, und das kommt Kindern in aller Regel zugute. Eine sprachbehindertenpädagogisch qualifizierte Sprachförderung sollte aber das Know-How der Sprachbehindertenpädagogik aufgreifen und nutzen und ihr dadurch ein spezifisches Profil verleihen. Dazu gehören – in Spiegelstrichen – zumindest folgende Merkmale:

1. Die Besonderheiten einer individuellen Sprachverwendung werden sachgerecht beschrieben. Erforderlich ist dafür ein sprachwissenschaftliches Beschreibungsinventar, mit dem z.B. grammatische Formen kindlicher Äußerungen und phonetische Besonderheiten der Aussprache dokumentiert werden können.
2. Die Besonderheiten einer individuellen Sprachverwendung werden diagnostisch differenziert erhoben. Erforderlich ist dafür sprachdiagnostische Kompetenz, die konzeptionelle Grundlagen der Diagnostik und methodisches Handlungswissen umfasst.
3. Die Auswahl nächster sprachlicher Lerngegenstände sollte bei Sprachentwicklungsstörungen entwicklungsorientiert erfolgen. Voraussetzung dafür ist neben Kenntnissen von Entwicklungstheorien die Fähigkeit zur genauen Beobachtung individueller Entwicklungswege.
4. Methoden der Sprachförderung sollten einerseits dem sprachlichen Lerngegenstand und seiner Aneignungsstruktur angemessen sein und

andererseits die individuelle Lerngeschichte des Kindes berücksichtigen.

5. Die Verwendung sprachlicher Zielstrukturen erfolgt nicht um ihrer selbst willen sondern ist eingebettet in subjektiv bedeutsame Sprachhandlungen. Grundlegend dafür sind Kenntnisse über die Bedingungen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs sowie über die subjektiven sprachlichen Handlungserfahrungen des Kindes.
6. Die Planung der Stunde folgt einem ausgewiesenen sprachdidaktischen Konzept, das dafür sorgt, dass zentrale Planungsentscheidungen bewusst und theoriegeleitet getroffen werden.

3 100 Jahre Sprachheilschule: Historischer Rückblick im Zeitraffer

Im dritten Abschnitt werden in einem knappen historischen Rückblick ausgewählte Errungenschaften der Sprachbehindertenpädagogik herausgestellt. Die nachfolgende Skizze einer Rückschau auf einhundert Jahre Sprachheilschule und Sprachheilpädagogik fokussiert zunächst den Wandel von Organisationsformen (3.1), bevor dann sich verändernde inhaltlich-konzeptionelle Schwerpunkte angesprochen werden (3.2).

Kommunikation inklusive

Kommunikation ist die Basis für die Teilhabe in allen Lebensbereichen. Nur wer mitteilen kann, was er fühlt, denkt oder erleben möchte, kann Freizeit und Alltag nach den eigenen Vorstellungen gestalten. Unterstützte Kommunikation hat zum Ziel, allen Menschen die Möglichkeit zu bieten, aktiv zu kommunizieren und damit selbstbestimmt dabei zu sein. Mit den passenden Hilfsmitteln können auch beeinträchtigte Menschen aktiv am Leben teilhaben.

Kontaktieren Sie uns – wir beraten Sie gerne!

REHAVISTA Hilfsmittel zur Kommunikation, PC-Bedienung und Umfeldsteuerung
Service-Telefon: 0800 734 28 47 (bundesweit und kostenfrei) www.rehavista.de



Mara (7 Jahre) kommuniziert mit einer Tobii-Augensteuerung.
Mehr dazu finden sie im Internet unter
→ www.rehavista.de → Anwender → Mara.

REHA VISTA
einfach.kommunizieren.

3.1 Organisationsformen sprachheilpädagogischer Förderung

Den geschichtlichen Recherchen von Orthmann (1982), Becker/Braun (2000), Baumgartner (2004) und Braun (2012) ist zu entnehmen, dass sich eine systematische Sprachförderung durch Lehrkräfte an Schulen bis in das Jahr 1778 zurückverfolgen lässt. Auf das Jahr 1883, also gut 100 Jahre später, datiert Orthmann erste schulbehördliche Kurse für „sprachgebrechliche Kinder“, die aber zeitlich begrenzt und nicht in den regulären Unterricht integriert waren. Dies änderte sich 1901 mit den ersten Sprachheilklassen an allgemeinen Schulen, die, so Baumgartner (2004), erstmals von speziell geschulten Sprachheillehrkräften geführt wurden. Jetzt dauerte es nur noch wenige Jahre, bis die ersten eigenständigen Sprachheilschulen 1910 in Halle an der Saale und 1912 in Hamburg gegründet wurden, wobei nach Orthman (1982) die Sprachheilschule in Hamburg die erste war, die Schüler der Klassenstufen 1-3 aufnahm und von Anfang an orientiert am Lehrplan der Grundschule unterrichtete.

Gemessen an der Zahl sprachauffälliger Schüler stieg die Anzahl von Sprachheilklassen und Sprachheilschulen bis zum Zweiten Weltkrieg eher zögerlich an, wie Orthmann (1982) beschreibt. Er zitiert aus der Fachliteratur (Steiniger 1942), dass im Jahr 1942 in elf Städten Sprachheilklassen und in zehn Städten Sprachheilschulen existierten, darunter in Berlin und in Hamburg jeweils vier. In dieser Zeit wie auch nach dem Zweiten Weltkrieg ringen Sprachheillehrkräfte bereits sehr leidenschaftlich und engagiert um die Anerkennung der Sprachheilschule, insbesondere in einem permanenten Dialog mit ihren zuständigen Schulbehörden. Für die Hamburger Schulen ist dies sehr eindrucksvoll in Schul-Chroniken dokumentiert, die jedem geschichtlich Interessierten zur Lektüre empfohlen werden können (vgl. u.a. Wendpap 1962; Reuter 1972; Sprachheilschule Mümmelmannsberg 1992).

Flankiert von außerschulischen stationären Behandlungsformen wie dem von Calzia geleiteten privaten Stimm- und Sprachheilheim wuchs die Zahl der Sprachheilklassen und Sprachheilschulen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich an. Becker/Braun (2000, 233) geben an, dass die Zahl der Sprachheilklassen und Sprachheilschulen im Gebiet der Bundesrepublik Deutsch-

land von 35 im Jahr 1955 auf 386 im Jahr 1995 gestiegen ist, innerhalb von 60 Jahren also eine Verzehnfachung stattgefunden hat. Für die aktuelle Zahl an Sprachheilklassen und Sprachheilschulen in Deutschland liegen mir zur Zeit keine verlässlichen Angaben vor. Die Kultusministerkonferenz weist aber in ihrer Statistik für das Jahr 2009/2010 bundesweit 37.514 Schüler aus, die in sonderpädagogischen Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet werden (KMK 2010). Bei einer durchschnittlichen Anzahl von 15 Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache pro Klasse (was faktisch zu hoch gegriffen sein dürfte) entspräche das 2.501 Klassen!

Statistiken dieser Art offenbaren unzweifelhaft eine zwar sprunghafte, aber beständige Ausweitung des Sprachheilwesens im Schulsystem der letzten 100 Jahre, die jetzt aber an einem radikalen Wendepunkt steht, nachdem auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention und des KMK-Beschlusses zur inklusive Bildung und Erziehung von 2011 nicht nur in Hamburg und Berlin, sondern auch bundesweit die Auflösung aller oder wenigstens der meisten Sprachheilschulen und Sprachheilklassen erwogen wird.

Um später der Frage nachgehen zu können, welche Unterstützung Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache unabhängig von der Schulform benötigen, möchte ich im nächsten Teilschritt ebenfalls nur sehr grob umreißen, welche in-

haltlichen Schwerpunkte die sprachbehindertenpädagogische Theorie und Praxis bislang gesetzt hat und welche Errungenschaften daraus hervorgegangen sind.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte im Wandel

Im Anschluss an eine frühere ausführliche Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen fachdisziplinärer Sichtweisen und Deutungen von kindlichen Aussprachestörungen (von Knebel 2000) und ihrer Klassifikation nach „epochaltypischen Denkweisen“ (von Knebel/Welling 1997) erfolgt in diesem Abschnitt eine schlaglichtartige Zusammenfassung zentraler sprachbehindertenpädagogischer Konzeptualisierungen. Sie führt die frühere Analyse in zwei Hinsichten weiter: Erstens erweitert sie den Blick von der kindlichen Aussprachestörung zur Sprachentwicklungsstörung im Allgemeinen, die im schulischen Praxisfeld den mit Abstand häufigsten Anlass zu sprachbehindertenpädagogischer Intervention bietet. Zweitens ergänzt sie die zuvor unterschiedenen drei Denkepochen um eine vierte, die Anfang der 1990er Jahre beginnt und bis in die Gegenwart hineinreicht.

Im Unterschied zu den genannten früheren Publikationen wird hier nicht der Zweck einer erkenntnistheoretischen Reflexion und pädagogischen Perspektivierung verfolgt, vielmehr sollen so zentrale konzeptionelle Errungenschaften der Sprachbehindertenpädagogik herausgestellt werden, die heute zu den Grundlagen sprachbehindertenpädagogischer

Tab. 2: Vier idealisierte Denkepochen der Fachdisziplin

Idealisierte Denkepochen	Fokussierte Phänomene	Zentrale konzeptionelle Errungenschaften
Sprachheilkunde	<ul style="list-style-type: none"> individuelle Abweichungen von zielsprachlichen Normen Physiologie des sprechmotorischen Bewegungsvollzugs Störungen des Spracherwerbs 	<ul style="list-style-type: none"> Deskription der Zielsprache (v.a. Aussprache und Grammatik) Klassifikation typischer individueller Normabweichungen Reflexion von Bedingungen des Spracherwerbs
Sprachheilpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> Mensch mit Sprachbehinderung Erziehungsbedürftigkeit des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> (heil)pädagogische Verankerung Kindgemäßheit Ganzheitlichkeit
Sprachbehindertenpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> Strukturmerkmale der Sprache und des Sprachgebrauchs (u.a. phonologisch, phonetisch, grammatisch) Erscheinungen und Prinzipien des Spracherwerbs 	<ul style="list-style-type: none"> sprachwissenschaftliche Fundierung spracherwerbstheoretische Einordnung diagnostikgeleitete Sprachförderung
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens	<ul style="list-style-type: none"> Bedingungen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs Bedeutsamkeit von Sprachstörung und Sprachförderung für Persönlichkeit und Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> erziehungswissenschaftliche Einordnung didaktische Strukturierung lebensweltliche Orientierung

Fachlichkeit gezählt werden dürfen. Dabei soll die aufeinanderfolgende Darstellung von Denkepochen nicht signalisieren, dass die zentralen Denkweisen faktisch linear in einem zeitlichen Nacheinander entstanden wären. Vielmehr scheinen sie sich zu überformen und frühere in nachfolgenden Denkepochen aufgehoben zu sein, wie andernorts dargelegt wurde (von Knebel/Welling 1997, 16 f.). Zudem repräsentieren sie selbstverständlich nicht alle Konzepte der Fachdisziplin und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie zeichnen aber Hauptströmungen nach.

Da die ersten schulischen Sprachheilkurse von Lehrkräften durchgeführt wurden, die für diese Aufgabe von prominenten Vertretern der medizinischen Sprachheilkunde wie Gutzmann geschult worden waren, ist die *erste Denkepoche* durch eine Fokussierung der Physiologie des Sprechens gekennzeichnet. Im Mittelpunkt stehen die sprechmotorischen Bewegungsvollzüge, die der lautsprachlichen Produktion zu Grunde liegen. Geradezu ein Sinnbild dieser Epoche ist das Lehrbuch der Sprachheilkunde von Emil Fröschels (1913). Denn Fröschels hatte von sich selbst während der Artikulation von Einzellauten Röntgenaufnahmen angefertigt und diese seinem Buch als Anlage beigelegt, um so die Physiologie der Lautbildung normativ zu dokumentieren. Dieser Denkepoche verdankt die Sprachbehindertenpädagogik ein sehr detailliertes Wissen über Normen der Zielsprache vor allem in phonetischer und grammatischer Hinsicht, über typische individuelle Abweichungen von diesen Normen, über einige wichtige Bedingungen des Spracherwerbs und über methodische Möglichkeiten, diesen Erwerb zu unterstützen.

Eine *zweite Denkepoche* beginnt nach dem Zweiten Weltkrieg in den fünfziger Jahren. Bis hierhin entwickelt sich eine immer detailliertere Auseinandersetzung mit spezifischen Aspekten normabweichenden Sprachgebrauchs, den Möglichkeiten ihrer diagnostischen Erhebung und ihrer therapeutischen Beeinflussung. Fachleute, Praktiker wie Wissenschaftler, erkennen die Gefahr, durch die Sicht auf das Detail den Blick für das Ganze zu verlieren. Symptomatisch für diese zweite Denkepoche ist das Streben nach „Ganzheitlichkeit“ und „Kindgemäßheit“, wodurch sich die Sprachheilkunde mit Bezug auf die allgemeine Heilpädagogik zu einer Sprachheilpäd-

agogik entwickelt. Dieser Denkepoche verdanken wir insbesondere eine pädagogische Verankerung und eine Erweiterung des sprachbehindertenpädagogischen Blicks von der Sprachstörung auf den Menschen mit Sprachbehinderung. Ein Sinnbild wäre hier die von Orthmann (1969, 122) festgestellte „Seinsbesonderung“ des Menschen mit Sprachbehinderung, aus der er eine Erziehungsbedürftigkeit ableitet.

Viele Veröffentlichungen dieser Zeit, gerade auch zur schulischen Gestaltung kindgemäßer und ganzheitlicher Sprachförderung sind sehr lebendig und praxisnah, oft lassen sie aber auch schon gewonnene fachliche Erkenntnisse außer Acht. Gleich einem historischen Pendelausschlag werden in einer *dritten Denkepoche* Kontrapunkte gesetzt, indem wieder stärker spezifische Details herausgearbeitet werden, die auch für das fachliche Selbstverständnis grundlegend werden. Diese dritte Denkepoche ist gekennzeichnet durch eine vertiefende sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Betrachtung kindlicher Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Eingeleitet durch phonetische Grundlagenarbeiten in den siebziger Jahren werden in den achtziger und neunziger Jahren Aussprachestörungen, grammatische Entwicklungsstörungen und semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen vor allem aus diesen Perspektiven genauer analysiert. Ein wesentlicher Ertrag dieser Denkepoche besteht darin, dass kindliche Sprachentwicklungsstörungen einerseits durch sprachwissenschaftliche Fundierungen genauer und fachgerechter beschrieben werden können, was sich unter anderem in der Unterscheidung von phonologischen und phonetischen Aspekten bei Aussprachestörungen niederschlägt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zielsprachlicher Norm und individueller Sprachverwendung lassen sich so genauer als früher diagnostisch erfassen und für die Sprachförderung nutzen. Andererseits ermöglicht die ausgearbeitete spracherwerbstheoretische Grundlegung eine bessere Orientierung der Sprachförderung am normalen kindlichen Spracherwerb.

Eine *vierte Denkepoche* scheint aktuell die vorherigen drei zu überformen, sie beginnt in den 1990er Jahren und fokussiert pädagogische und didaktische Fragen der Planung und Analyse von Sprachförderung, die vor dem Hintergrund der

Inklusionsdiskussion auch unter institutionellen Aspekten erörtert wird. Einen Anlass hierfür mögen auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland gegeben haben, in denen eine pädagogische Ausrichtung unter Berücksichtigung der Lebenswelt Betroffener ausdrücklich gefordert wird (s.u.). Im Mittelpunkt stehen hier Konzepte, die diagnostisch das Bedingungsgefüge von Sprachbehinderungen aufzuschlüsseln helfen und deren Förderziele nicht mehr allein Gegebenheiten der Sprache und des Sprechens thematisieren, sondern auf die lebensweltliche sprachliche Handlungsfähigkeit gerichtet sind. Diese vierte Denkepoche ist damit erneut pädagogisch geprägt, wie auch Kracht (2010) feststellt, sie bezeichnet sie als das Ringen „um eine pädagogische Konzeptualisierung der Fachdisziplin“ (Kracht 2010, 121).

Die hier nur stichwortartig skizzierten Denkweisen und die mit ihnen verbundenen Konzepte markieren wesentliche Kennzeichen von sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit, die für eine Bestimmung von fachlichen Qualitätsmerkmalen grundlegend sind (vgl. Abschnitt 3). Gestützt werden sie durch einige schulverwaltungsrechtliche Vorgaben, die im folgenden Abschnitt in aller Kürze aufgegriffen werden sollen (Abschnitt 3.3).

3.3 Administrative Vorgaben der Kultusministerkonferenz

Wie sonderpädagogische Förderung in der Schule umgesetzt wird, variiert in den einzelnen Bundesländern, ist für diese aber durch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz grundgelegt. Wesentliche Grundlagen sind verankert in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland von 1994, in deren Konkretisierungen für den Förderschwerpunkt Sprache von 1998 und in dem Beschluss der KMK zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen von 2011. Sie bestehen unter anderem in der weitreichenden Forderung einer pädagogischen Verankerung und einer lebensweltlichen Orientierung sonderpädagogischer Förderung.

Wortwörtlich zählt die Kultusministerkonferenz zu den „vordringlichen Aufgaben“

- „das Bedingungsgefüge einer Behinderung – ihre Ausgangspunkte und Entwicklungsdynamik – zu erkennen,
- die Bedeutung der jeweiligen Behinderung für den Bildungs- und Lebensweg des Kindes bzw. Jugendlichen einzuschätzen, um dann
- die pädagogischen Notwendigkeiten hinsichtlich Erziehung, Unterricht und Förderung so zu verwirklichen, daß die Betroffenen fähig werden, ein Leben mit einer Behinderung in sozialer Begegnung sinnerfüllt zu gestalten und – wann immer möglich – eine Minderung oder Kompensation der Behinderung und ihrer Auswirkungen zu erreichen.“ (KMK 1994, 4).

Konsequenterweise konkretisiert die Kultusministerkonferenz diese Anforderungen in ihren Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Sprache von 1998. Hier werden Spracherwerb und Sprachgebrauch als sprachliches Handeln mit lebensweltlicher Perspektive gefasst. Die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache soll bildungszielorientiert ausgerichtet und in ein allgemeines pädagogisches Rahmenkonzept eingebunden sein (KMK 1998, 4). Aus allgemein-erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeutet dies dreierlei (vgl. von Knebel 2004; von Knebel/Schuck 2007):

- Sprachförderung sollte nicht die Sprache oder das Sprechen an sich fördern, sondern die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt erweitern helfen.
- Die Gestaltung von Sprachfördersituationen sollte erziehungstheoretisch fundiert werden, also auf gesicherte Erkenntnisse zurückgreifen, wie Bedingungen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs optimiert werden können.
- Drittens sollten für die Sprachförderung Organisationsformen gewählt werden, die strukturell geeignet sind, den angezielten sprachlichen Bildungsprozess zu unterstützen – in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist dies der institutionstheoretische Aspekt, der danach fragt, wie die Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie geeignete Orte für pädagogisches Handeln sein können.

Dabei wäre es falsch, den Begriff „Institution“ mit „Schule“ gleichzusetzen. Im erziehungswissenschaftlichen Sinne sind sprachbehindertenpädagogische Institutionen vielmehr alle Organisationsformen, in denen Sprachförderung umgesetzt werden kann, zum Beispiel Einzeltherapie, Gruppentherapie, Sprachtherapeutischer Unterricht oder Beratung von Eltern und Lehrkräften. Im Einzelfall wäre demgemäß zu prüfen, welche dieser Organisationsformen am besten geeignet erscheinen, das entwickelte Förderkonzept umzusetzen.

Seitens der Schulverwaltung werden damit wesentliche Ansprüche formuliert, wie sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache umgesetzt werden soll. Zwar enthalten diese Empfehlungen auch durchaus inhaltliche Anregungen – etwa konkrete Analysebereiche für die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs –, nicht aber konzeptionelle Grundlagen, die die jeweiligen Fachdisziplinen – hier: die Sprachbehindertenpädagogik – zu liefern haben.

4 Zusammenfassung: Zehn Qualitätsmerkmale sprachbehinderten- pädagogischer Fachlichkeit

Ohne die Vielfalt sprachbehindertenpädagogischer Konzepte für die einzelnen Gegenstandsbereiche im Detail würdigen zu können, lassen sich zentrale Konzeptualisierungen für die Arbeit mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen kategorial durch zehn Qualitätsmerkmale zusammenfassen (s. Tab. 3), die im Einzelnen durchaus unterschiedliche Konkretisierungen annehmen, aber wie folgt kategorisiert werden können. Gewonnen werden so explizite Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit. Sofern sie Geltung beanspruchen dürfen, können sie die eingangs angesprochene Funktion von Prüfkriterien übernehmen, indem sie inhaltlich bestimmen, was sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit ausmacht oder ausmachen sollte – sei dies in der traditionellen „Sprachheilschule“ oder in der Inklusiven Schule.

Die nachfolgend genannten zehn Qualitätsmerkmale gehen auf frühere Veröffentlichungen zurück, die vor al-

lem historische Analysen (von Knebel 2000), erziehungswissenschaftliche Verankerung (von Knebel 2004; von Knebel/Schuck 2007), sprachdidaktische Strukturierung (von Knebel 1996; von Knebel 2007) und Inklusionsorientierung (von Knebel 2010) beinhalten und hier aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht noch einmal ausgeführt werden. Die Struktur der zehn Merkmale bedarf noch der genaueren Überarbeitung, insofern einzelne Punkte unter bestimmten Bedingungen anderen untergeordnet werden können. So ließe sich beispielsweise die „methodische Angemessenheit“ (4.) dem Kriterium der „didaktischen Strukturierung“ (6.) unterordnen, sofern das konkrete didaktische Konzept auch methodisch ausgerichtet ist. Andererseits kann methodische Angemessenheit auch ohne didaktisches Konzept in einem Förderansatz berücksichtigt werden, beispielsweise auf sprachfunktionaler Grundlage. Aus Gründen der Eindeutigkeit wie auch der Konzeptoffenheit wird vorläufig die nachfolgende Darstellung gewählt.

Tab. 3: Zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit

1.	Sprachwissenschaftlich qualifizierte Beschreibung
2.	Sprachdiagnostische Fundierung
3.	Sprachentwicklungsorientierung
4.	Methodische Angemessenheit
5.	Handlungs- und Lebensweltorientierung
6.	Didaktische Strukturierung
7.	Bildungszielorientierung
8.	Erziehungstheoretische Fundierung
9.	Institutionelle Passung
10.	Zielgruppen- und gegenstandsgemessene Beratung

1.) Sprachwissenschaftlich qualifizierte Beschreibung

Sprachwissenschaftliche Kompetenz zählt zu den ganz basalen Grundlagen, weil nur mit ihrer Hilfe die sprachlichen Besonderheiten kindlicher Äußerungen erfasst und dokumentiert werden können. Die Anforderungen an diese Kompetenz sind vielleicht nicht sehr anspruchsvoll, aber sehr umfassend, denn sie betreffen orientiert an den linguistischen Strukturebenen phonetische, phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und lexikalische Aspekte.

2.) Sprachdiagnostische Fundierung

Für einen individuellen Zuschnitt sprachlicher Förderung reicht eine linguistisch angemessene Beschreibung kindlicher Äußerungen nicht aus. Solche Beschreibungen müssen auch analysiert und systematisch geordnet werden. Dafür, wie auch für die Erhebung kindlicher Äußerungen bedarf es sprachdiagnostischer Kompetenz. Sie umfasst konzeptionelle Grundlagen (Leitfrage: Was will ich diagnostizieren?) und methodisches Handlungswissen (Leitfrage: Wie gehe ich bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation vor?).

3.) Sprachentwicklungsorientierung

Sprachentwicklungsorientierung bedeutet zweierlei: erstens die Kenntnis und Nutzung spezifischer Sprachentwicklungstheorien wie zum Beispiel phonologische und grammatische Entwicklungstheorien, um auf dieser Grundlage bestimmen zu können, wo ein Kind gemessen an der üblichen Entwicklung aktuell steht und was gemessen daran seine nächsten Schritte im Erwerb zum Beispiel grammatischer oder phonologischer Formen sein können. Zweitens beinhaltet dieses Kriterium die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse individueller Sprachentwicklungsverläufe, um erkennen zu können, welche sprachlichen Gegebenheiten sich ein Kind gerade aneignet und es dabei unterstützen zu können. Dieser zweite Aspekt gewinnt vor allem dort an Bedeutung, wo verallgemeinerte Theorien des Spracherwerbs noch nicht vorliegen.

4.) Methodische Angemessenheit

Methodische Kompetenz ist in der Sprachförderung erstens erforderlich, weil nicht jeder sprachliche Lerngegenstand mit einer beliebigen Methode vermittelt werden kann. So können zum Beispiel phonologische Oppositionen nicht durch die Methode des Nachsprechens herausgearbeitet werden. Zweitens eignet sich nicht jede Methode für jedes Kind. Methoden der Sprachförderung müssen daher sowohl dem sprachlichen Gegenstand als auch dem zu fördernden Kind angepasst werden.

5.) Handlungs- und Lebensweltorientierung

Weil der Erwerb und Gebrauch von Sprache nicht um der Sprache willen erfolgt, sondern in subjektiv bedeutsame Sprachhandlungen eingebettet ist, sollten Situa-

tionen der Sprachförderung so gestaltet sein, dass sie dem Kind sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln ermöglichen. In pädagogischen Sprachförderkonzepten wird der Wert von Sprachförderung zudem auch daran bemessen, welchen Beitrag sie leistet für eine zunehmende sprachliche Handlungskompetenz des Kindes in seiner Lebenswelt.

6.) Didaktische Strukturierung

Sprachförderung in Therapie und Unterricht verlangt vielfältige Planungsentscheidungen, die zumindest unter den Anspruch von Professionalität nicht nur getroffen sondern auch begründet werden können müssen. Sprachdidaktische Konzepte liefern hilfreiche Anregungen für eine qualifizierte Auswahl von Sprachförderzielen, sprachlichen Lerngegenständen, Handlungsinhalten, Methoden der Sprachförderung und Medien. Nicht zuletzt strukturieren sie auch mögliche Verknüpfungen von Sprachtherapie und Unterricht.

7.) Bildungszielorientierung

Sprachförderung an Bildungszielen zu orientieren, meint mehr als Sprachfehler zu beseitigen. Sie ist im erziehungswissenschaftlichen Sinne darauf ausgerichtet, dem Kind durch die Sprachförderung zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit in seinem Alltag zu verhelfen. Dadurch wird nicht nur der Anspruch einer pädagogischen Sprachförderung erfüllt, sondern auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz im Sinne ‚vordringlicher Aufgaben‘ (KMK 1994, 4) umgesetzt.

8.) Erziehungstheoretische Fundierung

Erziehungstheoretische Fundierung bedeutet, dass die Gestaltung von Sprachfördersituationen nicht nur den Anspruch methodischer Angemessenheit (s. Punkt 4) erfüllt, sondern darüber hinaus auch erziehungswissenschaftlich verankert ist. Eine Grundlage hierfür liefert zum Beispiel die kooperative Sprachtherapie (vgl. Kracht 2010; Welling 2004).

9.) Institutionelle Passung

Das neunte Qualitätsmerkmal „institutionelle Passung“ steht für die Anforderung, dass für jede Sprachförderung abhängig von den gegebenen oder herstellbaren Rahmenbedingungen eine geeignete Organisationsform gefunden werden muss. Im Einzelfall wäre beispielsweise begründet zu entscheiden, welchen Bei-

trag Einzeltherapie, Gruppentherapie, unterrichtsimmanente Sprachförderung und Beratung von Eltern und anderen Bezugspersonen leisten können. Den Hintergrund dafür liefert die allgemeine Erziehungswissenschaft. Sie fragt, wie pädagogische Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie geeignete Orte für pädagogisches Handeln sein können. Dabei werden „Institutionen“ nicht etwa als Schulformen, sondern eher im Sinne von Organisationsformen gefasst.

10.) Zielgruppen- und gegenstandsgemessene Beratung

Das Handlungsfeld der Beratung ist ein von der Sprachbehindertenpädagogik noch wenig bearbeitetes Themengebiet. In der Praxis der Sprachheilschulen hat die Beratung aber eine lange Tradition und war bislang vor allem auf die Eltern zugeschnitten. In der Inklusiven Schule nimmt ihre Bedeutung angesichts einer geringen Stundenzahl, in der sich Sprachbehindertenpädagogin und Kind direkt begegnen, erheblich zu. Beratung darf als die wesentliche Grundlage angesehen werden, die es ermöglicht, die Bedingungen des Umfeldes eines Kindes und somit die Bedingungen seines Spracherwerbs zu optimieren.

5 Ausgewählte Herausforderungen an die Schule der Zukunft

Die Schule der Zukunft soll nach dem Willen der Kultusministerkonferenz inklusiv sein, ohne sonderpädagogische Fachlichkeit aufzugeben (KMK 2011) – ein Anspruch, der gerade durch diesen KMK-Beschluss durchaus in ein fragwürdiges Licht gerückt wird (von Knebel 2012), auch wenn hier wortwörtlich versprochen wird, „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (KMK 2011, 3). Praktisch ergeben sich aus diesem doppelten Anspruch von Inklusivität und Fachlichkeit vielfältige Aufgaben und Herausforderungen, von denen hier abschließend nur drei meines Erachtens besonders vordringliche benannt werden sollen:

Die erste große Herausforderung sehe ich darin, Lehrkräfte für die Arbeit

in der Inklusiven Schule *fachlich zu qualifizieren*. Gewiss verfügen so genannte „Sprachheillehrkräfte“ (also Lehrkräfte mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache) größtenteils über die notwendigen Kompetenzen, um die dargestellten zehn Qualitätsmerkmale zu erfüllen. Wahrscheinlich gibt es auch hier den einen oder anderen Fortbildungsbedarf, vor allem sind diese Lehrkräfte aus meiner Sicht aber nicht hinreichend vorbereitet für die vielfältigen und umfangreichen Beratungsaufgaben. Zum anderen erscheint es notwendig, dass alle Lehrkräfte allgemeinbildender Regelschulen über Basisqualifikationen verfügen, die einen Kompetenztransfer unterstützen und den „Sprachheillehrkräften“ ihre Arbeit so erleichtern.

Die *zweite* große Herausforderung sehe ich in der Bereitstellung hinreichender *personeller und materieller Ressourcen*. Eine wirklich flächendeckend wohnortnahe Beschulung ist logistisch anspruchsvoll. In meinem kleinen persönlichen Erfahrungsschatz habe ich noch keine inklusive Schule kennen gelernt, die mit sprachbehindertenpädagogisch qualifiziertem Lehrpersonal hinreichend ausgestattet war.

Die *dritte* große Herausforderung steht mit der zweiten im Zusammenhang. Erforderlich ist meines Erachtens die *Institutionalisierung strukturierter Netzwerke*. Vermutlich können regional unterschiedliche und in der Zeit veränderliche Bedarfe nur durch einen flexiblen und gut organisierten Einsatz sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit abgedeckt werden. Das allerdings würde das Berufsbild des Sprachheillehrers radikal verändern, was nicht nur unter dem Aspekt der Zumutbarkeit Fragen aufwirft, sondern außerdem weitere fachliche Qualifizierungsnotwendigkeiten nach sich ziehen könnte.

Literatur

- Baumgartner, S. (2004): Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In: Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G. & Maihack V. (Hrsg.): Standort: Sprachheilpädagogik (15–65). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Becker, K.-P. & Braun, O. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland 1945–2000. Rimpar: Ed. von Freisleben.
- Braun, O. (2012): Geschichte. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation (19–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Clahsen, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Tübingen: Narr Verlag.
- Fröschels, E. (1913): Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie). Leipzig, Wien: Deuticke Verlag.
- Hadewig, N. (2008): Wir arbeiten an der Flächeninhaltswerkstatt. Unterrichtsentwurf im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Lüneburg.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder) in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf (Aufruf am 07.09.2012).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn: Ed. Bentheim.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Bonn.
- Knebel, U. von (1996): Therapedidaktische Ansatzpunkte: Entscheidungsfelder in der Sprachtherapie mit aussprachege störten Kindern. Die Sprachheilarbeit 41, 6, 366–375.
- Knebel, U. von (2000): Kindliche Aussprachestörung als Konstruktion. Eine historische Analyse mit pädagogischer Perspektive. Münster.
- Knebel, U. von (2004): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft pädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd.5: Bildung, Erziehung, Unterricht (69–87). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Knebel, U. von (2010): Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. Entwicklungsnotwendigkeiten und Orientierungsgrundlagen – exemplarisch konkretisiert für den Förderschwerpunkt Sprache. Sonderpädagogische Förderung heute 55, 3, 231–251.
- Knebel, U. von (2012): Förderschwerpunkt Sprache. Sonderpädagogische Förderung heute 57, 4, 415–419.
- Knebel, U. von & Schuck, K. (2007): Allgemeine Fragestellungen. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3: Sonderpädagogik der Sprache (475–504). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Knebel, U. von & Welling, A. (1997): Kindliche Aussprachestörung – Phänomene und Konzepte. Historische und erkenntnistheoretische Betrachtungen. Der Sprachheilpädagoge 29, 1, 1–23.
- Kracht, A. (2010): Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie. Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik. Aachen: Shaker Verlag.
- Motsch, H.-J. (2009): ESGRAF-R. München: Ernst-Reinhardt Verlag.
- Orthmann, W. (1969): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Vorträge und Diskussionen der 8. Arbeitstagung vom 10.–12. Oktober 1968 in München (13–26). Hamburg: Wartenberg Verlag.
- Orthmann, W. (1982): Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G. & Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (67–91). Berlin: Marhold Verlag.
- Reuter, G. (Hrsg.) (1972): 50 Jahre Sprachheilschule Karolinenstraße 35. In: Schulchronik 50 Jahre Sprachheilschule Karolinenstraße 35, 1922–1972. Hamburg.
- Sprachheilschule Mümmelmannsberg (1992): 80 Jahre Sprachheilklassen in Hamburg. Hamburg.
- Steiniger, F. (1942): Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. Die deutsche Sonderschule 9, 1–23.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht. (127–146). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wendpap, H. (1962): 40 Jahre Dienst an sprachkranken Hamburger Kindern. Chronik der Schule für Sprachkranke am rechten Alsterufer Karolinenstraße 35. Hamburg.

Zum Autor

Prof. Dr. Ulrich von Knebel übernahm nach mehrjähriger Tätigkeit als Förderschullehrer und Sprachtherapeut im Februar 2012 die Professur für Sprachbehindertenpädagogik am Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Korrespondenzadresse

von.knebel@hu-berlin.de

DOI dieses Beitrags:
10.2443/skv-s-2013-56020130402
www.doi.org





Förderbedarf Sprache inklusiv denken

Christian W. Glück, Karin Reber & Markus Spreer

Das Bildungssystem in Deutschland steht vor der Aufgabe, eine vorrangig inklusiv ausgerichtete Schule zu organisieren. Auch und gerade Kinder und Jugendliche, deren Chancengleichheit durch erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation bedroht ist, soll die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden.

Für die Gestaltung des Wandels hin zu einem inklusiven Schulsystem bedarf es der Anstrengung und Bereitschaft aller professionellen Akteure. Hierzu gehören die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, die Sonderpädagogen mit Kompetenzen im Förderschwerpunkt „Sprache und Kommunikation“ (sog. Sprachheilpädagogen) sowie nicht-lehrende Fachpersonen (Sozial-, Heilpädagogen, (Sprach-)Therapeuten) in einem multi-professionellen Team.

auch auf der Ebene pädagogischer Praxis Unterschiede zu konstatieren sind. So bezieht sich der Begriff der „Inklusion“ ausdrücklich auf alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens und auch auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen (Alter, Religion, ethnische Herkunft, Geschlecht, ..., Behinderung). Aufgabe der Inklusion ist es, eine Gesellschaft zu entwickeln, die sich in der Achtung der Vielfalt aktiv gegen Ausgrenzung und Benachteiligung wendet. Bezogen auf die Schule und die Dimension Behinderung heißt dies:

Definition Inklusion:

Alle Kinder lernen gemeinsam und erhalten ein an ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten angepasstes Bildungsangebot, das je nach Bedarf auch individuelle Unterstützungs- und Fördermaßnahmen vorsehen kann.

In der schulischen Umsetzung in den einzelnen Bundesländern werden unterschiedliche Termini verwendet. Häufig wird alternativ auch vom „Gemeinsamen Unterricht“ (GU) gesprochen. Man vermeidet damit die uneinheitlich besetzten Begriffe „Integration“ und „Inklusion“. Allerdings enthält auch dieser Terminus die Prämisse eines Zwei-Kategorien-Modells – eben des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

Merkmale inklusiv orientierter Angebote nach den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention sind für die Schulen (Art. 24):

- Streben nach größtmöglicher, gesellschaftlicher Teilhabe während und als Ziel des Bildungsprozesses (Art. 3, Art. 24)
- Chancengerechtigkeit durch Vermeidung von Bildungsbarrieren,

1 Terminologie Inklusion

Der Begriff „Inklusion“ spiegelt den Wandel der sonderpädagogischen Paradigmen in den letzten Jahrzehnten wider (Abb. 1): von der Exklusion über Separation und Integration hin zu Inklusion. Historisch betrachtet ist er noch sehr jung: Man spricht erst seit der UNESCO-Salamanca-Erklärung 1994 weltweit von „Inklusion“, angelehnt an den amerikanischen Sprachraum. Dort löste „inclusion“ den Terminus „mainstreaming“ ab. (Der Terminus „integration“ ist in den USA rein im Kontext Migration gebräuchlich.) Alltagssprachlich ersetzt im Deutschen der Begriff „Inklusion“ zunehmend den der „Integration“, obwohl in theoretischer Hinsicht – und abgeleitet davon –

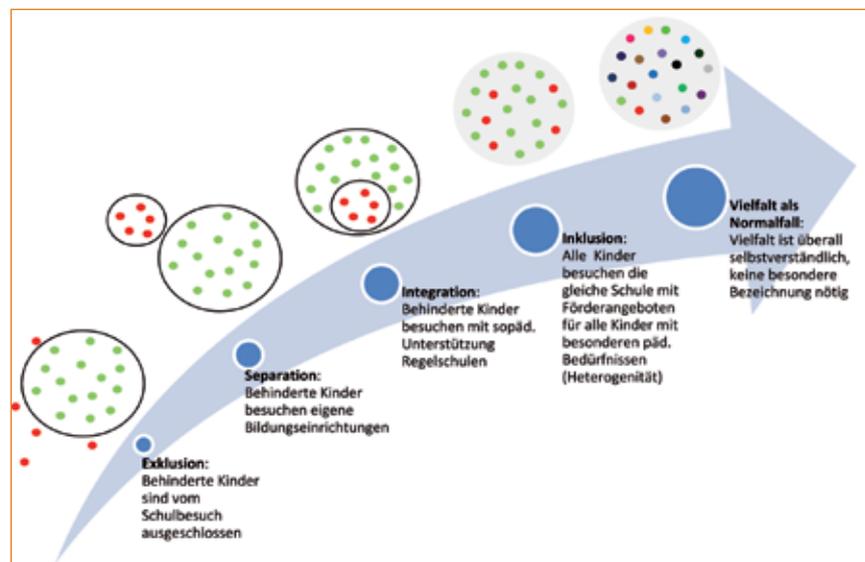


Abb. 1: Wandel der Begrifflichkeiten (in Anlehnung an Bundschuh 2010)

durch das Angebot notwendiger Unterstützung und durch angemessene Vorkehrungen und besondere Maßnahmen zur Herstellung der Chancengleichheit (Art. 5, Art. 24)

- Akzeptanz und Chance der Vielfalt (Art. 3) sowie volle Entfaltung der persönlichen Potentiale (Art. 24)
- Abbau von Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung (Art. 2)

Es bestehen unterschiedliche Auffassungen über die konkrete Umsetzung dieser Vorgaben in pädagogisches und Verwaltungshandeln. Beispielsweise wird mit dem Ziel der Dekategorisierung, also der Vermeidung potenziell stigmatisierender Zuschreibungen („Behinderung“, „sonderpädagogischer Förderbedarf“), eine systemische Ressourcenzuweisung für Unterstützungs- und Fördermaßnahmen bevorzugt (Hinz 2002, Heimlich 2011). Manche Bundesländer belassen es jedoch (derzeit) bei einer personorientierten Ressourcenzuweisung, die dann eine Kategorisierung – zumindest für die Ressourcenverwaltung – erforderlich macht, dafür zu einem stärker definierten Anspruch auf die Förderung führt. Während einige Bundesländer (u.a. HB, BB, NS, SH) eine separierende Beschulung von Kindern mit Förderbedarf Sprache in den Eingangsklassen völlig ablehnen, setzen andere Bundesländer (u.a. BW, BY, SN, HE) gerade durch eine zeitweise Separation in den Eingangsklassen und das intensive Fördersetzen von Förderschulen Sprache auf einen starken, präventiven Effekt, der spätere Ausgrenzungsrisiken vermeidet.

Letztlich gilt es, in der „Diskussion um (ein) professionelles Selbstverständnis ... der sonderpädagogischen Fachrichtungen“ als „subsidiäre Unterstützungssysteme“ im inklusiven Bildungssystem institutionsunabhängig die eigenen Handlungskategorien zu reflektieren, wobei stets „das Verhältnis der Handlungskategorien Unterricht, Förderung und Sprachtherapie“ im Fokus steht (vgl. Glück & Mußmann 2009, 213).

2 Normative Grundlagen für Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache

Die rechtliche Situation in Deutschland ergibt sich aus folgenden gesetzlichen Rahmenbedingungen und normativen Beschlüssen:

- **UN-Behindertenrechtskonvention** (Bundesgesetzblatt 2008): Im Artikel 24 (Bildung) wird die Gewährleistung eines „integrativen Bildungssystems auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ gefordert. Ziel sei die „volle Entfaltung“ und die „Teilhabe an einer freien Gesellschaft“: Alle müssten „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ haben. Die Abschaffung der Förderschulen oder des Förderschulsystems findet sich hier nicht (obwohl fälschlicherweise oft behauptet), stattdessen: Es müssen „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“.
- **KMK-Empfehlungen** „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011): Orientiert an der UN-Behindertenrechtskonvention wird ebenfalls das Ziel der aktiven Teilhabe betont, das durch „qualitativ hochwertige Bildungsangebote“ (u.a. 14) verschiedenster Art zu erreichen sei. Vorrangige Aufgaben sonderpädagogischer Angebote seien u.a. „Diagnostik und Beratung“, „Kompetenztransfer“ und „Vernetzung“ (17). Auch therapeutisches Personal solle einbezogen werden (18).
- **Schulgesetze der Länder:** Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland bestimmen die einzelnen Bundesländer autonom, wie sie Inklusion orientiert an den KMK-Empfehlungen umsetzen. Entsprechend groß ist die Schere der Positionen, der Institutionalisierungsformen und Konzepte (Tab. 1). Neben den gesetzlichen Grundlagen für den pädagogischen Bereich bestehen rechtliche Regelungen, die geeignet sind, Schüler mit einer (drohenden) Behinderung im gemeinsamen Unterricht zu unterstützen.
- **Eingliederungshilfe:** eine Leistung der Sozialhilfe (SGB XII §54) bzw. des Jugendamtes (nach SGB VIII §35a) bei Ansprüchen auf Unterstützung bzw. Alltagsassistenz (sog. „Integrationshelfer“, „Schulbegleiter“)
- **Heilmittelrichtlinien** (HM-R, Gemeinsamer Bundesausschuss G-BA der Ärzte und Krankenkassen 2011): Die Heilmittelrichtlinien gelten bundesweit und bestimmen für verordnende Ärzte den Rahmen für Leistungen der krankenkassenfinan-

zierten Sprachtherapie. Neu aufgenommen worden ist die Möglichkeit für Sprachtherapeuten, ihre Leistungen unter bestimmten Voraussetzungen auch direkt in schulischen Einrichtungen zu erbringen.

Verschiedene gesellschaftliche Gruppen beteiligen sich aktiv am Diskurs der inklusiven (Um-)gestaltung des Bildungssystems. Das „Institut für Menschenrechte“ (www.institut-fuer-menschenrechte.de) hat die Aufgabe, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu begleiten und der UN zu berichten. Die Konferenz der Kultusminister (KMK, www.kmk.org) und relevante Fachverbände haben Positionspapiere erstellt, die über die jeweiligen Internetpräsenzen abrufbar sind: u.a. die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs, www.dgs-ev.de) und der Verband Sonderpädagogik (vds, www.verband-sonderpaedagogik.de).

3 Schulbesuch im Förderschwerpunkt Sprache

Die gemeinsame Unterrichtung von Schülern und damit die größtmögliche Teilhabe ist das Ziel aller sonderpädagogischen Bemühungen. Tatsächlich gelingt es auch in Bundesländern, in denen eine zeitweise Separation von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ stattfindet, dass fast alle ihre Schullaufbahn nicht in der Förderschule abschließen und sie alle möglichen Bildungsabschlüsse erreichen können (Sallat & Spreer 2011).

Abb. 2 gibt einen Überblick über den Schulbesuch der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache, basierend auf den aktuellsten derzeit verfügbaren schulstatistischen Zahlen aus dem Schuljahr 2011/12. Für jedes Bundesland sowie für Gesamt-Deutschland wird die *Förderquote* in Prozent angegeben, also der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ an der Gesamtheit aller Schüler, sowie die Integrationsquote, also der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“, an der Gesamtzahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler, die an allgemeinen Schulen und nicht an der Förderschule unterrichtet werden.

Insgesamt erstaunlich ist, wie unterschiedlich die Förderquoten in den einzelnen Bundesländern sind: Den höchsten Anteil haben Berlin (BE) mit 1,2%

Tab. 1: Vergleich gesetzlicher Rahmenbedingungen in exemplarischen Bundesländern (Stand August 2013)

	Bremen	Niedersachsen	Sachsen	Bayern
Gesetzliche Grundlage	Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) 2010 bremen.beck.de	Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) 2013, Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule 2012, www.nds-voris.de	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) 2010; Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO) 2004 www.revosax.sachsen.de	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) 2011 www.gesetze-bayern.de
Generelle Position, vgl. geltendes Schulgesetz	„(4) Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden.“ (Artikel 3)	„(1) Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. ... (2) In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam erzogen und unterrichtet.“ (Artikel 4)	„(1) Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne von § 13 Schulordnung Förderschulen (SOFS) [...] festgestellt wurde, können nach Maßgabe der nachstehenden Vorschriften zusammen mit nichtbehinderten Schülern in einer öffentlichen Schule [...] unterrichtet werden, wenn und solange gewährleistet ist, dass sie in dieser Schule die erforderliche besondere Förderung erhalten.“ (§ 2 SchIVO)	„(2) Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ (Artikel 2) Generell: „Inklusion durch Kooperation“
Im Bundesland vorgesehene Organisationsformen für Schüler mit Förderbedarf im Bereich Sprache	Es gibt keine besonderen schulischen Förderorte für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache im Bundesland Bremen.	<ul style="list-style-type: none"> Allgemeine Schulen/Regelschulen: Einzelintegration und sonderpädagogische Grundversorgung Sprachheilklassen an Grundschulen Förderschule Schwerpunkt Sprache, z. T. bis Klasse 10, ansonsten bis Klasse 4 	<ul style="list-style-type: none"> Schüler an der Sprachheilschule/Förderzentrum Sprache Formen der Integration: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spFb) in der Einzelintegration, ggf. mit zusätzlicher Förderung im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht Formen der Kooperation zwischen Förder- und Regelschule mit teilweiser gemeinsamer Beschulung im Unterricht/ Gebäude 	<ul style="list-style-type: none"> Sonderpädagogische Förderzentren Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (sehr selten) Kooperationsklassen Partnerklassen (vormals Außenklassen) Beratungsstellen und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) Allgemeine Schulen/Regelschulen: Einzelintegration
Weiterführende Literatur	Bremer Portal zu Inklusion: www.inklusion.schule.bremen.de; www.bildung.bremen.de	Niedersächsischer Bildungsserver zu Inklusion: www.nibis.de/nibis.php?menid=3107	Sächsisches Kultusministerium: http://www.schule.sachsen.de/14308.htm	Kultusministerium Bayern zu Inklusion: www.km.bayern.de/inklusion, Weigl 2010

Praxisthema

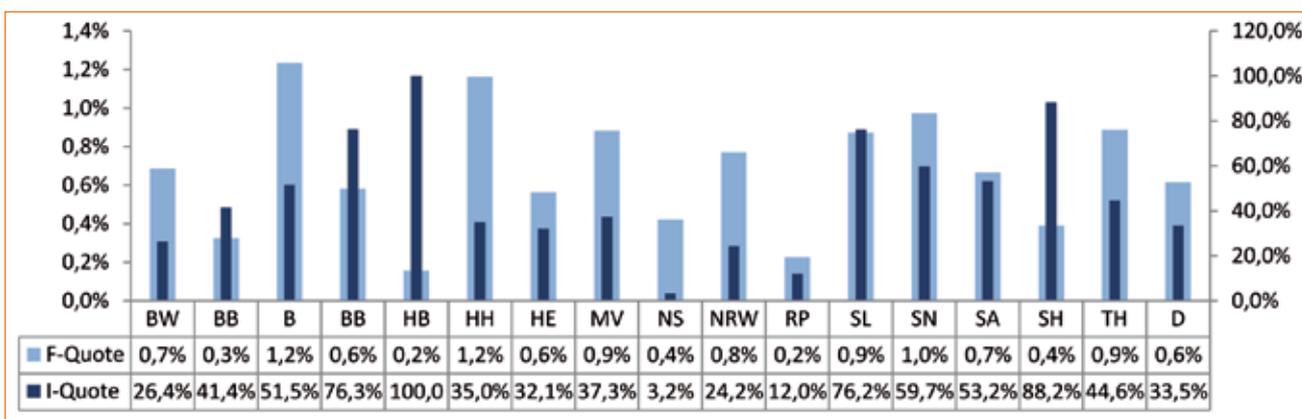


Abb. 2: Förder- und Integrationsquote im Förderschwerpunkt Sprache für das Schuljahr 2011/12 in Prozent (%) in den einzelnen Bundesländern sowie Deutschland gesamt¹

¹ Alle quantitativen Angaben in diesem Kapitel: eigene Berechnungen, basierend auf Angaben der KMK (2012) und der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2012)

und Hamburg mit 1,2%. Hier lässt sich ein Zusammenhang zum Kontext Mehrsprachigkeit vermuten (Anteil ausländischer Schüler 13% bzw. 12% – zur Orientierung: Gesamtdeutschland: 8%). Dagegen erhalten in Bremen (HB: 0,2%) bei einem vergleichbar hohen Anteil von ausländischen Schülern (12%) und Rheinland-Pfalz (RP: 0,2%) besonders wenig Kinder eine sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache. Der Anteil von Schülern mit diesem spezifischen Förderbedarf scheint daher nicht nur vom individuellen Bedarf, sondern auch von den jeweiligen Angeboten abhängig zu sein. Wobei auch Bundesländer wie Baden-Württemberg mit einem überdurchschnittlichen Anteil ausländischer Schüler von 10% und einem ausgebauten System von etwa einer Förderschule Sprache je Landkreis Förderquoten erreichen, die lediglich marginal über dem gesamtdeutschen Durchschnitt liegen. In Deutschland haben 0,6% aller Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache.

Auch die *Integrationsquoten*, d. h. der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Sprache“, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an der Gesamtzahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht weist in den einzelnen Bundesländern große Unterschiede auf. Diese beruhen z. T. auf unterschiedlichen Meldekriterien.

Die höchste Integrationsquote im Förderschwerpunkt „Sprache“ hat demnach Bremen (HB: alle Kinder werden in allgemeinen Schulen unterrichtet), gefolgt von Schleswig-Holstein (SH: 88,2%) und Brandenburg (BB: 76,3%), die niedrigsten dagegen haben Niedersachsen (NI: 3,2%) und Rheinland-Pfalz (RP: 12,0%). Durchschnittlich werden in Deutschland 33,5% der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache an allgemeinen Schulen integrativ beschult. Damit liegt diese Quote über der Gesamt-Integrationsquote aller Förderschwerpunkte (Deutschland: 23,7%).

Wichtig bei der Betrachtung dieser statistischen Zahlen ist allerdings, dass die quantitativen Werte keine Aussagen zur Qualität der Förderung im jeweiligen Bundesland zulassen!

4 Unterstützungsdimensionen im Förderschwerpunkt Sprache: Pluralität der Wege

Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Lernbarrieren haben vielfältige sprachliche Unterstützungsbedarfe und benötigen, je nach individuellen Voraussetzungen, individuelle Kombinationen flexibler Maßnahmen in inklusiven Settings wie Kindergarten und Regelschule, bei Bedarf jedoch auch spezifische Fördermaßnahmen in Fördergruppen und -klassen an Förder- und/oder Regelschulen („Pluralität der Wege“). Dabei muss sowohl die Qualität als auch die Spezifität der Förderung auf jeden Fall sichergestellt sein. Die Unterstützungsangebote werden durch den Sonderpädagogen koordiniert und realisiert (Abb. 3; vgl. auch Abschnitt 5):

Der hohen, interindividuellen Variation sprachlicher Fähigkeiten, der Bedingungsgefüge und der Kontextstrukturen kann nur eine Vielfalt an Wegen der Unterstützung und Förderung gerecht werden.

5 Praktische Umsetzung von Inklusion im Bereich Sprache

In der Praxis müssen oben genannte Unterstützungsdimensionen (Abb. 3)

flexibel und individuell sinnvoll kombiniert werden. In den USA ist hierfür im „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) ein Vorgehen nach dem „Responsiveness-to-Intervention“ (RTI)-Paradigma (Johnson et al. 2006; Reber 2012) gesetzlich vorgeschrieben. In Deutschland existieren aufgrund des Bildungsföderalismus verschiedene Umsetzungen.

Inklusion meint dabei immer in erster Linie einen professionellen Umgang mit Heterogenität. Ausgangslage im Bereich Sprache ist, dass Kinder und Jugendliche mit spezifischen Barrieren in diesem Bereich einen zeit- und intensitätsbezogen gestuften Bedarf an passgenauen, personorientierten und systemischen Maßnahmen in verschiedenen Unterstützungsdimensionen haben.

1. Diese Barrieren und Ressourcen gilt es durch eine prozessbegleitende, individuelle und professionelle *Diagnostik* zu ermitteln (Spreer in diesem Heft).
2. Zum entsprechenden Bedarf sind passgenau personorientierte und systemische Maßnahmen der *Beratung, Förderung bzw. Therapie* und/oder sonderpädagogischer Gestaltung des Unterrichtsangebotes zu entwickeln und in einer *Förderkonzeption* zusammenzustellen (Mahlau/Hensen in diesem Heft). Aufgrund der Heterogenität der Lernausgangslagen gehen dabei nicht alle Schüler den gleichen Weg: Je nach Intensität des Förderbedarfs sollte eine *geeignete För-*



Abb. 3: Unterstützungsdimensionen: Aufgabenbereiche des Sonderpädagogen in der (in) direkten Arbeit mit dem Kind/Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Kommunikation

derebene gewählt werden. Die verschiedenen Förderebenen bieten immer spezifischer und individueller werdende Maßnahmen (vgl. RTI-Modell: <http://www.rti4success.org>, Mahlau 2012/2013; Reber 2012), z. B. auf Ebene 1: Regelschulunterricht (Grundschulpädagoge), auf Ebene 2: Sprachförderung im Unterricht (Grundschul- und/oder Sprachheilpädagogin), auf Ebene 3: sprachtherapeutischer Unterricht (Sprachheilpädagogin). Alle Ebenen sind bei Bedarf durch Sprachtherapie zu ergänzen.

- Der ganze Prozess sollte in *Kooperation* mit dem Kind, den Eltern und allen beteiligten Fachpersonen ablaufen (vgl. Artikel zur Kooperativen Sprachförderung (KSF), Bauer et al. in diesem Heft). Die *Koordination* übernimmt für den Förderschwerpunkt Sprache der Sprachheilpädagogin.
- Auf der Basis der Förderkonzeption sollte ein inklusiver *Unterricht* individuelle Lernprozesse ermöglichen, und zwar in dem Sinne, dass jedes Kind an seinem Lernziel und auf seinem Lernausgangsniveau arbeiten kann. Die Förderkonzeption ist weiterhin dynamisch und/oder zyklisch zu evaluieren, um Lernverläufe sichtbar zu machen und Maßnahmen abzustimmen (vgl. exemplarisch im Unterrichtsbereich Rechtschreiben Reber/Kirch in diesem Heft). Dazu sind Verfahren der Lernverlaufsbeobachtung zum Einsatz im Unterricht notwendig.

Den Rahmen für eine professionelle Ausgestaltung der personorientierten Fördermaßnahmen gibt der Bereich **Innovation**: Inklusive Schulen entwickeln ihre Schulkonzepte bzgl. des Förderschwerpunktes Sprache weiter. Fortbildungsangebote zu den Themen „sprachliche Entwicklung“, „sprach- und kommunikationsbezogene Förder- und Therapiemöglichkeiten“ sowie zu speziellen Störungsbildern im Rahmen der kollegialen Beratung sichern die Qualität.

6 Ausbildungssituation im Förderschwerpunkt Sprache

Im deutschsprachigen Raum existiert eine einmalige Ausbildungssituation im Förderschwerpunkt Sprache: Nur hier

Tab. 2: Exemplarische Darstellung aktueller Forschungsprojekte zur Thematik Inklusion und sprachlicher Förderbedarf

Studien zu Förderbedingungen eines Bildungssettings	Vergleichende Studien zu Förderbedingungen in unterschiedlichen Bildungssettings
Schulentscheidungsprozesse und Schulfriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind Ritterfeld et al. 2011	Rügener Inklusionsmodell (RIM) Mahlau 2012, 2013 http://www.rim.uni-rostock.de
Bildungsbiographien ehemaliger Schüler von Sprachheilschulen Sallat & Spreer 2014	Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (Ki.SSES) – Prospektive Längsschnittstudie bei unterschiedlichen Bildungsangeboten Glück & Janke (in Druck) http://www.ki-sses.de
Lehrerfragebogen zur Unterrichtsqualität bei sprachbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern (LeFraU-S) Theisel & Glück 2012	
Unterrichtsbilder – Videobasierte Interaktions- und Konversationsanalyse im inklusiven Fachunterricht Mußmann 2014	Inklusion und Sprachheilpädagogik/Sprachtherapie/Logopädie: Angebote für Kinder und Jugendliche mit sprachlichem Förderbedarf in Schulen Internationale Online-Fragebogenerhebung zur Versorgungsqualität und Arbeitssituation von Fachpersonen Blechs Schmidt & Reber 2013
Emotionale und soziale Schulerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen (EuSe-S) Mußmann (angenommen)	

existiert der schulische „Sprachheilpädagogie“; gleichzeitig gibt es eine Mannigfaltigkeit an Ausbildungsgraden im therapeutischen Bereich (Berufsausbildung Logopädie bis hin zu Bachelor-Master-Studiengängen der akademischen Sprachtherapie). In anderen Ländern wie den USA, England oder der Schweiz existieren nur Lehramtsstudiengänge Sonderpädagogik sowie meist eine Art der allerdings immer akademischen Sprachtherapie (Reber 2012).

Die Ausbildungssituation im Lehramt Sonderpädagogik mit der Fachrichtung Sprachheilpädagogik (variiere Bezeichnungen existieren) ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Im Spannungsfeld von spezifischer Expertise und generalistischer Ausrichtung an den Bedingungen der Inklusion und der damit möglicherweise verbundenen Zuständigkeit für möglichst viele verschiedene Förderbedarfe nehmen Studien- und Prüfungsordnungen unterschiedliche Positionen ein. Beispielsweise wird an den Universitäten in Bayern derzeit (noch) die höchste Spezifität erreicht, indem eine sonderpädagogische Fachrichtung studiert wird, davon 90 ECTS, d. h. drei komplette Studienseester, wirklich spezifisch sprachheilpädagogische Inhalte (Stand August 2013). Demgegenüber ist die Breite deutlich eingeschränkt, nur eine zweite Fachrichtung kann fakultativ hinzugewählt werden. Einen Gegenentwurf bietet die Universität Bremen, die im Studiengang „In-

klusive Pädagogik“ die fachrichtungsspezifischen Anteile mit 9 ECTS marginalisiert hat zugunsten einer hohen Breite. Bei einem solchen Studienprogramm ist zu fragen, ob die in Kap. 4 genannten Unterstützungsdimensionen noch in der ausreichenden Professionalität angeboten werden können, oder ob die so ausgebildeten Unterstützer ihrerseits der Unterstützung z. B. durch Therapeuten bedürfen.

7 Forschungsstand „Inklusion und Sprache“

Die Qualität der Sprachförderung und Sprachtherapie in inklusiven Bildungskontexten ist unbedingt sicherzustellen. Erst in den Anfängen stecken jedoch fundierte, prozessbegleitende Evaluationen zu den Förderbedingungen in den unterschiedlichen Settings. Seit ca. fünf Jahren wird dieser Bereich über verschiedene, auch national geförderte Studien schwerpunktmäßig in den Blick genommen (Tab. 2).

8 Ausblick

Im internationalen Vergleich verfügt Deutschland über herausragende Angebote für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Kommunikation. Während sich an-

dere Länder erst auf den Weg machen, sprachheilpädagogisch qualifiziertes Personal für den vorschulischen und schulischen Bereich zu entwickeln, existiert in Deutschland bereits der Sonderpädagoge mit akademischer Qualifikation im Fach Sprachheilpädagogik. In Deutschland wurden bereits Konzepte und Methoden für die (Klein-) Gruppenintervention sowie für den Unterricht entwickelt, die erfolgreich angewandt werden (vgl. Publikationen in der „Sprachheilarbeit“ bzw. „Praxis Sprache“ und „Forschung Sprache“).

Inklusion und damit Chancengerechtigkeit und Teilhabe auch für Menschen mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen kann gelingen, wenn entsprechende Rahmenbedingungen individuell abgestimmte und damit vielfältige Unterstützungsmaßnahmen bis hin zum sonderpädagogischen Bildungsangebot ermöglichen. Das kann auch die Einbeziehung nicht-lehrender Partner (Fachdienste, Therapeuten) bedeuten. Der Schlüssel für eine gelingende, inklusive Gestaltung der Schule ist die intensive Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, die jeweils ihre spezifische Expertise einbringen. Diese Expertise auch zukünftig zu sichern, wird Aufgabe der Fachgesellschaften, der Studienstätten, der Schulpolitik und -verwaltung, aber auch der Kollegen in den Schulen selbst sein.

Literatur

- Blechsmidt, A. & Reber, K. (2013): Eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit trägt Früchte – Umfrage zu Inklusion und Sprachtherapie. In: DLV aktuell 3/2013, in Druck.
- Bundesgesetzblatt (2008), Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2008, 1436-1438: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Aufruf am 18.2.2012)
- Bundschuh, K. (2010): Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gemeinsamer Bundesausschuss (2011): Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung (Heilmittel-Richtlinie/Heilm-RL) in der Fassung vom 20. Januar 2011/19. Mai 2011. Bundesanzeiger 2011, 96, 2247. (in Kraft getreten am 1. Juli 2011) <http://www.g-ba.de/informatioenen/richtlinien/12/> (Aufruf am 18.2.2012)
- Glück, C. W. & Janke, B. (in Druck): Entwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung – die Ki.SSES-Problema Längsschnittstudie. In: BMBF (Hrsg.): Tagung Bildungsforschung 2020, Berlin.
- Glück, C.W. & Mußmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik‘ In: Sprachheilarbeit 54, 212-219.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik – Die Bedeutung der Behindertentrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 44-54.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, 354-361.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. A. (2006): Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It. [RTI Manual]: Department of Education, Washington, DC. http://www.nrcl.org/rti_manual (Aufruf am 17.09.2013)
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (Aufruf am 18.2.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2012): Sonderpädagogische Förderung an Schulen. Datensammlung 2011/12. <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> (Aufruf am 18.2.2012)
- Mahlau, K. (2012): Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache – das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Die Sprachheilarbeit 57, 3, 147-154.
- Mahlau, K. (2013): Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. In: Forschung Sprache 1, 4-22.
- Mußmann, J. (2014): Merkmale inklusiver Sprachförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer (in Druck).
- Mußmann, J. (angenommen): Sprachliches Förderziel Toleranz? Normative Kollektivziele mit dem Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Inklusion. National Research Center on http://www.nrcl.org/rti_manual
- Reber, K. (2012): Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings: Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 4, 264-275.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011): Schulentscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. Sprachheilarbeit 56, 2, 66-77.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2011): Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe – Bildungs- und Berufswege ehemaliger Schüler der Sprachheilschulen. Sprachheilarbeit 56(2), 78-86.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2014): Katamnestic Erhebungen zu ehemaligen Schülern von Sprachheilschulen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundwissen Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer (in Druck).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Bildung – Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen, http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrab25sch.asp (Aufruf am 16.09.2013), auch: Fachserie 11 Reihe 1 „Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen“
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. In: Sprachheilarbeit (1), S. 24-34.
- Weigl, E. (2010): Der bayerische Weg der Inklusion durch Kooperation. In: Metzger, K. & Weigl, E. (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen Scriptor, 29-41.

Zu den Autoren

Prof. Dr. Christian W. Glück vertritt an der Universität Leipzig das Fach Sprachbehindertenpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Prävention, Diagnostik und Therapie von Sprachentwicklungsstörungen auch im mehrsprachigen Kontext und im Stottern. Darüber hinaus ist er Leiter des Landeskompetenzentrums zur Sprachförderung an Kindertagesstätten in Sachsen und Direktor des Instituts für Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation (INSKOM).

Dr. Karin Reber ist Sprachheilpädagogin und akademische Sprachtherapeutin (Sprachheilpädagogin M.A.) und arbeitet derzeit als Akademische Rätin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen sprachheilpädagogischer Unterricht, Lese-Rechtschreibstörungen und Inklusion.

Dr. Markus Spreer ist Sprachheilpädagoge und arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Pädagogik mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungssprache, Diagnostische Erfassung von Sprachleistungen sowie Prosodie und Pragmatik.

Korrespondenzadressen

christian.glueck@uni-leipzig.de,
karin.reber@edu.lmu.de,
m.spreer@rz.uni-leipzig.de

DOI dieses Beitrags:
10.2443/skv-s-2013-56020130403
www.doi.org





Erfassung sprachlicher Fähigkeiten in inklusiven schulischen Settings – Beobachtungsmaterialien und Diagnoseverfahren im Überblick

Sprachdiagnostische Ziele: Erfassung sprachlicher Fähigkeiten auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen

Altersstufe: Schulalter, Schwerpunkt Grundschule

Markus Spreer

Einleitung

Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich Sprache & Kommunikation ist als „diagnosegeleiteter Prozess“ (von Knebel 2007) zu verstehen, der potenzielle (Sprach-) Barrieren identifiziert und in der Folge eine uneingeschränkte sprachliche Bildung ermöglicht. Für die professionelle, spezifische Förderung ist es deshalb notwendig, den aktuellen individuellen sprachlichen Entwicklungsstand und die spezifischen Bedingungen des Erwerbs sprachlicher Strukturen eines Kindes zu kennen und somit über Wissen zur Lernausgangslage zu verfügen. Eine Diagnostik, die genau dieser Zielstellung folgt, liefert spezifische Ansatzpunkte, um Lernen – unabhängig vom Förderort – optimiert zu gestalten (vgl. Reber 2012).

In inklusiven schulischen Settings sind, je nach administrativen Rahmenbedingungen und Vorgaben, unterschiedliche Handlungsträger mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen im Bereich Diagnostik betraut. Regel- oder Sonderschullehrkräfte erfassen über kriteriengeleitete Beobachtungen und vorwiegend Gruppenüberprüfungsverfahren zunächst diejenigen Kinder, die einer Förderung bedürfen, welche über Sprachfördermaßnahmen im Regelunterricht hinausgeht. Die differenzierte Feststellung des sprachlichen Leistungsstandes bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die sich daraus ergebende Erstellung von Förderplänen übernehmen dann in der Regel Sprachheillehrer als „case manager“ (vgl. Reber 2012, 268f). In unter-

schiedlichen Aufgabenbereichen des inklusiven Settings kommen somit unterschiedliche diagnostische Methoden und Verfahren zum Einsatz. Das „Messen“, d. h. die direkte Erhebung sprachlicher Fähigkeiten des Kindes, stellt neben der Beobachtung und Befragung nur eine der möglichen diagnostischen Methoden dar.

Die folgende Zusammenstellung zeigt eine *Auswahl* der aktuell vorhandenen und in der Praxis verwendeten Verfahren. Diagnostika zum Bereich Schriftsprache wurden aus Platzgründen nicht berücksichtigt. Eine vollständige Darstellung aller Bereiche findet sich in Tollkühn & Spreer (in Vorb.) bzw. in Auszügen in Tollkühn & Spreer (2005) . Die Literaturangaben der einzelnen Verfahren sind mit einer tabellarischen Zusammenstellung aller hier vorgestellten Verfahren im Download  abrufbar.

Verfahren für die orientierende Einschätzung sprachlicher Leistungen durch Regel- und Sonderschullehrkräfte im Klassenkontext

In inklusiven Settings stehen Regelschullehrkräfte vor der Aufgabe, die Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht zu berücksichtigen. Dabei spielt auch die Ermittlung von (sprachlichen) Voraussetzungen im Sinne von Lernausgangslagen eine Rolle. Gerade für den Einschulungszeitpunkt existiert inzwischen eine Vielzahl von Verfahren, die in ganz

unterschiedlicher Qualität (vorwiegend in Form informeller Verfahren) mittels unterschiedlicher diagnostischer Methoden Lernvoraussetzungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen von Kindern in Einzel- und/oder Gruppensituationen ermitteln. Auch für die anderen Altersbereiche liegen Beobachtungs- und Einschätzungsbögen bzw. Diagnosematerialien vor, die zu diesem Zweck von Regel- und Sonderschullehrkräften bevorzugt in Gruppensituationen eingesetzt werden können (vgl. Tab. 1). Das weitere Vorgehen bei sprachlichen Schwierigkeiten eines Kindes sollte dann in Absprache mit einem Sprachheilpädagogen erfolgen.

Verfahren für die spezifische Diagnostik durch Sonderschullehrkräfte im Bereich Sprache & Kommunikation

Sonderschullehrkräfte übernehmen in inklusiven Settings unterschiedliche diagnostische Aufgaben. Über Screeningverfahren hinausgehend (vgl. Tab. 1) werden zusätzlich diagnostische Materialien benötigt, die als standardisierte und normierte Verfahren die Basis einer differenzierten Planung von Interventionen (und deren ggf. notwendigen Zuweisung) darstellen. Die Ergebnisse zielen somit auf die Ermittlung der individuellen Notwendigkeit von spezifischen Fördermaßnahmen und deren Evaluation, z. B. auch in Form der Beratung unterschiedlicher Lehrkräfte bei der Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen.

Tab. 1: Ausgewählte Verfahren zur Erfassung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Schulalter 

Verfahren	Beschreibung	
ADST Allgemeiner Deutscher Sprachtest (Steinert 2011)	Zielgruppe: 3.–10. Klasse	Einzel- oder Gruppenüberprüfung
	Dauer: insgesamt ca. 180 min	Normierung: ja
	<p>Überprüfungsbereiche (Arbeit mit Wörtern, Begriffen und Texten, mit der Wort- und Satzgrammatik, mit der Phonematik und Prosodie im Kontext der Sprachfertigkeiten Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen), u. a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Beantwortung von Fragen zu gelesenen und gehörten Texten ■ Zuordnung von Synonymen und Antonymen ■ Prüfung gelesener und gehörter Wörter und Sätze auf rechtschriftliche bzw. grammatische Richtigkeit ■ Bildung von Sätzen aus vorgegebenen Wörtern ■ Reimpaare erkennen ■ Einsetzen grammatischer Formen und Satzzeichen in Sätzen ■ Freies Schreiben einer Geschichte <p>Auswertung: quantitativ; fertigungs- und sprachebenenbezogenes Leistungsprofil</p>	
ASVT Anweisungs- und Sprachverständnistest (Kleber & Fischer 1994)	Zielgruppe: 1. und 2. Klasse	Einzel- oder Gruppenüberprüfung
	Dauer: ca. 35-50 min	Normierung: ja
	<p>Überprüfungsbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Anweisungsverständnis: Ausführen einfacher Anweisungen (Abilden einfacher Instruktionen, ähnlich dem Unterrichtsgebrauch) ■ Sprachverständnis: Verstehen komplexer Instruktionen (komplexe Satzstrukturen, Bedeutung von Funktionswörtern, Sinnentnahme aus kurzen Geschichten) ■ Nachschlagen: Zurechtfinden im Testheft, Auffinden einzelner Seiten <p>Auswertung: quantitativ; kriterienorientierte Skalen</p>	
Beurteilen – Beraten – Fördern (Heuer 1997)	Zielgruppe: Vor- und Grundschüler	Einzelüberprüfung (Beobachtungen)
	Dauer: keine Angaben	Normierung: nein
	<p>Überprüfungsbereiche (in Form umfangreicher Zusammenstellung von Formblättern bzw. Beobachtungsbögen zu allen Entwicklungsbereichen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sprache und Kommunikation: pragmatisch-kommunikativer, phonetisch-phonologischer, morphologisch-syntaktischer, semantisch-lexikalischer Bereich sowie Sprach- und Kommunikationsverhalten fremdsprachlich aufgewachsener Kinder ■ weiterhin: Wahrnehmung; Sensomotorik und Gesamtkörperkoordination; sozial-emotionales Verhalten; Lern- und Arbeitsverhalten; kognitive Fähigkeiten; Lesen, Schreiben/Rechtschreiben, Rechnen, bildnerisches Gestalten, andere Schulfächer <p>Auswertung: Qualitative Auswertung anhand der Ergebnisanalyse</p>	
Beobachtungs- und Fragebogen (Marx, Schulz & Steffen 2006)	Zielgruppe: Schulanfänger	Einzelüberprüfung (Beobachtungen)
	Dauer: keine Angaben	Normierung: nein
	<p>Beobachtungsbereiche (für Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache liegen unterschiedliche Bögen vor):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sprachbiographischer Hintergrund ■ Sprachgebrauch & Sprachhandeln: Spracherfahrungen inner- und außerhalb der Familie (mit der Erst- und Zweitsprache) ■ Sprachstrukturen des verwendeten Sprachsystems: Lexikon, Grammatik, Aussprache, phonologische Bewusstheit und metasprachliche Kompetenzen; Erfahrungen mit Schrift <p>Auswertung: subjektive Beurteilung der Ergebnisse zu den Inhalten des Beobachtungsbogens</p>	
DES Die Diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (Barth 2012)	Zielgruppe: Schulanfänger	Einzelüberprüfung
	Dauer: 90–120 min	Normierung: nein
	<p>Überprüfungsbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Auditives Kurzzeitgedächtnis (geklatschte Rhythmen, Zahlen, Unsinnssilben) ■ Phonologische Bewusstheit: u. a. Lautanalyse, Silbensegmentierung ■ Phonematische Diskriminationsfähigkeit ■ Lautbildungsfähigkeit ■ Sprachgedächtnis: Nacherzählen einer Geschichte ■ Instruktionsverständnis: Ausführen mehrteiliger Anweisungen ■ Weiterhin: u. a. Lateralität; Grob-, Fein- und Graphomotorik; taktile, kinästhetische und visuelle Wahrnehmung; Körperschema und -orientierung; Gestalt-Form-Auffassung; Mengenerfassung <p>Auswertung: subjektive Beurteilung der Fähigkeiten eines Kindes über fünfstufige Skala (Fähigkeit „sehr ausgeprägt“ bis „stark beeinträchtigt“)</p>	
Deutsch als Zweitsprache – Sprache gezielt fördern. Einstufungshilfen (Kehbel et al. 2011)	Zielgruppe: mehrsprachige Grundschüler, ca. ab Klasse 2	Einzel- bzw. teilweise Gruppenüberprüfung
	Dauer: je nach Schreibtempo	Normierung: nein
	<p>Überprüfungsbereiche (Bearbeitung von insgesamt max. neun Kopiervorlagen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aktiver und passiver Wortschatz: Einzelüberprüfung mittels Wimmelbild ■ Satzstrukturen, Wortschatz, Zeitformen: mündlich oder schriftlich zu Bildergeschichte erzählen ■ Satzmuster: einfache Satzstrukturen, W-Fragen, Nebensatzkonstruktionen ■ Nomen: zugehörige Artikel, Pluralformen, Kasusmarkierung im Akkusativ und Dativ ■ Verben: Subjekt-Verb-Kongruenz, Modalverben, trennbare Verben <p>Auswertung: qualitativ; kriterienbezogene Auswertung der Schülerarbeiten</p>	
Die Fitness-Probe (Günther 2003)	Zielgruppe: Kinder am Schulanfang	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 30 min	Normierung: nein
	<p>Die Überprüfung erfolgt u. a. mit farbigen Bildmaterialien zu folgenden Beobachtungsaspekten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sprachgedächtnis: Geschichte nacherzählen, Kindervers nachsprechen ■ Auditive Wahrnehmung: Nachsprechen von Unsinnssilben, Minimalpaaren und Wörtern ■ Sprachverstehen: Verstehen und Ausführen verbaler Anweisungen und Beschreibungen; Beantworten von Fragen, Erkennen von Unsinnssätzen ■ Malen und Schreiben: Abzeichnen; Schreiben selbst gewählter Wörter ■ Aussprache: Bildbenennung (Überprüfung von Lauten und Lautverbindungen) ■ Konstruieren von Sätzen: Beschreibung einer Bildergeschichte ■ Sprachbewusstheit/Phonologische Bewusstheit: Silben klatschen; Erkennen von Lauten, Wörtern und Reimen; Satzbildung aus vorgegebenen Wörtern <p>Auswertung: Ergebnisse werden kriterienbezogen mit „Plus“ oder „Minus“ markiert (→ Unterscheidung in „keine“, „leichte“ oder „starke“ Auffälligkeiten)</p>	

Verfahren	Beschreibung	
Kriteriengeleitete Beobachtungsbögen (Reber & Schönauer-Schneider 2011)	Zielgruppe: Schüler	Einzelüberprüfung (Beobachtungen)
	Dauer: mehrere Unterrichtssituationen	Normierung: nein
	Beobachtungsbereiche bezüglich individueller Schüleräußerungen im Rahmen verschiedener Kommunikationssituationen im Unterricht (z. B. Erzählkreise): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aussprache: auditive Wahrnehmung und Differenzierung, Mundmotorik, phonetische und phonologische Kriterien ▪ Wortschatz: u. a. expressiver/rezeptiver Wortschatz; Wortfindung; Ersetzungsformen, Verwendung von Metakomentaren; Vermeidungsverhalten ▪ Grammatik: u. a. Satzstrukturen, Genus, Kasus, Plural, Subjekt-Verb-Kongruenz, Verwendung von Modalverben und komplexer Verbformen ▪ Sprachverständnis: Wort-, Satz-, Text- und Anweisungsverständnis; Monitoring des Sprachverstehens Auswertung: qualitativ hinsichtlich der Beobachtungskategorien	
MSS Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (Holler-Zittlau, Dux & Berger 2003)	Zielgruppe: Vor- und Grundschüler, 4–6 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 15–20 min	Normierung: ja
	Überprüfung mittels farbiger Bildvorlage und evozierender Fragen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spontansprache: spontanes Äußern zu einer Bildvorlage ▪ Sprachverständnis: Zeigen benannter Personen, Gegenstände und Situationen ▪ Sprachproduktion: Einsetzen von Sprache als Handlungsaufforderung ▪ Wortschatz/Artikulation/Begriffsbildung: Benennen und Erfassen von Nomen, Adjektiven und Verben ▪ Grammatik: Pluralbildung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus (Akkusativ/Dativ), Nebensatzbildung mit Konjunktion und Partizipbildung ▪ Phonologische Diskriminationsfähigkeit: Lautdiskrimination, Reimwort- und Wortlängenbestimmung Auswertung: Die Bewertung erfolgt kriterienorientiert, wobei die sprachlichen Kompetenzen des Kindes anhand von Normwerten als „auffällig“ bzw. „unauffällig“ eingeschätzt werden.	
selsa Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (Mayr et al. 2012)	Zielgruppe: 1–4. Klasse	Einzelüberprüfung (Beobachtungen)
	Dauer: keine Angaben	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche (Einschätzung sprachlicher Kompetenzen und Interessen anhand unterschiedlicher Beobachtungssituationen): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachverhalten in verschiedenen Situationen: z. B. strukturierte Gesprächssituationen, freie Gesprächssituationen, Umgang mit Printmedien/Büchern, Hausaufgaben ▪ Sprachliches Wissen: Wortschatz, Grammatik, zusätzlich Sprechweise ▪ Alle Einzelkompetenzen sind i. d. R. anhand einer Likert-Skalierung einzuschätzen Auswertung: quantitativ und qualitativ	

Komplexe Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten

Für einen differenzierten Überblick zu

den sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes (Sprachprofil) ist es notwendig, unterschiedliche sprachliche Ebenen und unterschiedliche Verarbeitungsmodalitäten

zu erfassen. Die folgenden Verfahren erheben Sprachverarbeitungsleistungen auf mehreren sprachstrukturellen Ebenen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Ausgewählte Verfahren zur komplexen Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten im Schulalter 

Verfahren	Beschreibung	
SET 5–10 Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Petermann 2012)	Zielgruppe: 5;0–10;11 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 45 min	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche (Zusammenstellung und Aufgabenstellungen je nach Alter des Kindes unterschiedlich): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wortschatz: Bildbenennung ▪ Kategorienbildung: Finden des Oberbegriffs für abgebildete Repräsentanten ▪ Verarbeitungsgeschwindigkeit: Durchstreichtest (Symbolreihen mit Distraktoren) ▪ Sprachverständnis: verbale Instruktionen mit vorgegebenem Material in Handlungen umsetzen; Fragen zum Text beantworten ▪ Sprachproduktion: Bildergeschichte versprachlichen; Bilden von Sätzen aus vorgegebenen Wörtern ▪ Morphologie: Singular-Plural-Bildung; Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze ▪ Auditive Merkfähigkeit: Nachsprechen von Kunstwörtern Auswertung: quantitativ; Erstellung eines Leistungsprofils bezüglich der Untertests	
ETS 4–8 Entwicklungstest Sprache für Kinder von vier bis acht Jahren (Angermaier 2007)	Zielgruppe: 4–8 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: keine Angaben (> 30 min)	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachverständnis: Satz-Bild-Zuordnung (1 aus 4; farbige Abbildungen im Ringordner) ▪ Grammatik (rezeptiv und produktiv): Pluralbildung, Komparative und Vergangenheitsformen; Beantwortung von „W-Fragen“ ▪ Phonologische Bewusstheit: Silben sprechen/klatschen; Silben identifizieren; Wörter silbenweise rückwärts sprechen ▪ Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistung: Farbnamenfolgen nachsprechen ▪ Zusatz: Leselem-Test für Vorschulkinder Auswertung: quantitativ; Erstellung eines Leistungsprofils bezüglich der Untertests	
PDSS Pathologische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller 2009)	Zielgruppe: 2;0–6;11 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: keine Angaben	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche (je nach Alter Verwendung unterschiedlicher Subtests): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Phonologie: Lautbefund (Benennen von farbigen Abbildungen); Phonemdifferenzierung (Wort-Bild-Zuordnung mit phonologischen Ablenkern); Wortbetonung und Silbenstruktur (Bildbenennung); Mundmotorik (Durchführung genannter Bewegungen) ▪ Lexikon/Semantik: Wortverständnis (Zeigen benannter Abbildungen); Oberbegriffe benennen, verstehen und Repräsentanten zuordnen; Wortproduktion: Benennen von Bildern/Realgegenständen ▪ Grammatik: Verständnis syntaktischer Strukturen (Nachspielen vorgegebener Sätze); Verständnis von W-Fragen zu Bildern; Beschreibung vorgegebener Bilder bzw. einer Bildgeschichte; Produktion regelgeleiteter Bildung von Numerus, Kasus und Genus über Beantwortung evozierender Fragestellungen Auswertung: quantitativ und qualitativ; PC-gestützt über CD-ROM möglich	

Verfahren	Beschreibung	
P-ITPA Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (Esser & Wyschkon 2010)	Zielgruppe: 4;0–11;5 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 40–60 min	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> ■ Analogiebildung: Sätze ergänzen ■ Wortschatz: Objekte anhand benannter Eigenschaft benennen ■ Grammatik: u. a. Plural-, Vergangenheits- und Steigerungsformen sollen korrekt in vorgegebenen Sätzen ergänzt werden (bildgestützt) ■ Sätze-Nachsprechen: Nachsprechen semantisch inkorrektur Sätze ■ Phonologische Bewusstheit: Reimwörter finden, Laute ersetzen bzw. auslassen ■ Reimfolgen: Nachsprechen von sich reimenden Wortfolgen ■ Lesen: sinnvolle und sinnlose Wörter vorlesen ■ Rechtsschreibung: sinnvolle und sinnfreie Wörter nach Diktat schreiben Auswertung: quantitativ	

Aussprache

Für die Beschreibung der Aussprachefähigkeiten von Kindern sind nach der Überprüfung der auditiven Wahrnehmungsleistungen auch die Erfassung

der Lautbildung und Lautverwendung erforderlich (Phon- und Phoneminventar). Aktuelle phonetisch-phonologische Analyseverfahren erlauben eine differenzierte phonologische Prozessanalyse zur spezifischen Ableitung von Inter-

ventionsmaßnahmen (vgl. Tab. 3). Im Kontext phonetischer Auffälligkeiten ist zusätzlich eine Prüfung der orofacialen Sensomotorik angezeigt.

Tab. 3: Ausgewählte Verfahren zur Erfassung von Aussprachefähigkeiten

Verfahren	Beschreibung	
AVAK/SVA Analyseverfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern (Hacker & Wilgermein 2001)	Zielgruppe: Kinder	Einzelüberprüfung
	Dauer: keine Angaben (ca. 45 min)	Normierung: nein
	Überprüfungsform: <ul style="list-style-type: none"> ■ Bilderbenenntest (Elizitierung über schwarz-weiße Abbildungen oder separat erhältliches Bilderbuch mit farbigen Einzelabbildungen und Situationsbildern) ■ 113 Items (Überprüfung von Einzelkonsonanten und Doppelkonsonanz) ■ Screening-Version (SVA) mit 44 Items Auswertung: <ul style="list-style-type: none"> ■ Aussagen zu Wortstrukturen, Silben, Phontypen, Lautpräferenzen und phonologischen Prozessen ■ PC-gestützte Auswertung über CD-ROM möglich 	
LOGO Ausspracheprüfung (Wagner 2011)	Zielgruppe: ca. 3–7 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 20 min	Normierung: nein
	Überprüfungsform: <ul style="list-style-type: none"> ■ Bilderbenenntest (Ringbuch-Bilderbuch mit farbigen Abbildungen) ■ 82 Items (Überprüfung aller Vokale, Konsonanten und wichtiger Konsonantenverbindungen) ■ Kurzversion: LOGO Screening mit 28 Items Auswertung: <ul style="list-style-type: none"> ■ Analyse des Lautinventars ■ Phonologische Prozessanalyse 	
PAP Pyrronter Aussprache Analyse (Babbe 2003)	Zielgruppe: Kinder	Einzelüberprüfung
	Dauer: keine Angaben (> 20 min)	Normierung: nein
	Überprüfungsform: <ul style="list-style-type: none"> ■ Spielerische Durchführung mittels zweier Kartenspiele (Domino-Puzzle; Schwarzer Peter), wobei das Kind im Spielverlauf die abgebildeten Gegenstände benennt ■ je 1 Kartensatz für Einzellaute, Lautverbindungen sowie für die phonetisch-phonologische Analyse (insgesamt 82 Items) Auswertung: <ul style="list-style-type: none"> ■ Analyse des Lautinventars ■ Phonologische Prozessanalyse 	
PLAKSS Psycholinguistische Analyse kindlicher Sprechstörungen (Fox 2009)	Zielgruppe: Kinder	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 10–20 min	Normierung: ja
	Überprüfungsform: <ul style="list-style-type: none"> ■ Bilderbenenntest (Ringbuch mit 99 Bildern) zur Überprüfung aller Laute und wesentlicher Lautverbindungen in allen Wortpositionen ■ Screeningversion mit 31 Items ■ 25-Wörter-Test zur Lautbildungskonsequenz (dreimalige Bildbenennung) Auswertung: Phon-, Phoneminventar, Silbenstrukturanalyse, phonologische Prozessanalyse, Inkonsequenzanalyse	

Wortschatz und Sprachverständnis

Zur Überprüfung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten sollten neben der Wortschatzverwendung und Sprachlernbiographie auch die Qualität des Wortwissens und der Abrufprozesse sowie

die Nutzung ausgewählter Bewältigungsstrategien und die zugrundeliegenden Bedingungsgefüge (u. a. personale und soziale Variablen, kognitive Prozessvariablen) in den Blick genommen werden (vgl. Glück & Elsing, im Druck). Neben den hier dargestellten Verfahren (vgl. Tab. 4) wird ein Großteil der rezeptiven

Dimension ab dem späteren Grundschulalter über Leseverständnistests abgedeckt. Weiterhin liegen Verfahren zum Grammatikverständnis vor, die über die qualitative Analyse differenzierte Aussagen gerade zur Schnittstelle Lexikon – Syntax/Morphologie zulassen (z. B. TROG-D, vgl. Tab. 5).

Tab. 4: Ausgewählte Verfahren zur Erfassung von Wortschatz- und Sprachverständnisleistungen

Verfahren	Beschreibung	
WWT 6-10 Wortschatz- und Wortfindungstest (Glück 2011)	Zielgruppe: 5;6–10;11 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 25–50 min	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche (als Papier- oder PC-Version durchführbar): <ul style="list-style-type: none"> Expressiver Wortschatz: Bildbenennung (Objekte, Handlungen; Oberbegriffe; Gegenteile) Expressiver Wortschatz – Wiederholung: Erfassung der Stabilität des Abrufs Expressiver Wortschatz – Abrufhilfen: Einsatz allgemeiner, semantischer oder phonologischer Abrufhilfen Rezeptiver Wortschatz: Wort-Bild-Zuordnung (1 aus 4) einzelne Untertests oder Kurzformen kombinierbar in der Softwareversion auch deutsch-türkische Testformen enthalten Auswertung: quantitativ und qualitativ; PC-gestützt über CD-ROM möglich	
MSVK Marburger Sprachverständnistest für Kinder (Elben & Lohaus 2000)	Zielgruppe: 5-Jährige und Erstklässler	Einzel- oder Gruppenüberprüfung
	Dauer: ca. 30–45 min	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> Semantik: Passiver Wortschatz (Wort-Bild-Zuordnung); Wortbedeutung (Repräsentanten vorgegebenen Oberbegriffen zuordnen) Syntax: Satzverständnis (Satz-Bild-Zuordnung); Instruktionsverständnis (Umsetzung mehrteiliger Arbeitsaufträge) Pragmatik: Personenbezogene Zuordnung vorgegebener Sätze zu Situationsbildern; Situationsbezogene Sprachzuordnung (Satz-Bild-Zuordnung) Auswertung: quantitativ	
Teddy-Test (Friedrich 1998)	Zielgruppe: 3;6–6;11 Jahre und entwicklungsrückständige Kinder bis 9;6 Jahren	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 20–30 min	Normierung: ja
	Überprüfungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> zwischenbegriffliche Relationen: Akteur – Aktionen, Aktion – Objekt, Lokation/Lokomotion, Instrument/Mittel sowie Finalität/Kausalität Das Kind wird aufgefordert, zu vorgegebenen Bildern jeweils eine kleine Geschichte zu erzählen (unspezifische Aktivierung) bzw. Fragen zu den Bildern zu beantworten (standardisierte Befragung) (je 10 Items). Auswertung: quantitativ; Profil der verbalen Verfügbarkeit zwischenbegrifflicher Relationen	

Grammatik

Die Überprüfungsverfahren zu den grammatischen Fähigkeiten von Kindern

haben sich in den letzten 15 Jahren entscheidend verbessert. Inzwischen liegen auch für das Schulalter Verfahren vor, die eine direkte Ableitung von Interven-

tionsschwerpunkten in den Bereichen Morphologie und Syntax zulassen (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Ausgewählte Verfahren zur Erfassung der grammatischen Fähigkeiten

Verfahren	Beschreibung	
ESGRAF-R Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen (Motsch 2009)	Zielgruppe: 4;0–16;0 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 25 min	Normierung: empirisch ermittelte Vergleichswerte für 5;8 bis 7;4 Jahre
	Überprüfung: <ul style="list-style-type: none"> über modularisierte Spielsequenzen (15 Module) werden anhand vorbereiteter Kontexte Äußerungsformen des Kindes evokiert überprüfte grammatische Strukturbereiche: Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz; Verbendstellungsregel im Nebensatz; Subjekt-Verb-Kongruenz; Kasusmarkierungen (Akkusativ und Dativ); Genus; Numerus zusätzlich: für einzelne Überprüfungsbereiche liegen Arbeitsblätter für die Gruppenüberprüfung vor (schriftsprachgestützt) Auswertung: quantitativ und qualitativ	
TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox 2013)	Zielgruppe: 3;0–10;11 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 10–20 min	Normierung: ja
	Überprüfung: <ul style="list-style-type: none"> Satz-Bild-Zuordnung (1 aus 4; farbige Abbildungen im Ringordner) 84 Testitems sind in 21 Blöcke unterteilt, die einzelne grammatische Strukturen fokussieren (z. B. Verständnis von Pluralformen, Kasusmarkierungen, Präpositionen, Verneinung, Personalpronomen, Relativsätzen, Konjunktionen) Auswertung: quantitativ und qualitativ	
TSVK Test zum Satzverstehen von Kindern (Siegmüller et al. 2011)	Zielgruppe: 2;0–8;11 Jahre	Einzelüberprüfung
	Dauer: ca. 20–60 min	Normierung: ja
	Überprüfung: <ul style="list-style-type: none"> Satz-Bild-Zuordnung (1 aus 3; farbige Abbildungen im Ringbuch) je nach Alter werden unterschiedliche Subtests bearbeitet Überprüfte grammatische Strukturbereiche: Verb-Argument-Struktur; Tempusmarkierung (Perfekt); Wortstellungsvariationen (Topikalisierung); Passiv, Bindungsregeln und Relativsätze Kurzversion: TSVK-Screen (36 Items; Dauer 10–20 min) Auswertung: quantitativ und qualitativ	

Analyse von Spontansprachproben

Neben den genannten informellen und standardisierten Verfahren besteht die

Möglichkeit, die Spontansprache eines Kindes hinsichtlich ausgewählter sprachsystematischer Kriterien einzuschätzen. Dafür liegen für unterschiedliche Aspekte Auswertungsmaterialien vor, z. B. das

Aachener Screeningverfahren zur Analyse von Spontansprache (ASAS; Schrey-Dern 2006) oder die SemLexKrit (Glück 2011) für den Bereich Semantik und Lexik (für einen Überblick vgl. Schrey-Dern 2006).

Sprachliche Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit

Eine besondere Herausforderung stellt die Erfassung von sprachlichen Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit dar. Neben der Erfassung des konkreten sprachlichen Fähigkeitsprofils spielt vor allem die Frage eine Rolle, ob es sich tatsächlich um eine Sprachentwicklungsstörung handelt. Hierbei müssten auch in der Erstsprache des Kindes Störungen vorliegen. Für genau diese Einschätzung liegen inzwischen erste Verfahren vor, die versuchen, für Fachkräfte ohne bzw. mit nur wenig Wissen über die jeweilige Erstsprache des Kindes, ausgewählte relevante Aspekte dieser Sprache testdiagnostisch zu erfassen (für einen Überblick vgl. Chilla, Rothweiler & Babur 2010).

Literatur

Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.

Glück, C. W. (2011): Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. München: Elsevier.

Glück, C. W./Elsing, C. (im Druck): Lexikontherapie. In: Fox-Boyer, A. V. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 2: Vorschulalter. München: Elsevier.

Schrey-Dern, D. unter Mitarbeit von Stiller, U. und Tockuss, C. (2006): Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung. Stuttgart: Thieme.

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

Tollkühn, S./Spreer, M. (2005): Diagnostische Verfahren für die pädagogische und sprachheilpädagogische Arbeit. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Tollkühn, S./Spreer, M. (in Vorb.): Entwicklungsdiagnostik im Kindesalter – Schwerpunkt Sprache. Verfahren im Überblick.

Von Knebel, U. (2007): Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, 1082-1103.

Materialien

Übersicht 1	Verfahren für die orientierende Einschätzung sprachlicher Leistungen durch Regel- und Sonderpädagogen im Klassenkontext
Übersicht 2	Verfahren für die spezifische Diagnostik durch Sonderpädagogen im Bereich Sprache & Kommunikation <i>Komplexe Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten Aussprache Wortschatz & Sprachverständnis Grammatik</i>

Zum Autor

Markus Spreer ist Sprachheilpädagoge und arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Pädagogik mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungssprache, Diagnostische Erfassung von Sprachleistungen sowie Prosodie und Pragmatik.

Korrespondenzadresse:

Dr. Markus Spreer, m.spreer@rz.uni-leipzig.de



FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND REHABILITATION



Einladung zum 12. Forum der Sprachheilpädagogik

am 08. Februar 2014 an der LMU München von 09:30 – 17:00 Uhr

anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt

**Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie als Komplementäres System
– Durch Sprache handeln in Therapie und Unterricht –**

Das ausführliche Programm und aktuelle Informationen sind unter www.edu.lmu.de/shp zu finden.

UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION HAT VIELE GESICHTER!



Lennart



EcoPoint



Laura



SmallTalker



Joost



LightTalker



Prentke Romich GmbH
Hilfsmittel für Unterstützte Kommunikation
Goethestraße 31
D-34119 Kassel

Tel.: 05 61-785 59-0
Fax: 05 61-785 59-29
E-Mail: info@prentke-romich.de
Internet: www.prentke-romich.de



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 Sekundärsymptomatiken 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 Sekundärsymptomatiken 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 Eingangsdagnostik 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-

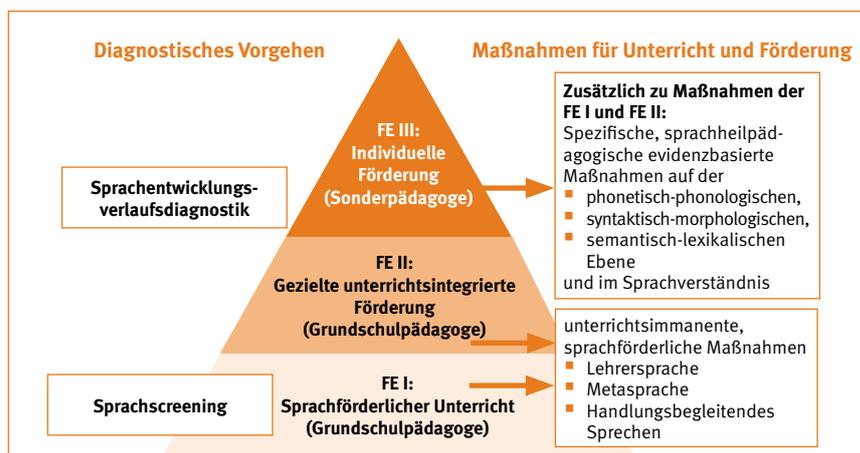


Abb. 1: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes für den Förderbereich Sprache

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

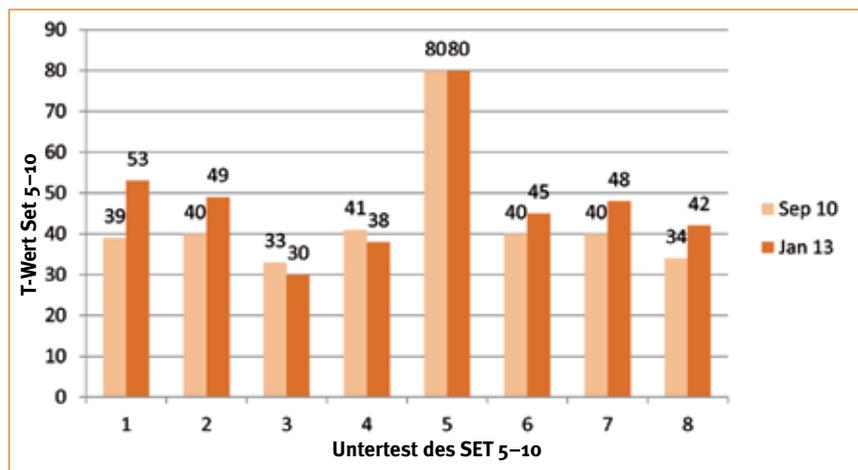


Abb. 2: Marvins sprachlicher Entwicklungsstand im SET 5-10 (Petermann 2010) zum Anfang der Klasse 1 und zum Halbjahr der Klasse 3

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 inkorrektor 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.

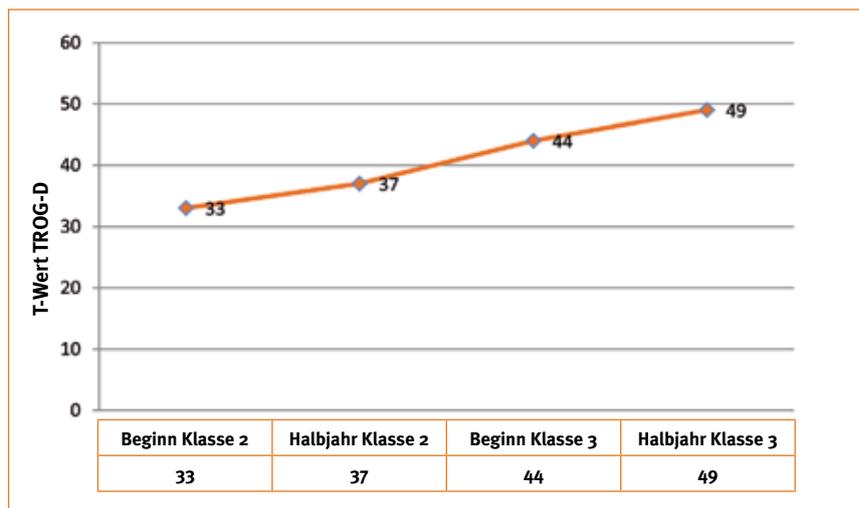


Abb. 3: Marvins Entwicklungsverlauf im TROG-D (Fox 2011) in Klasse 2 und 3

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, F./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 Sprachverständnis (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.

Triálogo (2010): *Na logo. Basisspiel und Kartensätze*. TRIÁLOGO-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 I*. 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



Kooperative Sprachförderung (KSF) – ein Weg in die Inklusion

Sprachliche Förderziele: Unterstützung und Begleitung von Schulanfängern speziell im Bereich des Schriftspracherwerbs, Früherkennung von Schwierigkeiten verbunden mit entsprechenden inklusiven Fördermaßnahmen

Altersstufe: Schuleingangsstufe

Angelika Bauer, Irmgard Fraas & Irmtraud Schlesinger

Kooperative Sprachförderung (KSF) – Konzeption und Umfang

Die kooperative Sprachförderung (KSF) ist ein inklusives Konzept, das in der Grundschule sprachlich bedingten Lern- und Verhaltensstörungen bei Schulanfängern vorbeugen soll.

KSF wurde in Bayern im Rahmen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) im Jahre 2007/2008 als Pilotprojekt initiiert. Im Schuljahr 2012/2013 wird KSF mittlerweile von 18 Förderzentren in Oberbayern angeboten, die aktuell 26 Grundschulen mit der „kooperativen Sprachförderung“ versorgen. Das Projekt findet unter folgenden Rahmenbedingungen statt:

Grundschulen werden mit einem zusätzlichen Stundendeputat von fünf Wochenstunden für einen Grundschullehrer ausgestattet. Hinzu kommen fünf Wochenstunden einer Lehrkraft aus dem Förderschulbereich, Schwerpunkt Sprachheilpädagogik, mit dem Ziel „den Kompetenztransfer zu intensivieren, um zunehmend Verantwortung für sprachfördernde Maßnahmen übertragen zu können und die Integrationsfähigkeit der Grundschule zu erhöhen“ (Troßbach-Neuner 2008, 2).

Das Konzept der Kooperativen Sprachförderung, ausgeführt von einem Lehrertandem bestehend aus einem Grundschullehrer und einem Lehrer der

Förderschule, beinhaltet folgende Bausteine (vgl. Abb. 1):

- Die gemeinsame Arbeit umfasst die informelle sowie standardisierte Diagnostik von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten und leitet aus den so gewonnenen Erkenntnissen gemeinsame Ziele für die Förderung des Kindes ab. Diese werden in einem Förderplan festgehalten und finden Eingang in das Beratungsgespräch mit den Eltern des betroffenen Kindes.
- Das Lehrertandem der KSF plant gemeinsam Unterrichtssequenzen, um Sprachförderung als Unterrichtsprinzip zu etablieren. Die „Kooperative Sprachförderung“ hat nicht nur die Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten im Blick, sondern zielt darauf ab, alle Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen zu stärken.
- Die KSF ist auch ein Weg, um Kinder, möglicherweise klassenübergreifend, in Kleingruppen gezielt zu fördern. Dabei können unterschiedliche Förderbereiche wie phonologische Bewusstheit, Grammatik, Wortschatz oder auch Erstlesen im Mittelpunkt der Förderung stehen. In Ausnahmefällen ist auch eine Einzelförderung eines Kindes über einen begrenzten Zeitraum hinweg möglich.
- In der Zusammenarbeit des KSF-Tandems ereignen sich intensive Prozesse des miteinander und voneinander Lernens. Deshalb braucht es immer wieder gemeinsame Zeit, diese Erfahrungen zu reflektieren. In schulhausinternen Lehrerfortbildungen sollten diese wertvollen Erfahrungen dann an alle Kollegen weitergegeben werden. Dies ist notwendig, um die Arbeit der KSF für das kom-

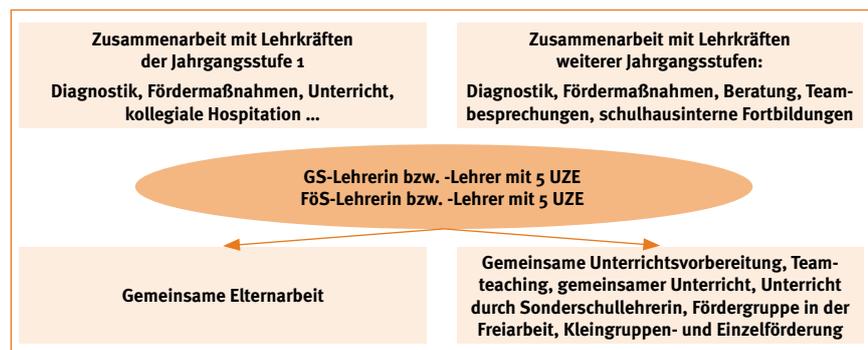


Abb. 1: Arbeitsweise der Lehrkräfte in der KSF (nach Troßbach-Neuner 2008, 299)

plette Lehrerteam einer Grundschule transparent zu machen und Verständnis für erforderliche Veränderungen im Schulablauf zu gewinnen.

Kooperative Sprachförderung (KSF) – Zielsetzung

Die KSF setzt sich zum Ziel, die deutlich erkennbaren Divergenzen in den Startvoraussetzungen der Erstklässler, begründet durch Migrationshintergrund, Unterschiede im sozialen Umfeld sowie eventuelle Beeinträchtigungen in den individuellen Entwicklungsverläufen, zu erkennen und zu erfassen, durch bewusst sprachlich fördernden Unterricht auszugleichen und eventuelle Lernschwierigkeiten oder auch weitere Folgeerscheinungen zu verhindern bzw. abzuschwächen.

In den Handreichungen der Regierung von Oberbayern 2009 beschreibt Troßbach-Neuner die Zielsetzung der KSF folgendermaßen:

„Die Zusammenarbeit einer Lehrkraft aus der Grundschule mit einer Lehrkraft aus der Förderschule hat zum Ziel:

- im Anfangsunterricht sprachliche Beeinträchtigungen rechtzeitig zu erkennen, abzuklären und mit der Klassenlehrkraft sowie weiteren Erziehungsverantwortlichen einen individuellen Förderplan zu entwickeln,
- fehlende oder unzureichende Lernvoraussetzungen vor allem für den Schriftspracherwerb (phonologische Bewusstheit) durch gezielte Hilfe aufzubauen,
- ergänzende Fördermaßnahmen durchzuführen oder außerschulische Hilfe zu initiieren,
- schulische und außerschulische Maßnahmen zu vernetzen und zu koordinieren,
- auf einen Gebrauch der Lehrersprache aufmerksam zu machen, der Kindern das Verstehen und Aufgreifen von sprachlichen Vorbildern erleichtert oder durch geeignete Rückmeldung das sprachliche Lernen anregt und verbessert,
- Beobachtungshilfen zu geben, um ein „offenes Ohr“ für sprachliche Auffälligkeiten zu bekommen (Sprechen/Sprache/Hören),
- Maßnahmen zur systematischen sprachlichen Förderung im Unter-

richt der Grundschule mit der Klassenlehrkraft abzusprechen und bei deren Umsetzung, z. B. durch Lernmaterialien, zu unterstützen,

- an der Entwicklung und Gestaltung eines Konzepts für sprachfördernden Unterricht für die gesamte Grundschule mitzuarbeiten und eine schrittweise Umsetzung zu begleiten,
- bei den Lehrkräften zum Aufbau eines vertieften Verständnisses für Sprache als Medium und Gegenstand schulischen Lernens beizutragen,
- im Kollegium das Wissen über Bedingungen und den Verlauf der Sprach- und Hörentwicklung zu vertiefen.“ (Handreichung KSF, Regierung von Oberbayern, 2009, 3)

Kooperative Sprachförderung (KSF) – Konkrete Umsetzung

Das Konzept der „Kooperativen Sprachförderung“ sieht vor, dass ein Förderschullehrer der Fachrichtung Sprachheilpädagogik und ein Grundschullehrer gemeinsam die Ziele der „Kooperativen Sprachförderung“ umsetzen. Dabei müssen die Zuständigkeiten und Rollen der beteiligten Lehrkräfte klar geregelt und verteilt werden.

Der Grundschullehrer begegnet den Erstklässlern unvoreingenommen, aber aufmerksam gegenüber auditiven oder sprachlichen Schwierigkeiten. Er beobachtet wiederkehrende Situationen, in denen das eine oder andere Kind auffällt und hinsichtlich sprachlicher bzw. auditiver Fähigkeiten mehr Unterstützung als andere Kinder benötigt. Um sprachliche Förderbereiche sowie Ressourcen rechtzeitig zu erkennen, empfiehlt sich eine möglichst frühzeitige, umfassende, individuelle Diagnostik, die dann gemeinsam mit der Förderschullehrkraft durchgeführt wird.

Im Folgenden sollen Aufbau und Bausteine der Kooperation konkreter dargestellt werden (vgl. dazu Abb. 2)

Screening/Diagnostik

In enger Zusammenarbeit tauschen sich Grundschul- und Förderschullehrkraft über die verschiedenen Testverfahren aus und entscheiden, ob ein Klassenscreening und/oder ergänzend ein Einzelscreening durchgeführt werden soll.

Das Klassenscreening wird am effektivsten im Team durchgeführt.

Mit der Einzeldiagnostik kann im Prinzip ab der zweiten Unterrichtswoche bei Schülern begonnen werden, die bereits beim Schulspiel oder auch im Unterrichtsgespräch der ersten Tage aufgefallen sind.

Der besondere Fokus der Diagnostik liegt in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit sowie auf der Erfassung des Sprachverständnisses und der Kommunikationsfähigkeit des Kindes. Im Einzelfall kommen auch Tests zu einzelnen Sprachebenen zur Anwendung (vgl. Spreer in diesem Heft).

Teamgespräche und Förderplanentwicklung

Um die Schüler sinnvoll, kooperativ und effektiv zu fördern, ist es unerlässlich, dass sich das KSF-Team regelmäßig austauscht. Eine im Stundenplan fest verankerte Besprechungsstunde ist deshalb notwendig, auch um eine zeitliche Mehrbelastung zu vermeiden.

Die Entwicklung der Förderpläne findet im Team statt.

Durch fortlaufende Protokollierung und Abgleichung der Abläufe der gehaltenen Förderstunden bzw. Fördermaßnahmen in Verbindung mit dem fachlichen Austausch im Team kommt es zu einem fortwährenden „Update“ der eigentlichen Förderplanung und ihrer Weiterentwicklung.

Teamarbeit

Das Lehrertandem entscheidet gemeinsam auf Basis von Diagnostik und Förderplanung, in welchen Formen die Förderung stattfinden soll. Je nach Anzahl und Bedarf der Kinder sind folgende Konstellationen möglich, die in Absprache von beiden Tandempartnern durchgeführt werden:

Einzelförderung erscheint in Einzelfällen sinnvoll, z. B. bei Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund gravierender Sprachprobleme zunächst einen intensiven Wortschatzaufbau benötigen. Der individuelle Förderbedarf des Schülers steht im Vordergrund.

In der Gruppenförderung ist es möglich, mehrere Kinder in bestimmten sprachlichen Bereichen zu fördern. Die erfassten Auffälligkeiten werden hier orientiert an den aktuellen Themen des Unterrichts, bevorzugt aus dem Fach Deutsch, mit der gesamten Gruppe bearbeitet. Je nach Bedarf ist eine individuelle Unterstützung entsprechender Schüler zeitweise möglich.

Die Form des Teamteachings stellt für viele zunächst eine Herausforderung dar, die sich aber rasch als äußerst gewinnbringend für alle Beteiligten erweist.

In der Regel ist es sinnvoll, dass die sonderpädagogische Lehrkraft zunächst als Beobachter oder Unterstützer während des Unterrichts agiert. Auf diese Weise kann das Kind im Alltag erlebt werden, und es können so leichter Hinweise für erforderliche Maßnahmen erkannt werden.

Je nach Thematik kann die Klasse auch in Gruppen parallel vom Klassenlehrer bzw. vom Sprachheilpädagogen unterrichtet werden.

Eine weitere Möglichkeit stellt der Rollentausch der beiden Lehrer dar: Der Sprachheilpädagoge plant und hält die jeweilige Unterrichtsstunde, der Klassenlehrer beobachtet und unterstützt.

Beratung und Elternarbeit

Im Umgang mit den Eltern ist eine grundlegende Vorabinformation unerlässlich. Über die Umsetzung der gemeinsamen Förderarbeit kann am Elternabend informiert werden.

Die sprachliche Entwicklung einzelner Kinder wird in Elterngesprächen, die entweder gemeinsam oder auch nur von der Klassenlehrkraft (evtl. mit Unterstützung des Grundschulkollegen des KSF-Teams) bzw. dem Sonderpädagogen geführt werden können, besprochen. Im letzteren Fall ist eine genaue Absprache zwischen den Lehrkräften selbstverständlich.

Eine weitere Aufgabe der kooperativen Sprachförderung ist neben der Beratung der Eltern auch die Beratung des jeweiligen Klassenlehrers. Dabei werden vor allem folgende Themenschwerpunkte behandelt:

- Lehrersprache
- auditive und visuelle Unterstützungsmaßnahmen
- Reduktion der Inhalte und sprachlichen Anforderungen

Gerade wenn KSF an einer Schule neu eingerichtet wird, ist der Informationsbedarf der dort unterrichtenden Kollegen nicht zu unterschätzen. Deshalb bietet die Vorstellung des Projektes im Rahmen von schulhausinternen Lehrerfortbildungen die ideale Möglichkeit, alle Kollegen zu erreichen und für die Umsetzung zu gewinnen.



Abb. 2: Aufbau und Bausteine der KSF

Konkrete Hinweise und Empfehlungen zur Umsetzung der KSF finden sich in der Handreichung von Kazianka-Schübel (2013a, vgl. Materialecke in diesem Heft).

Ausblick

Zusammenfassend ist die KSF ein geeigneter und inklusiver Weg, Grundschullehrkräfte für sprachliche Auffälligkeiten zu sensibilisieren, sie in ihrer Elternarbeit zu unterstützen und ihnen Hilfe für den Umgang mit schwierigen Kindern zu geben. Zu sehen, dass Kinder in einem individuell angepassten Tempo und auf Wegen, die der jeweiligen Entwicklung entsprechen, erfolgreich lernen, ermutigt dazu, auch für Kinder mit anderen Lernschwierigkeiten veränderte Lernbedingungen anzubieten. Insofern ist die kooperative Sprachförderung ein wichtiger Baustein auf dem Weg zur Inklusion.

Literatur

Berg, M. (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. München: Ernst Reinhardt.
 Dörfel, B. (2010): Kooperative Sprachförderung – ein Beispiel. Spuren 53 (1), 6-9.
 Kazianka-Schübel, E. (2013): Kooperative Sprachförderung. Spuren 56 (3), 21-27.
 Kazianka-Schübel, E. (2013a): Praxishandreichung Kooperative Sprachförderung. Praxis Sprache 58 (4), 258

Mannhaupt, G. (2008): Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC). Berlin: Cornelsen.
 Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2011): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt.
 Regierung von Oberbayern (Hrsg.): KSF: Kooperative Sprachförderung, Handreichung 2009, München. Unveröffentlichte Handreichung.
 Troßbach-Neuner, E. (2008): Kooperative Sprachförderung in der Grundschule: Ein Baustein zur Prävention von Lernstörungen. Schulverwaltung Bayern 31 (11), 298-301.

Weitere Ausführungen zum Download im Anhang

Material 1	Mögliche Herausforderungen und Lösungsansätze
Material 2	Tipps und Materialhinweise für die Kooperative Sprachförderung
Material 3	Ausgewähltes Beispiel für die Zusammenarbeit beim Dativerwerb: Teamteaching-Unterrichtsstunde

Zu den Autorinnen

Angelika Bauer, Irmgard Fraas und Irmtraud Schlesinger arbeiten als Förderschullehrerinnen an der Seerosenschule in Poing (SFZ Poing) und sind im Rahmen der KSF an Grundschulen tätig. Irmgard Fraas ist seit zehn Jahren klassenführend in der DFK eingesetzt.

Korrespondenzadresse

sfzpoing@aol.com

Neue Bilder!
LOGOWORX ARBEITSHEFTE
 29 Kopiervorlagen à 4,99 €
www.TherapieSpiele.com
 COMING SOON +++ Kartensätze mit Zauberlupe



Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht



Sprachliche Zielstrukturen: Alphabetische, phonologische, morphematische und orthographische Rechtschreibstrategien

Altersstufe: Jahrgangsstufen 2–6

Karin Reber & Michael Kirch

1 Motivation

Im Rahmen eines Kooperationsseminars der Lehrstühle Grundschul- und Sprachheilpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München führten wir mit den Studierenden in einer zufällig gewählten dritten Grundschulklasse die Hamburger Schreibprobe durch (HSP, Mey 2012). Wir erwarteten Homogenität – wir fanden Heterogenität: Die Rechtschreibfähigkeiten der Kinder (alle ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und Legasthenie-Gutachten) lagen bei den „richtig geschriebenen Wörtern“ zwischen PR 1,4 und PR 78 (Normbereich: PR 15–85). Gerade bei der alphabetischen Strategie, einer Kompetenz, die in der dritten Klasse kaum noch im Unterricht trainiert wird, gab es sogar vier Kinder, die mit ihren Ergebnissen unter dem Normbereich bzw. im Bereich Legasthenie lagen (PR < 15).

2 Das Konzept: „Richtig schreiben lernen“

Nach einer kriteriengeleiteten Analyse bestehender Konzepte zum Rechtschreiben (interessante Ansatzpunkte bieten u. a. Schönweiss o. J., Leßmann 2007, Wildegger-Lack 2003), entschieden wir uns, zusammen mit Studierenden und Lehrkräften unserer Kooperationschulen, ein eigenes Konzept für einen kompetenzorientierten und damit inklusiven Rechtschreibunterricht zu entwickeln, das folgenden Ansprüchen genügen sollte:

1. *Kindgemäßes Rechtschreiblernen unterstützen:* Das Konzept orientiert sich an aktuellen Entwicklungsmodellen zum Schriftspracherwerb und

unterstützt den Erwerb von Rechtschreibstrategien im alphabetischen (lautgetreue Schreibweise), phonologischen (z. B. Wörter mit <ei>), morphematischen (z. B. verwandte Wörter) und orthographischen (z. B. Dehnungen) Lernfeld (vgl. ausführlich Reber 2009). Darüber hinaus werden grammatische Strategien und Arbeitstechniken thematisiert.

2. *Individualisierung und Differenzierung ermöglichen:* Statt eines gleichschrittigen Rechtschreiblehrgangs erhalten die Schüler die Möglichkeit, individuell an Rechtschreibstrategien zu arbeiten (organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Öffnung nach Peschel 2002). Die Lehrkraft versteht sich als Lernbegleiter. Eine Lernmanagementsoftware entlastet sie von Verwaltungsaufgaben.
3. *Strukturierte Offenheit herstellen:* Gerade schwächere Schüler benötigen neben freien Lernphasen qualitativ hochwertige Instruktion (z. B. Erklärungen zu den Rechtschreibregeln, zum Grundwortschatz). Daher finden neben offenen Lernphasen auch fokussierte Rechtschreibgespräche mit der ganzen Klasse oder mit Kleingruppen statt. Erklärvideos bieten darüber hinaus die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Rechtschreibstrategien.
4. *Motivation zum Lernen durch spielerische Lernformen erreichen:* Viele Unterrichtskonzepte, die im Lernbereich Rechtschreiben inhaltliche Offenheit (also nicht nur freie Wahl der Reihenfolge und Art der Materialien, sondern auch der Lerninhalte an sich; Peschel 2002) ermöglichen, ar-

beiten mit einer Flut an Arbeitsblättern. Die Kinder „verinseln“ vor ihrem Blätterberg. Daher kommen im Projekt vielfältige Lernformen zum Einsatz (z. B. Spiele für die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit; übende und strategiebildende Spiele). Gerade im Spiel lässt sich außerdem Heterogenität besonders gut auffangen: Das Spiel ist eine inklusive Methode (vgl. Kirch & Reber 2014)!

5. *Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen entwickeln:* Das Material ermöglicht einen hohen Grad an Selbstbestimmung, ohne die Lernenden alleine zu lassen. So wird der zu erlernende Wortschatz zunächst vorgestellt und geübt. Die Schüler bestimmen dann selbst den Zeitpunkt, wann sie sich für die abschließende Lernzielüberprüfung bereit fühlen.

Das Konzept kann in der Grund- und Mittelschule (Ebene 1 nach dem „Responsiveness to Intervention (RTI)“-Paradigma, vgl. Fuchs & Fuchs 2006), zur Förderung von Kleingruppen (Ebene 2) oder auch im Rahmen der spezifischen Intervention (Förderschule, Therapie: Ebene 3) eingesetzt werden (vgl. ausführlich Reber 2013).

Inhaltlich werden die Rechtschreib-Lernfelder durch derzeit ca. 40 *Rechtschreibstrategien* operationalisiert (vgl. Abb. 2, Lernstands-Übersicht). Jede Rechtschreibstrategie wird nochmals in drei *Kompetenzstufen* differenziert (symbolisiert durch drei schlaue Tiere, Delfin: Mitsprechen, Fuchs: Nachdenken, Adler: Merken). Die *Wortauswahl* zu diesen Rechtschreibstrategien orientiert sich an Grundwortschatzsammlungen bzw. an bestehenden Kindersprachkorpora (u. a. Naumann 1999; Grundwortschatzlisten der Lehrpläne).



Abb. 1: Mediale Kernelemente des Konzepts „Richtig schreiben lernen“: Rechtschreibregal und miomind

Mediale Herzstücke des Konzepts sind das „Rechtschreibregal“ und „miomind“ (Abb. 1). Im Folgenden werden beide Elemente genauer beschrieben.

3 Das „Rechtschreibregal“ (Kirch & Reber 2013)

Das „Rechtschreibregal“ (idealerweise ein Regalschrank auf Rädern, sodass er zwischen Klassen herumfahrbar ist) enthält verschiedene Materialien zum Lernbereich Rechtschreiben. Dabei handelt es sich v. a. um motivierende Lernspiele, nicht (nur) um Arbeitsblätter. Die Spiele führen dazu, dass die Kinder miteinander üben. Sie machen Erfolg möglich, auch wenn die Rechtschreibleistung geringer ist. Manchmal macht der Zufall den Unterschied, manchmal die motorische Geschicklichkeit. Im Spiel dürfen die Kinder Wörter schreiben, sie müssen es nicht. Man gewinnt, wenn man viele Wörter schreiben durfte.

Vom Anforderungsgrad her lassen sich die Lernspiele in Gruppen einteilen:

1. **Übende Lernmaterialien (kein wirklicher Spielcharakter):** Diese dienen der Übung des Grundwortschatzes. Sie fördern das Kennenlernen des Wortmaterials und das Einprägen der Grundregel (hochfrequente Präsentation, priming). Ausnahmen und Ablenker (Ähnlichkeitshemmung) werden vermieden. Gerade schwächere Schüler sollten mit dieser Art von Spielen beginnen (z. B. „Milky“, Kirch & Reber 2014).
2. **Strategiebildende Lernspiele:** In diesen Spielformen müssen die Kinder Regeln anwenden und differenzieren.

Durch aktive Konstruktionsprozesse entsteht metakognitives Regelwissen (z. B. „Gripsdiktat“, Kirch & Reber 2014).

3. **Lernspiele zum Strategietransfer:** Wenn die Kinder die Rechtschreibstrategie metakognitiv durchdrungen haben, dienen diese Formen dazu, den Regeleinsatz zu sichern. Die Lernspiele enthalten neben Ausnahmen auch Ablenker. Diese Spiele eignen sich für das Ende des Lernprozesses, v. a. für gute Schüler (z. B. „Wörtertreppe“ mit Ablenkern, Kirch & Reber 2014).

Damit die Lernspiele effizient im Unterricht eingesetzt werden können, existieren zu jedem Lernspiel Umsetzungen für alle 40 Rechtschreibstrategien sowie meist zusätzlich für alle 3 Schwierigkeitsstufen, je nach Existenz von Wortmaterial, d. h. für jedes Lernspiel existieren ca. 120 Einzelspielvorlagen. Will eine Lehrkraft z. B. das Lernspiel „Gripsdiktat“ einsetzen, stehen ca. 120 Aufgabenkarten zu allen 40 Strategien in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zur Verfügung. Das Spielprinzip wird in der ersten Stunde der ganzen Klasse erklärt, woraufhin jedes Kind „seine“ Spielvorlage zu seinem individuellen Rechtschreibfall auf seiner Schwierigkeitsstufe (Delfin, Fuchs oder Adler) nutzt.

Im Projekt wurden verschiedene Arten von Lernspielen aufgenommen, wobei jede Lehrkraft eine individuell auf ihre Klasse und Bedürfnisse zugeschnittene Auswahl trifft (detaillierte Beschreibungen der Spiele vgl. Kirch & Reber 2014):

- Lernspiele für *verschiedene Sozialformen*: Einzel- (z. B. „Milky“), Partner- (z. B. „Gripsdiktat“) und Gruppenarbeit (z. B. „Lupenzauber“, „Wörtertreppe“, „Flipper“)
- *Analoge und digitale* (für das Üben mit iPad oder am Computer) Lernspiele mit dem Ziel, neue Medien gewinnbringend in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

Insgesamt handelt es sich derzeit also um über 1000 Lernspiel-Vorlagen für den offenen Unterricht, aber auch für die Einzelförderung von Kindern im Bereich Rechtschreiben. Alle Spiele sind über die Plattform der Projekts verfügbar: <http://www.rechtschreibregal.de>

4 Die Lernmanagementsoftware „miomind“ (Reber et al. 2013)

Um die Lehrkraft in Verwaltungs- und Klassenmanagementaufgaben zu unterstützen, kann zusätzlich fakultativ die Lernmanagementsoftware „miomind“ eingesetzt werden. In einem offenen, lernzieldifferenten Unterricht (jedes Kind arbeitet im Extremfall an einem anderen Lerninhalt mit anderen Lernzielen) fallen viele Aufgaben an, die Lehrerressourcen binden und daher individuelle Förderzeit kosten. Arbeiten z. B. alle Kinder an unterschiedlichen Rechtschreibstrategien, müssen individuelle Lernzielüberprüfungen zu verschiedenen Lerninhalten gleichzeitig und permanent stattfinden. Allein die Erstellung dieser Überprüfungen, die Durchführung und die Verwaltung der Ergebnisse wäre nicht von einer Lehrkraft alleine machbar. Daher bedarf es hier computergestützter Alternativen.

Der *Lehrermodus* von miomind ermöglicht:

- *Verwalten der Lernstände und Lernziele einer Klasse – das Kompetenzprofil* (ähnlich Abb. 2): In miomind kann die Lehrkraft die Rechtschreibstrategien der Schüler tabellarisch erfassen: Entweder überträgt man die aus quantitativen und qualitativen Verfahren gewonnenen förderdiagnostischen Ergebnisse nach miomind oder man nutzt das Lernstandsdiagnose-Modul der Software (vgl. unten): Für jeden Schüler wird für jede Strategie vermerkt, ob er diese schon beherrscht (+) oder nicht (-). Auf Basis des Kompetenzprofils legt die

Kompetenzprofil Rechtschreiben		Klasse: _____		Schule: _____		Lehrkraft: _____	
Auswertung: + (ja: Strategie vorhanden, Stärke), U (Strategie unsicher, Zone der Entwicklung), - (nein: Strategie fehlt, Schwäche)							
Strategie	Alphabetische Str. (mitsprechen)	Phonologische Str. (nachdenken)	Morphologische Str. (nachdenken)	Orthographisch (merken)			
Bsp.	Lange Vok. wurden verschriftet Kurze Vok. wurden verschriftet Dehn. Kons., alle außer Präfixe b. d. l. g. k Schreib. Buch	Kran. Pflanze Laut. Str. bei allen Buchst. sich. Laut. Nigel. Wagen. tragen b. d. l. g. k Bein. Erde zucken	Blume Schlange. Bank Wiese Baumhaus Blumenwabe Lob. Wald. Tag. laufen – läßt. Bank – Bäcke oe.ken. Re.ße	Verw. Wörter. Auslautverhärtung Verw. Wörter. Umlautung Verw. Wörter. silbentrennendes h Verw. Wörter. fest/Laut Verw. Wörter. Vor-Nachsilben Häufige Wörter Lange – kurze Vokale erkennen Betonung erkennen Verdopplungen mm Verdopplungen nn Verdopplungen ll Verdopplungen ff Verdopplungen pp Verdopplungen tt Verdopplungen ss Verdopplungen ck, tz Verdoppl. rr, zz, bb, dd, oo (selten)	fahren nehmen Sohn, Uhr, ihr, Vieh wählen fröhlich, Frühling Heer, Meer, doof Taer der März Fuß Vater, Wase Milch Stadt Januar Keks, Wachs, Klecks Baby, Theater, Physik, Rhinozeros	Grammatische Str.	Arbeits-technik
NAME	Lange Vokale Kurze Vokale Konsananten: Konsonanten Konsananten: Präfixe Mehrtraber: sch, ch, ... Wörterkiste & Selbstkontrolle Abschreiben Nachschlagen Mehrfachkonsanz Lautgetreue Wörter Auslaut: er, el, en Phonolog. Str.: sp, st Phonolog. Str.: ei, eu Phonolog. Str.: qu Phonolog. Str.: r, nk Phonolog. Str.: r, ie Phonolog. Str.: r, ie Zusammensetzungen Fleckenmorpheme Verw. Wörter. Auslautverhärtung Verw. Wörter. Umlautung Verw. Wörter. silbentrennendes h Verw. Wörter. fest/Laut Verw. Wörter. Vor-Nachsilben Häufige Wörter Lange – kurze Vokale erkennen Betonung erkennen Verdopplungen mm Verdopplungen nn Verdopplungen ll Verdopplungen ff Verdopplungen pp Verdopplungen tt Verdopplungen ss Verdopplungen ck, tz Verdoppl. rr, zz, bb, dd, oo (selten)	Nachschlagen Mehrfachkonsanz Lautgetreue Wörter Auslaut: er, el, en Phonolog. Str.: sp, st Phonolog. Str.: ei, eu Phonolog. Str.: qu Phonolog. Str.: r, nk Phonolog. Str.: r, ie Phonolog. Str.: r, ie Zusammensetzungen Fleckenmorpheme Verw. Wörter. Auslautverhärtung Verw. Wörter. Umlautung Verw. Wörter. silbentrennendes h Verw. Wörter. fest/Laut Verw. Wörter. Vor-Nachsilben Häufige Wörter Lange – kurze Vokale erkennen Betonung erkennen Verdopplungen mm Verdopplungen nn Verdopplungen ll Verdopplungen ff Verdopplungen pp Verdopplungen tt Verdopplungen ss Verdopplungen ck, tz Verdoppl. rr, zz, bb, dd, oo (selten)	Verw. Wörter. Umlautung Verw. Wörter. silbentrennendes h Verw. Wörter. fest/Laut Verw. Wörter. Vor-Nachsilben Häufige Wörter Lange – kurze Vokale erkennen Betonung erkennen Verdopplungen mm Verdopplungen nn Verdopplungen ll Verdopplungen ff Verdopplungen pp Verdopplungen tt Verdopplungen ss Verdopplungen ck, tz Verdoppl. rr, zz, bb, dd, oo (selten)	nehmen Sohn, Uhr, ihr, Vieh wählen fröhlich, Frühling Heer, Meer, doof Taer der März Fuß Vater, Wase Milch Stadt Januar Keks, Wachs, Klecks Baby, Theater, Physik, Rhinozeros			

Abb. 2: Kompetenzprofil Rechtschreiben (Beobachtungsbogen, in miomind entsprechend digital umgesetzt) (vgl. <http://www.miomind.de>) © Dr. Karin Reber 2013

Lehrkraft für jeden Schüler ein aktuelles Lernziel fest.

- **Verwalten der Lernspiele einer Klasse – freigegebene Übungen:** Neben der Lernstands-Übersicht enthält miomind zusätzlich eine Lernspiel-Übersicht (vgl. Abschnitt 3, Rechtschreibregal). Die Lehrkraft gibt hier die Lernspiele, die sie in der Klasse nutzen möchte bzw. die sie schon gebastelt hat, für die Schüler frei.

Im Schülermodus werden nun Lernziele und freigegebene Lernspiele zusammengeführt:

- **Arbeiten am individuellen Lernplan:** Wenn sich ein Schüler einloggt, erhält er zum einen Informationen zu seinem derzeitigen Lernziel (z. B. Rechtschreibstrategie „Dehnungen mit ah“), zum anderen eine Übersicht über alle Lernspiele, die die Lehrkraft für die Klasse freigegeben hat und die für sein Lernziel verfügbar sind (z. B. Milky, Gripsdiktat, Flipper und Lupenzauber). Der Schüler wählt eine Übung aus und bearbeitet diese.
- **Absolvieren der curriculumbasierten Lernzielüberprüfungen – Lernziel-diagnose:** Nachdem ein Schüler mit analogen und/oder digitalen Materialien aus dem Rechtschreibregal eine Rechtschreibstrategie geübt hat, bestimmt er selbst den Zeitpunkt, wann er eine „Probe“ absolvieren möchte,

die den erreichten Lernerfolg rückmeldet. Ist er erfolgreich, wird automatisch ein neues Lernziel freigegeben. Die Proben werden immer wieder neu zufallsgeneriert. Daher wiederholen sich die Items auch bei mehrfacher Bearbeitung nicht (Strathmann et al. 2010).

Zusätzlich bietet miomind im Lehrermodus noch die Möglichkeit der Lernverlaufsbeobachtung (Strathmann et al. 2010) einer Klasse oder einzelner Schüler z. B. über ein Schuljahr hinweg, unter der Voraussetzung, dass regelmäßig eine Zwischendiagnose durchgeführt wird:

- **Visualisieren des Lernverlaufs – Lernverlaufsdiagnose:** Miomind diktiert dem Schüler zu jeder Rechtschreibstrategie ein (zufällig gewähltes) prototypisches Wort, das der Schüler am Computer schreibt. Die Auswertung liefert Hinweise auf individuelle Stärken und Schwächen. Bearbeiten die Kinder regelmäßig dieses Modul, können die Leistungsentwicklung jedes Schülers (Leistungszunahme, -plateau, -abnahme; Deckeneffekte, nichtlineare Entwicklungen) sowie die Klassen-Lernverlaufskurve visualisiert werden.

Derzeit existiert das miomind als Forschungsversion für kooperierende Projektpartner.

5 Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht

Für die Umsetzung im Unterricht bietet es sich an, neben der Säule Klassunterricht (RTI Ebene 1: herkömmlicher Rechtschreiblehrgang mit der ganzen Klasse) zusätzlich offene Übungsphasen nach dem hier vorgestellten Konzept „Richtig schreiben lernen“ anzubieten, in denen die Schüler an individuellen Lernzielen arbeiten. Gerade für schwache Schüler dürfen qualitativ hochwertige Instruktionsphasen nicht entfallen (strukturierte Offenheit)! Dabei sollten sie sich zum einen mit dem Wortmaterial, zum anderen mit der Rechtschreibstrategie (Regelwissen) aktiv und bewusst auseinandersetzen. Eine schriftliche Fixierung der *Erkenntnisse und Lernfortschritte* unterstützt die Nachhaltigkeit des Lernprozesses (z. B. Rechtschreibheft, Rechtschreib-Tagebuch, Rechtschreib-Buddy-Book).

Zur *Vorbereitung der Lernumgebung* gibt es zwei prinzipielle Möglichkeiten: Entweder die Lehrkraft stellt Lernspiele im Rechtschreibregal vor Unterrichtsbeginn komplett bereit (druckt also zu einem Lernspiel alle Materialbögen vorab aus und sortiert sie im Regal ein), oder die Schüler drucken sich den jeweils benötigten Materialbogen zu ihrem Lernspiel bei Bedarf auf dem Klassenzimmer-

drucker aus. Letztere Variante hat den Vorteil, dass nicht laufend Materialien neu geordnet werden müssen, die Spiele nicht im Klassenzimmer vorrätig gehalten werden müssen und dass die Schüler ihren Lernweg mit ihren Materialbögen in einem Rechtschreibheft (Portfolio) auch für die Eltern zu Hause einsehbar dokumentieren.

Ein *Lernmonitor-Plakat* visualisiert im Klassenzimmer, wer sich gerade mit welcher Rechtschreibstrategie beschäftigt (die Schüler hängen ihren Namen zur entsprechenden Strategie).

Zusätzlich zu den offenen Übungsphasen finden *ritualisierte Rechtschreibgespräche* mit einzelnen Schülern oder Kleingruppen statt. In *Partnerdiktaten* werden die Kinder selbst zu Lernbegleitern ihrer Mitschüler. Durch das Aufnehmen von *Erklärvideos* (z. B. iPad-Apps „Kamera“, „Explain everything“, „Doceri“) wird die Methode „Lernen durch Lehren“ integriert, bestehende Erklärvideos helfen beim Verstehen von Sachverhalten.

Für die Auswahl der *individuellen Lernziele* (Rechtschreibstrategien) gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Förderdiagnostik mittels Schulleistungstest (z. B. HSP, Mey 2012)
- Qualitative Auswertung eines Diktats oder einer Probe mit Hilfe des Lernbegleitbogens (Abb. 2)
- Qualitative Analyse von individuellen Schülertexten (vgl. Tagebücher nach Leßmann 2007) mit Hilfe des Lernbegleitbogens (Abb. 2)
- Einsatz des Lernzieldiagnose-Moduls von miomind am Computer

Als Arbeitstechniken bieten sich die Portfolioarbeit (zu Beginn jedes Lernziels halten die Kinder ihre Erkenntnisse in einem Entdecker-, Regel- und Merkblatt fest , die Arbeit mit der *Wörterkiste* (zu jeder Strategie existiert der Grundwortschatz auf Karteikarten), evtl. ein *Wortdetektiv-Heft* sowie der Umgang mit der *Wörterliste* an. Eine spannende Alternative zum Wörterbuch wäre, die Schreibweise mit Hilfe von Online-Lexika nachzuschlagen, z. B. die Google-Bildersuche als Browser-Startseite einzustellen: Geben die Schüler ein (falsch geschriebenes) Wort ein, schlägt Google die richtige Schreibweise vor („Meinten Sie ...?“) und zeigt zur semantischen Klärung der Wortbedeutung Bilder an.

Gute Schüler können in den offenen Rechtschreib-Lernphasen bereits den *Übergang zum freien Schreiben* üben, in-

dem sie die gelernten Rechtschreibstrategien in eigenen Texten umsetzen (z. B. Überarbeiten der Texte am Computer: Nutzen der Rechtschreibkorrektur). Bei Bedarf können Rechtschreibstrategien wiederholt werden.

6 Ausblick

Derzeit laufen an beiden Lehrstühlen Pilotstudien zur Einsetzbarkeit des Konzepts in Grund- und Förderschulen: Dabei stehen Fragen der Praktikabilität, der Akzeptanz bei Schülern und Lehrern sowie der didaktisch-methodischen Optimierung im Vordergrund.

Erste quantitative Ergebnisse zeigen positive Klassenlernverläufe. Qualitativ ist erkennbar, dass zum Umgang mit der vorhandenen Heterogenität bei den Lernspielen mindestens der vorliegende Grad an Differenziertheit notwendig ist, um der Verschiedenheit der Bedürfnisse gerecht zu werden. Außerdem sind zusätzliche, lehrergesteuerte Einführungsphasen unverzichtbar, gerade für schwächere Schüler. Erstaunlicherweise zeigen Schüler-Befragungen zur Bewertung der Lernspiele sowie Nutzungsanalysen, dass Kinder analoge und digitale Medien gleichermaßen wählen.

Im kommenden Schuljahr wird das Konzept auf die 1. Jahrgangsstufe ausgeweitet. Die Klassen stammen dann aus dem bayerischen Pilotversuch zur flexiblen Grundschule.

Danksagung

Wir danken allen am Projekt beteiligten Studenten, Lehrern und Schülern für ihr unermüdliches Engagement und unseren Lehrstuhlinhabern, Prof. Dr. Manfred Grohfeldt und Prof. Dr. Joachim Kahlert, für den kreativen Spielraum.

Literatur

- Fuchs, D./Fuchs, L. D. (2006): Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? In: *Reading Research Quarterly* 1, 93-99.
- Kirch, M./Reber, K. (2013): „Richtig schreiben lernen“: Rechtschreibregal. URL: <http://www.rechtschreibregal.de>.
- Kirch, M./Reber, K. (2014): Mit allen Kindern spielerisch richtig schreiben lernen. In: *Sache – Wort – Zahl* 42, in Vorbereitung.
- Leßmann, B. (2007): *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben*. Heinsberg: Dieck-Verlag.

Mey, P. (2012): *Hamburger Schreibprobe (HSP+3)*. Stuttgart: Ernst Klett/vpm.

Naumann, C. L. (1999): *Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1-6*. Weinheim: Beltz.

Peschel, F. (2002): *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemein-didaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Reber, K. (2009): *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Reber, K. (2013): *Richtig schreiben lernen: Heterogenität und Differenzierung im Rechtschreibunterricht*. In: ögs (Hrsg.): *Tagungsband zum Kongress 2013 in Bad Ischl*, eingereicht.

Reber, K./Steidl, M./Kirch, M. (in Vorbereitung): „Richtig schreiben lernen“: Lernmanagementsoftware miomind. URL: <http://www.miomind.de>.

Schönweiss, F. (o. J.): *Lernserver – individuelle Förderung*. URL: <http://www.lernserver.de> [Aufruf am 06.05.2013]

Strathmann, A./Klauer, K. J./Greisbach, M. (2010): *Lernverlaufsdiagnostik – Dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1, 64-77.

Wildegger-Lack, E. (2003): *Littera. Metalinguistisches Schriftsprachtraining in sechs Stufen*. Germering: Verlag Wildegger.

Materialien

Bogen 1	Kompetenzprofil Schriftspracherwerb
Bogen 2 & 3	Kompetenzprofil Rechtschreiben (Version mit/ ohne Beispielwörter)
Arbeitsblatt 1	Sprachforscherblatt 1: Entdeckerblatt
Arbeitsblatt 2	Sprachforscherblatt 2: Regelblatt
Arbeitsblatt 3	Sprachforscherblatt 3: Merkblatt
Ideensammlung	Ideen für Spickzettel, Spickerdiktate

Zu den Autoren

Dr. Karin Reber ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. Michael Kirch ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit einigen Semestern gestalten beide zusammen mit Studierenden beider Lehrstühle ein inklusives Kooperationsseminar zum Thema „Richtig schreiben lernen“.

Korrespondenzadressen

MKirch@lmu.de, karin.reber@edu.lmu.de

Materialecke „Inklusion & Sprache“



Praxishandreichung Kooperative Sprachförderung

Eveline Kazianka-Schübel

Die gesamte Praxishandreichung „Kooperative Sprachförderung“ ist im Downloadbereich der Praxis Sprache 4/2013 verfügbar.

Die Kooperative Sprachförderung (KSF) ist seit 2006 ein Angebot der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für allgemeine Schulen in Oberbayern. Eine Grundschullehrkraft und eine Förderschullehrkraft der Fachrichtung Sprachheilpädagogik arbeiten als Tandem zusammen. Sie entwickeln ein standortspezifisches Konzept zur Sprachförderung und kooperieren eng mit den Klassenlehrkräften der ersten Jahrgangsstufe.

Ziel ist, durch Kooperation und wechselseitigen Kompetenztransfer passgenaue und fachliche fundierte Fördermaßnahmen für Schüler mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten in einem inklusionsorientierten schulischen Rahmen anbieten zu können. Die Kernbereiche der Kooperativen Sprachförderung sind Diagnostik, Förderung und Beratung. Den Rahmen dafür bilden Teamarbeit, Schulentwicklung und Netzwerkbildung (vgl. Beitrag Bauer et al. in diesem Heft, Seite 251).

Die Grundschule am Canisiusplatz in München und das Sonderpädagogische Förderzentrum München am Westpark begannen im Schuljahr 2008/2009 mit der KSF. Hierbei entstand eine „Praxishandreichung“ (eine Sammlung von Formblättern, konzeptionellen und organisatorischen Hinweisen sowie Materialien für Diagnose und Förderung). Sie wurde von Petra Kopp-Tafesh, Lehrerin an der Grundschule am Canisiusplatz und Eveline Kazianka-Schübel, Studienrätin im Förderschuldienst am Sonderpädagogischen Förderzentrum in München/Westpark und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, unter Mitwirkung vieler Kolleginnen gemeinsam erarbeitet. Die Materialien unterliegen einer fortwährenden Weiterentwicklung an die Gegebenheiten der Schülerschaft und des Kollegiums.

Eveline Kazianka-Schübel

Sonderpädagogische Bausteine: Diagnostik – Beratung – Förderung

Ruth Maria Mötsch

300 Seiten, spiralgebunden, farbiges Papier,
23,80 Euro zzgl. 2 Euro Versand

Bezugsmöglichkeit: Jakob-Muth-Schule Regensburg, SFZ,
z. Hd. Ruth Maria Mötsch, Harzstraße 25, 93057 Regensburg
Telefon: 0941 5843880, Fax: 0941 507 3277
E-Mail: ruthmariamoetsch@sfz-regensburg.by.lo-net2.de

Das Buch ist ein Kompendium ausgewählter elementarer sonderpädagogischer Bausteine. Es wendet sich an alle Pädagogen,



die sich für einen Überblick verschiedener sonderpädagogischer Arbeitsschwerpunkte interessieren und sich über einzelne sonderpädagogische Handlungsfelder näher informieren möchten.

Jeder der 11 Bausteine (Lesen/Rechtschreiben, Rechnen, Lernen und Leisten, Aggression, Hyperaktivität, Angst, Motorik, Feinmotorik, visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, Sprache und Spre-

chen) umfasst die Bereiche Diagnostik, Beratung, Förderung und Verzeichnis.

Im Kapitel Diagnostik findet man eine Übersicht geeigneter Test- bzw. Screeningverfahren und Beobachtungshilfen sowie Hinweise auf mögliche außerschulische Diagnostik. Das Kapitel Beratung gibt Hinweise auf die jeweiligen Erscheinungsbilder und enthält Anregungen für den unterrichtlichen Alltag, didaktische und pädagogische Interventionsmöglichkeiten, konkrete Vorschläge für Unterrichtsmaterialien, Anregungen für das häusliche Umfeld, Fördermaterialien, Buchanregungen, sowie Hinweise auf ausgewählte Internetadressen zur gezielten Informationsabfrage. Im Bereich Förderung werden geeignete Interventionsmöglichkeiten im Unterricht, in der Kleingruppe oder in der Einzelsituation aufgezeigt. Dabei werden nicht nur allgemeine Förderaspekte berücksichtigt, sondern neben speziellen und aktuellen Trainingsprogrammen auch Beispiele für interdisziplinäre Förderansätze mit aufgenommen. Jedes Kapitel wird durch ein umfassendes Literatur- und Materialverzeichnis mit Preisangaben ergänzt. Das Buch enthält zudem eine Auflistung empfehlenswerter Software für den Einsatz im Unterricht.

Dr. Karin Reber



Elterntaining Sprachförderung. Handreichung für Eltern, Lehrer und Sprachtherapeuten

Barbara Rodrian

144 Seiten, inkl. CD,
Ernst Reinhardt Verlag, 2009,
ISBN 978-3-497-02091-1,
19,90 Euro

Für Lehrer in inklusiven Settings ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ein wichtiger Bestandteil ihrer

Arbeit. Mit diesem neuartigen und evaluierten Elterntaining werden Eltern über Sprachförderung informiert und bei der Förderung ihrer Kinder unterstützt. In vier komplett ausgearbeiteten Elternabenden und zwei bis vier Einzeltreffen erhalten die Eltern Wissen über Spracherwerb und Sprachstörungen, die beziehungsfördernde Gestaltung von Gesprächen und über Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Verhalten. Als präventive Informationsveranstaltung können die Inhalte auch in Regelgrundschulen und Kindergärten angeboten werden.

Die beiliegende CD-ROM liefert alle nötigen, ansprechend ausgearbeiteten Materialien, z. B. Präsentationen, Arbeitsblätter, Unterlagen für eine Elternmappe und Planungsmaterial.

Ruth Maria Mötsch



Stottern in der Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer

Georg Thum
67 Seiten, Demosthenes Verlag, 2011
ISBN 978-3921897669, 12,50 Euro

Dieser Ratgeber gibt konkrete Hilfestellungen beim Umgang mit Stottern in der Schule und zeichnet sich durch eine besondere Praxisnähe aus. Neben Grundlagen und einem Kapitel zur Stottertherapie steht Stottern im Unterricht im Vordergrund. Hauptthemen sind hier: Stottern thematisieren, über Stottern reden, Rahmenbedingungen sowie Unterstützung und Förderung im Unterricht. Da die Themen sowohl „kurz und knapp“ als auch „ausführlich“ behandelt werden, können sich Lehrer einen Überblick verschaffen und bei Bedarf tiefer in die einzelnen Themen einsteigen. Autor dieses Ratgebers ist Georg Thum (Akademischer Sprachtherapeut, Lehrbeauftragter am Lehrstuhl Sprachheilpädagogik sowie in der Beratung der Stotterberatungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig), der sich seit 1996 ausschließlich auf die Therapie mit stotternden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen spezialisiert hat.

Unterricht im Vordergrund. Hauptthemen sind hier: Stottern thematisieren, über Stottern reden, Rahmenbedingungen sowie Unterstützung und Förderung im Unterricht. Da die Themen sowohl „kurz und knapp“ als auch „ausführlich“ behandelt werden, können sich Lehrer einen Überblick verschaffen und bei Bedarf tiefer in die einzelnen Themen einsteigen. Autor dieses Ratgebers ist Georg Thum (Akademischer Sprachtherapeut, Lehrbeauftragter am Lehrstuhl Sprachheilpädagogik sowie in der Beratung der Stotterberatungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig), der sich seit 1996 ausschließlich auf die Therapie mit stotternden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen spezialisiert hat.

Ruth Maria Mötsch



Sprache lernt man nur durch Sprechen. Bausteine zur Sprachförderung im Unterricht

Wilma Schönauer-Schneider
DVD (70 Minuten) mit Begleitbuch, LMU Unterrichtsmitschau, 2006, 23,68 Euro
Bezugsmöglichkeit:
Shop der Unterrichtsmitschau der Ludwig-Maximilians-Universität München, <http://medien.edu.lmu.de/>

Diese DVD gibt einen direkten Einblick in die Alltagspraxis sprachheilpädagogischen Unterrichts. Die Filmsequenzen versuchen die Vielfältigkeit der Förderansätze und Sichtweisen von Sprachförderung im Unterricht darzustellen sowie den Blick und das Verständnis für sprachauffällige Kinder zu schärfen – als Grundlage für die Planung gezielter sprachlicher Fördermaßnahmen. Dabei wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Wie können Sprechansätze für sprachauffällige Kinder geschaffen bzw. erleichtert werden?
- Welche Merkmale der Lehrersprache erleichtern sprachauffälligen Kindern das Verstehen und Aufgreifen von komplexen Sprachstrukturen?
- Welche Möglichkeiten der Wortschatzförderung gibt es? Wie reagiere ich als Lehrkraft, wenn ein Kind ein Wort nicht findet?

- Welche Rituale, Arbeitsweisen und Methoden erleichtern die Sprachförderung?
- In welchen Unterrichtsphasen können bestimmte sprachliche Fördermaßnahmen am besten/am leichtesten umgesetzt werden?

Die DVD ist einsetzbar in Fortbildungsveranstaltungen, Arbeitskreisen, für Kooperationslehrer, in der Elternarbeit, für das Selbststudium etc.

Ruth Maria Mötsch



Sternchenhefte. Schreiben – Lesen – Rechtschreiben – Rechnen

Sternchenverlag
Heft 1+2 je 3,90 €, Heft 3+4 je 4,50 €, Kombiangebote beachten!
Bezugsmöglichkeit:
www.sternchenverlag.de

Mit diesen lehrwerkunabhängigen Heften können Kinder eigenaktiv und selbstgesteuert (in der Freiarbeit oder als Hausaufgabe) in den verschiedenen Bereichen (Lesen, Rechtschreiben, Schreiben, Rechnen) arbeiten.

Die Sternchenhefte „Ich kann lesen“ werden in vier Schwierigkeitsstufen (Heft 1 bis 4) angeboten. Jedes Kind kann entsprechend seiner Lesekompetenz selbstgesteuert an seinem Heft arbeiten. Dabei wird sinnentnehmendes Lesen mit Lesemalvorlagen – aufbauend von ein- bis mehrsilbigen Wörtern über kleine Sätze bis hin zu motivierenden Auftragsätzen und kleinen Lese-Malgeschichten – geschult. DIN-A5-Format, übersichtlicher Aufbau, akzeptabler Preis.

Ruth Maria Mötsch



Materialecke Deutsch

Helga Plöckinger
Die „Materialecke Deutsch“ ist als pdf-Datei oder als CD zum Ausdrucken erhältlich.
➡ Im Downloadbereich finden Sie Beispiele aus der „Materialecke“: Artikelsymbole, Wortarten-Karten, ...
15 Euro plus Versandkosten
Bestellmöglichkeit:
Helga Plöckinger, SFZ München
Mitte 1, Nadistr. 3, 80809 München
helga.ploeckinger@sfz-muenchen-mitte1.muenchen.musin.de

Im Rahmen des bayerischen Schulversuches „KommMIT“ (Kommunikation, Migration, Integration, Teilhabe) wurde am Sonderpädagogischen Förderzentrum München Mitte 1 die „Materialecke Deutsch“ entwickelt. Der Inhalt der Kiste basiert auf dem Grundgedanken, eine gemeinsame Basis der Sprachförderung für alle Klassenstufen zu schaffen. Dabei sollen einheitliche Grundprinzipien (z. B. Handzeichen für Artikel) gelten. Desweiteren wird durchgehend die Silbenschriftweise verwendet und grammatikalische Besonderheiten werden farblich hervorgehoben. Die Kiste beinhaltet vielfältiges Bild- und/oder Wortmaterial, das zum Einsatz in der Klasse oder in För-

dergruppen gedacht ist. Die Aufbewahrung in einer „Kiste“ erleichtert den unkomplizierten Einsatz. Durch die Vielfältigkeit des Inhalts sind Teile der Kiste in verschiedenen Jahrgangsstufen einsetzbar und durchaus auch für andere Schularten geeignet. Insgesamt besteht die Materialkiste aus den Komponenten Nomen, Verben, Adjektive, Personalpronomen, Artikel, Silbenbögen, Satzbausteine, Satzanfänge, Konjunktionen und Präpositionen.

Beispiel: Die Bildkarten der Nomen, Verben und Adjektive können zum einen der Erweiterung des Wortschatzes und zum anderen der Übung grammatikalischer Strukturen dienen. Durch die Zuweisung eines Rahmens in festgelegter Form und Farbe wird die Zuordnung zu den Wortarten erleichtert. Die „Materialkiste“ enthält Bild- und Wortmaterial zu 10 Nomen, 40 Verben und 24 Adjektiven.

Helga Plöckinger



Software für die Praxis

X Sprachkompetenz
Sprachverständnis auf Wort- und Satzebene, Handlungen erfassen und versprachlichen, zur Aphasietherapie. 89,90 €

X UniWort Professionell
Effektive Lernmethoden, auch zur Behandlung von LRS, intensives Einprägen, langfristiges Behalten, sehr leicht erweiterbar. 69,90 €

X Hören-Sehen-Schreiben
Hervorragend geeignet für die Aphasietherapie. Hören, Lesen, Schreiben, Erinnern, visuelles u. auditives Zuordnen. 79,90 €

Neu X Audio 2 96,90 €
Training wichtiger auditiver Funktionen. Schwerpunkt: Laut- und Silbenanalyse, ausführliche Information unter

E.T. Verlag Tel. 05404-71858 www.etverlag.de



Downloadbereich „Praxis Sprache“ – Anleitung

Den Downloadbereich „Praxis Sprache“ erreichen Sie wie folgt:

- 1 Besuchen Sie unsere Shop-Homepage (www.schulz-kirchner.de/shop) und loggen Sie sich unter „Login für dgs-Mitglieder“ oder „Login mein Konto“ ein.
 - 2 Ihre Zugangsdaten bestehen aus Login (= Ihre E-Mail-Adresse) und Passwort (= Ihre dgs-Mitgliedsnummer). Wird Ihre E-Mail-Adresse nicht erkannt, existiert ggf. noch kein Shopkonto von Ihnen. In diesem Fall erstellen wir Ihnen gerne ein Konto und teilen Ihnen Ihre Zugangsdaten mit. Bitte benachrichtigen Sie uns über info@schulz-kirchner.de und geben dabei auch Ihre Mitgliedsnummer an.
 - 3 Nach dem erfolgreichen Einloggen befinden Sie sich in Ihrem persönlichen Bereich. Direkt auf der 1. Seite finden Sie unter „Ihr PLUS“ den Link „Downloadbereich Praxis Sprache“, der Sie direkt zu den Materialien führt.
 - 4 Wählen Sie nun die für Sie relevanten Materialien durch ein einfaches Anklicken des Titels aus. Es öffnet sich eine PDF-Datei, die Sie dann auf Ihrer Festplatte speichern können. Bitte beachten Sie hierzu auch die Copyright-Hinweise im Impressum Ihrer Fachzeitschrift „Praxis Sprache“.
- Die Anleitung finden Sie zum Ausdrucken auch im Internet: http://www.schulz-kirchner.de/files/praxis_sprache_anleitung_download.pdf



Messeposter der dgs

In der dgs Bundesgeschäftsstelle können die Messeposter der dgs bestellt werden. Kosten der Poster sind abhängig von der Größe und der abzunehmenden Menge. Bestellungen oder Anfragen bitte an:

dgs-bgs@t-online.de oder
Tel.: 030 - 661 6004.

Darüberhinaus können die Landesgruppen der dgs auch die kompletten Bilddateien erwerben, um entsprechende Poster selbst zu drucken.

„Schulische Sprachförderung und Sprachtherapie in Zeiten der Inklusion – Was können wir voneinander lernen?“

International Round Table Bremen 2012

Ulrike Lüdtkke & Ulla Licandro

Prof. Lüdtkke: Ich möchte alle ganz herzlich zu diesem runden Tisch willkommen heißen¹. Es ist ein einmaliges, auf alle Fälle aber erstmaliges Ereignis. Die Idee ist, die Gelegenheit des Bremer Kongresses zu nutzen, über das diesjährige Schwerpunktthema Inklusion einmal in Ruhe ins Gespräch zu kommen². Deswegen haben wir ganz bewusst den Charakter des ‚Runden Tisches‘ und nicht den einer Podiumsdiskussion gewählt.

Unser Thema heißt: „Schulische Sprachförderung und Sprachtherapie in Zeiten der Inklusion – Was können wir voneinander lernen?“ Ich möchte hier zunächst mit unseren beiden deutschen Verbandsvertretungen beginnen, denn beide Verbände haben hierzu gerade Presseerklärungen herausgegeben.

Herr Zupp, in der Presseerklärung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) wird – überspitzt ausgedrückt – das altbekannte Thema „Inklusion = Pullout-Modell“ angeführt: In inklusiven Kontexten haben wir zu wenig Innendifferenzierung, sodass wir doch wieder bei den alten Pullout-Modellen landen. Wir selber haben jedoch gerade aus den USA³ berichtet, dass dort beispielsweise auch klassenraumbasierte und Team-Teaching-Ansätze etc. realisiert werden, die sich deutlich von den Pullout-Konzepten abgrenzen. Warum rekurren Sie dennoch immer wieder auf dieses alte „Schreckgespenst“?

Hr. Zupp (D): Als Schreckgespenst würde ich es nicht formulieren, aber wir müssen vorsichtig damit sein, wenn wir glauben, dass das, was derzeit an inklusiver Sprachförderung an den Schulen umgesetzt wird, einzig durch Therapie ersetzt werden könne. Das ist der Hintergedanke bei dieser Formulierung. Bezogen auf Inklusion gibt es aufgrund des Föderalismus in der Bundesrepublik ohnehin nicht die eine, einzig richtige Umsetzung. Davon abgesehen sehe ich in Deutschland einen großen Vorteil durch qualifiziertes Fachpersonal in Form von schulischen Sprachheilpädagogen, und parallel dazu gibt es Konzepte für die Schnittstelle Unterricht und Therapie, auch oder gerade in inklusiven Settings. Es gibt bereits erste Ergebnisse durch Studien, die belegen, dass diese Konzepte funktionieren.

Prof. Stieger (CH): Habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie für diese Schnittstelle Logopädie als mögliche Maßnahme der Inklusion ansprechen?

Hr. Zupp (D): Es gibt für mich nicht nur die therapeutische Situation, die au-

ßerhalb von Schule stattfindet, die alles leisten kann, und es gibt auch nicht nur die schulische Situation, die alles leisten kann. Es muss ein vernetztes System geben, in dem jeder an der Stelle, wo Interventionsmöglichkeiten notwendig sind, entsprechend seinen Möglichkeiten intensiv, aber vernetzt arbeitet.

Prof. Stieger (CH): In Deutschland sind das zwei Professionen, und in der Schweiz ist das nur eine. Grundsätzlich ist die Logopädie sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule, mit je verschiedenen Modellen in verschiedenen Kontexten tätig

Prof. Lüdtkke: Ich beziehe an dieser Stelle den anderen deutschen Verbandsvertreter mit ein, denn ich habe hier auch die Pressemitteilung des Bundes der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) vorliegen, in der im Prinzip genau dieses Thema auch angeschnitten wird, allerdings auf der politischen Ebene. Der dbs sagt, dass sich die verschiedenen Politikressorts die Hände reichen sollten. Und hier sagen Sie – äußerst mutig, wie ich finde –: „Der dbs wird versuchen, diese Schnittstelle modellhaft mitzugestalten“.

Dr. Maihack (D): Konkret haben wir Termine in verschiedenen Ministerien gehabt, und dort gibt es die Idee einer Koordination zwischen dem Ressort für Gesundheit und dem Ressort für Bildung. Denn das Dilemma ist, dass die beiden Ministerien miteinander kaum kooperieren. Nordrhein-Westfalen befindet sich im Prozess der Umsetzung eines Bundesgesetzes, wo es darum geht, dass die Logopädie in Deutschland grundsätzlich in allen Bereichen akademisiert werden soll. Und nun gibt es eine ganz interessante Kombination. Die Bildung möchte die grundständige Akademisierung der Logopädie mit dem Schwerpunkt, Zuständigkeiten, auch für

1 Der International Round Table fand am 21.09.2012 im Kontext des 30. Bundeskongress der dgs an der Universität Bremen statt. Er wurde von Prof. Ulrike Lüdtkke, Referentin für internationale Zusammenarbeit der dgs, und Ulla Licandro, beide Leibniz Universität Hannover, organisiert und moderiert. Die Teilnehmer waren: Gerhard Zupp (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik), Dr. Volker Maihack (Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten), Marcella Feichtinger (Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik), Marie-Christine Biard (Bureau International d'AudioPhonologie), Prof. Susi Stieger (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL)/Schweizer Hochschule für Logopädie (SHLR)), Dr. Andrew Moll und Josephat Semkiwa (beide Sebastian Kolowa Memorial University, Tansania), Suha Awwad (Bethlehem Arab Society for Rehabilitation) und Michaela Voldřichová (Milos Sovak Logopädische Gesellschaft).

2 Wir danken den Mitarbeiterinnen der Abteilung Sprachpädagogik und -therapie der Leibniz Universität Hannover Meike Ellerbrock und Ulrike Schütte für Simultanübersetzungen sowie Julia Wendel für Transkription und Redaktion.

3 Vgl. dgs-Pressemitteilung 1/2012 vom 15.07.2012

partielle inklusive Modelle zu schaffen, und hat darum einen so genannten Fachbeirat gebildet, in dem versucht wird, Bildung und Gesundheit in der Umsetzung von Bildungskonzepten an der Universität zu kreieren. Und in diesen Fachbeirat ist der dbf berufen worden. Und genau da ergibt sich die Möglichkeit, diese Ideen miteinander zu vernetzen und die Schnittstelle mitzugestalten.

Prof. Stieger (CH): Bei uns in der Schweiz ist die Logopädie ein Teil des Bildungssystems und vor allem im Säuglings- und im Erwachsenenbereich ein Teil des Gesundheitssystems. Die Grenze liegt entsprechend der altersdefinierten Zielgruppen. Deshalb stellt sich diese Frage auf dieser politisch-strukturellen Ebene so nicht, sondern eben eher weiter unten.

Fr. Feichtinger (A): Bei uns in Österreich ist das System generell durch die Ausbildung strukturell geteilt. Logopäden werden sehr medizinisch ausgerichtet ausgebildet, Sprachheilpädagogen hingegen an pädagogischen Hochschulen mit einem Zusatzstudium zum Sonderschullehramt in Sprachheilpädagogik. Sie dürfen nur im Schulbereich arbeiten, wo momentan keine Logopäden arbeiten dürfen. Vom Arbeitgeber her sind beides ganz unterschiedliche Gruppen im Bildungs- bzw. im Gesundheitswesen.

Fr. Stieger (CH): Auch bei uns sind LogopädInnen grundsätzlich keine Lehrpersonen. Aber auch wenn LogopädInnen nicht als Klassenlehrpersonen arbeiten, so arbeiten sie doch in den erwähnten Team-Teaching-Modellen und in Gruppen, und zwar in der Schule und im Vorschulbereich.

Dr. Maihack (D): Für diese Bereiche haben die Logopädinnen auch wenig Erfahrungen. Dort gibt es ja Fachpersonal, so dass dann nicht ergänzend noch jemand aus dem logopädischen Sprachtherapeutensystem dazu muss, wenn die Qualifikation bereits gesichert ist.

Hr. Zupp (D): Das hieße aber dann ganz vorsichtig ausgedrückt, wir haben in der Schule eine Therapie mit minimal pädagogischem Anteil, denn der Therapeut ist kein Pädagoge. Und die therapeutische Ausbildung hat zumindest im Moment minimalste, wenn überhaupt, pädagogische Anteile. Wie ist das in der Schweiz?

Prof. Stieger (CH): Da gibt es eine Verschlechterung. Früher waren vor allem ausgebildete Lehrpersonen diejenigen, die dann zusätzlich Logopädie studierten, und jetzt werden immer mehr

Logopädinnen direkt grundständig ausgebildet und haben dieses pädagogische Know-how nicht mehr. Das ist wirklich ein Problem, das sich auch zunehmend in der Praxis zeigen wird. Es wird ein Ungleichgewicht geben, das die Logopädie schwächen wird. Das ist meine Prognose.

Prof. Lüttke: Würden Sie, Frau Biard, diese Dichotomie zwischen Gesundheit und Bildung bestätigen: pädagogisches Know-how auf der einen Seite, logopädisches Know-how auf der anderen Seite?

Fr. Biard (BE/FR): Wegen des Prinzips der Gleichheit, Möglichkeit und Chance wird Inklusion in Frankreich und Belgien immer mehr zu einer pädagogischen Frage. Aber wir vergessen das Prinzip der Interdisziplinarität, denn die Sprachtherapeuten können in den Projekten in der Schule überhaupt nichts entscheiden, und das ist ein großes Problem, finanziell und politisch. Es gibt auch positive Dinge, denn das sind im Grunde sehr gute Prinzipien, Gleichheit und Chance. Aber wir haben keine sehr guten Mittel um menschliche und professionelle Strategien in den Schulen zu entwickeln.

Prof. Lüttke: Frau Awwad, wie ist die Situation in Palästina?

Fr. Awwad (PS): Zunächst grundsätzlich bezogen auf die Situation der Sprachtherapie in Palästina, hat erst vorletztes Jahr an der Universität das Studium der Sprachtherapie begonnen. Generell gibt es sehr, sehr wenige Sprachtherapeuten im Land, die zudem fast alle im Ausland studiert haben. In Palästina muss jeder Sprachtherapeut eine Lizenz des Gesundheitsamtes besitzen, um arbeiten zu dürfen. Zusätzlich gibt es bestimmte Regelungen, mit welchen Abschlüssen ein Therapeut welche Therapien genau durchführen darf. Aber prinzipiell darf er im Krankenhaus wie in der Schule arbeiten. Das Problem ist, dass in Palästina das Studium noch sehr, sehr neu ist und es deswegen noch viele Unterschiede gibt. Es kommt also immer darauf an, wo der Therapeut studiert hat. Sehr wenige arbeiten bislang in Schulen. Bezüglich der Inklusion arbeitet das Bildungsministerium momentan mehr noch im Bereich der Identifikation und Überweisung von Kindern mit Behinderung. Sie sind noch damit beschäftigt, ein nationales Bildungsprogramm zu erstellen, und zwar was Inklusion im Allgemeinen betrifft und nicht speziell für den Bereich der Sprachtherapie.

Prof. Lüttke: Tansania hat ebenfalls die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert. Speziell an diese beiden Länder gerichtet, die noch in den Anfängen der Inklusion stehen, würde mich interessieren: Was bedeutet eigentlich die UN-Konvention für die Strukturierung Ihres sprachtherapeutischen Systems und des Schulbereichs?

Dr. Mollel (TZ): Meiner Meinung nach sind in Tansania die Bereiche Politik, Gesetze und Regulierungsmaßnahmen sehr starke Bereiche. Nachdem beispielsweise Tansania die UN-Konvention ratifiziert hat, gibt es seit 2010 das politische Recht auf eine inklusive Bildung. Die Gesellschaft weiß davon aber wenig, und einer der schwierigsten Punkte ist die soziale Einstellung gegenüber der gesamten Idee von Inklusion. Es gibt immer noch das Problem der traditionellen Einstellung, dass Menschen mit Behinderung, einschließlich Sprachbehinderungen, nicht in das System passen. Außerdem sehe ich eine weitere Herausforderung darin, dass die gesamte Idee der Inklusion in Tansania sich von anderen insofern unterscheidet, dass Inklusion sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen oder Personen mit Migrationshintergrund bezieht, sondern auch auf nomadisierende Bevölkerungsgruppen und weitere benachteiligte Gruppen, wie z.B. Menschen mit HIV/AIDS, die das Bildungssystem nicht einfach erreicht. Extreme Armut trägt ebenfalls eine Menge zur Marginalisierung vieler Menschen bei und macht es schwierig, jeden in das System zu inkludieren. Die Versuche der Regierung endeten daher meistens eher in Integration als in Inklusion.

Hr. Semkiwa (TZ): Wenn wir von Integration sprechen, bedeutet das, dass wir beispielsweise in den Schulen verschiedene Klassen für Kinder mit Behinderungen haben. Das können wir aber nicht Inklusion nennen, sondern eher Integration, da die behinderten und nicht-behinderten Kinder nicht in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Zur Frage der Logopäden und der Sprachtherapie befinden wir uns gerade in einem Wechsel. Wir haben noch keine Ausbildungsprogramme für Sprachtherapeuten. In anderen Ländern kommt ja normalerweise ausgebildetes Fachpersonal in die Krankenhäuser und bietet diese Therapien an. Die universitäre Ausbildung ist jedoch noch nicht so weit. Die Sebastian Kolowa Memorial University

(SEKOMU) hat vor drei Jahren mit dem Bachelor Sonderpädagogik gestartet, und eines der Programme dort ist ‚Speech and Language Disorders‘, innerhalb dessen es einen Kurs in klinischen Methoden gibt. Die Absolventen sind allerdings nicht berechtigt, in Krankenhäusern zu arbeiten, jedoch in verschiedenen Schulformen. Deshalb bauen wir gerade in Kooperation mit der Leibniz Universität Hannover einen Master Sprachtherapie auf, um diese klinische Lücke zu schließen⁴.

Prof. Lüdtké: Frau Awwad, würden Sie das auch so sehen, dass es in Palästina mehr die Integration ist als die Inklusion, weil das Land einfach noch Zeit braucht?

Fr. Awwad (PS): Bezogen auf die Reha-Zentren kann ich sagen, dass es verschiedene Modelle gibt. Das heißt, es gibt integrative Klassen, aber auch Klassen, die bereits in inklusiven Settings arbeiten. Im Fall der UN-Konvention ist es im Land eigentlich klar, dass jedes Kind das Recht auf inklusive Bildung hat. Und deswegen gibt es viele Initiativen und viel professionelle Arbeit in diesem Bereich.

Dr. Maihack (D): Ich bin Ihnen, Dr. Mollé, sehr dankbar für den Hinweis, dass Inklusion eine soziale, eine gesellschaftliche Aufgabe ist. Inklusion ist kein Expertenthema. Und solange wir es nicht geschafft haben, das Bewusstsein zu implementieren, dass Menschen mit Behinderung selbstverständlicher Teil der Gesellschaft sind, leisten wir uns manchmal zu früh Spezialdiskussionen, meiner Meinung nach Luxusdiskussionen. Viele unserer Gespräche sollten sehr viel basaler ansetzen.

Fr. Licandro: Frau Voldřichová, wie sehen Sie das in Tschechien?

Fr. Voldřichová (CZ): In der Ausbildung hatten wir bisher einen guten Weg. Alle Personen, die sich mit Logopädie beschäftigen, haben an der Universität studiert; alle Logopäden bei uns haben eigentlich die gleiche universitäre Ausbildung. Arbeitsmöglichkeiten gibt es dann an den Schulen oder im Gesundheitswesen. Und da trennen sich die Richtungen, denn die Personen, die ins Gesundheitswesen kommen, haben zusätzlich eine Fortbildungspflicht. Dort funktioniert dann die Zusammenarbeit nicht so gut, wie wir uns das wünschen. Was Inklusion

betrifft, muss ich sagen, dass darüber bei uns überhaupt nicht gesprochen wird. Wir sind immer noch bei Integration.

Prof. Stieger (CH): In der Schweiz ist Inklusion als Begriff auch nicht sehr präsent; in der Forschung schon, aber nicht in der Praxis, da geht es auch um Integration. Hier gibt es, wie in Deutschland, die Situation, dass aufgrund des Föderalismus jede Gemeinde die Konzepte unterschiedlich umsetzen kann. Es gibt schon sehr gute Konzepte, sehr vielfältige Zusammenarbeit, und es gibt andere Gemeinden, die sind noch sehr situativ. Das braucht Zeit.

Hr. Zupp (D): Das ist eine der großen Sorgen, die wir im Moment auch in Deutschland haben. Die große Gefahr ist die, dass Konzepte umgesetzt werden, die nicht wirklich gereift, durchdacht, möglicherweise sogar evaluiert sind. Es besteht vielmehr die große Gefahr, dass sehr schnell kostengünstige Modelle umgesetzt werden. Wenn das passiert, dann wird Inklusion – wie wir es mittlerweile auch in vielen Schulen erleben – ein plakatives, inhaltloses Dabeisein. Für mein Verständnis: eine inklusive Vernachlässigung.

Fr. Feichtinger (A): In Österreich ist es ähnlich. Wir haben Integration. Wir haben Sprachheilklassen, die wie reine Integrationsklassen sind. Aber die Pädagogik, die Basis, weiß von Inklusion überhaupt noch nichts. Wir wissen zwar, es kommt auf uns zu, und wir befürchten auch, dass es eine Sache wird, die eine Verbilligung bringen soll – man braucht beispielsweise weniger Personal und weniger Platz – aber das ist alles in den Kinderschuhen.

Prof. Lüdtké: Hiermit haben wir eigentlich schon den nächsten großen Fragekomplex eingeleitet: Was sind Ihre größten Sorgen?

Fr. Biard (BE/FR): Eines der größten Probleme in Frankreich und Belgien ist der Mangel an Ausbildung für die Lehrer. Wir wollen, dass sie spezialisiert sind, aber sie bekommen diese Spezialisierung nicht. Und das andere Problem ist ein finanzielles Problem. Das Budget für Inklusion ist auf verschiedene Ministerien verteilt. Das verursacht große Probleme, da wir die Spezifität von Inklusion über dem Aspekt der Therapie vergessen.

Fr. Awwad (PS): Ich muss ehrlich sagen, in Palästina leben wir in einem Land, das nicht gerade sehr ruhig ist, und sowieso keinerlei ökonomische und emotionale Sicherheit hat. Menschen

mit Behinderung leiden doppelt darunter, das ist die große Sorge. Wir sind sehr motiviert und wir hoffen, dass wir im Bereich Inklusion viel erreichen, aber es ist nicht einfach.

Prof. Lüdtké: Herr Semkiwa, was ist für die nächsten zehn Jahre Ihre größte Sorge in Tansania, wenn Sie an den Prozess der Inklusion denken?

Hr. Semkiwa (TZ): Ich denke, es gibt bei uns immer noch extreme Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung. Und auf der anderen Seite haben wir ebenfalls kein wirklich ausgebildetes Personal, von denen diese gesellschaftlichen Gruppen profitieren können, und das ist der Grund, warum wir sie immer noch in separaten, speziellen Schulen finden, damit sie versorgt werden. Historisch gesehen, wurden alle diese speziellen Schulen, die Kinder mit Behinderungen betreuten, von der Kirche gegründet. Die Regierung ist noch nicht lange involviert. Ein Versuch liegt in den neuen Integrationszentren, jedoch stehen die meisten davon immer noch unter kirchlicher Leitung, obwohl es Lehrer gibt, die von der Regierung bezahlt werden. Wir stecken also immer noch in den Kinderschuhen und kommen nur langsam weiter.

Dr. Maihack (D): Ich glaube, wir haben in Deutschland ein ähnliches Problem. Wir erleben, dass die Inklusion kommt, wir haben aber nicht das Personal, diesen Weg zu begleiten. Wir haben viele Jahre spezialisiert ausgebildet für sonderpädagogische Leistungen und wir haben spezialisiert qualifiziert für sprachtherapeutische Expertise. Aber wir haben keine Querschnittskompetenz, die beide verbindet⁵. Wir müssen die traditionellen Vorstellungen von Zuständigkeiten sehr gut überdenken.

Prof. Lüdtké: Sehr interessant, weil man zu oft vergisst, wie sehr die Historie diese aktuelle Situation mit prägt – egal in welchem Land, in welcher Kultur. Wie ist das in der Schweiz, in diesem ‚reichen‘ Land?

Prof. Stieger (CH): Es gibt den neuen Finanzausgleich, der sehr viel verändert hat. Gelder kommen aus einem nationalen Fond, die dann auf die Kantone verteilt werden. Das bedeutet aber, dass es auf Kantonsebene Kämpfe um diese Gelder gibt. Es gibt in einigen Kantonen ganz konkrete Pools, das heißt, pro Schuleinheit ein Budget für sonderpädagogischen, darunter auch sprachthera-

⁴ Vgl. Lüdtké & Licandro (2012): Die inklusive Schule als Arbeitsfeld für akademische Sprachtherapeutinnen?! – Ein Interview mit ASHA-Expertinnen aus den USA. *Die Sprachheilarbeit* 3, 164-166.

⁵ Projekthomepage: <http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/8493.html>

peutischen Bedarf. Die Verteilung muss aber mit den Schulleitungen immer wieder individuell ausgehandelt werden.

Hr. Zupp (D): Ich würde an der Stelle gerne unsere kleine „Luxusdiskussion“ weiterführen, das heißt, ich würde dem Kollegen im eigenen Land ein Stück weit widersprechen. Wir haben sehr wohl in der Bundesrepublik genau das, was eben als fehlend dargestellt wurde. Wir haben Sprachheillehrer, die hochqualifiziert sprachtherapeutisch UND pädagogisch ausgebildet sind und von daher genau die Schnittstellen von Schule und Therapie einzigartig besetzen können. Wie schon erwähnt, gibt es Studien, die dies belegen. Für unser Verständnis die optimale Verbindung zwischen Pädagogik und Therapie.

Fr. Awwad (PS): Soweit ich weiß, kann man Sprachheilpädagogik fast nur in Deutschland studieren, ansonsten ist es international medizinisch orientiert.

Hr. Zupp (D): Das ist das Tolle.

Prof. Lüttke: Ich möchte mich hierzu kurz selbst in die Diskussion einschalten. Als Lehrstuhlvertreterin eines sprachheilpädagogischen Lehramtsstudienganges nach dem Bologna-Prozess muss ich leider sagen, dass ich diese hohe Doppelqualifikation als gefährdet sehe, weil aufgrund der niedrigen ECTS-Werte in Störungsbildern, Diagnostik und Intervention einfach keine Zeit mehr dafür ist. Das ist jetzt zwar eine innerdeutsche Diskussion, aber damit kommen wir wieder auf den Problemkomplex Ausbildung.

Lassen Sie uns gegen Ende noch einmal ganz kurz einen Blick in die Zukunft. In zehn Jahren, was denken Sie, wo arbeiten die LogopädInnen der Schweiz?

Prof. Stieger (CH): Ich nehme an, dass in der Schweiz die Logopädie leider eher schrumpfen wird. Entweder muss sie sich noch stärker pädagogisch orientieren und in die Schule integrieren, oder sie wird an einem sehr kleinen Ort außerhalb sein.

Fr. Biard (BE/FR): Ich würde konkret vermuten, dass wir nach und nach zu der Erkenntnis kommen, dass wir nicht alle Probleme der Inklusion lösen können. Die Frage wird eher diese sein: Welche pädagogischen, methodischen, politischen, sozialen, kulturellen und anderen Strategien sollten wir entwickeln? Ich denke, das ist wichtiger.

Fr. Voldřichová (CZ): In Tschechien sind die Logopäden bis jetzt Pädagogen, aber jetzt gibt es Stimmen, die Logopädie an die medizinische Fakultät zu ver-



Von links: Marcella Feichtinger (ÖGS, Österreich), Michaela Voldřichová (Milos Sovak Logopädische Gesellschaft, Tschechien), Prof. Dr. Susi Stieger (SAL/SHLR, Schweiz), Dr. Volker Mähack (dbs), Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüttke (Leibniz Universität Hannover), Ulla Licandro (Leibniz Universität Hannover), Josephat Semkiwa (Sekuko-College, Tansania), Suha Awwad (BASR, Palästina), Ulrike Schütte (Leibniz Universität Hannover), Gerhard Zupp (DGS), Marie-Christine Biard (biap, Belgien), Meike Ellerbrock (Leibniz Universität Hannover), Dr. Andrew Mollel (Sekuko-College, Tansania)

legen. Das heißt, die Logopädie wäre nur noch im Gesundheitswesen. Dann kommen wir aber wieder bei finanziellen Problemen an. Denn die Krankenkassen haben kein Geld mehr, und wenn dann etwas aus der Finanzierung durch die Krankenkasse wegfällt, wird es Logopädie sein.

Fr. Feichtinger (A): Für die Situation in zehn Jahren wage ich momentan noch keine Prognosen zu setzen, weil in Österreich die Basis momentan nicht genügend Nachwuchs hat und wir da Sorgen haben, ob es im pädagogischen Bereich noch genügend geben wird. Für Sprachheilpädagogik gibt es kein eigenständiges Grundstudium mehr und die Ausbildung ist nur im Fortbildungsbereich möglich.

Hr. Semkiwa (TZ): In Tansania glauben wir, dass Veränderungen nicht mit der Mehrheit beginnen, sondern mit dem Einzelnen. Wir möchten von der Welt lernen und geben nicht auf. Ich denke, worauf es ankommt, ist, die Menschen über die Probleme aufzuklären. Wir sind optimistisch, dass unsere Gesellschaft sich mit viel Geduld verändern und inklusiv denken wird – in allen Bereichen, auch in den verschiedenen Arbeitsfeldern.

Fr. Awwad (PS): Ich sehe das sehr positiv, ich will das positiv sehen. Ich kann mir vorstellen, dass wir in zehn Jahren eine gewisse Zahl an Sprachtherapeuten haben, die schon mit der neuen Ausbildung fertig sind, und ich kann mir vorstellen, dass wir in zehn Jahren fortgeschritten sind was Inklusion angeht, und dann werden diese Sprachtherapeuten in den Schulen arbeiten. Wir müssen nie aufgeben. Und das nicht nur im Bereich von Inklusion, sondern auch bezogen auf

Menschenrechte und auf die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Dr. Mähack (D): Ich sehe das genauso wie Sie auch. Die akademischen Sprachtherapeuten und die qualifizierten ausgebildeten Logopäden werden auch in Schulen sein. Sie werden sich breit aufstellen müssen was die Ausbildung angeht, sie werden neue Inhalte erlernen müssen. Ich habe auch keine Bedenken wegen des Gesundheitswesens als Finanzier, denn da geht es uns gar nicht schlecht, weil wir recht autonom arbeiten können. Und ich bin ganz zuversichtlich, dass manche Sorgen sich dann vielleicht aufgelöst haben, und dass das Miteinander kreativer ist als die Angst voneinander.

Hr. Zupp (D): Mein Traum wäre, es gibt nur noch Förderschulen. Das hieße für mich, Schule nicht zu verstehen als einen Ort, der lehrplanorientiert die gleiche Förderung im Blick hat, sondern Schule zu verstehen als einen Ort der ziel-differenten, spezifischen und individuellen Förderung durch spezifisch ausgebildete Fachlehrer, an dem jeder unter Berücksichtigung seiner persönlichen Voraussetzungen gefördert wird. Das setzt voraus, dass die Gesellschaft sich in zehn Jahren gewandelt hat und dass Bildung für alle, auch durch Geld, wertgeschätzt wird. Wenn ein Kind etwas nicht schafft, darf es nicht der Fehler des Kindes sein, sondern der Fehler des Lehrers. Damit wird Druck vom Kind genommen. Wenn uns das Alles gelingen würde, dann wäre der Traum Wirklichkeit.

Prof. Lüttke: An dieser Stelle möchte ich gerne das Publikum einbeziehen und Kommentare oder Fragen von Ihnen in unsere Runde einbringen.

Publikumskommentar: Für die Zu-

kunft habe ich zwei Visionen. Die eine ist, dass die Inklusionsbewegung zurückgeht und es wieder Förderschulen gibt. Und die andere ist die, dass die Inklusionsbewegung sich weiter durchsetzt. Zum Begriff der professionellen Kooperation weiß ich nicht, ob wir nicht einen Schritt weiter denken sollten und vorsichtig sein müssen, dass wir nicht hinterher Fachkräfte haben, die von Allem ein bisschen was wissen, aber von nichts wirklich was. Ich glaube, dass sich die Domänen immer mehr auflösen.

Publikumskommentar: In zehn Jahren wissen wir vielleicht etwas mehr als diejenigen, die jetzt anfangen oder schon längere Zeit inklusiv gearbeitet haben. Zu welchen Erfolgen sie gekommen sind – das finde ich sehr spannend. Momentan wage ich da noch keine Perspektiven zu stellen. Ein weiteres Thema wird neben der schulischen Inklusion die berufliche Inklusion sein.

Publikumskommentar: Mich interessiert an der ganzen Frage eigentlich, was jeder Einzelne mit seiner Profession auf dem Weg ins inklusive System, das kommen wird, tun kann und wie eine Reihe von Bedingungen erfüllt werden kann. Erstens: versuchen, die Kost-

enträger, die ein System finanzieren, so ins Bild zu setzen, dass sie bewusst Dinge verändern. Ich sage das jetzt speziell aus der Sicht der Sprachbehinderten, kann es ja auch nur von daher sagen. Wir haben ein gutes System, dazu brauchen wir jetzt nichts zu sagen. Und zweitens, dass es gelingt, den rehabilitativen Ansatz in das inklusive Setting hinein zu bringen bzw. ihn zu erhalten. Egal, ob Therapeut oder Pädagoge oder pädagogischer Therapeut, dass dieser rehabilitative Gedanke auch in die Köpfe der Politiker kommt.

Publikumskommentar: Ich arbeite zurzeit in Sachsen im Expertengremium Inklusion, und da wurde in einem Vortrag von einem Wissenschaftler das Bild für Inklusion gebracht, das besagte: „Rivers of Ideology and Islands of Evidence“. Wenn ich einen Wunsch hätte für die nächsten zehn Jahre, dann wünschte ich mir, dass diese „Islands of Evidence“ entstehen.

Publikumskommentar: Uns muss bewusst sein, dass es für jedes Kind individuell und bezogen auf jede Störung eine unterschiedliche Ausgewogenheit von therapeutischem Anteil und Unterricht oder auch von separater Therapie geben muss. Und da sind viele ver-

schiedene flexible Modelle möglich, von denen das eine die anderen nicht ausschließt. Ich glaube, das sind die „Islands of Evidence“ im Fluss der Ideologie.

Prof. Lütke: Herzlichen Dank an das Publikum. Aus meiner Perspektive war das eine sehr angeregte und interessante Diskussion und ich habe wirklich das Gefühl, auch dies war ein Schritt zur Inklusion, über die Ländergrenzen hinweg. Ich möchte Herrn Zupp abschließend bitten, unsere Runde mit einem kurzen prägnanten Schlusswort zu beenden.

Hr. Zupp (D): Eine der Leitfragen war ja: Was ist notwendiger – Zeit oder Geld? Wir haben lange darüber nachgedacht. Geld brauchen wir: Inklusion, ohne dass entsprechende Mittel eingesetzt werden, ist nicht zu haben. Da ist es völlig egal, ob dies therapeutisch oder mehr pädagogisch geprägt ist. Und wenn da nicht die Gesellschaft, und hier meine ich in erster Linie die, die uns vertreten, nämlich unsere Politiker und Bildungspolitiker, wenn die nicht verstehen, dass das alles ohne Geld nicht umzusetzen ist, dann wird es nicht gehen. Die Frage war also: Zeit oder Geld? Und da haben wir dann übereingestimmt: Zeit ist Geld.

therapeutenonline.de

Frischer Wind in der Branche!
Das Fach- und Jobportal für Logopäden, Ergotherapeuten und Physiotherapeuten.

Monatlich über 50.000 Besucher!

www.therapeutenonline.de

DAS INFORMATIONS- UND STELLENMARKTPORTAL FÜR THERAPEUTISCHE BERUFE

- STELLENMARKT & PRAXISBÖRSE
- INTERVIEWS MIT FACHLEUTEN
- NEWS, TERMINE & KONZEPTE



Gelingsbedingungen schulischer Praxis im Förderschwerpunkt Sprache – ein Abschlussresümee zum Themenheft „Inklusion und Sprache“

Olaf Daum & Andreas Pohl

1 Vorwort

Mit dem abschließenden Beitrag dieses Themenheftes „Inklusion und Sprache“ ziehen wir ein kritisches Resümee, das ein von uns Autoren und vielen Leserinnen und Lesern empfundenes Dilemma thematisiert: Die Kluft zwischen dem sprachheilpädagogisch Notwendigen und den konkreten Bedingungen zur Realisierung dieser Notwendigkeiten in der schulischen Praxis.

Die vorliegenden Artikel dieses Themenheftes zeigen die professionsspezifischen Ansätze sprachheilpädagogischer Wirkungsfelder und bringen die Komplexität sprachheilpädagogischer Forschung und Praxis zum Ausdruck. In seinem Magazinbeitrag resümiert von Knebel diskursiv zu den administrativen Vorgaben der KMK, dass die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Sprache „durchaus inhaltliche Anregungen enthalten, [...] nicht aber konzeptionelle Grundlagen, die die jeweiligen Fachdisziplinen – hier: die Sprachbehindertenpädagogik – zu liefern haben“ (von Knebel 2013). Das uns und Ihnen, verehrte Leserinnen und Leser, vorliegende Themenheft kann als ein Beitrag verstanden werden, der die Arbeit an eben diesen konzeptionellen Grundlagen eindrucksvoll dokumentiert.

Zugleich sind in der konzeptionellen Grundlagenarbeit wissenschaftliche Leitorientierungen formuliert, die von der Praxis aufgenommen werden können und sich in konkreten Handlungsfeldern bewähren wollen und müssen. Und eben diese Handlungsfelder gilt es nun abschließend noch einmal zu skizzieren und die zzt. in Deutschland vorhandenen Gelingsbedingungen kritisch zu hinterfragen.

Unter Rückbezug auf unsere Erfahrungen als ehemalige dgs-Landesvorsitzende in Niedersachsen sowie auf Erfahrungen im Einsatz in Grundschulen und weiterführenden Schulen als Lehr-

kräfte und auf Erfahrungen mit Verhandlungen auf der Schulleitungsebene werden wir diese Gelingsbedingungen zum Thema machen. Unabhängig von den derzeit sehr unterschiedlichen Versuchen der Umsetzung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in den verschiedenen Bundesländern sind jedoch im Vorfeld Grundannahmen für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu formulieren, die im Folgenden kurz skizziert und einer kritischen Bewertung unterzogen werden.

2 Grundannahmen

Der Gedanke der uneingeschränkten Teilhabe behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher an den Bildungsprozessen des allgemeinen Schulwesens hat in den vergangenen Jahren eine Fülle einschlägiger und zukunftsweisender pädagogischer Fachpublikationen bestimmt. Beinahe ausnahmslos wird die Idee einer inklusiven Beschulung gestützt und unter der Prämisse diskutiert, dass die fachliche Professionalität, die in den verschiedenen sonderpädagogischen Bereichen besteht, als wertvolle Ressource einem inklusiven Schulsystem zugute kommt. Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit sind in dem schon zitierten Beitrag von von Knebel in diesem Heft zu lesen (von Knebel, 2013).

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung am 26. März 2009 haben die Bundesländer begonnen, sehr unterschiedliche Wege zu einem inklusiven Schulsystem einzuschlagen. Die politisch hervorgebrachten Strukturen haben mit der Leitidee der Inklusion unseres Erachtens kaum noch zu tun – die Ressource „Sonderpädagogik“ steht wie in der Vergangenheit noch immer unter dem viel beschriebenen Ressourcen-Etikettierungsvorbehalt. Wenn überhaupt,

dann sind durch die Weisungen der Kultusministerien allenfalls Strukturen geschaffen worden, die eine nach außen hin statistisch höhere Quote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Unterricht generieren. Die Frage nach der Qualität professioneller Förderung ist jedoch auf der Strecke geblieben. Wohlfeile Formulierungen in den Papieren der neuen gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen suggerieren lediglich, dass die Länder ihrer Pflicht zur Entwicklung eines qualitativ hochwertigen inklusiven Schulsystems nachkämen.

Ist die Inklusive Schule aber nicht mehr als nur eine Schule, die jetzt auch etikettierte Schülerinnen und Schüler mit so genanntem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bzw. Förderbedarf zu ihrer Schülerschaft zählt? Der in der vielzitierten UN-Konvention zugrunde gelegte Behinderungsbegriff sieht „Behinderung“ nicht länger als Eigenschaft einer Person, sondern vielmehr als Ausdruck einer Situation. Es geht damit also weniger um den Grad der Schädigung eines Menschen selbst, sondern um die Frage der Beeinträchtigung von Handlungsmöglichkeiten, die durch situative Gegebenheiten für Menschen entstehen. Damit geht es also letztlich gar nicht ausschließlich um Behinderung, vielmehr geht es um Benachteiligung. Benachteiligungen aber entstehen immer dann, wenn die Anforderungen eines Systems an die Funktionalität eines Menschen nicht in eine Passung zu dessen aktuellen Handlungsmöglichkeiten und Lebensweltorientierungen gebracht werden. Wenn Barrieren durch sprachliche Anforderungen im Unterricht aufgebaut werden und Hilfe und Unterstützung durch fehlende fachliche Handlungskompetenz ausbleibt, dann bleiben Benachteiligungen bestehen. Seit Jahren weist der Bildungsbericht für Deutschland unter anderem sozio-kulturell un-

günstige Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche als Barriere für gelingende Teilhabe aus. Bildungsgerechtigkeit ist dort in Gefahr, wo Schülerinnen und Schülern durch ihre Herkunft oder Hautfarbe, durch ihr Elternhaus, durch ihre Religionszugehörigkeit u.v.m. Chancen verwehrt werden. Hier werden Benachteiligungsfaktoren genannt, denen eine inklusive Schule begegnen muss. Die Sonderpädagogik alleine kann diese Aufgabe nicht leisten. Die Entwicklung der Inklusiven Schule ist eine Aufgabe des allgemeinen Schulsystems. Sonderpädagogik wird dort zu einer Ressource, wo sie dem System Schule zur Verfügung gestellt wird und nicht in feinpeniblen Schlüsseln mit dem Maß „Unterrichtsstunde“ quasi Huckepack von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Gutachten und administrativen Verfügungen in eine Schule hinein- und wieder hinausgetragen wird. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind Experten für die Einschätzung von Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen – jeweils in ihrem Förderbereich. Sie verfügen über verschiedene professionell erarbeitete Expertisen und sind damit hoch spezialisiert. Professionelle Unterstützung der Entwicklung gelingender sprachlicher Handlungsmöglichkeiten setzt dezidierte Kenntnisse zur Sprachentwicklung mit der diagnostischen Einschätzung der aktuellen und individuellen Sprachhandlungsfähigkeit eines Kindes in Beziehung und weiß, auf der Grundlage didaktischer Strukturierung eine methodisch angemessene Passung zwischen den bereits entwickelten und noch zu entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes herzustellen. Eine solche fachliche Expertise ist das Ergebnis einer qualifizierten theoretischen und praktischen Ausbildung, die viele Jahre in Anspruch nimmt. Auch das ist der Grund, warum Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Deutschland nicht zu allgemeinen Allroundern ausgebildet werden, die von allem nur ein bisschen wissen und können. Im Regelfall erwerben Studierende der Sonderpädagogik an den verschiedenen Studienstandorten in Deutschland die Expertisen zweier Förderschwerpunkte und stellen damit wertvolle Ressourcen für das System Schule zur Verfügung. Wenn sich aber der Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in einer Schule, die sich als inklusiv bezeichnet, dann in einer allgemeinen Rechnung

von Stunden pro Klasse pro Woche aufgeht und vorhandene und ggf. erkannte Barrieren für Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt lässt, werden die professionellen Ressourcen, die über spezialisierte Fachkräfte in die Schule kommen, zugunsten der Statistik der Unterrichtsversorgung geopfert.

Die Umsetzungen zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems sind wie schon erwähnt in Deutschland sehr unterschiedlich. Wenn in Berlin am 17. und 18. Juni 2013 bei einer Veranstaltung der Kultusministerien einzelne Teilnehmer die Inklusion in Deutschland als herausragend und den eingeschlagenen Weg als gelungen bezeichnen, wagen wir einzuwerfen, ob die einzelnen Bundesländer ihre Hausaufgaben überhaupt gemacht haben. Der benannte föderale Flickenteppich der Vergangenheit im Bildungswesen hat nun noch einige Flecken dazu bekommen, ohne dass ein wirklich inklusives Schulsystem in Sicht wäre.

Die Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in ein leistungsorientiertes Schulsystem führt nach einer aktuellen Vergleichsstudie von Mahlau (2013) zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten nicht automatisch zu einer besseren sprachlichen Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Im Gegenteil: „Im Gemeinsamen Unterricht ist die sprachliche Leistungsfähigkeit der Kinder [...] tendenziell geringer“ (ebd., 18). Es bleibt zu fragen, ob dadurch nicht sogar die Prämisse der gesellschaftlichen Teilhabe – und damit der Kerngedanke der UN-Behindertenrechtskonvention – auf der Strecke bleibt. Muss nicht inklusive Beschulung auch das Ziel verfolgen, jedem Kind einen nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu vermitteln? Von Nöten ist dazu eine stark individualisierte und entwicklungsbezogene Pädagogik, die den Einzelnen und seinen schulischen Werdegang bis zum Schulabschluss im Blickpunkt hat. Und möglicherweise sollte es auch Ziel sein, dass ein Kind mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in Bayern die gleichen Chancen vorfindet wie in Schleswig-Holstein oder in jedem anderen Bundesland und umgekehrt.

Mit der radikalen Auflösung der Förderschule Schwerpunkt Sprache und der zugleich unzureichenden Ressourcenzuweisung an die Regelschule wird nun in-

nerhalb eines bestehenden Systems ein tradierter Teilbereich aufgegeben, der in der Vergangenheit nachweislich zu ausbildungsqualifizierenden Schulabschlüssen führte.

3 Gelingsbedingungen

Die Aufgabenfelder, in denen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt Sprache arbeiten, umfassen:

1. Aufgaben der Beratung, die gegenstandsspezifisch als kollegiale Beratung, Beratung der Erziehungsberechtigten, Beratung bezüglich der Gewährung von Nachteilsausgleichen und bezüglich spezifischer Hilfen ausgerichtet ist,
2. Aufgaben der Koordination und Mitwirkung im Bedingungsfeld sprachdiagnostischer Fundierung und sprachdidaktischer Strukturierung,
3. Aufgaben in der Förderung und Therapie zur vorbeugenden, begleitenden und ergänzenden Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht,
4. Aufgaben im Bereich der Einzel- und Kleingruppenförderung zur Intensivierung sprachlicher Erfolge,
5. sowie Aufgaben mit professionsspezifischen Ansätzen in institutionalisierten Netzwerken auf regionaler und überregionaler Ebene.

Alle Arbeitsfelder verlangen ein hohes Maß an kontinuierlicher und verlässlicher Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Diese Kernbedingung sehen wir mit Blick auf die Umsetzungen der inklusiven Schule zurzeit als (weitestgehend) nicht gegeben. Die derzeit noch kindgebundene Zuweisung von Stunden durch sonderpädagogische Fachkräfte jedweder fachlicher Expertise macht diese Voraussetzung zunichte. Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen finden sich an gleich mehreren Schulen wieder. Eine Bündelung von Stundenkontingenten ist oftmals schon aus organisatorischen Gründen der Stundenplanung nicht möglich und so wird der Einsatzort „inklusive Regelschule“ für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Stippvisite. Von einem Gelingen der Bedingungen kann dann kaum mehr gesprochen werden.

Die Fragwürdigkeit dieser Gelingensbedingungen wird deutlicher, wenn

sich der Blick noch konkreter auf die einzelnen Aufgabenfelder richtet:

3.1 Aufgabenfeld Beratung

Beratung in sprach(behinderten)pädagogischen Kontexten unterscheidet sich durch seine gegenstandspezifische Ausrichtung maßgeblich von Beratung in anderen Bereichen. So ist die möglicherweise zu verändernde Haltung im Umgang mit Eltern sprachbehinderter Kinder der Regelschullehrkräfte ebenso Ziel wie die Veränderung der oft skeptischen Haltung von Eltern gegenüber der Regelschule und deren an Leistungen orientiertes pädagogisches Handeln. Hier eine vertrauensvolle Basis für eine schülerorientierte Zusammenarbeit zu schaffen, bei der auch die Belange der Eltern als „Fachmann“ für ihr Kind Berücksichtigung findet, ist ein außerordentlich sensibles und auch zeitintensives Feld in der Beratung. Zudem ist die Einbeziehung außerschulischer Erkenntnisse in den Unterricht ein wesentlicher Beitrag im Regelschulsystem. Aber ebenso ist die beratende Rolle der Sprachbehindertenpädagogen in Gesamt- und Fachkonferenzen für konzeptionelle Überlegungen zu Veränderungen des Schulprogramms, der schuleigenen Lehrpläne sowie bei Anschaffungen neuer Lehrbücher oder anderer Materialien immer mit Blick auf den Lerngegenstand Sprache eine zentrale Aufgabe. Darüber hinaus ist das Gespräch mit Schulleitungen hinsichtlich rechtlicher Gegebenheiten ebenso Teil der Beratungsaufgabe von Sprachbehindertenpädagogen wie die Klärung, Erarbeitung und Vermittlung von Nachteilsausgleichen für einzelne Schülerinnen und Schüler.

3.2 Aufgabenfeld Diagnostik

In den von Werning (2012) formulierten Leitlinien der inklusiven pädagogischen Arbeit heißt es u. a.: „Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften [...] Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit erschweren Lernbedingungen im gemeinsamen Unterricht“ (ebd., 55). Werning verweist hier nicht nur auf die spezifischen Ressourcen, die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen bereitstellen können, vielmehr ist diese Leitlinie, die mit Blick auf das Aufgabenfeld Diagnostik von einer punktuellen Statusdiagnostik zur einer kontinuierlichen Prozess-

diagnostik ausgeht, in die grundsätzliche Struktur von Teamarbeit eingebunden. Gleiches wird auch in den Empfehlungen der Europäischen Agentur zur Entwicklung der Sonderpädagogik für die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Diagnostik in inklusiven Kontexten herausgearbeitet (von Knebel 2010). Die „Mitgestaltung des diagnostischen Prozesses durch andere Fachkräfte“ (ebd.) ist hier ein zentrales Thema. Förderung – hier als Prozess des Ergebnisses der Erarbeitung von Entwicklungsmöglichkeiten verstanden – steht also mit der diagnostischen Arbeit in einem zirkulären Prozess und beschreibt damit das Vorgehen einer diagnosegeleiteten Förderung.

Die Möglichkeit einer kontinuierlichen und verlässlichen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften in der Schule ist für das praktische Gelingen damit eine unabdingbare Voraussetzung.

3.3 Aufgabenfeld Unterricht

Unterrichten ist mehr als Wissensvermittlung einer Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist nicht nur didaktisch strukturiert, sondern braucht – wie jede Art der Förderung auch – die Möglichkeit und den Raum der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülern. Auch hier torpedieren die beschriebenen Bedingungen des „reisenden Sonderpädagogen“ diesen Grundsatz. Guter Unterricht will nicht nur durchgeführt werden, sondern es bedarf auch der Zeit gemeinsamer Planung und Reflexion. In der unterrichtlichen Arbeit an sprachlichen Lerngegenständen, bedarf es einer vertrauensvollen Beziehung, da es nicht um ein Reparaturdienstverhalten geht. Unterricht, der Aspekte einer spezifischen Sprachförderung berücksichtigen will, greift auf gestaltete sprachliche Lernarrangements zurück, die entsprechend erziehungs- und bildungstheoretisch begründet werden können und zugleich diagnostisch fundiert sind. Er führt Schülerinnen und Schüler absichtsvoll in Problemsituationen, in denen Sprache und Sprechen eine besondere Bedeutung erhalten und genügt damit dem Kriterium der Lebensweltorientierung. So werden sprachliche Zielstrukturen unter Berücksichtigung der von Schülerinnen und Schülern bereits entwickelten sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten handlungsorientiert evoziert.

Die Lehrkräfte der Regelschule sind hervorragend ausgebildete Fachdidakti-

kerinnen und -didaktiker und verfügen über einen großen Fundus an methodischem Handlungswissen und -können. Das spezifische Repertoire von Sprachbehindertenpädagogen kann in gelungener Kooperation nun den Unterricht um pädagogisch notwendige Förderaspekte hinsichtlich der Berücksichtigung von spezifisch sprachlichen Lernbarrieren professionell erweitern. „Gemeinsamer Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen wird durch die Expertise von Lehrkräften gestützt, die die Perspektive von sprachlich-kommunikativen Problemlagen differenziert erkennen und gezielte Maßnahmen und Förderansätze in das allgemeine Schulsystem im Sinne eines Kompetenztransfers integrieren. Die systemorientierte Unterstützung dient allen Schülerinnen und Schülern und schafft gleichsam eine präventive und ausgleichende Wirkung.“ (Stitzinger 2013, 308)

3.4 Aufgabenfeld Spezifische Förderung/Therapie

Ebenso wie die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht kann es zeitweise sinnvoll sein, einzelne Kinder alleine oder in Kleingruppen zielspezifisch zu fördern, um geeignete Prozesse zur erfolgreichen Teilnahme am allgemeinen Unterricht einzuleiten oder zu stützen. Somit gewinnen auch in diesem Kontext die Prinzipien der diagnostischen Verankerungen und didaktischen Strukturierung an Bedeutung. Die Sprachbehindertenpädagogen greifen auf entwickelte Konzepte zurück, die in der „Gestaltung von Sprachfördersituationen nicht nur den Anspruch der methodischen Angemessenheit erfüll[en], sondern darüber hinaus auch erziehungswissenschaftlich verankert [sind]“ (von Knebel 2013, S. 233).

3.5 Aufgabenfeld Netzwerkarbeit

Die Vernetzung und der Austausch von Erfahrungen der Sprachbehindertenpädagogen in inklusiven Kontexten ist ein unverzichtbarer Bestandteil ihrer Aufgaben. Für jede Form der Sprachförderung muss eine geeignete Organisationsform gefunden werden. Das Herstellen dieser „Institutionellen Passung“ (ebd.) beschreibt eine hochkomplexe Form der Vernetzung multiprofessioneller Strukturen, die u. a. ein nicht unerhebliches Kontingent zeitlicher Ressourcen in der Arbeit in Anspruch nimmt und nicht ausschließlich vor Ort in der Schule, son-

dern auch an anderen Orte geleistet werden muss (Stitzinger 2013).

In der Entwicklung inklusiver Schulstrukturen zählt zum Aufgabenfeld der Netzwerkarbeit ebenfalls der Aufgabenbereich „Fortbildung“. Da gegenstandspezifische – hier: die auf Sprache und Sprechen bezogenen Aspekte – Überlegungen in der konzeptionellen Schulentwicklung eine Rolle spielen müssen, wird die regelmäßige Planung und Bereitstellung von Fortbildungen zu spezifischen Themen, die aus der fachdisziplinären Arbeit der Sprachbehindertenpädagogik hervorgeht, eine Herausforderung darstellen. Ohne dass die Sprachbehindertenpädagogin oder der -pädagoge selbst Fortbildungen durchführen muss, können hier Angebote von Fachverbänden ebenso genutzt werden wie Kontakte zu anderen Sonderpädagoginnen aus Wissenschaft und Praxis.

4 Fazit und Einladung zur Diskussion

Die eingangs beschriebene Kluft zwischen den schon erarbeiteten Bausteinen sprachheilpädagogischer Konzeptentwicklung in Theorie und Praxis einerseits und den administrativen Vorgaben mit nur marginal zur Verfügung gestellten finanziellen, sächlichen und personellen Ressourcen andererseits dürfte nach den hier skizzierten Feldern unschwer zu erkennen sein.

Wie nun geht es weiter? Uns ist durchaus bewusst, dass sowohl Politiker als auch Vertreter und oftmals schon fast missionarisch ausgerichtete Befürworter „der Inklusion“ die schon viel gestellte kritische Frage nach den strukturellen und personellen Ressourcen wie einen Klotz am Bein empfinden und am liebsten sofort wieder abschütteln würden. Und dennoch – und dafür stehen wir ein – die Frage muss immer wieder auf den Tisch! Mit einem „Der Weg ist das Ziel“ wollen und können wir uns nicht länger abspesen lassen. Es steht zu viel auf dem Spiel: Allem voran das Wohl der betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber in gleicher Weise auch das Wohl und die Gesundheit der Lehrkräfte, die für ihre Schülerinnen und Schüler tagtäglich immensen Einsatz zeigen. Deshalb sind Zielsetzungen, wenn sie auch zunächst

vorläufig sind und auch später entsprechender Korrekturen benötigen, notwendig. Und auch der in der Diskussion häufig angeführte Weg der Förderschule als Sackgasse im Bildungssystem greift nicht. Erkenntnisse hierüber stammen in der Regel aus der Förderschule Schwerpunkt Lernen. Die schulische Laufbahn ehemals sprachbehinderter Kinder verläuft deutlich positiver und erfolgreicher (Haid/Isele 2012). An dieser Zielsetzung muss sich ein inklusives Schulsystem messen lassen.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. setzt sich als Fachverband seit Jahrzehnten für die Belange der von Sprachbehinderung bedrohten und betroffenen Schülerinnen und Schüler ein und wird dies auch in Zukunft mit professioneller Weitsicht und Sorgfalt tun. Der Verband versteht sich als konstruktiver Gesprächspartner im wissenschaftlichen Diskurs, in der praktischen Arbeit vor Ort und in der Politik. Sowohl auf der Ebene der Länder als auch auf der Ebene des Bundes wird die Diskussion fortgeführt werden müssen.

Mit dem im Vorwort vom Bundesvorsitzenden der dgs e.V., Gerhard Zupp, zitierten Positionspapier „Mit Sprache teilhaben“ des Fachverbandes von 2010 (www.dgs-ev.de/positionen) hat die dgs e.V. eindeutig Stellung bezogen. Seitdem ist viel geschehen – die Länder haben sich auf den Weg gemacht! oder: Haben sich die Länder auf den Weg gemacht?

Wir laden Sie ein, einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten. Regelmäßig werden die zentralen Positionen der dgs e.V. vom Bundesvorstand überarbeitet und um Antworten auf aktuelle Fragen und Problemlagen ergänzt. Der Bundesvorstand ist das Gremium des Fachverbandes, das Ihre Interessen vertritt und sich an höheren Stellen Gehör verschafft.

Wir bitten Sie, verehrte Leserinnen und Leser, uns Ihre Meinung zu sagen! Schildern Sie aus Ihrer Sicht die Bedingungen des Gelingens und des (Noch-)Nichtgelingens bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, das den Belangen von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen angemessen begegnen will.

Schicken Sie uns Ihre Meinung als Leserbrief an die Leserbrief-Adresse der dgs-Sprachheilarbeit – Praxis Sprache (leserbrief@sprachheilarbeit.eu).

Ihre Zuschriften werden wir auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) e.V. unter dem Menüpunkt „Leserbriefe Praxis Sprache“ veröffentlichen und damit einer breiten Leserschaft zur Verfügung stellen¹.

Wir freuen uns auf Ihre Zuschriften!

Literatur

- Haid, Andrea; Isele, Elisabeth: Lebenslage, Lebenszufriedenheit und beruflicher Erfolg ehemaliger Schülerinnen und Schüler der Sprachheilschule St. Gallen. In: Sprachheilarbeit 57 (2012) 4, 201-207.
- Knebel, Ulrich von: Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55 (2010) 3, 231-251.
- Knebel, Ulrich von: 100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule. In: Praxis Sprache 58 (2013) 4, S. 227-234.
- Mahlau, Kathrin: Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. In: Forschung Sprache 1 (2013) 1, 4-22.
- Stitzinger, Ulrich: Prävention und Inklusion durch netzwerkbezogene, fachberatende Mobile Dienste im schulischen Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (2013) 8, 304-310.
- Werning, Rolf: Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, 49-61.

Zu den Autoren

Olaf Daum ist Förderschullehrer und am Studienseminar für Sonderpädagogik in Hannover tätig.

Andreas Pohl ist Förderschulrektor der Schule Im Großen Freien in Sehnde.

Korrespondenzadressen

daum@sigf.de
pohl@sigf.de

¹ Die Regeln für Leserbriefe sind auf der Homepage der dgs-ev.de ausgeführt.

Fachpublikationen Arbeitsmaterialien Fachzeitschriften



AVWS – Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern

Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene

Nach der Erläuterung des Störungsbildes, seiner Ursachen und Folgen werden besonders für den schulischen Kontext praxisnahe Ratschläge für den konkreten Umgang mit betroffenen Schülerinnen und Schülern gegeben. Viele Beispiele aus der Praxis bieten den Pädagogen konkrete Anregungen und zeigen auf, wo die Grenzen der schulischen Arbeit liegen und die Kooperation mit Fachtherapeuten lohnt.

Claudia Hammann, 1. Auflage 2012,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-0994-3, 64 Seiten, EUR 8,99 [D]
E-Book/App: ISBN 978-3-8248-0933-2, EUR 6,99 [D]

Leseprobe/Inhaltsverzeichnis:

http://www.schulz-kirchner.de/fileslp/hammann_avws.pdf



Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom

Ein Ratgeber für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Ärzte

Der Ratgeber wendet sich an alle Personen, die mit Kindern mit Down-Syndrom kommunizieren, und beantwortet häufige Fragen zum Thema Sprachförderung und Förderung der Nahrungsaufnahme. Er enthält zahlreiche konkrete Ideen zur Förderung von Sprache, Mundmotorik und Nahrungsaufnahme, die im Frühförderzentrum, in der Kita, in der Schule und zu Hause im Alltag umgesetzt werden können. Ein umfangreiches Glossar erläutert wichtige Fachbegriffe.

Barbara Giel, 1. Auflage 2012,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-0876-2, 80 Seiten, EUR 8,99 [D]
E-Book/App: ISBN 978-3-8248-0903-5, EUR 6,99 [D]

Leseprobe/Inhaltsverzeichnis:

http://www.schulz-kirchner.de/fileslp/giel_down_syndrom.pdf



Unterstützte Kommunikation

Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen

Unterstützte Kommunikation (UK) ist für Menschen, die nicht sprechen, nicht verständlich sprechen oder nicht mehr verständlich sprechen können, eine Möglichkeit, mit ihren Mitmenschen zu kommunizieren. Der Ratgeber beinhaltet zahlreiche Tipps und praktische Anregungen zum Einsatz von Unterstützter Kommunikation.

Katrin Otto, Barbara Wimmer, 4., überarbeitete Auflage 2013,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-0332-3, 72 Seiten, EUR 8,99 [D]
E-Book/App: ISBN 978-3-8248-0678-2, EUR 6,99 [D]

Leseprobe/Inhaltsverzeichnis:

http://www.schulz-kirchner.de/fileslp/otto_wimmer_UK.pdf



Kinder mit motorischen Entwicklungsstörungen

Ein Ratgeber für Eltern, Pädagogen und Therapeuten

Hat Ihr Kind Schwierigkeiten, ganz alltägliche Handlungen zu erlernen und führt es sie nur mit großer Anstrengung und vielen Fehlern aus? Im Ratgeber werden gut nachvollziehbar die Schwierigkeiten von Kindern mit motorischen Entwicklungsstörungen dargestellt und beschrieben, wie Bewegungen und Fertigkeiten gelernt werden können.

Heidrun Becker, 1. Auflage 2011,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-0862-5, 70 Seiten, EUR 8,99 [D]
E-Book/App: ISBN 978-3-8248-0825-0, EUR 6,99 [D]

Leseprobe/Inhaltsverzeichnis:

[http://www.schulz-kirchner.de/filesep/
becker_entwicklungsstoerungen.pdf](http://www.schulz-kirchner.de/filesep/becker_entwicklungsstoerungen.pdf)



www.schulz-kirchner.de/shop
bestellung@schulz-kirchner.de
Tel. +49 (0) 6126 9320-0



Grohnsfeldt, Manfred (2012):
Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie

München: Reinhardt Verlag. Innenteil zweifarbig, 214 Seiten, 44 Abb., 31 Tab., ISBN 978-3-497-02273-1, kt., 29,90 EUR [D], 30,80 EUR [A], 40,90 SFr

In diesem Grundlagenwerk für alle Berufsgruppen, die im sprachtherapeutischen Feld tätig sind, geht es um eine umfassende Standortbestimmung der (akademischen) Sprachtherapie und – in geringerem Maße – auch der Logopädie. Interessierte Personen bekommen einen fundierten Überblick über den aktuellen Forschungsstand und aller praxisrelevanten Felder im weiten Bereich der Prävention, Intervention und Rehabilitation sprachgestörter Menschen jeden Alters.

Der Grundgedanke der Ausführungen Grohnsfeldts ist das Postulat der „Sprachtherapie als wertgeleitete Wissenschaft bei einer ethischen Grundorientierung“ (182).

Der Aufbau des Buches ist – den Gepflogenheiten des Ernst Reinhardt Verlags entsprechend – sehr übersichtlich: Stichworte an den Seitenrändern erleichtern die Orientierung. Die Absätze sind klar gegliedert und durch den Wechsel von blauer und schwarzer Schriftfärbung, Fettdruck, Orientierungsleiste neben den Seitenzahlen am oberen Rand der Seiten, übersichtlicher Darbietung von Tabellen und Abbildungen etc. gut lesbar.

Inhaltlich geht es neben der Einleitung, dem Epilog, der äußerst umfangreichen Literaturliste und dem Sachregister um folgende sechs Bereiche:

1. Sprachtherapie als Wissenschaft und Beruf
2. Entstehungsgeschichte in Deutschland im internationalen Vergleich
3. Theoretische Grundlagen
4. Die Klientel
5. Störungsbilder und Erscheinungsformen
6. Aufgabenbereiche und praxisrelevante Handlungsfelder

Jedes Kapitel enthält hilfreiche Definitionen, im Text vorhandene Literaturempfehlungen und Conclusionen mit Zusammenfassungen.

Im 1. Kapitel „Sprachtherapie als Wissenschaft und Beruf“ erfolgt ein guter Überblick über die Entwicklung der akademischen Sprachtherapie, der sprachtherapeutischen Berufsgruppen in Deutschland und auch – kurz angedeutet – im vergleichbaren deutschsprachigen Raum.

Die „Entstehungsgeschichte in Deutschland im internationalen Vergleich“ (Kapitel 2) lässt aufhorchen: Die Zeit des Nationalsozialismus wird kritisch aufgearbeitet und nichts beschönigt. Die Synopse „Entwicklung in der BRD und der DDR“ (30) ist für den Leser sehr hilfreich, um das deutsche Sprachheilwesen in die jüngere Zeitgeschichte einzuordnen.

Bei den „Theoretische(n) Grundlagen“ (Kapitel 3) wird die Sprachtherapie als Integrationswissenschaft dargestellt. Das internationale Klassifikationsschema – ICF – als Bezugsgröße

wird erläutert. Wichtig sind meiner Meinung nach auch die Ausführungen Grohnsfeldts zu den Ethischen Grundlagen der Sprachtherapie (50 ff), die wohl geprägt sind von dem humanistischen Menschenbild des Autors.

Dazu passt es auch, dass das Kapitel 4 „Die Klientel“ zunächst auf den sprachauffälligen Menschen eingeht und danach erst das 5. Kapitel die „Störungsbilder und Erscheinungsformen“: Der Mensch wird als Individuum wahrgenommen, dem alles andere zugeordnet wird und nicht umgekehrt!

Das Kapitel 6 „Aufgabenbereiche und praxisrelevante Handlungsfelder“ ordnet die Sprachtherapie dem Abrechnungssystem von Krankenkassen zu: für mich als Förderlehrerin an einem hessischen Beratungs- und Förderzentrum eine aufschlussreiche Darstellung!

Auf institutionelle Fragestellungen wird am Ende eingegangen (180 f). Hierbei ist für mich natürlich die Aufforderung zur Installation von regionalen Netzwerken, die die – in Zukunft inklusiv zu betreibende – Regelschule mit einbezieht.

Fazit: Es handelt sich meiner Meinung nach um ein unbedingt lesenswertes Grundlagenbuch für alle, die sich einen guten Überblick verschaffen wollen über die in Deutschland verwirrende Vielfalt an sprachtherapeutischen Angeboten. Als Wissenschaftler zeigt Grohnsfeldt aber auch Perspektiven und Handlungsansätze für die Zukunft auf, die das Sprachheilwesen im internationalen Kontext betreffen.

Irmela Beyer



Motsch, H.J. (2011):
ESGRAF-MK Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder

München: Reinhardt Verlag. ISBN 978-3-497-02236-6, Test-CD plus Manual (68 S., 16 Abb., 17 Tab.), 69,90 EUR

Die Abgrenzung zwischen Kindern mit

- mangelnden Deutschkenntnissen,
- geringen Spracherfahrungen und
- spezifischen Sprachentwicklungsstörungen

stellt ein zentrales Anliegen der Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit dar, weil ein Anspruch auf sprachtherapeutische oder sonderpädagogische Hilfen nur bei jenen Kindern besteht, die nachweislich in ihrer gesamten Sprachlichkeit gestört sind. Neben sprachenunabhängigen Kompetenzen, wie beispielsweise der nonverbalen Informationsverarbeitung, kommt der Überprüfung der Erstsprache dabei eine wichtige Rolle zu. In der sprachdiagnostischen Praxis ist es jedoch bisher kaum möglich, der Forderung nach einer erstsprachlichen Abklärung, über die Befragung von Eltern hinaus, nachzukommen.

Das von Motsch und Mitarbeitern zwischen 2006 und 2010 entwickelte und evaluierte Diagnostikverfahren setzt genau an diesem Punkt an. Ohne die Komplexität der Fragestellung zu negieren, wird die „diagnostische Betrachtungsweise auf die

Betrachtung der grammatischen Ebene“ reduziert (Motsch 2011, 8). Ausgehend von der Annahme, „dass die wesentlichen grammatischen Regeln in allen Sprachen der Welt bereits in den ersten drei Jahren erworben werden“, sind diese bereits ab einem Alter von vier Jahren als verlässlicher Indikator für das Vorliegen einer SSES anzusehen (Motsch 2011, 9). Die Zielgruppe des Testverfahrens liegt damit in der Altersgruppe der Vier- bis Zehnjährigen.

Untersucht werden können die fünf häufigsten Minderheitensprachen in Deutschland: Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch und Griechisch. Neben einer kurzen theoretischen Einführung in die Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder werden im Manual für all diese Sprachen gut strukturiert und verständlich die wesentlichen grammatischen Strukturen und Entwicklungsschritte kompakt dargestellt. Zudem können mit Hilfe des äußerst übersichtlichen Handbuchs die Durchführungsschritte für jede Sprache schnell nachvollzogen und Interpretationen anhand kurzer Kasuistiken eingeübt werden.

Die Durchführung selbst erfolgt computergestützt, was einerseits zu einer hohen Motivation der zu testenden Kinder führt und andererseits die Anwendung und Auswertung deutlich vereinfacht. Nach dem Autostart der CD, die nicht erst installiert werden muss, kann ein Profil für die Testperson angelegt und sprachbiografische Ergänzungen eingetragen werden. Anhand von etwa 20 Items werden dann innerhalb weniger Minuten die wichtigsten grammatischen Regeln der jeweiligen Sprache screeninghaft überprüft. Besonders positiv erscheint dabei im Unterschied zu anderen Software-Verfahren, dass auf dem Bildschirm keine Schrift vorhanden ist. Die Steuerung erfolgt ausschließlich über die Tastatur und bereitet nach kurzer Übung keinerlei Probleme. Darüber hinaus enthält die Test-CD alle Zielantworten, die vorbereitend beliebig oft angehört und mit der Schriftform verglichen werden können. Als

Ergebnis liegt direkt im Anschluss ein Auswertungsbogen im pdf-Format vor, der falsche Äußerungen des Kindes in Prozent angibt. In Abhängigkeit von der jeweiligen Sprache verweisen Werte ab 14-18% auf eine nicht altersgemäße Grammatik in der Erstsprache.

In der Entwicklung des Verfahrens wurde besonders darauf geachtet, auditiv gut diskriminierbare Strukturen auszuwählen, die auch ohne entsprechende Sprachkompetenzen erkennbar sind. Das ist sicher weitgehend gelungen, setzt aber in jedem Fall ein „echtes Interesse an der Erstsprache des Kindes“ voraus und bedarf einiger Übung und Einarbeitung (Motsch 2001, 59). Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, Eltern in das Verfahren miteinzubeziehen. So können diese nicht nur die Bewertung der kindlichen Äußerungen unterstützen, sondern werden gleichzeitig für die erstsprachliche Grammatikentwicklung ihres Kindes sensibilisiert. Damit ist ein wichtiger Grundstein für die in Evaluationen als äußerst sinnvoll erachtete Verzahnung von professioneller Sprachtherapie in der Zweitsprache und erstsprachlicher Förderung im Elternhaus gelegt.

Mit der ESGRAF-MK legt der Autor ein äußerst effizientes und anwenderfreundliches Diagnostikverfahren vor, das sowohl in der sprachtherapeutischen Praxis als auch im Bildungssystem einsetzbar ist. Allein auf der Grundlage solch eines Screenings kann sicherlich nicht über die Therapiebedürftigkeit eines mehrsprachigen Kindes entschieden werden, doch es liefert überaus wertvolle Indizien im Diagnostikprozess.

Die Software läuft auf den gängigen Betriebssystemen von Microsoft und MacIntosh völlig problemlos. Eine Version für Linux-Rechner ist bisher jedoch nicht verfügbar. Wünschenswert wäre darüber hinaus eine online-Version, da viele neuere Note-/Netbooks nicht mehr über manuelle Laufwerke verfügen.

Dr. Stephanie Riehemann, Köln



Weitere Rezensionen der Bücher

- **Möglichkeiten der Leseförderung an der Schule für Lernhilfe – Eine empirische Untersuchung** von Anika Weis
- **Alltagssituationen in Bildern (Situationsbilder)** von Thilo Pustlauk und Ingrid Weng
- **Alltagssituationen in Bildern für Kinder** von Andrea Gusowski und Günther Storch
- **Lesen** von Stanislas Dehaene
- **Das lesende Gehirn** von Maryanne Wolf
- **Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen – Das Lobo-Schulprogramm** von Dorothee Metz, Linda Paulina Fröhlich und Franz Petermann
- **Für Drachenhelfer – Das Arbeitsheft für Kinder zum Lobo-Schulprogramm – Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen** von Dorothee Metz, Linda Paulina Fröhlich und Franz Petermann
- **Mut zum Sprechen finden. Therapeutische Wege mit selektiv mutistischen Kindern** von Nitza Katz-Bernstein, Erika Meili-Schneebeli und Jeanette Wyler-Sidler

finden Sie im Downloadbereich von Heft 4.

Vorstellung Hiltrud v. Kannen – Redaktion Praxis Sprache

Liebe Leser/innen!

Ich möchte mich hiermit bei Ihnen als neues Mitglied der Redaktion „Praxis Sprache“ vorstellen. Mein Name ist Hiltrud von Kannen. Mein Sprachheilpädagogik-Studium habe ich an der LMU

München absolviert. Derzeit arbeite ich als Förderschullehrerin an der St. Kilian-Schule in Marktheidenfeld in Unterfranken. Schwerpunktmäßig werde ich Beiträge im schulischen Kontext betreuen. Ich freue mich auf diese neue und interessante Aufgabe und auf eine gute Zu-

sammenarbeit mit den Autor/innen, den Leser/innen und den anderen Mitgliedern der Redaktion.



Ihre Fachzeitschrift „Praxis Sprache“ jetzt in der IVW

IVW steht für die Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e.V. Seit 1949 ermittelt und prüft sie neutral und objektiv die Verbreitung von Werbeträgern. Somit liefert die IVW zuverlässige Daten für Verbraucher, professionelle Werbungstreibende und für den Leistungswettbewerb der Medien untereinander.

Von Anfang an war es das Ziel von dgs und Schulz-Kirchner Verlag, sich mit der „Praxis Sprache“ diesem (freiwilligen) Kontrollverfahren der IVW zu unterziehen. Unserem Antrag folgte zunächst die Zustimmung des IVW-Organisationsausschusses zur Aufnahmeprüfung. Nach einer mehrstündigen Prüfung wurde uns dann bescheinigt, dass

unser „... Objekt Praxis Sprache mit Zustimmung des Organisationsausschusses Presse in die IVW aufgenommen ...“ wurde.

Wir freuen uns, dass unsere „Praxis Sprache“ die umfangreichen IVW-Richtlinien erfüllt und nun auch das IVW-Zeichen führen zu dürfen.

„Tembo heißt Elefant“ – Sprachunterricht mal ganz anders

Ulrike Schütte, Chantal Polzin & Ulrike Lüdtke (Leibniz Universität Hannover)

Seit 2008 kooperiert die Abteilung Sprachpädagogik und Sprachtherapie der Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Lüdtke mit der Sebastian Kolowa Memorial University (SEKOMU) in Tansania¹. Die Kooperation fußt dabei auf zwei wesentlichen Pfeilern:

Zum einen findet mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) eine enge Zusammen-

arbeit in der universitären Lehre statt. So reisen regelmäßig deutsche Dozenten und Dozentinnen aus dem Fachgebiet Sprachpädagogik und Sprachtherapie an die tansanische Universität um vor Ort Seminare, Workshops oder Praxiseinheiten zu leiten. Zudem befanden sich auch schon tansanische Dozenten im Rahmen von Gastdozenturen an der Leibniz Universität und unterstützten hier die englischsprachige Lehre durch Gastvorträge. Derzeit wird gemeinsam ein Masterstudiengang im Fach „Speech and Language

Pathology“ an der SEKOMU entwickelt und evaluiert².

Zum anderen existiert seit 2012 ein vom BMBF/DAAD gefördertes 3-jähriges Forschungsprojekt. Ziel der Forschungszusammenarbeit ist der gemeinsame inhaltliche wie methodische Aufbau eines ‚Child Development Lab‘ zur Durchführung von Interventionsstudien im Bereich Frühkindliche Bildung und Gesundheit sowie Inklusive Früh-

¹ Siehe <http://www.sekomu.ac.tz/research-and-publication.html>

² Siehe <http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/8493.html>



pädagogik³. Im Fokus des Projekts steht die gemeinsame Entwicklung und Implementierung von Forschungsmethodologie, der Aufbau eines Pools von Hard- und Software für audiovisuelle Mikrosequenzanalyse sowie der Aufbau eines Pools von Diagnostik- und Therapiematerialien zur frühkindlichen Gesundheits- und Entwicklungsförderung. Das gesamte Forschungsvorhaben wird auf der Basis von deutsch-tansanischen Forschungsstandards durchgeführt, welche die Leitung-, Doktoranden- und Studierendenebene umfasst. Dabei werden sowohl tansanische als auch deutsche Studierende der Studiengänge „Sonderpädagogik/Sprach- und Kommunikationstherapie“ bzw. ‚Special Needs Education/Speech and Language Pathology‘ im Bereich Sprachentwicklungsförderung und Forschung qualifiziert. Die Studierenden werden so aktiv in das Forschungsprojekt eingebunden.

Der erste Schritt dieses Studierendenaustauschs fand im April 2013 statt. Hierzu reisten 8 Tansanier nach Hannover und nahmen vier Wochen lang in-

3 Siehe <http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/8539.html>

tensiv an einem Einführungskurs in das Thema Forschungsmethodologie teil. Neben vielen theoretischen und fachlichen Einheiten hierzu, bot sich auch die Gelegenheit Institutionen, die im Fachgebiet Sprachpädagogik und Sprachtherapie etabliert sind, zu besuchen. Durch die schon jahrelang andauernde Kooperation zwischen der Schule Im Großen Freien in Sehnde und der Abteilung Sprachpädagogik und Sprachtherapie der Leibniz Universität Hannover ergab sich für die Tansanier die einmalige Chance eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache kennen zu lernen.

Nach einem herzlichen Empfang durch den Schulleiter Andreas Pohl begann für die Tansanier die erste Schulstunde. Im Kreis sitzend lernten wir von einander wie verschiedene Tiere auf Deutsch, Englisch und Swahili (Amtssprache in Tansania) heißen. Daraufhin folgten viele interessierte Fragen der Schüler und Schülerinnen zu Afrika und afrikanischen Lebensweisen. Im Gespräch kristallisierten sich viele Gemeinsamkeiten aber auch kulturell bedingte Unterschiede heraus. Nach einer Hofpause, die alle nutzten um gemeinsam

Fußball zu spielen, hieß es einen möglichst umfangreichen Einblick in die unterschiedlichsten Klassen und Lehrmethoden zu erhalten. So wurden die tansanischen Studenten in Kleingruppen aufgeteilt, um möglichst effektiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können. Hier erhielten sie Einblicke in die Montessori-Pädagogik, in das Konzept des bewegten Lernens und weitere vielfältige Lernmethoden. Zum Abschluss des Tages fanden sich alle Kleingruppen wieder zusammen um das Erlebte und Gesehene gemeinsam zu reflektieren.

Während unseres Aufenthalts an der Schule Im Großen Freien wurde viel gelacht, gesungen und voneinander gelernt. Der Hospitationstag kann für alle Seiten als großer Erfolg bewertet werden. Im Namen der tansanischen StudentInnen und unseres Teams bedanken wir uns herzlich für diese wunderbare Gelegenheit. Es bleibt zu hoffen, dass derartige interkulturelle Begegnungen sich wiederholen.

Literatur

- Lüdtke, U. & Schütte, U. (2014). International vergleichende Sprachheilpädagogik und Logopädie: Zur Bedeutung komparativer Forschung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (im Druck).
- Lüdtke, U. & Frank, B. (2012). Mission „Inklusion“: Global – National – Lokal. In die Welt für die Welt 1, 24-25.
- Lüdtke, U. & Schütte, U. (2011). Von der Theorie in die Praxis: Klinische Fortbildung tansanischer Fachkräfte im Bereich Sprachtherapie. In die Welt – für die Welt 2, 19-21.
- Schütte, U. (2014): Sprachpädagogik und Sprachtherapie in Entwicklungs- und Schwellenländern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (im Druck).
- Schütte, U. & Lüdtke, U. (2012): Implementierung des Master-Studienganges ‚Speech and Language Pathology‘ in Tansania als kultursensibles Projekt – ‚Inclusive Education‘ als Forschungsgegenstand der internationalen und vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. Kongressband des 5. Symposiums Internationale Heil- und Sonderpädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (im Druck).

- Erste Untersuchung zur Wirksamkeit der PACE-Therapie bei der Förderung kommunikativer Strategien bei Demenz – eine Einzelfallstudie, *Karolina Schmidt & Dr. Sandra Schütz*
- Eltern (ehemals) stotternder Kinder. Eine retrospektive Befragung/Parents of (formerly) stuttering children. A retrospective survey, *Katja Subellok*

Interview der Redaktion Praxis Sprache zu den dgs Kongressvorbereitungen in Leipzig 2014 mit dem Bundeskongressteam

Praxis Sprache: Der 31. Bundeskongress der dgs findet vom 25.–27. September 2014 in Leipzig statt. Erstmals in der dgs-Geschichte richtet ihn ein Bundeskongressteam aus. Welche Vorteile erwarten Sie durch diese neue Arbeitsweise?

Michaela Dallmaier: In vielen Bundesländern wurden von den jeweiligen LG mit sehr großem Engagement die Kongresse organisiert. Nach dem Kongress stellte sich oft die Frage, wohin mit den gesammelten Erfahrungen. Unser neu gebildetes Kongressteam vereint die Freude an Organisation, Ideen und das Know-how. Damit wollen wir unsere größte fachliche Fort- und Weiterbildungsveranstaltung unseres Fachverbandes dgs verändern, weiterentwickeln und zeitgemäßer gestalten.

Praxis Sprache: „Sprache professionell fördern – kompetent – vernetzt – innovativ“ ist das Kongressthema für Leipzig. Wie werden Sie es mit Inhalt füllen?

Stephan Sallat: Wir werden beim Kongress 2014 eine sehr starke inhaltliche Fokussierung auf das Kongressthema haben. Unser Hauptanliegen ist es, einen klaren inhaltlichen Fokus auf die professionellen Anforderungen an sprachheilpädagogische Arbeit zu setzen und damit in der Außendarstellung zu zeigen, wo die fachlichen Schwerpunkte unserer Arbeit liegen. Wir haben das Ziel und die Möglichkeit, die Teilnehmer in den drei Kongresstagen intensiv fortzubilden. Das Kongressthema gibt dabei einerseits die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen vor und lässt andererseits Raum für konzeptionelle Entwicklungen.

Die Umsetzung einer professionellen Sprachförderung verlangt vielfältige Kompetenzen in Bezug auf die Therapie von Sprach- und Kommunikationsstörungen in bestimmten Altersbereichen ebenso wie Diagnostik- und Beratungskompetenzen. Wichtig sind des Weiteren Kompetenzen für die Realisierung der Vereinbarkeit von Unterricht und Therapie im sprachheilpädagogischen Un-

terricht. Daher laden wir für den ersten Schwerpunkt Referenten ein, die sprachheilpädagogische oder sprachtherapeutischen Konzepte/Modelle sowie deren Umsetzung in der Praxis vorstellen möchten. Erwünscht sind Beiträge aus allen sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldern und Altersbereichen (Frühförderung, Beratung, vorschulischer Bereich, Schule, Therapie, Berufsbildung).

Ebenso ist professionelle Sprachförderung nicht nur ein Auftrag für die Sprachheilpädagogik sondern verlangt die interdisziplinäre Zusammenarbeit. In die Versorgung im Förderschwerpunkt Sprache sind eine Vielzahl an Disziplinen, Institutionen und Trägern im Rahmen von Früherkennung/Diagnostik, vorschulischer, schulischer und außerschulischer Sprachförderung/Sprachtherapie, Elternberatung sowie im nachschulischen, berufsbildenden Bereich eingebunden. Wir möchten, dass sie ihre Erfahrungen, Konzepte aber auch Verbesserungsmöglichkeiten vorstellen und gemeinsam diskutieren.

Den letzten inhaltlichen Schwerpunkt bilden Innovationen. Professionelle Sprachförderung benötigt fortwährend Impulse zu Verbesserung und Weiterentwicklung durch neue Konzepte, innovative Forschungs- und Lösungsansätze aber auch Grundlagenforschung. Was sind neue Entwicklungen in den Bereichen Sprachverarbeitungs-forschung, in der Diagnostik? Welche Forschungsschwerpunkte verfolgen beispielsweise die deutschen Universitäten an denen man Sprachheilpädagogik studieren kann. Welche Themen sind an den deutschen Sprachforschungsinstitutionen aktuell? Dies wird sicher ein sehr inspirierender Schwerpunkt für die Tagungsgäste werden.

Praxis Sprache: Die Teilnehmenden werden in Leipzig auch neue Tagungsstrukturen vorfinden. Wie sehen sie aus und welche Vorteile sehen Sie darin?

Stephan Sallat: Wir haben den Tagungsablauf sehr klar gegliedert. Es wird 3 große Überblicksvorträge renommierter Wissenschaftler geben, die sich an alle Besucher richten. Parallel dazu werden keine anderen Veranstaltungen stattfinden. Die Schwerpunkte Kompetenz, Vernetzung und Innovation werden dann in parallelen Vortragsblöcken für jeweils 2 Stunden behandelt. Damit wird jeder Teilnehmer sowohl die 3 Überblicksvorträge gehört, als auch für jeweils 2 Stunden einen Aspekt der Schwerpunkte Kompetenz, Vernetzung und Innovation vertieft haben. Ergänzt wird das Programm durch mehrstündige Workshops zu ausgewählten Themen am Vortag des Kongresses, sowie direkt im Anschluss am Samstagnachmittag. Diese Workshops sind zusätzlich zu buchen, werden jedoch für die Kongressteilnehmer sehr preiswert angeboten.

Praxis Sprache: In welcher Weise ist die Landesgruppe in die Planung und Durchführung des Kongresses einbezogen?

Antje Leisner: Die Landesgruppe Sachsen unterstützt das Bundeskongressteam zurzeit besonders bei der Vorbereitung des Rahmenprogrammes und der Suche nach Partnern vor Ort. Hauptaufgabe wird im September 2014 die Betreuung der Teilnehmenden und Gäste während des Kongresses sein. Wir hoffen, mit vielen orts- und sprachkundigen Sachsen zu einer freundlichen und entspannten Kongressatmosphäre am Veranstaltungsort beitragen zu können.

Praxis Sprache: Wie steht es im Gastgeberland Sachsen um das Kongressthema „Sprache professionell fördern“?

Antje Leisner: Gemessen an bundesweiten Studien zur Bildung belegen sächsische Schülerinnen und Schüler meist vordere Plätze – vor allem auch, wenn es um Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache geht. Wenn man da-

von ausgeht, dass Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache zu etwa 30 Prozent an Grund- oder Mittelschulen integrativ lernen und die sächsischen Sprachheilschulen als Durchgangsschulen die meisten ihrer Schüler nach erfolgreicher Förderung in das System der Regelschulen zurückführen – wo sie dann automatisch zu den Teilnehmenden dieser Studien gehören, dann kann das gute Abschneiden Sachsens auch als Erfolg der hier tätigen Sprachheilpädagogen gesehen werden. Zusätzlich zu den sonderpädagogischen Angeboten existieren in Sachsen LRS-Klassen an Schwerpunktgrund- und -mittelschulen sowie verschiedene DAZ-Angebote für Kinder mit Migrationshintergrund.

Auch im Bereich vorschulischer Bildung gibt es viele Initiativen, die darauf abzielen, in Kindertageseinrichtungen die Sprachentwicklung wirksam zu unterstützen. Dazu wurden z.B. im Rahmen des Projektes „Frühe Chancen“ in einem Modellprojekt „Sprache fördern“ Sprachberater ausgebildet, die in Schwerpunktkitas zum Einsatz kommen, um dort mit den Kollegien an der sprachförderlichen Gestaltung des Kitaalltags zu arbeiten. Zur Vernetzung und Unterstützung dieser Initiativen wurde am 21.06.13 im Rahmen des 2. Leipziger Frühjahrssymposiums Sprache & Kommunikation an der Universität Leipzig in Zusammenarbeit mit dem sächsischen Staatsministerium für Kultus ein „Landeskompetenzzentrum Sprachförderung in sächsischen Kindertagesstätten“ gegründet. Die Kongressteilnehmer werden 2014 bestimmt Gelegenheit haben, sich auch über diesbezügliche erste Arbeitsergebnisse zu informieren.

Praxis Sprache: Eine Neuheit des Kongresses ist die „Sprachheilpädagogi-



von links nach rechts: Andreas Pohl (Praxis Sprache), Dr. Stephan Sallat, Antje Leisner (dgs LV Sachsen) und Michaela Dallmaier (dgs Bundesgeschäftsführerin)

sche Messe“. Was kann man sich darunter vorstellen und welches Ziel verfolgt sie?

Stephan Sallat: In den Ländern gibt es im schulischen und außerschulischen Bereich so tolle Ideen und Projekte, denen wir im Rahmen des Kongresses ein Forum bieten möchten. Die Sprachheilpädagogische Messe soll die Vielfältigkeit sprachheilpädagogischer Arbeit in Deutschland erfahrbar machen und die Möglichkeit bieten, sich auszutauschen und neue Anregungen für die eigene Arbeit mitzunehmen. Daher haben wir die Landesverbände der dgs gebeten, erfolgreiche Projekte, Konzepte und Materialien aus den Ländern vorzustellen. Mit Plakaten, Infotafeln, der Auslage von Materialien oder über kleine Audio-/ Videobeiträge sollen sie im Seminargebäude der Uni Leipzig vorgestellt werden. Die Tagungsteilnehmer werden für mehrere Stunden im Verlauf der Tagung die Möglichkeit haben, die Messe zu be-

suchen. Parallel zur Messezeit werden keine weiteren Veranstaltungen des dgs-Kongresses stattfinden. Wir hoffen, dass wir über die Messe auch die Leipziger Öffentlichkeit für die sprachheilpädagogische Arbeit interessieren können.

Praxis Sprache: Gibt es sonst noch etwas, was Sie unseren Mitgliedern zum Kongress mitteilen möchten?

Michaela Dallmaier: Leipzig wird ein großes kulturelles und vor allem fachliches Erlebnis für alle Teilnehmer. Da erstmals die Anmeldezahl begrenzt sein wird, sollte man mit seiner Anmeldung nicht so lange warten und sich regelmäßig auf unserer Internetseite www.dgs-bundeskongress.de informieren. Goethe, alias Dr. Faust, hat es seinerzeit schon nach Leipzig gezogen und er stellte fest: „Mein Leipzig lob ich mir, es ist ein klein Paris und bildet seine Leute ...“

Praxis Sprache: Ich danke für das Gespräch!

Die dgs trauert um Siegfried Heilmann



Siegfried Heilmann ist in der Nacht zum 25.07.2013 gestorben. Sein Einsatz für die dgs (seit 1978) und die Belange der Sprachheilpädagogik war unermüdlich. Als Schulleiter sowie als 1. und später 2. Vorsitzender der dgs Lan-

desgruppe Bayern prägte er die bayerische und bundesweite Sprachheillandschaft mit großem Eifer und hohem Engagement.

Wir erinnern uns an Siegfried Heilmann als einen lieben, humorvollen, stets fröhlichen Menschen, der die bayerische und bundesweite Vorstandsarbeit mit großer Hilfsbereitschaft und Tatkraft unterstützte, der die dgs-Veranstaltun-

gen und Mitgliederversammlungen mit seinem Optimismus und seinem Einsatz prägte und der mit hohem Engagement für die Sprachheilpädagogik lebte.

Wir werden Siegfried Heilmann sehr vermissen und ihn nie vergessen.

Gerhard Zupp (1. Bundesvorsitzender)
Franziska Schlamp-Diekmann (1. Vorsitzende, dgs LG Bayern)

Termine

Datum	Ort	Veranstaltung
26.10.2013	Hildesheim	Evidenz@Hildesheim – Forschung systematisieren in den Gesundheitsberufen: http://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/191189.php
16.11.2013	Bad Nenddorf	Migration und Mehrsprachigkeit – Diagnostik und Therapie im Kontext der Sprachtherapie, 18. Bad Nenddorfer Therapietag (BNTT 18): http://www.cjd-schlaffhorst-andersen.de/schlaffhorst-andersen/pages/index/p/15953
08.02.2014	München	12. Forum der Sprachheilpädagogik an der LMU München: Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie als komplementäres System – Durch Sprache handeln in Therapie und Unterricht –: www.edu.lmu.de/shp

SEMINARE 2013/2014

17.10.-19.10.13	TAKTKIN®-Aufbaukurs Kinder Beate Birner-Janusch	375,00 EUR
08.11.-09.11.13	HOT: Handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörung Marianne Reddemann-Tschaikner	230,00 EUR
16.01.-18.01.14	TAKTKIN®-Ausbildungskurs Kinder Beate Birner-Janusch	399,00 EUR
07.02.-08.02.14	Einführung in Konzept und Diagnostik von Barbara Zollinger Margita Händel-Rüdinger	230,00 EUR
21.03.-22.03.14	Atemkraft ist Stimmkraft – auf der Grundlage des erfahrbaren Atems Ursula Thielcke	230,00 EUR
16.05.-17.05.14	Die verbale Entwicklungsdyspraxie und KoArt Ulrike Becker-Redding	240,00 EUR
22.05.-24.05.14	TAKTKIN®-Ausbildungskurs Kinder Beate Birner-Janusch	399,00 EUR
30.05.-31.05.14	Früher Diskurserwerb - Entwicklung und frühe Störung der Erzählsprache Margita Händel-Rüdinger	230,00 EUR

Togopraxen.de
Nadine Pflaumer
Hebelweg 9a
76275 Ettlingen

Telefon: 0175 - 2339533
Fax: 03212 - 1454874

logopraxen.de
seminare für sprache und kommunikation

www.logopraxen.de

integrative Fortbildung in Münster
für Logopäden, Sprachtherapeuten, Ergotherapeuten und Pädagogen

Late Talker in der logopädischen Praxis
Katja Becker, Logopädin
25. bis 26. Oktober 2013, Fortbildungspunkte: 14

Funktionale Ansätze im Vergleich mit „klassischen“ Arbeitsweisen der Stimmarbeit – welche Methode passt wann?
Beatrice Rathey-Pätzke, Logopädin, Dipl. Legasthetie-Trainerin
08. bis 09. November 2013, Fortbildungspunkte: 17

Logopädie bei Morbus Parkinson
Christine Gebert, Logopädin, LSVT-Therapeutin
15. November 2013, Fortbildungspunkte: 9

Spielend lernen – Einsatz von Improvisationstheater(-techniken) in der Therapie
Betty Kamperschroer, Logopädin, Schauspielerin
15. bis 16. November 2013, Fortbildungspunkte: 14

Natürlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus
Dr. Silke Kruse, Logopädin, Klinische Linguistin, Lerntherapeutin
22. bis 23. November 2013, Fortbildungspunkte: 13

Logo meets Physio: Interdisziplinäre Behandlungsansätze in der Dysphagie- und Atemtherapie
Katrin Frank, Physiotherapeutin, Respiratory Therapist
Dr. Ulrike Frank, Diplom-Patholinguistin
29. November - 01. Dezember 2013, Fortbildungspunkte: 24

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen und LRS bei Vorschul- und Schulkindern - ein Überblick über Diagnostik und Therapie
Stefan Warych, Logopäde, Lerntherapeut
06. bis 07. Dezember 2013, Fortbildungspunkte: 14

Sprachverstehen im Kindesalter: Entwicklung, Störung, Diagnostik und Therapie
Katrin Thelen: staatlich anerkannte Dipl.-Lehrlogopädin
13. bis 14. Dezember 2013, Fortbildungspunkte: 14

* Bei einer verbindlichen Anmeldung mind. 12 Wochen vor Seminarbeginn reduziert sich die Teilnahmegebühr um einen Frühbucherrabatt von 15 Euro.

Gasselstiege 21 • 48159 Münster
info@integrative-fortbildung.de Tel.: 0251 - 68 67 377
Anmeldung unter: www.integrative-fortbildung.de

Ausbildung zur Kinderschutz-fachkraft nach §8a SGB VIII



Unterstützung von Menschen mit traumatischen Erfahrungen e.V.

Unsere Ausbildung – Ihr JA zum Schutz für Kinder ✓
• ab Oktober 2013
• für Fachkräfte und alle Menschen, die mit Kindern arbeiten

Weitere Informationen:

Adelante e.V., Rochusstr. 110, 53123 Bonn

Tel.: 0228 / 909 76 855

www.adelante-beratungsstelle.de

LIDCOMBE-PROGRAMM



FORTBILDUNG ZUR BEHANDLUNG FRÜHKINDLICHEN STOTTERNS

Dresden: 18.01.2013 - 20.01.2013
Hamburg: 25.01.2013 - 27.01.2013

Dr. Christina Lattermann: christina.lattermann@gmail.com

Bettina Freerk: bettina.freerk@arcor.de

Weitere Informationen und Anmeldeformular: www.lattermann.net

LOGO Seminare

Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen in Anlehnung an die Propriozeptive Neuromuskuläre Fazilitation (PNF)

- Wiesbaden 26.01.2014
- Dortmund 09.03.2014
- Hamburg 11.05.2014

Diagnostik und Therapie von **Dysarthrien**

- Wiesbaden 25.01.2014
- Dortmund 08.03.2014

Einführung in die Diagnostik und Therapie neurogener **Dysphagien**

- Wiesbaden 15.02.2014
- Dortmund 05.04.2014
- Hamburg 10.05.2014

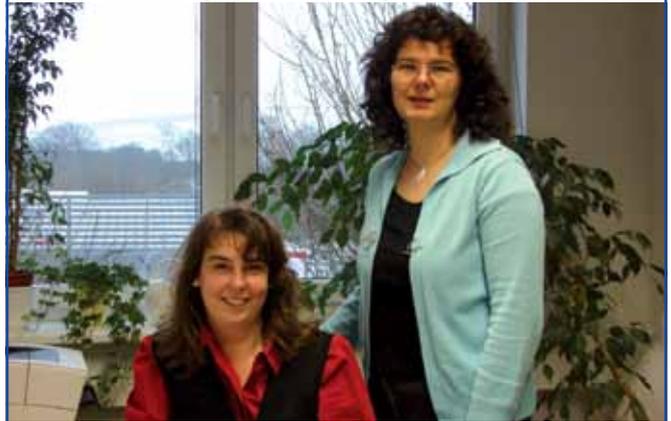
Kanülenmanagement für Logopäden

- Wiesbaden 16.02.2014
- Dortmund 06.04.2014

Seminarleitung: Dr. Volker Runge

Weitere Informationen unter
www.logo-seminare.de

Ihre Ansprechpartnerinnen in der Anzeigenabteilung



Tanja Kern

Tel.: +49 (0)6126 9320-19
Fax: +49 (0)6126 9320-50
t.kern@schulz-kirchner.de

Andrea Rau

Tel.: +49 (0)6126 9320-20
Fax: +49 (0)6126 9320-50
a.rau@schulz-kirchner.de

 **Das Gesundheitsforum**

Schulz-Kirchner Verlag

Zum Aufbau des Vertriebsteams für unseren neuen Geschäftszweig im Bereich Lese-Recht-Schreib-Schwäche suchen wir eine/n

Logopäden/in Linguisten/in Sonderschulpädagogen/in Grundschullehrer/in

Zu Ihren Aufgaben zählen die Kundenakquise und die Vorbereitung, Organisation und Durchführung von Vortrags- und Schulungsveranstaltungen mit Produktvorführungen. Die Einweisung und Kontaktpflege unserer Ansprechpartner vor Ort gehören ebenfalls zu Ihren spannenden Tätigkeiten. Zu Ihren Zielgruppen zählen Betroffene und deren Angehörige, Schulen, Lehrkräfte sowie Spezialisten im Bereich Lese-Recht-Schreib-Schwäche.

Sie interessieren sich für betriebswirtschaftliche Hintergründe und besitzen eine hohe Reisebereitschaft. Erfahrungen mit Menschen mit Lese-Recht-Schreib-Schwäche und eine hohe technische Affinität sind von Vorteil.

Für diese Tätigkeit bringen Sie viel Empathie und Verständnis mit und haben eine gute Wahrnehmungs- und Motivationsfähigkeit. Sie selbst arbeiten gerne eigenständig und setzen Aufgaben gerne eigenmotiviert um.

Sie haben eine abgeschlossene Ausbildung/Hochschulstudium in einem der oben genannten Berufe. Zusatzqualifikationen im Bereich Lese-Recht-Schreib-Schwäche und im Softwarebereich sind wünschenswert.

Wenn Sie diese Herausforderung annehmen möchten, Pioniergeist und eine gute Selbstorganisation besitzen, senden Sie uns bitte Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen.

Reinecker Prolexia GmbH

Sandwiesenstraße 19 – 64665 Alsbach- Hähnlein
Tel. 0 62 57- 93 11 0 – personal@reineckervision.de

Wir suchen für unser Sprachheilzentrum zum Schuljahr 2014/2015 eine/einen



Sonderschullehrerin/-lehrer

Die private Heimsonderschule für Sprachbehinderte liegt in Lahr am Rande des Schwarzwaldes zwischen Offenburg und Freiburg und gehört zum Dinglinger Haus. Bei uns leben und lernen Kinder und Jugendliche mit einer Sprachbehinderung in 5 Internaten und 2 Tagesgruppen. Der Unterricht findet differenziert nach den Bildungsplänen der Förder-, Haupt- und der Schule für Sprachbehinderte für die Klassen 1–9 statt.

Sie bringen mit:

- eine Ausbildung als Sonderschullehrer/in möglichst mit der Fachrichtung Sprachheilpädagogik,
- eine den SchülerInnen zugewandte und ihre Entwicklungsmöglichkeiten fördernde Grundhaltung,
- gute Fähigkeiten in einem Team kooperativ und ideenreich mitzuarbeiten
- Freude an der Einarbeitung in die Strukturen des Sprachheilzentrums.

Wir bieten Ihnen:

- sehr gute Arbeitsbedingungen auf dem Hintergrund einer intensiven Teamarbeit,
- ein gutes, produktives Arbeitsklima mit kleinen Lerngruppen,
- die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Weiterentwicklung unserer Arbeit,
- eine aufgeschlossene und motivierte Mitarbeiterschaft,
- einen unbefristeten Vertrag, mit der Möglichkeit der Beurlaubung in den Privatschuldienst als verbeamteter Lehrer.

Wenn Sie Interesse an dieser Aufgabe haben, dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbung, die Sie bitte richten an:

Hr. Wolfgang Klink
Dinglinger Haus – Sprachheilzentrum
Weinbergstr. 9, 77933 Lahr
Tel. 07821 / 5890
E-Mail: w.klink@dinglingerhaus.de
www.dinglingerhaus.de



Besuchen Sie uns auf Facebook und werden Sie unser Fan!

www.facebook.com/skverlag

„Praxis Sprache“ und „Forschung Sprache“ sind fachwissenschaftliche Organe der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs). Für Mitglieder der dgs ist der Bezugspreis sowohl der „Praxis Sprache“ als auch der „Forschung Sprache“ im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Bundesgeschäftsstelle
Goldammerstraße 34
D-12351 Berlin
Telefon +49 (0) 30 661-6004
Telefax +49 (0) 30 661-6024
info@dgs-ev.de, www.dgs-ev.de

Ermäßigte Mitgliedsbeiträge gelten teilweise für Studenten, Lehramtsanwärter und Pensionäre. Details finden Sie unter www.dgs-ev.de → Landesgruppen.

Bei Adress- und Namensänderungen, Änderungen der Kontaktdaten oder Landesgruppenwechsel durch Umzug wenden sich dgs-Mitglieder bitte an die dgs-Bundesmitgliederverwaltung unter bundesmgv@dgs-ev.de.

Kündigungen richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

Landesgruppen der dgs

Bundesland	dgs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Anja Theisel Bad Friedrichshall anja@theisel.de
Bayern	Dr. Franziska Schlamp-Diekmann München franziska.schlamp@gmx.net
Berlin	Helmut Beek Berlin beek@dgs-ev-berlin.de
Brandenburg	Grit Hentschel Cottbus schwteufel69@aol.com
Bremen	Dr. Uta Lürßen, Bremen praxis@sprache-kommunikation.de
Hamburg	Kristine Leites Reinbek leites@dgs-ev.de
Hessen	Karin Borgwald Offenbach k.borgwald@dgs-hessen.de
Mecklenburg-Vorpommern	Dr. Kirsten Diehl Rostock kirsten.diehl@uni-rostock.de
Niedersachsen	Susanne Fischer dgs-niedersachsen@dgs-ev.de
Rheinland	Heinz-Theo Schaus Essen schaus@dgs-rheinland.de
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de
Saarland	Anice Schwarz Blieskastel anice-vom-berg@t-online.de
Sachsen	Antje Leisner Dresden dgs.sachsen@t-online.de
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein Plöfnitz antjethielebein@web.de
Schleswig-Holstein	Holger Kaack-Grothmann Kiel kaack-grothmann@web.de
Thüringen	komm.: Fritz Schlicker f.schlicker@web.de
Westfalen-Lippe	Uta Kröger Steinfurt u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

Praxis Sprache Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung

58. Jg. 2013 | ISSN 2193-9152
Postvertriebskennzeichen 11772

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Goldammerstraße 34 | D-12351 Berlin
Telefon +49 (0) 30 661-6004 | Telefax +49 (0) 30 661-6024
info@dgs-ev.de | www.dgs-ev.de

Redaktion

Andreas Pohl, Laatzin | Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim |
Dr. Anja Schröder, Essen | Dr. Sandra Schütz, München |
Hiltrud von Kannen, Markttheidenfeld | Dr. Karin Reber
(Praxisthema Heft 4) | Downloadredaktion: Kerstin Rimpau,
redaktion@sprachheilarbeit.eu

Titelfoto

Domenique Lindner/Andreas Pohl

Verlag

Schulz-Kirchner Verlag GmbH
Mollweg 2 | D-65510 Idstein
Telefon +49 (0) 6126 9320-0 | Telefax +49 (0) 6126 9320-50
info@schulz-kirchner.de | www.schulz-kirchner.de



Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Haberkamm
Die Verlagsanschrift ist zugleich auch ladungsfähige Anschrift für die im Impressum genannten Verantwortlichen und Vertretungsberechtigten.

Satz und Gestaltung

Susanne Koch, Telefon +49 (0) 6126 9320-24
s.koch@schulz-kirchner.de

Anzeigen

Tanja Kern, Telefon +49 (0) 6126 9320-19
Andrea Rau, Telefon +49 (0) 6126 9320-20
anzeigen@schulz-kirchner.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 12.

Kundenservice

Dagmar Wolf, Telefon +49 (0) 6126 9320-11
d.wolf@schulz-kirchner.de

Manuskripte/Mitteilung der Redaktion

In der Fachzeitschrift „Praxis Sprache“ werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen voranbringen. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Manuskripte sind unter Beachtung der in den Manuskriptrichtlinien festgelegten Standards in digitaler Form an redaktion@sprachheilarbeit.eu zu senden. Für eingesandte Artikel, Fotos, Zeichnungen etc. kann keine Haftung übernommen werden. (Manuskriptrichtlinien: siehe www.schulz-kirchner.de → Logopädie → Zeitschriften → Praxis Sprache → Redaktion)

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt-, Magazin- oder Praxisbeitrag. Hauptbeiträge werden von Beiratsmitgliedern begutachtet.

Aus Copyrightgründen werden grundsätzlich nur solche Arbeiten angenommen, die vorher weder im Inland noch im Ausland veröffentlicht worden sind. Die Manuskripte dürfen auch nicht gleichzeitig anderen Publikationen zur Veröffentlichung angeboten werden. Die Einsender erklären sich mit der Bearbeitung ihrer Manuskripte einverstanden. Die in „Praxis Sprache“ abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und stimmen nicht unbedingt mit den Ansichten der Herausgeberin, der Redaktion oder des Beirates überein.

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Die Informationen in dieser Zeitschrift sind sorgfältig erwo-gen und geprüft, dennoch kann keine Garantie übernommen werden. Eine Haftung der Autoren, der Herausgeberin und seiner Beauftragten sowie des Verlages für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Leserbriefe bitte per E-Mail an die Redaktion der Zeitschrift; die Redaktion behält sich eine Veröffentlichung (ganz oder in Teilen) vor.

Copyright

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind für die Dauer der gesetzlichen Schutzfrist geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt – print und digital, ganz und teilweise – insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. (Bitte beachten Sie das Urheberrechtsgesetz – UrhG.)

Fotokopien von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus dürfen nur für den persönlichen Gebrauch als Einzelkopien hergestellt werden (ausgenommen davon sind Kopiervorlagen wie z.B. Arbeitsblätter, Spielvorlagen u.Ä.).

Beirat

Dr. Reiner Bahr, Essen; Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf; Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig; Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, München; Dr. Bernd Hansen, Flensburg; Prof. Dr. Hildegard Heidtmann, Flensburg; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. Anette Kracht, Landau; Prof. Dr. Ulrike Lütke, Hannover; Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Bielefeld; Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch, Köln; Dr. Jörg Mußmann, Hamburg/Gießen; Prof. Dr. Claudia Osburg, Hamburg; Prof. Dr. Monika Rothweiler, Bremen; Prof. Dr. Klaus Sarimski, Heidelberg; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund

Erscheinungsweise

4 Ausgaben pro Jahr:
15. Januar, 15. April, 15. Juli, 15. Oktober

dgs-Mitgliedern und Abonnenten steht die jeweilige Ausgabe schon rund zwei Wochen vor Erscheinungstermin über www.schulz-kirchner.de/shop zum Download zur Verfügung. Informationen zu den Zugangsmöglichkeiten und Verfahren über den Kundenservice des Verlages.

Bezugsbedingungen 2014

Jahres-Abonnement Privat (print + digital)	EUR 42,60 [D]
Jahres-Abonnement Privat (digital)	EUR 32,60 [D]
Jahres-Abonnement Schüler/Studenten/Referendare (print + digital)	EUR 30,40 [D]
Jahres-Abonnement Institutionen (Lizenz*, print + digital)	ab EUR 63,90 [D]
Jahres-Abonnement Institutionen (Lizenz*, digital)	ab EUR 53,90 [D]
Probe-Abonnement (print, 2 Ausgaben)	EUR 26,40 [D]
Einzelausgabe (print oder digital)	EUR 14,20 [D]

Preise gültig für 2014, jeweils inkl. MwSt. und Versand [D], zzgl. Versandkosten bei Auslandsversand, unverbindliche Preisempfehlung.

* Bitte nehmen Sie zwecks Lizenzvertrag Kontakt mit dem Schulz-Kirchner Verlag auf.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug im Mitgliedsbeitrag enthalten. Abonnementbestellungen richten Sie bitte an den Schulz-Kirchner Verlag. Das Abonnement wird zum Abonnementbeginn berechnet und zur Zahlung fällig.

Liebe Leserin, lieber Leser, aufgrund gestiegener Kosten kommen wir leider nicht umhin, die Abonnementpreise sowie den Einzelverkaufspreis ab 1. Januar 2014 geringfügig zu erhöhen. Wir bitten um Ihr Verständnis. Ihr Schulz-Kirchner Verlag

Jahres-Abonnement Privat/Institutionen: Mindestbezug 4 Ausgaben in Folge. Das Abonnement verlängert sich automatisch um weitere 4 Ausgaben, wenn die Kündigung dem Verlag nicht schriftlich mit einer Frist von 3 Monaten vor Ablauf des Bezugszeitraums vorliegt. Der Bezugszeitraum endet am Monatsletzten des jeweiligen Monats, in dem das Heft erscheint.

Jahres-Abonnement für Schüler/Studenten/Referendare: Nur für die Dauer der Ausbildung/des Studiums/des Referendariats und gegen Vorlage einer Bescheinigung. Das Abonnement geht nach der Ausbildung/dem Studium/dem Referendariat automatisch in ein Jahres-Abonnement Privat über.

Probe-Abonnement: Bezug von 2 Ausgaben in Folge. Das Abonnement verlängert sich nicht automatisch. Eine Änderung auf ein Jahres-Abonnement muss dem Verlag schriftlich mitgeteilt werden.

Adressänderungen, Neubestellungen und Abbestellungen von Abonnements müssen dem Verlag rechtzeitig zugehen. Bei nicht rechtzeitiger Mitteilung von Adressänderungen besteht kein Anspruch auf kostenlose Heft-Nachlieferung. Nachsendeanträge bei der Post gelten nicht für Zeitschriften.

Datenbanken

Praxis Sprache ist in den Datenbanken EBSCO/CINAHL, ZPID/Psyndex und FIS gelistet.

Druck

Konrad Tritsch Print und digitale Medien GmbH
D-97199 Ochsenfurt-Hohestadt
Printed in Germany
Druckauflage 6.200 Ex.; Verbreitung gesamt 5.133 Ex.
laut IVW-Aufnahmeprüfung 2/2013

Praxis Sprache unterliegt der Auflagenkontrolle durch die Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e.V. (IVW)

Das für diese Zeitschrift verwendete Papier erfüllt die Anforderungen gemäß ISO 9706 (Voraussetzungen für die Altersbeständigkeit).

Der Gesamtauflage liegen eine Beilage von Logofin, Quickborn und eine Beilage des Ernst Reinhardt Verlages, München bei.



TROLLI-Hefte

www.trialogo.de



Jetzt 16 Laute (4 davon neu)

Unsere phonetischen Übungshefte enthalten jede Menge Material zum Kleben, Malen, Spielen und Basteln.

Die Übungen reichen von der Laut- über die Silben- und Wortebene bis hin zum Transfer in die Alltagssprache!



4 x Phonologische Bewusstheit

Reime, knifflige Differenzierungsaufgaben, Übungen für Wortlänge und Silbenzahl und natürlich jede Menge Spaß bieten unsere neuen Hefte für die Phonologische Bewusstheit!

Auch im Rahmen der Leserechtschreib-Förderung werden Sie das Material sicher gut einsetzen können.



2 x Mundmotorik

Je ein neues TROLLI-Heft widmet sich den Themen „Lippen-“ und „Zungenmotorik“. Liebevoll illustrierte Spiele und Aufgaben motivieren zum Üben. Auch ein Übungsplan darf natürlich nicht fehlen. Als Belohnung für ihre Mühe warten am Ende Diplome und Urkunden auf die fleißigen Therapiekinder.



3 x Phonologie

Zu den drei wichtigsten phonologischen Prozessen haben wir je ein eigenes Übungsheft entwickelt.

Diskriminationsübungen, Lautsymbole, Nonsensewörter und mehr für die Differenzierung von Lautgruppen und Lauten!



Einzelpreis:
4,50 €

Paketangebot (25 Hefte): 95 €. Inkl. Mehrwertsteuer, Versandkostenfrei ab 25 €, darunter 2 €, 3 Wochen Rückgaberecht.

TRIALOGO
TRIALOGO · Bücklein & Joekel GbR
An der Linde 1 · D-78464 Konstanz
Telefon (+49) 07531-128360