

Mahlau, Kathrin

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache. Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 426-432*



Quellenangabe/ Reference:

Mahlau, Kathrin: Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache. Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 426-432 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119135 - DOI: 10.25656/01:11913

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119135>

<https://doi.org/10.25656/01:11913>

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, auführen, verbreiten 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern
kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
-------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i> Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i> Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i> Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i> SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i> IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i> Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i> PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i> „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i> Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen.....	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i> Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i> Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i> Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

<i>Michael Kalmár</i> Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien	122
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i> Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen	129
<i>Susanne Scharff, Susanne Wagner</i> Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör- /Sprachbehinderungen	134

Kommunikative Prozesse

<i>Bettina Achhammer</i> Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters	142
<i>Sandra Schütz</i> Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention?	149

Förderkompetenzen entwickeln

<i>Yvonne Adler</i> Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie?	156
<i>Detta Sophie Schütz</i> Die <i>Language Route</i> –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte.....	162
<i>Margrith Lin-Huber</i> Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern.....	169

Professionalisierung

<i>Manfred Grohnfeldt</i> Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz	176
<i>Ulrich von Knebel</i> "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?	182
<i>Anja K. Theisel</i> Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung	189
<i>Ute Schräpler</i> Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?.....	196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

<i>Susanne Krebs</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten	204
--	-----

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-
Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der
Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und
Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit
elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-
Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei
Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der
Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und
Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

<i>Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse</i>	
Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind	416
<i>Kathrin Mahlau</i>	
Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings.....	426
<i>Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks</i>	
Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter	433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

<i>Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan</i>	
Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis	444
<i>Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld</i>	
Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT)	454
<i>Maja Ullrich</i>	
Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen	465
<i>Kristin Golchert, Astrid Korneffel</i>	
Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie.....	477
<i>Veronika Molin (geb. Rank)</i>	
Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie.....	484
<i>Arno Deuse</i>	
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen?	491
<i>Marina Ruß</i>	
Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit	498
<i>Heiko Seiffert</i>	
Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht.....	508
<i>Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt</i>	
Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie	519

STICHWORTVERZEICHNIS.....	527
---------------------------	-----

AUTORENVERZEICHNIS	533
--------------------------	-----

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings

1 Einleitung

Die Frage nach einer qualitativ hochwertigen Beschulung von Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen wird im Kontext zunehmend inklusiver Beschulungsformen (UN-Behindertenrechtskonvention, 2012) immer nachdrücklicher gestellt. Dieser Bildungsauftrag muss auch Maßnahmen einer umfassenden Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen berücksichtigen. Gerade die Konzeption eines auf fachwissenschaftlichen Kriterien basierten Unterrichts- und Förderkonzeptes und dessen vergleichende Evaluation mit bestehenden Beschulungsformen sind für einen qualitativ hochwertigen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten von großer Bedeutung. Bisher bietet die Forschung zur Effektivität inklusiver vs. segregativer Beschulungskonzeptionen für den Förderbereich Sprache nur wenige Antworten (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014). In einem Forschungsprojekt der Universität Rostock, dem Rügener Inklusionsmodell (RIM), wurde ein inklusives Beschulungskonzept für den Primarstufenbereich entwickelt und vergleichend evaluiert. Das RIM ist konzeptionell dem US-amerikanischen response-to-intervention-Ansatz entlehnt und wird seit dem Schuljahr 2010/2011 in den staatlichen Grundschulen der Insel Rügen durchgeführt.

In der im Folgenden beschriebenen Studie wird die Konzeption zur Förderung der Kinder im Förderbereich Sprache im RIM im Vergleich zum sprachtherapeutischen Unterricht in Sprachheilklassen und zum „gemeinsamen Unterricht“ evaluiert.

2 Evaluationsstudie

2.1 Fragestellung und Hypothesen

Unterscheiden sich die Sprachentwicklungsfortschritte und der Lernerfolg von Schülern und Schülerinnen mit einem Förderbedarf im Bereich Sprache, wenn sie im inklusiven Unterricht unter den Bedingungen des RIM oder in Sprachheilklassen oder im gemeinsamen Unterricht beschult werden? Es werden folgende Hypothesen geprüft (s. Abbildung 1).

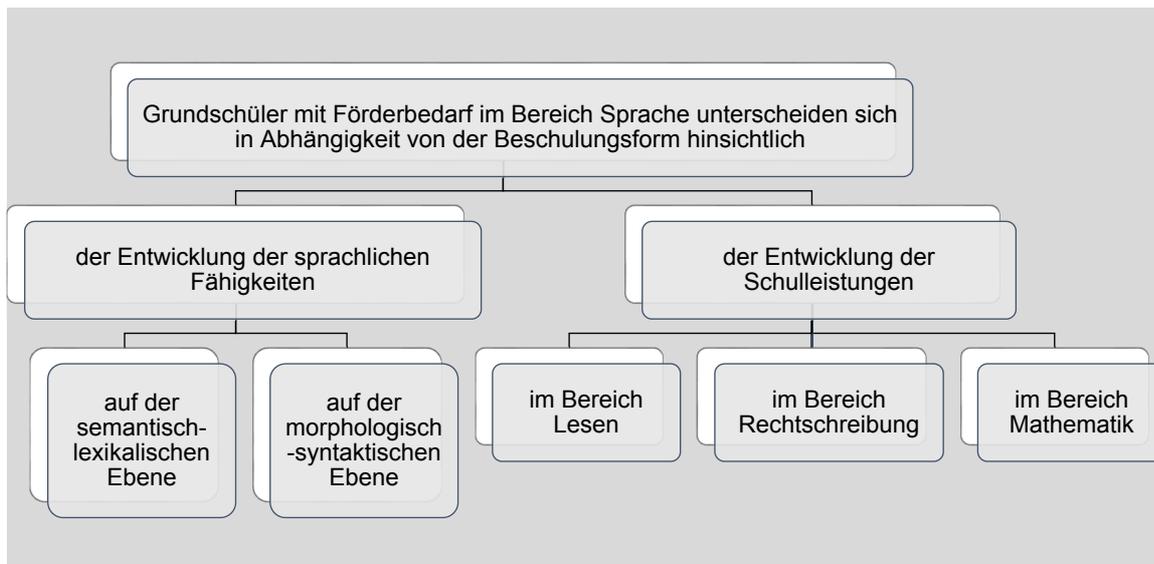


Abb. 1: Hypothesen

2.2 Methodik

Der Interventionsstudie liegt ein Drei-Gruppen-Versuchsplan zugrunde. An der Untersuchung nahmen insgesamt 869 Kinder teil. Davon lernten 451 Schüler und Schülerinnen nach dem RIM auf der Insel Rügen, 390 Kinder nach den regulären Unterrichts- und Förderstrukturen in der Stadt Stralsund und 28 Schüler und Schülerinnen in Sprachheilklassen der Städte Rostock und Stralsund. Zur Identifikation der Schüler und Schülerinnen mit Sprachentwicklungsproblemen wurden alle Kinder zu Beginn der ersten Klasse mit einem zweistufigen Sprachentwicklungsscreening untersucht und damit das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung festgestellt (s. Mahlau, in Vorb.).

Zum Ende der zweiten Klasse wurden in der Experimentalgruppe (EG) 25 Kinder nach dem Konzept des RIM unterrichtet. Gleichaltrige Schüler und Schülerinnen der Sprachheilklassen zählen zur Kontrollgruppe 1 (KG 1, n = 18) und erhalten den in Sprachheilklassen üblichen sprachtherapeutischen Unterricht. Die Kontrollgruppe 2 (KG 2, n = 21) umfasst Schüler und Schülerinnen mit Sprachauffälligkeiten, die im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts eine Grundschulklasse besuchen. Sie werden innerhalb der schulkonzeptabhängigen Strukturen entsprechend ihrer individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen gefördert.

Zu Beginn des ersten Schuljahres wurden die Entwicklungsvoraussetzungen aller Probanden auf den sprachlichen Ebenen und in den Vorausläuferfähigkeiten für die Lernbereiche Schriftsprache und Mathematik erhoben und anhand multipler Varianzanalysen berechnet, ob die Untersuchungsgruppen vergleichbare Lernvoraussetzungen aufweisen. Dabei wurden die kognitiven (CFT 1; Weiß & Osterland, 1997), sprachlichen (SET 5-10, Petermann, 2010), schriftsprachlichen (MÜSC; Mannhaupt, 2006) und mathematischen (Kalkulie; Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) Leistungen erhoben. Es zeigte sich, dass die Untersuchungsgruppen in wesentlichen Lernvoraussetzungen miteinander vergleichbar sind (Mahlau, in Vorb.). Sich signifikant unterscheidende

Variablen wurden in den anschließenden Effektanalysen als Kovariaten (Alter; Subtest 9 des SET 5-10, Petermann, 2010; Kalkulie, Fritz et al., 2007) berücksichtigt.

In der vorliegenden Untersuchung kamen verschiedene statistische Parameter zur Anwendung. Hinsichtlich vorhandener Unterschiede in der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (Hypothese 1) und curriculärer Fähigkeiten (Hypothese 2) wurden ANOVA (analysis of variance) und MANOVA (multivariate analysis of variance) durchgeführt.

Die Evaluationsstudie zur Sprachförderkonzeption des RIM ist über vier Jahre konzipiert und erhebt am Ende eines jeden Schuljahres die Leistungen in den sprachlichen, curricularen und sozio-emotionalen Bereichen (s. Abbildung 1). Im Folgenden werden die Leistungen der sprachlichen und curricularen Fähigkeiten zum Ende der zweiten Klasse dargestellt.

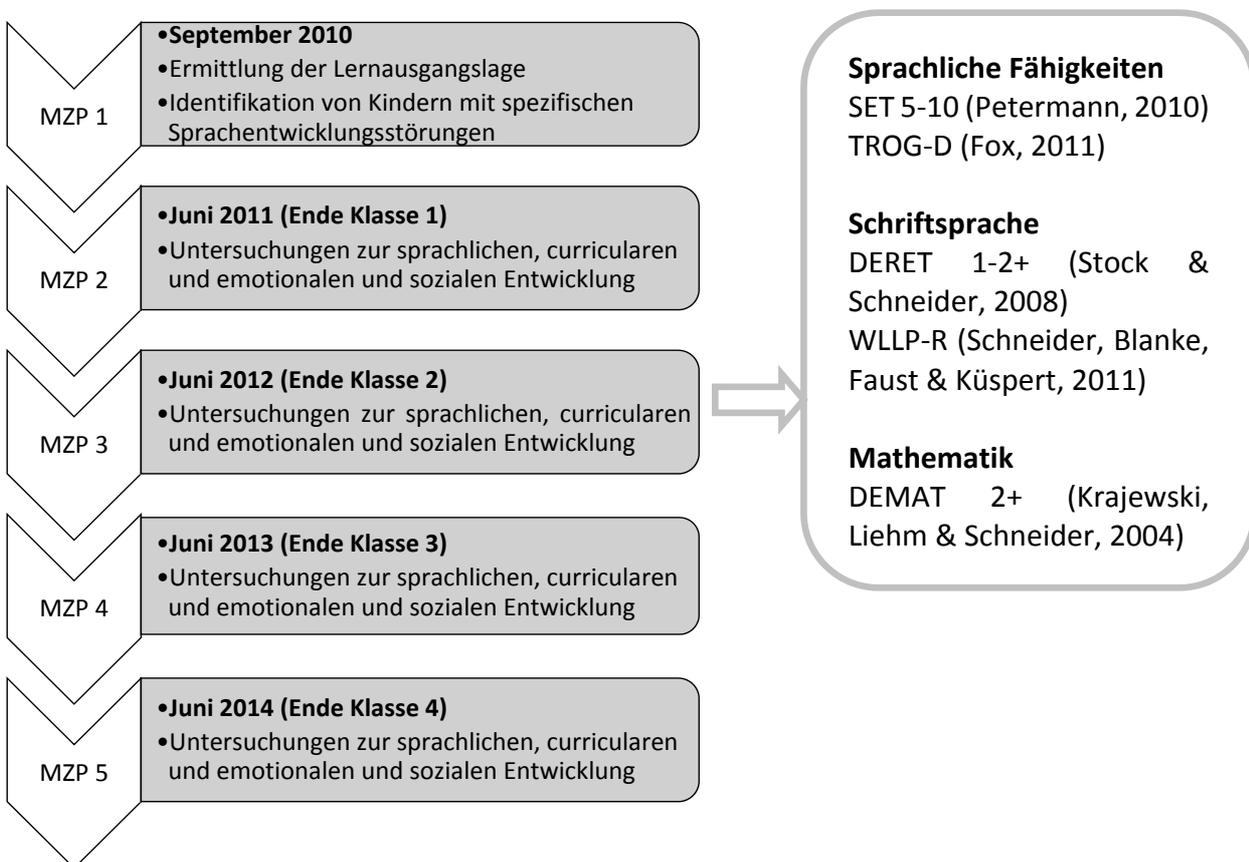


Abb. 2: Messzeitpunkte (MZP), Untersuchungsbereiche und Auswahl der zum MZP 2 eingesetzten Verfahren

2.3 Ergebnisse

Um die Leistungsfähigkeit auf der semantisch-lexikalischen Ebene zu bestimmen, wurden aus dem SET 5-10 (Petermann, 2010) der Subtest 1 (Bildbenennung), der Subtest 2 (Kategorienbildung) und der Subtest 5 (Fragen zum Text) eingesetzt und auf Rohwertbasis ausgewertet. Es konnten in der KG 1 von einem Kind aufgrund eines

Klinikaufenthaltes keine Daten erhoben werden. Die Signifikanzberechnungen erfolgten mit Hilfe einer Kovarianzanalyse (MANOVA) mit der Variable „Alter“ als Kovariate. Über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg zeigt sich mit $V = .162$, $F(6,116) = 1.699$, $p > .05$ kein signifikanter Haupteffekt für die semantisch-lexikalische Ebene. Der Entwicklungsstand der drei Untersuchungsgruppen unterscheidet sich nicht signifikant voneinander. Die T-Werte liegen überwiegend im Normalbereich (Subtest 1: EG T-Wert = 48, KG 1 T-Wert = 41, KG 2 T-Wert = 45; Subtest 2: EG T-Wert = 47, KG 1 T-Wert = 46, KG 2 T-Wert = 46; Subtest 5: EG T-Wert = 50, KG 1 T-Wert = 51, KG 2 T-Wert = 53).

Um die Fähigkeiten auf der syntaktisch-morphologischen Ebene zu überprüfen, wurden die grammatischen Subtests des SET 5-10 (Petermann, 2010) durchgeführt und anhand der Rohwerte ausgewertet. Zur Erhebung der rezeptiven grammatischen Fähigkeiten wurde zusätzlich der TROG-D (Fox, 2011) eingesetzt. Die Prüfung der Mittelwerte erfolgte mittels MANOVA. Die Ergebnisse des grammatischen Subtests 9 zur Lernausgangslage sowie die Variable „Alter“ stellten dabei die Kovariaten dar, um die statistische Signifikanz bei der Lernausgangslage innerhalb der vorliegenden Effektberechnung zu berücksichtigen. Über die Gesamtgruppe und die abhängigen grammatischen SET-Subtests (unabhängige Variablen) hinweg zeigt sich nach Pillai $V = .282$, $F(10,110) = 1.803$, $p > .05$ ($p = .068$) und damit kein signifikanter Haupteffekt für die grammatischen Subtests des SET 5-10 (Petermann, 2010). Die Analyse über die einzelnen abhängigen Variablen verweist entsprechend auf keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Die T-Werte liegen überwiegend im Normalbereich (Subtest 4: EG T-Wert = 48, KG 1 T-Wert = 50, KG 2 T-Wert = 46; Subtest 6: EG T-Wert = 66, KG 1 T-Wert = 61, KG 2 T-Wert = 73; Subtest 7: EG T-Wert = 46, KG 1 T-Wert = 48, KG 2 T-Wert = 46; Subtest 8: EG T-Wert = 51, KG 1 T-Wert = 45, KG 2 T-Wert = 52; Subtest 9: EG T-Wert = 38, KG 1 T-Wert = 40, KG 2 T-Wert = 44; TROG-D: EG T-Wert = 44, KG 1 T-Wert = 45, KG 2 T-Wert = 45).

Um die schriftsprachlichen Fähigkeiten am Ende der zweiten Klasse zu überprüfen, wurden der DERET 1-2+ (Stock & Schneider, 2008a) zur Erhebung der orthografischen Fähigkeiten und die WLLP-R (Schneider et al., 2011) zur Erfassung der Lesekompetenz durchgeführt und anhand der Rohwerte ausgewertet. Zur Erhebung grundlegender arithmetischer Leistungen wurde der DEMAT 2+ (Krajewski et al., 2004) eingesetzt und auf Rohwertbasis ausgewertet. Die Signifikanzberechnung für die Bereiche des Schriftspracherwerbs erfolgte mittels MANOVA mit dem Alter als Kovariate. Der Haupteffekt zeigt, dass die rechtschreiblichen Fähigkeiten und die Lesefähigkeit sich in allen Gruppen ähnlich verteilen, nach Pillai gilt $V = .087$, $F(4,118) = 0.087$, $p > .05$. Damit ist kein signifikanter Haupteffekt nachweisbar. Die Signifikanzberechnung für den mathematischen Bereich wurde mittels ANOVA-Analyse (Kovarianzanalyse) nach Bonferroni mit den Variablen Kalkulie und Alter als Kovariaten durchgeführt. Im Bereich Mathematik liegt ein ähnliches Ergebnis vor, die Gruppen unterscheiden sich

nicht, der Haupteffekt zeigt $F(2,58) = 0,080$, $p > .05$. Die Prozentrangwerte (PR) für die rechtschreiblichen Fähigkeiten sind in allen Gruppen weit unterdurchschnittlich (EG PR = 5, KG 1 PR = 7, KG 2 PR = 6). Die Prozentränge der WLLP-R (Schneider et al., 2008) verweisen in der EG und in der KG 1 auf eine durchschnittliche Lesefähigkeit, in der KG 2 auf eine leicht unterdurchschnittliche Leistung (EG PR = 26, KG 1 PR = 30, KG 2 PR = 17). Die mathematische Leistungsfähigkeit ist in allen Gruppen unterdurchschnittlich (EG T-Wert = 40, KG 1 T-Wert = 42, KG 2 T-Wert = 41).

3 Zusammenfassung

Die Kinder im RIM, in den Sprachheilklassen und im gemeinsamen Unterricht entwickeln sich im Bereich Sprache in ähnlicher Weise. Signifikante Unterschiede gibt es zwischen den Gruppen in den vergleichbaren Sprachentwicklungsbereichen zum Ende der zweiten Klasse nicht. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass in allen Gruppen gute Fortschritte in den sprachlichen Fähigkeiten erreicht werden konnten. Die zur Lernausgangslage (weit) unterdurchschnittlichen Leistungen im semantisch-lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Bereich (Mahlau, in Vorb.) liegen am Ende der zweiten Klasse in den Gruppenmittelwerten überwiegend im Altersnormbereich. Auch für die Lernbereiche Deutsch und Mathematik zeigt sich, dass alle Probandengruppen vergleichbare, sich nicht signifikant unterscheidende, Leistungen haben. Keinem der untersuchten Schulsettings gelingt es jedoch, eine zufriedenstellende Schulleistungsfähigkeit für Kinder mit erheblichem Förderbedarf im Bereich Sprache zu erreichen. Dabei muss beachtet werden, dass die schulischen Lernvoraussetzungen in allen Gruppen sehr gering waren. Vor diesem Hintergrund sind die durchschnittlichen Leseleistungen der Kinder im RIM und in den Sprachheilklassen als zufriedenstellend anzusehen. Dagegen sollten die weit unterdurchschnittlichen Leistungen im Bereich der Rechtschreibung und die unterdurchschnittlichen Leistungen im Bereich der Mathematik zu Überlegungen für eine intensiviertere und ggf. modifizierte Gestaltung von Förderung und Unterricht führen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass eine Beschulung nach dem RIM in einer vergleichbaren Qualität wie der Unterricht in Sprachheilklassen gelingt. Dagegen erscheint das Konzept „Gemeinsamer Unterricht“ für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen weniger geeignet, da sämtliche curricularen Leistungen unterdurchschnittlich sind. Folgestudien sollten sich den Zusammenhängen zwischen wirksamen schulischen Interventionsmaßnahmen und Lern- bzw. Entwicklungserfolgen der Kinder im Förderbereich Sprache widmen.

Fazit für die Praxis

Überlegungen, um förderliche oder behindernde Entwicklungsfaktoren herauszufiltern, stellen mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung der Beschulungsbedingungen dar. So ist es besonders wichtig, die betroffenen Kinder von Anfang an zu identifizieren. Ein Fallen der Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten durch das diagnosti-

sche Raster des herkömmlichen Schulsystems des gemeinsamen Unterrichts ist verbunden mit einer nicht einsetzenden Förderung; dies gilt es in einem inklusiven Schulsystem unbedingt zu verhindern. So sollte zu Beginn der Schulzeit bei allen Kindern ein Eingangsscreening erfolgen und, bei Vorliegen einer unterdurchschnittlichen Sprachentwicklungsleistung, eine weiterführende spezifische Diagnostik. Innerhalb der Schulzeit muss dann der Entwicklungsfortschritt in praktisch sinnvollen Abständen durch weitere diagnostische Maßnahmen kontrolliert werden, um ggf. die pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen anzupassen.

Hinsichtlich der schulischen Fördermaßnahmen sollte zwischen zwei miteinander verzahnten Bereichen unterschieden werden. In speziellen Förderstunden müssen zum einen gezielte sprachtherapeutische Angebote zur Erweiterung der individuellen sprachlichen Kompetenzen stattfinden. Zum anderen sollten im Unterricht die häufig eingeschränkten Lernvoraussetzungen der sprachentwicklungsgestörten Kinder, wie sie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigen, durch besondere, differenzierende, Maßnahmen berücksichtigt werden. Diese Maßnahmen betreffen insbesondere den Rechtschreibunterricht.

Voraussetzung für eine effektive Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Kontext inklusiven Unterrichts ist eine umfassende Aus-, Fort- und Weiterbildung der Regelschul- und Sonderpädagogen. Das erfordert spezielle Fortbildungen, in denen die sprachdiagnostische und sprachtherapeutische Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen geschult wird. Aus den Erfahrungen im RIM abgeleitet, sollte eine weiterführende Supervision der beteiligten Pädagogen mit Personen mit sonderpädagogischen Beratungskompetenzen über eine längere Zeitspanne erfolgen.

Literatur

- Fox, A. (2011). TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Fritz, A., Ricken, G. & Gerlach, M. (2007). Kalkulie. Handreichung zur Durchführung einer Diagnose. Berlin: Cornelsen.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 2 (im Druck).
- Krajewski, K., Liehm, S., & Schneider, W. (2004). Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DE-MAT 2+). Göttingen: Hogrefe.
- Mahlau, K. (in Vorb.). Chancen und Grenzen der Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) nach dem Response-to-Intervention-Ansatz (RTI). Eine vergleichende Längsschnittstudie zur sprachlichen, schulleistungsbezogenen und sozial-emotionalen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings. Habilitationsschrift der Universität Rostock.
- Mannhaupt, G. (2006). Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC). Berlin: Cornelsen.
- Petermann, F. (2010). Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule (WLLP-R). Göttingen: Hogrefe.

Stock, C., & Schneider, W. (2008). Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr (DERET 1–2+). Göttingen: Hogrefe.

UN-Behindertenrechtskonvention (2012). Abgerufen von <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechts-abkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html> Weiß, R., & Osterland, J. (1997). Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1 (5., revidierte Aufl.). Braunschweig: Westermann.