

Theisel, Anja K.

Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts

Empirische Sonderpädagogik 7 (2015) 4, S. 320-340



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Theisel, Anja K.: Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts - In: Empirische Sonderpädagogik 7 (2015) 4, S. 320-340 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114669

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2015, Nr. 4, S. 320-340
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts

Anja K. Theisel

Staatl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart, Abt. Sonderpädagogik

Zusammenfassung

Mit Hilfe des Fragebogens LeFraU-S (Lehrerfragebogen zum Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern) wurden Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen (Förderschullehrkräfte - FL) mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ sowie Regelschullehrkräfte (RL) an Grundschulen nach Prozessmerkmalen ihres Unterrichts befragt. Die Merkmale konnten von den Lehrkräften in der Häufigkeit ihrer Umsetzung in der alltäglichen Praxis eingeschätzt werden. Die Rückläufe von insgesamt 701 Personen ergaben signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ($N(FL) = 290$; $N(RL) = 411$). Diese Differenzen zeigen sich bei der Gesamtsumme sowie bei einzelnen Items und Faktoren. Förderschullehrkräfte mit Fachrichtung „Sprache“ berücksichtigen nicht nur Aspekte der an Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache der Lehrkräfte sowie besondere methodische Aspekte (Einsatz von Handzeichen, handlungsbegleitendes Sprechen u. ä.) häufiger, sondern setzen auch ein Mehr an Differenzierung, Individualisierung und Orientierung an Schülerinnen und Schülern in ihrem Unterricht um. Dies macht insbesondere im Hinblick auf die Weiterentwicklung inklusiver Beschulung die Berücksichtigung qualitativer Aspekte des Unterrichts bedeutsam. Sowohl die Ausbildung von Lehrkräften, als auch die systemische Umsetzung der gemeinsamen Beschulung sollten diese Aspekte beachten, damit gemeinsamer Unterricht für sprachbeeinträchtigte Kinder gewinnbringend gestaltet werden kann.

Schlüsselwörter: Unterrichtsqualität, Fragebogen, Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts, Gruppenvergleich

Do special educational needs teachers (with focus on speech and language) teach differently? A comparative appraisal of special needs teachers with focus on children with speech-language-impairment and regular primary schools teachers with regard to qualitative teaching characteristics

Abstract

We surveyed both special educational needs teachers (SEN) with focus on speech language impaired children (FL) as well as regular school teachers at primary schools (RL) using our questionnaire "LeFraU-S" (Lehrerfragebogen zum Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern/ Questionnaire for the teaching of speech-language-impaired children). Teachers could assess certain teaching characteristics with regard to the frequency of their use in daily practice. The

responses from 701 teachers ($N (FL) = 290$; $N (RL) = 411$) displayed significant differences between the two groups. The two groups differ with regard to both the overall sums as well as to the individual teaching characteristics and factors found by an exploratory factor analysis. SEN teachers with focus on speech language impairment take aspects of the teacher's speech as well as special methodical aspects (e.g. hand signals, action-accompanying speech, etc.) more frequently into account. Furthermore their teaching style is more differentiated, individual and focused on the pupil. This highlights the importance of considering the qualitative aspects of teaching particularly in light of the further development of inclusive education. Such aspects should be considered both for the training of teachers as well as for the systemic implementation of inclusive education in order to allow the latter to be rewarding and beneficial for speech-language-impaired children.

Keywords: Quality of teaching, questionnaire, characteristics of teaching speech-language-impaired children, group comparison

Bildungspolitischer Hintergrund

Die Diskussion um die inklusive Beschulung behinderter Kinder wird deutschlandweit derzeit in erster Linie systemisch-strukturell geführt und vorangetrieben. Es geht um die Frage der flächendeckenden Auflösung von Förderschulen, um die Verortung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen an Regel- oder Förderschulen, um Grundversorgung versus personenbezogene Zuweisung von Ressourcen u. ä. Der qualitative Aspekt, den schulische Bildung im Rahmen des unterrichtlichen Kontextes leisten muss, spielt dabei häufig eine geringe Rolle, der Erfolg der Maßnahmen bemisst sich über Inklusionsquoten (Ahrbeck, 2014). Eine ähnliche Entwicklung stellen Mc Leskey und Waldron (2011) für den angloamerikanischen Sprachraum fest: „... some have contended, that advocates for inclusion have erred by placing too much emphasis on ... 'full inclusion', and not enough emphasis on the quality of instruction" (S. 3). Die Frage nach der Qualität schulischer Bildung, und damit des Unterrichts, hängt allerdings untrennbar mit der Frage nach dessen Zielstellungen und mit der jeweiligen Zielgruppe zusammen. Derselbe Unterricht kann für manche Schülerinnen und Schüler gewinnbringend sein, für andere weniger, d. h. es gibt Wechselwirkungen zwischen Merkmalen des Unterrichts- und Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (ATI-For-

schung; Walter, 2008). Qualitätsmerkmale entwickeln sich immer im Ringen darum, den Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler und den Zielen, die diese für sich selbst oder die Bildungspläne verfolgen, gerecht zu werden.

Basierend auf den empirischen Erkenntnissen, die bei Hattie (2009) für die allgemeine Pädagogik zusammengefasst sind, ist davon auszugehen, dass der durch die Lehrkräfte gestaltete Unterricht bedeutsamen Einfluss auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat und somit auch die besondere Ausrichtung eines Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder. Es wird folglich ein positiver Zusammenhang zwischen der Qualität des sprachheilpädagogischen Unterrichts und der schulischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler angenommen. So kann es lohnend sein, dafür bedeutsame Merkmale zu erfassen und einer empirischen Untersuchung zugänglich zu machen. Die zunehmenden Bestrebungen nach inklusiver Beschulung erfordern den Blick auf das, was an allgemeinen Schulen als „guter“ Unterricht praktiziert wird (Ditton, 2006; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Helmke & Schrader, 1998; Meyer, 2004; Moser & Tresch, 2003; Lipowsky, 2007a, 2007b; Weinert, 1986; Wellenreuther, 2008), und gegebenenfalls der Erweiterung oder Veränderung bei Einbezug anderer Zielgruppen bedarf, ebenso wie den Blick auf die für die jeweiligen Zielgruppen

relevanten Qualitätsmerkmale. Erfahrungen aus dem angloamerikanischen Sprachraum zeigen ein Verwässern der spezifischen Fachlichkeit in inklusiven Beschulungskontexten, insbesondere dann, wenn es keine spezifischen Angebote in eigenen Klassen, Kleingruppen oder gar Schulen mehr gibt. „In many places, special education’s identity has weakened“ (Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010, S. 318). Damit droht die Sonderpädagogik ihre ureigene Aufgabe zu verlieren, Kindern mit besonderen Beeinträchtigungen Lernen zu ermöglichen, womit auch die Fähigkeit des allgemeinen Schulsystems geschwächt wird, „... to provide most intensive services to our nation’s most instructionally needy children“ (ebd., S. 309). Sonderpädagogik, im vorliegenden Falle Sprachheilpädagogik, muss gerade auch in inklusiven Kontexten ihren besonderen, zusätzlichen Wert deutlich machen. Dies ist deshalb besonders schwierig, da der Fokus sprachheilpädagogischen Arbeitens immer auf dem einzelnen Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen liegt und die Evaluation bestimmter Programme mit größeren Zielgruppen kaum möglich oder von begrenzter Aussagekraft ist. Je mehr Individuen zu bedenken sind, desto schwieriger ist es, jedem einzelnen gerecht zu werden. „Der archimedische Punkt für die Realisierung eines „förderwirksamen“ Unterrichts ist und bleibt seine Individualisierung...“ (Baumgartner, 2004, S. 176).

Theoretischer Hintergrund

Was macht folglich das Besondere eines für sprachbeeinträchtigte Kinder gewinnbringenden Bildungsangebotes aus, das sich in der Vergangenheit aus Sicht vieler Betroffener und deren Eltern bewährt hat (Sallat & Spreer, 2011 Ritterfeld, Lüke, Dürkoop & Subellok, 2011)? Die Anforderungen an den Unterricht von sprachbeeinträchtigten Kindern definiert Dannenbauer (1998) mit der Zuständigkeit der Sprachheilpädagogik für „die Bereiche der Theorie und Praxis von Erziehung, Bildung und sprachlicher Reha-

bilitation sprachbeeinträchtigter Menschen“ (S. 90). In Übereinstimmung mit dieser Definition hat sprachheilpädagogischer Unterricht einerseits die Aufgabe, Lehr- und Lernprozesse an die Voraussetzungen und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes anzupassen, damit diese curriculare Lernziele erreichen bzw. Kompetenzen erwerben können und andererseits die Aufgabe sprachlicher Rehabilitation zu erfüllen. Der Dreischritt von Habilitation, Rehabilitation und Kompensation (Gieseke, 1995) liegt diesem Aufgabenverständnis zugrunde: sprachliches Lernen ermöglichen, Sprachprobleme „beheben“ und – sofern dies nicht möglich ist – kompensieren. Unterschiedliche Strukturierungsversuche (z.B. Seiffert, 2008; Mayer, 2009) wurden unternommen, um die oben beschriebene Aufgabenvielfalt zu fassen und die Begrifflichkeiten zu schärfen, wobei die Breite der Zielgruppe dies erschwert.

Die Formen von Sprachbeeinträchtigungen zu Beginn der Schulzeit sind ausgesprochen vielfältig, wobei der größte Anteil bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen (SES) liegt. Eine wesentliche Subgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit SSES (Spezifischer Sprachentwicklungsstörung), die dann vorliegt, „wenn der Spracherwerbsprozess eines Kindes ohne offensichtliche sensorische, neuronale oder psychosoziale Primärbbeeinträchtigung massiv beeinträchtigt ist. Die Prävalenz wird mit 3-7 % angegeben“ (Cholewa, 2010, S. 54). „SSES stellen die Teilmenge aller Sprachentwicklungsstörungen (SES) dar, bei denen sprachrelevante Komorbiditäten, also Krankheiten oder Störungen, die sich hinderlich auf die Sprachentwicklung auswirken, sowie pervasive ungünstige Bedingungen des individuellen Lebensumfeldes nicht vordergründig identifiziert werden können. Bei SSES sind primär die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Stadien der Entwicklung an beeinträchtigt.“ (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften, 2011, S. 5). Die ICD-10 definiert diese Störungen als „umschriebene Ent-

wicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache“ und unterscheidet „rezeptive Sprachstörungen“ (F80.2), die zumeist Sprachverständnis *und* Sprachproduktion betreffen, von „expressiven Sprachstörungen“ (F80.1), bei denen ein normales Sprachverständnis besteht. Insgesamt fällt auf, dass das Sprachverständnis besser ausgeprägt ist als die Sprachproduktion (Grimm, 2012). Im amerikanischen Sprachraum hat sich für das Störungsbild der Begriff SLI (specific language impairment) durchgesetzt.

Kinder mit SSES, die im Fokus der vorliegenden Befragung stehen, sind in nahezu allen schulischen Leistungsbereichen sprachunauffälligen Kindern unterlegen, wobei sich diese Unterschiede im Laufe der Zeit oft noch vergrößern. „Dies betraf nicht nur sprachbezogene Leistungen wie Leseverständnis, Dekodieren, Orthographie, sondern auch Mathematik. Die Gruppenergebnisse spiegelten sich auch in den Individualergebnissen wieder: Bei fast allen Kindern mit SLI nahmen die Leistungen gegenüber den Normen über die Jahre ab“ (Dannenbauer, 2004, S. 291). Die vergleichsweise hohe Prävalenzrate sowie die Folgen für schulisches Lernen und Verhalten (Tomblin, Zhang, Buckwalter & Catts, 2000) sowie für Bildungs- und Teilhabechancen (Dockrell & Lindsay, 2007; Flax, Realpe-Bonilla, Roesler, Choudhury & Benasich, 2009; Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007) machen besondere Bildungsangebote notwendig. Diese müssen immer die unterschiedlichen Störungsschwerpunkte bei Kindern mit SES berücksichtigen.

Viele theoretische und konzeptuelle Arbeiten im Bereich der Sprachheilpädagogik haben sich mit den für wichtig erachteten Merkmalen spezifisch sprachheilpädagogischen Unterrichts beschäftigt (Baumgartner, 1998; Bahr, 2007; Braun, 1980, 1985; Braun, Homburg & Teumer, 1980; Grohnfeldt, 1989; Mayer, 2009; Motsch, 2010; Motsch & Ulrich, 2012; Orthmann, 1977; Reber & Schönauer-Schneider, 2009; Schönauer-Schneider, 2008; Seiffert, 2008; Troß-

bach-Neuner, 1997; Werner, 1975 u.a.), so dass es nicht möglich ist, alle Aspekte methodisch zu erfassen. Tabelle 1 versucht eine Übersicht über die verschiedenen Bereiche von Sprachbeeinträchtigungen sowie ausgewählte Interventionsbereiche zu geben und einige in der genannten Literatur bekannte methodische Schwerpunkte zuzuordnen, die in Prozesse des Unterrichts integriert werden können. Dabei erhebt die Zusammenstellung keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Insbesondere der Bereich des Schriftspracherwerbs ist ein eigenes, komplexes Forschungsfeld, da Kinder mit SSES hier besonders vulnerabel sind (Catts, Gillispie, Leonard, Kail, Miller, 2002; Hulme & Snowling, 2011; Mayer, 2010 u.a.).

Da der sprachheilpädagogische Unterricht historisch im deutschsprachigen Gebiet entstanden und somit in seiner in Deutschland umgesetzten Form einzigartig ist, können Ergebnisse internationaler Forschung kaum herangezogen werden, um die Wirksamkeit bestimmter Interventionsformen, Programme oder Unterrichtsmerkmale zu belegen (Cirrin et. al., 2010). Das in den USA in der Regel eingesetzte Modell ist das „Pull-Out-Modell“. Es zeichnet sich durch folgendes Vorgehen aus: „... children typically receive 20- or 30-min treatment sessions once or twice a week individually or in small groups outside the regular classroom“ (Nippold, 2012, S. 1).

Bei „Classroom-Based Intervention“ hingegen erfolgt die Sprachförderung innerhalb des Klassenraums auf indirekte oder direkte Weise. Diese Modelle finden sich auch im europäischen Sprachraum. In der Schweiz steht ein recht gut ausgebautes System logopädischer Dienste zur Verfügung. Dabei arbeiten die Logopädinnen an den allgemeinen Schulen und stellen Sprachförderung in erster Linie im Sinne der „Pull-Out Intervention“ zur Verfügung. „Im Gegensatz zur Sprachheilpädagogik in Deutschland [ist hier] die zentrale Handlungsform nicht der Unterricht“ (Kempe, 2010, S. 8). So bezieht sich die Effektivitätsforschung meist auf therapeutische Settings, nicht auf den Unter-

Tabelle 1: Interventionsbereiche bei Kindern mit SES im Unterricht

Strukturebenen in der Sprachentwicklung	Interventionsbereiche	Bewährte methodische Aspekte
Phonetisch-phonologische Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – einzelne Laute – Phonologische Prozesse – Mundmotorik 	<ul style="list-style-type: none"> – Myofunktionelle Übungen – Training auditiver Differenzierung – Modellierungstechniken (Lehrersprache) – Visualisierung (Handzeichen, Spiegel, Mundbilder, Lautsymbole) – Differenzierungs- und Identifikationsaufgaben mit Minimalpaaren
Semantisch-lexikalische Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbau und Sicherung von Wortbedeutungen (expressiver und rezeptiver Wortschatz) – Verständnis von Wortbedeutungen im Kontext (Metaphern) – Wortabruf – Strategien zur/zum Wortschatzerweiterung, -strukturierung und -abruf 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboration der Wörter auf Inhaltsebene (semantisches, prozedurales, syntaktisches etc. Wissen) – Elaboration auf Formebene (phonologische, graphemische, morphologische etc. Analyse) – häufige Wiederholung von Wörtern – Abrufhilfen (Satzanfänge, Anlaute etc.) – Monitoring des Sprachverstehens – Training von Memostrategien, gezieltes Nachfragen bzw. Nachschlagen – Training von Kompensationsstrategien – Visualisierung sprachlichen Inputs – Handlungsbegleitendes Sprechen
Morphologisch-syntaktische Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – Verbflexion – Genus / Numerus – Kasus – Hauptsätze – Nebensätze – Fragen – Tempus – Wortarten (Präpositionen, Konjunktionen etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gezielte Auswahl der Zielstrukturen – Hochfrequenter Einsatz der Zielstruktur, Betonung, Kürze – Zwingende Kontexte – Modellierungstechniken: Korrekatives Feedback, Umformung, Expansion, Extension etc. – Modalitätenwechsel (Rezeption, Produktion, Rekonstruktion) – Einsatz von Metasprache / Schriftsprache
Kommunikativ-pragmatische Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – Gesprächsführung – Textproduktion – Erzählen 	<ul style="list-style-type: none"> – Perspektivenwechsel (Sprecher – Zuhörer) – Aktives Zuhören, Aufmerksamkeit – Sprecherwechsel/ Turn-taking – Para-, nonverbaler Ausdruck – Texte planen und überarbeiten – Rollenspiele
Schriftsprache	<ul style="list-style-type: none"> – Phonem-Graphem-Korrespondenzen – Synthese – Direkte Worterkennung – Leseverständnis – Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> – Phonologische Bewusstheit (Silben, Reime, Anlaute etc.) – Sicherung der PGK durch vielfältige Visualisierungen (z.B. Handzeichen) – Aufbau eines Sichtwortschatzes – Vereinfachung von Texten

richt. Mc Ginty und Justice (2006) vergleichen „Classroom-Based-“ und „Pull-Out Interventions“ unter der Fragestellung, von welchem Vorgehen Kinder mit SSES stärker profitieren: „... classroom-based language intervention (individual or group) (I) or Pull-Out Intervention (individual or group) (C), as shown by improvements in language skills in the areas of phonology, morphology/syntax, pragmatics, and/or vocabulary (O)“ (Mc Ginty & Justice, 2006, S. 3). Sie finden in ihrer Metaanalyse nur drei Studien, die sich mit dem Vergleich der Intervention innerhalb und außerhalb der Klasse befassen und den Kriterien der Auswahl genügen. Sie nahmen Studien in den Blick, die Kinder im Alter von 2-8 Jahren mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SLI bzw. SSES) und Muttersprache Englisch untersuchten. Der Fokus von zwei dieser Studien lag auf der Entwicklung des Wortschatzes. „Two of three studies converged in their findings of a benefit to collaborative classroom-based services over pull-out services for preschool and early elementary pupils when addressing vocabulary goals“ (Mc Ginty & Justice, 2006, S. 11). Allerdings sind diese Ergebnisse differenziert zu betrachten, da die anderen Sprachebenen in den verwendeten Studien nicht genauer in den Blick genommen, keine Folgeerhebung durchgeführt wurden bzw. sehr begrenzte Zeiträume umfassten. Die positiven Ergebnisse zeigen sich darüber hinaus nur bei Teamteaching, während bei Unterricht allein durch SLPs die „Pull-Out Intervention“ besser abschnitt. Ähnliche Ergebnisse zeigte eine Studie von Hadley, Simmerman und Long (2000), die sich mit der Effektivität von „Classroom-Based Intervention“ bezogen auf die Wortschatzentwicklung und die phonologische Bewusstheit bei Risikokindern beschäftigte. Nippold (2012) sieht dringenden Bedarf bezüglich einer Intensivierung der Intervention im Klassenzimmer, die mehr ist als „Mainstreaming“ in Kombination mit „Pull-Out Intervention“. „Given the need for frequent, intense, explicit, and systematic intervention, it is clear that

school-age children with spoken and written language disorders require a different approach from the traditional pull-out model“ (S. 1). Deshalb müssen in ihren Augen die sprachlichen Anforderungen im Unterricht mit berücksichtigt werden, die für sprachbehinderte Kinder kaum zu bewältigen sind im Hinblick auf Wortschatz, Verständnis komplexer grammatischer Strukturen, Leseverständnis, Erzählfähigkeiten etc. Ein solches Modell bietet der in Deutschland noch in vielen Bundesländern praktizierte sprachheilpädagogische Unterricht, der bisher allerdings kaum empirischer Forschung unterzogen wurde.

Es gibt vereinzelt Ergebnisse zu ausgewählten Bereichen (Berg, 2011; Motsch, 2010; Schönauer-Schneider, 2008), die Effekte empirisch belegen können, so dass in die Konstruktion des hier vorgestellten Fragebogens wesentliche, in der Literatur häufig genannte oder als wirksam erkannte Prozessmerkmale eingehen (siehe Tabelle 1).

Fragestellung und Ziele

Es wird vermutet, dass Förderschullehrkräfte mit Förderschwerpunkt „Sprache“ Unterricht in besonderer Weise gestalten und dabei die in der Literatur als wesentlich erkannten Merkmale berücksichtigen. Aber ist das tatsächlich so?

Für die Beantwortung dieser globalen Fragestellung werden Lehrkräfte aus der Praxis mit einem Fragebogen konfrontiert. Dieses Untersuchungsinstrument ermöglicht es potentiell, das Konstrukt eines „guten“ Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder zu erfassen und ggf. von dem eines „guten“ Unterrichts an Regelschulen zu unterscheiden. So kann ermittelt werden, ob Förderschullehrkräfte mit Förderschwerpunkt „Sprache“ (FL) ihren alltäglichen Unterricht anders gestalten als Regelschullehrkräfte (RL) in deren Arbeit mit mehrheitlich sprachlich unauffällig entwickelten Grundschulkindern. Methodisch kann dies über Fremd- oder Selbsteinschätzung erfolgen. Grundlage der vorliegenden Untersuchung

soll die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte sein, da sich das professionelle Wissen und die Einschätzungen der Lehrpersonen als besonders einflussreich auf Unterricht erwiesen haben (Hattie, 2009). Mit Hilfe dieser Selbsteinschätzung soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

1. Unterscheidet sich die Prozessqualität des Unterrichts von FL mit Schwerpunkt „Sprache“ und RL?

Auf der Grundlage der Vorannahmen ergibt sich zu dieser Fragestellung die gerichtete Hypothese, dass FL ein Mehr an spezifischer Intervention (bezogen auf die sprachliche Problematik der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Klassenunterrichts) umsetzen als dies bei RL der Fall ist. Der Mittelwert der Gesamtsumme, der mit dem Lehrerfragebogen erfassten Items müsste bei den FL demnach höher liegen als bei den RL ($H1: M1 (FL) > M2 (RL)$).

2. In welchen Bereichen der Prozessqualität zeigen sich ggf. die Unterschiede besonders deutlich, in welchen nicht?

Sollte sich die vorangegangene Hypothese bestätigen, so ist nicht anzunehmen, dass sich dieser Unterschied auf alle Aspekte des mit dem Fragebogen erfassten Konstruktes in gleicher Weise bezieht. In die Konstruktion des Fragebogens sind sowohl Items eingegangen, die sich als Indikatoren für allgemein guten Unterricht erwiesen haben (z. B. Reflexion der Arbeitsprozesse, Selbstkontrolle der Lernergebnisse), als auch Items, die für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern wesentliche Aspekte erfassen (z. B. Aufforderung, Nichtverstehen zu signalisieren). Die Komplexität des Konstrukts wird im unten beschriebenen Faktorenmodell deutlich. Daraus ergibt sich die Annahme, dass sich Unterschiede bevorzugt auf bestimmte Bereiche der Prozessqualität beziehen und sich differenziert in Effektstärken zeigen.

Methode

Messinstrument

Um wesentliche Prozessmerkmale des Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder erfassen zu können, wurde in einem mehrschrittigen Verfahren ein Fragebogen konstruiert. Nach einer Phase der rationalen Konstruktion auf der Grundlage einer Literaturanalyse zu wesentlichen Aspekten sprachheilpädagogischen Unterrichts (siehe Tabelle 1) folgte eine Phase induktiver Testkonstruktion. Mit Hilfe von Expertinnen und Experten ($N=74$), die für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten in Aus- und Weiterbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen „Sprache“ tätig sind (Theisel & Glück, 2012), wurden die in der Literatur genannten Aspekte gewichtet. Der nach der Auswertung der Expertinnen- und Expertenbefragung konstruierte Fragebogen für Lehrkräfte (vgl. <http://www.ki-sses.de/teilprojekte/uqua/> sowie Anhang 1) enthielt in seiner ersten Fassung 65 Items. Als Antwortformat wurde eine Ratingskala mit verbaler Häufigkeitsbeschreibung gewählt (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft, immer = mehrmals pro Schulstunde) und einer zusätzlichen Kategorie „kann ich nicht beantworten bzw. weiß ich zu wenig drüber“. Die Bedeutsamkeit der einzelnen Items wird somit in dieser Befragung über die Häufigkeit des Einsatzes im täglichen Unterricht definiert.

Nach einer exploratorischen Faktorenanalyse ($N=325$) ergaben sich die folgenden fünf Faktoren, denen 45 der ursprünglich 65 Items zugrunde liegen (Theisel, 2014a), nachdem Items mit unklaren Ladungen eliminiert worden sind. Dieses Faktorenmodell bildet die Grundlage für den Gruppenvergleich:

1. *Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und lernförderliches Klima (SO):* Merkmale, die das Ausmaß beschreiben, in dem Schülerinnen und Schüler in unterrichtliche Prozesse und in die Gestaltung des eigenen Lernens

- eingebunden werden. (Items 13, 18, 21, 29, 30, 33, 37, 40, 43, 48 - Chronbachs Alpha: .887)
2. *Sicherung von Sprachverständnis und Gestaltung eines kommunikativ ermutigenden Milieus (SSV)*: mit Hilfe der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache der Lehrkräfte, die durch Betonung, Pausen, Prosodie etc. zur Hervorhebung wesentlicher oder neuer Inhalte eingesetzt werden kann, und mit Hilfe der Besprechung unbekannter Wörter, der Visualisierung von Arbeitsaufträgen, der Ermunterung zum Fragen u. ä. (Items 12, 19, 22, 25, 27, 45, 48, 59 - Chronbachs Alpha: .863)
 3. *Sprachheilpädagogisches Handeln im Unterricht (SPH)*: methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern Lernen erleichtern bzw. erst ermöglichen, wie z. B. Handzeichensysteme, Mundbilder, sprachbegleitendes Handeln, u. a. Außerdem: Einbindung therapeutischer Maßnahmen in das Unterrichtsgeschehen sowie die Auswahl von Unterrichtsinhalten und -methoden auf dem Hintergrund ihrer sprachlichen Lernmöglichkeiten. (Items 3, 6, 24, 26, 41, 42, 51, 54, 57 - Chronbachs Alpha: .864)
 4. *Diagnostische Fundierung (DF)*: konsequente Erhebung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die stetige prozessbegleitende Analyse von Fehlern. (Items 44, 61, 62, 64, 65 - Chronbachs Alpha: .832)
 5. *Differenzierung und Individualisierung (DI)*: wird deutlich bei der Gestaltung und Auswahl von Materialien und Arbeitsblättern, der Vereinfachung von Texten sowie der Zurverfügungstellung von Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau. (Items 9, 10, 11, 16, 20 - Chronbachs Alpha: .811)

Datenerhebung und -auswertung

Diese gekürzte Version des Fragebogens Le-FraU-S mit 45 Items (siehe Anhang 1) ist Grundlage der folgenden Untersuchung zum Gruppenvergleich. Es wurden unabhängig voneinander zwei unterschiedliche Personengruppen befragt: Einerseits die Lehrkräfte, die bundesweit sowie im Rahmen des Forschungsprojektes Ki.SSES-Pro-luba¹ (Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung - eine prospektive Längsschnittstudie) in Baden-Württemberg mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten, andererseits Regelschullehrkräfte an Grundschulen in Baden-Württemberg. Die Befragung erfolgte digital und anonym über einen Onlinefragebogen im Laufe des Schuljahres 2011/12, die bundesweite Befragung der FL Sprache von Oktober bis Dezember 2011, die Befragung der RL von Juni bis Juli 2012. Es konnten freiwillig Angaben zur Person vorgenommen werden, d.h. zum Alter, zur Berufserfahrung, zum Ort der Ausbildung u. ä.

Es wird einerseits ein ungerichteter additiver Index gebildet, indem alle 45 Items zu einer Gesamtsumme zusammengefasst werden, andererseits ein gerichteter additiver Index, indem die Items, die in der exploratorischen Faktorenanalyse einen Faktor ausmachen, jeweils einen Index bilden.

Die Bildung einer Gesamtsumme aus allen oder mehreren Items bietet bei Fragebögen häufig Anlass zur Kritik, da es sich bei diesen Daten in der Regel nicht um intervallskalierte Daten handelt, die gleiche Abstände zwischen den Antwortalternativen eines Ratings voraussetzen. Dies ist auch hier nicht der Fall. Grundsätzlich lassen sich selbst eingeschätzte Häufigkeiten nicht intervallskaliert erfassen, sondern sind ordinalskaliert, was eine Summenbildung verbieten würde. An dieser Stelle wird der Argumentation von Bortz und Döring (2009) gefolgt: „Auch wenn das untersuchte Zah-

¹ Verbundprojekt Universität Leipzig und PH Heidelberg, gefördert vom BMBF, FKZ 01JC1102A/B; www.ki-sses.de

lenmaterial nicht exakt intervallskaliert ist, führen parametrische Verfahren zu korrekten Entscheidungen, denn statistische Entscheidungen bleiben von der Skalenqualität des untersuchten Zahlenmaterials weitgehend unbeeinflusst“ (S. 182).

Stichprobe

Insgesamt wurde der Fragebogen von 813 Personen beantwortet. Darunter waren 326 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, von denen 317 die Fachrichtung Sprache studiert hatten, 460 Regelschullehrkräfte mit dem Schwerpunkt Primarstufe, 9 mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe, 2 Gymnasiallehrkräfte sowie 16 Personen ohne Angabe zu ihrer Lehramtsqualifikation.

In den folgenden Gruppenvergleich allerdings werden nur die Rückmeldungen einbezogen, die maximal vier fehlende Werte aufweisen und von Lehrpersonen beantwortet wurden, die in der Primarstufe unterrichten. Da die Prozessmerkmale des Unterrichts sich in Abhängigkeit von der Klassenstufe verändern und insbesondere mit dem Wechsel in die Sekundarstufe deutlich andere Bedürfnisse entstehen, werden nur die Klassenstufen 1–4 einbezogen. Es verbleiben insgesamt 701 Rückmeldungen, davon 290 Förderschullehrkräfte (FL) und 411 Regelschullehrkräfte (RL).

276 FL haben im Rahmen des Studiums die Fachrichtung „Sprache“ als erste oder zweite Fachrichtung gewählt, so dass es sich hierbei um eine fachspezifisch ausgebildete Gruppe handelt. Die RL haben entweder ein Primarstufenlehramt oder in Kombination mit einem Sekundarstufenlehramt studiert.

Die Altersstruktur der beiden Gruppen ist vergleichbar, allerdings zeigt sich, dass die FL im Schnitt etwas jünger sind. Während diese Gruppe zu 50% 40 Jahre und jünger ist, ist dies nur bei 42% der RL der Fall. 34% der RL sind 50 Jahre und älter, nur 28% der FL. Diese Unterschiede in der Altersstruktur zeigen sich auch bei der Berufserfahrung. Während die FL durch-

schnittlich 12.4 Jahre ($M(199) = 12.4$, $SD = 10.1$) Berufserfahrung aufweisen, sind das bei den RL 14.5 Jahre ($M(390) = 14.5$, $SD = 11.6$).

Ergebnisse

Nach explorativer Datenanalyse wurden Vergleiche des Gesamtindex sowie der Faktorsummen zwischen den Gruppen vorgenommen und Mittelwerte mit Standardabweichung berechnet.

Die Interkorrelation der Faktoren ist mit $p < .001$ durchweg hoch signifikant (siehe Tabelle 2). Die höchste Interkorrelation weisen die Faktoren SSV und SPH auf. Hierbei handelt es sich um die beiden besonders spezifischen Faktoren, in denen sich Items finden, die sprachheilpädagogisches Handeln in besonderer Weise ausmachen.

Die deskriptive Statistik zeigt Mittelwertunterschiede bei allen Faktoren. Die FL setzen die mit den Items erfassten unterrichtlichen Handlungen aller fünf Bereiche häufiger um als die RL mit Lehramt Primarstufe (siehe Tabelle 3).

Der t-Test für unabhängige Stichproben weist diese Mittelwertunterschiede von FL und RL in den einzelnen Faktoren sowie der Gesamtsumme als hoch bzw. höchst signifikant aus (siehe Tabelle 4).

Werden die Mittelwertdifferenzen in Bezug zur Standardabweichung betrachtet, so ergeben sich die in Tabelle 5 nach Cohens d errechneten und interpretierten Effektstärken. Lediglich beim Faktor SO kann mit $d = 0.24$ nach Cohen ein nur kleiner Effekt festgestellt werden, während in allen anderen Faktoren mittlere Effektstärken erreicht werden und beim Faktor SPH mit $d = 0.93$ sogar ein großer Effekt beobachtet wird.

Um mögliche Verzerrungen der Ergebnisse durch die Berücksichtigung von Rückmeldungen mit fehlenden Werten auszuschließen, wurde der t-Test erneut nur unter Berücksichtigung von Rückmeldungen ohne fehlende Werte ($N = 359$: 179 FL, 180 RL) berechnet. Der t-Test bleibt bei allen

Tabelle 2: Interkorrelation der Faktoren

	SO	SSV	SPH	DF	DI	Gesamt
SO	1	.669	.638	.564	.602	.859
SSV		1	.692	.481	.507	.859
SPH			1	.581	.538	.871
DF				1	.516	.727
DI					1	.709

Tabelle 3: Index-Mittelwerte der Faktoren

Lehramt		SO	SSV	SPH	DF	DI	Gesamt
FL	M	43.91	81.30	38.23	18.61	16.29	197.56
	SD	8.04	7.97	7.36	5.24	3.54	25.74
	N	282	285	284	286	288	277
RL	M	41.98	75.83	31.25	15.70	14.42	178.27
	SD	7.88	8.89	7.56	4.47	3.75	26.84
	N	409	411	395	402	411	407

Tabelle 4: t-Test für unabhängige Stichproben

	SO	SV	SPH	DF	DI	Gesamt
t	3.15	8.31	11.99	7.65	6.64	9.38
df	689	694	677	551	697	682
p	<.05	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Skalen hoch signifikant. Bei der Gesamtsumme ergibt sich $t(357) = 6.87$, $p < .001$. Die Effektstärken bei den einzelnen Subskalen bleiben in ihrem Ausprägungsgrad erhalten. Während der Mittelwert der Gesamtsumme bei den FL bei $M = 202.91$ ($SD = 25.92$) liegt, erreichen die RL einen Mittelwert von $M = 183.72$ ($SD = 27.00$).

Tabelle 5: Effektstärken

Faktor	Cohens d	Effektstärke
SO	0.24	klein
SVV	0.64	mittel
SPH	0.93	groß
DF	0.61	mittel
DI	0.51	mittel
Gesamt	0.73	mittel

Diskussion

Frage 1 nach dem Unterschied zwischen den beiden Gruppen der Lehrkräfte hinsichtlich der Prozessqualität des Unterrichts kann auf dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse bejaht werden. Die Mittelwerte des Gesamtindex der Fragebögen unter-

scheiden sich zwischen den Gruppen hoch signifikant ($p < .001$). Dabei entspricht die Richtung des Unterschieds den Vorannahmen über die Prozessqualität in den beiden Gruppen von Lehrkräften. Diese Differenzen treffen auch in allen fünf Teilskalen des Fragebogens zu.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Skalen genauer und sucht nach Schwerpunkten (Frage 2), so zeigen sie sich insbesondere bei den sehr spezifischen Aspekten, die sprachheilpädagogisches Unterrichten erfordert und weniger in den Aspekten, die allgemein guten Unterricht ausmachen. Die Effektstärke bezüglich der Differenzen zwischen den Gruppen ist beim Faktor SO gering, jedoch besonders stark ausgeprägt beim Faktor SPH.

Dies ist erwartbar, da sich im Faktor „Schülerorientierung“ (SO) die in der Literatur als Merkmale allgemein guten Unterrichts beschriebenen Items wiederfinden, wie z.B.:

- *Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.*
- *Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Arbeitsprozesse.*
- *Ich nehme Anregungen der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.*

Im Faktor „Sprachheilpädagogisches Handeln“ (SPH) finden sich Items, die sehr spezifisch die Bedürfnisse sprachbeeinträchtigter Kinder fokussieren, aber durchaus auch für alle anderen Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein können, wie z.B.:

- *Ich gebe den Kindern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute unterscheiden können (b-p, d-t, m-n o.ä.).*
- *Mit neuen Wörtern und Begriffen lasse ich die Schülerinnen und Schüler thematisch passende Sätze bilden.*
- *Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze ...).*
- *Ich setze ein Handzeichensystem ein.*

Es gibt folglich Bereiche, die im Unterricht der FL von besonderer Bedeutung sind, im Unterricht der RL aber eine wesentlich geringere Rolle spielen. Auch wenn durch die quantitative Analyse der Schluss nahe liegt, es handele sich hier „nur“ um ein Mehr des-

selben, verbergen sich qualitative Aspekte dahinter. Der Einsatz eines Handzeichensystems (Item 3), das nicht nur die auditive Differenzierung der Laute unterstützt, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen leistet, ist für sprachbeeinträchtigte Kinder nur dann gewinnbringend, wenn es so häufig eingesetzt wird, dass es sicher gespeichert als zusätzliche Abrufhilfe dienen kann und somit Ankerfunktion hat. Konsequente Wiederholung und Verbindung von Laut, Handzeichen und Graphem sind dabei unverzichtbar. Die freien Kommentare der befragten Kolleginnen und Kollegen zu ihrem Unterricht unterstützen diesen Eindruck. 30 der 46 FL, die die Möglichkeit für einen freien Kommentar nutzen, machen Angaben zum Handzeichensystem, das häufig selbst aus vorgegebenen Systemen zusammengestellt, intensiv eingeführt und in der gesamten Schule einheitlich verwendet wird. Dabei wird stets auf einen Zusammenhang des Zeichens mit Artikulationsort und -modus geachtet, so dass zusätzlich eine Unterstützung für die korrekte Lautbildung gegeben ist.

Ähnliches gilt für den Einsatz grammatischer Zielstrukturen (Item 54) oder für die Einbindung neuer Wörter in thematisch passende Sätze oder Bedeutungsnetzwerke (Item 41 und 42). Auch hier gibt die Häufigkeit Hinweise auf die Qualität des Arbeitens. Nur wenn beispielsweise der Akkusativ häufig in Ellipsen und im Unterschied zu anderen Kasus angeboten wird (Rezeption), können die Kinder die Änderung im Regelsystem erfassen und in die eigene Produktion übernehmen (Motsch, 2010). Würde „normaler“ sprachlicher Input mit geringerer Häufigkeit und geringerem Fokus auf die Zielstruktur ausreichen, hätten die Schülerinnen und Schüler die Gesetzmäßigkeit bis zum Schuleintritt erworben. Gleiches gilt für den Wortschatz. Die häufig beeinträchtigte Speicherfähigkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit von Kindern mit SSES (Catts et al., 2002) erfordert einen spezifischen sprachlichen Input, so dass die Schü-

lerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache richten und durch vielfältige Wiederholungen neue grammatikalische Regeln oder Wortbedeutungen speichern können. Damit dies gelingt, ist der Einsatz der Sprache der Lehrkräfte von Bedeutung, für die sich Items in Faktor SSV finden:

- *Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.*
- *Ich setze meine Sprache durch Pausen, Betonung, Modulation gezielt zur Hervorhebung bestimmter grammatikalischer Strukturen ein.*
- *Ich gebe Kindern mit Aussprache- und Grammatikproblemen korrekatives Feedback.*

Diese Items fokussieren einen bewussten, zielgerichteten Einsatz der Sprache, die als Sprach-Input Vorbildfunktion hat und in besonderer Weise gestaltet ist, um für das Kind intake-fähig zu sein (Grohnfeldt & Schönauer-Schneider, 2009). Sie ermöglicht es, sprachbeeinträchtigten Kindern gezielt Rückmeldung zu ihrer Sprachproduktion zu geben und dabei bestimmte Aspekte (einzelne Laute, grammatikal. Strukturen o.ä.) in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Über die Sprache der Lehrkräfte lässt sich der sprachliche Input steuern, der für die Sicherung von Sprachverständnis, Aufmerksamkeit, Wortschatzentwicklung etc. wesentlich ist. Ein wichtiger Aspekt der Sprache ist zudem ihr bewusster Nichteinsatz, um Kindern Sprechanlässe bieten und sie zu eigener Versprachlichung von Sachverhalten anzuregen (Schönauer-Schneider, 2008). Hier liegt offensichtlich ein weiterer bedeutsamer Unterschied zwischen den Gruppen neben den schon genannten, sehr spezifischen methodischen Aspekten.

Die Unterschiede im Faktor „Diagnostische Fundierung“ (DF) machen deutlich, dass FL „Sprache“ ein höheres Maß an Individualisierung einsetzen und damit stärker die Bedürfnisse jedes Einzelnen in den Fokus rücken. Dies ist nur auf dem Hintergrund einer prozessbegleitenden Diagnos-

tik möglich. So erwähnen die FL in den freien Kommentaren häufig den Einsatz individueller Förderpläne, die konkrete, (schrift-) sprachliche Ziele in den Blick nehmen und regelmäßig fortgeschrieben werden. Hier wird auch die Notwendigkeit von Einzelfördereinheiten erwähnt, die für die therapeutische Intervention bei bestimmten Problemlagen unverzichtbar sind.

Um die beispielhaft genannten Aspekte bewusst und zielgerichtet einsetzen zu können, bedarf es eines spezifischen Wissens über die Sprachentwicklung sowie die möglichen Auffälligkeiten und Entwicklungsverzögerungen der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichsten Bereichen der Sprache (Phonetik, Phonologie, Semantik, Lexik, Syntax, Morphologie, Pragmatik, Redefluss etc.). Nur auf diesem Hintergrund kann sprachlicher Input den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes angepasst und korrekatives Feedback gegeben werden. Sprachbeeinträchtigten Kindern Lernen zu ermöglichen erfordert es folglich, die Sprachbeeinträchtigung zu kennen und zu berücksichtigen. Diese Berücksichtigung kann einerseits auf Akzeptanz beruhen, bedeutet aber nicht zwingend, sie in ihrem Sosein zu belassen. Das Bemühen um die Eröffnung von weiteren Entwicklungsmöglichkeiten für jedes einzelne Kind prägt die Prozessqualität des Unterrichts.

Für die Unterschiede zwischen den Gruppen können verschiedene Gründe angenommen werden:

Die Ausbildung spielt eine entscheidende Rolle für das praktische Unterrichten (Tenorth, 2006; Terhart, 2002). Aspekte, die in der Ausbildung nicht im Fokus lagen, über die man nichts weiß oder die man nicht einüben konnte, werden es kaum in die alltägliche Umsetzung im Unterricht schaffen. Fehlendes Wissen verhindert überdies das Erkennen von Entwicklungsbeeinträchtigungen und deren Entstehungszusammenhängen. Damit sind keine Handlungsmöglichkeiten gegeben, sie aufzugreifen und Lernprozesse darauf abzustimmen.

Der alltägliche Bedarf prägt das Handeln. Lehrkräfte, die in erster Linie ihren Unterricht auf „normal“ entwickelte Kinder ausrichten, haben einen geringeren Bedarf an spezifischer Anpassung des Unterrichtsprozesses an Kinder mit Beeinträchtigungen. Hier mag eine mögliche Erklärung dafür liegen, warum auch einige der in der allgemeinen Pädagogik als Merkmale guten Unterrichts genannten Aspekte bei den RL seltener umgesetzt werden. „Normal“ entwickelte Kinder können auch mit einem geringeren Maß an Strukturierung, Differenzierung und Individualisierung gut lernen. Kinder mit Beeinträchtigungen brauchen offensichtlich ein Mehr davon, wie sich am Unterricht der FL zeigt. Dies wird von den Metaanalysen von Grünke (2006, 2007) zu Studien mit lernschwachen Kindern bestätigt. Auch bei lernbeeinträchtigten Kindern haben sich Aspekte der Strukturierung in stärker frontal ausgerichteten Unterrichtsformen im Gegensatz zu offeneren Lernformen als hilfreicher erwiesen. So prägt die nicht vorhandene praktische Notwendigkeit die Häufigkeit der Umsetzung einzelner Prozessmerkmale im Alltag.

Pädagogisches Handeln kann nur ein bestimmtes Ausmaß an Heterogenität bewältigen und ist deshalb immer abhängig vom Klassenkontext (Helmke, 2009). Ein Unterricht in leistungsstarken und leistungshomogenen Klassen wird anders gestaltet sein als der in leistungsschwachen oder heterogen zusammengesetzten Klassen. Dieser adaptive Aspekt des Unterrichts ist unumgänglich und hat großen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen (Helmke & Schrader, 1993). Anpassung bedeutet ggf., dass Lernziele nicht zu hoch gesteckt, das Vorgehen verlangsamt, Wiederholungsphasen ausgeweitet werden, um so die Lernvoraussetzungen berücksichtigen und nachhaltigeres Lernen sichern zu können. Erfordert der Klassenkontext ein geringeres Maß an differenzierter Anpassung, wird sie im alltäglichen Handeln auch nicht in gleichem Maße zum Tragen kommen. Darüber hinaus ist die Fähigkeit, mit einem hohen Maß an Heteroge-

nität umgehen zu können, abhängig von Wissen und Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft, von der eigenen Erwartungshaltung, der Persönlichkeit, den jeweiligen Lebensumständen, etc. Ein wesentlicher Faktor der Unzufriedenheit von Lehrkräften mit ihrem alltäglichen Unterricht ist das Empfinden, der Heterogenität der Klasse und damit den Bedürfnissen jedes einzelnen nicht gerecht werden zu können (Ahrbeck, 2014; Theisel, 2014b).

Sowohl Wissen und Kompetenzen der Lehrkräfte als auch Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler prägen den Unterrichtsprozess. Beide müssen bei der qualitativen Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts in den Blick genommen werden, damit RL den Bedürfnissen sprachbeeinträchtigter Kinder gerecht werden können. Im Gegensatz zu anderen Formen der Behinderung (wie z. B. im Sehen, im Hören oder in der motorischen Entwicklung) kann wenig über den Einsatz von Technik, von Anpassung räumlicher oder sächlicher Rahmenbedingungen o. ä. erreicht werden. Dagegen hat der Unterrichtsprozess selbst mit seinen vielfältigen kommunikativen Gelegenheiten und damit die Lehrperson großen Einfluss. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, wird dieser Einfluss von spezifisch ausgebildeten Personen in besonderer Weise genutzt. Dies spricht für kooperatives Unterrichten bzw. Teamteaching von RL und FL in inklusiven Settings, das auch kurzzeitige, intensive Kleingruppen- oder Einzelförderung möglich macht, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden (Mc Leskey & Waldron, 2011).

Methodenkritik

Die Auswahl der Items des Fragebogens LeFraU-S ist im Rahmen des Konstruktionsprozesses zwar in mehreren Schritten (Literaturanalyse, Austausch im Forschungsteam, Expertenbefragung, Gewichtung, Konstruktion des Instrumentes, Überarbeitung nach Pilotphase) (Theisel & Glück, 2012) und so-

mit auf breiterer Basis erfolgt, dennoch bleibt sie exemplarisch. Der Fragebogen wurde als Selbsteinschätzungsbogen konstruiert, so dass die Rückmeldungen der subjektiven Einschätzung der Beteiligten unterliegen, die nicht durch externe Beobachter objektiviert werden konnten. Es ist folglich nicht zwingend, dass die gemachten Angaben mit dem tatsächlichen unterrichtlichen Handeln übereinstimmen. So könnten im Sinne sozialer Erwünschtheit zu hohe Häufigkeiten für unterrichtliche Handlungen angegeben worden sein. Allerdings ist hierfür kein Gruppeneffekt zu erwarten. Die Angaben spiegeln die subjektiven Theorien der Beteiligten wider, die für die Konstruktion eines solchen Instrumentes bedeutsam sind. Die Retest-Reliabilität anhand einer kleineren Stichprobe ($N=19$), die den Fragebogen LeFraU-S zweimal (zu Beginn der 1. sowie der 2. Klasse) ausgefüllt hat, war mit $r(19) = 0.89, p = .000$ zufriedenstellend. Eine Aussage über die Qualität der Umsetzung der einzelnen Items ist nicht möglich.

Während die Stichprobe der RL komplett aus B.-W. stammt, wurde die der FL bundesweit gewonnen mit Schwerpunkt in B.-W., um vergleichbare Anzahlen zu erreichen. Damit unterliegen Ausbildungshintergrund und Rahmenbedingungen der Beschulung insbesondere bei den FL größerer Heterogenität. Allerdings zeigen sich empirisch keine Bundeslandeffekte

Fazit für Forschung und Praxis

Mit dem Fragebogen LeFraU-S wurde ein Instrument entwickelt, das erstmals in der Theorie für wesentlich erachtete und von der Praxis häufig eingesetzte und damit für praktisches Handeln bedeutsame Prozessmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern an unterschiedlichen Lernorten zu erfassen versucht. Die Rückmeldungen geben Hinweise darauf, dass sich die Arbeit von FL „Sprache“ in vielen Prozessmerkmalen von der der RL unterscheidet. Während die allgemeine Pädago-

gik z.B. mit EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung; Helmke et al., 2011) schon seit geraumer Zeit Diagnoseinstrumente entwickelt hat, die auch im Rahmen der Selbst- und Fremdevaluation an Schulen eingesetzt werden, hat die Sprachheilpädagogik ihr genuin eigenes Aufgabengebiet der für sprachbeeinträchtigte Kinder gewinnbringenden Ausgestaltung von Bildungsangeboten bislang kaum empirischer Forschung zugänglich gemacht. Hier bedarf es noch weiterer Forschung, um im Hinblick auf unterschiedliche Outputkriterien die Lernwirksamkeit der Merkmale zu prüfen. Erste Befunde zeigen Zusammenhänge mit der Schulleistungsentwicklung im Lesen am Ende der zweiten Klasse, insbesondere mit den sehr spezifischen Faktoren „Sicherung von Sprachverständnis und kommunikativ ermutigendem Milieu“ sowie dem „sprachheilpädagogischen Handeln im Unterricht“ (Theisel, 2014c).

Sowohl für die Weiterentwicklung der Bildung für Lehrerinnen und Lehrer als auch der Strukturen des Schulsystems können die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung relevant sein. Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder anpassen wollen, brauchen sie ganz bestimmtes Hintergrundwissen bezüglich der individuellen Problematik und der Stärken der Schülerinnen und Schüler sowie der methodisch-didaktischen Möglichkeiten, diese aufzugreifen. Andererseits müssen sie in der Lage sein, unterschiedliche Lernvoraussetzungen wahrzunehmen und zu diagnostizieren, um unterrichtliches Handeln anpassen zu können. Diese stetige, flexible Adaption des Unterrichts an die Bedürfnisse der Kinder, die ein hohes Maß an Spezifizierung notwendig macht, hebt auch Hattie (2009) als Erfolgskriterium hervor. Dazu muss die Heterogenität der Klasse für die einzelne Lehrkraft noch zu bewältigen sein. Sind die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu verschieden, steigt die Schwierigkeit, sie alle im Klassenunterricht in gleicher Weise mit der notwendigen Intensität

und Spezifik berücksichtigen zu können (Landrum, Tankerley & Kaufmann, 2003). Dann bedarf es der Möglichkeit intensiver Einzel- oder Kleingruppensettings, um jedem Kind eine gute Lernentwicklung zu ermöglichen (Mc Leskey & Waldron, 2011).

Unterrichten Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen anders? Ja, sie tun es und sollten diese Kompetenz auch in inklusiven Kontexten unbedingt erhalten. Sprachheilpädagogischer Unterricht ist mehr als „Mainstreaming“ in Kombination mit „pull-out-intervention“.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) (2011). *Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie: Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern*. Verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/049-006.html#kap1> [6.12.2011].
- Bahr, R. (2007). Sprachtherapeutischer Unterricht: Eine Perspektive für den Förderschwerpunkt Sprache. In Kolberg, T. (Hrsg.), *Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht* (S. 130-143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumgartner, S. (1998). Wissenschaftliche Sprachheilpädagogik und die Qualitätssicherung professionellen sprachtherapeutischen Handelns. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (5), 243-259.
- Baumgartner, S. (2004). Sprachheilpädagogik ist Pädagogik und mehr. In Baumgartner, S., Dannenbauer, F. M., Homburg, G. & Maihack, V. (Hrsg.), *Standort: Sprachheilpädagogik*. (S. 99-197). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Berg, M. (2011). *Kontextoptimierung im Unterricht*. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl., Nachdr.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Braun, O. (1980). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik: dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* (25), 135-142.
- Braun, O. (1985). Integrative Sprachtherapie bei Kindern mit Sprech- und Sprachhemmungen im Rahmen der Schule. *Die Sprachheilarbeit*, 30 (1), 1-8.
- Braun, O., Homburg, G. & Teumer, J. (1980). Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. *Der Sprachheilpädagoge*, 12 (1), 1-21.
- Catts, H.W., Gillispie, M., Leonard, L.B., Kail, R.V. & Miller, C.A. (2002). The Role of Speed of Processing, Rapid Naming and Phonological Awareness in Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (6), 510-525.
- Cholewa, J. (2010). Empirische Sprachheilpädagogik. Strategien der Sprachtherapieforschung bei Störungen der Sprachentwicklung. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 48-68.
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Staskowski, M., Torrey, T. & Adamczyk, D. F. (2010). Evidence-based systematic review: effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school- age children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41 (3), 233-264.
- Dannenbauer, F. M. (1998). Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (2), 90-94.
- Dannenbauer, F. M. (2004). Spezifische Sprachentwicklungsstörung als pädagogische Aufgabe. In F. M. Dannenbauer, V. Maihack, S. Baumgartner (Hrsg.), *Stand-*

- ort: *Sprachheilpädagogik* (S. 277-307). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Ditton, H. (2006). Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 235-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dockrell, J.E. & Lindsay, G. (2007). Identifying the educational and social needs of children with specific speech and language difficulties to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 24 (4), 101-115.
- Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C., Choudhury, N. & Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language-learning impairments. *Journal of learning disabilities*, 42 (1), 61-75.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. & Stecker, P. (2010). The "Blurring" of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Exceptional children*, 76, 3, 301-324.
- Gieseke, T. (Hrsg.). (1995). *Integrative Sprachtherapie*. Tendenzen und Veraenderungen in der Sprachheilpaedagogik. Festschrift fuer Prof. Otto Braun zum 60. Geburtstag. Berlin: VWB.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention* (2. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1989). *Handbuch der Sprachtherapie*. Bd. 1. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverl. Spiess.
- Grohnfeldt, M. & Schönauer-Schneider, W. (2009, 2. Auflage). Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Ein Handbuch für Studium und Praxis (Heil- und Sonderpädagogik, S. 240-252). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grünke, M. (2006). Fördermethoden: Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239-254. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen.
- Grünke, M. (2007). *Richtig fördern - aber wie?* Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?q=Gr%C3%BCnke%3A+Richtig+f%C3%B6rdern-aber+wie%3F&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [6.7.2011].
- Hadley, P. A., Simmerman, A. & Long, M. (2000). Facilitating Language Development for Inner-City Children: Experimental Evaluation of a Collaborative, Classroom-Based Intervention. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31 (3), 280-295. [5.7.2012].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer
- Helmke, A. et al. (2011). *Lehrerfragebogen zur Unterrichtsstunde: Version 3.2.*, Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Abgleichfrageboegen_weibliche%20Lehrperson.pdf [20.6.2012].
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1993). Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. *Praxis Schule*, 5-10 (1), S. 11-13.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998). Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie „SCHOLASTIK“. *Pädagogik*, 50(6), 24-28.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2011). *EMU - Unterrichtsdiagnostik: Version 2.03* (14.02.2011), Universität Koblenz Landau. Verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_2.03_13.02.2011.pdf [19.6.2012].
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (3), 139-142.

- Kempe, S. (2010). Logopädisches Angebot an integrativen Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (7-8), 6-12.
- Landrum, T.J., Tankersley, M. & Kauffman, J.M. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *The Journal of Special education*, 37(3), 148-156.
- Lipowsky, F. (2007a). Unterrichtsqualität in der Grundschule: Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, C. Beinbrech, P. Hanke, A. K.Hein, T. Kleickmann & R. Schag (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht*. 1. Aufl. (S. 35-49). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). Verfügbar unter: <http://www.springerlink.com/content/978-3-531-15623-1/> [15.11.2011].
- Lipowsky, F. (2007b). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich-Jahresheft* (25), 26-30.
- Mayer, A. (2009). Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (3), 108-118.
- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Leserechtschreibstörungen*. München Basel: Reinhardt
- Mc Ginty, A. & Justice, L. (2006). Classroom-Based versus Pull-Out Interventions: A Review of the experimental Evidence. *EBP briefs* (1), 1-14.
- Mc Leskey, J. & Waldron, N. L. (2011). Full inclusion programs for elementary students with learning disabilities: Can they meet student needs in an era of high stakes accountability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (1), 48 -57.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (2., durchges. Aufl). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule: Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverl. des Kantons Aargau.
- Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012). „Wortschatzsammler“ und „Wortschatzfinder“: Effektivität neuer Therapieformate bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. *Die Sprachheilarbeit*, 57 (2), 70-78.
- Nippold, M. A. (2012). Different Service Delivery Models for Different Communication Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (2), 117-120. [5.7.2012].
- Orthmann, W. (1977). Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. *Die Sprachheilarbeit* (22), 37-49.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Mit 32 Tabellen. München: Reinhardt.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011). Schultscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind: Ein empirischer Beitrag zur Inklusionsdebatte am Beispiel von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW. *Die Sprachheilarbeit* 56 (2), 66-77.
- Sallat, S. & Spreer M. (2011). Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe. *Die Sprachheilarbeit*, 56 (2), 78-86.
- Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit* (6), 324-333.
- Seiffert, H. (2008). Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. *Die Sprachheilarbeit* (3), 147-153.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis: Paralleltitel: Professionalism in the teaching occupation - at a loss with the theory but the practice succeeds. *Zeit-*

- schrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*, Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik Westfälische Wilhelms-Universität. Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?q=ewald+terhart+berufsbiografischer+Ansatz&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [4.10.2011].
- Theisel, A. (2014a). Ein Faktorenmodell zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. *Forschung Sprache*, 2 (2), 36-57.
- Theisel, A. (2014b). *Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern - Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-141998>.
- Theisel, A. (2014c). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung. In Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C.W. (2014). *Sprache professionell fördern*. Idstein: Schultz-Kirchner-Verlag.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit* (1), 24-34.
- Tomblin, J.B., Zhang, X., Buckwalter, P. & Catts, H.W. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), S. 473-483
- Troßbach-Neuner, E. (1997). Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht: Pädagogische Verpflichtung und Chance. *Die Sprachheilarbeit*, 42, 277-288.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. & Chen, R. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, 11 (1), 3-32.
- Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht neu betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinitionen von Lernstörungen nach dem RTI Paradigma. *Heilpädagogik* (59), 202-215.
- Weinert, F. E. & Schrader Friedrich-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose*. Theoretische u. empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp (S. 11-30). Weinheim u.a: Beltz.
- Wellenreuther, M. (2008). *Lehren und Lernen - aber wie?* Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Werner, L. (1975). Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. *Die Sprachheilarbeit*, 20 (3), 77-83.

Dr. Anja K. Theisel

Fachschulrätin

Lindenparkschule Heilbronn

Sonderpädagogisches Bildungs- und

Beratungszentrum mit den

Förderschwerpunkten Hören und

Sprache

Lachmannstraße 2 – 12

74076 Heilbronn

Staatl. Seminar für Didaktik und

Lehrerbildung Stuttgart, Abt.

Sonderpädagogik

Rosenbergstraße 49

70176 Stuttgart

anja.theisel@sopaedseminar-s.de

22	Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Schülerinnen und Schüler diesen in eigenen Worten wiederholen.							
24	Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...).							
25	Ich überlege mir, welche Wörter den Schülerinnen und Schülern unbekannt sein könnten.							
26	Ich gebe den Schülerinnen und Schülern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.							
27	Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung grammatikal. Strukturen (z.B. Kasus, Verbstellung...) ein.							
29	Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Schülerinnen und Schülern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1-Situation), während andere arbeiten.							
30	Ich erarbeite mit den Schülerinnen und Schülern Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.							
31	Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jeder einzelnen Schülerin/ jedes einzelnen Schülers.							
33	Ich nehme Anregungen der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.							
34	Ich setze stumme Impulse ein.							
35	Ich würdige Redebeiträge der Schülerinnen und Schüler (Lob) und greife sie für den Unterrichtsfortgang auf.							
36	Ich unterstütze die Schülerinnen und Schüler, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.							
37	Ich mache den Schülerinnen und Schülern meine Leistungsbewertung transparent.							
40	Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.							
41	Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.							
42	Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die Schülerinnen und Schüler thematisch passende Sätze bilden.							
43	Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler fest.							
44	Fehler der Schülerinnen und Schüler analysiere ich und nutze sie für die weitere Förderplanung.							
45	Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.							
48	Ich binde die Schülerinnen und Schüler als Helfer in das Unterrichtsgeschehen ein.							

51	Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Sprachförderung einzelner Schülerinnen und Schüler aus.							
54	Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).							
57	Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte daran, welche sprachlichen Lernmöglichkeiten diese für die Schülerinnen und Schüler bieten.							
58	Wenn Schülerinnen und Schüler lange für ihre sprachlichen Äußerungen brauchen, Sorge ich dafür, dass andere sie nicht unterbrechen.							
59	Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler leise an ihrem Platz arbeiten.							
60	Ich ermuntere die Schülerinnen und Schüler, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen und durchzuhalten.							
61	Ich erarbeite für die Schülerinnen und Schüler individuelle Förderpläne.							
62	Ich tausche mich mit anderen Kolleginnen und Kollegen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.							
64	Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler mit standardisierten und normierten Verfahren.							
65	Ich diagnostiziere den (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler mit informellen Verfahren (z.B. Beobachtungsbögen).							