

dgs

Sprachheilarbeit

# Praxis Sprache

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik,  
Sprachtherapie und Sprachförderung

Nutzungs-  
rechte



Mmmh, wo fange ich da an?  
Ich gehe gern rennen, schwimmen, klettern,  
Volleyball und Federball spielen.

Du hast Fusbal<sup>2</sup> vergessen das  
liebe ich am meisten auf der  
ganzen Welt wen ich groß bin  
Werde ich Fusbal<sup>2</sup>.

Den Fußball habe ich nicht vergessen.  
Dieses Hin- und Herrennen schaue ich mir  
immer nur an. Mit dem Fuß treffe ich  
den Ball doch nicht. ☹️

- Gemeinsamer Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern
- Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) goes online!
- Umsetzbarkeit des Wortschatzsammler-Therapiekonzepts bei Kindern mit Trisomie 21

Mmmh, wo fange ich da an?  
Ich gehe gern rennen, schwimmen, klettern,  
Volleyball und Federball spielen.

du hast Fusbal<sup>2</sup> vergessen das  
liebe ich am meisten auf der  
ganzen Welt wen ich groß bin  
Werde ich Fusbal<sup>2</sup>.

Den Fußball habe ich nicht vergessen.  
Dieses Hin- und Herrennen schaue ich mir  
immer nur an. Mit dem Fuß treffe ich  
den Ball doch nicht. ☹️

## Praxisthema: Lese-Rechtschreibstörung – Schwerpunkt Rechtschreibung

- Diagnostik und Förderableitung anhand eines Fallbeispiels
- hannes-schreibt.de – ein App-gestütztes Rechtschreibtraining
- Diagnostik und Förderung orthografischer Fähigkeiten mit Hilfe von Dialog-Journalen
- Therapie der Rechtschreibstörung im Kontext wechselseitiger Wahrnehmungsprozesse – eine individuelle Lerntherapie

Ihr PLUS:  
umfangreiche  
Download-  
materialien



NEU

Stephanie Schulte-Busch, Isabel Neitzel,  
1. Auflage 2021,  
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1284-4, 64 Seiten,  
EUR 11,50 [D]  
E-Book: ISBN 978-3-8248-9924-1, PDF,  
EUR 8,50 [D]

## Kindliche Erzählkompetenzen

Ein Ratgeber für Sprachtherapeut\*innen und Pädagog\*innen

Das Erzählen (Narration) ist elementarer Bestandteil menschlicher Kultur und begegnet uns in unserem Alltag unentwegt. Durch Erzählungen teilen wir uns unseren Mitmenschen mit, schaffen soziale Nähe und eignen uns neues Wissen an. Damit sind die Produktion und das Verständnis von Narrationen hochrelevante Fähigkeiten, ohne die eine soziale Teilhabe kaum ungehindert möglich ist. Besonders Kinder mit Spracherwerbsproblemen zeigen hier häufig Schwierigkeiten. Dies ist spätestens in der Schule problematisch, wenn Aufgabenstellungen nicht verstanden werden oder es den Kindern nicht gelingt, einen Aufsatz zu schreiben. Störungen auf narrativer Ebene persistieren unbehandelt häufig bis ins Erwachsenenalter und gehen mit einem mangelnden Zugang zu Bildung einher.

Der Ratgeber richtet sich an Pädagog\*innen und Therapeut\*innen und ist ein Plädoyer dafür, die mündlichen Erzählkompetenzen in Therapie und Schule in den Fokus unseres Handelns zu rücken. Neben einem ausführlichen Theorieanteil zu textlinguistischen Grundlagen und einer Übersicht zum kindlichen Erzählerwerb (inklusive der Charakterisierung möglicher Störungen der Narration) zeigt der Ratgeber die diagnostischen Möglichkeiten und bestehenden Therapiekonzepte für den deutschsprachigen Raum auf. Für den pädagogischen Bereich erfolgt eine Einbettung in die Curricula und es werden vielfältige Anregungen für die Unterrichtsgestaltung gegeben. Neben einer Vielzahl fachlicher Hinweise ist es das Ziel dieses Ratgebers, die Lust am Erzählen bei Kindern zu wecken und praktische Hinweise für die konkrete Erzählförderung im fachlichen und alltäglichen Kontext zu liefern.



Tel.: +49 6126 9320-11 | Fax: +49 6126 9320-50  
info@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands

# Inhalt

## Gemeinsamer Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern

Das gemeinsame Beschulen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wird im Zuge der Inklusionsentwicklung immer mehr in den einzelnen Bundesländern realisiert, so auch in Sachsen (Statistisches Landesamt Sachsen, 2019). Damit verbunden ist der Zielanspruch, gleichberechtigte Teilhabe für alle zu ermöglichen und ein soziales Miteinander ohne Ausgrenzung bereits im Kindesalter herzustellen (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2017). Die Frage nach möglichst günstigen (Rahmen-)Bedingungen für die Erfüllung dieser Vorstellungen im Gemeinsamen Unterricht (folgend GU) rückt in diesem Zusammenhang immer mehr in den Fokus. Im vorliegenden Artikel wird ein Überblick über bisherige Arbeiten zu günstigen Umsetzungsfaktoren aus verschiedenen Bundesländern unter Einbezug aktueller Empfehlungen zur Umsetzung des GU gegeben und in das ökosystemische Ebenenmodell (Bronfenbrenner, Lüscher, & Cranach, 1981) eingeordnet.

62

## Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) goes online!

Die digitale Mindestausstattung in vielen Familien besteht derzeit zum Glück wenigstens aus einem internetfähigen Handy, was aber nicht unbedingt Schreibaufgaben im üblichen DIN A4-Format ermöglicht. In Familien mit nicht funktions-, internetfähigem Gerät müsste man den Zugang wenigstens zu Leihgeräten möglich machen oder die aktuell in NRW beschlossenen finanziellen Zuschüsse über ALG II beantragen helfen.

Daher braucht es umsetzbare digitale Tools und didaktische Konzepte, um trotz aller technischen Herausforderungen sprachlich sinnvolle Lernaufgaben auch digital zu erstellen, die eine differenzierte Nutzung umsetzbar erscheinen lassen.

75

## Störungen des Schriftspracherwerbs – Schwerpunkt Rechtschreibschwierigkeiten

(...) Rechtschreibkompetenzen sind gesellschaftlich mit hoher Anerkennung verknüpft und können sich auf die Berufs- und Zukunftschancen junger Menschen auswirken. Berichtet werden negative Auswirkungen auf berufliche Einstellungsentscheidungen aufgrund rechtschriftlich inkorrektur Bewerbungsunterlagen. Dabei wird weniger mangelnde Intelligenz unterstellt, vielmehr werden in nicht angemessener Weise Rückschlüsse gezogen in Bezug auf Disziplin und Ausdauer oder den Stellenwert, den der Bewerber selbst seiner eigenen Bewerbung zumisst (Meidinger, 2016). Es liegt somit nahe, dass der Erwerb von Rechtschreibkompetenzen nicht nur unter gesellschaftlichen, sondern auch unter biographischen Gesichtspunkten bedeutsam ist.

87

Ihr Passwort für den Downloadbereich:  
Praxis\*Sprache\*2021



## Auf ein Wort

Manfred Grohnfeldt  
Zurück in die Zukunft . . . . . 60

## Hauptbeitrag

Henrike Petzold, Anika Cramer, Christian Glück  
Gemeinsamer Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern –  
Perspektiven von Lehrkräften und Eltern. . . . . 62

## Magazin-Originalbeiträge

Ellen Bastians  
Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) goes online!  
Individuelle Förderung durch differenzierte Sprachlernangebote  
mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im  
a-/synchronen Distanz-/Unterricht . . . . . 75

Maike Glowania, Inga Laßmann, Tanja Ulrich  
Umsetzbarkeit des Wortschatzsammler-Therapiekonzepts  
bei Kindern mit Trisomie 21 – Eine qualitative Einzelfallstudie . . . 81

## Praxisthema: Lese-Rechtschreibstörung – Schwerpunkt Rechtschreibung

Hubertus Hatz  
Störungen des Schriftspracherwerbs –  
Schwerpunkt Rechtschreibschwierigkeiten . . . . . 87

Lea Wiehe, Katharina Weiland  
Rechtschreibung: Diagnostik und Förderableitung anhand  
eines Fallbeispiels . . . . . 95

Felix Heinrich  
App-gestütztes Rechtschreibtraining mit  
der Lernumgebung hannes-schreibt.de . . . . . 100

Vera Oelze, Julia Stamer, Christa Schlenker-Schulte  
Diagnostik und Förderung orthografischer Fähigkeiten  
mit Hilfe von Dialog-Journalen . . . . . 104

Karin Beckinger  
Therapie der Rechtschreibstörung im Kontext  
wechselseitiger Wahrnehmungsprozesse . . . . . 109

Ulrike Kopp, Franziska Schlamp-Diekmann  
Konzept- und Materialecke „Richtig schreiben“ . . . . . 112

## Magazin

Aus Schule und Therapie  
Mareike Greiler  
PECS® – das Picture Exchange Communication System und  
wie es meine Arbeit in der Logopädie beeinflusste . . . . . 115

Rezensionen . . . . . 117

Termine . . . . . 121

Seminare | Verschiedenes . . . . . 122

Impressum . . . . . 123



# Zurück in die Zukunft

Manfred Grohnfeldt

„Zurück in die Zukunft“, so lautet eine Science-Fiction-Trilogie aus den Jahren 1985 bis 1990, die damals sehr erfolgreich war und auch heute noch gerne gesehen wird. Natürlich ist es nicht möglich, sich in die Vergangenheit zurückzusetzen und diese zu verändern bzw. in die Zukunft zu blicken, um evtl. sein Leben in der Gegenwart zu verändern. Aber interessant ist es schon, nachträglich wichtige und erfolgreiche Entscheidungen in der Vergangenheit zu erkennen. Und in die Zukunft blicken wollten die Menschen eigentlich schon immer.

### Kann man aus der Geschichte lernen? Oder besser: Was kann man aus der Geschichte lernen?

Ein Blick zurück in der Sprachheilpädagogik zeigt erst einmal ihre feste pädagogische Grundlage. Bereits 1879 schrieb der Berliner Gehörlosenpädagoge Albert Gutzmann ein wegweisendes Buch über das Stottern. 1927 erfolgte die Gründung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland (AfS) durch Hamburger Sprachheillehrer, 1953 erfolgte die Neugründung der AfS wiederum in Hamburg, die zu einem einheitlichen Primat an Sprachheilschulen in Deutschland führte. 1968 war schließlich die legendäre Tagung „Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik“ der AfS (Umbenennung in Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: dgs), der eine erste theoretische Fundierung im pädagogischen Rahmen folgte.

Heute finden wir eine Bezugnahme auf die Pädagogik geradezu trivial. Aber so selbstverständlich ist es nicht. International ist das die totale Ausnahme. Zudem sollten wir uns vor Augen halten, dass in der pädagogischen Diskussion und Literatur die Sprachheilpädagogik praktisch nicht zitiert bzw. zur Kenntnis genommen wird und auch im Kontext der sonderpädagogischen Fachrichtungen keine herausragende Rolle spielt.

Nichts kommt von alleine. Nach Ansätzen in den 1970er und 1980er Jahren ist es Zeit für eine wissenschaftstheoretische Diskussion im pädagogischen Kontext bei einer interdisziplinären Bezugnahme. Sonst sehen wir uns immer mehr am Rande.

Weiterhin wird das therapeutische Selbstverständnis erkennbar. Es war seit Beginn da und dann über Jahrzehnte vorherrschend. In den Anfängen war es nicht nur eine Notwendigkeit zur Arbeit mit den sprachbehinderten Kindern, sondern auch ein Prestigegehalt und die Begründung einer höheren Besoldungsgruppe. In der Theoriediskussion beschäftigte man sich mit der Verbindung von Unterricht und Therapie, wobei die Ergebnisse noch fragmentarisch blieben. Heute sind die Ausbildungsinhalte bei den allermeisten Studienstätten – wenn überhaupt – eher auf sprachfördernde Maßnahmen und nicht auf Therapie ausgerichtet. Die Gründe liegen in einer dementsprechenden „Ausdünnung“ der Studieninhalte im Gefolge der Bologna-Dekrete aus dem Jahr 1999 und vor allem in der Abspaltung der außerschulischen Sprachtherapie, die heute als akademische Sprachtherapie zusammen mit der Logopädie stark an Bedeutung gewonnen hat. Eigentlich ist es ein Manko für die Sprachheilpädagogik, dass nur noch marginal therapeutische Qualifikationen bestehen. Wie will man seine Existenzberechtigung im Ernstfall ansonsten begründen?

### Was bedeutet dies für die Gegenwart (und Zukunft)?

Zu fragen ist, inwieweit ein Blick in die Vergangenheit hilft, zukünftige Ereignisse in einem gewissen Maß vorauszusagen bzw. sein Verhalten dementsprechend darauf auszurichten. Die lapidare Antwort lautet knapp gesagt: Die Zukunft voraussagen kann man nur bedingt bzw. eigentlich gar nicht, da immer etwas

Unerwartetes auftreten kann. Aber man kann die Gegenwart durch eine Analyse der Vergangenheit besser verstehen lernen und dadurch sein Handeln reflektierter und zielorientierter gestalten. Richtig, Geschichte wiederholt sich nicht, aber der Blick auf vergangene Ereignisse hilft, Strukturen zu erkennen und Bausteine zukünftigen Handelns zu entwickeln.

Zu bedenken ist dabei, dass sich unsere Umwelt ständig ändert. Unser gesellschaftliches Umfeld hat mit dem vor 50 Jahren kaum noch etwas zu tun. Was damals richtig war, muss es heute nicht mehr sein. Es ist eine ständige Neuanpassung erforderlich. Bezogen auf die Sprachheilpädagogik bedeutet das, dass bis vor ca. 25 bis 30 Jahren jahrzehntelang das Paradigma der Therapie, d.h. eine Anpassung an eine – fiktive? – Normalität vorherrschend war. Heute haben wir bei einem Primat der Inklusion das Paradigma der Gleichheit, wobei das genauso fiktiv ist. Es gilt, seine Gedankengänge und Zielvorstellungen dementsprechend zu befragen und gegebenenfalls neu auszurichten.

Im Hinblick auf eine notwendige zukünftige Theoriediskussion der Sprachheilpädagogik möchte ich zunächst dazu aufrufen, eine pädagogische Grundhaltung innerhalb eines interdisziplinären Kontextes hinreichend und nicht nur appellativ zu verorten. So selbstverständlich wie vielleicht angenommen ist es nicht und eine feste Grundhaltung ist immer gut. Ansonsten besteht die Gefahr des „Zerbröselns“ bei einer nur verbal genannten Inklusion. Weiterhin möchte ich anregen, nicht vorschnell auf therapeutische Aspekte zu verzichten. Wenn ich die vielen Ansätze in der Zeitschrift Praxis Sprache ansehe oder auf die Merkmale einer gezielten Lehrersprache in ganz unterschiedlichen Schulformen blicke, dann brauchen wir uns wahrlich nicht zu verstecken. Dabei ist der durch



die Corona-Pandemie begünstigte Schub an Digitalisierung zu berücksichtigen, wobei zu fragen ist, wie die damit verbundenen Änderungen mit Fragen einer therapeutischen Beziehung zu vereinbaren sind. Es ist an der Zeit, dies alles in einen modernen theoretischen Überbau einzuordnen. Für die dgs und/oder Dozentenkonferenz stellt sich die Überlegung, inwieweit ein Beirat dabei prospektive Hilfestellungen leisten kann.

Wir sollten uns dabei nichts vormachen. Eine einheitliche Theorie der Sprachheilpädagogik wird es nicht geben. Dazu sind die Verhältnisse in den einzelnen Bundesländern zu unterschiedlich. Aber es kann – und sollte! – Leitlinien geben, an denen man sich evtl. regional unterschiedlich orientiert. Zu wünschen ist der Sprachheilpädagogik dabei eine lange Zukunft. Selbstverständlich ist das nicht.

## Zum Autor

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt ist emeritierter Lehrstuhlinhaber (Ordinarius) für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

## Reihe von Informationsheften über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen ist in den zurückliegenden Jahren erfolgreich gelaufen und ständig ergänzt worden. Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien. Folgende Hefte werden angeboten:



Heft 1: **Stimmstörungen bei Kindern**

Heft 2: **Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen**

Heft 3: **Störungen des Spracherwerbs**

Heft 4: **Förderung des Spracherwerbs**

Heft 5: **Aphasie**

Heft 6: **Myofunktionelle Störungen**

Heft 7: **Dysarthrie/Dysarthrophonie**

Heft 8: **Stottern bei Kindern**

Heft 9: **Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen**

Heft 10: **Gestörter Schriftspracherwerb**

Heft 11: **Dysphagien**

Heft 12: **Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit**

Heft 13: **Inklusion: Mit Sprache teilhaben**



Bestellungen werden nur schriftlich oder per Fax entgegengenommen. Ein Einzelheft ist gegen eine Schutzgebühr von € 1,- zuzüglich Portokosten unter der unten angegebenen Adresse zu beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bei Interesse nach. Wir informieren Sie gerne.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) · Werderstr. 12, 12105 Berlin  
Telefon: 030/661 6004, Telefax: 030/661 6024, ·E-Mail: [info@dgs-ev.de](mailto:info@dgs-ev.de), Homepage: [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)



## Gemeinsamer Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern – Perspektiven von Lehrkräften und Eltern

Abschlussbericht eines quantitativ-qualitativen Forschungsprojekts zur Praxis des Gemeinsamen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in sächsischen Grundschulen (GemU)

### Inklusive Education with children with special language and communication needs – views of teachers and parents

Final report of a mixed-methods study (quantitative and qualitative methods) about the inklusive education with children with special language and communication needs in primary schools in Saxony (Germany)

Henrike Petzold, Anika Cramer, Christian W. Glück

#### Zusammenfassung

Das gemeinsame Beschulen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wird im Zuge der Inklusionsentwicklung immer mehr in den einzelnen Bundesländern realisiert, so auch in Sachsen (Statistisches Landesamt Sachsen, 2019). Damit verbunden ist der Zielanspruch, gleichberechtigte Teilhabe für alle zu ermöglichen und ein soziales Miteinander ohne Ausgrenzung bereits im Kindesalter herzustellen (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2017). Die Frage nach möglichst günstigen (Rahmen-)Bedingungen für die Erfüllung dieser Vorstellungen im Gemeinsamen Unterricht (folgend GU) rückt in diesem Zusammenhang immer mehr in den Fokus. Im vorliegenden Artikel wird ein Überblick über bisherige Arbeiten zu günstigen Umsetzungsfaktoren aus verschiedenen Bundesländern unter Einbezug aktueller Empfehlungen zur Umsetzung des GU gegeben und in das ökosystemische Ebenenmodell (Bronfenbrenner, Lüscher, & Cranach, 1981) eingeordnet.

Gleichzeitig und insbesondere dann, wenn Unterstützungsbedarfe für (angehende) Lehrkräfte abgebildet werden sollen, ist es nötig, einen Blick in die Praxis – auch vor dem Hintergrund günstiger oder gar hemmender Bedingungen – zu werfen. Dafür wurde seit 2016 das multimethodische Forschungsprojekt GemU vom Lehrstuhl „Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache“ an der Universität Leipzig umgesetzt, dessen Ergebnisse im vorliegenden Artikel – auch vor dem Hintergrund günstiger Umsetzungsbedingungen – vorgestellt werden. Ziel war es, sowohl inhaltlich-methodische als auch organisatorische sowie kooperative Aspekte der aktuellen integrativen Praxis an Grundschulen in Sachsen zu ermitteln um daraufhin passgenaue Angebote für die Lehrkräfteaus- und Weiterbildung zu generieren.

Das Mixed-Methods-Design umfasst eine Lehrkräftebefragung ( $N=191$ ) mit Sonderschul- und Grundschullehrkräften, eine Elternbefragung ( $N=41$ ) sowie Interviews mit Sonderschullehrkräften ( $N=8$ ) und Grundschullehrkräften ( $N=7$ ).

Die Ergebnisse zeigen aus den verschiedenen Perspektiven ein weitgehend einheitliches Bild: Die Umsetzung der Integration an den Grundschulen erfolgt größtenteils in Einzelförderung als äußere Differenzierungsmaßnahme und Beratung der Lehrkräfte untereinander. Mit dieser Umsetzung von Kooperation sind die Beteiligten größtenteils zufrieden. Unzufriedenheit sowie Veränderungswünsche bestehen bei befragten Lehrkräften und Eltern hauptsächlich in Bezug auf personelle und materielle Ressourcen (Erhöhung der sonderpädagogischen Stunden, des Anteils an Doppelbesetzung und Co-Teaching; Herabsetzen der Klassengröße und Ausstattung der Räume mit Materialien) sowie der Etablierung gemeinsamer Fortbildungsangebote mit inhaltlich-methodischen Schwerpunkten z. B. zur unterrichtsintegrierten Sprachförderung.

Hinsichtlich der Umsetzungsempfehlungen zum GU und Erfahrungen der anderen Bundesländer kann in Bezug auf Sachsen eingeschätzt werden, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen erhöht werden sollten, da diese einen weitreichenden Einfluss auf damit einhergehende Entwicklungen der Kooperation (als Gelingensbedingung für inklusive Schule) ausüben. Zudem sollten Einzelförderungen eher partiell als grundsätzlich (im Sinne einer spezifischen sprachlichen Einzelförderung) stattfinden. Dazu sollte unbedingt die Kooperation mit Sprachtherapeuten angestrebt werden. Methoden der inneren Differenzierung, die auch in gemeinsamen Fortbildungen angeboten werden, bis hin zur Adaption des Regelunterrichts wären weitere wichtige Entwicklungsbausteine. Die Elternarbeit sollte als ebenso wichtiger Eckpfeiler weiterhin intensiv fortgeführt werden.

#### Schlüsselwörter

Inklusion, Gemeinsamer Unterricht, Umsetzungsempfehlungen, Rahmenbedingungen

## Abstract

The inclusive education of children with and without special educational needs is increasingly established in each of the German federal states, including Saxony, due to the development of inclusion (Statistisches Landesamt Sachsen, 2019). This relates to the objective of enabling equal participation for all and aims to establish social coexistence without exclusion already starting in childhood (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2017). As a result, the question of the most promotional conditions for fulfilling these ideas in inclusive education is becoming more and more important. Based on that, this article provides an overview of previous work from different federal states on promotional implementation factors, including current recommendations for the implementation of inclusive education, and the results are going to be classified into the ecosystem level model (Bronfenbrenner et al., 1981).

At the same time, and especially when it comes to addressing the need for support for (future) teachers, it is necessary to take a look into practice, also considering promotional or even inhibiting conditions.

Since 2016, the multi-methodological research project called GemU has been implemented by the Chair of “Speech-Language-Communication Pathology, Therapy and Support in Education” at Leipzig University, whose results, also against the background of promotional implementation conditions, will be presented later in this article. The aim was to identify content- methodological, organizational as well as cooperative aspects of the current integrative practice in primary schools in Saxony in order to generate tailor-made offers for teacher training and further education.

The mixed-methods design includes a teacher survey ( $N=191$ ) with special education and primary school teachers, a parent survey ( $N=41$ ) and interviews with both special education teachers ( $N=8$ ) and primary school teachers ( $N=7$ ).

The results show a largely unified picture despite the diverging perspectives: the implementation of integration in primary schools largely takes place in the form of individual support beyond classes, which happens to be an external differentiation action, and mutually consulting by the teachers. The parties are mostly satisfied with this implementation of cooperation. Though, the interviewed teachers and parents expressed dissatisfaction and a desire for change in terms of human and material resources (increase the number of hours for special education, the amount of double staffing and co-teaching;

reduction of class sizes and equipping the rooms with materials) as well as establishing joint training courses with content-methodological priorities e.g. on integrated speech-language support during classes.

With regard to the recommendations for the implementation of the inclusive education and the experience of the other German Federal States, it can be estimated that the resources made available should be increased in Saxony, as these have a far-reaching influence on the associated development of cooperation (as a condition for success for inclusive education). Moreover, individual support beyond classes should take place occasionally (and in the form of specific linguistic individual support) rather than in principle. Therefore, it is important to strive for cooperation with speech language therapists.

To ensure inclusive education both methods of internal differentiation and the adaptation of regular teaching should be implemented generally. Furthermore this should also be considered in teacher training courses to focus more on content-related rather than organizational interventions.

Parental work should be continued intensively as an equally important cornerstone.

## Keywords

Inclusive education, recommendations for implementation, framework

## 1 Einleitung – Theoretischer Hintergrund

### 1.1 Gemeinsamer Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache

Mit der 2008 in Kraft getretenen UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderung wurde der Grundstein für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems gelegt (Art. 24, UN-BRK). Auf allen Ebenen des Bildungssystems soll der Gemeinsame Unterricht (folgend GU) von Menschen mit und ohne Behinderung ermöglicht werden und perspektivisch die kategoriale Zuordnung überwinden. GU soll in diesem Artikel begrifflich alle Umsetzungsformen vereinen, die integrativen und/oder inklusiven Charakter einnehmen und in Sachsen als Stunden der Begleitung inklusiven Unterrichts (BiU) benannt werden. Es wird keine terminologische Diskussion vorgenommen, sodass alle Gestaltungsformen im weiteren Artikel als integrative Maßnahmen bzw. Integra-

tion bezeichnet werden, auch wenn diese inklusiven Charakter einnehmen.

Es resultiert eine Vorstellung über die Umsetzung des GU in der integrativen Schule, die „den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihrer je unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen, Lebenswelten und Bildungsbiographien unterschiedliche Zeitkontingente gewährt und Unterstützungsangebote bei ihrer Kompetenzentwicklung“ (Schuck, Rauer, & Prinz, 2018, p. 312) ermöglicht. Es heißt, GU sei „für Kinder mit Förderbedarf in leistungsgemischten Klassen *lern effektiver* als das Lernen in (Behinderungs)homogenen Lerngruppen, für Kinder ohne Förderbedarf sind die Leistungen etwa gleich, die sozialen Kompetenzen werden bei beiden Gruppen gestärkt. Gemeinsamer Unterricht *fördert das Klassenklima* und baut Abwertungen ab, [...] *fördert soziale Beziehungen* auch außerhalb des Unterrichts, [...] *stärkt Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und realistische Selbsteinschät-*

*zungen*, [...] hat *langfristig wirkende positive Wirkungen* auf berufliche und soziale [...] Lebensgestaltung im Erwachsenenalter“ (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, p. 36).

Spezifisch für den GU im Förderschwerpunkt Sprache zeigt sich jedoch – insbesondere vor dem Hintergrund der sozial-emotionalen Entwicklung – das Bild heterogener: So wurden im Rügener Inklusionsmodell keine Effekte unterschiedlicher Beschulungen hinsichtlich Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb und Mathematik in den unterschiedlichen Untersuchungsgruppen (Sprachheilklassen, Klassen mit „Response-To-Intervention“-Ansatz, GU-Klassen) gefunden. Jedoch wurde eine negativere Selbsteinschätzung der Kinder mit Förderbedarf im GU hinsichtlich Lernfreude, Selbstkonzept, Anstrengungsbereitschaft und soziale Integration im Vergleich zu Kindern in den Sprachheilklassen deutlich (Mahlau, 2015). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, einer für die



sonderpädagogische Fachrichtung Sprache hohen Integrationsquote in Sachsen von 70,42 % (Kultusministerkonferenz, 2020), stellt sich die Frage nach günstigen Bedingungen und spezifischen Angeboten in der Gestaltung des GU für alle Schüler.

Für den Zielanspruch können verschiedene Wege in der organisatorischen Umsetzung, in der inhaltlichen Ausgestaltung oder dem Grad an Kooperation der beteiligten Lehrkräfte besprochen werden (Theisel & Glück, 2014). Die Möglichkeiten reichen von direkter Förderung als individuelle oder systembezogene Unterstützungsleistung in innerer und/oder äußerer Differenzierung (Lütje-Klose & Mehlem, 2015; Lütje-Klose & Neumann, 2015) bis hin zur indirekten Förderung in Form von Beratungsdiensten und Kooperation (Mußmann, 2012).

Bei einer so reichen Palette an Gestaltungsmöglichkeiten und den für Sachsen eher offen formulierten Empfehlungen zur Umsetzung des GU (Sächsisches SMK, 2015) sowie angesichts der zeitlich stark begrenzten Ressourcen von 0,5 h pro Kind/pro Woche an sonderpädagogischer Unterstützung an den sächsischen Schulen (Gebhardt, Sälzer, & Tretter, 2014; Petzold & Glück, 2018) stellt sich drängend die Frage nach Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung von GU u. a. im Förderschwerpunkt Sprache.

### 1.2 Günstige Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung des GU

Für diese Darstellung sollen Teile des ökosystemischen Entwicklungsmodells nach Bronfenbrenner et al. (1981) mit folgenden Betrachtungssystemen den theoretischen Rahmen bilden:

- Mikrosystem: individuelle Einstellungen, Kooperationsverhalten und Erfahrungen von Sonderschullehrkräften mit Förderschwerpunkt Sprache (folgend SL) und Grundschullehrkräften (folgend GL),
- Mesosystem: inhaltlich-methodische Umsetzung innerhalb des GU,
- Exosystem: Gestaltung der organisatorisch-strukturellen Umsetzung des GU.

Mikro- und Mesosystem beeinflussen sich gegenseitig, währenddessen davon ausgegangen wird, dass sich das Exosystem eher einseitig auf das Mikro- und Mesosystem wirkt. Das Makrosystem wird an dieser Stelle nur am Rande einbezogen, da unmittelbare Veränderungen eher einseitig Folge der Wirkung dieser Ebene auf andere Ebenen ist bzw. der unmittelbare, kurzfristige Einfluss der anderen Ebenen auf das Makrosystem geringer ist (Abb. 1).

Günstige Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung des GU im Förderschwerpunkt Sprache werden für das Exosystem (Tab. 1), Mesosystem (Tab. 2) und Mikrosystem (Tab. 3) unter Einbezug relevanter Empfehlungen bzw. aktueller Er-

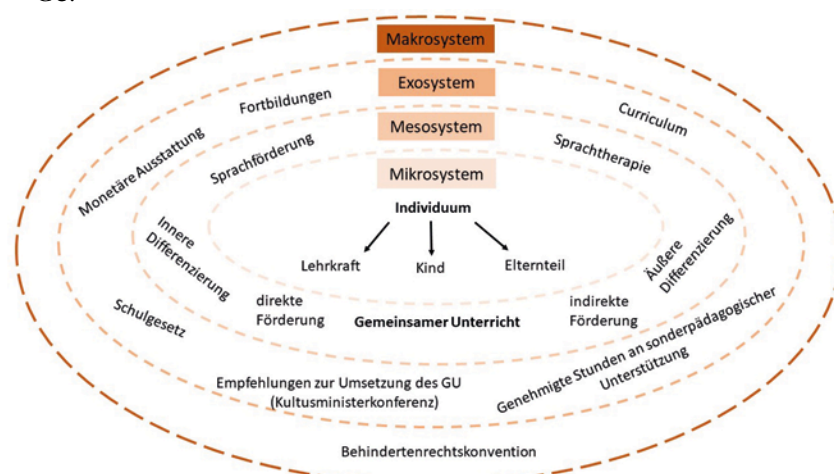


Abb. 1: Gestaltungsebenen im GU: Beschreibung der Aspekte im ökosystemischen Ebenenmodell in Anlehnung an Bronfenbrenner et al. (1981), eigene Darstellung

Tab. 1: Zusammengefasste Umsetzungsempfehlungen für das Exosystem

<p><b>Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ausreichende Ressourcen für Doppelbesetzung (Arndt &amp; Werning, 2016; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011),</li> <li>▪ systemische Ressourcenvergabe: kontinuierliche, flexible Anpassung auf tatsächliche, aktuelle Bedarfe von Schulen (Schuck et al., 2018), gemessen an der Förderquote und Schülerzahl (Booth &amp; Boban, 2003; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011),</li> <li>▪ Bündelung der Förderressourcen (Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ ausreichende Zuweisung sonderpädagogischer Ressource (Heimlich, Kahlert, Lelgemann, &amp; Fischer, 2016; Werning, Mackowiak, Rothe &amp; Müller, 2018),</li> <li>▪ flexibler Umgang mit Ressourcen (Booth &amp; Boban, 2003; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011).</li> </ul>
<p><b>Teamarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wöchentlich, feste, strukturierte Teamarbeit (Arndt &amp; Werning, 2016; Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ im Stundenplan verankerte Planungs- und Koordinationszeiten für Teams (Booth &amp; Boban, 2003).</li> </ul>
<p><b>Fortbildungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gemeinsame Fortbildungen (Arndt &amp; Werning, 2016; Heimlich et al., 2016),</li> <li>▪ pädagogische Ideen und Konzepte für adaptive Unterrichtsangebote (Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ akteurspezifische, schulspezifische und inhaltliche, statt organisatorischer Fortbildungen (Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ halbjährliche, verbindliche Fortbildung für neue Kollegien im GU (Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011).</li> </ul>
<p><b>Personal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SL ist fester Teil des Regelschulkollegiums („Im-Haus“) bei gleichberechtigter Rollenverteilung: SL als (Co)-Klassenleitung und/oder Fachlehrkraft (Arndt &amp; Werning, 2016; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011),</li> <li>▪ Einbindung von Schulbegleitern in Qualifizierungsprozesse (Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ personelle Kontinuität (Heimlich et al., 2016).</li> </ul>
<p><b>Schulstruktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Struktur ermöglicht Vernetzung mit anderen Systeme z. B. Therapeuten, Ämtern (Arndt, Werning, Moser, &amp; Lütje-Klose, 2016),</li> <li>▪ Entlastungsstunden für zeitintensive Kooperation/lernziendifferenten Unterricht (Heimlich et al., 2016),</li> <li>▪ in Stundenplanung Zeit für kollegiale Fallberatungen ermöglichen (ebd. 2016),</li> <li>▪ Reduktion der Klassengröße (max. 23 SuS in Grundschulklassen): mit mehr Kindern sinkt Bereitschaft der Lehrkräfte zu binnendifferenzierendem Unterricht (Heimlich et al., 2016; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011).</li> </ul>



**Tab. 2: Zusammengefasste Umsetzungsempfehlungen für das Mesosystem**

<p><b>Lerngruppe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ bewusste Zusammensetzung der Lerngruppe: „gute Mischung“ hinsichtlich Förderbedarfe, Sozialverhalten, Herkunft, Religionen, nötiger Personalbedarf und dessen Erfahrungen (Arndt &amp; Werning, 2016; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011),</li> <li>▪ max. 4 Kinder mit Förderbedarf pro Lerngruppe (Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011).</li> </ul>
<p><b>Unterricht &amp; Differenzierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Umsetzung innerer Differenzierung sowie Formen partieller äußerer Differenzierung als spezielle Förderangebote für alle Kinder – abhängig von jeweiliger Klasse und Bedarfen bei Kindern (flexibler Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten) (Arndt &amp; Werning, 2016),</li> <li>▪ spezifische Unterstützungen für die verschiedenen Förderschwerpunkte (Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ adaptive Lernunterstützung (Kullmann, Lütje-Klose, &amp; Textor, 2014; Werning et al., 2018),</li> <li>▪ Rollenverschiebung der SL: Beratung, Prozessdiagnostik, Dokumentation, Evaluation Fördermaßnahmen, Vernetzung mit anderen Systemen (Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011),</li> <li>▪ didaktische Integration individualisierter Curricula: förderdiagnostisch ermittelte Lernziele didaktisch in GU integrieren (Kullmann et al., 2014),</li> <li>▪ Co-Teaching (ebd., 2014),</li> <li>▪ Lehr- und Lernformen, die individuelle Fördermöglichkeiten ermöglichen (Heimlich et al., 2016).</li> </ul>
<p><b>Diagnostik &amp; Benotung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ übergreifende und individuelle Prozessdiagnostik (Arndt &amp; Werning, 2016),</li> <li>▪ individuelle Leistungsrückmeldung, Formulieren von Berichtszeugnissen (ebd., 2016),</li> <li>▪ diagnosegestützte Förderpläne für adaptive Förderung und deren Evaluation (Schuck et al., 2018).</li> </ul>
<p><b>Elternarbeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ regelmäßige Gespräche über Leistungs-/Lernverhalten mit Schülern/Eltern (Arndt &amp; Werning, 2016),</li> <li>▪ Beteiligung Aller an Entwicklung inklusiver Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern) (Heimlich et al., 2016),</li> <li>▪ enge Zusammenarbeit mit Eltern: regelmäßiger Austausch (ebd., 2016),</li> <li>▪ Einbezug von Eltern in die Leitbildentwicklung inklusiver Schulen (Booth &amp; Boban, 2003; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011).</li> </ul>
<p><b>Kooperation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kontinuierliche Reflexion der bisherigen Entwicklungen (Arndt &amp; Werning, 2016),</li> <li>▪ enge Kooperation zwischen Leitung und Lehrkräften z. B. durch erweiterte Schulleitung (Steuergruppen) mit fließendem Rollen- und Aufgabenverständnis (ebd. 2016),</li> <li>▪ Bildung von Förderkoordinatoren an Schulen (Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ Herstellung „tragfähiger Beziehungen“ zwischen GL und SL (Werning et al., 2018),</li> <li>▪ Entwicklung kooperativer Beziehungen: Lehrkräfte untereinander; SuS untereinander; zwischen Lehrkräften und Eltern; mit involvierten Einrichtungen (Arndt &amp; Werning, 2013; Heimlich et al., 2016).</li> </ul>

**Tab. 3: Zusammengefasste Umsetzungsempfehlungen für das Mikrosystem**

<p><b>Einstellungen &amp; Überzeugungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entwicklung inklusiver Haltung (Wertschätzung und Akzeptanz Aller) z. B. durch gemeinsame Teamzeiten, Fortbildungen, Schulentwicklung (Arndt &amp; Werning, 2016; Booth &amp; Boban, 2003; Kullmann et al., 2014; Schuck et al., 2018),</li> <li>▪ Engagement: eigene Praxis reflektieren und Freiräume gestalten (Arndt &amp; Werning, 2016),</li> <li>▪ Kooperationsbereitschaft als „Pflichtaufgabe“ in inklusiver Schule (ebd., 2016),</li> <li>▪ Verantwortungsübernahme der SL für alle SuS der Klasse sowie deren Eltern z. B. als (gemeinsame) Klassenleitung (Booth &amp; Boban, 2003; Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011).</li> </ul>
<p><b>Kompetenzen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ inklusive Kompetenzen, die sich über langjährige Zusammenarbeit entwickeln (diese werden dann auch bei Personaleinsatz genutzt) (Arndt &amp; Werning, 2016),</li> <li>▪ Schulleitung als Schlüsselrolle: zwischen den Polen Begeisterungsfähigkeit/ Überzeugung und Vermeidung von Überforderung; Qualitätssicherung und Innovation; Transparenz und Partizipation bei Entscheidungsprozessen (ebd. 2016),</li> <li>▪ Kompetenztransfer von SL und GL (Klemm &amp; Preuss-Lausitz, 2011),</li> <li>▪ unterschiedliche Fachkenntnisse der Mitarbeiter werden voll ausgeschöpft (Booth &amp; Boban, 2003).</li> </ul>

gebnisse wissenschaftlicher Begleitung aus verschiedenen Bundesländern zusammengefasst, die bereits auf langjährige Erfahrungen mit integrativer Beschulung zurückblicken.

## 2 Frage- und Zielstellung

Ziel des Projektes ist es, die strukturell-organisatorische sowie die inhaltlich-methodische Umsetzung der alltäglichen Praxis des GUs in Sachsen zu beleuchten,

vor dem Hintergrund der Faktoren zur erfolgreichen Umsetzung des GUs zu reflektieren, sowie Implikationen für den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau des integrativen und zunehmend inklusiven Bildungssystems in Sachsen zu gewinnen.

Folgende Hauptfragestellungen wurden im gesamten Forschungsprojekt und innerhalb der einzelnen Teilstudien verfolgt:

1. Welche **strukturellen** und **organisatorischen** Rahmenbedingungen bestimmen den GU in Sachsen?

2. Wie wird die **inhaltlich-methodische** Arbeit in den zur Verfügung stehenden Förderzeiten (BiU) umgesetzt?
3. Wie gestalten Grundschul- und Sonderschullehrkräfte ihre **Kooperation**?
4. Welche **Überzeugungen, Wünsche und Bedarfe** werden von Lehrkräften und Eltern für erfolgreichen GU geäußert?

### 3 Methodik

#### 3.1 Mixed-Method Design

Zur Beantwortung der zugrunde liegenden Fragestellungen wurde ein Mixed-Method Design als sequentielles quantitativ-qualitatives Design gewählt (Kelle, 2008), das quantitative sowie qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung im selben Forschungsprojekt kombiniert (Kuckartz, 2014). Hierbei wird nach dem „Vertiefungsmodell“ (Mayring, 2001) vorgegangen, bei dem zunächst quantitative Methoden und im Anschluss qualitative Methoden mit dem Ziel der besseren Interpretierbarkeit der quantitativen Ergebnisse durchgeführt und im Anschluss miteinander verbunden werden (Kuckartz, 2014; Mayring, 2001). In der Zusammenführung der Ergebnisse (vorliegender Abschlussbericht) werden die Daten, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus beiden Methodensträngen integriert (Kuckartz, 2014). Damit wird ein möglichst breiter Zugang zum komplexen Forschungsthema ermöglicht, der die heterogenen Fragestellungen nach Rahmenbedingungen bis hin zu Einstellungen/Wünschen/Erfahrungen an die Lehrkräfte bzw. Eltern in seiner Vielperspektivität berücksichtigt (Abb. 2).

#### 3.2 Gestaltung der Fragebögen

Es wurde jeweils eine Version des Fragebogens für Grund- und Sonderschullehrkräfte sowie ein separater Bogen für die

Elternbefragung erstellt. Die Inhalte der Fragebögen der Lehrkräfte sind bei Petzold and Glück (2018) skizziert und sind im Original unter <https://www.inskom.de/forschung/inklusion/gemeinsamer-unterricht-gemu/> abzurufen.

Die Daten des Elternfragebogens wurden pseudoanonymisiert erhoben, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Kinder möglich sind. Folgende Bereiche wurden anhand von sechsstufigen Ratingskalen (Intervallskalierung), wenn nicht anders angegeben, erfragt:

- Angaben zu Förderbedarf, Förderort und Therapien des Kindes (zweistufige Nominalskalen),
- Zustimmung der Eltern zu Aussagen über die Schulsituation in Bezug auf die organisatorische Struktur, die individuelle Leistung und die soziale Integration,
- Angabe von Wünschen in Bezug auf die integrative Förderung (dichotome Nominalskala),
- offene Fragen in Freifeldfunktion zur Inklusion (Wünsche, Ideen und Begründungen).

Der originale Elternfragebogen ist ebenso unter <https://www.inskom.de/forschung/inklusion/gemeinsamer-unterricht-gemu/> abrufbar.

#### 3.3 Gestaltung der Interview-Leitfäden

Der Gestaltung der Interview-Leitfäden lag folgende Fragestellung zu Grunde:

*Wie beschreiben sächsische Förderschullehrkräfte (= SL), die im GU tätig sind, die persönlich erlebte Umsetzung integrativer Beschulung von Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache?*

Zur Beantwortung dieser Frage wurden drei Oberkategorien formuliert, anhand derer die Fragen des Interview-Leitfadens ausgerichtet sind: K1: Erfahrungen in der Kooperation, K2: Bedingungen für erfolgreiche Integration und K3: Besonderheiten und Bedarfe der Schüler. Es handelte sich um einen halbstrukturierten Leitfaden, wodurch die teilnehmenden Lehrkräfte ausreichend Möglichkeit hatten, ihre Sichtweise und Erfahrungen zu den angesprochenen Themen möglichst frei zu erzählen.

#### 3.4 Auswertungsmethoden

Für die statistische Auswertung wurden deskriptive, statistische Maße genutzt. Für die Berechnung von Zusammenhängen wurde bei vorliegender dichotomer, nominaler und intervallskalierter Variablenstruktur, der punktbiserale Korrelationskoeffizient berechnet (Cleff, 2012). Bei den vorliegenden intervallskalierten Daten wurde der Pearson-Korrelationskoeffizient berechnet (Field, 2013). Diese Analysen wurden mit IBM SPSS Statistics 24 vorgenommen. Qualitative Anteile innerhalb des Eltern-Fragebogens wurden induktiv durch Zusammenfassung mit textverarbeitenden Programmen ausgewertet (Mayring 2015). Die qualitativen Daten der Interviews wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und Mayring (2015) mit dem Programm MAXQDA 2020 ausgewertet, indem eine deduktiv-induktive Kategorieneildung erfolgte.

### 4 Ergebnisse der Teilstudien

#### 4.1 Ergebnisse der Online-Befragung der Lehrkräfte

Ein Großteil der Ergebnisse zur Online-Befragung wurden bereits bei Petzold and Glück (2018) publiziert und sind dort detailliert zu entnehmen. Zentrale Ergebnisse sind in Bezug auf die

... **Struktur/Rahmenbedingungen des GUs in Sachsen:**

- größtenteils Beschulung der Kinder in Einzelintegration,

Befragung der Lehrkräfte	Interviews mit Förderschullehrkräften	Elternbefragung	Interviews mit Grundschullehrkräften	Zusammenführung
2016	2017	2017	2018	2020/21
<b>Erhebung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Online-Fragebogen</li> </ul> Gesamterhebung Sachsen (430 Grundschulen, 46 Sonderschulen/ Beratungsstellen mit Förderschwerpunkt Sprache)	<b>Erhebung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Leitfadengestützte qualitative Interviews mit Sonderschullehrkräften</li> </ul> Stichprobenumfang: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ N = 8</li> </ul>	<b>Erhebung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ schriftliche, postalische Befragung der Eltern aus der Schule der Gesamterhebung (N = 203)</li> </ul> Stichprobenumfang: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ N = 41</li> </ul>	<b>Erhebung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Leitfadengestützte qualitative Interviews mit Grundschullehrkräften</li> </ul> Stichprobenumfang: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ N = 7</li> </ul>	<b>Zusammenführung der Ergebnisse aus quantitativen sowie qualitativen Daten zur Beantwortung der Fragestellungen</b>
<b>Auswertung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ deskriptive und inferenzstatistische Datenanalyse (non-parametrisch)</li> </ul>	<b>Auswertung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016)</li> </ul>	<b>Auswertung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ deskriptive und inferenzstatistische Datenanalyse (non-parametrisch)</li> </ul>	<b>Auswertung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016)</li> </ul>	

Abb. 2: Forschungsdesign der Gesamtstudie

- Ressourcenzuweisung pro Kopf: 0,5 h sonderpädagogische Ressource pro Woche,
- ... **inhaltlich-methodische Umsetzung:**
- Isolation der Arbeitsfelder der beteiligten Lehrkräfte durch hauptsächliche Umsetzung der Förderzeit als Einzelförderung,
- SL fühlt sich ausschließlich für Kind mit Förderbedarf in der Klasse verantwortlich,
- seltene Kommunikation über methodische und inhaltliche Ausgestaltung des GU mit Schulleitungen,
- ... **Kooperation:**
- kaum kontinuierliche, fest verankerte Kommunikation zwischen den Lehrkräften,
- Kommunikation der SL mit Eltern und Schulleitungen findet selten statt,
- Kompetenzen der LK wurden im Förderprozess nicht zweckmäßig eingesetzt,
- Beratung erfolgt eher als Ratschlags-Gespräch, deren Inhalte eher auf Festlegung von Aufgaben und Rollen, als auf Transfer sonderpädagogischer Ziele in den Regelunterricht oder den Abbau sprachlicher Barrieren abzielen,
- ... **Einstellungen und Wünsche der Lehrkräfte:**
- subjektive Zufriedenheit mit klarer Rollentrennung (kaum Umsetzung von Co-Teaching, sondern eher Aufteilen spezifischer Aufgaben),
- durchschnittlich positive Einstellungen als Basis für kooperatives Arbeiten,
- größter Wunsch der Befragten liegt in Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen: hinsichtlich zeitlicher Ressourcen für direkte Sprachförderung, Beratung und die Förderplangestaltung (Petzold & Glück, 2018).

Bezüglich der *fachlichen und sozialen Integration* der SuS wird von den befragten GL (N=129) angegeben, dass 93,3% der SuS (n=134) fachlich und 90,2% der SuS (n=133) als sozial integriert angesehen werden. Von allen in der Freifeldfunktion angegebenen Ursachen für fehlende Integration (N=9) werden von n=4 sprachliche bzw. fehlende kommunikative Fähigkeiten als Gründe für unzureichende soziale Integration aufgeführt. Andere Gründe sind häufiges Fehlen des Kindes (n=2), das Verhalten (n=1) und der fehlende Hortbesuch (n=1). Als

Gründe für die unzureichende fachliche Integration (Leistung des Kindes) haben n=9 GL Angaben im Freifeld genutzt: So werden Gründe im sprachlichen Bereich (n=1), im zusätzlich vermuteten Förderbedarf im Bereich Lernen (n=5), in der frühkindlichen Entwicklung (n=1) und im Verhalten (n=2) gesehen.

Ausgewählte Fortbildungswünsche der befragten GL (n=93) und SL (n=43) können in Tab. 4 abgelesen werden.

#### 4.2 Ergebnisse der Elternbefragung

##### 4.2.1 Stichprobe

Aus dem Stichprobenumfang (N=41) ergibt sich eine Verteilung der Kinder auf die 1. Klasse (29,3%), 2. Klasse (19,5%), 3. Klasse (36,6%) und 4. Klasse (14,6%). Davon wurden 22% der Kinder von der Einschulung ein Jahr zurückgestellt. Durchschnittlich erhielten bzw. erhalten 95,1% zusätzliche außerschulische logopädische Therapie; 43,9% Ergotherapie; 9,8% psychotherapeutische Unterstützung und 4,9% Unterstützung bei der Hausaufgaben erledigung bzw. Nachhilfe. 90,2% der Kinder besuchten bereits von Schulbeginn an die Regelgrundschule; 9,8% waren vor der inklusiven Beschulung an einer Sprachheilschule eingeschult.

##### 4.2.2 Einstellungen der Eltern

Alle Eltern geben an, mit der integrativen Beschulung einverstanden zu sein, wobei dazu im Freifeld folgende Aussagen getroffen werden: „Wir als Eltern mussten für die Aufnahme kämpfen und Ihnen versichern, dass er weiterhin Logopädie erhält.“ (GEMU-GS005) und „Ich

wurde mit guten Argumenten überzeugt“ (GEMU-GS232).

Einen Überblick über die Zustimmung der Eltern zu einzelnen Aussagen hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Integration und Erfolge des Kindes geben Abb. 3 (eher positiv unterlegte Items) und Abb. 4 (eher negativ unterlegte Items) wieder.

##### 4.2.3 Wünsche

Die Wünsche der Eltern können in der Abb. 5 abgelesen werden: Dabei geben von mehr als 50% der Befragten die erhöhte doppelte Besetzung der Unterrichtsstunden (70%), eine kleinere Klasse (63,9%) und bessere finanzielle/materielle Ausstattung der Schulen (67,6%) an.

##### 4.2.4 Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Wünschen

Zusammenhänge zwischen den Angaben der Eltern zu bestimmten Aussagen und den abgegebenen Wünschen wurden mittels punkt-biserialer Korrelation (Cleff, 2012) berechnet. So konnten schwache Zusammenhänge zwischen einer hohen Zustimmung zu „Ich wünsche mir mehr Einbindung bei der Planung von Fördermaßnahmen und -zielen“ und den Wünschen nach

- „mehr Aufklärung bei der Wahl der Schule seitens der Bildungsbehörde“ (rpb= .541; p=.020),
- „mehr Mitspracherecht bei der Entscheidung über den Schulort“ (rpb= .506; p=.014),
- „kleineren Klassen“ (rpb= .413; p=.036),

Tab. 4: Inhaltliche Fortbildungswünsche der befragten Lehrkräfte

Frage: An welchen Fortbildungsthemen wären Sie wahrscheinlich interessiert?	GL (N = 325) Angaben in %	SL (N = 140) Angaben in %
Unterrichtsbasierte Sprachförderung	67,7	46,5
Sprachförderung im Einzelsetting	43,0	30,2
Förderplangestaltung	39,8	4,7
Benotung/Leistungsbewertung	35,5	32,6
Arbeiten im Co-Teaching	16,1	30,2
Gestaltung von Teamarbeit und Kooperation	11,8	18,6
Rollenverteilung in der Kooperation		20,9
Beratung		23,3
Weiterführende Diagnostik		18,6
Gestaltung sozialer Integration	5,4	
Unterrichtsstörungen begegnen	30,1	

N gibt Gesamtantworten in Mehrfachantwortsets an, grau unterlegt = nicht erfragt



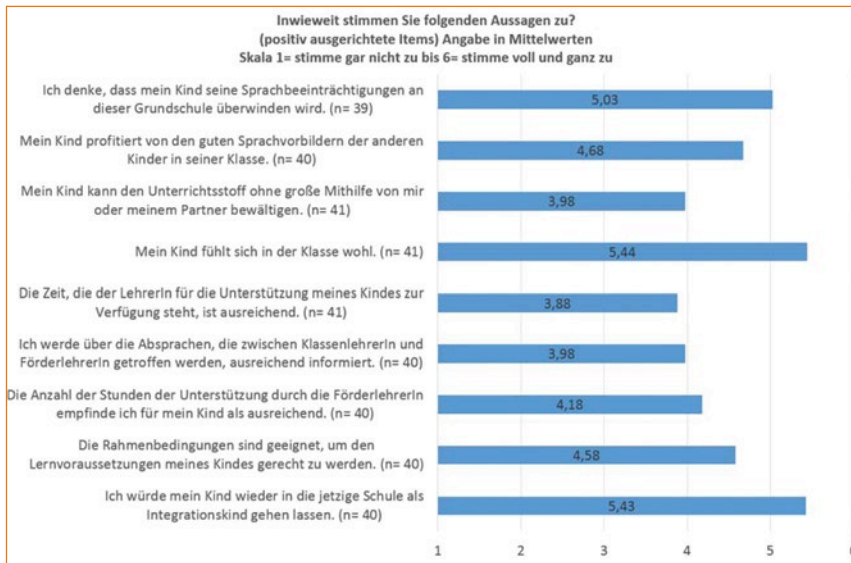


Abb. 3: Zustimmung der befragten Eltern zu eher positiv unterlegten Aussagen zur integrativen Beschulung ihres Kindes

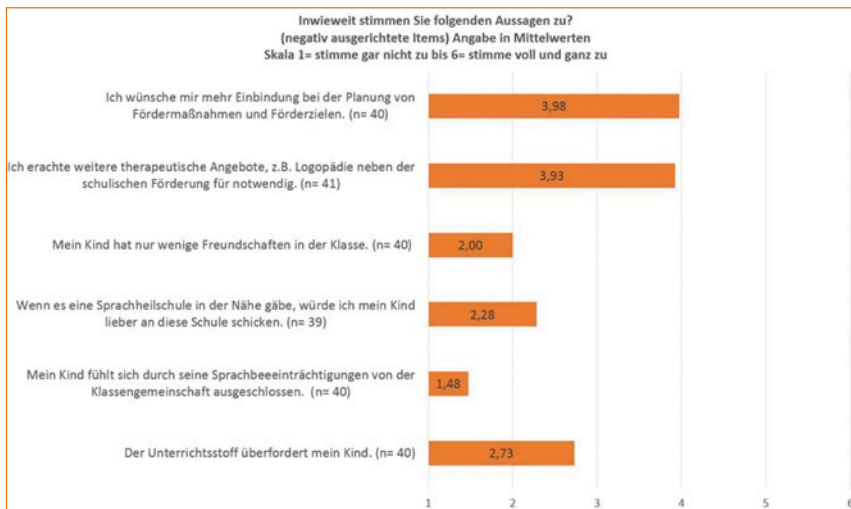


Abb. 4: Zustimmung der befragten Eltern zu eher negativ unterlegten Aussagen zur integrativen Beschulung ihres Kindes

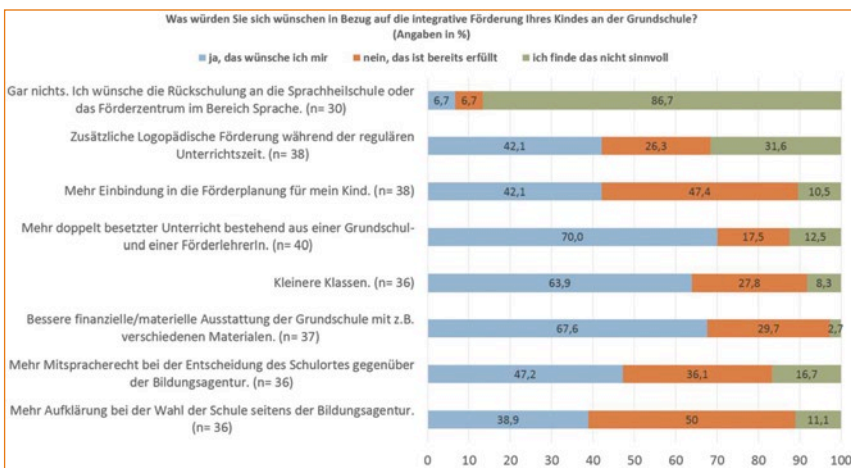


Abb. 5: Wünsche der befragten Eltern zur integrativen Beschulung ihres Kindes

■ „zusätzliche logopädische Förderung während der regulären Unterrichtszeit“ (rpb= .377; p= .048) ermittelt werden. Weitere Korrelationsberechnungen zwischen den einzelnen Aussagen der Befragten ergaben starke Zusammenhänge, die auszugswise in Tab. 5 abzulesen sind.

#### 4.2.5 Qualitative Ergebnisse

In den Freifeldfunktionen wurde insbesondere eine Frage von nahezu allen Eltern (N= 36) beantwortet, deren Ergebnisse mittel Qualitativer Inhaltsanalyse (deduktiv-induktives Vorgehen) als Kategoriensystem in Tab. 6 dargestellt sind.

#### 4.3 Ergebnisse der Qualitativen Interviews der Sonder- und Grundschullehrkräfte

Im Rahmen der vertiefenden qualitativen Interviewstudie wurden Interviews mit Grundschullehrkräften, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache beschulen sowie mit Sonderschullehrkräften, die in der BiU im Förderschwerpunkt Sprache tätig sind, durchgeführt. Im ersten Teil der Studie wurden N=8 Sonderschullehrkräfte (SL) und im zweiten Teil N=7 Grundschullehrkräfte (GL) interviewt. Das Sampling orientiert sich am Vertiefungsmodell des mixed-method-designs: d.h., die Probanden wurden aus der quantitativen Studie akquiriert. Es wird davon ausgegangen, dass es sich bzgl. der Merkmale der Fälle um Extreme handelt, da hier das Mitteilungsbedürfnis aufgrund der freiwilligen Teilnahme zum Interview als besonders hoch angenommen werden kann. Demzufolge wird von einer Theoretischen Stichprobe ausgegangen (Döring & Bortz, 2016).

Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015). Dabei kam eine Mischform von deduktivem und induktivem Vorgehen zum Einsatz. So wurde zunächst mithilfe des Interviewleitfadens ein grobes Gerüst an Oberkategorien vorgegeben, welches die Basis der Auswertung darstellte. Im weiteren Verlauf der Auswertung wurden mithilfe fokussierter Zusammenfassung (Kuckartz, 2018) Subkategorien am Material gebildet. Im Mittelpunkt der Betrachtung lagen die erlebte Umsetzung von Förderung und Kooperation, die Reflexion des jeweils eigenen Aufgabenprofils sowie Einstellungen der Lehrkräfte zu notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Integration.

**Tab. 5: Korrelationen zwischen Aussagen der Befragten**

Aussage Item 1	Aussage Item 2	Korrelation
Die Rahmenbedingungen (Klassenzusammensetzung, -größe, Räumlichkeiten) sind geeignet, um den Lernvoraussetzungen meines Kindes gerecht zu werden.	Ich werde über Absprachen, die zwischen KlassenlehrerIn und FörderlehrerIn getroffen werden, ausreichend informiert.	$r = .587$ $p = .000$ $N = 40$
	Die Zeit, die die LehrerIn für die Unterstützung meines Kindes zur Verfügung steht, ist ausreichend.	$r = .562$ $p = .000$ $N = 40$
	Mein Kind kann den Unterrichtsstoff ohne große Mithilfe von mir oder meinem Partner bewältigen.	$r = .430$ $p = .006$ $N = 40$
	Ich denke, dass mein Kind seine Sprachbeeinträchtigungen an dieser Grundschule überwinden wird.	$r = .436$ $p = .006$ $N = 38$
Mein Kind profitiert von den guten Sprachvorbildern der anderen Kinder in seiner Klasse.	Mein Kind kann den Unterrichtsstoff ohne große Mithilfe von mir oder meinem Partner bewältigen.	$r = .446$ $p = .004$ $N = 40$
	Ich denke, dass mein Kind seine Sprachbeeinträchtigungen an dieser Grundschule überwinden wird.	$r = .538$ $p = .000$ $N = 39$

**Tab. 6: Kategoriensystem nach Qualitativer Inhaltsanalyse der offenen Antworten der befragten Eltern**

Frage: Vervollständigen Sie den Satz: Integration gelingt wenn... (N = 36)	
	Inhaltlich reduzierte Fundstellen
<b>HK</b>	<b>SK</b>
<b>MI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alle an der Förderung und der Beschulung Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern und SuS) ziehen „an einem Strang“ (9)</li> <li>keine defizitäre Sichtweise auf das Kind, sondern Aufgeschlossenheit gegenüber Schwachen (3)</li> <li>Überzeugung der Eltern und Lehrkräfte für eine gelingende Integration wirkt sich positiv auf Einstellungen der Kinder aus (1)</li> </ul>
EL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elterninitiative und Unterstützung des Kindes durch Eltern (3)</li> </ul>
KI	<ul style="list-style-type: none"> <li>das Kind fühlt sich wohl: geht gerne zur Schule, zeigt Freude am Lernen (5)</li> <li>ohne Leistungsdruck (2)</li> <li>Berücksichtigung der Lebensumstände und der Persönlichkeit des Kindes (1)</li> </ul>
KI-SUL	<ul style="list-style-type: none"> <li>das Kind arbeitet im Unterricht mit (1)</li> <li>das Kind bekommt mehr Zeit (1)</li> <li>der Leistungsdruck ist nicht zu hoch (1)</li> </ul>
KI-SPL	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprachliche Fortschritte sind erkennbar (1)</li> </ul>
KI-INT	<ul style="list-style-type: none"> <li>das Kind ist sozial integriert (keine Ausgrenzung) und fühlt sich gleichwertig (2)</li> </ul>
LE	<ul style="list-style-type: none"> <li>gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Kind (1)</li> <li>das Kind wird in seinen Bedürfnissen ernst genommen, der Unterstützungsbedarf wird akzeptiert (2)</li> </ul>
<b>ME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>spezielle Fachkräfte (Sonderschullehrkräfte) sind vor Ort, die Förderung findet statt (5)</li> <li>die Förderung findet mehrmals in der Woche statt (1)</li> <li>die Lehrkräfte stellen passendes Material zur Verfügung (1)</li> <li>die Förderung geschieht im Klassenverband: als innere Differenzierung im GU (2)</li> </ul>
KO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kooperation/Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften (8)</li> <li>Kooperation/Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften: gemeinsame Unterrichtsgestaltung, gemeinsame Ziele, Absprachen (5)</li> <li>Kooperation zwischen Schule und Logopäden/Ergotherapeuten (1)</li> </ul>
UNT	<ul style="list-style-type: none"> <li>spezifische Unterstützung und Hilfen finden statt (3)</li> <li>die Sonderschullehrkraft beteiligt sich aktiv im Unterricht (1)</li> </ul>
<b>EX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>es sind kleinere Klassen möglich (3)</li> <li>genügend personelle Ressourcen sind vorhanden (2)</li> <li>Förderung findet regelmäßig statt (4)</li> <li>lehrplandifferentes Unterrichten wird umgesetzt (1)</li> <li>doppelte Besetzung der Lehrkräfte im Unterricht (1)</li> <li>mehr Zeit für die Klassenlehrkraft steht zur Verfügung (1)</li> <li>weniger bürokratische Hindernisse (1)</li> <li>Sonderschullehrkraft ist Teil des Regelschulkollegiums (1)</li> </ul>

Angaben in Klammern = Anzahl der Nennungen; HK= Hauptkategorien: MI= Mikrosystem, ME= Mesosystem, EX= Exosystem; SK= Subkategorien: EL= Eltern, KI= Kind, KI-SUL= Schulleistungen, KI-SPL= sprachliche Leistungen, KI-INT= Integration, LE= Lehrkräfte, KO= Kooperation, UNT= Unterstützung

### 4.3.1 Umsetzung der Sprachförderung und Kooperation zwischen SL und GL

Hinsichtlich der Umsetzung der Sprachförderung konnte sowohl in den Interviews mit den SL als auch mit den GL die Ergebnisse der quantitativen Befragung gestützt werden. So überwiegt äußere Differenzierung in der Umsetzung der Sprachförderung. Die SL nehmen das betreffende Kind (oder tw. mehrere) aus den Klassen heraus und orientieren sich bei der Ausgestaltung ihrer Sprachförderung einerseits an den Hauptproblemen des Kindes, verfolgen also klare sprachheilpädagogische Zielstellungen, andererseits aber auch am aktuell im Klassenverband behandelten Stoff, um das Erreichen der fachlichen Ziele seitens der GL nicht zu gefährden:

„Ich greife immer die aktuelle Stunde auf und richte dann halt so meine Sache nach dem, wenn sie zum Beispiel sagen wir mal in der zweiten Klasse jetzt Adjektive behandelt werden, dann sind halt bei mir bei nem Kind was Probleme mit dem „sch“ hat Adjektive mit dem „sch“ werden dann halt mit genutzt“ (SL#4).

Sowohl GL als auch SL beschreiben die Kooperation miteinander insgesamt als gut. Zwar haben beide Seiten auch bereits negative Erfahrungen gemacht, jedoch überwiegt für die Lehrkräfte mehrheitlich das Positive und der Nutzen, den die Kooperation mit sich bringt:

„(...), aber die meisten sind wirklich ganz sehr interessiert daran, und wünschen wirklich die Zusammenarbeit, weil es dann doch immer nochmal Tipps gibt auch zum Teil dann mal Unterrichtsmethodik oder so mal kleine Tipps die, ich weiß nicht, die Methodik kann man es nicht unbedingt beschreiben, aber in der Sprachheilausbildung lernt man dann doch nochmal ein paar andere Sachen als in der Grundschullehrer Ausbildung und dann sind das so kleine Tipps, wo sie wirklich dankbar sind“ (SL#3).

Negative Erfahrungen haben vor allem die SL gemacht. So schilderten hier mehrere Lehrkräfte, dass teilweise eine negative Grundeinstellung gegenüber Integration und Inklusion an einzelnen Grundschulen bestünde und sie sich in diesen Schulen als „Störfaktor“ empfunden hätten.

### 4.3.2 Rollenprofile in der Kooperation

Auf die Frage, wie sie ihre eigene Rolle in der Kooperation beschreiben würden,

haben die Lehrkräfte sehr differenzierte Angaben gemacht (Tab. 7).

So sehen sich die SL v.a. als Experten für alles rund um das Thema Sprache. Eine zu starke Expertenposition widerspricht zwar zunächst dem Grundgedanken von Kooperation. Die meisten SL führten im gleichen Atemzug jedoch mit an, dass sie ihr Expertenwissen vorrangig in ihrer Rolle als Berater nutzen, was wiederum kooperationsförderlich zu bewerten ist. Darüber hinaus betrachteten die SL die Planung und Durchführung von Sprachförderung als ihre Aufgabe, ebenso wie die Absprache mit den GL und deren Unterstützung beim Verfassen von Förderplänen und Entwicklungsberichten. Das deckt sich mit den Angaben der GL, die angaben, dass das Erstellen dieser Dokumente zwar in ihrem Aufgabenbereich liegt, sie aber hierfür aufgrund nicht hinreichend vorhandener Expertise Hilfe durch die SL benötigen und bekommen:

„Wo ich äh Unterstützung auf jeden Fall auch erfahren habe ist, (...). Bei der Erstellung der Förderpläne, da habe ich ganz eng mit den Förderschullehrern zusammengearbeitet und da muss ich wirklich sagen auch mit den Fachtermini wurde da gearbeitet. Klar, an manchen Stellen musste ich dann vielleicht auch nochmal nachfragen hier, Plosiv und das und das und ach ja, das meint das und das und aber da wurde ganz detailliert herausgearbeitet ähm was weiß ich, der Schwerpunkt sind die s-Laute oder das und das, die und die Wortendungen sind noch unklar, daran muss noch weitergearbeitet werden. Und auch gute Maßnahmen vorgeschlagen und das eben halbjährlich auch ausgearbeitet und mit mir besprochen. Also das war eine gute Zusammenarbeit“ (GS#7).

Hauptsächlich in der Verantwortung der GL liegt dagegen die Kommunikation mit den Eltern:

„Kommunikation mit den Eltern zum Großteil, wobei wir da natürlich was das Fachliche angeht auch immer ansprechbar sind. Aber die sind natürlich in einem viel engerem Kontakt zu den Eltern und dadurch liegt das erstmal in ihrer Hand und wir machen eine fachliche Zuarbeit“ (SL#1).

### 4.3.3 Bedingungen für erfolgreiche Integration

Die Frage, welche Bedingungen für erfolgreiche Integration ihrer Ansicht nach notwendig sind, war den Lehrkräften besonders wichtig und wurde von nahezu allen sehr ausführlich beantwortet. Hervorzuheben ist hierbei, dass sich sowohl SL als auch GL eine Verbesserung der aktuellen Rahmenbedingungen wünschen (Tab. 8). Der Fokus dabei liegt, ebenfalls bei beiden, auf der Verbesserung der zeitlichen Voraussetzungen. Die aktuellen zeitlichen Kontingente werden einstimmig als unzureichend und kooperationshemmend betrachtet.

Innerhalb der Verbesserung der Rahmenbedingungen führen die Lehrkräfte neben zeitlichen Aspekten auch Probleme hinsichtlich personeller Ressourcen an. Durch einen hohen Krankenstand fielen viele Stunden aus, was wiederum zu zeitlichen Problemen führt. Aber auch die materielle Ausstattung sollte nach Ansicht der Kollegen besser sein. So wird auch bemängelt, dass an den Grundschulen häufig noch kein oder nicht genügend Material für Sprachförderung vorhanden sei: „spezielles Material (I: Also Fördermaterial?) Fördermaterial. Dass man sich nicht selber so viel zusammensuchen muss“ (GS#4).

Explizit die GL wünschen sich darüber hinaus gezielt die Einführung bzw. den Ausbau von Möglichkeiten für Co-Teaching bzw. Assistant Teaching. Dies wurde losgelöst von den Äußerungen bzgl. der personellen Ressourcen be-

Tab. 7: Ausschnitt Kategoriensystem zum Aufgabenprofil der LK

Kategorien	Subkategorien SL (n = Kodierungen)	Subkategorien GL (n = Kodierungen)
K1.2 Eigenes Aufgabenprofil	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experte (N=7) und Berater (N=8) für Förderschwerpunkt Sprache</li> <li>▪ Durchführung von Sprachförderung (N=5)</li> <li>▪ Absprache mit Grundschullehrkräften (N=5)</li> <li>▪ Unterstützung geben beim Förderpläne und Entwicklungsberichte schreiben (N=3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wissensvermittlung und Unterstützung (N=5)</li> <li>▪ Elternarbeit (N=2)</li> <li>▪ Schreiben der Förderpläne und Entwicklungsberichte mithilfe der Sonderschullehrkraft (N=3)</li> </ul>



**Tab. 8 Ausschnitt Kategoriensystem zu Bedingungen für erfolgreiche Integration**

Kategorien	Subkategorien SL (n = Kodierungen)	Subkategorien GL (n = Kodierungen)
K2 Bedingungen für erfolgreiche Integration	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Verbesserung der Rahmenbedingungen</b> (n = 49)</li> <li>▪ Veränderung des Curriculums (n = 2)</li> <li>▪ (bessere) Kooperation beteiligter Berufsgruppen (n = 8)</li> <li>▪ <b>Mitarbeit der Eltern</b> (n = 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Verbesserung der Rahmenbedingungen</b> (n = 27)</li> <li>▪ Co-Teaching (n = 4)</li> <li>▪ <b>Mitarbeit der Eltern</b> (n = 3)</li> </ul>

schrieben, weswegen es auch separat kategorisiert wurde:

„Also ein Zweitlehrer wäre natürlich toll ((lacht)), ne. Den man irgendwie an der Hand hat, der sich dann eventuell auch, ne (...) phasenweise oder je nach Bedarf dann ähm mit kümmern könnte, das wäre so dies optimale, dass immer jemand da wäre, der das auffangen kann ein Stück weit, ne. Dass, was (...) das was du mit 26 Kindern einfach teilweise manchmal nicht leisten kannst und gerne leisten würdest“ (GS#5).

## 5 Zusammenführung der Ergebnisse und Interpretation

Die hier dargestellten Daten des Mixed-Method Designs werden hinsichtlich der Forschungsfragen zusammengeführt (Kapitel 5.1) und in Bezug auf die im Kapitel 1.2 dargestellten Empfehlungen zur Umsetzung des GU im Kapitel 5.2 interpretiert.

### 5.1 Beantwortung der Fragestellungen

#### 5.1.1 Welche strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen bestimmen den GU in Sachsen?

Die Ausgestaltung des GU in Sachsen im Förderschwerpunkt Sprache findet an Grundschulen hauptsächlich in Einzelintegration statt. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen sind als individuelle Unterstützungsleistung zu verstehen und sind mit 0,5 h pro Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf pro Woche für die SL bemessen. Die befragten Lehrkräfte zeigten sich mit dieser zeitlichen Ausstattung äußerst unzufrieden:

„Zeit. Zeit für Absprachen, Zeit für Zusammenarbeit, Zeit für Planung von Förderung, (...) Beratung (I: Ja.). Das kommt zu kurz. Also das ist einfach mit

diesen 0,5 Stunden in denen ja alles dann drin sein soll, nicht abgedeckt“ (SL#01).

Zugleich sind diese geringen zeitlichen Ressourcen als kooperationshemmend zu werten (Petzold & Glück 2018). Befragte Eltern empfinden die Rahmenbedingungen (zur Verfügung stehende Zeit der Lehrkraft, Absprachen mit Lehrkräften) der Beschulung zu einem großen Teil als geeignet, wobei sie gleichzeitig strukturellen Bedingungen für das Gelingen von Inklusion eine hohe Bedeutung zuschreiben. Den Unterrichtsstoff können die Kinder nach Aussagen der Eltern ebenso gut bewältigen, sodass die fachliche sowie die soziale Inklusion (Kinder fühlen sich in Klassenverband wohl) als gelungen zu werten ist. Dieses wird auch durch die Ergebnisse der befragten Grundschullehrkräfte bestätigt. Dennoch sollte erwähnt werden, dass sich Eltern hauptsächlich die Verbesserung der monetären Ausstattung der Schulen, eine Reduktion der Schüleranzahl pro Klasse sowie die Doppelbesetzung des Unterrichts mit zwei Lehrkräften für die Weiterentwicklung der inklusiven Grundschule in Sachsen wünschen. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass bei der Betrachtung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der verschiedenen methodischen Zugänge die Notwendigkeit für Veränderungen auf struktureller Ebene als besonders hoch einzuschätzen ist. Insbesondere auch deshalb, weil Veränderungen auf dieser Ebene einen erheblichen Einfluss auf Möglichkeiten zur Kooperation (Lehrkräfte untereinander, mit Eltern) und diese wiederum auf die tatsächliche inhaltlich-methodische Unterrichtsgestaltung nach sich ziehen.

#### 5.1.2 Wie wird die inhaltlich-methodische Arbeit in den zur Verfügung stehenden Förderzeiten umgesetzt?

Die methodische Umsetzung erfolgt größtenteils als Einzelförderung, in Kleingruppen oder als Beratung. GU und damit verbundene Formen des Co-

Teachings werden nahezu nie umgesetzt, obgleich sie insbesondere von den GL gewünscht werden. Sowohl SL als auch GL wünschen sich mehr Zeit und Möglichkeiten, Co-Teaching umzusetzen. Inhaltliche Themen der Beratung liegen vorrangig im Bereich des Förderplans (individuelle Ziele, geeignetes Material), weniger in der Adaption des Regelunterrichts mit dem Ziel, Sprachbarrieren abzubauen. Im GU wird zugleich ein großes Fortbildungsinteresse beider Lehrkräftegruppen sichtbar. Unterrichtsintegrierte Sprachförderung bildet dabei den Schwerpunkt. Aber auch die Umsetzung von Sprachförderangeboten im Einzelsetting und Fragen zur Leistungsbewertung im GU erweisen sich als gemeinsame Themenschwerpunkte. Spezifisch für die GL sollten Fortbildungen zur Förderplanarbeit und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen angeboten, für die SL Inhalte zum Co-Teaching, Rollenverteilung und Beratung offeriert werden. Die Lehrkräfte verbleiben zum großen Teil in ihren Rollen. Die SL arbeiten in der Einzelförderung vorrangig an spezifischen sprachlichen Zielen, währenddessen die GL eher die Aufarbeitung der Unterrichtsinhalte fokussieren. Die spezifischen Kompetenzen der SL (Förderplanarbeit, Elternberatung) werden nicht adäquat im GU eingesetzt. So liegt der Hauptanteil der Elternarbeit bei den GL:

„Und meine Aufgabe war es dann sozusagen, auch regelmäßig zu gucken ähm auch mit den Eltern regelmäßig die Elterngespräche zu führen, zu schauen, was man vielleicht am Förderplan was ändern, gibt es Ergebnisse in dem einen Bereich, wo man sagen könnte, wir können ein bisschen weitergehen oder wir müssen noch weiter daran arbeiten“ (GL#6).

In den Prozess der Förderplanung fühlen sich ca. die Hälfte der befragten Eltern gut eingebunden, obwohl laut Befragung der SL und GL besonders selten mit den Eltern zu inhaltlichen oder methodischen Fragestellungen kommuniziert wird. Die Eltern äußern sich in Bezug auf den Umfang und die Art der inhaltlichen Umsetzung der Förderung (Ziele, Methoden, Erfolge) dennoch zufrieden, was sich auch durch die hohe Zustimmung zum gewählten Schulort und der Zuversicht der Überwindung des Förderbedarfs ausdrückt. Ebenso scheinen die Kinder ohne besonders umfangreiche Unterstützung durch die Eltern die Unterrichtsinhalte zu bewältigen und

profitieren von den Sprachvorbildern der anderen SuS.

### 5.1.3 Wie gestalten Grundschul- und Sonderschullehrkräfte ihre Kooperation?

Grundsätzlich scheinen SL und GL mit ihrem Kooperationsverhalten zufrieden.

*„In den großen Schulen bin ich präsent bei den Kolleginnen mit, wo die Integrationskinder haben und auch sehr auffällige Kinder haben, also auch auf meine Hilfe warten. Die sind froh wenn ich da bin und wir kurz sprechen können und einen kurzen Austausch haben, dann funktioniert das“ (SL#05).*

SL arbeiten mit deutlich mehr Kooperationspartnern zusammen als GL, da sie häufig an mehreren Standorten Kinder mit Förderbedarf inklusiv betreuen. Der gemeinsame Austausch über die Methodik und pädagogische Meinungen sowie die Absprachen über Stundenpläne und Ziele, das individuelle Kind betreffend, bilden Schwerpunkte zwischen den Kommunikationspartnern. Inhaltliche und methodische Fragestellungen zum GU werden von den Lehrkräften mit den Schulleitungen oder auch den Eltern dennoch selten kommuniziert. Gemeinsame Unterrichtsplanung, -umsetzung, -evaluation (Co-Teaching) oder Rollentausch werden nahezu nie angesprochen oder methodisch umgesetzt.

### 5.1.4 Welche Überzeugungen, Wünsche und Bedarfe werden von Lehrkräften und Eltern für erfolgreichen GU geäußert?

Die generelle Zufriedenheit mit der Kooperation sowie die grundsätzlich positiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Inklusion lassen auf ein gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung schließen. Dennoch wird die Chance auf Erfolg bei der Umsetzung von Einzelförderung (speziell von den SL), im Vergleich zur Umsetzung von GU, höher eingeschätzt. Dies könnte neben der strukturellen Bedingungen als weiterer Grund für die häufige Umsetzung von Einzelförderung angenommen werden.

Aufgrund der Überschneidung der Fortbildungswünsche der Lehrkräfte, empfiehlt es sich gemeinsame Fortbildungen zu den Themen zu etablieren.

Eltern sehen erfolgreiche inklusive Beschulung dann gegeben, wenn „alle Beteiligten an einem Strang ziehen“ (neunfache Nennung). Hauptsächlich wünschen sie sich neben der Koope-

ration aller Beteiligten, eine bessere materielle und personelle Ausstattung der Schulen sowie kleinere Klassen. Auch die Lehrkräfte sind von der Beteiligung der Eltern als Gelingensbedingung für die Umsetzung von Integration überzeugt.

## 5.2 Interpretation anhand der Empfehlungen im Ebenenmodell

### 5.2.1 Exosystem

Die empfohlenen ‚ausreichenden‘ Ressourcen durch systemische Ressourcenvergabe (Tab. 1) werden aktuell im sächsischen Bildungssystem mit der pro-Kopf-Zuweisung von 0,5h sonderpädagogischer Unterstützung (BiU) nicht entsprochen. Dies zeigen die erhobenen quantitativen Daten und diese werden durch die qualitativen Daten untermauert. Kritisch zu sehen ist daran insbesondere, dass weitere Empfehlungen wie die Bündelung von Ressourcen, wöchentliche feste Teamzeiten mit gleichberechtigter Rollenverteilung, Kollegiale Fallberatung und im Stundenplan verankerte Koordinationszeiten für die Teams mit diesem Ressourcenumfang nicht zu realisieren sind. Als Ausgangspunkt müssen demzufolge weitreichende Änderungen im Exosystem durch die Regierung und die Behörden erfolgen, um auch Veränderungen in Meso- und Mikrosystem erwirken zu können. Ein weiterer Eckpfeiler bildet die Etablierung verbindlicher und gemeinsamer Fortbildungen, in denen hauptsächlich inhaltliche Ideen und Konzepte im Fokus stehen, statt rein organisatorischer Umsetzungsmöglichkeiten – ein Wunsch der Lehrkräfte, der zugleich als Empfehlung für die erfolgreiche Umsetzung des GUs gesehen wird. Zudem müssen die Klassengrößen reduziert werden, was aus Sicht der Eltern zum einen der Hauptwunsch sowie zum anderen als Gelingensbedingung für Integration gilt. Es ist anzunehmen, dass dann auch die Bereitschaft zur Binnendifferenzierung im GU bei den Lehrkräften steigt.

### 5.2.2 Mesosystem

Formen der äußeren Differenzierung als Einzel- oder Kleingruppenförderung dominieren in Sachsen eindeutig, währenddessen diese in den Empfehlungen entsprechend (Tab. 2) eher zusätzlich und partiell, neben den Möglichkeiten zur inneren Differenzierung eingesetzt werden sollen. Auch wenn mit der Form der Einzelförderung eine hochwertige spezifische Unterstützung verbunden wird,

sollte diese unbedingt um die adaptive Gestaltung des Regelunterrichts (z. B. Gestaltung der Lehrersprache, Medienaufbereitung, Metasprache..) erweitert werden, bis hin zur didaktischen Integration von individuellen Förderzielen. Dieser Transfer ist aus den hier vorgestellten Daten bisher nicht zu erkennen, könnte aber in der indirekten Förderung (Beratung) angesprochen werden. Weiterhin sollte eine enge Kooperation mit Sprachtherapeuten angestrebt werden, da 91% der Kinder nach den Angaben der Eltern logopädische Therapie vor Schuleintritt erhielten oder noch erhalten. Darin liegt die Chance eine optimale und effiziente Unterstützung für die Kinder zu ermöglichen.

Die empfohlene Umsetzung von Co-Teaching-Formen ist in Sachsen ein weiterer Entwicklungsbaustein, der jedoch an die Steigerung der Ressourcen gebunden ist. In Bezug auf Diagnostik und Bewertung ist es scheinbar ebenso notwendig geeignete Fortbildungsschwerpunkte anzubieten, einerseits für die Gestaltung adaptiver Förderung aus der Prozessdiagnostik, andererseits in Bezug auf individuelle Leistungsrückmeldung z. B. als Berichtszeugnis. Eine häufig stattfindende inhaltliche Kooperation mit der Schulleitung ist eine weitere Empfehlung, die jedoch in Sachsen aktuell äußerst selten realisiert wird. Es sollte gerade die Schulleitung, die die Schnittstelle zwischen behördlichen Vorgaben und praktischer Umsetzung bildet, Wege für eine erfolgreiche Umsetzung ebnen, inhaltlich-methodisch steuern und gemeinsam mit den Lehrkräften reflektieren.

Eine Stärke der momentanen GU-Umsetzung scheint in der Elternarbeit zu liegen. Die Fragen zur Einbindung der Eltern und zur Zusammenarbeit mit den Lehrkräften erreichen eine hohe Zustimmung. Inwieweit hierbei jedoch von Schul- und Unterrichtsentwicklung auszugehen ist, bleibt fraglich, da die Daten eher auf einen Zusammenhang zur Wahl des Schulortes und der Etablierung kleinerer Klassen hindeuten. Fraglich scheint die hohe Zustimmung ebenso, da GL und SL die Häufigkeit der Elternkommunikation als gering einschätzen.

### 5.2.3 Mikrosystem

Im Fokus auf dieser Ebene steht thematisch die Entwicklung einer inklusiven Haltung, die von Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber allen geprägt sein sollte. Die Einstellungen der Lehrkräfte

zeigen ein gemischtes Bild. Mit ihrer momentan ausgestalteten Kooperation zeigt sich dennoch die Mehrheit zufrieden. Auch die erfragten Einstellungen zeigen eine positive, von Wertschätzung und Vertrauen, geprägte Sicht auf GU.

„Also ich sehe das wirklich als Chance und als Bereicherung und als (...) gute und hilfreiche und absolut sinnvolle Kooperation“ (GL#5).

Hinsichtlich des Einsatzes der spezifischen Kompetenzen soll insbesondere bei der Förderplan- und Elternarbeit zielgerichteter vorgegangen werden um damit voll ausgeschöpft zu werden. Demzufolge sollen die SL entsprechend ihrer hoch eingeschätzten Kompetenzen die Förderplanarbeit und die Elternberatung verantworten. Ein stärkerer Fokus soll in der Beratung zudem auf dem Kompetenz- und Wissenstransfer von SL und GL gelegt werden. Dabei könnte die Schulleitung eine Schlüsselrolle einnehmen, indem sie über einen langen Zeitraum Transparenz schafft, Raum für Gemeinsamkeit herstellt (z. B. im Stundenplan fest verankerte Teamzeiten), feste Teams bildet, durch Überzeugung die Lehrkräfte unterstützt, geeignete (auch niederschwellige) Fortbildungen organisiert sowie aktive Elternarbeit initiiert.

## 6 Diskussion

Die dem Beitrag zugrunde liegende Studie umfasst eine große Menge an Daten, die aus einem komplexen Arbeitsbereich stammen: der Umsetzung des GUs im Förderschwerpunkt Sprache. Der Komplexität des Themas ansatzweise gerecht zu werden war ausschließlich im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs möglich. Eine Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungstechniken grenzt zwar die bis ins letzte Detail vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung der einzelnen Methodenstränge etwas ein, vereint aber gleichzeitig die jeweiligen Stärken.

Die qualitativen Ergebnisse ermöglichen einerseits eine stärkere intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Offenheit und Praxisnähe, die insbesondere bei der Beschreibung der gestalteten Sprachförderung verschiedene Perspektiven zulassen und dadurch umfassende Eindrücke in die Praxis aufzeigen. Der Einbezug quantitativer Daten andererseits lässt eine größere Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen zu und stellt einen stark

strukturierenden Charakter innerhalb des Forschungsprozesses dar (Mayring, 2001). Anormale, also unerwartete quantitative Ergebnisse, die einer weiteren Erklärung bedürfen, können mit Hilfe von qualitativen Methoden fortgeführt werden (Kelle, 2008). So ist die augenscheinlich unerwartet hohe Zufriedenheit mit der gegenseitigen Kooperation durch die Hinzunahme der Interviewdaten besser nachvollziehbar. Schließlich kann die Kombination beider methodischen Zugänge die Validität der Resultate erhöhen (Kuckartz, 2014). Diese zeigt sich insbesondere an den durchaus ähnlichen oder sich ergänzenden Ergebnissen der verschiedenen Studienteile z. B. hinsichtlich der methodischen Umsetzung der BiU, der Zufriedenheit und der geäußerten Wünsche.

Nicht nur die Datenerhebung (2016 bis 2018) sondern auch die Auswertung (2018 bis 2020) der vielfältigen Daten umfassten einen langen Zeitraum, der möglicherweise das Bild von schulischer Praxis in ihrer jetzigen Aktualität nicht mehr in Gänze widerzuspiegeln vermag. Da jedoch in Sachsen vom Erhebungszeitraum bis jetzt keine wesentlichen Veränderungen im Makro- oder Exosystem bekannt sind, wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie auch auf die aktuelle Situation der sächsischen Schulpraxis ein Schlaglicht werfen können. Eine Befragung der Schüler mit Förderbedarf Sprache und/oder ergänzende Unterrichtsbeobachtungen wären weitere interessante forschungsmethodische Zugänge, die noch detailliertere Ergebnisse liefern oder auch andere Perspektiven aufzeigen können.

Trotz der erwähnten methodischen Kritikpunkte ist es durch die gewählte Kombination der methodischen Zugänge gelungen, sich dem äußerst weitreichenden Feld des GUs und den differenzierten Perspektiven aller Beteiligten praxisnah und zugleich wissenschaftlich anzunähern, wobei konkrete Potenziale sowie Anregungen für die weitere Ausgestaltung in Theorie und Praxis gemäß der Forschungsfragen sichtbar gemacht werden können. Für das Praxisfeld Schule stehen die aufgeführten strukturellen Veränderungen an erster Stelle, die dann zu einer Steigerung an tatsächlichen gemeinsamen Zeiten und gemeinsamen Lernen im Klassenzimmer (für Schüler gleichermaßen wie für Regel- und Sonderschullehrkräfte) ermöglichen. Für

die Gestaltung der Lehrerbildung zeigen die Ergebnisse, dass (interprofessionelle) Kooperation bereits in der ersten Ausbildungsphase der Lehrkräfte angeregt und inhaltlich thematisiert werden soll. Aber auch konkrete inhaltliche (z. B. Transfer von sonderpädagogischen Zielstellungen in den Regelunterricht, Unterrichtsintegrierte Sprachförderung, Diagnostik und Benotung) sowie methodische Möglichkeiten (z. B. der spezifischen Kompetenz entsprechenden Rollenverteilung im Förderprozess, Co-Teaching) sollen in (bestenfalls sogar gemeinsamen) Ausbildungsteilen von GL und SL sowie für Lehrkräfte im Schuldienst in gemeinsamen Fortbildungen, die von den Schulleitungen angeregt und unterstützt werden, realisiert werden. Die gute Basis auf dem Mikrosystem, die sich durch Befürwortung und Zustimmung zu einer inklusiven Grundhaltung der sächsischen Lehrkräfte sowie in der Kooperation mit den Eltern auszeichnet, kann genutzt werden um zukünftig, mit einhergehenden Veränderungen auf Makro- und Exosystem, vielfältige gemeinsame Wege entsprechend der einzelnen spezifischen Kompetenzen der Akteure im Unterricht zu beschreiben.

## Danksagung

Das GemU-Forschungsteam der Universität Leipzig bedankt sich herzlich bei allen Eltern und Lehrkräften, die bei der Beantwortung der Fragen teilgenommen haben und wünscht ihnen und ihren Kindern alles Gute für die Zukunft. Unser Dank geht ebenso an Fr. Constanze Schulz, die im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit die Datenaufbereitung des Elternfragebogens realisiert hat, ebenso wie an Fr. Anika Wohlrab und Fr. Linda Sieker, die uns bei der Durchführung der Interviews tatkräftig unterstützt haben.

## Literaturverzeichnis

- Arndt, A. K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. K. Arndt (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A. K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Inklusion kann gelingen: Forschungsergebnisse und*



- Beispiele guter schulischer Praxis. (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann.
- Arndt, A. K., Werning, R., Moser, V. & Lütje-Klose, B. *Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung: Implikationen für die Professionalisierung*. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17178/pdf/Arndt\\_Werning\\_2016\\_Unterrichtsbezogene\\_Kooperation\\_von\\_Regelschullehrkraeften.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17178/pdf/Arndt_Werning_2016_Unterrichtsbezogene_Kooperation_von_Regelschullehrkraeften.pdf) [23.03.2021]
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2017). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Abgerufen von [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [13.01.2021]
- Booth, T. & Boban, I. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität*. Abgerufen von <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [11.08.2020]
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & Cranach, A. v. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cleff, T. (2012). *Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse: Eine computergestützte Einführung mit Excel, PASW (SPSS) und STATA* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4. Aufl.). London: SAGE.
- Gebhardt, M., Sälzer, C. & Tretter, T. (2014). Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. *Heilpädagogische Forschung*, 40(1), 22–29.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Klinkhardt Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen von [http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11805/pdf/Heimlich\\_et\\_al\\_2016\\_Inklusives\\_Schulsystem.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11805/pdf/Heimlich_et_al_2016_Inklusives_Schulsystem.pdf) [23.03.2021]
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (Juni 2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der Schulen*. Essen und Berlin: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen von [https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf) [23.03.2021]
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Bd. 3. Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–108). Göttingen: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018*. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf) [13.01.2021]
- Lütje-Klose, B. & Mehlem, U. (2015). Inklusive Sprachförderung als professionelle Entwicklungsaufgabe – was braucht die Grundschule von der Sonderpädagogik? In M. Grohnfeldt (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 105–123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mahlau, K. (2015). Evaluationsstudie zur Effektivität von Sprachförderung und Unterricht im Rügener Inklusionsmodell bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 145–154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2(1). Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2111> [23.03.2021]
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mußmann, J. (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.
- Petzold, H. & Glück, C. W. (2018). Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht: Kooperation oder gemeinsam einsam? Kooperationsförderliche und -hemmende Bedingungen des Gemeinsamen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in sächsischen Grundschulen. *Praxis Sprache*, 63(4), 205–216.
- Sächsisches SMK (2015). *Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht: Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen*. Lampertswalde: Stoba Druck.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Bd. 17*. Waxmann. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16555/pdf/Schuck\\_Rauer\\_Prinz\\_2018\\_EiBiSch\\_Evaluation\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16555/pdf/Schuck_Rauer_Prinz_2018_EiBiSch_Evaluation_inklusive_Bildung.pdf) [23.03.2021]
- Statistisches Landesamt Sachsen. (2019). *Statistischer Bericht: Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen Förderschulen Schuljahr 2018/19 B I -j/18*. Abgerufen von [https://www.statistik.sachsen.de/download/100\\_Berichte-B/B\\_I\\_6\\_j18\\_SN.pdf](https://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_I_6_j18_SN.pdf) [21.11.2019]
- Theisel, A. & Glück, C. (2014). Rahmenbedingungen der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder in Deutschland. *Praxis Sprache*, 59(1), 19–26.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2018). Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 138–152. Abgerufen von [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102472&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102472&uid=frei) [23.03.2021]

## Zu den Autoren

Henrike Petzold arbeitet seit 2014 als Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig im Fachbereich Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. Ihre aktuellen Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften sowie Sprachtherapeuten im Gemeinsamen Unterricht.

Anika Cramer arbeitete 2016 bis 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig im Fachbereich Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation und befindet sich zur Zeit im Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderpädagogik. Ihr besonderes Forschungsinteresse liegt in der Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen der Begleitung inklusiven Unterrichts.

Prof. Dr. Christian W. Glück vertritt an der Universität Leipzig die sonderpädagogische Professur der Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation und ist Leiter des Landeskompetenzzentrums zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Prävention, Diagnostik, Therapie und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen auch im mehrsprachigen und inklusiven Kontext.

## Korrespondenzadressen

Henrike.petzold@uni-leipzig.de  
Anika.cramer@gmx.net  
Christian.glueck@uni-leipzig.de

DOI dieses Beitrags:  
10.2443/skv-s-2021-5602010201  
www.doi.org



# Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) goes online!

Individuelle Förderung durch differenzierte Sprachlernangebote mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im a-/synchronen Distanz-/Unterricht

Ellen Bastians

**Sprachliche Förderziele:** Fach-/Wortschatzerweiterung  
**Schlüsselwörter:** Wortschatzförderung, Distanzunterricht, individuelle Förderung  
**Altersstufe:** Klasse 4/5 – 10/11

## 1 Einleitung

Die aktuelle Entwicklung der notwendigen Unterrichtsszenarien im synchronen und asynchronen Distanzunterricht stellt uns derzeit vor die umfangreiche Aufgabe, der Schülerschaft die ihnen zustehenden individuellen Differenzierungen zielgenau und evidenzbasiert auch digital zukommen zu lassen.

Die digitale Mindestausstattung in vielen Familien besteht derzeit zum Glück wenigstens aus einem internetfähigen Handy, was aber nicht unbedingt Schreibaufgaben im üblichen DIN A4-Format ermöglicht. In Familien mit nicht funktions-, internetfähigem Gerät müsste man den Zugang wenigstens zu Leihgeräten möglich machen oder die aktuell in NRW beschlossenen finanziellen Zuschüsse über ALG II beantragen helfen.

Daher braucht es umsetzbare digitale Tools und didaktische Konzepte, um trotz aller technischen Herausforderungen sprachlich sinnvolle Lernaufgaben auch digital zu erstellen, die eine differenzierte Nutzung umsetzbar erscheinen lassen.

## 2 Individuelle Förderung im a-/synchronen Distanzunterricht – notwendig, aber möglich?

### 2.1 Herausforderungen

Der pädagogische Markt erlebt seit dem letzten Frühjahr eine zunehmende Überflutung mit Online-Fortbildungen zum

a-/synchronen Distanzunterricht. Dort werden sowohl die Verbreitung von digitalen Konferenzplattformen als auch eine schier unübersehbare Menge an digitalen Lern- und Leistungsabfragen-, Classroom-Management- sowie Feedback-Tools neben unendlich vielen Tutorials zu allen möglichen Unterrichtsthemen und Lernangeboten offeriert. Es obliegt dem Lehrpersonal selbst, die passenden Tutorials für die eigene heterogene Lerngruppe und darüber hinaus auch noch die Datenschutzkonformität herauszufiltern. Ansonsten empfiehlt es sich, sich aus Sicherheitsgründen auf Open Educational Resources (OER) bzw. Inhalte mit Open Content Lizenzen (CC) zu beschränken (Muus-Merholz, 2018).

Hier sind aber die meisten Kollegen und Fachschaften noch nicht so weit, ein digital umsetzbares Methoden-/Curriculum implementiert zu haben. E-Books mit differenzierten Material- und Auf-

gabenstellungen sind in der Regel nicht flächendeckend eingeführt. Ein implementiertes, effizientes, auf aktuellen Forschungen beruhendes Förderkonzept in Hinsicht auf die gerade sich derzeit besonders nachteilig auswirkenden, fehlenden Lesesinnentnahmekompetenzen vieler Lernender scheint trotz vieler Initiativen flächendeckend selten auffindbar. Fächerübergreifende Curricula, die Synergieeffekte in methodischer wie thematischer Hinsicht böten, um Zeit für die an vielen Stellen notwendige Erziehung zu einer erfolgreichen Lernhaltung und eigenständigen Lernorganisation sowie für die notwendige individuelle Förderung zu generieren, lassen sich kaum wahrnehmen.

Thematisiert wird im Netz im Zuge digitaler Beschulungskompetenzen äußerst selten, dass für die eigengesteuerte Nutzung von asynchron verfügbaren Tutorials und digitalen Lernaufgaben ein

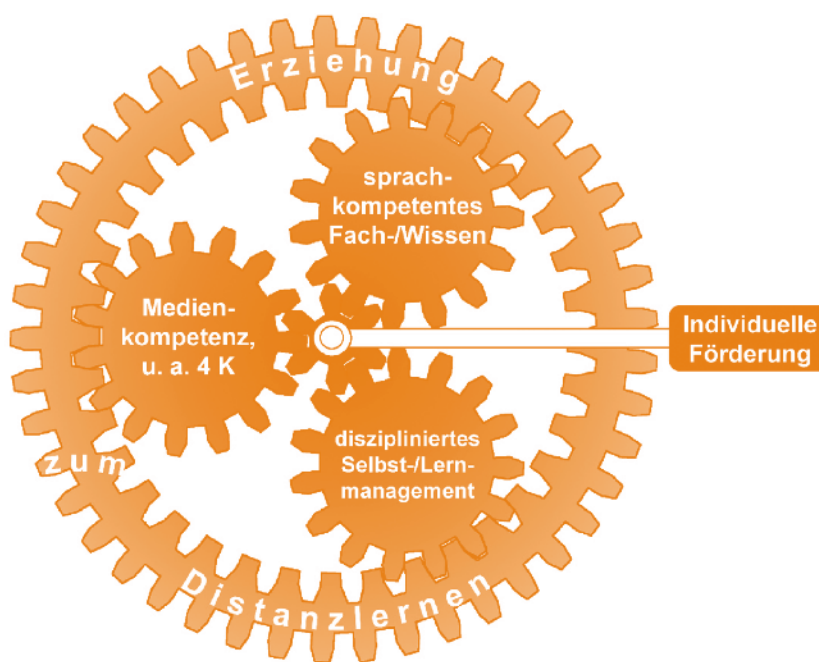


Abb. 1: Pädagogischer Zahnradantrieb: Individuelle Förderung im Netzwerk-Getriebe „Erziehung zum Distanzlernen“

diszipliniertes Selbst-/Lernmanagement, eine ausreichende Lesekompetenz hinsichtlich der Lesesinnentnahme, sprachkompetentes Fachwissen sowie mediale Kompetenzen Voraussetzungen wären und die schulische Bildung des 21. Jahrhunderts über die gern propagierten „4 K's“ (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken) hinaus noch andere wesentliche Ziele wie Charakterbildung und Meta-Strategiekompetenzen verfolgen sollte (Center for Curriculum Redesign [s. Link]; Schöneberg, 2018). Auch die häufig redundante Schulungsnotwendigkeit im Bereich der Handhabung von digitalen Endgeräten mit verschiedenen Betriebssystemen (Android, iOS, Windows, Linux) oder das Wissen in Bezug auf effizientes Suchverhalten im Netz sowie die Lernprozesse in der Beurteilung der Glaubwürdigkeit der gefundenen Quellen, geschweige denn die Passgenauigkeit von Lesekompetenz der Lernenden und der gefundenen Quelle wird wenig bis kaum didaktisch und methodisch für sprachbeeinträchtigte Zielgruppen thematisiert (Abb. 1).

Es finden sich zwar Angebote unterschiedlichster Anbieter (DigiBitS, BZgA, Polizei) mit umfangreichen Broschüren und Hintergrundinformationen für die Hand von Lehrpersonal, Lernenden und Elternschaft, aber man sucht meist vergeblich nach konkretem differenzierten Unterrichtsmaterial zur a-/synchronen, erfolgversprechenden Distanz-Schulung für inklusiv beschulte sprachlernbeeinträchtigte Lernende.

### 2.2 Lösungsansätze

Für den Bereich der Sprachheilpädagogik gibt es viele App-Empfehlungen, gern auch vorsortiert zu unterschiedlichen Sprachebenen (Reber, 2021; Schulz, 2021), aber meist wird nur die Umsetzung mit synchronen Lernmodellen mit Begleitkommunikationsmöglichkeit als wirklich sinnvoll empfohlen. Letztendlich wird es dem qualifizierten Fachpersonal im Schulbereich überantwortet und überlassen, individuelle Lösungen für a-/synchrone Distanz-Lernangebote für die jeweilige Lerngruppe zu finden oder selbst zu entwickeln. Für erfolgreiche individuelle Förderung im Distanzunterricht ist dabei von entscheidender Wichtigkeit, die aus diagnostischen Erhebungen abgeleiteten Schlüsse für fördernde Aufgaben auch auf digitale Formate zu übertragen und zu entschei-

den. Hierbei ist die häufig fehlende und unzureichende Lesesinnentnahme bei allen Lernenden besonders im Auge zu halten (lifbi, 2021). Synchroner Distanzunterricht wird grundsätzlich als zu favorisieren propagiert, wo immer er möglich gemacht werden kann (Steppuhn, 2020).

In Ermangelung von digitalen Sprachlernaufgaben für den Bereich der Sekundarstufe I, insbesondere differenziert für inklusive und sprachheterogene Lernsettings, wurde die Idee verfolgt, das vorhandene und implementierte Sprachförderkonzept „Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT)“ zu digitalisieren.

## 3 Differenzierte digitale Sprachlernangebote mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT)

Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) (Bastians, 2015; 2018) wird nun schon seit fünf Jahren sukzessive weiterentwickelt. Für die Sekundarstufe I wurde es, basierend auf dem Wortschatzsammler (Motsch et al. 2015), adaptiert. Für immer mehr Unterrichtsfächer und Jahrgangsstufen der Sek. I existiert passend zum Curriculum mittlerweile Lernmaterial, inzwischen auch schon in weiten Teilen ergänzt durch textoptimierte Arbeitsanweisungen (Bastians, 2020) und Fach-/Lesetexte (Bastians, 2019). Ermutigende Erfahrungen mit der evidenzbasierten individuellen Differenzierung liegen für inklusive und sprachheterogene Lerngruppen für den synchronen Präsenzunterricht mit analogen Materialien vor. Insbesondere profitieren Lernende mit sprachlichen Defiziten im Sinne eines Nachteilsausgleiches (wie z. B. einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, Leseverständnisschwierigkeiten und/oder Worteinspeicher- sowie Abrufschwierigkeiten) davon, wenn passgenau differenziert zu ihrem Sprachentwicklungsstand die Beschäftigung mit dem jeweiligen aktuell zielgleich zu lernenden Fachwortschatz ermöglicht wird.

Angebote können sowohl zur formalschriftlichen (Morphologie) als auch semantischen Beschäftigung mit dem Zielwortschatz genutzt werden. Ebenso sind Übungen zur Einspeicherung wie auch zum Abruftraining enthalten. Sowohl Übungen zur blitzschnellen Wort-

erkennung, zur mündlichen und schriftlichen Identifikation und Reproduktion der phonetischen und morphologischen Lupenstellen, zur Silbengrenzen- und Vokalkontrolle als auch solche zur Nutzung bzw. Erweiterung des semantischen Netzwerks sind vorhanden. Fast alle Übungen sind mit differenziertem Wortmaterial mündlich wie schriftlich umsetzbar. Der Wortschatz zu jedem Thema ist nach alphabetischen, orthographischen und morphematischen Rechtschreibstrategien sowie Genuszugehörigkeit geordnet. Damit ist die Möglichkeit gegeben, die noch nicht ausreichend erworbenen Strategien an dem gerade aktuellen Ziel-Fachwortschatz zu trainieren, wenn den einzelnen Lernenden aufgrund vorhandener Lernprozessdiagnostik bei allen Unterrichtsthemen in jedem Fach das Wortmaterial gezielt zugeordnet würde.

Auch die Dokumentation von bearbeiteten Aufgabenformaten sollte idealerweise in asynchronen digitalen Lernsettings umsetzbar sein. Dies gelingt eher, wenn die Lernenden den Umgang mit den Übungsformaten sowie das Dokumentieren ihres Lernfortschrittes auf Kompetenzrastern und/oder Arbeitsplänen in individuellen Lernzeitarrangements in analogen Situationen als geübte Routine gewohnt sind. Es ist natürlich von Vorteil, wenn man, basierend auf erfolgreicher Beziehungsarbeit und eingeführtem Classroom-Management, durch die Implementierung entsprechender Umsetzungsmöglichkeiten im System individualisierte Lernprozessdokumentationen auch digital nutzen kann. Aber es ist sicherlich im synchronen Distanzunterricht auch eine erfolgreiche Einarbeitung vorstellbar.

## 4 Didaktisch-methodische Hinweise

### 4.1 Ausgewählte digitale Tools

Letztendlich obliegt die Entscheidung hinsichtlich des eigenen Zeitmanagements für die Unterrichtsvorbereitung jedem selbst. Suche ich stundenlang im Netz nach passenden, von anderen schon erstellten Lernaufgaben, sofern sie denn in differenzierter Form zum gleichen Thema überhaupt existieren, oder nutze ich die zur Verfügung stehende Zeit, um passgenau in angemessener Zeit selbst Lernmaterialien für die Onlinenutzung für meine Lerngruppe differenziert her-



zustellen. Sicher ist es erleichternd, wenn die Lernenden mit deren Umgang und Regelwerk schon Erfahrung haben, aber nicht unbedingt notwendig, wenn die Einführung der Übungsidee und die digitale Handhabung leicht erklärbar sind. Hier heißt das Motto aber zunächst: Weniger ist mehr, d.h., weniger digitale Tools bieten schnellere Umsetzungsmöglichkeiten.

Um das FWLT auch auf kollaborativ nutzbaren Dokumenten oder entsprechend eingerichteten und vorstrukturierten Whiteboards im synchronen Distanzunterricht nutzbar zu machen, wurde die nach Registrierung kostenlose nutzbare OER-Plattform LearningApps (<https://learningapps.org/>) für sinnvoll erachtet. Wenn auch nicht alle Übungsformate des FWLT eins-zu-eins darüber in digitale Lernkonzeptionen umsetzbar sein werden, bieten doch viele Formate der LearningApps Möglichkeiten, digitale Übungen individuell differenziert zu konzipieren. Innerhalb der LearningApps gibt es dann schon noch genug Aufgabenvarianten, mit denen die Lernenden umgehen lernen müssen.

Die kurzen FWLT-Übungsformat-Bearbeitungszeiten (5- bis max. 15 Minuten) kommen den aktuellen digitalen Seh- und Beschäftigungsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen mit wechselnder Fokussierung visueller Angebote entgegen.


#### 4.2 Materialverwaltung

Zu jeder selbst erstellten Aufgabe mit den Formatvorlagen der „LearningApps“ wird direkt

- der zugehörige Weblink zur differenzierten Anpassung und Überarbeitung der Aufgabe,
- der Vollbild-Link zur Weitergabe an die Lernenden,
- der Quellcode mit HTML-Einbettungslink (iframe) für die Einbettung zur interaktiven Nutzung
- sowie der zur Aufgabe gehörende QR-Code als Zugang zur Bearbeitung der Aufgabe für die Lernenden generiert (Abb. 2).

Diese Angaben können dann zur eigenen Verwaltung und Verbreitung individuell genutzt werden. Auch die Freigabe als OER für andere Lehrpersonen ist möglich.

Die Abbildung 2 zeigt die mögliche Dokumentationsübersicht, die man sich für die selbst erstellten LearningApps-Aufgaben dokumentieren sollte, um Überarbeitungen, schnelle Formatanpassungen für ähnliche Aufgabentypen und interaktive Einbettungen in digitale kollaborative Tools vornehmen zu können. Die formatierten Übungsformate des FWLT können bei den ausgewählten LearningApps immer wieder mit neuem Fachwortschatz belegt werden, so dass hier sehr zeitökonomisch agiert werden kann, wenn die Grundformatierungen für ein Aufgabenformat vorgenommen wurden.


Überlegenswert ist auch, in welcher Form man die jeweiligen Aufgabenvarianten hinsichtlich differenzierter Anforderungen für sich selbst verwaltet und ebenso, wie sie für die jeweiligen Lernenden übersichtlich angeboten werden können (Abb. 2, .

#### 4.3 Kommunizierte Zugangsmöglichkeiten

Welche Aufgaben welchen Lernenden auf welchem digitalen Weg zugänglich gemacht werden, ist unterschiedlich lösbar. In Abbildung 3 wird dargelegt, welche Zugriffsvarianten mit den generierten Codes bzw. Links der LearningApps-Aufgaben erprobt sind. Zu beachten ist, dass der elegante und einfache Zugriff über einen QR-Code ein zweites digitales Endgerät im asynchronen Distanzunterricht voraussetzt. Daher ist es für die Lernenden mit der Verfügbarkeit nur eines Handys einfacher, den direkten Zugang zur Aufgabe über den während des synchronen Distanzunterrichts in den Chat geposteten entsprechenden Hyperlink zu erhalten.

Die Einbindung in kollaborativ nutzbare Tools ist ebenso a-/synchron möglich. Der Link könnte z. B. auf einem kollaborativ bearbeitbarem Dokument wie Zum.pad (<https://zumpad.zum.de/>) oder einem interaktiv nutzbaren Whiteboard wie dem mittlerweile allseits beliebten Padlet (<https://padlet.com/>) als Hyperlink mit direkter Zugriffsmöglichkeit differenziert für die einzelnen Zielgruppen hinterlegt werden.

Das FWLT sieht vor, dass Lernende sich selbstständig erst dann mit schriftlichen Aufgabenformaten beschäftigen, wenn sie synchron mündlich gezielt die für sie jeweiligen wichtigen Strategien erfaßt haben und bewusst anwenden gelernt haben. Danach könnten sie sich für die mündliche und anschließende schriftliche Partnerarbeit auch sinnvoll digital in Kleingruppen zusammenfinden.

Weblink	<a href="https://learningapps.org/display?v=puoycxg7n21">https://learningapps.org/display?v=puoycxg7n21</a>	für Überarbeitungen	
Vollbildlink	<a href="https://learningapps.org/display?v=puoycxg7n21">https://learningapps.org/display?v=puoycxg7n21</a>	für Lernende	
iframe	<code>&lt;iframe src="https://learningapps.org/watch?v=pu0ycxg7n21" style="border:0px; width:100%; height:500px" allowfullscreen="true" webkitallowfullscreen="true" mozallowfullscreen="true"&gt;/iframe</code>	für interaktive Einbettungen	

**Abb. 2: Übersicht über generierte Zugangsdaten mit Beispielaufgabe zum FWLT für Lehrende zum Kennenlernen** 

Code	Zugriff über
iframe	Einbettung in kollaborative Whiteboards und Dokumente für a-/synchrone Bearbeitung
Vollbildlink/ Hyperlink	Versand über <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mail oder Mail im HTML-Format (Hyperlink-Nutzung direkt möglich),</li> <li>■ Lernmanagementsystem (LMS) der Schule (z.B. Logineo u. a.),</li> <li>■ Chat-Post während de ssynchronen Online-Unterrichts.</li> </ul>
QR-Code	Bildschirmfreigabe für Zweitgeräte (z. B. Handy oder Tablet)

**Abb. 3: Übermittlungsmöglichkeiten für den digitalen Aufgabenzugriff**

Um die Zuordnung differenzierter Aufgabenbearbeitung in asynchronen Arrangements zu gewährleisten, müssen den Lernenden die für sie vorgesehenen Aufgaben individuell zugänglich gemacht werden. Hierzu kann auch das mit dem Arbeitsplan kombinierte Kom-

petenzraster des FWLT genutzt werden, wenn man es im Sinne einer Wochenplanarbeit einsetzen möchte. In diesem Fall ordnet man die individuell differenzierten Links schon den FWLT-Übungsformaten für die einzelnen Lernenden zu Beginn eines neuen Themas individuell

zu und trägt sie zum Beispiel in die Materialspalte ein, wie in der Abbildung 4 exemplarisch auszugsweise zu sehen ist.

Eine andere Möglichkeit ist aber auch eine Hyperlink- und QR-Code-Übersicht mit allen zur Verfügung stehenden Differenzierungen zusammenzu-







	Lernbereich/ Kompetenz	Strategie	Material		Zielvorgabe/-erreichung	Sozialform	Wann?	Mit wem?	Kontrolle LuL	SUS
2c	Ich untersuche den Wortaufbau der neuen Fachwörter und kann sie erinnern.	Powerlearning4 mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=pjn9ddqmj21">https://learningapps.org/watch?v=pjn9ddqmj21</a>		Anzahl korrekt erinnerter/ geschriebener Wörter ____ / ____	😊 / 😊				
2d		Roboterstyle mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=pmpw8aisk21">https://learningapps.org/watch?v=pmpw8aisk21</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Zuordnungen ____ / ____	😊 / 😊				
2e		der-die-das mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=p0bcviyxk21">https://learningapps.org/watch?v=p0bcviyxk21</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Zuordnungen ____ / ____	😊 / 😊				
2f		1-2-3 mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=pmaoj0wkk21">https://learningapps.org/watch?v=pmaoj0wkk21</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Zuordnungen ____ / ____	😊 / 😊				
3d	Ich kenne die Bedeutung der neuen Fachwörter und behalte sie.	oben ↔ unten mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=piyu8r0fa20">https://learningapps.org/watch?v=piyu8r0fa20</a>		Anzahl korrekt gefundener Zuordnungen ____ / ____	😊 / 😊				
3f		Wortbaustelle mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=pvt5ihxpa21">https://learningapps.org/watch?v=pvt5ihxpa21</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Wörter ____ / ____	😊 / 😊				
4c	Ich lese die neuen Fachwörter schnell und verstehe sie.	„Eins-aus-der-Reih“ mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=p0o0su8vk21">https://learningapps.org/watch?v=p0o0su8vk21</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gelesener Wörter ____ / ____	😊 / 😊				
4e		G2h23mschr3ft mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/watch?v=pxe160gz520">https://learningapps.org/watch?v=pxe160gz520</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Zuordnungen ____ / ____	😊 / 😊				
4f		Wauschtörter mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/p0298ahcj21">https://learningapps.org/p0298ahcj21</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Wörter ____ / ____	😊 / 😊				
6c	Ich beherrsche die neuen Fachbegriffe.	Quiz-Champion mdl. _____ schr. ____ X ____	<a href="https://learningapps.org/ppq505xzk20">https://learningapps.org/ppq505xzk20</a>		Anzahl korrekt erwarteter/ gefundener Antworten ____ / ____	😊 / 😊				

Abb. 4: Auszug aus dem kombinierten Kompetenzraster/Arbeitsplan mit individueller Linkzuordnung

stellen, aus denen die Lernenden sich die für sie empfohlenen Übungen herauspicken, aber freiwillig auch gern alle anderen Differenzierungen der Aufgaben nutzen können, um sich selbst an ihr aktuelles Lernpotenzial heranzutasten.

Solch eine Vorgehensweise bietet sich dann an, wenn die offene Kommunikation der einzelnen, notwendigen Übungsdifferenzierungen in der Lerngruppe üblich ist, d. h. wer welche Aufgabe vornehmlich bearbeiten sollte, und ein fairer Umgang mit der Diversität sozial erfolgreich in der Gruppengemeinschaft gelebt wird.

In Audiobotschaften findet man ebenso eine wichtige Möglichkeit der Differenzierung und des Nachteilsausgleiches für sprachlernbeeinträchtigte Lernende. Dies ist insbesondere dann sinnvoll, wenn unbekannte Aufgabenstellungen anstehen oder einzelne Übungsformate des FWLT erstmals selbstständig ausgeführt werden sollen. Die Generierung „sprechender QR-Codes (QWIQR)“ (Thiede, 2020) bietet sich hier an, die zudem bei der individuellen Zuordnung der einzelnen digitalen Aufgabenstellungen und ebenfalls bei Leseverständnisproblemen der Lernenden sinnvoll sein kann. Sollte kein Zweitgerät zum Scannen des übermittelten QR-Codes vorhanden sein, sind auch die hinter dem QR-Code liegenden Links als Hyperlinks nutzbar.

Ansonsten ist es selbstverständlich geboten, dass die Arbeitsanweisungen sprachlich so barrierefrei wie möglich formuliert werden, d. h. Zielgleichheit bei Inhaltsgleichheit durch die Beibehaltung des Fachwortschatzes erhalten wird, während Syntaxstruktur und sonstiger Wortschatz möglichst dem Sprachkompetenzniveau der Lernenden textoptimiert bewusst angepasst werden (Bastians, 2020).

#### 4.4 Lernprozessdokumentation

Für digitale Aufgabenformate zum FWLT bleibt die bisherige Lernprozessdokumentationsübersicht, das kombinierte Kompetenzraster mit Arbeitsplan, für die Lernenden unverändert nutzbar. Lediglich in der Spalte „Erledigt: Wann? Mit wem?“ könnte der Hinweis „online“, „web“ oder „digi“ (für digital) vereinbart werden. Der Vorteil hierbei ist, dass die bewusste Entscheidung, welche Aufgabe ich mir wie mit wem wann plane und kontrollieren lasse, mit dokumentierbar ist. Die Alternative, die erledigten

Übungsformate auf der zum aktuellen Thema zusammengestellten Übungsübersicht zu dokumentieren (Abb. 4) ist ebenso als individueller Plan mit individuellen Vorabmarkierungen für Pflichtaufgaben und deren Erledigungsdokumentation nutzbar.

Es wird letztendlich nicht bei jeder Übung ausschlaggebend sein, in welcher Form (analog, digital) sich die Lernenden mit einer Übung beschäftigen, wichtig ist, dass sie sich überhaupt immer wieder um die Erweiterung ihres Wortschatzes kümmern. Hier ist die enorme Erziehungsaufgabe auch im Distanzunterricht zu bewältigen, die Lernhaltung positiv zu beeinflussen. Erfolg bei zu bewältigenden Aufgabenformaten bietet hierbei eine gute Motivationschance.

## 5 Ausblick

Der Anfang zur Digitalisierung des FWLT ist gemacht. Es ist begonnen worden, die bisher erstellten FWLT-Materialien zu den unterschiedlichen Fächern und Themen in möglichst vielen verschiedenen Übungsformaten digital umzusetzen. Das notwendige Classroom-Management und die Lernprozessdokumentation digital umzusetzen, hängt von den jeweiligen implementierten digitalen Tools und Gerätenutzungsmöglichkeiten in der jeweiligen Lerngruppe und von der digitalen und fachlichen Kompetenz der Lehrenden ab.

Die Auswahl und zielgenaue Zuordnung bzw. Empfehlung zur Bearbeitung von Aufgaben obliegt dem jeweiligen Fach-/Lehrer, der diese aufgrund der Lernprozess- bzw. Kompetenzprofil-Datengrundlage vornehmen sollte. Besonders in digitalen Beschulungszeiten rückt evidenzbasiertes Arbeiten und die Diagnostikkompetenz der Lehrenden und deren fachlich begründeter Ableitung von differenzierter Aufgabenauswahl in den Fokus. Hierin liegt der wertvollste Aspekt individueller Förderung: die evidenzbasierte Zuordnung eines adäquaten Anspruchsniveaus passend zu den individuellen Lernvoraussetzungen, unter besonderer Berücksichtigung der Kenntnis der Arbeitshaltung!

Die kurzen Fokussierungszeiten von ca. 5–15 Minuten während der Aufgabebearbeitung und die möglichen Erfolgserlebnisse enthalten die Chance, die Lernmotivation und Arbeitsbereitschaft aufrecht zu erhalten. Solche kurzen di-

gitalen Lernangebote, wie hier durch das FWLT-online vorgestellt, entsprechen eher auch den digitalen Seh- und Verhaltensgewohnheiten heutiger Kinder und Jugendlicher, sich durch Vieles „durchzuzug-App-en“.

Differenzierte Übersichten mit unterschiedlichen Kompetenzansprüchen und eingeübter Lernprozessdokumentation bieten die Möglichkeit, selbstgesteuert sukzessive die eigenen Kompetenzen auszubauen. Diese sind für Lernende mit der entsprechenden Arbeitshaltung in inklusiven Settings sicher auch sinnvoll einsetzbar.

Die generierten FWLT-Learning-Apps durchlaufen derzeit eine Erprobungsphase. Es wird sich herausstellen, welche Bereiche des FWLT mit den aktuell erstellten digitalen Differenzierungen im a-/synchronen Distanzunterricht gut umsetzbar sind und dem Anspruch evidenzbasierter individueller Förderung standhalten können.

Die Schwierigkeit bleibt, dass bei Lernenden mit Sprach- und Leseverständnischwierigkeiten immer die Gefahr besteht, dass sie erst gar nicht zur Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe vordringen, weil die sprachliche Hürde „Verständnis“ schon bei der Aufgabenstellung nicht überwunden werden kann. Hier kann zwar durch textoptimierte Arbeitsanweisungen oder mündliche Zusatzhinweise über Audiofiles sicher an manchen Stellen einiges an Problemen abgedeckt werden, aber nur über synchronen Distanzunterricht und der fachlichen Kompetenz und Begleitkommunikation des Lehrenden Lernerfolg und sinnvolle Lernprozessdiagnostik generiert werden.

Um einer breiteren Zielgruppe das FWLT analog wie digital zugänglich zu machen, sind Erklärfilme und Tutorials angedacht. Diese brauchen aber noch Zeit in der Umsetzung.

## Literatur

- Bastians, E. (2020). Textoptimierte Arbeitsanweisungen, auch in Leistungsüberprüfungen, als Nachteilsausgleich bei sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache. *Praxis Sprache*, 3, 189-191.
- Bastians, E. (2019). Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I. In A. Paier (Hrsg.), *SPRACH[IR]ÄUME eröffnen-betreteten-erleben, Sprachheilpädagogik aktuell – Interdisziplinäre Einblicke und Ausblicke* (S. 187-198). Wien: Lernen mit Piff.



Bastians, E. (2018). Vermittlung von lexikalisch-semanticen Strategien im Fachunterricht der Sekundarstufe I mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT). *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3, 118-124.

Bastians, E. (2015). „Wer weiß was? – Wow! Wortschatz!“ Fach-/Wortschatz – Lernstrategie – Training (FWLT), Ein Beispiel zur Adaption des Konzepts „Wortschatzsammler“ für die Sekundarstufe I im Rahmen inklusiver Beschulung. *Praxis Sprache*, 3, 175-178.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Medienübersichten. Abgerufen von <https://www.bzga.de/infomaterialien/medienuebersichten/> [30.01.21]

Center for Curriculum Redesign. *Was sollten die Schüler für das 21. Jahrhundert lernen?* Abgerufen von <https://curriculumredesign.org/#:~:text=The%20mission%20of%20the%20Center,non%2Dprofit%20organizations%20including%20foundations> [30.01.21]

Digitale Bildung trifft Schule (DigiBitS). *Materialpool*. Abgerufen von <https://www.digibits.de/materialpool/> [30.01.21]

LearningApps. Abgerufen von <https://learningapps.org/LearningApps.pdf> [30.01.21] und <https://learningapps.org/> [30.01.21]

Motsch, H.-J., Marks, D.-K., Ulrich, T. (2015). *Wortschatzsammler, Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.

Muus-Merholz, J. (2018). *Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen*. Weinheim: Beltz.

Leibniz Institut für Bildungsverläufe e. V. (lifbi). *Lernen im Lockdown: Was Kindern hilft und Lehrende tun können. Wer gut liest, lernt auch zuhause besser*. Abgerufen von [https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/2021-01-14\\_PM\\_Corona-NEPS-Lernern%20allein%20im%20Lockdown\\_final.pdf](https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/2021-01-14_PM_Corona-NEPS-Lernern%20allein%20im%20Lockdown_final.pdf) [30.01.21]

Padlet.com. Abgerufen von <https://padlet.com/> [30.01.21]

Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes. *Medienangebot*. Abgerufen von <https://www.polizei-beratung.de/medienangebot/> [30.01.21]

Reber, K. Homepage. Abgerufen von <https://karin-reber.de/category/sprache/> [30.01.21]

Schöneberg, D. (2020). Homepage. Abgerufen von <https://bildungsluecken.net/762-schulentwicklung-warum-4k-als-leitidee-nicht-reichen> [30.01.21]

Schulz, Dr. L. Homepage. Abgerufen von <https://leaschulz.com/diklusion-in-der-schule/> [30.01.21]

Steppuhn, D. (2020). *SmartSchool – Die Schule von morgen*. Wiesbaden: Springer.

Thiede, D. (2020). QWIQR. Abgerufen von <https://datenschutz-schule.info/datenschutz-check/qwiqr-audiofeedback/> [30.01.21]

Universität zu Köln. eLearningExpert. Abgerufen von <https://digilehre.zflkoeln.de/eteaching-expert/>, <https://zfl.uni-koeln.de/schulnetzwerk/eteaching-expert> [30.01.21]

Zum.pad.de. Homepage. Abgerufen von <https://zumpad.zum.de/> [30.01.21]

### Zur Autorin

Ellen Bastians ist Vorsitzende der dgs, LG Rheinland, und arbeitet als Sonderpädagogin mit den Schwerpunkten Sprache, Lernen, Hören und Kommunikation in der Inklusion an der Trude-Herr-Gesamtschule Köln-Mülheim. Sie ist als Sprachbeauftragte der Gesamtschule im QuisS-Verband der Bezirksregierung Köln (QuisS steht für Qualität in sprachheterogenen Schulen) mit dem Fokus auf „Durchgängige Sprachbildung“ aktiv und moderiert zum Themenfeld spezifische Sprachförderung in sprachheterogenen und inklusiven Lerngruppen. Entsprechende Veröffentlichungen sind nachzulesen.

### Korrespondenzadresse

ellen.bastians@gmx.de



### Material

Material 1	FWLT online-Beispiele aus verschiedenen Fächern
------------	-------------------------------------------------

DOI dieses Beitrags:  
10.2443/skv-s-2021-56020210202  
[www.doi.org](http://www.doi.org)

## dgs-Informationshefte

„Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule“ und „Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita“ können Sie online lesen oder gegen eine Schutzgebühr von € 2,- zuzüglich Portokosten bei der dgs beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bei Interesse nach. Wir informieren Sie gerne.

Infos und Bestellung unter:  
<http://sprachfoerderung.dgs-ev.de>



Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs):

dgs-Bundesgeschäftsstelle · Werderstr. 12 · 12105 Berlin · Telefon: 030 6616004 · Fax: 030 66160 24 · E-Mail: [info@dgs-ev.de](mailto:info@dgs-ev.de) · [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)



# Umsetzbarkeit des Wortschatzsammler-Therapiekonzepts bei Kindern mit Trisomie 21

## Eine qualitative Einzelfallstudie

Maike Glowania, Inga Laßmann, Tanja Ulrich

**Sprachliche Förderziele:** Vermittlung von Strategien zur eigenaktiven Wortschatzerweiterung, Erweiterung, Differenzierung und Abruf lexikalischen Wissens fördern  
**Altersstufe:** Konzept für das Vorschulalter: ab 4 Jahren, bis etwa Mitte der 2. Klasse

### 1 Einleitung

Bei Kindern mit dem Down-Syndrom liegen oftmals Beeinträchtigungen im kognitiven, motorischen, sensorischen und organischen Bereich vor, welche unter anderem die Wortschatzentwicklung stark erschweren können (Wilken, 2019; Dittmann, 2004). So stellen insbesondere kognitive Beeinträchtigungen häufig eine Hürde beim lexikalischen Erwerb dar; etwa 72 % aller Kinder mit einer Intelligenzminderung sind von lexikalischen Störungen betroffen (Glück, 2007). Außerdem gehören eine geringere Aufmerksamkeitsleistung sowie Schwierigkeiten in der phonologischen Informationsverarbeitung zum typischen kognitiven Profil von Menschen mit Trisomie 21 und behindern den Wortschatzerwerb zusätzlich (Rondal, 1995; Ulrich, 2017).

Die individuellen Entwicklungsverläufe können beim Down-Syndrom zwar äußerst heterogen ausfallen, Studienergebnisse von Sarimski (2018) sowie Berglund, Eriksson und Johannsson (2001) bestätigen jedoch, dass der lexikalische Erwerb bei Menschen mit Trisomie 21 im Durchschnitt stark verzögert verläuft. Sowohl das Entwicklungsalter der produktiven als auch der rezeptiven Wortschatzleistungen ist in der Re-

gel deutlich unter dem Lebensalter zu verorten. Besonders typisch ist außerdem, dass diese Diskrepanz im Laufe der Entwicklung immer weiter zunimmt (Sarimski, 2018). Folglich ist bei einer Vielzahl von Kindern mit dem Down-Syndrom eine frühzeitige therapeutische Intervention notwendig, um den lexikalischen Erwerb gezielt zu unterstützen.

Eine evidenzbasierte Therapiemöglichkeit bei lexikalischen Störungen ist der „Wortschatzsammler“ von Motsch, Marks & Ulrich (2018). Der Wortschatzsammler kann bereits ab einem Alter von vier Jahren erfolgversprechend eingesetzt werden. Ziel der Methode ist die Aktivierung des eigenaktiven lexikalischen Lernens durch die Vermittlung von Wortlernstrategien und den Transfer dieser in den Alltag der Kinder (Motsch et al., 2018).

Bisherige Studienergebnisse zeigen eine Überlegenheit des strategieorientierten Ansatzes gegenüber traditionellen Therapiemethoden allein. Hervorzuheben sind insbesondere die Generalisierungseffekte auf ungeübtes Wortmaterial, welche im Rahmen mehrerer Interventionsstudien belegt werden konnten. Außerdem profitierten auch Kinder mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen im Bereich der Lernbehinderung von der Therapie (Motsch & Ulrich, 2012; Motsch et al., 2018; Ulrich, 2012).

Offen war bis dato die Frage danach, inwiefern sich ein strategieorientiertes Vorgehen auch für die Wortschatztherapie von Kindern mit umfassenderen kognitiven Beeinträchtigungen eignet.

Bei der nachfolgend beschriebenen qualitativen Einzelfallstudie wurde die Umsetzbarkeit des Wortschatzsammler-Konzepts bei einem Kind mit Trisomie 21 evaluiert. Ziel der Studie war eine erste Einschätzung, ob trotz umfassenderer kognitiver Einschränkungen im Bereich einer geistigen Behinderung die Umsetzung zentraler Aktivitäten, Prinzipien und Strategien der Therapiemethode bei Kindern mit Trisomie 21 gelingen kann.

### 2 Methodik

Zur Evaluation der Umsetzbarkeit wurde das Wortschatzsammler-Therapiekonzept für Kinder im Vorschulalter (Motsch et al., 2018; Ulrich, 2012) mit einem Kind mit Trisomie 21 durchgeführt. Die Therapie fand über sechs Wochen hinweg einmal wöchentlich im Einzelsetting statt. Pro Einheit wurden zwischen 30 und 45 Minuten benötigt. Das Therapiekonzept wurde nicht modifiziert. Unmittelbar im Anschluss an die einzelnen Therapieeinheiten erfolgte die Auswertung der Beobachtungen mittels Ton- und Videoaufnahmen und einem zuvor eigens zu diesem Zweck erstellten Beobachtungsbogen. Der Beobachtungsbogen bestand aus insgesamt sechs Kategorien, welche eine Beurteilung der Aufmerksamkeitsleistungen, der Umsetzung von relevanten Aktivitäten und Prinzipien der einzelnen Therapiephasen sowie des Strategieinsatzes ermöglichten.

Verwendete Materialien waren eine Schatztruhe, zwei Schatzsäcke, die Therapiehandpuppe „Tom“, ein Zauber-





Abb. 1: Handpuppe Tom mit der Schatztruhe zum Stundenthema „Kuchen backen“

stab und eine Handpuppe in Gestalt eines Zaubers. Besonders Tom stellt ein wichtiges Element der Therapie dar. Die Handpuppe in Piratenoptik dient den Kindern als Identifikationsfigur und ermöglicht durch die Demonstration der Strategien das Lernen dieser am Modell (Motsch et al., 2018; Ulrich & Schneggenburger, 2012).

In der Schatztruhe befanden sich in jeder Therapieeinheit vier Realgegenstände (Nomen) sowie zwei Fotos von Handlungen (Verben) aus einem Themenbereich. Die Stundenthemen wurden entsprechend der Empfehlungen von Motsch, Marks und Ulrich (2018) an die Interessen des Kindes, das im Folgenden „Ben“ genannt wird, angepasst. Bei der Auswahl des Wortmaterials wurde zudem darauf geachtet, dass neben vertrauten Wörtern auch solche darunter waren, die das Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht kannte.

Ben ist männlich, war zu Beginn der Studie 7;6 Jahre alt und besuchte die erste Klasse einer integrativen Grundschule. Er ist in Deutschland geboren, monolingual deutsch aufgewachsen, hat keine Geschwister und lebt bei seinen Eltern.

Bei Ben liegen für das Down-Syndrom typische Entwicklungsverzögerungen in mehreren Bereichen vor, was eine Testung mit dem SON-R ein halbes Jahr vor Therapiebeginn zeigte. Laut Testergebnis war in allen getesteten Bereichen eine Entwicklungsverzögerung vorhanden, welche mit einem Entwicklungsalter von 3;8 Jahren etwa der Hälfte seines Lebensalters entsprach. Ben erreichte einen Gesamt-IQ von 55 Punkten, was einem durchschnittlichen Intelligenzquotienten von Menschen mit Trisomie 21 entspricht (Dittmann, 2004). Folglich liegt bei ihm eine leichte geistige Behinderung vor (DIMDI, 2018).

Der Proband kannte die Studienleiterin bereits vor Beginn der Studie, da diese Ben regelmäßig betreut. Gegenüber bekannten Personen zeigt er sich erfahrungsgemäß sehr offen und spricht viel. Sein Wortschatz ist gut entwickelt; vorwiegend bestehen im sprachlichen Bereich Rückstände in der phonetisch-phonologischen Entwicklung. Da es sich jedoch nur um eine leichte Form einer phonetisch-phonologischen Störung handelt, war diese keine Kontraindikation für die Wortschatzsammler-Therapie. Dass bei Ben keine lexikalische Störung vorliegt, stellte in diesem Fall ebenso kein Ausschlusskriterium dar, weil nicht die Evaluation der Effektivität, sondern die der Umsetzbarkeit des Therapiekonzepts die Fragestellung dieser Einzelfalluntersuchung war.

Gerne beschäftigt sich Ben mit ausgewählten Spielen über mehrere Stunden hinweg, es ist jedoch teilweise schwer, ihn von neuen Tätigkeiten und Spielen zu überzeugen. In ungewohnten Situationen verhält sich Ben zunächst zurückhaltend.

Der Junge hat erst spät laufen gelernt und zeigt noch Unsicherheiten im motorischen Bereich. Insbesondere feinmotorische Tätigkeiten wie das Basteln fallen ihm noch schwer und er vermeidet diese.

Ben erhält seit mehreren Jahren ergotherapeutische, logopädische und physiotherapeutische Unterstützung.

### 3 Ergebnisse

Die Wortschatzsammler-Therapie besteht aus drei Phasen, die sich in jeder Einheit wiederholen. In jeder zweiten Einheit folgt außerdem eine vierte Phase. Der grundlegende Ablauf bleibt somit immer gleich, lediglich das Wortmaterial in der Schatztruhe und die damit durchgeführten Tätigkeiten ändern sich. Jede Phase fokussiert bestimmte Strategien des Therapiekonzepts (Motsch et al., 2018).

Abb. 2 gibt eine Übersicht über Bens Entwicklung im Verlauf der Therapieeinheiten.

#### Phase 1: Auf lexikalische Lücken aufmerksam werden, Bekanntes von Unbekanntem unterscheiden (Selbstevaluationsstrategie)

In Phase eins wird zunächst die Schatztruhe gesucht. Sobald diese gefunden wurde, sollen die darin enthaltenen Objekte betrachtet werden. Es beginnt die Suche nach Schätzen, also Wörtern, bei denen Wortform und/oder Wortbedeutung bislang unbekannt sind. Im Fokus steht die Vermittlung des „neuen Blicks“ sowie der „Selbstevaluationsstrategie“. Die Kinder sollen lernen, den Blick gezielt auf neues Wortmaterial zu richten und bereits bekannte Wörter von unbekanntem zu unterscheiden (Motsch et al., 2018; Ulrich & Schneggenburger, 2012).

Strategien		Entwicklung über den Verlauf der Therapieeinheiten						
Kategorisierungsstrategien			„Nein, nicht einkleben.“			„Du machst das.“	möchte die gefundenen Schätze nicht kategorisieren oder einkleben	
Speicherstrategien		möchte den Zaubertrick nicht anwenden	nutzt auf Aufforderung den Zaubertrick, um sich schwierige Wortformen zu merken		kennt die Indikation für das Silbenhüpfen, setzt die Strategie aber nicht selbstständig ein	setzt den Zaubertrick selbstständig und indikationsgeleitet ein.		
Fragestrategien	sem. Elaboration	hat Schwierigkeiten, Informationen zur Bedeutung seiner Schätze zu erfragen.						„Tom?“ „Ja?“ – (zeigt auf Dokumentoff) „Na hier...“
Fragestrategien	phoned. Elaboration	erfragt nach vorheriger Erinnerung die Namen seiner Schätze	erkennt Indikation für den Einsatz der Fragestrategien	„Frag doch mal nach!“	„Tom, weißt du, wie das heißt?“	erfragt selbstständig die Namen seiner Schätze		
Selbstevaluationsstrategie		sucht gezielt nach Dingen, die er kennt und benennen kann	fokussiert bei Tätigkeitsfotos die abgebildeten Objekte	hat einen „neuen Blick“ auf unbekannte Wörter entwickelt	„Das ist super, dass du das noch nicht weißt. Was ist das denn dann?“ „Ein Schatz für mich!“	differenziert zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern und freut sich, wenn er Schätze findet.	sucht gezielt nach ihm unbekanntem Dingen.	
						„Ich weiß nicht, wie das heißt. Mein Schatz ist das!“		
		1. Therapieeinheit	2. Therapieeinheit	3. Therapieeinheit	4. Therapieeinheit	5. Therapieeinheit	6. Therapieeinheit	

Abb. 2: Entwicklung des Strategieeinsatzes über den Verlauf der Therapieeinheiten



Es war beobachtbar, dass Ben bereits ab der ersten Einheit die Aktivitäten dieser Phase mit großer Motivation ausführte. Er suchte unmittelbar nach der Schatzkiste und freute sich, wenn er diese fand. Anschließend öffnete er sie und betrachtete die Inhalte ausgiebig.

Während er sich beim Blick in die Schatztruhe zu Beginn der Therapie noch stark auf vertrautes Wortmaterial fokussierte, zeigte er bereits ab der dritten Einheit ein Verständnis dafür, welche Objekte einen Schatz darstellten und rief auf den Fund von unbekanntem Wortmaterial hin stolz: „Schatz für mich!“

Ab Einheit vier war Ben schließlich dazu in der Lage, die Selbstevaluationsstrategie ohne vorherige Erinnerung einzusetzen, was folgendes Beispiel verdeutlicht:

Ben nahm eine Orange aus der Schatztruhe und bezeichnete diese als Mandarine. Tom erklärte daraufhin: „Das sieht zwar fast so aus wie eine Mandarine, heißt aber anders. Du kannst das in deinen Schatzsack tun, das ist ein Schatz für dich“. Ben entgegnete sofort: „Nein, weil ich weiß doch, wie das heißt.“ Bens Reaktion zeigt sein Verständnis für Schätze sowie die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen bereits Bekanntem und Unbekanntem. Direkt danach griff er außerdem nach der Saftpresse und erkannte selbst: „Das weiß ich nicht.“. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Ben bereits nach vier Therapiesitzungen die Selbstevaluationsstrategie als Mittel einsetzte, um bereits bekanntes Wortmaterial von neuem zu unterscheiden. Bis zur letzten Therapiestunde wandte er die Selbstevaluationsstrategie an, ohne dass weitere Erinnerungen daran notwendig waren.

Ab der fünften Einheit war außerdem der „neue Blick“ bei Ben beobachtbar, der seinen Fokus ab diesem Zeitpunkt ausschließlich auf die unbekanntesten Inhalte in der Kiste legte. So nahm er als Erstes den Unkrautstecher aus der Schatztruhe und sagte: „Das weiß ich nicht!“ Sofort nachdem er ihn in den Schatzsack gelegt hatte, griff er motiviert durch seinen Fund nach den Blumensamen und merkte an: „Das weiß ich auch nicht!“ Auch in der sechsten Einheit suchte er unmittelbar nach unbekanntesten Inhalten in der Schatztruhe.

Insgesamt lassen diese Beobachtungen den Schluss zu, dass sowohl der neue Blick als auch die Selbstevaluationsstrategie erlernt wurden und auch künftig eigenständig angewendet werden können.

Phase eins der Therapie war folglich mit Ben uneingeschränkt umsetzbar.

### **Phase 2: Anwenden von Fragestrategien zur semantischen und phonologischen Elaboration sowie Speicherstrategien für die phonologische Wortform**

Ziele der zweiten Phase sind das Erlernen und die eigenständige Umsetzung der Frage- und Speicherstrategien (Motsch et al., 2018). Mittels der Fragestrategien lernen die Kinder gezielte Fragestellungen zu formulieren, um lexikalische Lücken sowohl bezüglich der Wortbedeutung als auch bezüglich der Wortform schließen zu können. Die Speicherstrategien dienen der verbesserten Einspeicherung phonologisch anspruchsvoller Wortformen (Ulrich & Schneggenburger, 2012). Es soll „neuer Mut“ und „neues Know-how“ vermittelt werden, um künftig auch im Alltag Wissenslücken schließen zu können sowie das entsprechende Wortwissen sicher und dauerhaft im mentalen Lexikon verankern zu können. Als Aktivität steht das Erkunden und Ausprobieren der zuvor gesammelten Schätze im Fokus (Motsch et al., 2018).

Während aller sechs Einheiten hat Ben sowohl die Gegenstände sichtlich motiviert ausprobiert als auch die auf den Fotos dargestellten Handlungen selbst ausgeführt.

Ab Sitzung zwei fragte er nach vorheriger Ermutigung immer nach der Wortform seiner Schätze. Die eigenständige Umsetzung der Fragestrategie gelang ihm bezogen auf Fragen zur phonologischen Elaboration zunehmend besser, in der letzten Therapiestunde sogar gänzlich ohne zusätzliche Aufforderung. Dabei beschränkte er sich auf die Fragestellungen „Was ist das?“ und „Wie heißt das?“ Hervorzuheben ist, dass Ben offensichtlich auch den Sinn hinter den Fragestrategien erfasste. Er erläuterte beispielsweise selbst: „Deshalb muss ich fragen“, als ihm die Wortform eines Objekts nicht einfiel. Auch die Therapiehandpuppe Tom wurde regelmäßig von Ben erinnert nachzufragen, wenn diese angab, etwas noch nicht zu kennen.

Schwieriger gestaltete sich hingegen die Formulierung geeigneter Fragen zur semantischen Elaboration seiner Schätze. Entweder er sagte auf Ermutigung von Tom hin gar nichts oder deutete auf den Gegenstand und erwiderte „Na hier“, statt eine Frage zu stellen (Abb. 2).

Auch das Erfragen der Verben, die in Form von Fotos dargestellt wurden, war bis zuletzt problematisch. Folgender Gesprächsauszug zeigt dies beispielhaft: „Weißt du, was die Person da auf dem Foto macht?“ Ben: „Ne.“ Tom: „Möchtest du dann mal fragen?“ Ben: „Ja, du!“ Tom: „Was denn?“ Ben: „Na was das ist.“

Hinsichtlich der Verbkarten bestand weiterhin die Schwierigkeit, dass Ben diese zum Teil nicht als Darstellung von Tätigkeiten erkannte. Die Verbkarte zu „einschütten“ benannte er beispielsweise als „Glas mit Saft“, „lackieren“ als „Foto von Nagellack“. Folglich verstand er die abgebildeten Handlungen oftmals nicht als Schatz, da er sich auf die Objekte im Bild fokussierte.

Als Speicherstrategien lernen die Kinder im Vorschulalter den Zaubertrick sowie den Silbentrick kennen. Der Zaubertrick regt mittels dreimaliger lauter Wiederholung der Wortform den Rehearsal-Prozess in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses an. Der Silbentrick hilft durch Hüpfen oder Klatuschen der Silben bei der phonologischen Durchgliederung sowie dem Einprägen der Wortform (Ulrich & Schneggenburger, 2012).

Ab Einheit zwei führte Ben den Zaubertrick mit vorheriger Instruktion aus, ab der fünften Sitzung sogar ohne vorherige Instruktion. Als Tom vorgab, sich das Wort „Otoskop“ nicht merken zu können, fragte er Ben um Rat. Dieser schlug daraufhin „in den Kopf zaubern“ vor, was zeigt, dass er den Sinn der Speicherstrategie erfasste hatte.

Der Silbentrick gestaltete sich in der eigenen Umsetzung schwieriger, da Ben diesen nie selbst ausführen wollte. Dennoch hatte er den Trick bereits ab der vierten Einheit als Strategie begriffen, um sich Wörter besser einzuprägen: Tom sagte: „Limette, ein komischer Name“, woraufhin Ben sofort vorschlug: „Sollen wir mal die Silben hüpfen?“ Dieser Vorschlag erfolgte ohne, dass der Silbentrick zuvor während der Einheit erwähnt oder angewandt wurde.

Zusammenfassend gelangen in dieser Phase besonders die eigenständige Umsetzung der Fragestrategie bezogen auf Fragen zur Elaboration der Wortform sowie der Einsatz des Zaubertricks gut. Die Elaboration der Wortbedeutung und Verbkarten sowie die Anwendung des Silbentricks waren hingegen bis zum Schluss der Einzelfallstudie noch problematisch.

Positiv anzumerken ist, dass Ben die Fragestrategie als ein Mittel zum Füllen lexikalischer Lücken verstand. Fragen nach der Wortform wurden bereits nach fünf Therapiesitzungen eigenständig gestellt. Die „Anlaufzeit“ von fünf Therapiestunden bis zum eigenaktiven Nachfragen entspricht der Zeitspanne, die auch für kognitiv unauffällige Vierjährige in vorherigen Studien beobachtet wurde (Ulrich, 2012). Auch den Sinn beider Speicherstrategien begriff Ben offenbar schnell, der Zaubertrick wurde nach vier Therapieeinheiten eigenständig und indikationsgeleitet von ihm eingesetzt. Dies zeigt, dass auch das Erlernen sowie das eigenständige Anwenden von Frage- und Speicherstrategien Ziele sind, die in der Therapie mit einem Kind mit Trisomie 21 weitestgehend gelingen können.

### Phase 3: Gezielter Abruf des semantischen und phonologischen Wortwissens, erneuter Einsatz von Fragestrategien

In Phase drei kommt die Zaubererpuppe zum Vorschein und erfragt die Wortform und Bedeutung der gesammelten und zuvor elaborierten Schätze erneut. Konnten Tom sowie das Kind die Fragen des Zauberers hinreichend beantworten, erhalten sie ein kleines Schatzfoto dieses Schatzes. Ziel ist es, dass das Kind die Fragestrategie bei fehlendem lexikalischem Wissen erneut anwendet (Motsch et al., 2018). Zudem können – je nach Indikation – auch Speicher- sowie Abrufstrategien zum Einsatz kommen. Bei dem Konzept für das Vorschulalter wird der Einsatz von Abrufstrategien jedoch zunächst nur von Tom modellhaft angeboten und noch nicht explizit von dem Kind gefordert (Motsch et al., 2018).

Bereits ab der zweiten Sitzung fragte Ben in dieser Phase nach vorheriger Ermutigung stets nach, wenn ihm lexikalisches Wissen fehlte. Eine deutliche Entwicklung war bei der eigenaktiven Anwendung der Fragestrategie zu beobachten. Ben fragte in der letzten Sitzung sofort: „Tom, wie heißt das?“ als ihm die Wortform nicht mehr einfiel und musste nicht mehr an den Einsatz der Fragestrategie erinnert werden. Positiv herauszustellen ist insbesondere, dass er aus eigener Initiative nachfragte, noch bevor der Zauberer die Wortform wissen wollte. Er erkannte also selbstständig, dass ihm lexikalisches Wissen fehlte und fragte gezielt danach.

In dieser Phase traten vergleichbare Schwierigkeiten beim Formulieren von Fragen zur Elaboration der Wortbedeutung und von Verben auf wie zuvor bereits in Phase zwei. Folgender Auszug zeigt dies beispielhaft: „Tom, weißt du das?“ Tom: „Was weiß ich?“ Ben: „Na das!“

Ben bewies außerdem auch in Phase drei, dass er die Fragestrategie als Mittel zum Schließen von lexikalischen Lücken begriffen hat und schlug Tom vor: „Frag doch mal mich.“

Insgesamt ließ sich auch die dritte Therapiephase gut mit dem Jungen umsetzen. Die beobachteten Schwierigkeiten deckten sich mit denen aus Phase zwei.

### Phase 4: Strategien zur semantischen Kategorisierung anwenden

Die letzte Therapiephase findet nur jede zweite Sitzung statt. Dabei werden die gesammelten Schatzfotos nach semantischen Gemeinsamkeiten sortiert und im Schatzheft eingeklebt. Ziel ist der Erwerb von Strategien zur semantischen Kategorisierung, um diese für die (Re-)Organisation der Einträge im mentalen Lexikon nutzen zu können (Motsch et al., 2018).

Diese Phase gelang in der Umsetzung mit Ben bis zum Ende der sechs Therapiesitzungen nicht. Er weigerte sich, die Fotos zu sortieren und entgegnete: „Nein, nicht einkleben“ oder „Du machst das“ auf sämtliche Versuche, ihn zum eigenständigen Sortieren und Einkleben zu motivieren. Die Mutter merkte an, dass Ben auch in seiner Freizeit sehr ungern bastele. Seine geringe Motivation in der Durchführung dieser Aktivität könnte damit zusammenhängen, dass das Sortieren der kleinen Bilder und die Arbeit mit dem Klebestift für ihn motorisch herausfordernd waren.

## 4 Diskussion

Insgesamt liefern die beschriebenen Beobachtungen erste Anhaltspunkte dafür, dass sich die strategieorientierte Wortschatztherapie mit dem „Wortschatzsammler“ prinzipiell auch für Kinder mit umfassenderen kognitiven Beeinträchtigungen eignet. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch berücksichtigt werden, dass bei Trisomie 21 stärkere Intelligenzminderungen ebenso möglich sind wie ein durchschnittlicher IQ und die Entwicklung in sämtlichen Bereichen

äußerst heterogen ausfallen kann (Wilken, 2019). Es zeigte sich dennoch, dass Ben die Umsetzung der zentralen Aktivitäten sowie die Anwendung der Strategien weitestgehend gelang, ohne dass Modifikationen des Konzepts vorgenommen wurden. Besonders bemerkenswert scheint, dass er den Nutzen der Strategien schnell verstand und diese teilweise eigenständig sowie indikationsgeleitet umsetzte.

Außerdem freute Ben sich stets auf die Therapiestunden mit Tom und war bis zuletzt sehr motiviert. Er fragte auch noch nach Abschluss der sechs Einheiten nach der Therapiehandpuppe und äußerte den Wunsch, erneut auf Schatzsuche zu gehen. Daraus lässt sich schließen, dass ihn dieses kindgerechte Therapieformat sehr angesprochen hat.

Die Elaboration der Wortbedeutung sowie der Verben war bis zuletzt eine Herausforderung für Ben. Diese Erkenntnis ist unter anderem vor dem Hintergrund, dass der Proband zum Zeitpunkt der Studie etwa auf dem Entwicklungsstand eines 3;8 Jahre alten Kindes war, nicht verwunderlich. Das Therapiekonzept richtet sich eigentlich an Kinder ab etwa vier Jahren (Motsch et al., 2018). Eine Diskrepanz zwischen dem biographischen Alter und dem Entwicklungsalter besteht bei den meisten Kindern mit Trisomie 21 (Sarimski, 2018). Folglich sollte vor Beginn der Therapie insbesondere bei Kindern mit dem Down-Syndrom geprüft werden, ob das entwicklungsorientierte Vorgehen sinnvoll erscheinen lässt.

Denkbar wäre, dass durch die Durchführung weiterer Therapieeinheiten die beschriebenen Hürden hätten überwunden werden können. Außerdem könnte zunächst auf Verbkarten in der Schatzkiste verzichtet werden, bis der Strategieinsatz bei den Nomen sicher funktioniert. Zu einem späteren Zeitpunkt könnten dann gezielt Verben thematisiert werden. Um möglicherweise begrenzte Verarbeitungskapazitäten bei Kindern mit einer geistigen Behinderung nicht zu überlasten, erscheint es darüber hinaus sinnvoll, zunächst nur wenige „einfache“ Fragestellungen durch Tom zu demonstrieren. Auch individuelle Anpassungen an die nichtsprachlichen Fähigkeiten des Kindes sind anzudenken. Im Falle von Ben, der motorisch noch unsicher ist, hätte der Silbentrick womöglich besser durch Klatschen als durch Hüpfen umgesetzt werden kön-

nen. Bei der Kategorisierung der Bildkarten hätte mit größerem Bildmaterial gearbeitet und auf das Einkleben verzichtet werden können, um die motorischen Anforderungen zu reduzieren.

Abschließend zeigt die weitestgehend gelungene Umsetzung in diesem Fall, dass kein kategorischer Ausschluss der Methodik aufgrund stärkerer kognitiver Einschränkungen erfolgen sollte. Vielmehr muss individuell geprüft werden, inwiefern sich das strategieorientierte Konzept für das Kind und dessen Entwicklungsstand eignet. Womöglich können Schwierigkeiten in der Umsetzung bereits durch minimale Anpassungen des Konzepts behoben werden.

## Literatur

- Berglund, E.; Eriksson, M. & Johannsson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 179-191.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG) (2018). *ICD-10-WHO Version 2019, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (10. Revision). Stand: 24.08.2018
- Dittmann, W. (2004). Syndromspezifische Aspekte von Intelligenz und Lernen. In E. Wilken (Hrsg.), *Menschen mit Down-Syndrom in Familie, Schule und Gesellschaft* (S. 51-64). Marburg: Lebenshilfe Verlag.

- Glück, C. W. (2007). Intervention bei semantisch-lexikalischen Störungen im Kindesalter: Was können Sprachförderung und Sprachtherapie leisten? In U. de Langen-Müller & V. Maihack (Hrsg.), *Früh genug, aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept? Tagungsbericht zum 8. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 2. und 3. Februar in Gelsenkirchen* (S. 151-165). Köln: ProLog.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012). Effects of the strategy therapy 'lexicon pirate' on lexical deficits in preschool age: A randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, 159-175.
- Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2018). *Wortschatzsammler – Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Rondal, J. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome*. Cambridge: University Press.
- Sarimski, K. (2018). *Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom im frühen Kindesalter. Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom-Studie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Ulrich, T.M. (2012). *Effektivität lexikalischer Strategitherapie im Vorschulalter. Eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie*. Aachen: Shaker.
- Ulrich, T. (2017). Lexikalische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 85-150). München: Ernst Reinhardt.
- Ulrich, T. & Schneggenburger, K. (2012). Lexikalische Strategitherapie für Vorschulkinder mit dem Wortschatzsammler. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1, 63-71.
- Wilken, E. (2019). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom*. 13. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

## Zu den Autorinnen

*Maike Glowania* studiert zurzeit im Master Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln. Die Studie wurde im Rahmen ihrer Bachelorarbeit am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen unter Betreuung von Inga Laßmann sowie Dr. Tanja Ulrich durchgeführt.

*Inga Laßmann* studierte Lehramt für sonderpädagogische Förderung und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln. Im Rahmen ihres Promotionsstudiums koordiniert sie das Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“.

*PD Dr. Tanja Ulrich* ist Diplom-Lehrlogopädin und Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln. Von 2008 bis 2012 entwickelte und evaluierte sie gemeinsam mit Univ.-Prof. Motsch das Therapiekonzept *Wortschatzsammler* für Kinder im Vorschulalter. Seit 2018 leitet sie das Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“, in dessen Rahmen die Methoden des sprachtherapeutischen Konzepts in den Unterricht implementiert werden sollen.

## Korrespondenzadresse

maikeglowania@gmail.com

DOI dieses Beitrags:  
10.2443/skv-s-2021-56020210203  
www.doi.org

## Spracherwerb mit UK

Unterstützte Kommunikation (UK) ist ein wichtiges Instrument für die Sprachentwicklung nicht- oder eingeschränkt sprechender Menschen.

Die **Kommunikationssoftware Snap Core First** unterstützt NutzerInnen beim kontinuierlichen Aufbau ihres Wortschatzes durch das systematische und zielgerichtete Einführen von neuem Vokabular – multimodal in verschiedenen Sprachen. Damit baut sie auf den drei Säulen des kommunikativen Erfolgs auf: Entwicklung, Teilhabe und Schriftsprache.

Hilfsmittel zur Kommunikation, PC-Bedienung und Umfeldsteuerung · Service-Telefon: 0421 - 98 96 28-0  
[www.rehavista.de](http://www.rehavista.de)

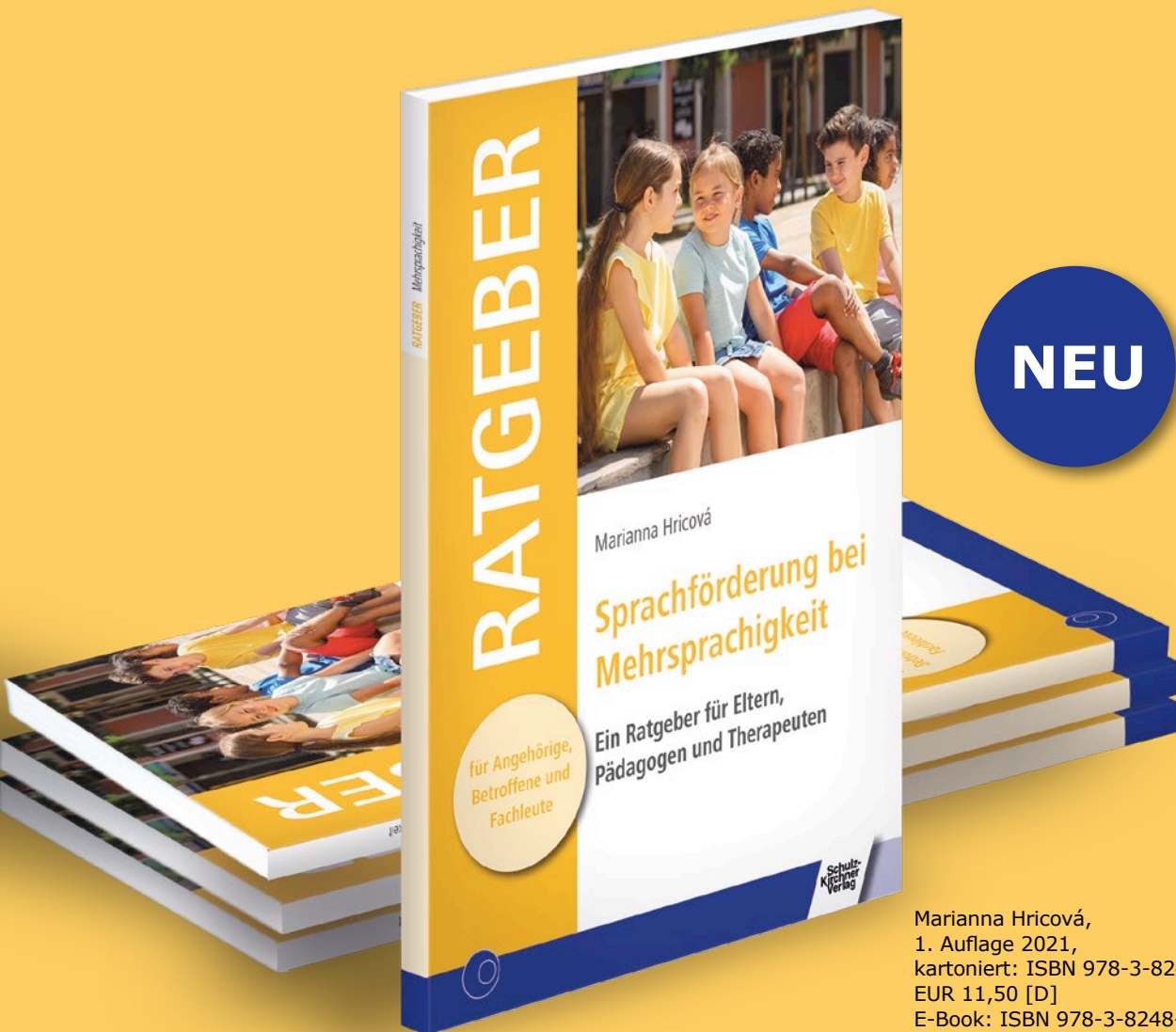


Mit zwei Tastaturvarianten: QWERTZ und ABC



**REHAVISTA®**  
Kommunikation ist Leben





NEU

Marianna Hricová,  
1. Auflage 2021,  
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1280-6, 64 Seiten,  
EUR 11,50 [D]  
E-Book: ISBN 978-3-8248-9920-3, PDF,  
EUR 8,50 [D]

## Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit

### Ein Ratgeber für Eltern, Pädagogen und Therapeuten

Der Ratgeber erläutert das aktuelle Fachwissen zu den Hintergründen der Sprachentwicklung beim Erwerb mehrerer Sprachen. Er hilft zu entscheiden, ob die kindliche Sprachentwicklung dem typischen Verlauf entspricht, wann ein Risiko besteht und eine fachliche Sprachdiagnostik notwendig ist. Eltern, Erzieher, aber auch Sprachtherapeuten finden hier Hinweise und Ideen, wie die Sprache des Kindes in den jeweiligen Entwicklungsstufen gefördert werden kann, welche Grundsätze

dabei zu beachten sind und welche Techniken und Strategien sich gezielt einsetzen lassen. Der Ratgeber erklärt, wie Kinderbücher dabei helfen können, Sprache und Mehrsprachigkeit zu meistern, und bietet eine Übersicht der Verlage, die sich auf mehrsprachige Kinderbücher spezialisiert haben. Schließlich liefert er Spielideen und Tipps, wie man die Neuen Medien, wie etwa mobile Applikationen, oder Echo-Geräte zur Sprachförderung nutzen kann.



Tel.: +49 6126 9320-13 | Fax: +49 6126 9320-50  
bestellung@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





## Störungen des Schriftspracherwerbs – Schwerpunkt Rechtschreibschwierigkeiten

Hubertus Hatz

### 1 Zur Bedeutung der Rechtschreibung

Die heutige Rechtschreibung im deutschen Sprachraum ist das Ergebnis einer Entwicklung, die sich über mehr als ein Jahrhundert erstreckt. Bis Ende des 19. Jahrhunderts existierte keine einheitliche Rechtschreibung. Erst infolge der politischen Einigung Deutschlands (Gründung des Deutschen Reiches 1871) wurde eine Vereinheitlichung der Schreibweisen möglich. Da in einer sich politisch, wirtschaftlich und kulturell großräumig organisierenden Gesellschaft einer einheitlichen Schreibung als überregionales Verständigungsmittel eine besondere Bedeutung zukommt, wurde im Jahre 1902 erstmals eine amtliche Regelung der deutschen Orthografie erlassen, die für den gesamten deutschen Sprachraum Geltung erlangen sollte (Gallmann & Sitta, 1996). Auch die heutigen Rechtschreibregeln gelten verbindlich für Schule und Verwaltung und sollen auf weitere gesellschaftliche Bereiche (z. B. Verlage, Redaktionen) wirken und eine einheitliche Rechtschreibung sicherstellen.

Die korrekte Rechtschreibung erfüllt jedoch keinen Selbstzweck, sondern besitzt eine eher „technisch-dienende“ Funktion zur Erleichterung des Lesens und Schreibens von Texten. Zum einen soll sie die „störungsfreie Verarbeitung von Geschriebenem durch unser Gehirn sicherstellen“ (Gallmann & Sitta, 1996, S. 18). Korrekte und stabile Schreibweisen erleichtern das automatisierte Wortlesen. Sie tragen somit zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit bei und begünstigen darüber auch Leseverständnisleistungen. Rechtschreibfehler hingegen können die

Lesegeschwindigkeit stark verringern. Da die Wortbilder mit den zugehörigen Wortbedeutungen im mentalen Lexikon verknüpft sind, können zudem über die korrekte Schreibweise in vielen Fällen Fehldeutungen des Gelesenen vermieden werden (z. B. Wir vermissen/vermiesen familiäre Feierlichkeiten.). Zum anderen erleichtern Rechtschreibfähigkeiten das Verfassen (und Lesen) eigener Texte. Wenn auf Grundlage eines bereits ausgebildeten Sichtwortschatzes die korrekte Schreibweise von Wörtern unmittelbar aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann oder wenn über Kenntnisse orthografischer Strukturen und Regelmäßigkeiten und dem Vorhandensein morphematischen Bewusstseins korrekte Schreibweisen mühelos hergeleitet werden können, dann können die kognitiv freiwerdenden Ressourcen für die inhaltliche Planung und Ausgestaltung eines zu schreibenden Textes genutzt werden. Automatisierte Rechtschreibfähigkeiten tragen zur Steigerung der Schreibflüssigkeit bei. Sie belasten das kognitive System kaum, sodass daher dem Prozess des Formulierens, der Überführung von Ideen in sprachliche Repräsentationen (Hayes, 2012), mehr Aufmerksamkeit zuteil werden kann. Angesichts dieser Zusammenhänge kann konstatiert werden, dass die Rechtschreibung die Ausbildung hierarchiehöherer Lese- und Schreibkompetenzen (Leseverständnis und Texte verfassen) erleichtert.

Rechtschreibkompetenzen sind gesellschaftlich mit hoher Anerkennung verknüpft und können sich auf die Berufs- und Zukunftschancen junger Menschen auswirken. Berichtet werden negative Auswirkungen auf berufliche Einstellungsentscheidungen aufgrund recht-

schriftlich inkorrektur Bewerbungsunterlagen. Dabei wird weniger mangelnde Intelligenz unterstellt, vielmehr werden in nicht angemessener Weise Rückschlüsse gezogen in Bezug auf Disziplin und Ausdauer oder den Stellenwert, den der Bewerber selbst seiner eigenen Bewerbung zumisst (Meidinger, 2016). Es liegt somit nahe, dass der Erwerb von Rechtschreibkompetenzen nicht nur unter gesellschaftlichen, sondern auch unter biographischen Gesichtspunkten bedeutsam ist.

Die regelmäßige Überprüfung von Rechtschreibleistungen (IQB-Bildungstrends) auf Basis der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) ist Teil des nationalen Bildungsmonitorings. Die Befunde zum IQB-Bildungstrend aus dem Jahr 2016 (IQB, 2013; Stanat, Schipolowski, Rjosk, Wehrich und Haag, 2017) zeigen, dass knapp 22 % der Schüler zum Ende der Grundschulzeit die Minimalanforderungen (Kompetenzstufe 1) in der Orthografie nicht erfüllen. Sie schreiben Wörter in der Regel so, dass dabei die Lautstruktur abgebildet wird. Ein Teil von ihnen beherrscht aber die Lautbuchstaben-Zuordnungen (Phonem-Graphem-Korrespondenzen; PGK) bzw. die alphabetische Stufe noch nicht hinreichend. Für einen nicht unerheblichen Teil dieser Schüler muss von einer manifesten schriftsprachlichen Lernstörung neurobiologischen Ursprungs (im Sinne einer „Umschriebenen Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten: Isolierte Rechtschreibstörung/Lese-Rechtschreibstörung“) ausgegangen werden, die eine über unterrichtliche Fördermaßnahmen hinausgehende therapeutische Unterstützung erfordert.

## 2 Rechtschreibschwierigkeiten – Prävalenz und Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen

Rechtschreibschwierigkeiten (RS)<sup>1</sup> stellen Probleme beim Erwerb des Rechtschreibens dar, die isoliert oder auch in Kombination mit Leseschwierigkeiten (LS) auftreten können. Dabei werden eine geistige Behinderung, unzureichende Beschulung wie auch erhebliche sensorische Beeinträchtigungen (Seh- oder Hörstörung) oder neurologische Schädigungen als ursächliche Faktoren ausgeschlossen. Die Leitlinie zur Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung (DGKJP, 2015) empfiehlt als diagnostischen Marker eine Leistung in einem standardisierten und normierten Rechtschreibtest, die mindestens unterhalb des Durchschnittsbereichs (unterhalb der 1. Standardabweichung) liegt. Moll und Landerl (2009) konnten an einer repräsentativen Stichprobe deutschsprachiger Grundschüler bei 7 % isolierte RS und bei weiteren 8 % kombinierte LRS nachweisen (Diagnosekriterium PR < 16 im Lesen und/oder Rechtschreiben). Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen verweisen auf die hohe Stabilität schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten bis zum Ende der Pflichtschulzeit. In der Untersuchung von Kohn und Mitarbeitern (2013) lag der Anteil Betroffener mit persistierenden RS (T-Wert < 40) nach ca. 2,5 Jahren bei 57,1 %, bei LRS sogar bei 94,8 %. Persistierende schriftsprachliche Lernschwierigkeiten bleiben nicht ohne Folgen. Insbesondere in Kombination mit weiteren Lernproblemen (z. B. Rechenschwierigkeiten) besteht ein erhöhtes Risiko, internale (z. B. sozialer Rückzug, Angst) wie auch externale (z. B. aggressives, dissoziales Verhalten; Hausaufgabenkonflikte) Verhaltensstörungen auszubilden (Bäcker & Neuhäuser, 2003;

1 In diesem Artikel werden die Begriffe Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS), Rechtschreibschwierigkeiten (RS) und Leseschwierigkeiten (LS) verwendet, da diese Begriffe stärker auf die aktuellen Probleme im Lernprozess fokussieren. Entgegen anderen Begrifflichkeiten (Lese-Rechtschreibstörung/Lese-Rechtschreibschwäche) werden die schriftsprachlichen Probleme somit nicht als (überdauernde) Eigenschaft der Betroffenen konzeptualisiert (in Anlehnung an Scheerer-Neumann, 2015).

Schulz, Dertmann & Jagla, 2003; Fischbach et al., 2010). Darüber hinaus sind auch ungünstige Auswirkungen auf den kurz- und langfristigen Schul- und Berufserfolg gut dokumentiert (z. B. Haffner et al., 1998; Esser & Schmidt, 1993; Esser, Wyschkon & Schmidt, 2002).

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) sind häufig mit schriftsprachlichen Lernproblemen assoziiert. Es zeigen sich erhöhte Komorbiditätsraten, im Durchschnitt verweist die Studienlage auf Komorbiditätsraten von 50 % und mehr. Bei McArthur (2000) hatten beispielsweise 51 % der Kinder mit spezifischen Sprachbeeinträchtigungen zugleich auch schriftsprachliche Lernschwierigkeiten. Insbesondere wenn die sprachliche Problematik auch noch in der Schulzeit fortbesteht, haben Kinder mit SSES ein besonders hohes Risiko für die Ausbildung von LRS. Die internationale Metaanalyse von Joye et al. (2019) belegt für sprachentwicklungsgestörte Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 5 und 18 Jahren beträchtliche Leistungsunterschiede im Rechtschreiben im Vergleich zu sprachunauffälligen Altersgenossen. Für den deutschsprachigen Raum berichten Spreer und Mitarbeiter (2019) über unterdurchschnittliche Rechtschreibleistungen für die Mehrzahl der untersuchten Schüler im Förderschwerpunkt Sprache zum Ende der 1., 2. und 4. Klassenstufe. 74 % der Schüler, die zum Ende der 2. Klasse an dieser Untersuchung teilnahmen, erzielten eine unterdurchschnittliche Rechtschreibleistung. Bei 50 % lag diese sogar mindestens 1,5 Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes (Jahnke, Berg & Hatz, 2016).

## 3 Ätiologie

Der Erwerb von Lesen und Schreiben steht in Zusammenhang mit individuellen Lernvoraussetzungen einerseits und umgebungsbedingten Einflussfaktoren (z. B. familiäre schulleistungsbezogene Sozialisation/Lesesozialisation; Art und Angemessenheit des Schriftspracherwerbsunterrichts) andererseits. Hinsichtlich der Ausbildung schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten liegen gemäß der „phonologischen Defizittheorie“ (Stanovich, 1988) spezifische individuelle Risiko- und Verursachungsfaktoren im Bereich der „phonologischen Informationsverarbeitung“ (Wagner & Torgesen,

1987). Unter dem Begriff der phonologischen Informationsverarbeitung werden unterschiedliche kognitive Teilfertigkeiten zusammengefasst, die bei der Repräsentation und Verarbeitung von Sprachlauten im Kontext gesprochener und geschriebener Sprache von zentraler Bedeutung sind. Sie stellen in einem alphabetischen Schriftsystem eine Grundvoraussetzung dar, damit die Zuordnung der sich neu ausbildenden orthografischen Repräsentationen (Grapheme) und der bereits bestehenden sprachlichen Repräsentationen (Phoneme) gelingen kann. Für den Erwerb von Rechtschreibkompetenzen sind insbesondere die kognitiven Teilfertigkeiten phonologische Bewusstheit und phonologisches Arbeitsgedächtnis von zentraler Bedeutung.

Die **phonologische Bewusstheit** (PB) wird definiert als Fähigkeit zur Einsicht in die phonologische Struktur einer Sprache (Wagner & Torgesen, 1987). Sie ist folglich Ausdruck der kognitiven Einsicht, dass Wörter aus unterschiedlichen Einheiten (Silben, Onset-Rime und Phonemen) aufgebaut sind, und umfasst die Fähigkeit, diese unterhalb der Bedeutungsebene liegenden lautstrukturellen Einheiten zu erkennen und damit intentional und kontrolliert zu operieren (Hartmann, 2002). Das lautgetreue Schreiben basiert auf der Fähigkeit, den kontinuierlichen Lautstrom (die phonologische Wortform) eines gehörten oder auch nur gedachten Wortes in einzelne Phoneme untergliedern zu können (PB: Lautanalysefähigkeit), um nachfolgend die zugehörigen Grapheme zuzuordnen und folgerichtig als Wort aufschreiben zu können. Die Orientierung an der Silbenstruktur der Wörter (PB: Fähigkeit zur Silbengliederung) begünstigt diesen lautgetreuen Schreibprozess, da dadurch das Wort in kleinere und damit überschaubarere Analyseeinheiten untergliedert wird. Zudem unterstützt die Orientierung an der Silbenstruktur auch den Kontrollprozess während des Schreibvorgangs. Eine besondere Herausforderung stellt in dieser Phase des Schreibenlernens die Analyse komplexer Konsonantenverbindungen (z. B. am Wort- bzw. Silbenanfang: **Strudel/Strümpfe**) dar, die nicht über die Silbengliederung aufgelöst werden können. Fähigkeiten zur Onset-Rime-Erkennung (PB) sind hier von besonderer Bedeutung, da darüber wiederum die Fokussierung kleinerer Analyseeinheiten (Onset) ermöglicht wird. Vorschulische Fähig-



keiten der phonologischen Bewusstheit konnten als prognostisch valide Vorhersagemerkmale (Prädiktoren) für frühe Rechtschreibkompetenzen (Klasse 1 und 2) identifiziert werden (z. B. Ennemoser et al., 2012). Auch Rechtschreibleistungen in höheren Schuljahren (bis Klasse 8) können über Leistungen der phonologischen Bewusstheit in Klasse 1 vorhergesagt werden (Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000; Wimmer & Mayringer, 2002; Landerl & Wimmer, 2008). Sowohl bei Kindern mit RS/LRS wie bei Kindern mit SSES und komorbid bestehenden schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten können nicht altersgemäße Leistungen der phonologischen Bewusstheit vor und zu Beginn der Schulzeit sowie auch in späteren Schuljahren nachgewiesen werden (LR/LRS: z. B. Bruck, 1992; SSES-RS/LRS: z. B. Hartmann, 2002).

Das **phonologische Arbeitsgedächtnis** ermöglicht als eines der Hilffsysteme des Arbeitsgedächtnisses (Baddeley, 2003) das kurzzeitige Aufrechterhalten auditorisch-sprachlicher Informationen für deren Analyse und die weitere kognitive Verarbeitung. Beim Schreiben eines Wortes nach Diktat beispielsweise muss die phonologische Wortform ausreichend lange aufrechterhalten werden, damit diese vollständig lautlich analysiert und in Schrift überführt werden kann. Darüber hinaus wird angenommen, dass das phonologische Arbeitsgedächtnis ganz wesentlich für die Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) ist. Damit sich sichere Zuordnungen ausbilden können, müssen bei der phonetischen Umkodierung von Graphemen deren lautliche Entsprechungen ausreichend lange im phonologischen Arbeitsgedächtnis aufrechterhalten werden. Auch der Zusammenhang von phonologischen Arbeitsgedächtnisleistungen und Schriftsprachkompetenzen kann als empirisch gut abgesichert gelten (z. B. Näslund & Schneider, 1996). Über vorschulische phonologische Arbeitsgedächtnisleistungen können spätere Rechtschreibleistungen (Klasse 1 und 2) vorhergesagt werden (z. B. Ennemoser et al., 2012). Dabei verweisen komplexe Analysen auf einen indirekten und über die phonologische Bewusstheit vermittelnden Einfluss des phonologischen Arbeitsgedächtnisses auf schriftsprachliche Leistungen. Untersuchungen zeigen auch hier, dass Schüler mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten spezifische Defizite im phonologischen

Arbeitsgedächtnis aufweisen (z. B. Steinbrink & Klatt, 2008; Schuchhard, Mähler & Hasselhorn, 2008). Das phonologische Arbeitsgedächtnis hat zudem einen bedeutenden Einfluss auf den Spracherwerb. Funktionsbeeinträchtigungen gehen mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung einher und sind bei Kindern mit SSES empirisch gut abgesichert (Übersicht Hasselhorn und Werner, 2000; Kany & Schöler, 2014). Probleme im phonologischen Arbeitsgedächtnis können daher als gemeinsamer Verursachungsfaktor schriftsprachlicher (LRS) wie auch sprachlicher Entwicklungsstörungen (SSES) angenommen werden. Hasselhorn und Grube (2003) gehen davon aus, dass Störungen in der klanglichen Qualität der phonologischen Informationen („gestörte Repräsentationsqualität“) für die Arbeitsgedächtniseinschränkungen verantwortlich sind und nicht deren generell kürzere Repräsentationsdauer (geringere Speicherkapazität) im phonologischen Arbeitsgedächtnis. Die Präzision und Genauigkeit, mit der Sprachlaute wahrgenommen werden, hat somit Einfluss auf phonologische Arbeitsgedächtnisleistungen.

Die Fähigkeit, Sprachlaute diskriminieren zu können, stellt eine Voraussetzung für den Spracherwerb dar. Sie ermöglicht den Aufbau des Lautinventars und darüber eine unauffällige Entwicklung auf der phonetisch-phonologischen Sprachebene. Zugleich wird die **Lautdiskriminationsfähigkeit** auch für den Aufbau morphologischer Systeme als bedeutend angesehen (Kany & Schöler, 2014). Beeinträchtigungen in der Diskriminierung von Sprachlauten sind bei Kindern mit SSES nachgewiesen (Leonard, 1997), insbesondere phonologische Aussprachestörungen können die Folge sein. Diese bestehen oftmals über einen längeren Zeitraum bis in die Grundschulzeit hinein, sodass ungünstige Auswirkungen auf den Erwerb und die Sicherheit der PGK daraus resultieren können. Schreibfehler sind mitunter auch Ausdruck unsicherer PGK, insofern sind Verzögerungen im Erwerb der alphabetischen Rechtschreibstrategie naheliegend. Es besteht die Annahme, dass die Entwicklung phonologischer Bewusstheit nicht nur mit dem phonologischen Arbeitsgedächtnis, sondern auch mit der Fähigkeit zur Sprachwahrnehmung in Zusammenhang steht und somit die Lautdiskriminationsfähigkeit indirekt (vermittelt über die phonologische Bewusstheit) auf den

Schriftspracherwerb einwirkt (McBride-Chang, 1996). Auch bei Betroffenen mit LRS können Defizite in der Lautunterscheidung empirisch belegt werden (Adlard & Hazan, 1998). Als ursächlich hierfür werden Störungen in der zeitlich auditiven Verarbeitung, z. B. in der Verarbeitung schnell wechselnder oder sehr kurzer Hörreize, diskutiert (Übersicht bei Steinbrink & Lachmann, 2014). Sie beeinträchtigen die Ausbildung qualitativ hochwertiger Phonemrepräsentationen, sodass infolge daraus Schwächen in der Phonemdiskriminationsfähigkeit und der phonologischen Bewusstheit resultieren. Auditive Hörverarbeitungsdefizite konnten für Teilgruppen von Personen mit SSES (z. B. Tallal & Piercy, 1978) und auch mit LRS (Groth et al., 2009) nachgewiesen werden.

Für das Rechtschreiben im höheren (Grund-)Schulalter sind zunehmend auch linguistische Kompetenzen von besonderer Bedeutung. Zwar können Rechtschreibleistungen zum Ende der 4. Klasse am besten über diesbezügliche Leistungen zu Beginn der Grundschulzeit (Klasse 1 und 2) vorhergesagt werden, daneben haben aber auch vorschulische linguistische Kompetenzen (Bereich Wortschatz und Grammatik) eine gute Vorhersagekraft. Hier ist insbesondere die **morphologische Bewusstheit** in den Blick zu nehmen, die sich als implizites Wissen schon ab dem Alter von 2–3 Jahren ausbildet und das Lernen neuer Wörter und das Bilden lexikalischer Repräsentationen erleichtert (Volkmer, Schulte-Körne & Galuschka, 2019). Beim Schreiben nach der orthografischen Rechtschreibstrategie sind neben der Anwendung von Rechtschreibregeln morphologische Fähigkeiten und Morphembewusstheit mitentscheidend für das korrekte Schreiben von Wortstämmen und von Anfangs- und Endmorphemen (Prä- und Suffixe). Durch das Erkennen bekannter Morpheme wird es möglich, die korrekte Schreibweise eines Wortes abzuleiten (Weiss et al., 2010). Morphologische Bewusstheit trägt bedeutend zur Varianzaufklärung der Rechtschreibleistungen (Volter et al., 2009) und der RS (Volkmer et al., 2019) bei. Schüler mit RS zeigen niedrigere Leistungen in der morphologischen Bewusstheit. Es ist naheliegend, dass in höheren Grundschuljahren die RS von Schülern mit SSES auch in Zusammenhang stehen mit ihrer (persistierenden) Symptomatik auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene

(insbesondere Flexionsfehler) und einer geringeren morphologischen Bewusstheit. Untersuchungen zeigen, dass die Rechtschreibleistungen von Betroffenen mit Defiziten auf der semantisch-lexikalischen und grammatischen Sprachebene bedeutsam unter denen von Betroffenen mit isolierter Aussprachesympptomatik liegen (Joye, 2019; Snowling, Bishop & Stothard, 2000).

Der Erwerb der Schriftsprache basiert größtenteils auf **expliziten Lernprozessen**, aber nicht ausschließlich. Ein Teil des Wissens über die Schreibweise von Wörtern wird eher beiläufig und unbewusst (implizit) über den vielfältigen Kontakt mit geschriebenen Wörtern erworben (Pacton et al., 2001). Es gibt Hinweise darauf, dass Kinder mit einer LRS in ihrem impliziten Lernen beeinträchtigt sind (Übersicht bei Ise & Schulte-Körne, 2012). Es besteht die Annahme, dass die Kombination eines phonologischen Defizits und einer Beeinträchtigung des impliziten Lernens die Ausbildung stabiler Phonemrepräsentationen erschwert. Trotz des häufigen Kontaktes mit geschriebenen Wörtern wird (implizit) nicht gelernt, welche Buchstabenfolgen häufig vorkommen und wie oft bzw. unter welchen Bedingungen Buchstaben an bestimmte Laute gekoppelt sind (Ise & Schulte-Körne, 2012). Diese Schwierigkeiten führen dazu, dass die PGK und orthografisches Wissen nicht ausreichend automatisiert werden können. Die Vermittlung und Förderung expliziten Wissens zu den PGK und den Rechtschreibphänomenen im alphabetischen und orthografischen Rechtschreiberwerb muss daher als Grundpfeiler der Intervention bei bestehenden RS angesehen werden.

#### 4 Prävention – Fokus Schulalter

Vorschulische Ansätze zur Prävention von LRS liegen aufgrund der empirisch abgesicherten Wirksamkeit vor allem im Bereich der Förderung phonologischer Bewusstheit (Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Fischer & Pfost, 2015). Nachvollziehbar ist aber auch, dass die Prävention von LRS bei Kindern mit SSES nicht ohne die Förderung sprachlicher Kompetenzen (z.B. im Bereich phonetisch-phonologischer Fähigkeiten) gelingen kann. Hartmann (2017) benennt drei Bausteine der vor- bzw.

**schulischen LRS-Prävention: 1) frühe Sprachtherapie und -förderung, 2) Förderung der phonologischen Bewusstheit und 3) Förderung von frühen Schriftsprachkompetenzen.** Angesichts inkonsistenter Befunde der vorschulischen LRS-Prävention bei Kindern mit einem erhöhten Risiko für schriftsprachliche Lernschwierigkeiten und die insbesondere im Hinblick auf Kinder mit SSES wenig überzeugenden Effekte (Hartmann, 2013) ist als „**Herzstück der LRS-Prävention ein guter Schriftsprachunterricht in den ersten Schuljahren**“ (Hartmann, 2017, S. 369) anzusehen, der die besondere Lernausgangslage dieser Kinder berücksichtigt.

Ziel eines präventionsorientierten Schriftsprachunterrichts in den ersten Schuljahren ist es, den Schülern Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen zu vermitteln, auf deren Grundlage sie sich zu kompetenten Schriftsprachnutzern entwickeln können. Schriftsprache muss als System und in ihrer Beziehung zur Lautsprache kennengelernt und erfahrbar werden. Dabei sind für die Unterrichtsgestaltung folgende Prinzipien handlungsleitend (Hartmann, 2017):

- Fokussierung schriftsprachspezifischer Lerninhalte: Phonembewusstheit, alphabetisches Wissen/Kenntnisse von GPK/PGK, kontinuierliche Förderung von Rechtschreibkompetenzen (alphabetische und orthografische Schreibstrategie);
- Einsatz von forschungsbasierten Unterrichtsansätzen und Fördermethoden, die sich als effektiv erwiesen haben;
- intensive Nutzung verfügbarer Unterrichtszeit für die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand;
- Kombination von direktem, lehrerzentriertem Unterricht und offenen schülergeleiteten Lernaktivitäten;
- Binnendifferenzierung des Unterrichts und Individualisierung von Lern- und Förderangeboten;
- diagnostisch geleiteter Unterricht (regelmäßige Lernstandserhebungen) mit dynamischen Anpassungen der pädagogischen Maßnahmen, der unterrichtlichen Lern- und Förderangebote sowie der Fördermaterialien.

Im frühen Schriftsprachunterricht erlangt die Förderung der Lautanalysefähigkeit (PB) eine besondere Bedeutung, da sich diese Fähigkeit maßgeblich erst über die Auseinandersetzung mit den

Phonemen und Graphemen im Rahmen der angeleiteten schriftsprachlichen Lernangebote in Klasse 1 voll entfaltet. Ihre Förderung ist im Vorschulalter vergleichsweise nur in engen Grenzen möglich. Ein isoliertes Training phonologischer Bewusstheit in der 1. Klasse verbessert bei Kindern mit einem Risiko für LRS die Rechtschreibkompetenzen jedoch nicht (Hatz & Sachse, 2010). Lautanalytische Übungen sollten daher in enger Anbindung an den Schreiblernprozess durchgeführt werden. Sie unterstützen den Erwerb der alphabetischen Schreibstrategie. Für das lautorientierte Schreiben ist die Zuordnung von Graphemen zur ihren korrespondierenden Phonemen von grundlegender Bedeutung. Allerdings sind Kinder mit unzureichenden schriftsprachspezifischen Lernvoraussetzungen oftmals angesichts der großen Anzahl der zu lernenden PGK überfordert. Um Phonembewusstheit gezielt anzuregen und zugleich unsicheren Buchstabenkenntnissen möglichst vorzubeugen, sind diese Schüler auf die systematische Einführung von Buchstaben (z.B. im Rahmen von Lernangeboten zum „Buchstaben der Woche“) und die kontinuierliche Erweiterung der PGK angewiesen. Die explizite Vermittlung der PGK schärft das Bewusstsein für die Klangstruktur der unterschiedlichen Sprachlaute und die eigene Lautbildung. Ein solches Ausmaß an Sprachbewusstheit ist die Voraussetzung, dass beim lautorientierten Schreiben die Untergliederung der phonologischen Wortform in einzelne Phoneme gelingen kann. Handzeichen können beim Erwerb der PGK/GPK unterstützend wirken, wenn sie im Sinne phonembestimmter Manualsysteme (z.B. Schäfer & Leise, 2008) auf die Bildung der Sprachlaute hinweisen und darüber die Sprach- und Phonembewusstheit stärken. Die Handzeichen unterstützen den Verinnerlichungsprozess der PGK/GPK und fungieren zugleich als Merkhilfen. Indem sie als motorische Gesten realisiert werden, wird eine Verbindung zwischen Geschriebenem (Grapheme) und Gesprochenem (Phoneme) hergestellt.

Ein solches Vorgehen ist für analytisch-synthetische (halboffene) Fibelheftgänge kennzeichnend, kann aber auch im fachdidaktischen Konzept des Spracherfahrungsansatzes (Brügelmann, 1983) beachtet werden. Gefahren birgt jedoch ein unterrichtliches Vorgehen, das die eigenaktive Aneignung der PGK und

den Erwerb der alphabetischen Schreibstrategie allein über das „freie Schreiben“ unter Verwendung von „Anlauttabellen“ priorisiert. Untersuchungsbefunde zeigen, dass ein unterrichtliches Vorgehen nach dem fachdidaktischen Ansatz „Lesen durch Schreiben“ (Reichen, 2006) für lernschwächere Schüler (und Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen) nicht geeignet ist, da es das Risikopotential für LRS erhöht (Schründer-Lenzen, 2007). Im Hinblick auf Kinder mit SSES kommt Scheerer-Neumann (2020) zur Einschätzung, dass die Methode des „freien Schreibens“ ungeeignet ist, da die mentalen phonologischen Wortformrepräsentationen und die Aussprache der Wörter nicht exakt genug ausfallen, um davon Schreibungen ableiten zu können. Defizite in der phonologischen Bewusstheit und in semantisch-lexikalischen Fähigkeiten erschweren zusätzlich die Aneignung und den Umgang mit der Anlauttabelle. Eigene Untersuchungen (Hatz, 2015) zeigen, dass bei starker Betonung des freien Schreibens in Klasse 1 Schüler mit Defiziten in der phonologischen Informationsverarbeitung geringere Fortschritte in ihren lautanalytischen Fähigkeiten erzielen als Schüler, die nach einem Fibellehrgangskonzept unterrichtet wurden. Die Lernimpulse bezüglich der Ausbildung phonologischer Bewusstheit fielen darüber offensichtlich geringer aus. Die Schüler im Fibellehrgangskonzept konnten diesbezüglich die zur Verfügung stehende Lernzeit auf Grundlage angeleiteter und stärker strukturierter Lernaufgaben ganz offensichtlich effektiver nutzen.

Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen sind insbesondere auf Lernangebote angewiesen, bei denen sie die Lautanalyse an vorgegebenen Wörtern üben und sie diese über vielfältige Übungsformen rechtschriftlich als Lernwörter sichern. Angeleitete Schreibaufgaben ermöglichen Lernerfahrungen an linguistisch unterschiedlich komplexem Wortmaterial. So können bereits in der Phase des alphabetischen Strategieerwerbs unterschiedliche Rechtschreibphänomene gezielt und aufeinander aufbauend eingeübt werden.

Ergebnisse aus der ATI-Forschung (Aptitude-Treatment-Interaction), welche die Wechselwirkungen von individuellen Lernvoraussetzungen und eingesetzten Lehrmethoden untersucht, zeigen, dass leistungsschwächere Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzun-

gen stärker von direkter Instruktion in einem hochstrukturierten und lehrerzentrierten Unterricht profitieren. Ein übungsbetontes, schrittweise aufeinander aufbauendes, feedbackbetontes, strategisch ausgerichtetes Vorgehen im Sinne der „Methode der direkten Instruktion“ wirkt lernförderlicher im Vergleich zu einem eher konstruktivistischen Vorgehen in offeneren Lernformen (Grünke, 2006). In einer Untersuchung von Hanke (2005) beispielsweise erwiesen sich im 2. Schuljahr eher lehrgangsgebundene Unterrichtskonzeptionen im Vergleich zu offeneren Konzeptionen für Schüler mit schwächeren schriftsprachbezogenen Leistungen als günstiger im Hinblick auf die Entwicklung im Rechtschreiben. In der Untersuchung von Hatz und Sachse (2014) profitierten Kinder mit einem Risiko für schriftsprachliche Lernschwierigkeiten deutlicher von einem lehrgangsorientierten schriftsprachlichen Anfangsunterricht im Vergleich zu einem offeneren Vorgehen mit Betonung des freien Schreibens. Der Anteil an Schülern mit unterdurchschnittlichen Rechtschreibleistungen zum Ende der 1. Klasse fiel in der Gruppe mit lehrgangsorientiertem Unterricht mit 20,4 % nur etwa halb so hoch aus (44,1 % in der Gruppe mit offenem Unterricht).

Die Prävention von RS kann angesichts der heterogenen Lernausgangslage einer Klasse nur über flexibel gestaltete Förderangebote im Rahmen von Binnendifferenzierung und individueller Förderung gelingen. Risikolerner benötigen unterrichtliche Lernangebote, die unter Berücksichtigung der besonderen Lernvoraussetzungen an ihren individuellen Lernständen ansetzen. Nur wenn sie in der Zone der nächsten Entwicklung gefördert werden, können sie ihre schriftsprachlichen Kompetenzen kontinuierlich fortentwickeln. Regelmäßige Lernstandserhebungen, Analysen freier Schreibproben oder auch die Durchführung von Rechtschreibtests geben Aufschluss über die individuellen Lernentwicklungen. Schüler, die trotz eines präventiv gestalteten schriftsprachlichen Anfangsunterrichts keine oder nur sehr langsam Lernfortschritte erzielen, bedürfen zusätzlicher schulischer Förderangebote zur Reduktion ihrer RS. Wenn Kleingruppen- oder Individualinterventionen, die sich über einen mindestens mehrwöchigen Zeitraum erstrecken sollten, nicht zum intendierten Lernerfolg führen, können Lernfortschritte im Rah-

men außerschulischer Therapieangebote erzielt werden. Die Durchführung einer außerschulischen Lerntherapie ist angezeigt, wenn sich die RS als überdauernde Lernstörung erweisen und/oder das betroffene Kind unter dieser Situation leidet und ungünstige sozial-emotionale Auswirkungen zu beobachten sind.

## 5 Intervention

Wirksame Interventionsansätze setzen an den Schwierigkeiten im Rechtschreiben an. Eine Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze (Ise, Engel & Schulte-Körne, 2012) zeigt, dass symptom-spezifische Förderansätze deutlich effektiver sind als schriftsprachferne Funktions- und Wahrnehmungstrainings. Keine Wirksamkeit resultiert aus kausalen Therapieansätzen, die an den Grundfunktionen ansetzen, welchen eine ursächliche Beteiligung am Misserfolg beim Schriftspracherwerb zugesprochen wird (z.B. auditive oder visuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungstrainings; Training des phonologischen Arbeitsgedächtnisses) (DGKJP, 2015). Ebenso erwiesen sich Trainings der phonologischen Bewusstheit, die im (frühen) Grundschulalter isoliert durchgeführt und nicht mit dem Schreiblernprozess verknüpft wurden, als nicht wirksam. Schüler mit RS profitieren von symptom-spezifischen, „expliziten, systematischen und kleinschrittigen Interventionen mit Erklärungen, korrektiven Feedbacks, reichhaltiger Übungspraxis und starker kognitiver und emotionaler Unterstützung“ (vgl. Hartmann, 2017, S. 373). Dabei führen Interventionen, die über mehr als 20 Wochen durchgeführt werden, zu einer stärkeren Verbesserung schriftsprachlicher Leistungen im Vergleich zu kürzeren Interventionen. Die Förderangebote sind an den Lernentwicklungsstand der jeweiligen Schüler anzupassen. Dies setzt eine diagnostische Lernzielbestimmung voraus.

### Förderung der alphabetischen Strategie

Evidenzbasierte Interventionsansätze und Förderprogramme unterscheiden sich in Abhängigkeit der zu fördernden Rechtschreibkompetenzen: alphabetischer oder orthografischer Strategieerwerb. Bedeutende Förderkomponenten, die auf eine Verbesserung des lautorientierten Schreibens abzielen, sind die



Lautbewusstheit und Lautunterscheidungsfähigkeit, die PGK, Konsonantencluster, Silbengliederung und lauttreue Wörter unterschiedlicher linguistischer Komplexität (Scheerer-Neumann, 2015; Huemer et al., 2019). Eine besondere Bedeutung in der Förderung kommt der Sprechsilbe zu, da sie die kleinste lautübergreifende Gliederungseinheit darstellt. Übungen zur Phonemanalyse berücksichtigen die Silbenstruktur, indem Kinder beispielsweise aufgefordert sind, Silbenbögen entsprechend der erkannten Silbenanzahl eines zu analysierenden Wortes zu malen und anschließend in jeden Silbenbogen den zugehörigen Vokal hineinzuschreiben. Die Strategie des rhythmisch-syllabierenden Mitsprechens trägt zu einer genaueren lautlichen Durchgliederung bei und erhöht dadurch die phonologische Vollständigkeit der zu schreibenden Wörter. Die Vermittlung dieser Strategie ist zentraler Bestandteil einschlägiger Trainingsprogramme zum Aufbau der alphabetischen Schreibstrategie (z. B. **Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung** nach Reuter-Liehr, 2006). Phonemanalyse- und Schreibübungen an „lautgetreuem“ Wortmaterial tragen dazu bei, dass das phonologische Prinzip der Schriftsprache leichter verinnerlicht werden kann. Kinder mit solchen Lernschwierigkeiten profitieren dabei insbesondere vom allmählichen Ansteigen des Schwierigkeitsgrades des in der Förderung verwendeten Wortmaterials (z. B. Wörter mit langklingenden Vokalen/Konsonanten vor kurz klingenden Vokalen/Konsonanten vor Wörtern mit komplexen PGK wie *Tank* oder *Ring*; Wörter mit einfacher Konsonant-Vokal-Abfolge vor Wörtern mit Konsonantenhäufung im Übergang von 1. zu 2. Silbe vor Wörtern mit komplexen Konsonantenclustern am Anfangs- oder Endrand einer Silbe; Wörter mit geringer Silbenanzahl vor Wörtern mit drei und mehr Silben) (Scheerer-Neumann, 2015).

Da bei Kindern mit SSES länger anhaltende Probleme in der phonologischen Bewusstheit und der phonematischen Differenzierungsfähigkeit auftreten können, sind vorausgehende oder ergänzende Übungen zur phonologischen Bewusstheit (z. B. Förderung der Silbengliederung und der Phonemanalyse) und zur Lautunterscheidung ähnlich klingender Laute und Lautverbindungen in Abhängigkeit der individuellen Lernausgangslage im Förderprozess zu berücksichtigen. Die lautliche Analyse komple-

xer Konsonantencluster bereitet Schülern mit SSES auch in höheren Grundschuljahren Schwierigkeiten; Probleme zeigen sich noch in der vierten Klasse (Klicpera et al., 1993). Übungen zur Analyse und zum Verschriften komplexerer Konsonantencluster sind daher ein wichtiges Element im Übungskanon für diese Schüler.

Frühzeitig einsetzende Fördermaßnahmen zum Erwerb der elementaren Schreibtechnik sind von besonderer Bedeutung in Hinblick auf den orthografischen Rechtschreiberwerb. Eine ungünstige Prognose für einen unauffälligen langfristigen Erwerbsverlauf haben insbesondere die Schüler, die zum Ende der ersten Klasse das lautorientierte Schreiben noch nicht beherrschen (Scheerer-Neumann & Schnitzler, 2009; Scheerer-Neumann, 2020). Untersuchungen zeigen, dass frühe schulische Zusatzinterventionen, die bereits in Klasse 1 für Kinder mit RS angeboten werden, maßgeblich zur Reduktion der Symptomatik beitragen können (Humer et al., 2005) und die Fördereffekte deutlicher ausfallen im Vergleich zu später einsetzenden Interventionen (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Hütter, 1993). Schwächen können offenbar eher zu Beginn der Schulzeit kompensiert werden als in höheren Klassen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Bei Beherrschung der basalen Schreibtechnik können die freiwerdenden kognitiven Ressourcen effektiver für die Beachtung orthografischer Strukturen und Regelmäßigkeiten genutzt werden. Der orthografische Strategieerwerb ist auf lange Sicht gesehen insofern anspruchsvoller, da beim Schreiben eines Wortes oftmals zugleich unterschiedliche Rechtschreibaspekte (z. B. orthografische Regelmäßigkeiten und morphematisches Wissen) zu beachten sind. Im Vergleich zum alphabetischen Strategieerwerb stellt der orthografische Strategieerwerb für Schüler mit RS eine sehr viel komplexere Herausforderung dar.

### Förderung der orthografischen Strategie

Die orthografische Rechtschreibstrategie wird charakterisiert durch die Beachtung und Nutzung orthografischer Strukturen und Regelmäßigkeiten, die über die basalen PGK hinausgehen. Evidenzbasierte Interventionsansätze führen im Rahmen didaktischer Übungseinheiten in die unterschiedlichen orthografischen Rechtschreibphänomene explizit und

sukzessive ein. Unterschieden wird zwischen regel- und morphembezogenen Förderansätzen und Trainingsverfahren. Das **Marburger Rechtschreibtraining** (MRT; Schulte-Körne & Mathwig, 2009) ist ein Vertreter des regelbezogenen Förderansatzes. Charakteristisch ist ein systematischer und kleinschrittig strukturierter Übungsaufbau, der orthografische Regeln nicht nur einführt, sondern deren Beachtung bzw. Anwendung im Schreibprozess intensiv einübt. In 12 Übungseinheiten werden acht zentrale Rechtschreibregeln vermittelt. Der besondere Schwerpunkt liegt dabei zugleich auf der Vermittlung von Strategiewissen. Über sogenannte Rechtschreib-Lösungsalgorithmen werden (Denk-) Handlungsschritte eingeübt, die zur korrekten Schreibung führen und so die Anwendung des Regelwissens stärken.

Morphembezogene Förderansätze zielen darauf ab, das morphematische Prinzip der Rechtschreibung zu vermitteln. Die Schüler lernen, ihre Rechtschreibung durch das Wissen über verschiedene Wortbausteine wie z. B. Hauptbau (Stammmorphem: Bsp. -fahr-) oder Vor- und Nachbau (Präfix: Bsp. ver-; Suffix: Bsp. -heit, -lich) zu verbessern. So können auf Basis des morphematischen Prinzips Schreibweisen korrekt realisiert werden, die nach der alphabetischen Schreibstrategie orthografische Fehler darstellen würden. Entgegen morphembezogener Übungsformen im Rahmen des allgemeinen Rechtschreibunterrichts (z. B. Arbeit mit Wortfamilien) zeichnen sich effektive Trainingsprogramme wie **REMO-2** (Walter, 2006) oder **MORPHEUS** (Kargl & Burgstaller, 2010) durch einen systematischen Übungsaufbau und einen gezielt ausgewählten Morphembestand aus, der im Zentrum vielfältiger und variabler Übungen steht. Die damit einhergehende intensive Auseinandersetzung mit den Wortbausteinen und deren häufige Wiederholung begünstigen das Einprägen der orthografisch korrekten Schreibweisen. Computerbasierte und Papier-Bleistift-Übungen ergänzen einander; zusätzlich sind reflexive Gespräche wesentlicher Bestandteil dieser Trainings.

Ergänzend zu regel- und morphembezogenen Trainingsmaßnahmen sind auf lange Sicht gesehen Übungsformen sinnvoll, die auf die Sicherung eines Rechtschreibgrundwortschatzes abzielen. Dabei begünstigt häufiges Üben in kleinen Einheiten die Behaltensleis-

tung für korrekte Schreibweisen. Bei der rechtschriftlichen Aneignung der Lernwörter sind zwei Phasen zu unterscheiden, eine Einprägphase und eine Übungsphase (Scherer-Neumann, 2015). In der Einprägphase sind die Schüler aufgefordert, die neuen Rechtschreibwörter auf die „kritischen Rechtschreibstellen“ hin zunächst zu analysieren, z. B. unter Berücksichtigung von Regelkenntnissen und morphematischem Wissen, und nachfolgend sich diese Stellen und die Schreibweise insgesamt bewusst einzuprägen. Die Übungsphase ist charakterisiert durch häufige Schreibwiederholung in kurzen Zeitabständen. Möglichst tägliche Übungsphasen, z. B. mit Hilfe einer Rechtschreibkartei, tragen zur Sicherung des Lernwortschatzes bei. Im Förderprogramm **Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining** (Tacke, 2007) sind die Schüler bei jeder Schreibwiederholung aufgefordert, die jeweiligen Rechtschreibstellen zu benennen und ggf. zu erläutern. In dieser Form des Arbeitens mit Lernwortschatzen ist es hilfreich, die **Handlungsschritte beim Einprägen und Üben neuer Wörter** in ihrer Abfolge explizit einzuführen, zu verbalisieren und sie dadurch bewusst zu machen. Ergänzend kann die Verankerung dieser Schritte an Symbolen Orientierung geben. Ziel ist es, die Schüler darüber zum „inneren Sprechen“ anzuleiten, sodass sie zu einer angemessenen Selbststrukturierung ihrer Handlung finden und sie so die komplexe Handlungsabfolge bei der Bearbeitung neuer Lernwörter leichter verinnerlichen können. Ein Beispiel für die Strukturierung dieses Vorgangs in acht Handlungsschritten findet sich bei Scheerer-Neumann (2015).

## 6 Schlusswort

Kinder mit SSES haben ein erhöhtes Risiko für die Ausbildung von RS. Der Erwerb von Rechtschreibkompetenzen vollzieht sich angesichts der besonderen Lernvoraussetzungen oftmals langsamer. Von daher erweist es sich als hilfreich, wenn die skizzierten Förderansätze zumindest in Teilbereichen bereits im allgemeinen Rechtschreibunterricht in der Klasse berücksichtigt werden. Im Kontext von Präventions- und Interventionsmaßnahmen sind oftmals aber auch ergänzende Maßnahmen zur psychischen Stabilisierung der Betroffenen mit RS zu ergreifen. Zur schulischen

Verantwortung gehört hierzu die Umsetzung der Verordnungen zum Umgang mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten in der Schule und insbesondere die differenzierte Abwägung und Gewährung von Maßnahmen des Nachteilsausgleiches zum Schutze der Betroffenen. Kinder mit SSES zeigen im Vergleich zur Rechtschreibung noch gravierendere Auffälligkeiten im schriftsprachlichen Ausdruck, die im Zusammenhang mit Defiziten im Wortschatz und in grammatischen Kompetenzen zu sehen sind (Klicpera et al., 1993). Angesichts der Zukunftsbedeutung dieser Kompetenz darf die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten nicht auf die Rechtschreibung alleine begrenzt bleiben. Wenn die Rechtschreibkompetenzen gut ausgebildet sind, stehen nicht nur mehr kognitive Ressourcen für die Ideengenerierung, sondern insbesondere auch für die sprachliche Reflexion und Ausgestaltung von Texten zur Verfügung. Die Rechtschreibförderung stellt daher auch für diese Kindern einen wichtigen Baustein für die Ausbildung hierarchiehöherer Schreibkompetenzen dar.

## Literatur

- Adlard, A. & Hazan, V. (1998). Speech perception in children with specific reading difficulties (dyslexia). *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A, 153-177.
- Baddeley, A. D. (2003). Working Memory. Looking back and forward. *Nature Reviews*, 4, 829-839.
- Bäcker, A. & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 329-337.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- Brügelmann, H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Libelle.
- Bus, A. G. & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training-studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- DGKJP – Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e. V. (2015). *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie (S3)*; AWMF-Registernummer 028 -044. Abgerufen von <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/059-003.html> [5.12.2020]
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the Na-

- tional Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 53-67.
- Esser, G. & Schmidt, M. (1993). Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 22, 100-116.
- Esser, G., Wyszkon, A. & Schmidt, M. H. (2002). Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung: Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31, 235-242.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 201-210.
- Fischer, M. Y. & Pfof, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 35-51.
- Gallmann, P. & Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreibung*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Groth, K., Lachmann, T., Riecker, A., Muthmann, I. & Steinbrink, C. (2009). Developmental dyslexics show deficits in the processing of temporal auditory information in German vowel length discrimination. *Reading and Writing*, 24, 285-303.
- Grünke, M. (2006). Fördermethoden. Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 239-254.
- Haffner, J., Zerahn-Hartung, C., Pfüller, U., Parzer, P., Strehlow, U. & Resch, F. (1998). Auswirkung und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen Erwachsenen – empirische Befunde einer epidemiologischen Stichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26, 124-135.
- Hanke, P. (2005). Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster: Waxmann.
- Hartmann, E. (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern*. Fribourg: Sprachimpuls.
- Hartmann, E. (2017). Kinder und Jugendliche mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 361-375). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hartmann, E. & Studer, F. (2013). Wie effektiv sind metaphonologische Vorschultrainings zur LRS-Prävention bei Kindern mit lautsprachlichen Beeinträchtigungen? Eine Me-

- taanalyse. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 42-68.
- Hasselhorn, M. & Grube, D. (2003). Das Arbeitsgedächtnis: Funktionsweise, Entwicklung und Bedeutung für kognitive Leistungsstörungen. *Sprache, Stimme, Gehör*, 27, 31-37.
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sprache, Bd. 3, S. 363-378)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hatz, H. (2015). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Abgerufen von <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/ desc/searchtype/simple/query/Hatz+/docId/79> [28.12.2020]
- Hatz, H. & Sachse, S. (2010). Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen. Auswirkungen eines Trainings phonologischer Bewusstheit und eines Rechtschreibtrainings im ersten Schuljahr auf den Schriftspracherwerb bei Risikokindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 42, 226-240.
- Hatz, H. & Sachse, S. (2014). Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern, kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 100-106). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hayes, J. R. (2012). Evidence from language bursts, revision and transcription for translation an its relation to other-writing processes. In M. Fayol, D. Alamargot & V. W. Berninger (Eds.), *Translation of thought to written text while composing: Advancing theory, knowledge, research methods, tools, and applications* (S. 15-25). New York: Psychology Press.
- Huemer, S., Pointner, A., Schöfl, M & Landerl, K. (2019). *Evidenzbasierte LRS-Förderung*. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Kompetenzen, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen. Abgerufen von <https://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche> [28.12.2020]
- Humer, R., Klicpera, C., Schabmann, A., Prcha, I. & Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Der Einfluss früher Fördermaßnahmen für Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. *Erziehung und Unterricht*, 155, 713-724.
- Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122-136.
- Ise, E. & Schulte-Körne, G. (2012). Implizites Lernen und LRS: Spielen Defizite im impliziten Lernen eine Rolle bei der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben? *Lernen und Lernstörung*, 1, 79-97.
- IQB-Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören, Primarbereich*. Abgerufen von <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> [ 26.10.2020]
- Jahnke, B., Berg, M. & Hatz, H. (19.11.2016). *Schriftsprachspezifische Lernvoraussetzungen, Schulleistungen in Deutsch und Mathematik sowie Verhaltensauffälligkeiten/emotionale Probleme bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung in Klasse 1 und 2: Ergebnisse der Ki.SSES-PROLUBA-Längsschnittstudie*. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES IX), Heidelberg. Abgerufen von <https://giskid.eu/ises-ix-rueckblick/> [28.12.2020]
- Joye, N., Broc, L., Olive, T. & Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with developmental language disorder: A meta-analysis across european languages. *Scientific Studies of Reading*, 23, 129-160.
- Justice, L. M., Sofka, A. E. & McGinty, A. (2007). Targets, techniques and treatment contexts in emergent literacy intervention. *Seminars in Speech and Language*, 28, 14-24.
- Kany, W. & Schöler, H. (2014). Ursachen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörung. Kindergartenphase* (S. 101-116). München: Urban & Fischer.
- Kargl, R. & Purgstaller, C. (2010). *MORPHEUS. Morphemunterstützendes Grundwortschatz-Segmentierungstraining*. Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Hütter, E. (1993). Die Praxis der Legasthenieförderung in zwei Wiener Schulbezirken. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Was macht die Förderung effektiv? Kontroverse (?) Konzepte zur Legasthenikerbetreuung* (S. 41-147). Wien: Ketterl-Verlag.
- Klicpera, C., Graeven, M., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Wieweit haben sprachentwicklungsgestörte Kinder Probleme beim Lesen und Schreiben? *Die Sprachheilarbeit*, 5, 231-244.
- Kohn, J., Wyschkon, A., Ballaschk, K., Ihle, W. & Esser, G. (2013). Verlauf von Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Eine 30-Monats-Follow-up-Studie. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 77-89.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Leonard, L. B. (1997). *Children with specific language impairment*. Cambridge: The MIT Press.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M. & Mengler, E. D. (2000). On the "specific" of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 869-874.
- McBride-Chang, C. (1996). Models of speech perception and phonological processing in reading. *Child Development*, 67, 1836-1856.
- Meidinger, H.-P. (2016). *Rechtschreibung ist auch heute nicht ganz unwichtig. Online-Debatte Ist Rechtschreibung überbewertet?* Abgerufen von <https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/ist-rechtschreibung-ueberbewertet> [ 20.10.2020]
- Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 5, 359-382.
- Näslund, J. C. & Schneider, W. (1996). Kindergarten letter knowledge, phonological skills, and memory processes: Relative effects on early literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 30-59.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. & Cleermans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology-General*, 130, 401-426.
- Reichen, J. (2006). *Hanna hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode LESEN DURCH SCHREIBEN und ihre Hintergründe für Lehrerinnen, Studierende und Eltern* (4. Aufl.). Hamburg: Heinevetter/Scola.
- Reuter-Liehr, C. (2006). *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung* (3. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Schäfer, H. & Leis, N. (2008). *Lesen und Schreiben im Handumdrehen. Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschulen und Grundschule*. München: Reinhardt.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik, Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheerer-Neumann, G. (2020). *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*. Hannover: Kallmeyer Klett.
- Scheerer-Neumann, G. & Schnitzler, C. D. (2009). Rechtschreiberwerb im zweiten Schuljahr. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 95-110.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 514-523.
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2009). *Das Marburger-Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder* (4. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Schulz, W., Dertmann, J. & Jagla, A. (2003). Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen. Selbstwertgefühl und Integrative Lerntherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 231-242.
- Snowling, M., Bishop, D. V. M. & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 587-600.
- Spreer, M., Glück, C. W. & Theisel, A. (2019). Sprachliche Fähigkeiten und Schulleistungen von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache im Längsschnitt. *Empirische Sonderpädagogik*, 11, 318-338.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Wehrich, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Wachsmann.
- Stanovich, L. E. (1988). Explaining the differences explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.



- Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Didagnostik, Intervention*. Berlin: Springer VS.
- Steinbrink, C. & Klatte, M. (2008). Phonological working memory in German children with poor reading and spelling abilities. *Dyslexia*, 14, 271-290.
- Tacke, G. (2007). *Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining, Grundkurs* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Tallal, P. & Piercy, M. (1978). Defects of auditory perception in children with developmental dysphasia. In Ma. A. Wyke, (Ed.), *Developmental dysphasia* (S. 63-84). London: Academic Press.
- Volkmer, S., Schulte-Körne, G. & Galuschke, K. (2019). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei Lese- und Rechtschreibleistungen. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47, 334-344.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The na-

ture of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Walter, J. (2006). *REMO-2. Multimediales Rechtschreibprogramm auf Morphembasis*. Göttingen: Hogrefe.

Weis, S., Grabner, R. H., Kargl, R., Purgstaller, C. & Fink, A. (2010). Behavioral and neurophysiological effects of morphological awareness training on spelling and reading. *Reading and Writing*, 23, 645-671.

Wimmer, H. & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 272-277.

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668-680.

Wolter, J. A., Wood, A. & D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on

the literacy development of first-grade children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 286-298.

## Zum Autor

Dr. Hubertus Hatz arbeitet als Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Er ist ausgebildeter Dyslexie-Therapeut. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Diagnostik und Didaktik (Therapie und Unterricht) im Kontext von Sprach- und Kommunikations- sowie Lese-Rechtschreibstörungen.

## Korrespondenzadresse

hatz@ph-heidelberg.de



# Rechtschreibung: Diagnostik und Förderableitung anhand eines Fallbeispiels

Lea Wiehe, Katharina Weiland

**Sprachliche Förderziele:** Rechtschreibung, insbes. orthografisches Schreiben  
**Altersstufe:** Klassenstufen 1–5, Fokus Klasse 5

## Einleitung

Beeinträchtigungen des Schriftspracherwerbs stellen Betroffene sowie pädagogische und therapeutische Fachkräfte gleichermaßen vor große Herausforderungen a) angesichts der Prävalenzraten (kombinierte Lese- und Rechtschreibstörung gemäß ICD-10 F81.0: Prävalenz um 8%; isolierte Rechtschreibstörung gemäß ICD-10 F81.1: Prävalenz um 7%; isolierte Lesestörung ohne separaten ICD-10-Code: Prävalenz um 6%; Galuschka & Schulte-Körne, 2016; Wiehe, Weiland & Wahl, 2020) – in jeder Schulklasse finden sich also im statistischen Durchschnitt ein bis zwei Schüler mit einer gravierenden Beeinträchtigung des Lese- und/oder Rechtschreiberwerbs; b) in Bezug auf die Notwendigkeit einer spezifischen Intervention, denn Schriftspracherwerbsstörungen werden in der Regel nicht spontan überwunden (Schulte-Körne &

Remschmidt, 2003); c) im Hinblick auf die Relevanz schriftsprachlicher Kompetenzen als Basisfertigkeiten für den eigenständigen Wissenserwerb – deren Beeinträchtigungen können gravierende negative Auswirkungen auf die Bildungsbiographie nehmen (Kohn, Wyschkon, Ballaschk, Ihle & Esser, 2013); d) im Hinblick auf das Fehlen einheitlicher Vorgehensweisen für die standardisierte Diagnostik und die evidenzbasierte Förderung (Galuschka & Schulte-Körne, 2016). In diesem Beitrag sollen anhand eines Fallbeispiels aus dem Projekt *BLab: Blickbewegungen und ihre Bedeutung bei der Diagnose und Therapie von Lesestörungen* zwei verschiedene standardisierte Verfahren zur Rechtschreibdiagnostik vorgestellt werden, wonach anhand eines Beispiels die Ableitung von Förderzielen und -maßnahmen illustriert wird.

## Diagnostik von Rechtschreibleistungen

Die strukturierte Diagnostik von Leistungen und Leistungszuwächsen im Schriftspracherwerb ist ein originär pä-

dagogischer Auftrag, der insbesondere das Fach Deutsch und hier nicht nur den Anfangsunterricht betrifft. Die unterrichtsimmanente prozessbegleitende Diagnostik dient der frühzeitigen Erkennung individuell bestehender Beeinträchtigungen und Unterstützungsbedarfe sowie der Einleitung möglichst spezifischer Fördermaßnahmen, wie sie in den Leitlinien „Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung“ (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie [DGKJP], 2015; derzeit in Überarbeitung) empfohlen werden. Informelle Verfahren sind dabei den standardisierten Tests im Hinblick auf die Möglichkeit der Einordnung individueller Leistungen anhand einer Normpopulation derselben Klassenstufe und im Hinblick auf die intraindividuelle Vergleichbarkeit im Sinne der Dokumentation von Leistungszuwächsen in der Regel unterlegen. Sie werden jedoch in der schulischen Praxis weit häufiger angewandt, beispielsweise in Form von Diktaten mit geübtem und ungeübtem Wortmaterial. Das Testformat Diktat steht jedoch in der Kritik, weil sich die

Auswertung häufig auf eine rein quantitative Zählung von Fehlern bezieht, die jedoch genutzte Strategien und individuelle Fehlerschwerpunkte nicht valide abbilden kann und somit kaum Hinweise auf mögliche Förderbedarfe enthält (Naumann, 2008).

Die Unterscheidung zwischen Auslese- bzw. Zuteilungsdiagnostik (Ermittlung derjenigen Schüler mit Beeinträchtigungen, die Zugang zu Maßnahmen der Förderung und des Nachteilsausgleichs erhalten sollen) gegenüber der Förderdiagnostik als Ausgangspunkt zur Bestimmung spezifischer Ziele und Angebote (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2017, S. 221) legt ein mehrstufiges diagnostisches Vorgehen nahe, das standardisierte Verfahren in Form von Screenings und Tests kombiniert. Wünschenswert wäre, dass in regelmäßigen Abständen ganze Schulklassen ein Screening durchlaufen, das in Durchführung und Auswertung ökonomisch ist und gleichzeitig eine valide Risikoeinschätzung zulässt. Diejenigen Schüler, bei denen die dadurch gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse anzeigen, dass ihre Leistungen hinter der Gleichaltrigenkohorte zurückliegen, sollten eines der Testverfahren mit spezifischer qualitativer Auswertungsoption zusätzlich durchlaufen, um Anhaltspunkte für die unterrichtsimmanente oder ggf. zusätzliche Förderung zu erhalten.

Die gängigen Testverfahren weisen dabei unterschiedliche Strategien der Erfassung von Rechtschreibkompetenzen auf: In Ganztextverfahren sollen die Schüler Sätze oder ganze Texte nach Diktat verschriften; das Textmaterial sollte nach linguistischen Gesichtspunkten konstruiert sein und die Orthografieregeln des Deutschen in der Form abbilden, dass die qualitative (Fehler-)Analyse Aufschluss über den konkreten Unterstützungsbedarf gibt. Ganztextverfahren haben den Vorteil, dass auch wort- und satzübergreifende Phänomene (z. B. Großschreibung am Satzanfang, Interpunktionsregeln usw.) erfasst werden

können. Zugleich sind nachteilige Faktoren wie der erhöhte Aufwand und mögliche Testverfälschungen bei ggf. vorliegenden Konzentrations- und Motivationsproblemen zu bedenken. Ökonomischer gestaltet sind Lückentextverfahren, bei denen die Schüler jeweils ein Wort in einen Rahmensatz einsetzen sollen. Auch hier ist das Wortmaterial in der Regel nach linguistischen Kriterien ausgewählt; die Auswertung wird über Rechtschreib-Lupenstellen bzw. die Fehlerklassifizierung vorgenommen.

Grundsätzlich sind bei der Auswahl von standardisierten Testverfahren neben der allgemeinen Passfähigkeit zur diagnostischen Fragestellung und zur Zielgruppe die Hauptgütekriterien zu beachten. Die Angaben zur Reliabilität und Validität finden sich in den Handbüchern und sollten im Detail gelesen werden. Zusätzlich haben die Nebengütekriterien bei der Entscheidung für oder gegen ein Testverfahren große Relevanz. Neben den bereits angesprochenen Aspekten der Testfairness und der Ökonomie sollte insbesondere eine Normierung vorliegen, die a) noch aktuell ist (Normierungen, die mehr als 10 Jahre zurückliegen, sollten nicht unkritisch angewandt werden), b) an einer ausreichend großen Stichprobe ermittelt wurde – dies gilt nicht für den Test pauschal, sondern für jede Teilnormtabelle erneut: zu jedem Normierungszeitpunkt soll die zugrunde liegende Stichprobe  $N > 250$  [DGKJP, 2015, S. 32] sein – und schließlich c) an einer vergleichbaren Stichprobe ermittelt wurde – gefordert ist hier beispielsweise der Einbezug von Probanden aus mehr als zwei Bundesländern (DGKJP, 2015, S. 31).

Die Unterschiedlichkeit in den methodischen Herangehensweisen in Bezug auf die Durchführung sowie die Auswertung mit unterschiedlich definierten Fehler- oder Strategiekategorien legt nahe, dass verschiedene Testverfahren zu unterschiedlichen Erkenntnissen im Hinblick auf die Ableitung von Förderzielen führen könnten. Wie sich diese Differenz in der Praxis ausprägen kann,

soll nach einem Überblick über die Strategien der Förderableitung anhand eines Fallbeispiels erörtert werden.

## Förderableitung und Förderung bei niedrigen Rechtschreibleistungen

Auf Grundlage der Ergebnisse einer differenzierteren Förderdiagnostik kann eine spezifische Förderableitung vorgenommen werden, die der systematischen Vorbereitung, Operationalisierung und Strukturierung von Förderungen sowie deren Evaluation dienen. Förderableitungen (und darauf aufbauende Förderpläne) sollten ein fester Bestandteil von gezieltem pädagogischem Handeln sein, sowohl in Form von Individual- und Kleingruppenförderungen als auch von unterrichtsimmanenter Förderung.

Im ersten Schritt der Förderableitung wird anhand der Teilbereiche des Rechtschreibens eine Reduzierung der angestrebten Förderbereiche vorgenommen und ein Förderschwerpunkt festgelegt. Rechtschreibförderungen fokussieren entweder das lautgetreue Schreiben (inklusive Silben- und Lautbewusstsein, Buchstabenkenntnis und Graphem-Phonem-Korrespondenz) oder das orthografische Regelwissen, wobei bei letztgenanntem häufig auch das morphematische Regelwissen mitinbegriffen ist (Tab. 1). Auf der Grundlage differenzierter diagnostischer Erkenntnisse der individuellen Lernausgangslage wird also im ersten Schritt der Förderableitung zunächst entschieden, ob Defizite im lautgetreuen Schreiben vorliegen oder der Fokus auf dem orthografischen Regelwissen liegt, bevor eine weitere Spezifizierung erfolgt: Für die ausgewählten Förderbereiche werden Grobziele definiert. Die entsprechende Auswahl wird auf der Basis der Fehlerprofile der durchgeführten Diagnostik sowie der Informationen aus dem Anamnesegespräch vorgenommen. Förderableitungen können gemäß dreier Prinzipien erfol-

Tab. 1: Förderempfehlungen bei Rechtschreibstörung laut der Leitlinien LRS (DGKJP, 2015, S. 71)

Teilkompetenz Rechtschreibung	Silben- und Lautbewusstsein	Phonem-Graphem-Korrespondenz	Gedächtniseinträge	Regel- und Morphemwissen
Empfohlene Förderinhalte	Übungen zum Identifizieren, Kategorisieren, Segmentieren, Eliminieren oder Diskriminieren von Lauten/Silben in Wörtern	Systematische Instruktion der Phonem-Graphem-Zuordnung sowie Übungen der Phonemanalyse auf lexikalischer und sublexikalischer Ebene	Systematische Übungen zur Abspeicherung von Graphemfolgen	Erlernen von morphematischen und orthografischen Regelmäßigkeiten

gen: a) anhand des Störungsschwerpunktes (Welche Bereiche sind am stärksten beeinträchtigt? Welcher Bereich würde die größte Verbesserung der Rechtschreibung mit sich bringen?); b) anhand der Erwerbschronologie impliziert durch theoretische Rechtschreibmodelle oder c) anhand partizipatorischer Gesichtspunkte. Exemplarische Grobziele im Bereich des orthografischen Regelwissen stellen beispielsweise die Rechtschreibphänomene Dehnung und Kürzung wie Doppelkonsonanz, Dehnungs-h oder ie-Schreibung dar.

Anhand der definierten Grobziele werden dann im weiteren Verlauf der Förderableitung die jeweiligen dazugehörigen Feinziele definiert, die auch in Abhängigkeit von den zu wählenden Methoden stehen. Bei der Definition der Feinziele sollte außerdem die Einhaltung der verschiedenen linguistischen Übungsebenen beachtet werden, die mit ansteigender Schwierigkeit folgendermaßen sortiert sind: Laut-, Silben-, Wort-, Satz- und Textebene. Generalisierungs- und Transfereffekte von Übungsleistungen können durch eine systematische Steigerung der eingesetzten Übungsebenen facilitiert werden. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass die Verwendung von Diktaten und das Üben von Rechtschreibphänomenen auf Textebene immer erst am Schluss einer Förderphase stehen sollte. Feinziele sollten SMART (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert) formuliert sein, sodass eine Überprüfung der (Nicht-)Erreichung durch eine strukturierte Förderevaluation möglich wird. Unscharfe Formulierungen wie „Die Verbesserung der Anwendung von orthografischer Regel XY wird angestrebt“ sollten vermieden werden, eine bessere Zielsetzung würde lauten: „Die Realisierung der orthografischen Regel XY im Übungskontext auf Ebene XY erfolgt in mindestens 90% der Fälle korrekt. Ggf. bestehende Kontexte, in denen die Regel nicht angewendet werden muss, werden ebenfalls in mindestens 90% der Fälle korrekt erkannt.“ Für die Operationalisierbarkeit kann es sinnvoll sein, erwartete Anzahl/ Prozentsatz/Fehlerrate für die (Nicht) Erreichung der Ziele sowie die entsprechende Übungsebene festzulegen.

Eine wesentliche Entscheidungsgrundlage für oder gegen spezifische Fördermethoden bieten Wirksamkeitsnachweise, wie sie in Metastudien (z. B. Galuschka, Ise, Dolle & Schulte-Körne, 2014; Ise, Engel, & Schulte-Körne, 2012) so-

wie Kompendien und Leitlinien (z. B. Huemer, Pointner, Schöfl & Landerl, 2019; DGKJP, 2015) dargelegt sind. Eine grundlegende Erkenntnis daraus lautet: Eine Förderung der Rechtschreibleistung sollte mithilfe symptomorientierter Behandlung ebendieser Fertigkeiten erfolgen, nicht jedoch mittels (unspezifischen) Funktions- und Wahrnehmungstrainings (Ise et al., 2012).

Im Bereich der symptomorientierten Rechtschreibtrainings auf orthografischer Ebene sind zwei evidenzbasierte Fördermethoden etabliert: Training des orthografischen Regelwissens und Memorieren von Graphemfolgen. Für Interventionen mithilfe orthografischer Regeltrainings liegen für den deutschsprachigen Raum Wirksamkeitsnachweise vor ( $g' = 0.67$ ; Zusammenfassung in Huemer et al., 2019). Diese Interventionsstrategie scheint außerdem dem Memorieren von Graphemfolgen überlegen zu sein (Berninger et al., 2008), weshalb in der Leitlinie LRS eine Fokussierung auf Regeltrainings empfohlen wird (DGKJP, 2015, S. 42). Einen hilfreichen Überblick über Förderprogramme, die evidenzbasierte Bestandteile der Rechtschreibförderung enthalten, geben Huemer und Kollegen (2019).

### Fallbeispiel O.: Rechtschreibdiagnostik und Förderableitung

*Kurze Falldarstellung.* Schüler O. besucht seit seiner Einschulung durchgängig dieselbe Gemeinschaftsschule. O. ist ein sehr höflicher, kreativer und humorvoller Junge, der gemeinsam mit seiner jüngeren Schwester bei seinen Eltern lebt. Es gibt keinerlei Hinweise auf eine außerschulisch belastende psychosoziale Situation oder kognitive Beeinträchtigungen. O. nimmt seit Ende seines ersten Schulbesuchsjahres (zu diesem Zeitpunkt war er genau sieben Jahre alt) kontinuierlich an den jährlichen Untersuchungen im Rahmen der BLab-

Studie teil. Die standardisierten Tests im Rahmen des BLab-Projekts weisen auf eine weit unterdurchschnittliche Leseleistung (T-Werte < 27) von O. hin, die in fast allen Klassenstufen sowohl in Bezug auf die Decodierungs- (SLRT-II; Moll & Landerl, 2010) als auch auf die Leseverständnisleistungen (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider, 2006) nachzuweisen ist. O.s Angaben im begleitenden Lebensqualitätsfragebogen zeigen am Ende der dritten Klasse, einen deutlichen negativen Unterschied zu den Befragungen zuvor im Hinblick auf die Dimensionen *Selbstwert* und *Schule* des **KINDL-R** (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) – diese Angaben lassen darauf schließen, dass beide Dimensionen für O. mit wenig Lebensqualität verknüpft sind. Im ab der vierten Klassenstufe eingesetzten Schuleinstellungsfragebogen (FEES; Rauer & Schuck, 2003) schätzt O. seine Schuleinstellung, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft sowie sein Selbstkonzept schulischer Fertigkeiten in der Form ein, dass die Angaben als (teils weit) unterdurchschnittlich einzuordnen sind.

*Rechtschreibdiagnostik.* Zu den hier im Fokus stehenden Rechtschreibleistungen liegen Daten aus den Untersuchungen mittels **HSP 1-10** (May, 2012) vor. Die Ergebnisse der HSP über die ersten fünf Schuljahre hinweg sind Tab. 2 zu entnehmen. Die HSP misst Rechtschreibleistungen in Form von Wort- und Satzdiktaten und enthält neben einer quantitativen Analyse von Wort- und Graphemtreffern auch eine Strategiewertung, jedoch keine differenzierte Fehleranalyse.

Es zeigt sich, dass O.s Rechtschreibleistungen in jedem Schuljahr ab der zweiten Klasse einen Abstand vom Skalenmittelwert aufweisen, der etwa einer Standardabweichung entspricht (T-Wert < 40). Ausgedrückt in Prozenträngen weisen im jeweiligen Altersnormbereich höchstens 16 Prozent gleich gute oder niedrigere Leistungen auf. Obwohl die gezeigten Kompetenzen gemäß ICD-10-Klassifikation keinen Störungswert

Tab. 2: HSP-Ergebnisse von O. im zeitlichen Verlauf

Schuljahr	Klassenstufe	HSP: Worttreffer		HSP: Graphemtreffer	
		RW	T-Wert	RW	T-Wert
2014/15	1	6	47	44	45
2015/16	2	14	43	115	39
2016/17	3	19	39	154	36
2018/19	4	21	39	240	40
2019/20	5	21	39	295	39



haben (gefordert sind 1,5 Standardabweichungen, also  $T \leq 35$ ), gehört O. dennoch zur Gruppe der Schüler, die zusätzliche Förderung in der Rechtschreibung benötigen. In der pädagogischen Praxis sollte abweichend von den klinischen Diagnosekriterien bereits bei einer Leistungsdifferenz von einer Standardabweichung der Bedarf an spezifischer Förderung genauer geprüft werden (DGKJP, 2015), zumal bei O. die Daten zur psychosozialen Situation auf eine erhöhte Belastung hinweisen (vgl. FEES, KINDL-R).

Aufgrund dieser Zusammenschau der Daten wurde eine weitere Rechtschreibdiagnostik mit dem DRT 5 (Grund, Leonhart & Naumann, 2017) vorgenommen. Der DRT differenziert

insbesondere im unteren Leistungsspektrum gut und ist somit für Schüler mit potentiellen schriftsprachlichen Beeinträchtigungen besonders geeignet. Die detaillierte qualitative Fehleranalyse des DRT ermöglicht des Weiteren eine differenzierte, spezifische Förderableitung. O. zeigt hier 16 Richtigschreibungen bei 51 Lückenwörtern. Dies entspricht in der quantitativen Analyse bei Anwendung der Mittelschulvergleichsnormen einem deutlich unterdurchschnittlichen T-Wert von 32 (Diskrepanz 1,8 SD zum Mittelwert) bzw. einem Prozentrang von 5 (Prozentrangband 1-7). In der qualitativen Analyse wird deutlich, dass O. Fehlerschwerpunkte im Bereich des orthografischen Regelwissens aufweist. Fehlerschwerpunkte (PR < 16) sind dabei fol-

gende: Dopplung und Kürzung (Dopplung von Konsonanten nach kurzem Vokal, ie-Schreibung bei langem i, Dehnungs-h, tz- und ck-Schreibung), morphologisches Ableiten von Schreibungen (a zu ä etc.) sowie die Groß- und Kleinschreibung (siehe Auszug aus dem Fehleranalysebogen, Abb. 1).

**Systematische Förderableitung.** Im DRT-5-Fehlerprofil von O. werden keine Auffälligkeiten im Bereich des lautgetreuen Schreibens deutlich. Alle Fehlerschwerpunkte im Fehlerprofil können dem Bereich des orthografischen Regelwissens zugeordnet werden, entsprechend wird dies im ersten Schritt als Förderschwerpunkt festgelegt. Im nächsten Schritt erfolgt nun eine Reduzierung dieses umfangreichen Fähigkeitsfeldes auf eine spezifische orthografische Regelmäßigkeit als Grobziel. Bei O. könnte dies zunächst die Doppelkonsonanz sein, denn ein großer Bereich der Fehlerschwerpunkte ist im Bereich der Dopplung und Dehnung zu lokalisieren. Bei Förderverfahren, die die Dopplung und Dehnung aufgrund von orthografischen Regelmäßigkeiten thematisieren, kann vorwiegend zwischen zwei Vorgehensweisen differenziert werden: a) das Erlernen von Regelmäßigkeiten auf Grundlage der Silbenstruktur; b) das Erlernen von Regelmäßigkeiten auf Grundlage der Vokallänge. Bei silbenorientierten Verfahren sollten nur Methoden ausgewählt werden, die auf der orthografischen Silbe beruhen wie beispielsweise der strukturorientierte Ansatz (Bangel & Müller, 2018). Verfahren, die auf der Differenzierung der Vokallänge beruhen, sind sehr etabliert und es gibt zahlreiche Verfahren, welche jenes Vorgehen beinhalten. Eines davon ist das **Marburger Rechtschreibtraining** (Schulte-Körne & Mathwig, 2019), dessen Wirksamkeit „überzeugend belegt“ (Huemer et al., 2019, S. 29) ist. Für die Förderableitung kann man sich demnach an der systematischen Vorgehensweise dieses Trainings orientieren: Zunächst wird eine Differenzierung zwischen Vokalen und Konsonanten sichergestellt und im weiteren Verlauf eine Differenzierung zwischen langen und kurzen Vokalen etabliert, bevor die Regelmäßigkeiten zur Doppelkonsonanz thematisiert werden. Daraus ergibt sich eine Erwerbsorientierung als Prinzip der Förderableitung sowie systematisch aufeinanderbauende Feinziele für die Förderableitung bei O., die in Tab. 3 dargestellt sind. Bei



Abb. 1: Auszug aus dem Fehleranalysebogen des DRT 5, Form A, zum Fallbeispiel O.

Tab. 3: Systematische Förderableitung am Beispiel von O.

Förderschwerpunkt	orthografisches Regelwissen
Grobziel	Realisierung der Doppelkonsonanz in mind. 80 % der Fälle in Übungssituationen auf Wortebene
Prinzip der Förderableitung	Erwerbsorientierung
Feinziele	Feinziel 1: Sichere Differenzierung von Vokalen und Konsonanten auf Graphem- und Wortebene in Übungssituationen von mind. 90 %
	Feinziel 2: Sichere Differenzierung von langen und kurzen Vokalen auf Wortebene in Höhe von mind. 90 % in Übungssituationen ohne Hilfestellung durch die Förderkraft
	Feinziel 3: Realisierung der Doppelkonsonanz in mind. 90 % der Fälle bei Lückenwörtern in Übungssituationen ohne Hilfestellung durch die Förderkraft
	Feinziel 4: Realisierung der Doppelkonsonanz in mind. 90 % der Fälle auf Wortebene in Übungssituationen ohne Hilfestellung durch die Förderkraft
	Feinziel 5: Realisierung der Doppelkonsonanz in mind. 90 % der Fälle auf Satzebene (Satz: rund 5–6 Wörter) in Übungssituationen ohne Hilfestellung durch die Förderkraft
	... weitere Übungsebenen
Begründung mit psychometrischen Verfahren	DRT 5: 16/51 Wörter korrekt T-Wert von 32, Prozentrang von 5 (Prozentrangband 1–7) Fehlerschwerpunkte (PR < 16): Dopplung und Kürzung (Dopplung von Konsonanten nach kurzem Vokal, ie-Schreibung bei langem i, Dehnungs-h, tz- und ck-Schreibung), morphologisches Ableiten von Schreibungen, Groß- und Kleinschreibung

den hierarchisch aufgebauten, SMART formulierten Feinzielen zur Realisierung der Doppelkonsonanz wurden die ansteigenden Schwierigkeitsgrade der linguistischen Übungsebenen von Wort zur Satzebene beachtet. Auf Grundlage der erstellten Förderableitung wird in Förderplänen dann die praktische Umsetzung konkretisiert. Ist die Doppelkonsonanz nach einer Förderperiode und einer kurzen Förderpause sicher erworben – es wurden also alle Feinziele und somit das Grobziel erreicht – werden dann aufbauend darauf die Grobziele „Dehnungsh“ und „ie-Schreibung“ eingeführt, die ebenfalls auf der Vokallänge beruhen.

## Fazit

Das Fallbeispiel O., das hier zur Illustration von Prinzipien der Förderableitung genutzt wurde, verweist bei Betrachtung der Diagnostikergebnisse aus zwei standardisierten Verfahren zugleich auf die Notwendigkeit eines mehrstufigen Zugangs bei der Analyse von Rechtschreibfertigkeiten: Die im Unterricht verbreitet eingesetzten Überprüfungen mittels ungeübter und geübter Diktate, die allenfalls einen groben Überblick über den aktuellen Lernstand liefern können, nie jedoch eine Einordnung von Leistungen in die Alters- bzw. Klassenstufenkohorte über die konkrete Schulklasse hinaus erlauben, sollten zunächst um regelmäßig durchgeführte Screening-Verfahren ergänzt werden. Als ein solches Verfahren kann die HSP genutzt werden, deren quantitative Auswertungsoption Hinweise auf einen signifikanten Leistungsrückstand eines Kindes liefern kann. Dabei stimmen die ermittelten Kennzahlen aus der Wort- und der Graphemtrefferanalyse weitgehend überein, sodass unter Umständen auch die Auszählung korrekt verschrifteter Wörter für eine erste Einschätzung der Kompetenz ausreicht. Im pädagogischen und therapeutischen Alltag sollte zur Entscheidung über eine weiterführende Diagnostik der Abstand von einer Standardabweichung zum Mittelwert als „mildes“ Kriterium herangezogen werden, denn wie das Fallbeispiel zeigt, sind die Ergebnisse von verschiedenen Testverfahren möglicherweise stark diskrepanz: O. erreicht in der HSP jeweils T-Werte von knapp unter 40, was nicht dem klinischen Kriterium eines beeinträchtigten Rechtschreiberwerbs ( $T < 35$ ) entspricht. Eine Förderung wäre, wenn

die HSP als einziges standardisiertes Verfahren zur Entscheidungsfindung herangezogen wird, zunächst nicht angezeigt. Auch angesichts der Hinweise auf eine erhöhte psychosoziale Belastung war eine weitergehende Diagnostik als Grundlage zur Förderplanung angezeigt: O.s DRT-Ergebnis weist mit einem unterdurchschnittlichen T-Wert von 32 in der quantitativen Auswertung deutlich auf einen Förderbedarf hin und gibt mittels der qualitativen Analyse fundierte Hinweise auf spezifische Rechtschreibphänomene als individuelle Fehlerschwerpunkte, die gleichzeitig den Ausgangspunkt für die Ableitung von Förderzielen bilden können.

Standardisierte und spezifische Testverfahren bilden somit die Grundlage einer fachwissenschaftlich fundierten Förderableitung, wie sie exemplarisch beschrieben wurde, und gleichzeitig sind solche Verfahren auch entscheidend für die Verlaufsdocumentation von Fördermaßnahmen und deren Evaluation. Ein Problem gerade im Hinblick auf die Überprüfung von Fortschritten stellt die Verfügbarkeit von echten Paralleltestversionen dar, um Übungseffekte, die sich aus der wiederholten Anwendung eines Tests ergeben, von Fördereffekten deutlich abgrenzen zu können. Dies schmälert aber nicht die grundsätzliche Forderung nach einer fachwissenschaftlich fundierten, evidenzbasierten Planung von Fördermaßnahmen, wie sie hier konkret in Bezug auf Rechtschreibkompetenzen exemplifiziert wurde. Förderableitungen dienen der symptomorientierten Strukturierung, Operationalisierung und Fokussierung von Fördermaßnahmen. Auf Grundlage einer spezifischen Förderableitung können Förderpläne leicht und zielgenau erstellt werden.

## Literatur

- Bangel, M. & Müller, A. (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 23, 29–49.
- Berninger, V. W., Winn, W. D., Stock, P., Abbott, R. D., Eschen, K., Lin, S.-J. & Nagy, W. (2008). Tier 3 specialized writing instruction for students with dyslexia. *Reading and Writing*, 21(1-2), 95-129.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie [DGKJP] (2015). *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung; Evidenz-*

- und konsensbasierte Leitlinie (S3)*; AWMF-Registernummer 028-044. Abgerufen von [https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/leitlinie\\_lrs\\_kjp\\_langfassung.pdf](https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/leitlinie_lrs_kjp_langfassung.pdf) [07.12.2020]
- Galuschka, K. & Schulte-Körne, G. (2016). Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. *Deutsches Ärzteblatt international*, 113, 279–286.
- Galuschka, K., Ise, E., Dolle, K. & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLOS one* 9(8). Doi: 10.1371/journal.pone.0089900
- Huemer, S. M., Pointner, A., Schöfl, M. & Landerl, K. (2019). *Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen*. Abgerufen von [https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user\\_upload/190731\\_Broschu\\_re\\_Evidenzbasierte\\_LRS-Fo\\_rderung\\_A4-BF.pdf](https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190731_Broschu_re_Evidenzbasierte_LRS-Fo_rderung_A4-BF.pdf) [12.01.2021]
- Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21(2), 122–136.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Kohn, J., Wyschkon, A., Ballaschk, K., Ihle, W. & Esser, G. (2013). Verlauf von Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Eine 30-Monats-Follow-up-Studie. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 77–89.
- Naumann, C. L. (2008). Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller, O. (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch* (S. 134–159). Weinheim: Beltz.
- Schulte-Körne, G. & Remschmidt, H. (2003). Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. *Deutsches Ärzteblatt*, 100(A), 396–408.
- Wiehe, L., Weiland, K. & Wahl, M. (2020). Prävalenz und Persistenz isolierter Lesestörungen in den Klassenstufen 1 bis 3: Eine Gegenüberstellung verschiedener Diskrepanzen. *Spektrum Patholinguistik*, 13, 193–209.

## Zu den Autorinnen

Lea Wiehe, Patholinguistin und Rehabilitationspädagogin, und Katharina Weiland, Sonderpädagogin und Dyslexie-Therapeutin, sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen in Forschung und Lehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Projekt „BLab: Blickbewegungen und ihre Bedeutung bei der Diagnose und Therapie von Lesestörungen“ forschen sie zum kindlichen Lese- und Rechtschreiberwerb in den ersten sechs Schuljahren.

## Korrespondenzadresse

wiehelek@hu-berlin.de  
weilandk@hu-berlin.de



## App-gestütztes Rechtschreibtraining mit der Lernumgebung hannes-schreibt.de

Felix Heinrich

**Sprachliche Förderziele:** Grundwortschatz aufbauen, Rechtschreibregeln und -strategien anwenden und sichern  
**Altersstufe:** Jahrgangsstufen 3–6

*Mittwochmorgen. Wortschatz-Training mit dem Karteikasten in der Klasse 3b an der Schloss-Schule Wasseralfingen. Die Köpfe rauchen. Hannes ist auf der Suche nach einer neuen Tintenpatrone. Er kramt in seinem Mäppchen – klatsch! Da ist es passiert: Sein Karteikasten mit den Übungswörtern liegt am Boden. Das Klassenzimmer ist übersät mit Wortkarten. Eine Zuordnung zu den Fächern „gelernt“, „wiederholen“ und „noch üben“ ist unmöglich. Hannes steigen Tränen in die Augen ...*

Sie kennen das? Ja, Rechtschreibunterricht kann sehr anstrengend sein! Und nicht nur für die Schüler! Als wenige Tage später wieder ein Karteikasten zu

Boden geht, gibt mir das den Anstoß, meinen Rechtschreibunterricht vollkommen neu zu denken. Systematischer, motivierender, zeitökonomischer und wirksamer soll alles sein. Einige Monate später, nach vielen langen Abenden am Computer, nimmt die von mir entwickelte Lernumgebung **hannes-schreibt.de** Gestalt an.

Mit „Lernumgebung“ ist ein pragmatisches Konzept gemeint, welches mit vier Modulen Schüler und auch ihre Lehrer systematisch beim Rechtschreibtraining unterstützt:

1. mit einer intelligenten **Web-App** für Tablet, Computer oder Handy,
2. mit einem **Lehrerportal**, welches hilft, Lernfortschritte der Schüler zu begleiten und Förderbereiche zu erkennen,
3. mit individuellen **Fördermaterialien**, welche basierend auf der Arbeit mit der Lern-App für einzelne Schü-

ler oder ganze Lerngruppen generiert werden können,

4. mit strukturierten, begleitenden **Übungsmaterialien** für den Unterricht.

Im Zentrum der Lernumgebung steht der Aufbau eines Grundwortschatzes. Dieser umfasst etwa 600 Wörter und bildet im Wesentlichen den verbindlichen Grundwortschatz des bayerischen LehrplanPLUS ab. Thematisiert werden häufige, regelbedeutsame und für Grundschüler wichtige Wörter. Im Sinne eines Modellwortschatzes können anhand dieser Wörter sowohl grundlegende Erkenntnisse zu den orthografischen Prinzipien wie auch Rechtschreibstrategien und -regeln erarbeitet werden. Außerdem umfasst der Grundwortschatz relevante Wörter mit Sonderschreibungen (LehrplanPLUS, 2014, S. 327).

### Modul 1: Die Web-App hannes-schreibt.de

Im Zentrum der Lernumgebung steht die Web-App **hannes-schreibt.de**. Eine Installation der App ist nicht erforderlich; es wird lediglich ein Gerät mit Internetzugang (Computer, Tablet oder Handy) benötigt. Die Arbeit mit der App ist also orts- und geräteunabhängig möglich.

#### Ablauf der Übungen

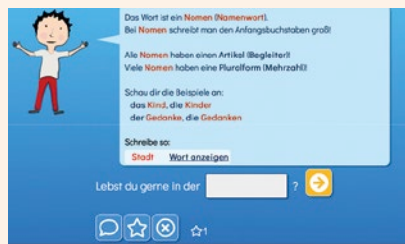
Über einen Browser ruft der Schüler die Seite **www.hannes-schreibt.de** auf und meldet sich mit seinen Benutzerdaten an. „Hannes“ – die Identifikationsfigur der App – begrüßt den Schüler. Und schon beginnt das Rechtschreibtraining. Eine freundliche Stimme liest einen Übungssatz, welcher ein Lernwort enthält, vor. Passend dazu wird auf dem Bildschirm der Satz angezeigt. Anstelle des Lernworts erscheint ein Eingabefeld. Mithilfe der Tastatur gibt der Schüler nun das geforderte Wort ein. Er überprüft seine Eingabe und bestätigt diese.



**Abb. 1: Der Schüler hat im Übungssatz das Lernwort „Stadt“ falsch eingegeben.**

Sofort erhält das Kind eine Rückmeldung, ob es das Lernwort richtig geschrieben hat. Falschschreibungen werden automatisch analysiert. In vielen Fällen kann die App eine Fehlerursache bestimmen und direkt auf diese eingehen. Wird ein Nomen beispielsweise kleingeschrieben, so gibt ein entsprechender Hinweis Hilfestellungen zum Erkennen von Nomen.





**Abb. 2: Der Schüler erhält eine Rückmeldung zur Fehlerursache. Das Lernwort muss anschließend erneut eingegeben werden.**



**Abb. 3a und 3b: Im „Sternenland“ können gesammelte Sterne gegen Bildelemente eingetauscht werden.**

Unmittelbare Hinweise zur Fehlerursache helfen bei der Sensibilisierung für Rechtschreibphänomene und fördern die Anwendung von Regeln und Strategien. Die Sicherung des Grundwortschatzes soll also nicht durch bloßes Auswendiglernen der Lernwörter erfolgen. Vielmehr dienen die Lernwörter dazu, orthografische Regeln und Strategien exemplarisch anzuwenden. Falschschreibungen und Fehlerursachen werden in einer Datenbank hinterlegt. Das erlaubt Rückschlüsse darauf, welche Wörter der Schüler schon beherrscht und welche verstärkt geübt werden sollen. Die Lernwörter werden, basierend auf einem ausgeklügelten Algorithmus, individuell für jeden Schüler vorgegeben.

### Belohnungen

Am Tablet oder Computer arbeiten zu dürfen, motiviert und stellt im Unterrichtsalltag meist eine willkommene Abwechslung dar. Zusätzlich erhalten Schüler für richtig geschriebene Lernwörter als Belohnung **Sterne**. Diese Sterne können in verschiedenen Themenbereichen (Zirkus, Piraten-Bande, Monster-Party usw.) eingelöst werden. Im Tausch gegen Sterne können so unterschiedliche Bildelemente nach und nach sichtbar gemacht werden. Engagiertes Üben spiegelt sich für die Schüler in immer bunteren Fantasie-Landschaften wider. Gleichzeitig wird bei vielen Kindern der Ehrgeiz geweckt und regelmäßiges Arbeiten spielerisch angeregt.

### Rückmeldung am Ende einer Lerneinheit

Eine unmittelbare Rückmeldung ist zur Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses wichtig. Am Ende einer Lerneinheit erhält der Schüler deshalb Feedback zu seiner Arbeitsleistung. Dauer und Umfang einer Übungseinheit bestimmen die Schüler selbst. So kann unterschiedlichen individuellen Faktoren wie Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Beherrschung der Tastatur usw. Rechnung getragen werden.



**Abb. 4: Rückmeldung nach einer Übungseinheit**

## Modul 2: Lehrerportal zur Begleitung von Schülern und Lerngruppen

Das zweite Modul der Lernumgebung ist das **Lehrerportal**. Hier können Lehrer die Lernfortschritte einzelner Schüler oder ganzer Lerngruppen verfolgen, Förderbereiche identifizieren und individualisierte Materialien generieren. In der Lerngruppen-Übersicht wird dargestellt, wie häufig ein Schüler übt und wie viele Lernwörter beim ersten Versuch bereits richtig geschrieben werden. Die Übersicht hilft auch bei der Identifikation von Kindern mit weiterem Unterstützungsbedarf. Bereits gesicherte Lernwörter können angezeigt werden. Zudem lassen sich Falschschreibungen zur genaueren Analyse betrachten. Auf

Bericht Lerngruppe															
neute 7 Tage/30 Tage/ alle															
Name	Sterne	LW %	LW %	LW %	LW %	Fehler						individuelle Arbeitsbil			
SchuleC1	43	52	67	47	69	81	65	267	58	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC2	15	0	23	58	73	52	137	48	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös	
SchuleC3	24	21	85	69	82	211	80	536	79	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC4	54	0	38	74	142	70	373	65	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös	
SchuleC5	4	13	92	43	89	174	83	431	81	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC6	16	0	52	79	188	81	433	78	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös	
SchuleC7	27	0	27	73	101	67	254	63	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös	
SchuleC8	11	18	89	32	86	157	84	385	83	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC9	19	25	67	73	71	280	70	731	70	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC10	8	0	64	88	185	88	283	88	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös	
SchuleC11	33	17	63	29	68	167	115	66	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös	
SchuleC12	39	15	34	15	34	105	76	302	74	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös
SchuleC16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Fehler	gelernt	Knick	Sätze A	Sätze B	Lös

**Abb. 5a und 5b: Das Lehrerportal gibt eine Übersicht über die Lernfortschritte und Förderbedürfnisse der Lerngruppe.**

diese Weise können Förderbedürfnisse zeitökonomisch erkannt werden.

Falschschreibungen				
Lernwort	Fehler	FehlerTyp	FehlerTyp	Zeitpunkt
getroffen	gtrroffen	FehlerTyp unbekannt		2020-11-19 14:04:01
getroffen	getroffen	Doppelkonsonanten		2020-11-19 14:03:46
treffen	treffen	Doppelkonsonanten		2020-11-19 14:02:41
eigentlich	eigr	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 13:08
Zukunft	zukunft	Nomen wurde Kleingeschrieben		2020-11-11 12:29
Zukunft	zjmb	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 12:08
plötzlich	rffsgbdnff	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 10:39
traf	troff	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 10:27
triff	triff	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 09:54
schließen	schlisen	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 08:31
wissen	wiesien	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 07:51
schmecken	Sne	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 02:11
schmecken	schmeken	Graph <ck>		2020-11-11 05:21
schmecken	smeken	FehlerTyp unbekannt		2020-11-11 05:12
Entwicklung	entwicklung	Nomen wurde Kleingeschrieben		2020-11-11 02:55
frisst	frist	Doppelkonsonanten		2020-11-11 01:56
Stadt	Stad	Merkwort		2020-11-11 00:18
während	wärend	Merkwort		2020-11-09 09:19:41
während	werend	Merkwort		2020-11-09 09:19:30
spät	Spät	FehlerTyp unbekannt		2020-11-09 09:19:09
plötzlich	blötlich	Fortis-/ Lenislaut /p/-/b/		2020-11-09 09:18:27

### Modul 3: Individualisierte Fördermaterialien

Ein Rechtschreibtraining am Computer motiviert und ermöglicht unmittelbare Rückmeldungen und Analysen zu Falschschreibungen. Beim Üben mit einer Lern-App bleibt aber das so wichtige Schreiben von Hand außen vor. Das Lehrportal von hannes-schreibt.de ermöglicht deshalb die Generierung von Arbeitsblättern zum handschriftlichen Üben. Erstellt werden können unter anderem Wendediktate oder Lückentexte. Die Fördermaterialien werden für jeden Schüler mit individuellen Lernwörtern, ausgewählt von einem intelligenten Algorithmus, generiert.

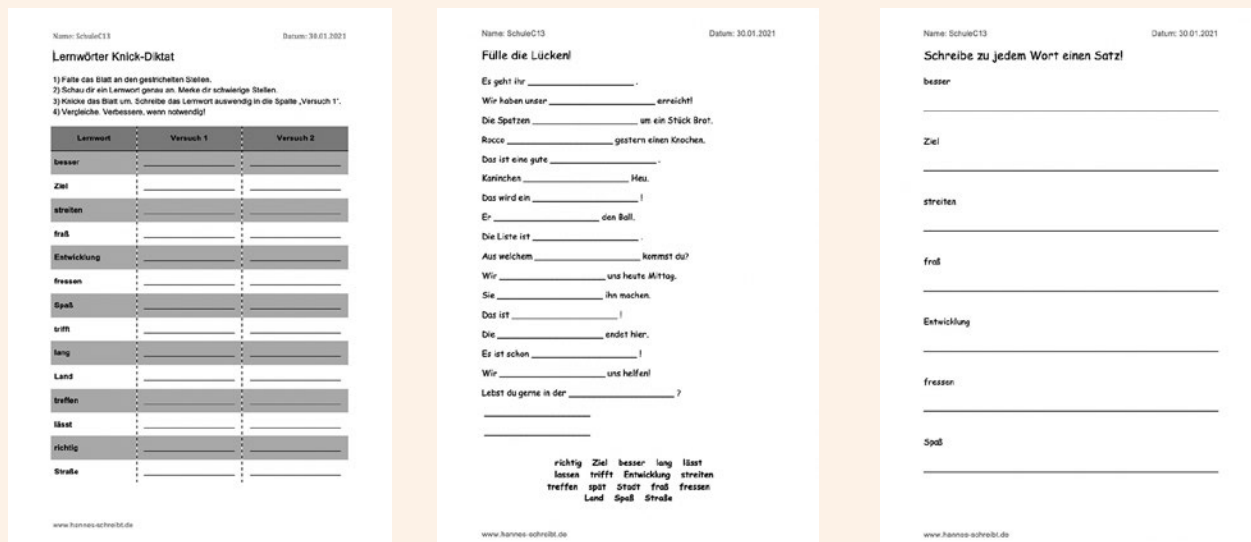


Abb. 6a, 6b und 6c: Beispiele individuell generierter Übungsblätter

### Modul 4: Begleitende Unterrichtsmaterialien

Begleitend zur Web-App und den individualisierten Fördermaterialien bietet die Lernumgebung strukturiertes didaktisches Material für den Einsatz im Rechtschreibunterricht. Unterschiedliche Übungsformen ermöglichen eine systematische Auseinandersetzung mit dem Grundwortschatz. Dazu wurde der Wortschatz in Einheiten unterteilt, welche im Unterricht für einen bestimmten Zeitraum thematisiert werden können. Die Einheiten sind jeweils ähnlich aufgebaut: Zu Beginn werden die Lernwörter in einer Tabelle vorgestellt. Zunächst setzen sich die Schüler mit Unterstützung, dann zunehmend selbstständiger mit den Wörtern auseinander. Sie umkreisen schwierige Wortteile, entdecken orthografische Prinzipien, wenden Strategien an oder suchen Merkhilfen. Alle Einheiten enthalten ein Wendediktat zum selbstständigen Üben der Lernwörter im Satz. Mit einem Wortdiktat kann überprüft werden, ob der thematisierte Wortschatz beherrscht wird.

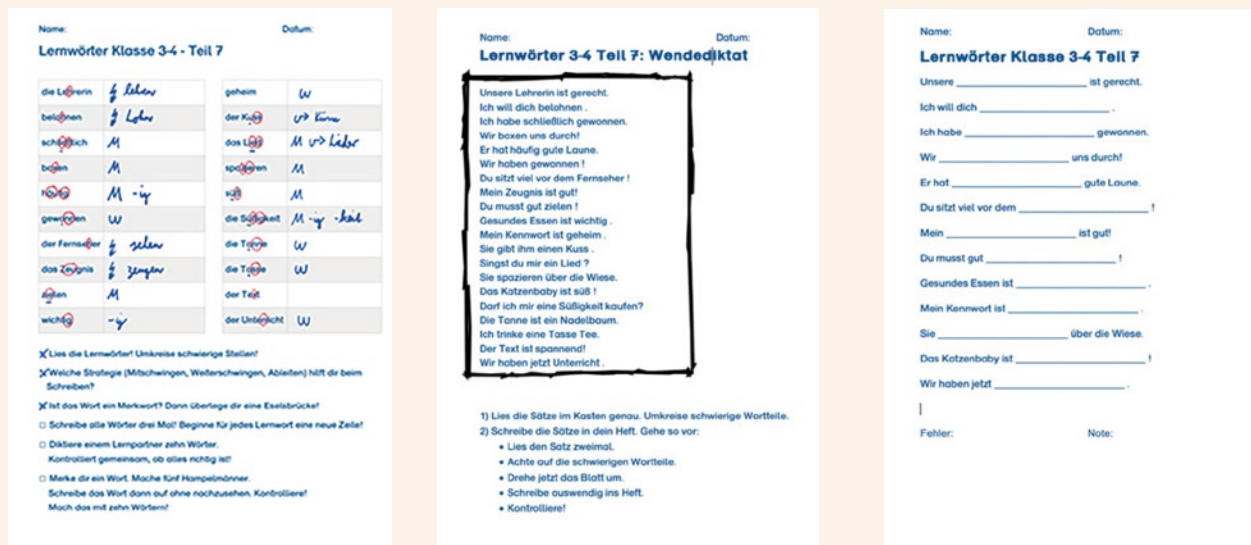


Abb. 7a, 7b und 7c: Strukturierte Materialien leiten die intensive Auseinandersetzung mit den Lernwörtern an.

## Erfahrungen aus der Praxis

Seit mehr als fünf Jahren setze ich die vier beschriebenen Module von **hannes-schreibt.de** aus meiner Sicht sehr gewinnbringend im Rechtschreibunterricht in den Klassenstufen 3 und 4 an der Schloss-Schule Wasseralfingen (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Sprache) ein. Unsere Schule verfügt über eine sehr gute IT-Ausstattung. Alle Klassenzimmer haben Internetzugang über WLAN. Jeweils zwei Schüler meiner Klasse teilen sich ein iPad mit einer physischen Tastatur. Alle zwei bis drei Wochen führe ich mit den oben beschriebenen Unterrichtsmaterialien in der Klasse 20 neue Lernwörter ein. Gemeinsam untersuchen wir die Wörter und beschäftigen uns intensiv mit ihnen. Wir umkreisen schwierige Wortteile und suchen nach Regeln oder Strategien, die beim Schreiben helfen. Dann setzen sich die Schüler mithilfe der Unterrichtsmaterialien (Modul 4), selbstständig mit den Lernwörtern auseinander. Nach und nach entwickeln sich bevorzugte Arbeitsweisen. Manche lernen am besten über wiederholtes Schreiben, anderen hilft Regelwissen oder sie visualisieren sich mentale Unterstützungshilfen. Das können lustige oder skurrile Fantasiebilder sein, die Hinweise auf ein Rechtschreibphänomen enthalten. So steht beispielsweise in meiner Klasse das Symbol „scharfes Essen“ für den Buchstaben „ß“. Um sich das Merkwort „Straße“ behalten zu können, stellen sich die Kinder also vor, dass sie scharfes Essen (z. B. einen Döner mit viel Chilipulver) direkt von der Straße vor ihrem Haus essen. Diese mentalen Bilder machen vielen Schülern Spaß und unterstützen sie spielerisch beim Behalten von Wörtern, deren Schreibweise nicht regelgeleitet erschlossen werden kann.

Regelmäßig dürfen meine Schüler etwa zehn Minuten am iPad mit der Web-App von **hannes-schreibt.de** üben. Die Arbeit am Tablet motiviert und gehört zu den Höhepunkten im Schulalltag. Viele entwickeln Ehrgeiz und wollen möglichst viele Sterne als Belohnung

für richtig geschriebene Wörter sammeln. Die Bedienung der Tablets gelingt meinen Schülern gut. Einige Aufmerksamkeit benötigt zu Beginn jedoch das Schreiben mit der Tastatur. Kaum ein Grundschüler beherrscht das Zehnfinger-System. So müssen die Buchstaben bis zum Aufbau einer gewissen Routine zunächst etwas mühsam unter Zuhilfenahme des „Zwei-Finger-Adler-Suchsystems“ gefunden werden. Meine Erfahrungen zeigen, dass nach kurzer Zeit fast alle Kinder mit der Tastatur zurechtkommen und die Eingabe nicht mehr als störend empfinden. Das gezielte Suchen nach Buchstaben hat auch eine positive Seite. Es kann eine bewusstere Auseinandersetzung mit den Laut-Buchstabenbeziehungen und den Rechtschreibprinzipien fördern.

Auch zu Hause sollen die Schüler mindestens an zwei Tagen in der Woche mit der Lern-App arbeiten. Interessierte Eltern erhalten so Einblicke in den Übungsprozess. Die geleisteten Übungszeiten werden in unserem „Lese- und Schreibpass“ vermerkt. Denn ganz ohne verbindliche Strukturen scheint es nicht zu gehen. Ohne den Lese- und Schreibpass vernachlässigten in der Vergangenheit vor allem schwächere Schüler das regelmäßige Üben mit der App, nachdem sich der Reiz des Neuen abgenutzt hatte. Montags bespreche ich meist in kurzen Einzelgesprächen die Lernfortschritte der vergangenen Woche. Dank der Übersichtstabelle im Lehrer-Portal geht das sehr zeitökonomisch. Ein Blick genügt, um zu erkennen, wie viele Wörter das Kind mithilfe der App in den letzten sieben Tagen geübt hat und wie viele davon auf Anhieb richtig geschrieben wurden. Die Auflistung der Falschschreibungen erleichtert es dem Lehrer, auf Regeln und Strategien hinzuweisen, an welchen ein Schüler momentan arbeitet.

Und Hannes aus der 3b? Seine Rechtschreibleistungen haben sich verbessert: über Wochen und Monate, Schritt für Schritt und leider nicht ohne Mühe und gelegentlichen Frust. Die Lernumgebung **hannes-schreibt.de** hat ihren Teil dazu beigetragen, diesen Prozess zu strukturieren und zu systematisieren.

## Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München: Maiss Verlag.

## Zum Autor

*Felix Heinrich* arbeitet als Sonderschullehrer an der Schloss-Schule Wasseralfingen, SBBZ Sprache. Zuvor war er als Entwickler bei einem Softwareunternehmen tätig.

## Korrespondenzadresse

kontakt@hannes-schreibt.de



## Materialien

Über **kontakt@hannes-schreibt.de** können Sie einen kostenlosen Testzugang für die Lernumgebung beantragen.

Arbeitsblatt 1	Beispiel für Unterrichtsmaterial: Lernwörter Teil 7 – Einführung
Arbeitsblatt 2	Beispiel für Unterrichtsmaterial: Lernwörter Teil 7 – Wendediktat
Arbeitsblatt 3	Beispiel für Unterrichtsmaterial: Einzelgespräch Teil 7 – Lückentext
Arbeitsblatt 4	Beispiel für Unterrichtsmaterial: Lernwörter Teil 7 – Lückentext Lösung
Arbeitsblatt 5	Beispiel für individualisiertes Fördermaterial – Knickdiktat
Arbeitsblatt 6	Beispiel für individualisiertes Fördermaterial – Lückentext
Arbeitsblatt 7	Beispiel für individualisiertes Fördermaterial – Sätze schreiben





## Diagnostik und Förderung orthografischer Fähigkeiten mit Hilfe von Dialog-Journalen

Vera Oelze, Julia Stamer, Christa Schlenker-Schulte

**Sprachliche Förderziele:** Verbesserung der orthografischen und sprachlichen Fähigkeiten

**Altersstufe:** Der Einsatz von Dialog-Journalen ist in allen Altersgruppen möglich. Die hier gezeigten Beispiele sind aus Jahrgangsstufe 1–4.

### Dialog-Journale

Dialog-Journale (auch „Erzählhefte“ genannt) sind Hefte, in denen eine Lehrperson mit ihren Schülern schriftlich „ins Gespräch kommt“. Diese schriftlich geführten Gespräche ähneln mündlichen Dialogen (Schlenker-Schulte, 2005) und dienen v. a. dem Beziehungsaufbau (Thielebein, Oelze, Wagner & Schlenker-Schulte, 2016). Das Erzählheft wechselt zwischen den beiden Dialogpartnern hin und her. Hat das Kind etwas geschrieben, geht das Heft zur Lehrperson. Diese schreibt eine Antwort und nun ist wieder das Kind an der Reihe. In Dialog-Journalen kann alles zur Kommunikation genutzt werden, was den Beteiligten unterstützend ist. So kommen neben der Schrift vor allem auch Zeichnungen, Fotos oder Sticker zum Einsatz, was auch den nicht so versierten Schreibern kommunikative Anknüpfungspunkte bieten kann. Egal, in welcher Form kommuniziert wird, es gibt immer eine Antwort – es entsteht ein Dialog. Die Erzählhefte werden für gewöhnlich ausschließlich zwischen den beiden Schreibenden ausgetauscht, es sei denn, der Schüler möchte die Inhalte öffentlich präsentieren. Durch diese Form der „Geheimhaltung“ entstehen vertrauliche Gespräche, die

auch bei Kindern und Jugendlichen mit Sprach- oder Schriftsprachproblemen eine starke Motivation für das Lesen- und Schreiben(-lernen) erzeugt.

Der überwiegende Teil der orthografischen Regeln wird im Deutsch-Unterricht bis zur vierten Klasse erarbeitet. Dabei ist eine selbstständige und im besten Fall interessenorientierte Auseinandersetzung mit der Schriftsprache und ihren Regelmäßigkeiten von großer Bedeutung. Dies greifen Dialog-Journale auf, indem sie verdeutlichen, wie eine „richtige“ Schreibung das wechselseitige Verstehen befördert und somit essentieller Bestandteil der gemeinsamen Kommunikation ist. Dadurch werden die Schüler motiviert, sich dieser Herausforderung zu stellen. Allein das Ausformulieren der eigenen Gedanken und das Mitteilungsbedürfnis lassen Schüler über ihre Einträge nachdenken und sich aktiv mit der Schriftsprache auseinandersetzen. Somit sind Dialog-Journale ein Medium zur Entwicklung der Textgestaltung und zur Verbesserung orthografischer Fähigkeiten. Dabei ist wichtig, dass die Schüler sich gegenseitig zu Schreibungen befragen dürfen, Nachschlagewerke bereitliegen und gegebenenfalls eine Lehrperson sensibel mit Rat zur Verfügung steht. Denn das Nachfragen beweist das Einsetzen eines Denkprozesses mit der Intention, eine erfolgreiche Kommunikation mit einem Schreibpartner zu erreichen. Auch bei Aufrechterhaltung der eingangs beschriebenen „Geheimhaltung“ der Einträge sind solche Hilfestellungen möglich. Besonders die zahlreichen Anglizismen bereiten oft große Schreibprobleme und sind teilweise kaum zu entziffern. Das Beispiel zeigt, dass sich die

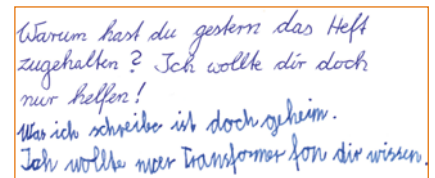


Abb. 1: Schreibhilfe durch Lehrperson – Klasse 3, Grundschule

Schüler Hilfe einfordern und trotzdem ihre Privatsphäre beim Verfassen ihrer Einträge wünschen (Abb. 1).

Um Schülern mit geringen Erfahrungen in der Schriftsprache oder bei gravierenden Störungen im Schriftspracherwerb ein positives Kommunikationserlebnis zu verschaffen, kann das Parallelschreiben eingesetzt werden. Dabei verschriftet die Lehrperson das Gesagte des Kindes, gibt Hilfen beim Lautieren und liest die Einträge vor. Mit lautierender Unterstützung gelang es dem Jungen im vorliegenden Beispiel seinen letzten Eintrag auszuformulieren und in Satzform zu notieren (Abb. 2).

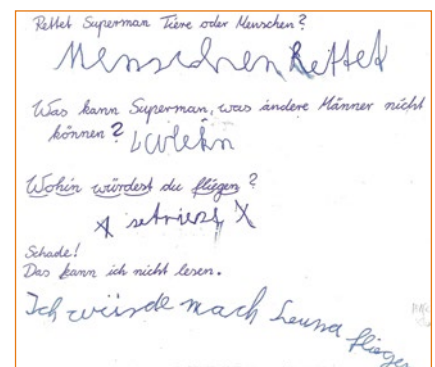
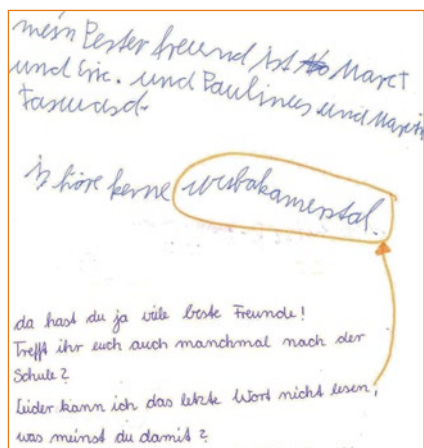


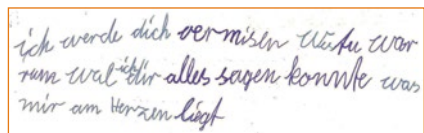
Abb. 2: Parallelschreiben – Klasse 3, Sprachheilschule

Die Bedeutung der richtigen Schreibung von Wörtern wird den schreibenden Kindern dann besonders deutlich, wenn der Dialog-Partner trotz aller Bemühungen bestimmte Anteile einer Äußerung nicht lesen kann und deshalb nachfragt (Abb. 3). Das ist natürlich nur dann empfehlenswert, wenn es sich um einzelne Wörter handelt; bei ganzen Textpassagen bietet sich das in Abb. 2 gezeigte Vorgehen an.



**Abb. 3: Nachfrage – Klasse 3, Sprachheilschule**

Um Lernprozesse oder Problemlösestrategien beim Schreiben hervorzurufen, muss das Schreiben kontinuierlich erfolgen. Die Erfahrungen zeigen, dass ein zweimaliger Austausch der Hefte in einer Woche im Grundschulbereich dringend notwendig ist, damit die inhaltlichen Verknüpfungen zwischen den Einträgen nicht verloren gehen. Feste Schreibzeiten im Unterricht führen meist auch die anfänglichen „Schreibmuffel“ an die Erzählhefte heran und ziehen diese aufgrund der Gestaltungsfreiheit und Vielzahl an Themen in ihren Bann, so dass sie die Möglichkeit des schriftlichen Austauschs schließlich vermissen, falls er einmal unterbrochen sein sollte (Abb. 4).



**Abb. 4: Bedeutung der Dialog-Journale für die Schüler – Klasse 3, Sprachheilschule**

Dass allein das Schreiben von Dialog-Journalen zu Verbesserungen der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen von Kindern beiträgt, ist bereits vor über 30

Jahren von einer amerikanischen Lehrerin erkannt und veröffentlicht worden (vgl. Reed, 1988). Aufgrund des fortlaufenden Austauschs kommt es in Dialog-Journalen zu einer Fülle von freien Schreibbeiträgen, die bei kontinuierlicher Durchführung eine prozessbegleitende Diagnostik als Voraussetzung für eine individuelle Förderung oder für die Identifizierung von unterrichtsrelevanten Schwerpunkten ermöglichen. Deshalb sind Dialog-Journale hervorragend für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen und auch im Fremdsprachenunterricht an jedem (Förder-)Ort geeignet (Albertini, Crandall, Sarch & Albertini, 2016). Wichtig ist, dass im Vordergrund der kommunikative Austausch mit den Kindern über deren Themen bestehen bleibt; alle weiteren diagnostischen und förderlichen Bemühungen sollten sensibel eingesetzt werden, um die grundsätzliche Mitteilungsbereitschaft nicht zu gefährden.

### Dialog-Journale als Basis prozessbegleitender Diagnostik in heterogenen Lerngruppen

Für die Diagnostik freier Schriftproben liegen verschiedene Instrumentarien vor (z. B. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2 oder 3–9 [Olfra], Thomé & Thomé, 2017; Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse [AFRA], Herné & Naumann, 2017; Analyse freier Schriftsprachproben [AfSP], Kramer & Ludewig, 2011). Allen gemeinsam ist, dass die Fehleranalysen nicht defizitorientiert durchgeführt werden, sondern das differenziert ermittelte Fehlerprofil als Analyse mit dem Ziel der Ableitung von Förderzielen zu verstehen ist. Nicht die Anzahl, sondern die Art der Fehler steht im Vordergrund der Analyse.

Die so ermittelten Auskünfte über bereits erworbenes bzw. nicht erworbenes Rechtschreibwissen und Rechtschreibstrategien bzw. über „Abweichungen“ (im Wort werden alle auftretenden Abweichungen analysiert) führen dazu, dass passgenau die nächsten Lerninhalte identifiziert werden können. Für ein komplettes Rechtschreibprofil benötigt man eine gewisse Textlänge (Thomé & Thomé, 2017, empfehlen 100 Wörter), diese bekommt man in Dialog-Journalen

über die Fülle der Einträge. Im Mittelpunkt steht die Ermittlung systematischer Fehler; einmalige „Verschreiber“ treten in den Texten natürlich auch auf.

Folgende Beispiele sollen das Vorgehen demonstrieren, wobei die ausgewählten kurzen Einträge natürlich kein vollständiges Profil darstellen. Generell stellt man den Schreibweisen des Kindes die orthografisch richtige Form gegenüber, um dann jede einzelne Stelle im Wort zu analysieren, die Fehlerarten zu systematisieren und die Förderschwerpunkte zu identifizieren.



**Abb. 5: Beispiel Diagnostik – Klasse 2, 1. Halbjahr**

**Beispiel** (Abb. 5): Ich Wa Raus bei Vivien – Ich war draußen (?) bei Vivien

**Analyse:** Die Schülerin ergänzt ihre Zeichnung durch einen erklärenden Satz. Es scheint, als wäre das Wort ‚bei‘ nachträglich hinzugefügt worden, was auf ein Kontrollieren bzw. Überdenken der eigenen Formulierung schließen lässt. Berücksichtigt man nur die Rechtschreibkompetenz (und vernachlässigt die Wortwahl), so kann man feststellen, dass die Schülerin – mit Ausnahme des /ʃ/ in /va:ʃ/, wobei dieser Laut auditiv schwer wahrnehmbar ist – alle Phoneme in Grapheme überführt. Ebenso könnte die Schülerin beim langsamen lautierenden Sprechen der Wörter ‚war raus‘ aufgrund der koartikulativen Verbindung der Wörter das /ʃ/ nur einmal wahrgenommen haben. Weiterhin übergeneralisiert sie die Großschreibung bei Wa(r) und Raus. Bei der Einschätzung dieser Abweichung von der richtigen Schreibung sollte berücksichtigt werden, ob diese orthografische Regel vielleicht gerade im Unterricht thematisiert wurde und sich daraus eine Erklärung für diese besondere Schreibung ergibt.



Abb. 6: Beispiel Diagnostik – Klasse 2, 1. Halbjahr

**Beispiel** (Abb. 6): *Honefotar Hont Knaren Flaesch* – Hundefutter, Hund, Knochen (oder Hundeknochen?), Fleisch

**Analyse:** Bei der Beantwortung der Frage, was sein Hund frisst, bleibt der Schüler auf der Wortebene. Betrachtet man ausschließlich die Rechtschreibung, so kann man feststellen, dass das Kind nicht alle und nicht die richtigen Phonem-Graphem-Bezüge herstellt:

- *Honefotar*: Nichtverschriftung des Lautes /d/, Verschriftung des Lautes /ʊ/ durch <o> und Verschriftung des /ø/ in /hʊndəfʊtə/ als <-ar> (Das Kind weiß offensichtlich um das frühe orthografische Muster der Verschriftung der Endsilbe durch <-er>, verwendet dafür aber das <ar>. Häufig wird das /ø/ ausschließlich durch <a> verschriftet.);
- *Hont*: Verschriftung /ʊ/ durch <o>; *Knaren*: Verschriftung /ɔ/ durch <a> und /x/ durch <r> (fortis – lenis Differenzierungsschwäche?);
- *Flaesch*: Verschriftung des Diphthongs /aɛ/ durch <aei> (Auch hier kann eine Mischung aus gedehntem Sprechen und der schriftlichen Umsetzung zum Hinzufügen des <a> geführt haben.).

Auch orthografische Regelmäßigkeiten sind betroffen:

- *Honefotar*: fehlende Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal;
- *Hont*: fehlende Anwendung der Auslautverhärtung bzw. Morphemkonstanz (deshalb <t>, wie gesprochen, statt <d>).

Sollte der Schüler Hundeknochen statt ‚Hund, Knochen‘ gemeint haben, wäre auch die fehlende Zusammenschreibung von Komposita samt dem fehlenden Fugenelement /ø/ eine zu diagnostizierende Auffälligkeit.

Im Falle dieses Beispiels (Abb. 6) wäre zuerst eine Förderung der lautlichen Kompetenzen (Lautgliederung der Wörter, phonematische Differenzierung) als Voraussetzung für die Herstellung sicherer Phonem-Graphem-Bezüge erforderlich, folgend die Förderung der Vokalqualität und -quantität als Voraussetzung für die Anwendung von Konsonantendopplungen bzw. Vokallängenkennzeichnungen, wobei dialektale Einflüsse auf die Vokalbildung zu berücksichtigen sind. Ebenso sollte die Regel der Auslautverhärtung zur Verschriftung des Endrandes von Wortstämmen vermittelt werden. Selbstverständlich ist eine (laut- und schriftsprachliche) Förderung bezüglich der Erweiterung der kindlichen Äußerungen zu Sätzen und Texten erforderlich.

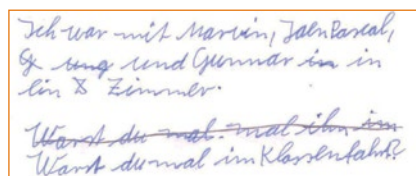


Abb. 7: Beispiel Diagnostik – Klasse 3, Sprachheilschule

**Beispiel** (Abb. 7): *Ich war mit Marvin, Jean Pascal, Gunnar und Gunnar in in in in Zimmer. Warst du mal mal ihm im im im im Klassenfahrt?* – Ich war mit Marvin, Jean Pascal und Gunnar in einem Zimmer. Warst du mal auf/zur Klassenfahrt?

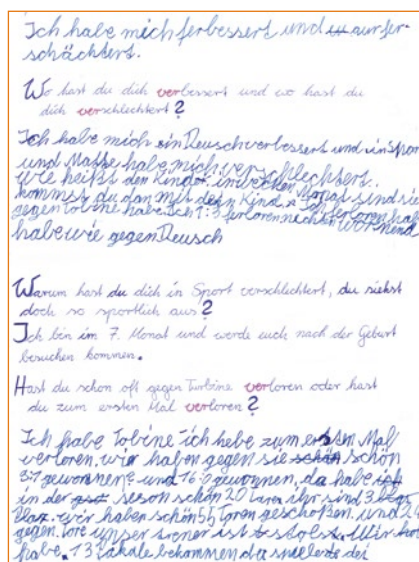
**Analyse:** Bei diesem Eintrag fällt auf, dass es keine Ausgewogenheit bei der Größe der Buchstaben gibt, weshalb man nur aufgrund der syntaktischen Beziehungen auf ‚ein‘ schließen kann. Bezogen auf die Rechtschreibkompetenz zeigt sich, dass der Schüler offensichtlich über seine eigenen Schreibungen reflektiert und sie (sogar unnötigerweise) korrigiert, aber die Rechtschreibung noch nicht automatisiert zu sein scheint. Der Schüler berücksichtigt die Satzanfänge und Satzschlusszeichen, ebenso die Kommasetzung bei Aufzählungen (– das Komma zu viel hinter Jean Pascal ergibt sich aus dem Abbruch und der anschließenden Umformulierung des Satzes). Hier liegen die Hauptprobleme im Bereich der Grammatik (in ein-em Zimmer = Dativ; im – auf/zur Klassenfahrt = Verwendung der passenden Präposition).

## Orthografische Kompetenzen mit Modellierungstechniken in Dialog-Journalen fördern

Beabsichtigt man, in Dialog-Journalen die Rechtschreibung gezielt zu fördern, ist eine vorausgehende Diagnostik unerlässlich. Nach der vollständigen Analyse, der Festlegung der Förderziel-Reihenfolge und der entsprechenden Auswahl eines oder mehrerer Ziele kann die Förderung mit Dialog-Journalen erfolgen. Dabei werden die Fehler in den Eintragungen der Lernenden nicht „rot angestrichen“, sondern im Lehrereintrag korrigiert. Dieser muss als Vorbild wirken und darf zur Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte sprachliche und/oder orthografische Phänomene optimiert werden. Dazu können die Modellierungstechniken (Dannenbauer, 2002), die für den mündlichen Sprachgebrauch bekannt sind, für die Förderung der Schriftsprache modifiziert und eingesetzt werden (Schlenker-Schulte, Oelze & Wagner, 2016). In Abbildung 8 wird gezeigt, wie mit einer Alternativfrage und zusätzlicher farbiger Markierung die Vorsilbe „ver“ (vergleichbar mit der linguistischen Markierung) in den Fokus der Auseinandersetzung des Schülers mit der richtigen Schreibung gerückt wurde. Doppelt präsentiert und farblich markiert kann eventuell vorhandenes orthografisches Wissen des Schülers aktiviert und gefestigt werden. Durch die beiden Alternativmöglichkeiten der Frage übernimmt der Schreiblerner normalerweise einen der beiden Abschnitte des Fragenden und somit auch Teile des Wortmaterials. Beim Verfassen des eigenen Eintrages hilft ihm die prägnante Darbietung, da er das kritische Wortmaterial schneller findet und sich an der dortigen Schreibweise orientieren kann. Im Beispiel wird an der Reaktion des Drittklässlers deutlich, dass die regelrechte Schreibung für die Wörter ‚verbessert – verschlechtert‘ übernommen wurde. Für das Wort ‚verloren‘ fand keine Übernahme statt. Demzufolge wurde dieses Wort mit derselben orthografischen Besonderheit wieder im nächsten Eintrag aufgegriffen. Die Frage: „Hast du schon oft gegen Turbine verloren?“ wäre an dieser Stelle inhaltlich ausreichend gewesen, würde aber als Entscheidungsfrage eine Beantwortung mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ provozieren. Je offener die Fragen gestellt werden und je häufiger man die Lernenden zum Begründen, Er-



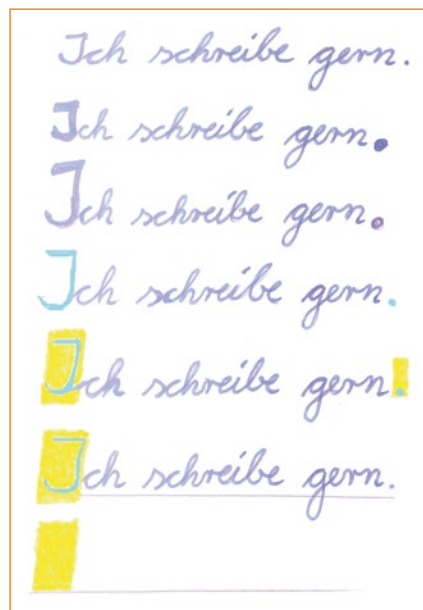
zählen und Beschreiben auffordert, desto mehr Informationen (und darüber auch mehr schriftspracherwerbsunterstützende Textmenge) erhält man. Allerdings ist bei aller Förderzielorientierung die Authentizität der Einträge der Schreibenden und die Orientierung an den inhaltlichen Interessen des Schülers die handlungsleitende Komponente beim Schreiben von Dialog-Journalen. Die Verbindung der kommunikativen Absicht mit förderzielorientierten Rechtschreibregeln, die die wertschätzende und gleichberechtigte Kommunikation im Dialog-Journal nicht stört, ist die hohe Kunst des schreibkompetenten Partners. Ein sparsamer und sensibler Gebrauch der Modellierungstechniken, auch abhängig von der Beziehungsebene zu den Lernenden, ist dringend erforderlich.



**Abb. 8: Alternativfrage und farbige Markierung – Klasse 3, Sprachheilschule**

Eine übernehmende Reaktion der Schreiblerner erreicht man besonders gut, indem man eine Alternativfrage stellt, die Teile der Antwort beinhaltet (Stamer, 2018). Alle anderen Modellierungstechniken haben eher präsentierenden Charakter und evozieren nur bedingt die erwarteten Zielstrukturen. Da kontinuierliches Schreiben selbst aber bereits zu Verbesserungen der Schriftsprachkompetenzen der Schüler beiträgt, muss nicht jede Intervention zu einer entsprechenden Reaktion führen. Die verschiedenen Modellierungstechniken können kombiniert und mit steigender Intensität eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit des Schülers auf das jeweilige Förderziel zu lenken. Abbildung 9

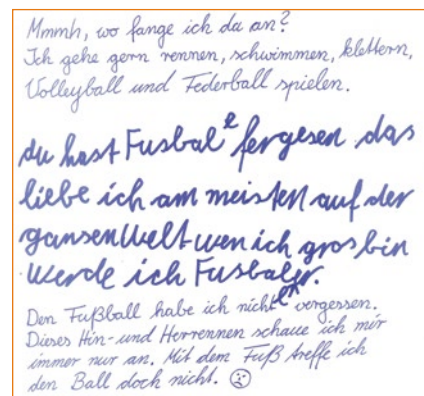
stellt eine Form der immer intensiveren Hervorhebung der Regelmäßigkeit am Beispiel des Satzanfangs dar. Zu Beginn wird der Satzanfang nur dicker verschriftet, anschließend deutlich größer und bei weiterer Kleinschreibung durch den Schreiblerner wird für den Vorbildeintrag eine andere Farbe für den Großbuchstaben verwendet. Sollte auch diese Darbietung nicht zur Beachtung des Satzanfangs führen, kann noch eine farbige Hinterlegung ausprobiert werden.



**Abb. 9: Steigerung der farbigen Markierung**

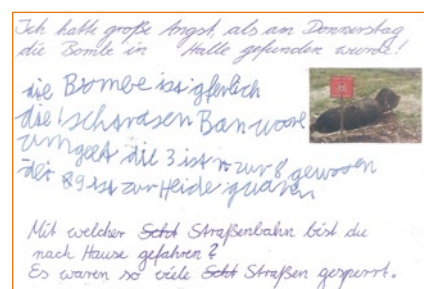
Zwei weitere Modellierungstechniken werden in Abbildung 10 dargestellt, das Präsentieren der orthografischen Regel und die Verwendung des korrektiven Feedbacks. Im ersten Eintrag wurden zahlreiche Wörter mit Konsonantendopplung nach kurzem Vokal verwendet. Scheinbar nachträglich, wie an der versetzten Schreibweise des zweiten <l> zu sehen ist, übernahm dieser Schüler die Dopplung in dem Wort Ball. Offensichtlich kam es zu einem Überdenken der Schreibweise. In der folgenden Lehrerreaktion wird das korrektive Feedback eingesetzt, indem die Wörter ‚Fußball‘ und ‚vergessen‘ in der umformulierten Antwort wieder auftreten. Zusätzlich werden weitere Konsonantendopplungen angeboten und somit die Zielorientierung verstärkt. Hier könnten auch zusätzliche Symbole für die Kürze und Länge der Vokale verwendet werden, wenn dieses orthografische Phänomen bereits im Unterricht thematisiert und solche Zeichen

aktiv im Unterricht erarbeitet und verwendet wurden.



**Abb. 10: Präsentation und korrekatives Feedback – Klasse 3, Grundschule**

Etwas ungewöhnlich wirkt die modellierte Selbstkorrektur. Das kompetente Schreibvorbild übernimmt die Falschschreibung, korrigiert sich selbst und versucht somit einen Denkprozess beim Dialogpartner anzuregen. Der Wortanfang ist dafür besonders gut geeignet, wobei auch Verbesserungen an anderen Stellen im Wort (z. B. bei der Auslautverhärtung) möglich sind. Das Beispiel in Abbildung 11 zeigt exemplarisch die Selbstkorrektur bei der Verschriftung der Lautverbindung /ftʃ/ durch die Buchstabenkombination <str>. Dabei wird die herkömmliche Schreibung der Schülerin aufgenommen und durchgestrichen.



**Abb. 11: Modellierte Selbstkorrektur – Klasse 3, Sprachheilschule**

Damit Dialog-Journale ein erfolgreiches Arbeitsinstrument werden, ist es vorab notwendig, sich über die eigenen Ziele und Möglichkeiten Gedanken zu machen. Die Präferenz der Kommunikation, orientiert an den Interessen der Schüler, kann dazu führen, dass auch sehr persönliche Fragen gestellt werden. Deshalb muss jeder selbst überlegen, wie viel er von sich preisgeben möchte, und dies auch authentisch vertreten. Es kann

hilfreich sein, den Umgang mit persönlichen Daten im Heft oder im Klassenverband zu besprechen. Der Kreativität beim Einsatz von Dialog-Journalen in verschiedenen Altersstufen sind keine Grenzen gesetzt. Auf welche Art die Kinder und Jugendlichen mit der Lehrperson agieren, kann sehr vielfältig sein. Das Schreiben, aber auch das Zeichnen, Malen und Einkleben von Bildern gehört zu Dialog-Journalen. Zeichnungen können gemeinsam weitergestaltet werden und bei jüngeren (oder wenig schreibkompetenten älteren) Kindern beschriftet werden, um den Wortschatz und die Schreibung der Wörter anzubieten.

Selbstverständlich ist das Führen von Dialog-Journalen auch in digitalen Settings möglich. Diese Variante gewinnt angesichts veränderter Lehr- und Lernbedingungen auch durch die Kontaktbegrenzungen während der Coronapandemie an Bedeutung. Im Rahmen des Austauschs per E-Mail oder über die gemeinsame Nutzung der Möglichkeiten einer Internet-Cloud lässt sich ein gemeinsames Dokument bearbeiten, bei dem Verweise, Kommentare und alle Modellierungstechniken mit elektronischen Mitteln prägnant umgesetzt werden können.

## Zusammenfassung

Eine zielorientierte Förderung im Dialog-Journal erfordert eine gezielte Diagnostik, muss gründlich durchdacht sein und über längere Zeiträume gleiche Rechtschreib-Förderziele verfolgen. Im Vordergrund aber stehen immer die kommunikative Absicht auf der Ba-

sis persönlich bedeutungsvoller Inhalte und das gegenseitige respektvolle und authentische Miteinander im Dialog der journalschreibenden Partner.

## Literatur

- Albertini, J. A., Crandall, K. E., Sarcht, T. & Albertini, K. B. (2016). Englischunterricht mit Gehörlosen in Myanmar: Fokus auf Dialog und Interaktion. *Praxis Sprache*, 2, 90-97.
- Dannenbauer, F. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105-161). München: Reinhardt.
- Herné, K. L. & Naumann, C. W. (2017): *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA*. Aachen: Alfa-Zentaurus.
- Kramer, J & Ludewig, F. (2011). *Analyse freier Schriftsprachproben (AfSP)*. Köln: Prolog.
- Reed, L. (1988). Dialogue Journals Make My Whole Year Flow: The Teacher's Perspective. In J. Staton, R. W. Shuy, J. Peyton & L. Reed, *Dialogue Journal Communication: Classroom, Linguistic, Social and Cognitive Views* (S. 56-72). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Schlenker-Schulte, Ch. (2005). Faszination Dialog – interaktional-kommunikatives (Sprach-) Lernen mit Dialog-Journalen. In T. Kaul & P. Jann (Hrsg.), *Kommunikation und Behinderung* (S. 229-245). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schlenker-Schulte, Ch., Oelze, V. & Wagner, S. (2016). Dialog-Journale als Möglichkeit zur Schriftsprach-Diagnostik und -Förderung in heterogenen Lerngruppen. *Praxis Sprache*, 2, 77-84.
- Stamer, J. (2018). *Dialog-Journal: am Vorbild lernen*. (Diss. Hochschulschrift). MLU Halle-Wittenberg. urn:nbn:de:gbv:3:4-22912
- Thielebein, A., Oelze, V., Wagner, S. & Schlenker-Schulte, Ch. (2016). Dialog-Journal schreiben mit Schülerinnen und Schülern der ältesten Sprachheilschule Deutschlands. *Praxis Sprache*, 2, 85-89.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2017). *OLFRA 1-2/3-9, Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2 oder 3-9*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.

## Zu den Autorinnen

Dr. Vera Oelze, klinische Sprechwissenschaftlerin, Sprachheilpädagogin und Logopädin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen am Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und leitet dort auch das Ambulatorium Sprachtherapie.

Dr. Julia Stamer, Förderschullehrerin am Förderzentrum Bautzen mit Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung und angegliederter Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte, Klassenlehrerin Jahrgangsstufe 7, Mitglied des Mobilen sonderpädagogischen Dienstes, Beteiligung an Überarbeitung des Handbuchs zur Förderdiagnostik in Sachsen.

Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte, Grund- und Hauptschullehrerin, Sonderschullehrerin (Sprachbehinderten- und Gehörlosenpädagogik), Dipl. Pädagogin, Leiterin der Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung (FST) e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Gründerin der Hochschulambulanz Ambulatorium Sprachtherapie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

## Korrespondenzadresse

vera.oelze@paedagogik.uni-halle.de  
julia.stamer@googlemail.com  
christa.schlenker-schulte@fst-halle.de

## Fortbildung gesucht? – Passende Fortbildung finden!

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Zentrales FortbildungsPortal



Auf dem **zentralen Fortbildungsportal** der dgs e.V. finden Sie die Fortbildungsangebote, die von den 17 Landesgruppen der dgs **deutschlandweit** angeboten werden. Mit der **Stichwortsuche** können Sie gezielt nach Fortbildungen suchen und sich bei Interesse einen Platz in der gewünschten Fortbildung reservieren.

[www.zfp.dgs-ev.de](http://www.zfp.dgs-ev.de)



# Therapie der Rechtschreibstörung im Kontext wechselseitiger Wahrnehmungsprozesse

Karin Beckinger

**Sprachliche Förderziele:** Rechtschreibung, phonologische Bewusstheit, Lesen  
**Altersstufe:** 8–18 Jahre

## Zusammenfassung

Im Unterschied zur Gruppenförderung als Behandlung der Rechtschreibstörung kann im Rahmen einer individuellen Lerntherapie die Ausgangssituation des Kindes besser berücksichtigt und die Behandlung persönlich angepasst werden. Der Artikel beschäftigt sich einerseits damit, welche Wahrnehmungsprozesse an der Rechtschreibung beteiligt sind und wie die Rechtschreibleistung durch einen multisensorischen Förderansatz und Blended Learning verbessert werden kann. Der Therapieerfolg hängt dabei auch von der therapeutischen Wahrnehmung in Form umfassender qualitativer Diagnostik und aufmerksamer Begleitung im Förderverlauf ab. Andererseits wird aufgezeigt, auf welche Weise die Wahrnehmung und Bewertung der Störung durch das Kind selbst und durch Menschen seines familiären und schulischen Umfeldes den Umgang mit der Lernstörung und damit die Prognose beeinflussen können. Dabei wird auch darauf eingegangen, wie eine konstruktive und wertschätzende Wahrnehmung aller Beteiligten durch Aufklärung, Beratung und psychotherapeutische Maßnahmen erreicht werden kann.

### Schlüsselwörter

Wahrnehmung, Rechtschreibförderung, phonologische Bewusstheit, qualitative Diagnostik, multisensorischer Ansatz, Blended Learning

## 1 Einleitung

Wird ein Kind mit Rechtschreibstörung zur Lernförderung überwiesen, liegt meist nur das Ergebnis der quantitativen Diagnostik vor. Im Gegensatz zu einem daraufhin folgenden Gruppenförder-Programm gibt es bei einer in-

dividuellen Lese-Rechtschreibtherapie die Möglichkeit, die Ausgangssituation des Kindes genau zu bestimmen und die Lerntherapie exakt auf den Bedarf des Schülers anzupassen. Der Arbeitskreis Legasthenie Bayern e. V. mit akademisch ausgebildeten Psychologen, die in der Lese-Rechtschreibtherapie weitergebildet sind, bietet in München und in ganz Bayern verteilt Beratung für die Eltern und wohnortnah individuelle lerntherapeutische Förderung an. Auch Erwachsene können bei Bedarf hier eine Förderung erhalten. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, inwiefern Wahrnehmungsprozesse mit dem Erlernen des schriftsprachlichen Ausdrucks zu tun haben und wie Wahrnehmungen den Umgang mit einer Rechtschreibstörung und den Therapieprozess beeinflussen.

## 2 Am Rechtschreibprozess beteiligte Fähigkeiten

Das Geschriebene ist Ausdruck der in länger währenden Lernprozessen bisher aufgebauten und in diesem Moment leistbaren Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten und Wissensinhalte eines Menschen. Folgende Fähigkeiten und Wissensinhalte wirken beim Rechtschreibprozess mit:

- Kenntnis aller Buchstaben, der Phonen-Graphem-Korrespondenz,

- Wahrnehmung der räumlichen Orientierung von Zeichen (z. B. b/d/q/p oder 4/7, 6/9),
- auditive Trennschärfe – Unterscheidung ähnlich klingender Laute (z. B. d/t, g/k, o/u),
- visuelle Trennschärfe – Unterscheidung ähnlich aussehender Zeichen (a/o, h/k, r/n),
- Wortdurchgliederungsfähigkeit in der phonologischen Bewusstheit,
- Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen,
- Verständnis der gängigen Rechtschreibregeln,
- grammatikalisches Verständnis (z. B. das Begreifen der Wortarten für die Groß- und Kleinschreibung),
- rhythmische und inhaltliche Sequenzierung des Sprachflusses in Silben, Worte und Sätze.

All diese Faktoren sind für die Umsetzung der Rechtschreibung unentbehrlich. Nachdem viele Teilfähigkeiten nacheinander erworben werden, ergibt sich für die Rechtschreibförderung ein strategisch aufbauendes Konzept, nach dem bei der alphabetischen Lautzuordnung und der phonologischen Bewusstheit begonnen wird. Die visuelle Speicherfähigkeit kann auf allen Stufen für die Förderung genutzt werden (Abb. 1).

Ein alleiniges Programm zum Einüben der Rechtschreibregeln greift in vie-

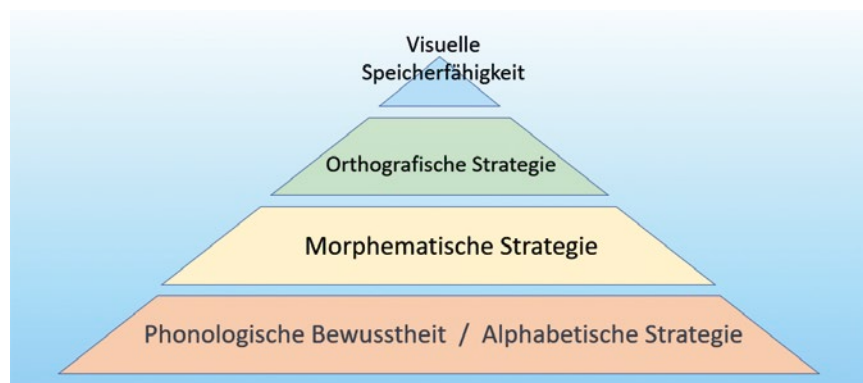


Abb. 1: Ansatzpunkte des Lese-Rechtschreibaufbaus



len Fällen zu kurz, da dies nur heißen würde, immer wieder erneut zu pauken, was der Betreffende bisher ohnehin nicht erfassen konnte. Vielmehr kann die Hilfe darin bestehen, die Wahrnehmung und geistige Verarbeitung von Schriftsprache auf die individuell notwendige Weise zu fördern, sodass die Konstruktion von Texten entlang der aktuell gängigen Regeln flüssig gelingt. Denn merk- und abrufbar sind Rechtschreibregeln nur, wenn sie auf einem ausreichenden Grundverständnis der Sprachkonstruktion aufbauen.

### 3 Qualitative Diagnostik als Ausgangspunkt für die individuelle Förderung

In der Praxis treffen wir Kinder mit den unterschiedlichsten Begabungen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten.

Durch die exakte Erfassung der Ausgangssituation kann die Förderung genau am Fähigkeitsstand und den Besonderheiten des Kindes ansetzen, sinnlose Übungseinheiten werden gespart und die Therapiezeit effektiv genutzt.

#### 3.1 Qualitative Diagnostik auf verschiedenen Ebenen

In den meisten Fällen tritt eine Rechtschreibstörung in Kombination mit einer Lesestörung auf, die gleichzeitig diagnostiziert und Hand in Hand mit der Rechtschreibung gefördert werden muss. Da die Lesefähigkeiten weitaus wichtiger für den Schulerfolg sind als die Rechtschreibung, steht deren Förderung im Vordergrund. Zudem kann die exakte qualitative Diagnostik des Lesens auch Rückschlüsse auf Ursachen für Rechtschreibfehler liefern. Für den optimalen Ablauf der Therapie und die Auswahl geeigneter Fördermethoden sind neben der Diagnostik von Rechtschreibung, Lesen und phonologischer Bewusstheit auch die Erfassung von Handmotorik, Konzentrationsspanne, Fähigkeiten der Aufmerksamkeitslenkung, Vorhandensein bevorzugter oder schwacher Sinneskanäle und der psychischen und motivationalen Verfassung hilfreich.

#### 3.2 Fallbeispiel zur qualitativen Fehleranalyse

Die qualitative Analyse der Rechtschreibfehler mit den daraus folgenden Konsequenzen für die Förderung möchte ich anhand der folgenden Schriftprobe eines Viertklässlers zeigen (Abb. 2):

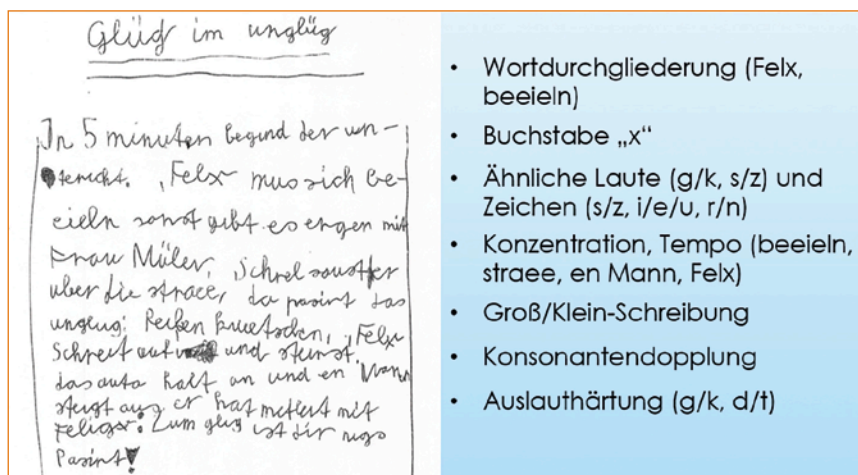


Abb. 2: Qualitative Fehleranalyse

Die nicht lauttreue Schreibung entsteht hier (neben der Unsicherheit beim Buchstaben „x“) vor allem aus zwei Gründen:

- Schwierigkeiten bei der Trennschärfe (akustisch – i/ü, s/z und grafomotorisch – r/n, i/e/u),
- mangelnde Wortdurchgliederung, die hier auch mit Konzentrationschwäche oder zu hohem Tempo zusammenhängen kann (ä-/ü-Striche, Buchstaben-Auslassungen).

Zusätzlich ist ein leichter Effekt der dialektbedingten Verschleifung der Endungen („nigs“ statt nichts, „beeieeln“ statt beieeln) erkennbar.

Vor einem Erarbeiten von Rechtschreibregeln steht bei diesem Kind in der Therapie also die Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vordergrund. Hier ist einerseits die Förderung des trennscharfen Hörens und Aussprechens der Laute i/ü und s/z wichtig. Andererseits geht es um die Steigerung der visuellen Trennschärfe. Dabei muss geprüft werden, ob die Verwechslungen ähnlicher Zeichen (s/z, i/e/u, r/n) mit einer visuellen Wahrnehmungsschwäche zusammenhängen, die auch beim Lesen auftritt, oder ob zur Behebung der Falschschreibungen grafomotorische Übungen zur Verbesserung der feinmotorischen Sicherheit nötig sind. Die Stärkung der Wortdurchgliederung kann z. B. durch den mündlichen Auf- und Abbau von Worten (Wortpyramiden) und silbenweises Lesen und Schreiben erfolgen. Programme wie das Marburger Konzentrationstraining verbessern parallel die Konzentrationsfähigkeit und die Aufmerksamkeitssteuerung des Kindes. Mit zunehmender Sicherheit in der phonologischen Bewusstheit wird das Erarbeiten der benötigten Rechtschreibregeln

(im Textbeispiel: Ableitungen für e/ä und Auslauthärtung g/k, Groß-/Kleinschreibung, Konsonantendoppelung) mit einem Förderprogramm, z. B. dem Marburger Rechtschreibtraining und Lernspielen zum Einüben der Regeln, möglich.

#### 3.3 Beispiel für den Effekt der qualitativen Fehleranalyse

*Eine Jugendliche kam verzweifelt neu in die Therapie. Anlass war, dass nach früher bereits behandelter Lese-Rechtschreibstörung nun in der 10. Klasse die Aufsätze übersäht von rot markierten Korrekturen zurückkamen. Demnach war der Eindruck entstanden, bisherige Lernerfolge seien umsonst gewesen. Eine genaue Analyse der Rechtschreibfehler ergab, dass die unzähligen, doppelt notierten Korrekturen fast ausschließlich durch fehlende Großschreibung und Kommasetzung verursacht worden waren. Die Rückmeldung dieser Erkenntnis führte zu einer erheblichen psychischen Entlastung bei dem betreffenden Mädchen, das erneute Einüben aller Rechtschreibregeln konnte ihr erspart werden, und die Bearbeitung der beiden verbliebenen Rechtschreibthemen konnte innerhalb überschaubarer Zeit zu einer Verbesserung der Situation führen.*

Dennoch ist es in der Praxis häufig so, dass als Residualsymptomatik auch nach einer erfolgreichen Therapie der Rechtschreibstörung die Beachtung der Rechtschreibregeln eine (im Vergleich zu anderen Menschen) erhöhte Konzentrationsleistung des Betroffenen erfordert. Dementsprechend werden in Prüfungs-, Zeitdruck- oder Ermüdungssituationen häufig anzuwendende Regeln, wie z. B. Groß-/Kleinschreibung oder Kommasetzung, unbeachtet gelassen, um eine

kognitive Entlastung zu erzielen. Oder die Anzahl der Rechtschreibfehler steigt allgemein wieder an. In anderen Situationen ist die Person dann durchaus in der Lage, die richtigen Schreibungen zu verwenden.

#### **4 Multisensorischer Förderansatz und Blended Learning**

Wird ein Lerninhalt über mehrere Sinne aufgenommen, so intensiviert sich der Lernerfolg. Neben dem akustischen und visuellen Lernkanal stehen uns auch der Tastsinn und der kinästhetische Sinn in Form von Mundbewegungen beim Sprechen und Körperbewegungen zur Verfügung. Körperliche Bewegung motiviert, aktiviert und erhöht gleichzeitig durch die verbesserte Durchblutung die Konzentration. Der visuelle Lernkanal kann z.B. durch die Verwendung von farbigen Markierungen auf Karteikarten oder Lernplakaten bzw. Zeichnungen/Bildern intensiver genutzt werden. Melodien, rhythmisches Sprechen und Reime stärken den Lerneffekt über den akustischen Lernkanal. Der Tastsinn kann beispielsweise über das Formen noch nicht sicherer Buchstaben mit Knetmasse oder über das Schreiben mit den Fingerspitzen (z.B. mit Fingerfarbe oder in Sandkiste) angesprochen werden. Das rhythmische Sprechen während des gleichzeitigen Gehens mit Schwungbewegungen der Arme oder das Silbenklatschen verwendet den kinästhetischen Sinn bei der Wortdurchgliederung. Die Großschreibung kann, kinästhetisch unterstützt, auch durch silbenweises Gehen mit Heben der Arme und Erheben auf die Zehenspitzen bei groß geschriebenen Worten geübt werden. Spiele, bei denen Wortsegmente auf Kärtchen aneinandergelegt oder nach Gruppen sortiert werden müssen, verbinden den visuellen mit dem Bewegungssinn. Die kombinierte Nutzung mehrerer Sinneskanäle, z.B. durch akzentuiertes Mitsprechen während des Schreibens oder Tuns, intensiviert den Lernerfolg zusätzlich. Die Erfahrung zeigt, dass sich die Mühen der Vorbereitung für den Einsatz sinnesorientierter Übungen durch erhöhte Aufmerksamkeit und Motivation sowie bessere Lernerfolge auszahlen.

Auf diese Weise findet im Rahmen der Lerntherapie in wechselseitigen Wahrnehmungs- und Abstimmungsprozessen gemeinsam die Konstruktion der Schriftsprache statt, und der Therapeut kann dabei psychische Aspekte berücksichtigen und begleitend fördern. Das ist von keinem noch so guten Lern- oder Computerprogramm ersetzbar. Die Verwendung wissenschaftlich überprüfter Verfahren, z.B. das Marburger Rechtschreibtraining, der Kieler Leseaufbau, die Förderung der phonologischen Bewusstheit nach Reuter-Liehr oder das Computerprogramm Celeco, unterstützt aber den Therapeuten dabei, die Förderaktivitäten in bestimmten Bereichen effektiv und professionell zu gestalten. Gleichzeitig können Arbeitsmaterialien eines Lernprogramms oder ein Computerprogramm auch sehr gut dazu genutzt werden, dass der betroffene Schüler in Eigenarbeit zu Hause parallel zu den lerntherapeutischen Sitzungen die erarbeiteten Themen durch Übung festigt. Dieser gemischte Ansatz im Sinne eines Blended Learning hat sich in der Praxis als sehr erfolgreich erwiesen.

#### **5 Kombinierte Lern- und Psychotherapie im Kontext von Schule und Familie**

Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Erfolg einer Rechtschreibtherapie steigt, wenn beide Eltern in den Förderprozess eingebunden werden und mit Lehrern und anderen Beteiligten ein fachlicher Austausch stattfindet. Dadurch verbessert sich auch die soziale Integration des Kindes. Da heutzutage ein hoher Prozentsatz der Eltern getrennt lebt, ist es gerade in dieser Situation trotz des erhöhten Aufwands sehr wichtig, den Vater mit in die Elterngespräche einzubeziehen. Der betroffene Schüler selbst und auch Eltern und Lehrer profitieren von der Aufklärung über Ursachen, Symptome, mögliche Folgen und Prognose der Lese-Rechtschreibstörung. Hinweise zu Unterstützungsmöglichkeiten und rechtlichen Aspekten (z.B. Nachteilsausgleich, Notenschutz, Vorgehen bei Schulübertritt, Beantragung der Therapiekostenübernahme durch das Jugendamt, Absprache der Fördermaßnahmen) machen

Eltern und Lehrer handlungsfähiger. Die sachlichen Informationen dienen auch dazu, Fehleinschätzungen und Ängste abzubauen. Das kann zu einer enormen Entlastung bei Eltern und Kind führen.

Ein zweiter wichtiger Teil der Gespräche besteht darin, Kind, Eltern und Lehrer dabei zu unterstützen, eine akzeptierende, dabei aber tatkräftige und optimistische Einstellung zur Teilleistungsstörung und zum Schüler als Person zu entwickeln. Dabei helfen ressourcenorientierte Vorgehensweisen wie z.B. Stärkenanalyse, Erfolgstagebuch, Aufbau von außerschulischen Aktivitäten und Gruppenzugehörigkeiten, Aktivierung von emotionaler Unterstützung im Freundes- und Familienkreis, motivierende Rituale und das Einüben wertschätzender Kommunikation. Die veränderte Einstellung und Kommunikation von Kind, Eltern und Lehrern stärkt die Betroffenen bei leistungsmäßigen Rückschlägen und wandelt auch das Verhältnis zu den Mitschülern.

Öfters kommt es vor, dass neben der Rechtschreibstörung auch andere Teilleistungsstörungen oder psychische Erkrankungen im Rahmen einer Komorbidität oder in Form von Begleit-/Folgesymptomen auftreten. Dabei handelt es sich z.B. um eine Lesestörung, Dyskalkulie oder um Angststörungen, Depression, auffälliges Sozialverhalten, Konzentrationsschwäche. In jahrzehntelanger Erfahrung bietet der Arbeitskreis Legasthenie Bayern e.V. eine sehr erfolgreiche Lösung für diese Situation in Form einer kombinierten Lern- und Psychotherapie an. Durch diesen Behandlungsansatz können die klinisch-psychologisch ausgebildeten Lerntherapeuten die (meist mit der Lese-Rechtschreibstörung zusammenhängende) psychische Symptomatik im schützenden Rahmen der therapeutischen Beziehung sehr effektiv mitbehandeln.

Hierdurch entsteht eine wunderbare, abwechslungsreiche Arbeit in der Verbindung zweier Fachgebiete. Individuell so verschiedene, vielfältig begabte Kinder und Jugendliche sowohl auf heilpädagogische Weise auf dem spannenden Gebiet der Teilleistungsstörungen zu fördern als auch in der persönlichen Beziehung professionell zu unterstützen, wirkt erfüllend und lässt Sinn erleben.

## Literatur

- Kiese-Himmel, Ch. (2006). *Die Bedeutung der taktil-kinästhetischen Sinnesmodalität für die Sprachentwicklung*. 23. Wissenschaftliche Jahrestagung der dt. Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie Heidelberg. Abgerufen von <http://www.egms.de/de/meetings/dgpp2006/06dgpp33.shtml> [05.09.2006]
- Klische, A. (2007). *Leseschwächen gezielt beheben. Individuelle Diagnose und Therapie mit dem Programm celeo*. Marburg: Tectum.
- von Kriegstein, K. (2015). *Lernen mit allen Sinnen. Bewegungen und Bilder erleichtern das*

- Pauken von Vokabeln*. Max-Planck-Institut für Neurowissenschaften. Leipzig. Abgerufen von <https://www.mpg.de/8930937/vokabel-lernen-gesten> [05.02.2015]
- Lindemann, U. (2010). *Bewegtes Lernen im Fachunterricht*. Universität Bielefeld. Abgerufen von [https://www.uni-bielefeld.de/sport/events/pdf/Lindemann\\_Bewegtes\\_Lernen\\_im\\_Fachunterricht\\_ub.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/sport/events/pdf/Lindemann_Bewegtes_Lernen_im_Fachunterricht_ub.pdf) [02.01.2021]
- Schneider, E. (2020). *Ausgewählte Lernstrategien für Legastheniker für den Fremdsprachenunterricht Englisch*. Abgerufen von <https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl> [02.01.2021]

## Zur Autorin

Karin Beckinger ist Diplom-Psychologin. Nach 7-jähriger Tätigkeit als Lese-Rechtschreibtherapeutin ist sie aktuell verantwortlich für die Legasthenie- und Dyskalkulie-Therapieausbildung und als Referentin für den Arbeitskreis Legasthenie Bayern e. V. tätig.

## Korrespondenzadresse

karin.beckinger@gmx.de  
Arbeitskreis Legasthenie Bayern e.V.,  
www.akl-bayern.de, Tel. 089-411149200,  
info@akl-bayern.de



# Konzept- und Materialecke „Richtig schreiben“

Ulrike Kopp, Franziska Schlamp-Diekmann



Ulrike Kopp  
**„Rechtschreib-Hilfe – Karte“**  
2020, als Unterstützungsmöglichkeit im Unterricht  
Aufgrund von LRS Therapien, Förder- und Übungseinheiten können Schüler gelernte Rechtschreibstrategien manchmal gut in der Übungssituation anwenden, jedoch bereitet es ihnen häufig Schwierigkeiten, diese in freien Schreibsituationen abzurufen und anzuwenden. Hier setzt die „Rechtschreib-Hilfe – Karte“ an. Sie dient zur Erinnerung an das bisher Gelernte und fasst dieses kurz und knapp zusammen.

Sie wurde für die Sekundarstufe I (SEK I) entwickelt, kann jedoch ebenfalls im Primarbereich in Klasse 4 eingesetzt werden. Für die jüngeren Jahrgänge ist eine Kürzung der dargestellten Rechtschreibregeln erforderlich.

Als Voraussetzung zum Einsatz der „Rechtschreib-Hilfe – Karte“ bedarf es sowohl einer Wiederholung der aufgeführten Rechtschreibregeln als auch einer Klärung von unbekanntem Begriffen. Des Weiteren ist das Wissen um lange und kurze Vokale sowie die Identifikation der Vokallänge eine weitere notwendige Grundlage.

Als elementare Methode bei der praktischen Anwendung sollte den Schülern das rhythmisch-synchrone Sprechschreiben (leise in Silben beim Schreiben mitsprechen) nahegebracht werden.

Die „Rechtschreib-Hilfe – Karte“ kann laminiert im Klassenraum ausgelegt und bei Bedarf entweder von der ganzen Klasse als auch nur von einem Teil der Gruppe genutzt werden.

Eine Individualisierung kann durch das Markieren der wichtigsten Rechtschreibregeln mit Klebepunkten für den jeweiligen Schüler erfolgen. Das sollte mit diesem gemeinsam entschieden werden und kann nach einem vereinbarten Zeitraum evaluiert und verändert werden.



H. Brezing, D. Maisenbacher,  
G. Renk, B. Rinderle & M. Wehrle  
**FRESH –  
Freiburger Rechtschreibschule**  
2020, AOL-Verlag,  
ISBN: 978-3-403-10475-9, 120 Seiten,  
DIN A4, 25,95 EUR

Der Grundlagenband führt fundiert in die FRESH-Methode ein und enthält zahlreiche Praxismaterialien und Beispiele für die Umsetzung der Rechtschreibförderung im Unterricht. Schwerpunkt der FRESH-Methode ist das Gliedern von Wörtern in Silben sowie das Training der Sprechartikulation, der Schreib- und Leserichtung und der Synchronisierung der Sprech- und Schreibmotorik. Sie basiert auf vier Rechtschreibstrategien: Schwingen, Verlängern von Wörtern, Ableiten und Merkwörter.



Beate Leßmann  
**Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben** (Teile 1–3)  
2007, Dieck Verlag  
Das grundlegende Konzept zum Rechtschreiben nach Leßmann sowie zahlreiche Materialien und Ideen finden Sie unter: [www.beate-lessmann.de](http://www.beate-lessmann.de)  
Nach dem Konzept der Wörterklinik arbeiten die Schüler an ihren eigenen



Fehlerschwerpunkten, indem eine bestimmte Anzahl an Fehlerwörtern aus selbst geschriebenen Texten ausgewählt wird. Die Schüler erhalten passende Übungen aus den dafür zur Verfügung stehenden Rechtschreibboxen gemäß ihrer individuellen Lernstände. Die zu übenden Fehlerwörter werden in die „Wörterklinik“ (Karteikartensystem oder Computer-Lerndatei) eingeordnet und mit verschiedenen Methoden geübt. Phasen des individualisierten Lernens werden ergänzt durch das gemeinsame Nachdenken über die Schreibung von Wörtern in sogenannten Rechtschreibgesprächen.



Michael Kirch, Karin Reber  
**Rechtschreibregal**

LMU München:

[www.rechtschreibregal.de](http://www.rechtschreibregal.de)

Die Homepage des Rechtschreibregals bietet im kostenlosen Download zahlreiche Spiele und Materialien in drei verschiedenen Differenzierungsstufen als Übungsformate für den

Rechtschreibunterricht. Durch geschickte Spielregeln werden die Schüler motiviert, Wörter schreiben zu „dürfen“ und lernen dabei spielerisch lernförderliche Rechtschreibstrategien.



Franziska Schlamp-Diekmann (Hrsg.),  
Susanne Günther,  
Irina Ruppert-Guglhör

**LRS-Fördermaterialien:**

**Materialband Rechtschreiben (5–10)**  
2014, Auer Verlag, ISBN: 978-3-403-07259-1, 104 Seiten, DIN A4, 22,40 EUR

Unterrichts- und Fördervorschläge zum Training verschiedener Rechtschreibstrategien und Schreibweisen; zahlreiche Kopiervorlagen mit altersgemäßen und motivierenden Übungen und Spielen zum Rechtschreibtraining; Selbstkontrolle mit Lösungsblättern; Methoden und Hilfekarten zu den einzelnen Rechtschreibstrategien.



Karin Reber, M. Steidl  
**zabulo als App** (iOS)

2020, paedalogis, aktuell als kostenloser Download im iOS-Appstore:

<https://apps.apple.com/us/app/zabulo/id1428700761>

Altersstufe: Vorschule, Jgst. 1–4

Mit der neuen App zabulo für das iPad (iOS) können Sie individualisierte Rechtschreibspiele selbst erstellen, die die Kinder direkt am Tablet bearbeiten und spielen können. Die einzelnen Spiele können individuell zugeschnitten werden, beispielsweise nur bestimmte Buchstaben, nur lautgetreue Wörter, nur bestimmte Rechtschreibstrategien oder Wörter aus bestimmten Wortfeldern. Zusätzlich gibt es zabulo auch als Software für die Betriebssysteme Microsoft und macOS.



**learningapps.org**

(Lernplattform, alle Betriebssysteme) zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB Bayern);

[http://www.isb.bayern.de/download/23412/learning\\_apps\\_zur\\_weiterentwicklung\\_sprachlicher\\_kompetenzen.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/23412/learning_apps_zur_weiterentwicklung_sprachlicher_kompetenzen.pdf)

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung hat eine Zusammenstellung von LearningApps veröffentlicht, die von einem Arbeitskreis des ISB speziell zur Förderung von Schülern mit dem Förderbedarf Sprache entwickelt wurden. Hier finden Sie zahlreiche Apps zur Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen, u. a. auch zur Rechtschreibkompetenz.

Zahlreiche weitere Apps u. a. zum Thema Rechtschreiben, aber auch zu anderen Lernbereichen in Deutsch und allen übrigen Fächern finden sich unter: <https://learningapps.org/>



**Anton**

(App oder Lernplattform für alle Betriebssysteme)

<https://anton.app/de/>

Die Anton App bietet kostenfreie Spiele und Übungen am Smartphone, Tablet und Computer für die Klassenstufen 1–10 in zahlreichen Fächern, u. a. in Deutsch Rechtschreiben. Als Motivation können die Schüler für erledigte Aufgaben Punkte und Münzen sammeln, die sie in Spiele eintauschen dürfen.



**schlaukopf.de**

(Lernplattform für alle Betriebssysteme)

<https://www.schlaukopf.de/>

Die Lernplattform bietet gegliedert nach Schularten (Grundschule bis Gymnasium), Klassenstufen (1 bis Oberstufe) und Fächern (z. B. Mathe, Deutsch, Sachunterricht, Englisch, Geschichte, Biologie, Physik, Musik, ...) interaktive Übungen zu verschiedensten Lerninhalten im Browser, u. a. auch im Fach Deutsch zum Lernbereich Rechtschreiben bzw. Sprache untersuchen.

## Zu den Autorinnen

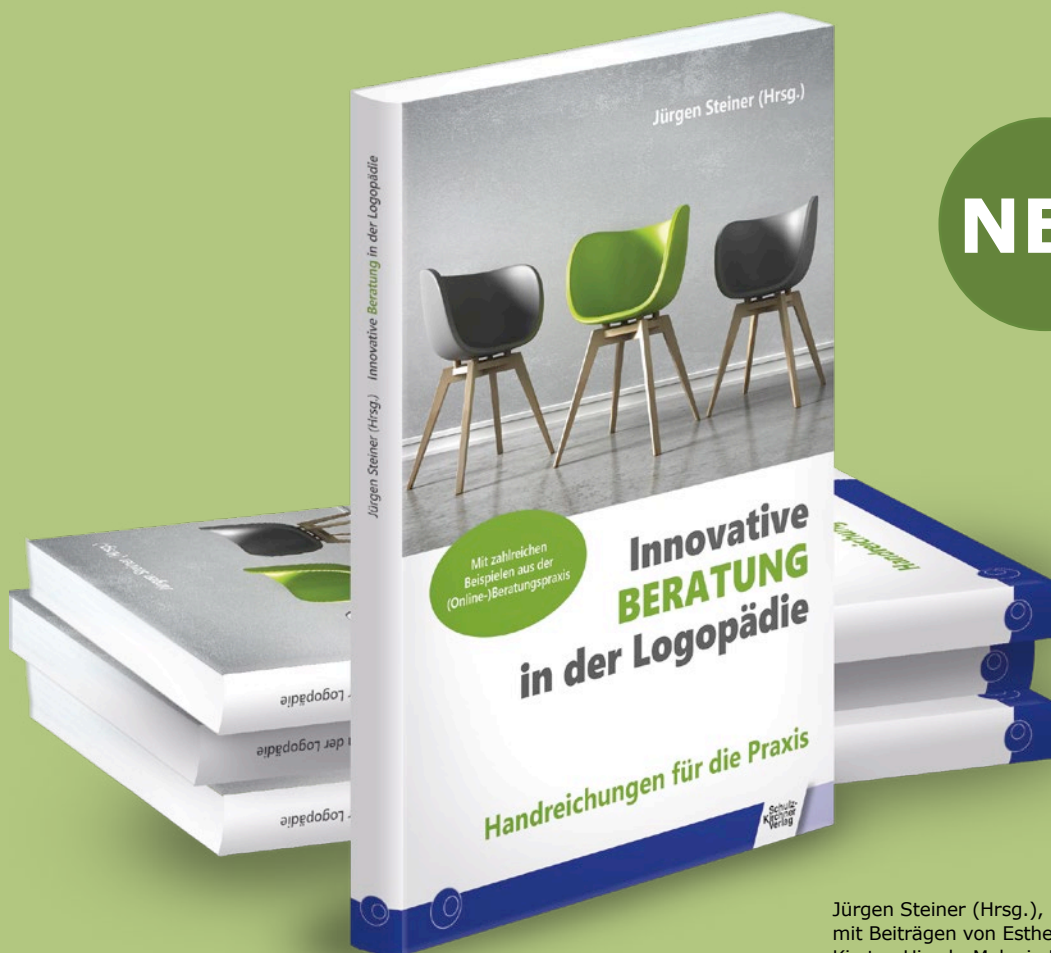
Ulrike Kopp ist Förderschullehrerin, akademische Sprachtherapeutin, approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin sowie Lerntherapeutin. Sie arbeitet in Hannover in der Inklusion im SEKI Bereich in der IGS Badendstedt und IGS Südstadt sowie als Förderschullehrerin in der Albert-Liebmann-Schule (Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache).

Dr. Franziska Schlamp-Diekmann leitet ein Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt Sprache in Oberbayern. Als Mitglied des Sprachheil-Teams der Regierung von Oberbayern koordiniert sie die Verankerung des Förderschwerpunkts Sprache an den Förderzentren.

## Korrespondenzadressen

[info@praxis-kopp.de](mailto:info@praxis-kopp.de)

[schlamp-diekmann@dgs-ev.de](mailto:schlamp-diekmann@dgs-ev.de)



NEU

Jürgen Steiner (Hrsg.),  
mit Beiträgen von Esther Albertin-Brenzikofer, Esther Sabrina Fischer,  
Kirsten Hirsch, Melanie Kaufhold, Jürg Kollbrunner, Heidi Kupke,  
Georg Newesely, Sandra Niebuhr-Siebert, Filippo Smerilli,  
Jürgen Steiner, Katrin Trappe,  
1. Auflage 2021,  
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1286-8, 196 Seiten,  
E-Book: ISBN 978-3-8248-9925-8, PDF, 2.272 KB,  
EUR 36,00 [D]

## Innovative Beratung in der Logopädie Handreichungen für die Praxis

Mit zahlreichen Beispielen aus der (Online-)Beratungspraxis

Beratung ist eine Form der Intervention mit zunehmender Bedeutung in der Logopädie: Die Beteiligten einschließlich des interprofessionellen Teams schätzen Beratung im Rahmen der Indikationsentscheidung, bei der Gewichtung von anamnestischen und diagnostischen Einzelinformationen, bei der Erstellung eines Therapieplanes, bei der Vermittlung therapeutischer Inhalte und bei der Entscheidung für das weitere Vorgehen.

Das Buch richtet sich an alle Professionen, die im Kontext von Sprachförderung und Sprachtherapie arbeiten. Es bringt Beratungsgrundlagen auf den Punkt und greift innovative Themenfelder der logopädischen Beratung auf. Die Fallbeispiele beschreiben ausgewählte Störungsbilder und Beratungsformen für Rat suchende Menschen jeden Alters.

Unter anderem werden angesprochen:

- Beratung im Frühbereich
- Herausfordernde Situationen in der Beratung
- Beratung unter Berücksichtigung kultureller Vielfalt und Translingualität
- Online-Beratung
- Videounterstützte Beratung
- Motivation in der LRS-Therapie
- Peer-Beratung am Beispiel Stottern

Professionelle Beratung wird bei einer Intervention nicht nebenbei geleistet, sondern steht oft im Zentrum der Bemühungen. Das vorliegende Buch vermittelt Klarheit und Sicherheit in der täglichen Praxis.



Tel.: +49 6126 9320-11 | Fax: +49 6126 9320-50  
info@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





## PECS® – das Picture Exchange Communication System und wie es meine Arbeit in der Logopädie beeinflusste

Mareike Greiler

### Sprachliche Förderziele:

Unterstützte Kommunikation, Kommunikationstraining mit geistig behinderten Schülern

Altersstufe: 2 Jahre bis erwachsen

### 1 Einführung

Ich bin Logopädin aus Leidenschaft – wie wahrscheinlich die meisten in diesem Berufsfeld. Auf den Beruf aufmerksam wurde ich, als ich mich als AuPaar um einen Jungen mit Zerebralparese kümmerte, der keine erfolgreiche Form der Kommunikation hatte. Ich dachte, es müsste doch großartig sein, diesen Kindern eine Möglichkeit zu vermitteln, mit anderen zu kommunizieren, wo ich doch selbst so gerne redete. Ein paar Jahre, eine Ausbildung zur Logopädin und ein Studium in Speech Language Pathology in den USA später, fand ich mich also in einer Rehabilitationseinrichtung wieder, in der meine Patienten schwer betroffen und auf Unterstützte Kommunikation angewiesen waren. Staatliche Fördermittel erlaubten es mir, diese Kinder mit Sprachausgabegeräten zu versorgen. Leider blieb der erhoffte Erfolg weiterhin aus. Die Geräte waren komplex zu programmieren – zu schwierig für viele Eltern. Sie waren reich an Vokabular, aber immer wieder hatte ich Zweifel, ob mein Patient überhaupt wusste, was er dort drückte. Oder er drückte gar nicht und zeigte – anstatt sein Gerät bei Kommunikationsschwierigkeiten zu nutzen – unangemessenes Verhalten. Ich war immer noch motiviert, aber zugegebenerweise ratlos.

In meinem Studium hatte ich im Rahmen meines Autismus-Seminars das Picture Exchange Communication System kennengelernt. Als sich hierfür die Gelegenheit einer Fortbildung ergab,

nahm ich daran teil. Ich kann ehrlich sagen, dass sich hiermit mein Berufsleben gravierend verändert hat. Das PEC-System gab mir nicht nur das Wissen über das Bildaustauschsystem selbst, sondern auch die Struktur, die ich brauchte, um meine Patienten mit Sprachausgabegeräten erfolgreich zu versorgen. Die Struktur des Picture Exchange Communication System habe ich seither für Patienten mit verschiedenen Störungsbildern und Kommunikationsmodalitäten angewandt: Bilder, Talker, Eyegaze-Geräte, Gebärden. Ich war so begeistert von der vielseitigen Anwendbarkeit, dass ich mich 2011 selbst zum PECS-Trainer ausbilden ließ. Hier möchte ich eine kurze Erläuterung des Systems geben.

### 2 PECS® – das Picture Exchange Communication System. Ein evidenzbasierter Ansatz in der bildgestützten Kommunikation

PECS wurde bereits in den achtziger Jahren durch Lori Frost, MSc SLP-CCC und Andy Bondy, PhD als alternatives Kommunikationsmittel in einem Autismus-Vorschulprogramm in Delaware, USA entwickelt. Über die nächsten 30 Jahre wurde es jedoch mit einer Vielzahl an Störungsbildern angewandt und in über 160 Studien intensiv auf seine Wirksamkeit erforscht.

Die Verwendung von PECS ermöglicht es den betreffenden Personen, Kommunikation im sozialen Kontext zu verstehen und zu initiieren. Der PECS-Anwender gibt eine von ihm ausgewählte Symbolkarte seinem Kommunikationspartner in die Hand und erhält im Gegenzug von diesem den gewünsch-

ten Gegenstand. Der Vorteil von PECS ist, dass zur Anwendung kein aufwendiges oder teures Material benötigt wird. Es wurde für Pädagogen, Therapeuten, Betreuer und Angehörige entwickelt und kann so in vielfältigen Zusammenhängen verwendet werden.

**Sprache:** Die betreffenden Schüler werden nach und nach dazu angeregt, Symbole zuzuordnen und in einfache bzw. später komplexere Sätze verbal umzuformen. Die sechs Phasen des PECS-Ansatzes werden in Tab. 1 dargestellt.

Sprache ist nicht das Ziel, aber häufig das Resultat der PECS-Anwendung.



Abb. 1: Bild eines PECS Austausches mit Satzstreifen

### 2 PECS® in der praktischen Anwendung

Wer ist ein eigentlich PECS® Kandidat? Um zu veranschaulichen, wie vielseitig das System anwendbar ist möchte ich ein paar Patientenbeispiele anführen:

#### Alexander, 10 Jahre, iPad mit Proloquo2Go® App

Alexander war ein Patient mit Autismusdiagnose. Er war non-verbal und nutzte in der Schule ein iPad mit einer komplexen Talker App. Alexander kannte 80 % der Symbole in der App. Er konnte auf Anweisung seiner Lehrkraft Ein-Wort-



Tab. 1: Die sechs Phasen von PECS

<b>Phase I</b>	Der körperlich/physische Austausch. Ziel der Phase ist, dass der Schüler selbstständig beim Wahrnehmen einer begehrten Sache das entsprechende Bildkärtchen (Symbol) nimmt und der Lehrkraft/dem Kommunikationspartner in die Hand gibt. Er wird hierbei zunächst durch eine zweite Person, den Physischen Prompter, unterstützt.
<b>Phase II</b>	Die Spontanität des Schülers soll erweitert werden. Ziel dieser Trainingsphase ist, dass der Schüler zu seinem Kommunikationsbuch geht, das Bildkärtchen abnimmt, zur Lehrkraft geht und ihr das Kärtchen in die Hand gibt.
<b>Phase III</b>	Es geht jetzt um die Unterscheidung von Bildern. Der Schüler soll die gewünschte Sache verlangen, indem er zum Kommunikationsbuch geht, das passende Bildkärtchen aus der Bildkärtchensammlung auswählt, zu seinem Kommunikationspartner geht und es ihm gibt.
<b>Phase IV</b>	Hier lernt der Schüler die Satzstruktur für Anfragen kennen. Er soll nun auf einem ‚Satzstreifen‘ eine Bildkarte mit Satzanfang und ein gewünschtes Objekt kombinieren und den Satzstreifen mit seinem Kommunikationspartner austauschen (Abb. 1).
<b>Attribute</b>	Hier erweitern wir Vokabular und Satzlänge durch die Verwendung von Attributen.
<b>Phase V</b>	In dieser Phase soll der Schüler auf die Frage „Was möchtest du?“ antworten. Das Ziel ist, dass er spontan aus einer Vielzahl von Sachen auswählen und so auf die Frage „Was möchtest du?“ antworten kann. Weiterhin initiiert der Schüler so oft wie möglich.
<b>Phase VI</b>	Es geht um beschreibende und spontane Kommentare. Der Schüler soll angemessen auf Fragen wie „Was möchtest du? Was siehst du? Was hast du da?“ antworten, wenn sie ihm gestellt werden, aber allmählich auch spontan kommentieren und seine Gefühlswelt bzw. Befindlichkeit mitteilen können.

Antworten zu geben. Der einzige Satz, den Alexander spontan auf dem Gerät konstruierte war ‚Ich möchte Winni-Puh-DVD‘. Dies geschah aber nicht immer ziel- bzw. personengerichtet. Seine Defizite lagen also im sozialen Kontakt, in der Initiierung von Kommunikation und in der Konstruktion von einfachen Satzmustern. Zudem wurde das Gerät nur verwendet, wenn es ihm vorgelegt wurde.

Nachdem eine Überprüfung gezeigt hatte, dass Alexander keine Schwierigkeiten in der Bildunterscheidung hatte, wurde die Systematik des PECS direkt auf das iPad übertragen. Ein Physischer Prompter unterstützte Alexander bei der Aktivierung seiner Talker App, wenn ihm in der Stunde ein motivierender Verstärker angeboten wurde (Phase I). Alexander schloss diese Phase rasch ab und es wurde an der Distanz und Beharrlichkeit (Phase II) gearbeitet. Nachdem er innerhalb des Therapiezimmers selbstständig zu seinem Kommunikationspartner und seinem iPad ging, wenn er eine Anfrage stellen wollte, konzentrierte sich das weitere Kommunikationstraining auf das Antworten in ganzen, zunehmend komplexeren Sätzen.

Alexander war nicht das, was man auf den ersten Blick als typischen PECS-Kandidaten bezeichnete. Er profitierte dennoch von der Struktur des Picture Exchange Communication Systems.

**Madison, 5 Jahre, verbal**

Als ich Madison kennenlernte hatte sie noch keine Autismus-Diagnose. Sie war ein kleines Mädchen mit Verbalsprache, jedoch auch sehr viel herausforderndem Verhalten. In den ersten Stunden fiel auf, dass Madison zwar sehr viel über das Spielzeug in der Stunde sprach, jedoch selten mit mir und anstatt eine Anfrage nach einem Objekt zu initiieren, griff sie danach oder kratzte mich. Wir nutzten das Picture Exchange Communication System um Madison das ‚Wie‘ der Kommunikation beizubringen. Für sie war vor allem die Phase I des Systems wichtig, um zu lernen, von sich aus Anfragen zu initiieren und den sozialen Aspekt der Kommunikation, den Kontakt zu einer anderen Person, herzustellen. Die Phasen III und IV waren sehr schnell gemeistert. Wir konzentrierten uns dann auf den Ausbau ihrer Sätze durch Attribute. Da Madison Sprache als Hauptmedium nutzte, gab es keinen Grund in ein teures Sprachausgabegerät zu investieren. PECS gab ihr die notwendige visuelle Unterstützung, um ihre expressive Kommunikation erfolgreich zu organisieren. Madison erhielt einige Monate später eine Autismusdiagnose.

Madison war ebenfalls nicht das, was man auf den ersten Blick als typischen PECS-Kandidaten bezeichnet. Sie profitierte dennoch von der Struktur des Picture Exchange Communication Systems.

**Chandan, 16, kein Kommunikationssystem**

Chandan war eine deutsch-türkische, non-verbale Autistin und hatte mit 16 Jahren kein funktionales Kommunikationssystem. Sie war ein ruhiges Mädchen in der Schule und Tagesstätte, tendierte aber zu aggressivem Verhalten daheim. Sie erhielt Therapie in der Schule, in der Praxis und daheim. Chandan war in der Lage, Phase I und II gut umzusetzen. Die Bildunterscheidung fiel ihr sehr schwer, da ihr Blickkontakt sehr eingeschränkt war. Es vergingen mehrere Monate, bis Chandan verinnerlicht hatte, dass es notwendig war, dass Bild, welches sie austauschte, auch anzusehen. Wie sich dann herausstellte, hatte sie sehr gute Unterscheidungsfertigkeiten. Sobald sie die Notwendigkeit erkannt hatte, ihre Aufmerksamkeit auf das Bild zu richten, um einen gewünschten Verstärker zu erhalten, war diese Phase sehr schnell gemeistert und wir begannen mit der Satzstruktur.

Chandan war eine typische PECS-Kandidatin. Sie hatte mit 16 Jahren keine Verbalsprache entwickelt, zeigte herausforderndes Verhalten aufgrund fehlender funktionaler Kommunikation und Defizite in Blickkontakt und Imitation, welche ein Erlernen eines Sprachausgabegerätes erschwert hätten. Sie profitierte vom Erwerb grundlegender kommunikativer Fertigkeiten durch das Picture Exchange Communication System.

### 3 Abschluss

Das Picture Exchange Communication System ist in erster Linie ein Bildaustausch-Kommunikationssystem. Sein strukturierter Aufbau ist jedoch ein großartiger Leitfaden für die Anbahnung anderer alternativer Kommunikationssysteme. In meiner Arbeit als Logopädin mit geistig behinderten Patienten, zum Teil mit visuellen oder motorischen Einschränkungen, hat es sich als wertvolles Instrument herausgestellt, um in kurzer

Zeit funktionale Kommunikation aufzubauen.

#### Literatur

Bondy, A., Frost, L. (2002). *Das Picture Exchange Communication System Trainingshandbuch*, 2. Ausgabe. Druck: Förster & Borries.

#### Zur Autorin

Mareike Greiler ist Operational Manager und zertifizierter Consultant von Pyramid Educational Consultants of Germany GmbH. Sie ist ausgebildete Logopädin mit Behandlungsschwer-

punkten in unterstützter Kommunikation, Mehrfachbehinderungen und Autismus. 2009 erhielt sie den Master of Science-Abschluss in Speech Language Hearing Pathology (Sprachtherapie) an der Universität von North Texas. Sie war unter anderem angestellt in privater Praxis, Rehabilitationseinrichtungen, schulischen Einrichtungen und Wohneinrichtungen.

#### Korrespondanzadresse

mgreiler@pecs.com

## Rezensionen



Markus Spreer  
**Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter**

Mit Online Datenbank,  
11 Abbildungen und 20 Tabellen,  
München: Ernst Reinhardt Verlag,  
2018, 302 Seiten,  
ISBN 978-3-8252-4946-5, 49,99 EUR.

Markus Spreer veröffentlicht hier ein Lehrbuch, das die kindliche Entwicklung und dessen Störungen im sprachlich-kommunikativen Bereich von der Früherfassung bis zum Ende des Primarbereichs beleuchtet. Ergänzt wird das Buch durch Beiträge von Bettina Achhammer, Anke Buschmann u.a.

In insgesamt 17 Kapiteln, einem Vorwort, einer tabellarischen Übersicht der Diagnostikverfahren, Erläuterungen zur Online-Datenbank sowie einem Literaturverzeichnis und einem Sachregister wird somit ein umfassender und vollständiger Überblick über den aktuellen Stand der Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter und darüber hinaus gegeben.

Spreer stellt in seinem Buch – wie schon am Titel ersichtlich – die Diagnostik in den Mittelpunkt seiner Darlegungen. Er weist auf die Notwendigkeit einer hohen Kompetenz beim Diagnostiker hin und stellt die Komplexität einer fundierten Diagnostik dar. Dies findet Eingang in seine ersten beiden Kapitel, in denen auf die ICF, sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Dimensionen, Prävention, interdisziplinäres Handeln, Förderung, Inklusion, Gutachtenerstellung bis hin zu ethischen und rechtlichen Fragestellungen eingegangen wird. Das dritte Kapitel setzt sich mit den verschiedenen Methoden und Möglichkeiten der Diagnostik auseinander, u. a. Normierung, Gütekriterien, Befragung, standardisierte Testverfahren, Spontansprachanalysen. In den Kapiteln vier bis zehn geht Spreer auf die Diagnostik der Sprachentwicklung (4. Kapitel), Früherfassung sprachlicher Fähigkeiten (5. Kapitel), Bereich Aussprache (6. Kapitel), Bereich Grammatik (7. Kapitel), Bereich Wortschatz und Wortfindung (8. Kapitel), Bereich Sprachverständnis (9. Kapitel) und Bereich Pragmatik und Kommunikation (10. Kapitel) ein. Dabei finden durchaus auch Aspekte wie die Diagnostik bei Kindern

mit Down-Syndrom oder mit Autismus-Spektrum-Störung Berücksichtigung, ebenso wie an anderer Stelle ein Exkurs zur Prosodie oder zur Diagnostik mit Kindern, die noch keine Lautsprache verwenden. Kapitel elf wendet sich der Diagnostik der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern zu, zeigt biografische Aspekte und Lernpotenziale auf. Im zwölften Kapitel werden weitere Entwicklungsbereiche wie Wahrnehmung, Sozial-emotionales Verhalten, Kognition und Motorik betrachtet. Die Kapitel dreizehn, vierzehn, fünfzehn und sechzehn wenden sich den Bereichen Redefluss, Schriftsprache, Unterstützte Kommunikation und kindliche Stimmstörungen zu. Das siebzehnte Kapitel geht auf spezielle Formen wie z. B. Mutismus, Schluckstörungen, kindliche Aphasien oder LKGS-Fehlbildungen ein. Die tabellarische Übersicht der Diagnostikverfahren stellt neben dem Erscheinungsjahr auch Bezüge zu den Zielgruppen sowie den einzelnen Kapiteln des Buches her. Die Online-Datenbank bietet weitere Vertiefungsmöglichkeiten.

Die oben skizzierten Inhalte der verschiedenen Kapitel machen die Komplexität, aber auch die Sorgfalt deutlich, die dem Autor beim Thema Diagnostik am Herzen liegt. Zielgruppe des Autors mit seinem Lehrbuch sind Studierende und Lehrende, aber auch alle anderen Berufsgruppen, die sich mit dem Bereich der sprachlichen Beeinträchtigungen bei Kindern beschäftigen. Dies ist dem Autor aus meiner Sicht sehr wohl gelungen. Dabei kann der Lesende natürlich nicht davon ausgehen, sich quasi nebenbei die Inhalte zu erschließen. Ein gewisses Maß an inhaltlicher Auseinandersetzung und kritischer Durchdringung der Inhalte durch den Lesenden ist vorauszusetzen, andererseits sind Aufbau und Schriftstil aber verständlich und gut nachvollziehbar dargeboten. Die vielfältigen Aspekte einer sorgfältigen und differenzierten Diagnostik werden vom Autor bedacht und mit Hilfe von Stichwörtern am Textrand, Tabellen, Einbeziehung von Testverfahren in den entsprechenden Unterkapiteln und Abbildungen verdeutlicht. Und wenn auch einzelne vorgestellte Aspekte der Diagnostik nicht gleichermaßen bedeutend sind wie andere, so ist die Vollständigkeit doch ein wichtiges Kriterium bei der Erstellung von Gutachten und Therapieberichten und bei der Erfassung eines möglichst aussagekräftigen Bildes der sprachlichen Schwierigkeiten eines Kindes und verdeutlicht damit die Komplexität diagnostischen Handelns. Somit ist das Lehrbuch ein hinsichtlich Übersichtlichkeit, Vollständigkeit und Aktualität

gelungenes Werk und wird Studierenden, Lehrenden, aber auch praktizierenden Sprachheilpädagogen und -therapeuten eine hilfreiche Ergänzung in ihrem Berufsalltag bieten.

Andreas Pohl, Dollbergen



Thomas Müller  
**Basiswissen Pädagogik  
bei Verhaltensstörungen**

München: Ernst Reinhardt Verlag,  
2021, 211 Seiten,  
ISBN 978-3-8252-5578-7, 21,90 EUR

Der Sonderpädagoge Professor Thomas Müller von der Universität Würzburg vertritt einen interaktionistischen Ansatz bezüglich Verhaltensauffälligkeiten und -störungen bei Kindern und Jugendlichen und fordert einen

Perspektivenwechsel weg von der alleinigen Verantwortung der Betroffenen für ihre Probleme – hin zu einer Sichtweise, die auch die Art der familiären sowie (außer)schulischen Erziehung, Unterrichtsgestaltung, pädagogischen Haltung, Prävention und Intervention im Blick hat (S. 76ff).

Da eine Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Teildisziplin der Sonderpädagogik und als eine Erziehung unter erschwerten Bedingungen zu verstehen ist, betrifft sie im inkludierenden Schulsystem nicht nur Studierende der Sonderpädagogik und des Lehramts, sondern auch Lehrkräfte im täglichen Unterricht von Regelschulen. Deshalb soll die vorliegende Neuerscheinung einen Überblick über relevante Aspekte für pädagogisch professionelle Arbeit aller Fachkräfte mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen schaffen. Denn benötigt werden theoriereflektierende Praktiker\*innen, die vor dem Hintergrund einer Vielzahl von Handlungsmustern und Verfahren diese flexibel umzusetzen wissen. Die hier ausgewählte Theoriensammlung (Kapitel 4) wie auch die vorgestellten didaktischen Modelle (Kapitel 6.1) und Konzepte (Kapitel 6.2) sind als Basiswissen für einen gelingenden pädagogischen Umgang mit Verhaltensgestörten in den Bereichen Emotionalität und Soziabilität (emotional-sozialer Förderbedarf) relevant. Sie werden stets unter praxisnaher und begründeter Betrachtung von Vor- und Nachteilen des jeweiligen Ansatzes durch den Autor vorgestellt. Denn „es zeigt sich“, so Thomas Müller, „dass der Unterricht für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche immer wieder neu gedacht, vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden muss“ (S.135). Das bedeutet: Nur wer Wissen um diverse Modelle, Konzepte und Unterrichtsprinzipien als Auswahl kennt, kann den kritischen Betrachtungen des Autors folgen und zielführende Entscheidungen für seine Schülerschaft und seinen Unterricht treffen.

Nach dem einleitenden Kapitel 1 informiert Kapitel 2 abrisartig über Exklusions-, Separations-, Integrations- und Inklusionsbestrebungen im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Kindern vom 17. bis 21. Jahrhundert. Hier findet sich u. a. folgende bemerkenswerte Einschätzung des Autors: „Es wird immer Kinder geben, die nicht gruppenfähig sind ...; nicht jede Verhaltensweise ist eine Bereicherung für die Lerngruppe“ (S. 26). Gerade Lehrkräfte mit jahre- oder gar jahrzehntelangen un-

terrichtspraktischen Erfahrungen können dem nur beipflichten. „In der Diskussion um Inklusion wird bisweilen ... ein zu idealistisches Bild vermittelt“ (S. 26; vgl. auch Speck 2019). Dabei darf in keinem Einzelfall vergessen werden, dass besonders „verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche ... oft vielfältigen Exklusionserfahrungen ausgesetzt“ sind (S. 25).

Kapitel 3 klärt Begriffe und Klassifikationen, u. a. auch die psychiatrischen Klassifikationen der ICD-10 und des DSM-5 und zeigt bezüglich der Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten laut epidemiologischen Erhebungen auf, dass das Ranking nicht etwa von ADHS und Gewaltbereitschaft angeführt wird, sondern von Angststörungen, die „auch externalisierend zu bewältigen versucht“ werden (S. 58).

Die Kapitel 4 und 6 stellen Theorien, didaktische Modelle und Konzepte vor, die Verhalten erklären und Erleben verständlich machen wollen – mit Bezug auf derivatives Benehmen und zielführende Unterrichtsprinzipien. Und hier wird es informativ sehr dicht, denn Thomas Müller schreibt dahingehend sehr „fachnah“, als dass er die meisten seiner Aussagen mit einem Literaturhinweis belegt samt hohem Anteil an Fachterminologie. Für zahlreiche Berufsanfänger\*innen dürften ausführlichere Grundlegungen zum verknüpfenden Verständnis der im Schnelldurchgang vorgestellten pädagogisch, psychologisch und soziologisch determinierten Ansätze erforderlich sein; ist es doch für Lehrkräfte unumgänglich, aus den angrenzenden Disziplinen zu lernen. Der Autor kann in seinem Basiswissen vermittelnden Werk nur erste Zugänge anbieten. Eine etwas ausführlichere Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien abweichenden Verhaltens findet sich bspw. bei Bernd Dollinger und Jürgen Raithel (2006).

Mit Blick auf die drei Basis-Qualifikationen, wie sie von Lehrkräften zu erwarten sind – (1) diagnostische Kompetenz, (2) Handlungskompetenz im Hinblick auf die Organisation von Lernprozessen, (3) Fähigkeit zu effektivem Classroom Management (vgl. Schneider 2017, 123) –, explizieren die Kapitel 7 und 8 Diagnostik und Förderung sowie Prävention und Intervention.

Das gesamte Werk folgt einem klaren, für die Rezipierenden hilfreichen Aufbau mit Zusammenfassungen zu Beginn der Hauptkapitel, Fragen zum Überprüfen des eigenen Textverständnisses und synoptischen Darstellungen, auch mit Zusatzinformationen und inhaltlichen Verknüpfungen. Im zugehörigen Online-Material finden sich die Antworten zu den vertiefenden und erweiternden Fragestellungen am Ende eines jeden Kapitels. Damit sollen Transfer und Vernetzungen ermöglicht werden.

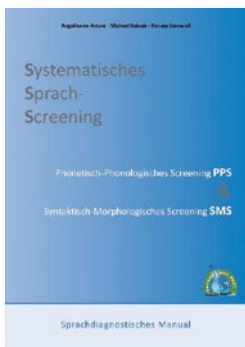
Ja, diese Neuerscheinung legt tatsächlich einen „Grundstein für den pädagogischen Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen“, wie im Klappentext zu lesen ist. Ich wünsche dem Werk einen festen Platz in der Aus- und Weiterbildung unserer Lehrkräfte.

## Literatur

- Dollinger, B. & Raithel, J. (2006). *Theorien abweichenden Verhaltens*. Weinheim: Beltz.  
Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Heidelberg: Springer.  
Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Reinhardt.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd





Angelika de Antoni,  
Michael Kalmár, Renate Stumvoll  
**Systematisches Sprachscreening –  
Sprachdiagnostisches Manual**  
Kopiervorlagen

Wien: Verlag Lernen mit Pfiff,  
2020, 54 Seiten plus CD  
ISBN 978-3-903049-66-6,  
49,90 EUR

Anders, als es der Titel vermuten lässt, handelt es sich bei diesem Buch um ein sehr praxisbezogenes Werk für Lehrpersonen. Immer wieder haben wir Kinder in unseren Klassen, die beim Sprach- und Schriftspracherwerb große Schwierigkeiten haben. Nicht immer liegen die Ursachen dafür auf der Hand. Dieses „Sprachdiagnostische Manual“ bietet Lehrpersonen sowie allen weiteren Personen, die mit der Unterstützung und Förderung unserer Kinder betraut sind (Sprachheillehrer, Logopädinnen, ...), praktische, leicht handzuhabende Möglichkeiten, diese Ursachen beim einzelnen Kind herauszufinden.

Das Buch beinhaltet zwei Teile: Das „**Phonetisch-Phonologische Screening**“ (PPS) und das „**Syntaktisch-Morphologische Screening**“ (SMS). Beide können einzeln für sich oder auch gemeinsam verwendet werden.

Mit dem **Phonetisch-Phonologischen Screening** wird auf einfache Weise ermittelt, ob und wie weit das Kind phonologische Bewusstheit entwickelt hat, die Voraussetzung für das Verständnis der Buchstaben-Laut-Beziehung ist. Nach der Erhebung, ob das Kind vorgegebene Bilder lautsprachlich korrekt artikuliert, werden

- das Erkennen von Silben,
- das Hören von Reimwörtern,
- das Hören von Anlauten,
- die Fähigkeit zur Lautsynthese und
- das phonologische Arbeitsgedächtnis erhoben.

Alle Vorgaben dazu sind leicht verständlich und gut nachvollziehbar. Das dafür notwendige Bildmaterial ist in sehr guter Qualität enthalten.

Dazu gibt es zwei verschiedene Protokollbögen als Kopiervorlagen, von denen die Lehrperson beziehungsweise überprüfende Person einen auswählen kann, je nachdem, wieweit sie sprachwissenschaftlich geschult ist.

Im zweiten Teil geht es um **Syntaktisch-Morphologisches Screening**:

- Wie groß ist der Wortschatz des Kindes, sowohl passiv als auch aktiv?
- Kann es Nomen, Verben, Präpositionen richtig verstehen und anwenden?
- Kann es verschiedene Zeitformen, die Mehrzahl, Nebensätze verstehen und bilden?

Das kann in vorgeschlagenen Spielsituationen auf einfache Weise ermittelt und protokolliert werden.

Alles in allem erfährt die Lehrperson in diesem Werk sehr komprimiert und übersichtlich, woran bei einem Kind offensichtliche Schwierigkeiten beim Sprach- und Schriftspracherwerb liegen könnten. Zugleich hat sie ein Mittel in der Hand, mit dem sie detailliert herausfinden kann, welche zusätzliche

Förderung das Kind beim Schriftspracherwerb benötigt und ob therapeutische Hilfe notwendig ist.

Nie zuvor war die Wichtigkeit des Erwerbs von Lesekompetenz, individueller Leseerziehung, gezielter Leseförderung so sehr in aller Munde wie heute. Dieses Werk gibt Lehrpersonen ein leicht zu verwendendes Werkzeug in die Hand, vorhandene Fördernotwendigkeiten genau zu erkennen und das Kind beim Sprach- und Schriftspracherwerb wirkungsvoll und gezielt zu unterstützen.

*Dipl. Päd. Marlene Walter, Wien*



Iris Füssenich, Carolin Geisel,  
Christoph Schiefele

**Literacy im Kindergarten  
Vom Sprechen zur Schrift**

2. überarbeitete Auflage 2018  
72 Seiten, 17 Abbildungen, 2 Tabellen,  
14 Kopiervorlagen und mit einem  
farbigen Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ von Carolin und Julia Geisel  
München: Ernst Reinhardt Verlag,  
ISBN 978-3-497-02747-7 (Print)  
26,90 EUR  
ISBN 978-3-497-60695-5  
(PDF-E-Book) 25,90 EUR

Das Heft bietet laut Klappentext „einen kompakten Überblick über den Erwerb der mündlichen Sprache und die Bedeutung der Schrift im Elementarbereich“ und „... praktische Impulse und Materialien zu gezielter Sprachförderung ...“. Die theoretische Einführung wird sehr anschaulich anhand konkreter Beispiele von Kindern verdeutlicht. So erhält man einen guten Einblick, wie die Kinder Sprache erwerben. Die Wichtigkeit des Erwerbs von Bedeutungen wird hier nochmal verdeutlicht und auch untermauert. Außerdem beschreiben die Autoren ausführlich, welchen Einfluss die Interaktion mit den Kindern auf den Erwerb ihrer kommunikativen Fähigkeiten hat und welche Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen dabei auftreten können. Um den Stand des Erwerbs von Bedeutungen bei einem Kind zu ermitteln, haben die Autoren anhand des Spiels „Rategarten“ einen Beobachtungsbogen entwickelt, dessen Einsatz dann im Anhang nochmals ausführlich beschrieben wird.

Ein weiteres Kapitel ist dem Weg vom Sprechen zur Schrift gewidmet. „Literacy“ wird hier als wesentliches Element sprachlicher Bildung dargestellt und deren Definition versucht. Der englische Begriff lässt sich nämlich nicht eins zu eins ins Deutsche übersetzen, sondern umfasst vielmehr eine Vielzahl von Fähigkeiten. Die Wahrnehmung von Schrift, die Einsicht in den Aufbau von Schrift, die Kenntnis von Begriffen und Konventionen/Konzepten und die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten gehören dazu. „In der Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache entwickelt sich die mündliche Sprache weiter“ (S. 29). Da aber in den meisten Sprachstandserhebungsverfahren des Elementarbereichs der Bereich Literacy kaum berücksichtigt wird, haben die Autoren anhand eines eigens dafür entwickelten Bilderbuches (das dem Heft beiliegt) ein Verfahren zur gezielten Beobachtung und Förderung entwickelt. Um dies in den großen Kontext des Schriftspracherwerbs einzubetten, stellen sie dann noch kurz den Erwerb aus der Sicht von Kin-

dern dar. Außerdem werden die vielfältigen Möglichkeiten der Förderung von Literacy anhand konkreter Beispiele sehr anschaulich vorgestellt. Einen Schwerpunkt legen die Autoren hier auf den Einsatz von (mehrsprachigen) Bilderbüchern. Außerdem wird hier auch sehr ausführlich der Einsatz des beiliegenden Bilderbuches „Toni feiert Geburtstag“ und der weiterführenden Beobachtungsaufgabe „Wunschzettel schreiben oder diktieren“ beschrieben. Im letzten Teil dieses Kapitels gibt es dann noch einen Exkurs zu den digitalen Medien. Im Anhang finden sich neben einer ausführlichen Literaturliste die Kopiervorlagen für die Überprüfungen. Hier gibt es einen umfangreichen Anamnesebogen für jedes einzelne Kind, eine Gruppenübersicht und einen Beobachtungsbogen zum Erwerb von Bedeutungen; außerdem eine Durchführungsanleitung zur förderdiagnostischen Beobachtungsaufgabe „Rategarten“ mit dem dazugehörigen Protokollbogen, einer Gruppenübersicht und

die Kopiervorlage für Spielplan und -karten. Ebenso findet sich hier die Durchführungsanleitung zur Förderung von Literacy mit dem Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ und der Beobachtungsaufgabe „Wunschzettel schreiben oder diktieren“ mit Protokollbogen und Gruppenübersichten.

Insgesamt kann man sagen, dass pädagogische Fachkräfte mit Hilfe dieses Heftes einen anschaulichen Einblick in den Erwerb der mündlichen Sprache und die Bedeutung von Schrift im Elementarbereich erhalten. Die vorgestellten Materialien zur Überprüfung und Förderung sind ausführlich dargestellt und sofort umsetzbar. Ein Schwerpunkt der zweiten Auflage liegt hier bei mehrsprachigen Kindern. Ziel ist immer den individuellen Sprachstand des einzelnen Kindes als Basis und Ressource für die kindgerechte Sprachförderung zu verstehen und zu nutzen.

*Esther Bernard, Lohr am Main*

## Fachpublikationen | Arbeitsmaterialien | Fachzeitschriften



**NEU**



Britta Gebhard, Liane Simon, Kerstin Ziemer, Günther Opp, Anke Groß-Kunkel (Hrsg.), 1. Auflage 2021, kartoniert: ISBN 978-3-8248-1287-5, 332 Seiten, E-Book: ISBN 978-3-8248-9926-5, PDF, EUR 32,00 [D]

### Transitionen

#### Übergänge in der Frühförderung gestalten

In diesem Band werden Übergangsprozesse im Kontext der Frühförderung thematisiert. Theoretische und praxisnahe Beiträge reflektieren Übergangssituationen in der Frühförderung aus un-

terschiedlichen Perspektiven. Anforderungen an die Gestaltung von Transitionsprozessen werden beschrieben und Möglichkeiten, diese zu gewinnbringenden Erfahrungen zu machen, aufgezeigt.



Tel.: +49 6126 9320-13 | Fax: +49 6126 9320-50  
bestellung@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

**Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands**



## Pressemitteilung/Terminhinweis

Köln, 22. Februar 2021

**1.–3. Oktober 2021 in Mannheim**

### 47. Kongress Stottern & Selbsthilfe: selbst.bewusst.stottern

Der Landesverband Baden-Württemberg der Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe lädt vom 01. bis 03. Oktober 2021 zum 47. Kongress Stottern & Selbsthilfe nach Mannheim ein.

Nachdem das jährliche Highlight der Selbsthilfe stotternder Menschen im vergangenen Jahr aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt werden musste, ist die Vorfreude auf den Kongress in 2021 besonders groß. Erwartet werden gut 250 Teilnehmende, sowohl stotternde Menschen jeglichen Alters und Angehörige als auch Fachleute der Stottertherapie.

Innerhalb des Programms dreht sich diesmal viel um Körper, Geist und Seele. Anreize zur persönlichen Weiterentwicklung sollen geboten werden. Mit dem Motto „selbst.bewusst.stottern“ bringt das ehrenamtliche Kongressteam seine Vorstellungen rund um ein Leben mit Stottern treffsicher auf den Punkt. Die Kombination der drei Begriffe „selbst“, „bewusst“ und „stottern“ lässt aber auch individuelle Wortspiele und Interpretationen zu. Erste Details zur Veranstaltung wurden bereits auf [www.stottern-der-kongress.de](http://www.stottern-der-kongress.de) veröffentlicht. Der Start für Anmeldungen zur Teilnahme wird im Mai sein. Die Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e.V. (BVSS) ist die Interessenvertretung stotternder Menschen in Deutschland. Als Verein betreibt sie die einzige bundesweite, unabhängige Informations- und Beratungsstelle Stottern. Zur BVSS gehören sieben Landesverbände sowie rund 90 Stotterer-Selbsthilfegruppen.

#### Pressekontakt

Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e.V. · Zülpicher Str. 58 · 50674 Köln · [www.bvss.de](http://www.bvss.de) · Ulrike Genglawski · Tel: 0221-1391106 · [info@bvss.de](mailto:info@bvss.de)



**Fakultät für Psychologie und Pädagogik**  
**Department für Pädagogik und Rehabilitation**  
**Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Prof. Dr. Andreas Mayer)**

### Münchner Fachtag der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie

**„Mehrsprachigkeit im Kontext sprachheilpädagogischer und sprachtherapeutischer Handlungsfelder“**

**Termin: 08.Mai 2021 (9.45–17.00 Uhr)**

**Veranstalter:** Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache und Sprachtherapie) der LMU München

**Format:** Online-Fortbildungsveranstaltung mit Vorträgen und Workshops

Die Veranstaltung richtet sich an Mitarbeiterinnen sprachtherapeutischer und logopädischer Praxen, Lehrkräfte an Förderzentren und inklusiv orientierten Schulen sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an Hochschulen, die im Bereich Mehrsprachigkeit lehren und forschen. Im Fokus stehen die Diagnostik und Therapie sowie Möglichkeiten der unterrichtlichen Unterstützung mehrsprachiger Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache.

Vorträge und Workshops u. a. zu den Themen

- Mehrsprachigkeit im pädagogischen und therapeutischen Alltag
- Dynamic Assessment: Potenzial in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder
- Kontrastoptimierung: Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern
- Strategieorientierte Genusförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit
- Beratung von mehrsprachigen Familien
- Zwei- und Mehrsprachigkeit fördern im schulischen Kontext
- Vorkurs Deutsch 240 – erfolgreich gestalten
- Wortschatzsammlertherapie mit mehrsprachigen Kindern
- Mutismus bei Kindern in mehrsprachigen Familien

sollen aufzeigen, mit welchem Methodenspektrum dem Förder- oder Therapiebedarf betroffener Kinder und Jugendlicher im Kontext von Therapie und Schule begegnet werden kann.

Das vollständige Programm (inkl. Abstracts zu den Vorträgen und Workshops) finden Sie auf der Homepage des Lehrstuhls für Sprachheilpädagogik unter: [https://www.edu.lmu.de/shp/aktuelles/news/muenchner\\_fachtag2/index.html](https://www.edu.lmu.de/shp/aktuelles/news/muenchner_fachtag2/index.html)

**Unkostenbeitrag:** 20,- € (Referendare/Studierende gegen Vorlage eines Ausweises: 10,- €)

#### Anmeldung per E-Mail an:

[sekretariat.spracheheilpaedagogik@edu.lmu.de](mailto:sekretariat.spracheheilpaedagogik@edu.lmu.de)

Detaillierte Informationen zur Organisation und der technischen Umsetzung erhalten Sie unmittelbar nach Ihrer Anmeldung.





www.integrative-fortbildung.de

**FÜR LOGOPÄDEN, SPRACHTHERAPEUTEN,  
ERGOTHERAPEUTEN UND PÄDAGOGEN**

**Dysarthrie und Dysphagie bei IPS & APS – M. Parkinson im Fokus**  
Dr. phil. Grit Mallien, Dipl. Patholinguistin; 07. bis 08. Mai 2021

**Zirkeltraining für die Stimme**, Mathias Knuth, staatl. gepr. Stimm-  
pädagoge, funktionaler Stimmbildner; 11. bis 12. Juni 2021

**Therapeutisches Trachealkanülenmanagement – extended  
version: Behandlung von Dysphagien, praktisches Kanülen-  
handling und Dekanülierung bei tracheotomierten Patienten**  
Norbert Niers, klinischer Logopäde, Bobaththerapeut, Lehrlogopäde  
25. bis 27. Juni 2021

**Praxisorientierte Sprachanbahnung bei geistig behinderten  
oder stark entwicklungsverzögerten Kindern**  
Simone Homer-Schmidt, Logopädin; 23. bis 24. Juli 2021

**Behandlung phonologischer Störungen nach dem Patholingu-  
istischen Ansatz (PLAN)**; Karin Hein, akad. Sprachtherapeutin M.Sc.  
27. bis 28. August 2021

**Verbale Entwicklungsdyspraxie bei Kindern**  
Aila Makdissi, Dipl. Logopädin (NL); 28. bis 29. August 2021

**TAKTKIN – Kompaktausbildungskurs Kinder**  
B. Birner-Janusch, Dipl. Logopädin, Lehrlogopädin (dbl), PROMPT™ Instruktorin  
17. bis 19. September 2021

**Die Kon-Lab Therapie nach Dr. Zvi Penner (auch einzeln buchbar):**  
**Modul 1:** Die Bedeutung der Prosodie für den Spracherwerb, 01. bis 02. Okt 2021  
**Modul 2:** Kognition und Wortschatzerwerb, 05. November 2021  
**Modul 3:** Dysgrammatismus und Sprachverständnis, 06. November 2021  
David Falkenberg, Logopäde, Kon – Lab Multiplikator, Lerntherapeut

**Stimmtherapie nach der Lichtenberger® Methode – Modul 3:  
Resonanz kompakt**  
Katharina Feldmann, Dipl. Logopädin, Lehrlogopädin (dbl), Stimmpädagogin  
nach der Lichtenberger® Methode mit Lehrbefähigung; 05. November 2021

**Osteopathische Techniken in der Stimmtherapie**  
Dirk Wenzel, Logopäde, Sänger; 26. bis 27. November 2021

**Schnittstellentherapie – Therapie bei komplexen Störungsbildern**  
Dr. Silke Kruse, Logopädin, Klinische Linguistin, Lerntherapeutin  
26. bis 27. November 2021

**Logopädie bei Morbus Parkinson**  
Christiane Gebert, Logopädin, LSVT-Therapeutin; 04. Dezember 2021

**Herausforderung Demenz: Management von Sprach- und  
Schluckstörungen**  
Dr. M. Heidler, Dipl. Sprechwissenschaftlerin; 10. bis 11. Dezember 2021

**SIE KÖNNEN SICH BEI UNS SICHER FÜHLEN: Wir halten mit  
unserem Hygienekonzept alle gesetzlich vorgegebenen  
Schutzmaßnahmen bezüglich der Pandemie für Sie ein!**

ALLE ANMELDUNGEN ÜBER:

**www.integrative-fortbildung.de**

Gasselstiege 21, 48159 Münster (im VitalCenter)

Tel.: 0251 – 68 67 377 · info@integrative-fortbildung.de

## Fachtherapeut(in) für kognitiv-orientierte Sprachtherapie und Kognitives Training

Mit Zertifikat – 3 Module je 4 Tage (102 FP)

ärztlich geleitet

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an:

Nöllenstraße 11 • 70195 Stuttgart

Tel: 0 711-69 79 80 6 • Fax: 0 711-69 79 80 8

www.kognitives-training.de • info@kognitives-training.de

**CORONA-Sicher** auch als Live-Web-Seminar!

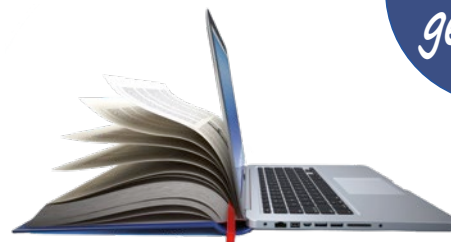


akademie für Kognitives Training  
nach Dr. med. Franziska Stengel



## Fachpublikationen Arbeitsmaterialien Fachzeitschriften

Autoren  
gesucht



### Wir suchen Sie als Autorin oder Autor im Bereich der Logopädie und Sprachtherapie

- einführende Literatur für die Ausbildung
- spezielle Abhandlungen für Fachleute
- Bücher für fachverwandte Berufsgruppen
- Ratgeber für Betroffene, Angehörige und Fachleute

Sie haben bereits ein erstes Skript oder eine abge-  
schlossene Arbeit verfasst? Sie möchten eine Idee  
vorstellen? **Sprechen Sie uns an!**

Ihre Ansprechpartnerin:

Doris Zimmermann

Tel.: +49 6126 9320-15

d.zimmermann@schulz-kirchner.de

**Schulz-Kirchner Verlag**

65510 Idstein

info@schulz-kirchner.de

www.skvshop.de



Schulz-  
Kirchner  
Verlag



„Praxis Sprache“ ist ein fachwissenschaftliches Organ der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs). Für Mitglieder der dgs ist der Bezugspreis der „Praxis Sprache“ im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)  
 Bundesgeschäftsstelle  
 Werderstr. 12  
 D-12105 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](http://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](mailto:bundesmgv@dgs-ev.de).

Kündigungen richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

#### Landesgruppen der dgs

Bundesland	dgs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Dr. Anja Theisel Heidelberg <a href="mailto:dgs@theisel.de">dgs@theisel.de</a>
Bayern	Dr. Franziska Schlamp-Diekmann München <a href="mailto:franziska.schlamp@gmx.net">franziska.schlamp@gmx.net</a>
Berlin	Helmut Beek Berlin <a href="mailto:beek@dgs-ev-berlin.de">beek@dgs-ev-berlin.de</a>
Brandenburg	Grit Hentschel Cottbus <a href="mailto:schwteufel69@aol.com">schwteufel69@aol.com</a>
Bremen	Dr. Uta Lürßen Bremen <a href="mailto:praxis@sprache-kommunikation.de">praxis@sprache-kommunikation.de</a>
Hamburg	Kristine Leites Reinbek <a href="mailto:leites@dgs-ev.de">leites@dgs-ev.de</a>
Hessen	Claus Huber, Sabine Krämer, Marc Rauber <a href="mailto:huber@dgs-ev.de">huber@dgs-ev.de</a>
Mecklenburg-Vorpommern	Beate Westphal <a href="mailto:beate.westphal@t-online.de">beate.westphal@t-online.de</a>
Niedersachsen	Susanne Fischer Celle <a href="mailto:dgs-niedersachsen@dgs-ev.de">dgs-niedersachsen@dgs-ev.de</a>
Rheinland	Ellen Bastians <a href="mailto:bastians@dgs-rheinland.de">bastians@dgs-rheinland.de</a>
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun Wörth am Rhein <a href="mailto:birgitt_braun@t-online.de">birgitt_braun@t-online.de</a>
Saarland	Michael Monz <a href="mailto:michael.monz@hotmail.de">michael.monz@hotmail.de</a>
Sachsen	Antje Leisner Dresden <a href="mailto:dgs.sachsen@t-online.de">dgs.sachsen@t-online.de</a>
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein Plößnitz <a href="mailto:antjethielebein@web.de">antjethielebein@web.de</a>
Schleswig-Holstein	Regine Voß-Bremer <a href="mailto:dgs.sh@web.de">dgs.sh@web.de</a>
Thüringen	Susann Gröschel-Henkel <a href="mailto:sprachtherapie-groeschel@gmx.de">sprachtherapie-groeschel@gmx.de</a>
Westfalen-Lippe	Uta Kröger Steinfurt <a href="mailto:u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de">u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de</a>

## Praxis Sprache Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung

66. Jg. 2021 | ISSN 2193-9152  
 Postvertriebskennzeichen 11772



#### Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)  
 Werderstr. 12 | D-12105 Berlin  
 Telefon +49 30 661-6004 | Telefax +49 30 661-6024  
[info@dgs-ev.de](mailto:info@dgs-ev.de) | [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)

#### Redaktion

Andreas Pohl, Dollbergen | Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim | Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettsetten | Prof. Dr. Susanne van Minnen, Grünberg | Hiltrud von Kannen, Karlstadt  
 Endredaktion Praxisteil: Tanja Seßler, München  
 Downloadredaktion: Kerstin Rimpau  
 Kontakt: [redaktion@sprachheilarbeit.eu](mailto:redaktion@sprachheilarbeit.eu)

**Titelfoto:** © Vera Oelze

#### Verlag

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



#### Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

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

#### Satz und Gestaltung

Susanne Koch, Telefon +49 6126 9320-24  
[s.koch@schulz-kirchner.de](mailto:s.koch@schulz-kirchner.de)

#### Anzeigen

Laura Schönborn, Telefon +49 6126 9320-26  
[anzeigen@schulz-kirchner.de](mailto:anzeigen@schulz-kirchner.de)  
 Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 20.

#### Kundenservice

Norina Dietzel-Fritsch, Telefon +49 6126 9320-11  
[n.dietzel-fritsch@schulz-kirchner.de](mailto:n.dietzel-fritsch@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 zur 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](mailto:redaktion@sprachheilarbeit.eu) zu senden. Für eingesandte Artikel, Fotos, Zeichnungen etc. kann keine Haftung übernommen werden.  
 (Manuskripttrichtlinien: siehe [www.skvshop.de](http://www.skvshop.de) → Über den Verlag → Service → Autore)

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 erwoogen 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.).

#### Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Margit Berg, Ludwigsburg; Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel; Prof. Dr. Wolfgang Braun, Zürich; Prof. Dr. Solveig Chilla, Flensburg; Prof. Dr. Kirsten Diehl, Flensburg; Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf; Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig; Dr. Bernd Hansen, Flensburg; Prof. Dr. Erich Hartmann, Fribourg; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. phil. Vanessa Hoffmann, Hamburg; Prof. Dr. Tanja Jungmann, Oldenburg; Prof. Dr. Simone Kannengieser, Basel; Prof. Dr. Ulrich von Knebel, Hamburg; Prof. Dr. Anette Kracht, Landau; Jun. Prof. Dr. Ulla Licandro, Oldenburg; Hannah Manowitz, Gießen; Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald; Dr. Dana-Kristin Marks, München; Prof. Dr. Andreas Mayer, München; Prof. Dr. Christiane Miosga, Hannover; Prof. Dr. Sandra Neumann, Erfurt; Dr. Antje Orgassa, Nijmegen; Prof. Dr. Claudia Osburg, Hamburg; Dr. Stephanie Riehemann, Köln; Prof. Dr. Stephan Sallat, Halle/Saale; Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen; Jun. Prof. Dr. Markus Spreer, Leipzig; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen; Dr. Ulrich Stützing, Hannover; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund; Dr. Anja Theisel, Heidelberg

#### Erscheinungsweise

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

dgs-Mitgliedern und Abonnenten „digital“ steht die jeweilige Ausgabe über [www.download.schulz-kirchner.de](http://www.download.schulz-kirchner.de) zum Download zur Verfügung. Informationen zu den Zugangsmöglichkeiten und Verfahren über den Kundenservice des Verlags.

#### Bezugspreise 2021

Jahres-Abonnement Privat (print)	EUR 48,50 [D]
Jahres-Abonnement Privat (digital)	EUR 40,50 [D]
Jahres-Abonnement Schüler/Studenten/Referendare (print)	EUR 35,50 [D]
Schüler/Studenten/Referendare (digital)	EUR 30,50 [D]
Jahres-Abonnement Institutionen (print)	EUR 75,00 [D]
Jahres-Abonnement Institutionen (digital)*	EUR 69,00 [D]
Kliniken**, Schulen, Sonstige, pro Standort	
Hochschulen, Groß-Bibliotheken, pro Standort	EUR 144,00 [D]
Probeabonnement (print, 2 Ausgaben)	EUR 31,00 [D]
Einzelausgabe (print oder digital)	EUR 18,00 [D]

unverbindliche Preisempfehlung. Preise gültig bis 31.12.2021, innerhalb Deutschland inkl. Versandkosten; zzgl. EUR 15,00 Versandkosten bei Auslandsversand  
 \* Bitte nehmen Sie zwecks Lizenzvertrag Kontakt mit dem Schulz-Kirchner Verlag auf: [info@schulz-kirchner.de](mailto:info@schulz-kirchner.de)  
 \*\* bei Kliniken Faktor 0,2

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.

**Jahres-Abonnement Privat/Institutionen:** Mindestbezug 4 Ausgaben in Folge. Das Abonnement verlängert sich automatisch um weitere 4 Ausgaben, wenn die Kündigung dem Verlag nicht in Textform 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.

Bitte beachten Sie auch unsere AGB und das Widerrufsrecht unter [www.skvshop.de](http://www.skvshop.de)

#### Datenbanken

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

#### Druck

TZ-Verlag & Print GmbH  
 Bruchwiesenweg 19  
 D-64380 Roßdorf  
 Printed in Germany

Druckauflage 5.600 Ex.

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

# TROLLI-Hefte

## 12 Grammatik-Hefte

### Vielseitige Ideen

Mit ihrer unterhaltsamen Mischung sind unsere neuen Hefte die idealen Begleiter für die Förderung des Grammatikerwerbs: Nach Schwierigkeit abgestuft behandeln sie die wichtigsten Themen, Fälle und Formen auf spielerische Weise!



**Akkusativ (3 Hefte)**

**Dativ (3 Hefte)**

**Präpositionen (3 Hefte)**

**Artikel • Plural • Satzbau**

Paketpreis (12 Hefte):

**73,40 €**

Einzelpreis: 6,80 €. Preise inkl. 7% Mehrwertsteuer.  
Versandkosten Deutschland: ab 30 € Bestellwert kostenlos, darunter 4,90 €. Versandkosten Europa: ab 75 € kostenlos, darunter 8,90 €. 3 Wochen Rückgaberecht.  
Preisangaben gültig bis 31.12.2021