K 11772

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie

Kirsten Diehl, Rostock

Das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – theoretische Grundlagen sowie empirische Befunde zur Validität

3
2009

54. Jahrgang/Juni 2009 ISSN 0584-9470

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs, Herausgeber)
Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs)

dgs · Bundesvorsitzender: Gerhard Zupp, Idar-Oberstein
dbs · Bundesvorsitzender: Dr. Volker Maihack, Moers

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:
dgs • Peter Arnoldy, Hundsbergstr. 48, 74076 Heilbronn, Fax: 0 71 31 / 17 96 38
dbs • Heide Mackert, Badgasse 7, 74821 Mosbach, Tel.: 0 62 61 / 91 73 71, Fax: 0 62 61 / 91 78 64

Bayern:
dgs • Claudia Schmaußer, Lankesbergstr. 4a, 85356 Freising, Tel.: 0 81 61 / 40 29 92
dbs • Daniela Kiening, Freibadstr. 3, 85540 Haar

Berlin:
dgs • Helmut Beek, Frohnauer Str. 15, 13467 Berlin, Tel.: 0 30 / 4 04 83 23
dbs • Karsten Brase, Karl-Marx-Str. 7, 12043 Berlin, Tel.: 0 30 / 31 98 24 84

Brandenburg:
dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-Limberg, Tel.: 03 56 04/ 4 17 77
dbs • Karsten Brase, Karl-Marx-Str. 7, 12043 Berlin, Tel.: 0 30 / 31 98 24 84

Bremen:
dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59
dbs • Christiane Wellmann, Am Pferdemarkt 4, 27356 Rotenburg, Tel.: 0 42 61 / 96 34 40

Hamburg:
dgs • Prof. Dr. Alfons Welling, Universität Hamburg, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg, Tel.: 0 41 31 / 97 04 91
dbs • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148, 21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

Hessen:
dgs • Käthe Lemp, Arheilger Straße 57, 64289 Darmstadt, Tel.: 0 61 51 / 66 49 04
dbs • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach, Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

Mecklenburg-Vorpommern:
dgs • Kirsten Diehl, Peter Kalffstr. 4, 18059 Rostock, Tel.: 03 81 / 45 33 77
dbs • N. N.

Niedersachsen:
dgs • Andreas Pohl, Lange-Hop-Str. 57, 30559 Hannover, Tel.: 05 11 / 52 86 90
dbs • Natanja Umbach, Hebbelstr. 1, 30952 Ronneburg, Tel.: 0 51 09 / 56 25 54

Rheinland:
dgs • Heinz-Theo Schaus, Propsteistr. 78, 45239 Essen, Tel.: 02 01 / 40 42 63
dbs • Dieter Schönhals, Kerpener Str. 146, 50170 Kerpen, Tel.: 0 22 37 / 60 91 92

Rheinland-Pfalz:
dgs • Birgitt Braun, Richard-Wagner-Str. 52, 76744 Wörth am Rhein, Tel.: 0 72 71 / 12 60 68
dbs • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.: 06 51 / 9 94 48 26

Saarland:
dgs • Anice vom Berg, Am Kirchberg 11, 66440 Blieskastel, Tel.: 0 68 42 / 7 06 05 69, Fax 0 68 42 / 7 06 05 74
dbs • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.: 06 51 / 9 94 48 26

Sachsen:
dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 Dresden, Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86
dbs • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796 Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:
dgs • Antje Thielebein, Im Mühlgrund 12b, 06188 Plößnitz, Tel.: 03 46 04 / 2 29 30
dbs • Beate Stoye, Ernst-König-Str. 5, 06108 Halle, Tel.: 03 45 / 5 32 39 11

Schleswig-Holstein:
dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a, 24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28
dbs • Nicola Schultheis, Schönberger Str. 114, 24148 Kiel, Tel. 04 31 / 72 52 34, Fax 04 31 / 72 52 54

Thüringen:
dgs • Christine Krause, Gothaer Landstr. 79, 99947 Henningsleben, Tel.: 0 36 03 / 84 88 94
dbs • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796 Pirma, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Westfalen-Lippe:
dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden, Tel.: 0 25 64 / 25 60
dbs • Dr. Iris Knittel, Elberfelderstr. 68, 58095 Hagen, Tel.: 0 23 31 / 2 11 15

Geschäftsstellen:

dgs
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 0 30 / 6 61 60 04
Telefax: 0 30 / 6 61 60 24
dgs-Homepage: www.dgs-ev.de
E-Mail-Adresse: info@dgs-ev.de

dbs
Goethestr. 16, 47441 Moers
Tel.: 0 28 41 / 98 89 19, Fax: 0 28 41 / 98 89 14
Adresse für dbs-Mitgliederverwaltung:
dbs-Homepage: www.dbs-ev.de
E-Mail-Adresse: info@dbs-ev.de

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Verlag

verlag modernes lernen
Borgmann GmbH & Co. KG

Ein Unternehmen der InterService BORGMANN® MEDIA-GRUPPE

Schleefstraße 14 • D - 44287 Dortmund
www.verlag-modernes-lernen.de
Verkauf und Vertrieb: (0180) 5 34 01 30, Fax: (0180) 5 34 01 20
E-mail: info@verlag-modernes-lernen.de

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden.
Gültige Preisliste: Nr. 8 vom 01.01.2009
Anzeigenleitung: Gudrun Nucaro
Anzeigen: (02 31) 12 80 11 FAX: (02 31) 9 12 85 68
E-mail: anzeigen@verlag-modernes-lernen.de
Herstellung: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz,
Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau
E-Mail: redaktion@Sprachheilarbeit.eu

Mitteilungen der Redaktion

In der ***Sprachheilarbeit*** werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen voranbringen. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogeneFragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitati-on von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt- oder Magazinbeitrag, je nach Berücksichtigung der in den Autorenrichtlinien festgelegten Qualitätsstandards. Die Begutachtung wird jeweils von zwei Beiratsmitgliedern vorgenommen.

Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der ***Sprachheilarbeit*** abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen nicht mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ev. (dgs), der Redaktion oder des Beirates überein zu stimmen.

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf
Prof. Dr. phil. Gerhard Blanken, Erfurt
Theo Borbonus, Essen
Dr. paed. Barbara Giel, Köln
Giselher Gollwitz, Bad Abbach
Prof. Dr. phil. Christina Kauschke, Marburg
Priv.-Doz. Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach/Potsdam
Priv.-Doz. Dr. paed. Ulrike Lüdtke, Rostock
Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Köln
Dr. Jenny von Frankenberg, Berlin
Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover
Dr. phil. Susanne Voigt-Zimmermann, Heidelberg
Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)
(Einsendeschluss für die Rubriken des Magazinteils: Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement Euro 40,00 (CHF 78,00) einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen. Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressenänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright

Der Verlag behält sich das ausschließliche Recht der Verbreitung, Übersetzung und jeglicher Wiedergabe auch von Teilen dieser Zeitschrift durch Nachdruck, Fotokopie, Mikrofilm, Einspeicherung in EDV-Systeme, Funk- und Fernsehaufzeichnung vor. Der Verlag kann den Beitrag auch online Dritten zugänglich machen (Online-Recht) und auf Datenträgern, z.B. CD-ROMs, verwerten (Offline-Recht). Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Inhalt

3
2009

Auf ein Wort

Theo Borbonus, Essen

„Evidenzbasiert, Evaluiert, Randomisiert" Die Sprachheilarbeit ändert sich ____ **86**

Hauptbeiträge

Kirsten Diehl, Rostock

Das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – theoretische Grundlagen sowie empirische Befunde zur Validität ____ **87**

Magazin

Andreas Mayer, Köln

Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht ____ **108**

Aktuelles: dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten ____ **121**

dbs – Beruf und Politik im Verband ____ **125**

Aus der Hochschule ____ **128**

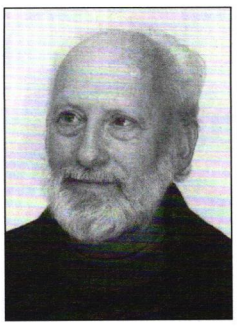
Echo ____ **129**

Mitteilung der Redaktion ____ **129**

Termine ____ **130**

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Georg Thieme Verlags und eine Eigenbeilage des „verlag modernes lernen" bei.

54. Jahrgang/Juni 2009
dgs/dbs
ISSN 0584-9470



Theo Borbonus, Essen

„Evidenzbasiert, Evaluiert, Randomisiert"

Die Sprachheilarbeit ändert sich

„Ich lese die *Sprachheilarbeit* meistens von hinten". Dieser oft zitierte Ausspruch eines langjährigen Hamburger Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) beschreibt eine Lesegewohnheit, die mancher von uns, liebe Leserinnen und Leser, sicherlich auch praktiziert: Die neue *Sprachheilarbeit* flattert ins Haus und, bevor ich mich den fachlich-wissenschaftlichen Themen zuwende, schaue ich erst einmal nach, was so alles im Verband passiert ist. Diese Haltung mag manch einer belächeln, doch sie beleuchtet einen wesentlichen Aspekt, der Gemeinschaften prägt: die Identifikation mit seiner „Gesellschaft", die ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugt und zu Mitarbeit motiviert.

Bisher musste man die Nachrichten aus dgs und dbs in der Zeitschrift suchen. In Zukunft werden wir es etwas einfacher haben, denn sie erscheinen dann farblich markiert.

Zum letzten Mal erhalten Sie heute eine *Sprachheilarbeit* alten Stils. Ab dem kommenden Heft 04/2009 erscheint sie in neuem zeitgemäßeren Gewand, was sowohl die äußere Form als auch die innere Konzeption betrifft. Die dgs und der dbs werden als gemeinsame Herausgeber Verantwortung übernehmen. Seit Erscheinen unseres Fachblattes vor mehr als 50 Jahren wird dies die 10. Veränderung und, wie ich glaube, die einschneidendste sein.

Dabei ist interessant, welche Untertitel die *Sprachheilarbeit* im Laufe der Zeit hatte. Untertitel verraten etwas über ihren Auftrag.
U. a. nannte sie sich neben "sprachheilpädagogische Fachzeitschrift", "Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik", von 1961–64 auch „logopädische Fachzeitschrift". In Zukunft trägt sie den Untertitel „Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie".

Schon im Jahre 2000, als die *Sprachheilarbeit* in einem größeren Format und in Farbdruck erschien, waren die Veränderungen so auffallend, dass Prof. Dr. Manfred *Grohnfeldt* von einem „qualitativen Sprung" sprach.

Seit dieser Zeit hat sich manches geändert. Förderschulen für Sprache wurden und werden aus bildungspolitisch kurzsichtigen Gründen abgewickelt, sprachheilpädagogische Ausbildungsgänge im Lehramt wurden und werden vor allem unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten ausgedünnt, so dass zu befürchten ist, dass insbesondere der „klassische" Sprachheilpädagoge als Leser dieser Fachzeitschrift in nicht allzu ferner Zeit eine nur noch selten anzutreffende Spezies sein könnte.
Zudem stellen im Gesundheitsbereich Kostenträger zunehmend die Effizienz von Sprachscreening, -diagnostik, und -therapie auf den Prüfstand. Da Sprachtherapie medizinische Leistung ist, muss sie sich auch medizinischen Prüfkriterien stellen. In der mittlerweile weit verbreiteten evidenzbasierten Medizin erfolgt der Wirksamkeitsnachweis aufgrund statistischer Verfahren. Diese werden in evaluierten klinischen bis hin zu randomisiert-kontrollierten Studien durchgeführt. In solchen Untersuchungen die Wirksamkeit von Sprachtherapie nachweisen zu wollen, fällt fürwahr nicht leicht. Sie können auch nicht die individuellen sprachtherapeutischen Erfahrungen ersetzen.

Da ist es gut, dass Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie ihre Kräfte in einer gemeinsamen Fachzeitschrift bündeln und somit auch die klinische Linguistik, die Patholinguistik und die klinische Sprechwissenschaft, im Grunde alle akademischen Berufsfelder, eine gemeinsame Heimat finden.

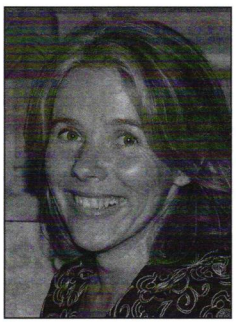
In Zeiten, in denen wissenschaftliche Standards und Praxisrelevanz, Fragen zur Qualitätssicherung und zur Entwicklung von Leitlinien einen breiten Raum einnehmen, erwarten wir von der neuen *Sprachheilarbeit*, dass sie sich diesen Herausforderungen stellt und Beiträge aus Sprachtherapiewissenschaft und Sprachtherapiepraxis in Kindergarten, Schule und klinisch-rehabilitativen Einrichtungen veröffentlicht.

Dabei mangelt es immer wieder an praktischen Erfahrungsberichten aus Studienseminar, Kindergarten, Schule, sprachtherapeutischen Praxen u.a. Im Magazinteil der *Sprachheilarbeit* gibt es genug Raum. Das geht allerdings nicht ohne Sie, liebe Leserinnen und Leser. Hinsetzen und schreiben – die *Sprachheilarbeit* lebt von Ihren Beiträgen!

Zur ersten Ausgabe der *Sprachheilarbeit* im März 1956 schrieb der damalige 1. Vorsitzende Prof. Dr. *von Essen* u.a. in einem Geleitwort: „Vor allem aber wird sie sich in den Dienst am sprachkranken Menschen stellen; sie will Wege weisen und zur Heilung helfen, um den Sprach- und Stimmgestörten ihr Selbstvertrauen, ihre volle Leistungsfähigkeit und Menschenwürde zu geben".

Verlieren wir diese Ziele nicht aus den Augen?!

Theo Borbonus



Kirsten Diehl, Rostock

Das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – theoretische Grundlagen sowie empirische Befunde zur Validität

Zusammenfassung

Um Lernerfolge im Bereich des Lesens bei Kindern mit Schwierigkeiten zu ermöglichen, bedarf es u. a. valider Verfahren, die ihren Lernfortschritt dokumentieren. Auf der Grundlage von dokumentierten Entwicklungsverläufen können didaktisch-methodische Modifikationen und notwendige Interventionen gestaltet werden. Solche formativen Bewertungssysteme ermöglichen es dem Lehrer, frühzeitig auf unzureichende Lernerfolge Einfluss zu nehmen. Im Gegensatz dazu geben summative Bewertungsverfahren (Statusdiagnostiken), sofern sie überhaupt im Schulalltag eingesetzt werden, vergleichsweise spät Hinweise darauf, ob ein Kind zusätzliche Unterstützung im Lesenlernen benötigt.

In einer umfassenden Untersuchung wurde ein neu entwickeltes, innovatives Messverfahren – das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – hinsichtlich geltender Qualitätsmerkmale geprüft. Das IEL-1 ist ein theoriegeleitetes, kleinschrittig aufgebautes und am Curriculum der Grundschule (Fibelkurs) orientiertes Verfahren. Mit der Entwicklung des Inventars wird das Ziel verfolgt, Lesekompetenzen von Erstklässlern zu drei Messzeitpunkten valide abzubilden. Durch die wiederholten Messungen wird es dem Lehrer zudem möglich, den Lernfortschritt zu dokumentieren. Somit erhält er eine Grundlage für erforderliche Interventionen oder didaktisch-methodische Modifikationen. Das IEL-1 erhebt nicht den Anspruch eines Diagnoseverfahrens von Sprachstörungen. Es liefert dem Lehrer dennoch Hinweise auf unzureichende phonologische Fähigkeiten der Kinder. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse einer empirischen Prüfung hinsichtlich interner und externer Validität des IEL-1 dargestellt. Die Ergebnisse stützen die aufgrund theoretischer Überlegungen postulierte Struktur des IEL-1 und erlauben, mit dem IEL-1 Lesekompetenz von Erstklässlern valide zu erfassen.

Schlüsselwörter: Inventar, Lesekompetenzen, Lernfortschritt, formatives Bewertungsverfahren, Validität, theoriegeleitet

Inventory for the assessment of the reading competencies of first graders – theoretical basis and empirical validity

Abstract

A valid procedure is needed to document the gains made by children who have difficulty learning to read. The precise documentation of progress over time allows for the modification of teaching strategies and the development of appropriate intervention strategies. Use of such formative evaluation tools allows teachers to detect problems and intervene in a timely fashion. In contrast, summative diagnostic tools – as far as they are used at all in school settings – identify problems and the need for additional support at a much later point in time. Often the damage is already done and it is too late to prevent problems.

A comprehensive study was designed to evaluate a new, innovative procedure (IEL-1) designed to measure the reading competencies of first graders in terms of psychometric qualities. This inventory is a theoretically based step by step procedure, following the curriculum of primary school. The aim of this inventory is a valid representation of first graders' reading competencies at three different points in time. The repeated measures allow educators to document progress in learning over time, and thereby provide a basis for curriculum modifications as well as other interventions. While the IEL-1 is not a substitute for other procedures designed to diagnose speech disorders, it does provide teachers with an assessment of the phonological capabilities of their pupils.

In the following article the findings of an empirical investigation of the internal and external validity of the IEL-1 are presented. The findings of this study support the overall design of this instrument and underlying theoretical foundations, allowing valid portrayal of the reading skills of first graders.

Keywords: Inventory, reading competencies, learning progress, formative evaluation tool, validity, theoretical basis

1. Einleitung

Kinder nähern sich der Schriftsprache vor einem lautsprachlichen Hintergrund, indem sie lernen, Laut- und Schriftsymbole in Beziehung zu setzen. Anders als beim Erwerb der Lautsprache, die sich beim Kind relativ unabhängig und unbewusst entwickelt, benötigt der Mensch zum Erlernen der Schriftsprache konkrete Unterstützungssysteme (*Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003*). Diese sollten sich unterschiedlich gestalten, abhängig davon, welche Voraussetzungen ein Kind vor und während des Prozesses des Schriftspracherwerbs mitbringt. Verläuft der Prozess des Schriftspracherwerbs störungsfrei, haben Kinder im Alter von ca. 8 bis 10 Jahren ein Niveau im Umgang mit

Schrift erreicht, das zunehmend als automatisiert bezeichnet werden kann (*de Langen/Iven/Maihack* 2005, 8). Es gibt zahlreiche Hinweise auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen den im schriftsprachlichen Anfangsunterricht gezeigten und den im weiteren Verlauf der Schulzeit erworbenen Kompetenzen von Schülern. Dem Anfangsunterricht kommt in zweierlei Hinsicht große Bedeutung zu. Einerseits legt er mit der Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen den Grundstein für das schulische Lernen und die weitere erfolgreiche Schulentwicklung, denn sprachliche Handlungsfähigkeit stellt die zentrale Kompetenz für schulisches Lernen dar. Andererseits sind Lesen und Schreiben Handlungsfähigkeiten „für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben" (*Baumert/Stanat/Demmrich* 2001, 29). Die angesprochene Bedeutung des Schriftspracherwerbs für eine erfolgreiche Schullaufbahn und eine daraus resultierende zufriedenstellende Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bedingen einander und stehen in enger Interdependenz. *Scheerer-Neumann* (1995) und *Kirschhock* (2004) bekräftigen die Bedeutung der Schriftsprache für die schulische Entwicklung. Schulanfängern ist es mittels der erlernten Kompetenzen erstmals möglich, schriftliche Arbeitsanweisungen zu verstehen. Sie können sinnentnehmendes Lesen auf eine aktive und selbstständige Informationssuche ausweiten, um sich neues Wissen anzueignen. Schriftsprache wird somit zu einer Grundlage für die eigene Persönlichkeitsentwicklung.

Aus unterschiedlichen Gründen erwerben nicht alle Kinder ausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Sie sind dadurch im Vergleich zu ihren Klassenkameraden bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen stark benachteiligt. *Barth* kommt (2003) unter Verweis auf die Längsschnittstudie von *Klicpera* und *Gasteiger-Klicpera* (1995) zu dem Schluss, dass Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht sich nicht von allein mit der Zeit auswachsen, sondern eine „deutliche Tendenz zur Chronifizierung" (*Barth* 2003, 52) zeigen. Damit sich kleinere Lücken nicht vergrößern und sich zu massiven Lernstörungen ausweiten, ist pädagogisches Handeln in Verbindung mit sonderpädagogischem Wissen gefragt. In der neueren US-amerikanischen Literatur über präventive Instruktionsformen z. B. im Response to Intervention/ Instruction (RTI) Modell gelten gerade lückenschließende Förderstrategien als effektiv (*Stecker/Fuchs* 2000; *Deno* 2003a, b; *Fuchs/Fuchs* 2005; *Fuchs/ Fuchs* 2006; *Hartmann* 2008). Diese erfordern allerdings zur objektiven Feststellung der Lücken theoriegeleitete, valide, diagnostische Verfahren.

Gegenwärtig liegen im deutschsprachigen Raum eine Reihe standardisierter Testverfahren zur Überprüfung der Lese- und Schreibfähigkeiten für den Eingangsbereich vor. Dazu gehören z. B.: • der Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT) von *Landerl/Wimmer/ Moser* (1997) • die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) von *Küspert* und *Schneider* (1998) • Knuspels Leseaufgaben von *Marx* (2000) • der Zürcher Lesetest (ZLT) von *Lindner* und *Grissemann* (2000) • die Hamburger Schreib-Probe (HSP 1-9) von *May* (2002) • der BAKO 1-4 (Basiskompetenzen 1-4) von *Stock, Marx* und *Schneider* (2003) und • der ELFE 1-6 (Ein Leseverständnistest für Erstbis Sechsklässler) von *Lenhard* und *Schneider* (2006). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diese in den wenigsten Fällen von den Pädagogen in ihren Klassen eingesetzt und zum Zwecke der Förderung ausgewertet werden. Lehrer gehen vermutlich häufig davon aus, dass sie durch den Einsatz diagnostischer Verfahren kostbare Unterrichtszeit verlieren. Viele sind oder fühlen sich in der Auswertung und Interpretation der Testverfahren inhaltlich und zeitlich überfordert. Letztere Aussagen gelten überwiegend für Regelschullehrer und lassen sich durch fehlende testtheoretische Ausbildungsinhalte begründen. Ein weiterer Grund für die fehlende Anwendung gängiger diagnostischer Verfahren zwecks Förderplanung ist im Zeitpunkt ihrer Normierung zu sehen. Die angeführten Testverfahren sind häufig für das letzte Drittel des ersten Schuljahres oder später normiert. Für eine *frühe* unterrichtsbegleitende Intervention setzen alle genannten Tests sehr spät an. Zudem wurden sie unter Ökonomieaspekten konstruiert, d. h. es wird versucht, mit wenigen Testaufgaben die relative Position des Probanden in Relation zu einer Eichstichprobe zu bestimmen. Eine qualitative Beschreibung des Leistungsstandes des Kindes ist nicht oder nur bedingt intendiert. Hinweise auf Förderziele und -inhalte resultieren aus den Testergebnissen nur recht eingeschränkt.

2. Zielsetzung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde ein theoriegeleitetes Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) (*Diehl/Hartke* 2006) entwickelt, das Lehrkräften ermöglichen soll, im Verlauf des ersten Schuljahres den aktuellen Lernstand im Lesen (Leseverständnis und Lesetechnik) zu drei Messzeitpunkten zu erfassen. Die Aufgabenbereiche des Inventars und deren Items basieren auf einer Analyse gängiger Fibeln und Arbeitsmaterialien sowie des pädagogisch-didaktischen sowie entwicklungs- und kognitionspsychologischen Wissensstandes zur Entwicklung der Lesefähigkeiten (*Scheerer-Neumann* 1995; *Klicpera/Gasteiger-Klicpera* 1995; *Dehn/Sjölin* 1996; *Meiers* 1996; *Büttner* 2000b; 2003a, *Groeben/Hurrelmann* 2006). Die Entwicklung eines solchen Kompetenzinventars im Bereich Lesen, als Unterstützungssystem für eine *frühzeitige valide Kompetenzmessung durch die Hand des Lehrers in ersten Klassen*, soll eine Lücke innerhalb des Kanons der diagnostischen Verfahren zum Schriftspracherwerb schließen. Eine valide, kleinschrittige, am Curriculum orientierte Abbildung der Leseleistungen während des Schriftspracherwerbs böte in Klasse 1 eine gute Grundlage für die Passung von Unterrichtszielen und -inhalten in

heterogenen Lerngruppen. Neben den bisherigen Forschungsergebnissen über regelmäßige Messungen und Einschätzungen von Veränderungen im Schülerverhalten sowie adaptierte Förderung (*Hartke* 2004a, b; *Hartke/Diehl/Vrban* 2008) stützen auch Plausibilitätserwägungen diese Annahme insoweit, dass Inventarisierungen von Leistungen über mehrere Messzeitpunkte als Grundlage für Förderentscheidungen gerechtfertigt erscheinen. Argumentativ überzeugen die Annahmen von *van der Kooij* (2003). Er geht davon aus, dass die Arbeit des Grundschullehrers mit einem Kompetenzinventar Lesen effizienteres Lehrerhandeln evoziert. Die Arbeit mit einem unterrichtsnah gestalteten Inventar kann vermutlich leichter in den Schulalltag implementiert werden, als die Anwendung von Tests, weil die Itemsammlung eines Inventars unterrichtlichen Anforderungen sehr ähnlich ist und das evozierte Lösungsverhalten der Kinder einen hohen Informationswert für die Ist-Stand-Erfassung durch den Lehrer aufweist.

Ursachen für Leseschwierigkeiten sind überwiegend komplex (*Schründer-Lenzen* 2004). In den meisten Fällen führen mehrere Faktoren dazu, dass Kindern und Jugendlichen das Lesen- und Schreibenlernen schwer fällt. Zur Beschreibung der Ursachen eignet sich „[...] am ehesten ein interaktives Modell" (*Klicpera* et al. 2003, 161), welches Lesen- und Schreibenlernen in einem Erwerbs*prozess* betrachtet und somit das Scheitern desselbigen auf der Grundlage unterschiedlicher Faktoren erklären kann. *Schründer-Lenzen* spricht von einem „[...] Produkt einer über viele Schuljahre hinweg nicht zielerreichend verlaufenden Lernentwicklung" (*Schründer-Lenzen* 2004, 14), wobei einzelne Bedingungsfaktoren oft persistieren und in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Auf Grund des hohen Einflusses einzelner Faktoren innerhalb dieses Bedingungsgefüges können kleinere Lücken innerhalb des Kompetenzerwerbs im Anfangsunterricht und ihr negativer Einfluss auf nachfolgende Lernschritte kumulativ zu schwerwiegenden Folgen führen. Valide kleinschrittige Inventarisierungen und Messmengen der Lesekompetenzen ermöglichen eine objektive Beurteilung von Schülerleistungen und stellen somit eine wesentliche Basis für ein lückenschließendes Lernen dar. Den Grundschullehrern kommt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, eine Passung zwischen Unterrichtsgegenstand und den sehr heterogenen, individuellen Voraussetzungen der Kinder herzustellen. Eine unterrichtsintegrierte oder -begleitende Prävention von Leseschwierigkeiten im Anfangsunterricht ist nachdrücklich angezeigt. Der Forderung von *Hartke* (2005), auch im Kontext schulischer Prävention Programme unter wissenschaftlich kontrollierten Bedingungen zu entwickeln, kommt der hier vorliegende Entwurf eines Kompetenzinventars nach. Die schulnahe Konzeption des Inventars und dessen empirische Überprüfung sollen zu einem unter präventiven Aspekten Erfolg versprechenden Verfahren der lernprozessbegleitenden Diagnostik führen.

2.1 Theoretische Grundlagen des IEL-1

2.1.1 Inhaltliche Konzeption

Die Auswahl des im IEL-1 zu lesenden Wortmaterials basiert auf einer Auseinandersetzung mit linguistischen Grundlagen, wie z. B. der Analyse des Zusammenhangs gesprochener und geschriebener Sprache sowie einzelner Strukturmerkmale (*Phon, Phonem, Graphem, Silbe, Morphem* etc.). Auf dieser Grundlage wurden die Schwierigkeiten, die bei der Bearbeitung der Aufgaben bewältigt werden sollten (Lautpositionsbestimmungen von offenen Vokalen, komplexe Silbenstrukturen, Konsonantencluster, nicht eindeutige Phonem-Graphem-Korrespondenzen u. a.) bestimmt und durch spezifisch ausgewählte Wörter in Itemgruppen evoziert.

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Lesen, Kompetenz und Lesekompetenz (*Gümbel* 1995; *Klieme* 2004; *Schründer-Lenzen* 2004; *Hasselhorn/Grube* 2007) als ein weiterer Schritt in der Konzeptionsentwicklung des IEL-1 führte zu einer Auseinandersetzung mit dem Begriff Lesenlernen. Dieser findet in der Literatur im Vergleich zu den Begriffen Lesen, Schreiben oder Schriftsprache wenig Berücksichtigung. Die Konzeption des IEL-1 basiert auf einem Verständnis des *Lesenlernens* als einen zielgerichteten, komplexen, kognitiven Prozess, der auf spezifische Voraussetzungen und Bedingungen angewiesen ist. In einer auf den Leselerner abgestimmten Situation führen Rekodier- und Dekodierleistungen sowie Sprachverstehensleistungen zum eigentlichen Ziel des Lesens, nämlich der sich immer weiter entwickelnden Bedeutungserfassung und der Beziehungssetzung des Gelesenen in unterschiedlichen Kontexten und Anforderungssituationen. Dieses Verständnis des Lesenlernens korrespondiert mit Annahmen des „Simple View of Reading"-Ansatzes von *Gough/Tunmer* (1986), der hier zugrunde gelegten Theorie des Wortlesens. Bei diesem Modell werden zwei generelle Elemente, die gleichbedeutend wichtig für das Leseverständnis sind, beschrieben. Es handelt sich um die Rekodier- und Dekodierleistungen auf der einen Seite und das Sprachverstehen, auch Hörverstehen, auf der anderen Seite. Nach *Marx* und *Jungmann* (2000) wird Hörverstehen als Fertigkeit verstanden, sprachliche Informationen auf der Wortebene zur Ableitung von Satz- und Textinterpretationen über das Ohr zu nutzen. Die Idee, dass das Leseverständnis sowohl von den „decoding skills" als auch von den „oral language skills" abhängt, basiert auf der Annahme, dass der Verstehensprozess von geschriebenen Texten sich auf die gleiche Weise wie das Verstehen von gesprochener Sprache vollzieht.

Die Interdependenz von Worterkennung und Leseverständnis wird im monistisch orientierten Modell des „Simple View of Reading"-Ansatzes betont. In der Abbildung 1 (S. 90) wird deutlich, dass der Wortschatz die Identifikation des geschriebenen Wortes bedingt und neben Sprachsystem und allgemeinem Wissen (Weltwissen) den Verstehensprozess unterstützt. Verstehensprozesse

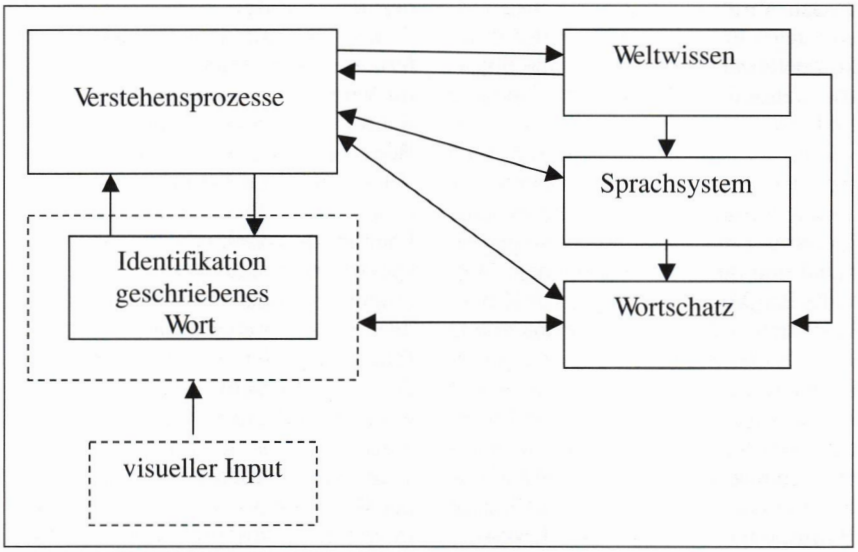


Abbildung 1: Integration visuell wahrgenommener Informationen im Kontext sprachlicher Verstehensleistungen

wiederum haben Einfluss auf das allgemeine Wissen und das Sprachsystem. Ein sich wechselseitig beeinflussender Kreislauf wird deutlich. Wenn Kinder die Wörter nicht erkennen, dann werden sie auch kaum in der Lage sein, die Wortbedeutung zu erschließen. Erkennen sie ein Wort richtig, müssen sie ihr Sprachverständnis aktivieren, um zu verstehen was der Schreiber ausdrücken wollte. Allgemein anerkannt ist die Annahme, dass sich das Verhältnis zwischen Worterkennen und Sprachverstehen hin zu Leseverständnisleistungen im Laufe der Zeit verändert. „[…] the relative contributions of word recognition and language comprehension to reading comprehension change with age, such that word recognition is more important at younger ages and general language comprehension is more important at older ages" (*Conners/Olson* 1990, 557). Sprache und Schrift stehen in einem ungleichen Verhältnis bei der Interaktion von Hör- und Leseverständnis. Verstehensleistungen auf der Hörebene sind anfänglich besser als beim Lesen. Dieses ändert sich mit der Zeit zu Gunsten der Verstehensleistungen durch Lesen. *Kirschhock* (2004) spricht von einem „Wechsel vom ‚Texte lesen lernen' zum ‚Lernen durch Lesen aus Texten'" (S. 33). Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Modell des „Simple View of Reading" für die Schule? Wenn sowohl Lesefertigkeiten als auch Sprachverstehen den Erfolg von Leseverständnisleistungen bedingen, sollten Lehrkräfte nicht nur die Entwicklung unterschiedlicher Lesestrategien, die sich auf die Rekodier- und Dekodierleistungen beziehen, beobachten, diagnostizieren und fördern, sondern sie müssten ebenso die Leistungen und die Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeiten für erfolgreiche Leseverständnisleistungen einbeziehen. Diagnostische Verfahren zur Feststellung der Lesekompetenzen sollten so konzipiert sein, dass sie die Entwicklung der Rekodier- und Dekodierleistungen valide erfassen, wie auch die Sprachverstehensleistungen berücksichtigen. In der Konzeption des IEL-1 wurde eine kleinschrittige, curriculumorientierte Überprüfung von Rekodier- und Dekodierleistungen einbezogen. Sprachverstehensleistungen werden implizit mit berücksichtigt, ohne diese jedoch konkret zu erheben.

Eine weitere theoretische Grundlage für die Konzeption des IEL-1 stellt das Kompetenzentwicklungsmodell von *Klicpera* et al. (2003) dar, ein Entwicklungsmodell des Lesenlernens. Es impliziert die Annahmen des „Simple View of Reading"-Ansatzes und beruht auf Forschungsbefunden aus dem deutschsprachigen Raum. Das in der Abbildung 2 dargestellte Kompetenzentwicklungsmodell zeigt weniger eine Abfolge bestimmter Phasen, vielmehr orientiert es sich an den wesentlichen Lesekompetenzen. Als ausschlaggebende Veränderung gegenüber tradierten Modellen (*Frith* 1985; *Günther* 1986; *Scheerer-Neumann* 1987) zeigt sich, dass die Entwicklung beider Lesewege – der direkte Zugriff auf das mentale Lexikon und der indirekte Zugriff mittels der phonologischen Rekodierung (*Colt-*

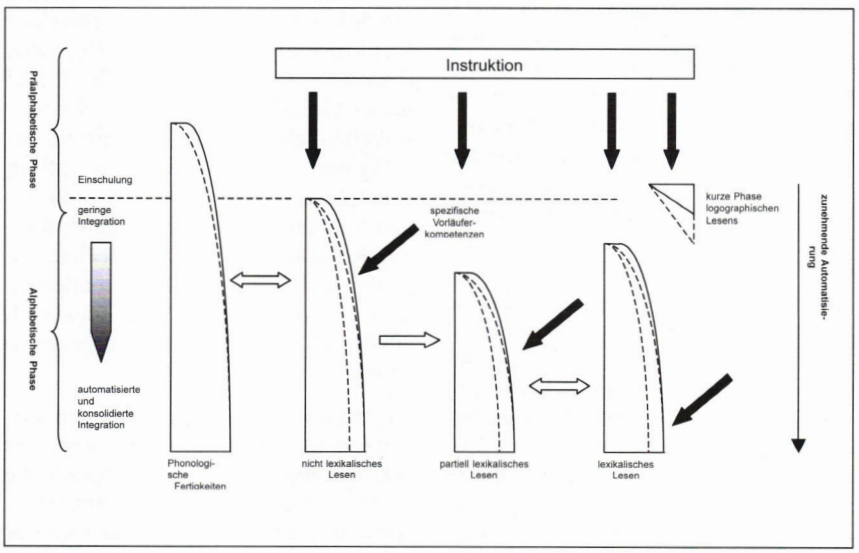


Abbildung 2: Kompetenzentwicklungsmodell* (Klicpera *et al. 2003, 26)

heart 1978) – von der *Leseinstruktion* und den spezifischen Vorläuferkompetenzen mitbestimmt wird. Der Begriff *Leseinstruktion* bezieht sich zunächst auf den Unterricht, schließt aber auch individuelle Hilfe- und Fördermaßnahmen im schulischen und außerschulischen Umfeld ein. Hervorzuheben ist die ausdrückliche Berücksichtigung individueller Entwicklungsverläufe auf Grund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schüler und der Qualität von Unterricht. Die Interaktion einzelner Teilfertigkeiten und deren Interdependenz kommen hier deutlicher zum Tragen als bei den Modellen von *Frith* (1985), *Günther* (1986) oder *Scheerer-Neumann* (1987). Im Gegensatz zu ihren Modellen vertreten *Klicpera* et al. (2003) die Annahme, dass der logographemischen Phase beim Erstlesen von deutschsprachigen Kindern weniger Bedeutung zukommt als beispielsweise bei englischsprachigen. Auf Grund des aus sprachwissenschaftlicher Sicht weniger tiefen Systems des Deutschen im Vergleich zum Englischen (eindeutigere Phonem-Graphem-Zuordnungen als im Englischen) und dem frühzeitigen lautorientierten Vorgehen im Anfangsunterricht (Vermittlung der Graphem-Phonem-Regeln) können deutschsprachige Kinder schon recht früh unbekannte Wörter und Pseudowörter lesen (*Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Schabmann* 1993a; b).

Die Leseentwicklung beginnt in einer Vorstufe, der *präalphabetischen Phase*. In Anlehnung an *Frith* (1985) wird diese Phase auch als kurze logographemische Phase verstanden. Wörter werden – ohne dass dabei von Lesen gesprochen wird – auf Grund einiger hervorstechender visueller Merkmale erkannt. *Klicpera* et al. (2003) weisen darauf hin, dass schon in dieser Phase Unterschiede in wichtigen Kompetenzen (wie z. B. phonologische Bewusstheit, Gedächtnis, visuelle Aufmerksamkeitssteuerung) für das Erlernen der Schriftsprache zu beobachten sind. Mit Hilfe der Erfassung der Ausprägung dieser Teilfertigkeiten können spätere Leseleistungen bereits relativ genau vorausgesagt werden. Die nächste Phase wird als *alphabetische Phase mit geringer Integration* bezeichnet. Mit ihr beginnt der eigentliche Prozess des Lesenlernens. Kompetenzen zum Lesenlernen bilden sich in dieser Phase allmählich heraus und verknüpfen sich langsam, aber noch nicht fehlerfrei, zu einem System. Als Kernkompetenzen in dieser Phase sind die Aneignung des alphabetischen Prinzips und das Erlernen der phonologischen Rekodierung zu beobachten. Die Autoren gehen davon aus, dass durch die relativ hohe Regelmäßigkeit der Phonem-Graphem-Korrespondenzen des Deutschen die Kinder relativ schnell die *alphabetische Strategie* anwenden. Belege hierfür bieten Ergebnisse ihrer Untersuchungen zum Pseudowortlesen von Erstklässlern (*Klicpera/Graeven/Schabmann/Gasteiger-Klicpera* 1993a; b).

Das Vorhandensein einer *logographemischen Phase* hängt nach *Klicpera* et al. (2003) u. a. von der Art der Erstleseinstruktion ab. Sie stellten fest, dass man wenige Wochen nach Schulbeginn bei einigen sehr schwachen Lesern in einem Unterricht mit nur sehr geringer expliziter Instruktion (offene Unterrichtsmethoden, Werkstattunterricht) Merkmale einer logographemischen Vorgehensweise beobachten konnte. Ganz allmählich wird der Lesevorgang automatisiert, wobei sich die Fähigkeit zum lexikalischen Abruf von Wörtern gleichzeitig mit dem phonologischen Rekodieren entwickeln soll. *Klicpera* et al. beziehen sich hierbei auf die Sichtworttheorie von *Ehri* (1995). Die Entwicklung des phonologischen Rekodierens und seine Automatisierung müssen für den beginnenden Aufbau des mentalen Lexikons nicht abgeschlossen sein. Im Gegenteil, phonologisches Rekodieren und spezielle Gedächtniskomponenten wie z. B. Merkfähigkeit und Speicherkapazität unterstützen den Aufbau des mentalen Lexikons (*Klicpera* et al. 2003). Die *alphabetische Phase mit voller Integration* ist durch eine Zunahme der Lesegeschwindigkeit gekennzeichnet. Lexikalische und nichtlexikalische Lesezugänge interagieren stark miteinander, werden weiter automatisiert und auch die interne Entscheidung, welcher Lesezugang genutzt wird, automatisiert sich. Die Kinder zeigen weniger Lesefehler. Die zunehmende Automatisierung wird durch günstigere Bündelungen von Einheiten (Silben, Morpheme, Buchstabencluster) unterstützt, ähnlich wie in der orthographischen Phase im Modell von *Frith* (1985). Jegliche Weiterentwicklung der Prozesse mündet in der letzten Phase, der *automatisierten und konsolidierten Integration* aller beteiligten Verarbeitungsprozesse.

Ein Kompetenzinventar, das für den Einsatz in der Schule konzipiert ist, muss sich inhaltlich konsequenterweise streng an bewährte curriculare Strukturen der inhaltlichen Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten halten. So wird es möglich, kleinschrittige Veränderungen in den Kompetenzen der Schüler zu erfassen. Diese Überlegung passt durchaus zu der entwicklungsorientierten Sichtweise von *Klicpera* et al., denn auch dort wird ein stetiges Anwachsen von Kompetenzen – zwar vielfältig bedingt und individuell unterschiedlich – postuliert. Die Konzeption des IEL-1 intendiert eine differenzierte Dokumentation von förderungsrelevanten Lernständen. Folglich muss es eine breite Palette von einzelnen Teilkompetenzen abprüfen und im Schwierigkeitsgrad deutlich unterschiedliche Aufgaben enthalten. Nur so lässt sich eine Differenzierung insbesondere im unteren Leistungsbereich ermöglichen. Auch wäre es sonst nicht möglich, die individuellen Entwicklungsverläufe von Schülern zu dokumentieren. Der Prozess des Schriftspracherwerbs ist zwar noch nicht vollständig erforscht, dennoch erlauben bisherige didaktische Evidenzen einer erfolgreichen Vermittlung des Lesens, die stark mit entwicklungsorientierten Stufen- bzw. Phasenkonzeptionen des Kompetenzerwerbs konvergieren, die Erstellung eines Kompetenzinventars für den Anfangsunterricht, analog der Systematik von Erstleselehrgängen sowie von Annahmen des „Simple View of Reading" und des Kompetenzentwicklungsmodells von *Klicpera* et al.

2.1.2 Messtheoretische Grundlagen – Verfahren zur Dokumentation des Lernfortschritts

Das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen (IEL-1) basiert auf der Idee des niederländischen Leerlingvolgsysteems (Schüler-Folge-System) (*van der Kooij* 2003; *Dinges/Eichner/van der Kooij* 2004; *Hartke* 2004a) – neuerdings als Leerlingonderwijsvolgsysteem (LOVS) bezeichnet – und dem aus den USA stammenden Curriculum-Based Measurement (CBM) (*Deno* 1985, 2003a, b; *Fuchs* 2004; *Klauer* 2006). Grundlegend für beide Konzepte ist die Überlegung, dass insbesondere die Frühmethoden Erfolg versprechend sind, die auf frühzeitige und kleinschrittige Problemlösungen bei schulischen Schwierigkeiten abzielen. CBM und LOVS beruhen auf der Annahme, mit wiederholten Messungen Lernfortschritte dokumentieren zu können. Pädagogische Entscheidungen im Rahmen von CBM und LOVS basieren auf validen Leistungserfassungen. Durch Vergleichsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen (individuell, klassen- und schulbezogen, national) werden Förderziele nicht beliebig festgelegt, sondern erfüllen ihren tatsächlichen Zweck, die Annäherung der Leistung an den Durchschnitt (*Klauer* 2003). Durch wiederholte Messungen finden Zielkontrollen statt und die Effektivität pädagogischer Entscheidungen und Handlungen wird geprüft. Beide Verfahren ermöglichen ein frühzeitiges Erkennen von Stagnation im Lernprozess und leisten somit einen ersten Beitrag zur Verhinderung von Minderleistungen. Hauptintention beider Verfahren ist die Beobachtung des Lernfortschritts des einzelnen Schülers als Basis für rechtzeitige Förderentscheidungen. Entscheidender Vorteil des CBM ist dessen kurzfristige Sensitivität in der Erfassung von Veränderungen und der formative Charakter des Verfahrens innerhalb von Förderprozessen. Die Schwäche liegt in der Abhängigkeit des Nutzens von CBM von der didaktisch-methodischen Kompetenz des Anwenders. Demgegenüber wird innerhalb des LOVS mit inhaltlich theoriegeleiteten Messungen gearbeitet, deren Ergebnisse zu Hinweisen für die Gestaltung von Förderung führen. Entscheidender Nachteil des LOVS sind die relativ langen Zeitabstände zwischen den Lernfortschrittsmessungen und die damit einhergehende fehlende Sensitivität zur Abbildung kurzfristig eintretender Veränderungen.

Moser-Opitz (2006) konstatierte ganz in der Tradition der deutschsprachigen Diskussion um Förderdiagnostik zur Frage der Erstellung von Fördervorschlägen, diese „können nur gemacht werden, wenn entwicklungspsychologische bzw. fachliche, fachdidaktische oder empirische Grundlagen zu einem

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte CBM und LOVS

Wesentliche Gemeinsamkeiten beider Konzepte:
• die Dokumentation des Leistungsstandes und des Lernfortschritts und damit ein frühzeitiges Erkennen von individuellen Stärken oder Schwächen, • intraindividuelle Vergleiche der Leistungen von Schülern im Längsschnitt sowie individuelle Vergleiche mit Klassen- und Schulmittelwerten, • die Anregung von weiterer pädagogischer Diagnostik zu Bedingungen von Schulproblemen, • Hinweise zur frühzeitigen Indikation von Förderung in einzelnen Bereichen, • die Evaluation der Wirksamkeit pädagogischer Handlungen, • ein eher pragmatisches Vorgehen (keine Suche nach dem perfekten diagnostischen Verfahren, das Auskunft auf sämtliche diagnostische Fragen gibt), • Ähnlichkeiten zwischen den verwendeten Messverfahren (z. B. 1-Minute-Lesetest) und der Versuch, ökonomische Verfahren zu konstruieren, • starker inhaltlicher Bezug der Messungen zum Curriculum, • Einsatz der Messverfahren unabhängig vom didaktisch-methodischen Konzept des vorherigen Unterrichts, • überwiegend keine Verwendung für Platzierungs- oder Selektionsentscheidungen, sondern Entstehung der Konzepte innerhalb von Systemen, in denen Schulen Rechenschaft über ihre Wirksamkeit ablegen müssen.
Wesentliche Unterschiede beider Konzepte:
• die unterschiedliche Anzahl der Messwiederholungen und der deutlich unterschiedliche Zeitraum zwischen den einzelnen Messungen, • der Zeitumfang für einzelne Messungen (von einer Minute bis zu einer Schulstunde), • beim LOVS eine explizite inhaltliche theoretische Begründung der Testitems sowie eine inhaltliche Verbindung von Diagnostik und Fördermaterialien, • bessere Möglichkeiten innerhalb der LOVS zur Evaluation der pädagogischen Arbeit auf Klassen- und Schulebene durch computergestützte Auswertung, • Orientierungs- und Vergleichsmöglichkeiten der Leistungen zur Norm auf nationaler Ebene bei Anwendung des LOVS, • die konsequente Nutzung von Möglichkeiten der computergestützten Auswertung von Messverfahren im Rahmen von LOVS, • der kurzfristige formative Charakter des CBM im Gegensatz zum summativen und nur bedingt – über längere Zeitabstände – formativen Charakter des LOVS.

Themenbereich bekannt sind" (S. 8). Etwas bescheidener ist die in Deutschland weitgehend anerkannte Forderung nach einer vertretbaren gemeinsamen theoretischen Fundierung von Diagnostik und Förderung. Das Konzept LOSV entspricht diesem Desiderat eher und erscheint gegenwärtig als anschlussfähiger an den deutschsprachigen sonderpädagogischen Diskussionsstand um Diagnostik als das „reine" Messverfahren CBM. In Tabelle 1 (S. 92) werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konzepte zusammenfassend dargestellt. Für die Anwendung beider Verfahren in Deutschland sprechen ihre aufgezeigten Vorteile.

Eine vertiefende Auseinandersetzung zur Entstehung, zu Methoden der Messung, zugrunde gelegte Modellvorstellungen, zur Dokumentation des Lernfortschritts und eine Kritik der Konzepte finden sich bei *Klauer* (2006) sowie *Diehl/Hartke* (2007).
Abbildung 4 zeigt zusammengefasst die der Konzeption des IEL-1 zugrunde gelegten Theorien und Modelle.

3. Methodik der Untersuchung

3.1 Der Aufbau des IEL-1 – die zu prüfende Struktur

Unter Punkt 2.1 wurde das Kompetenzentwicklungsmodell von *Klicpera* et al. (2003) beschrieben. Im Folgenden soll etwas ausführlicher, insbesondere aus diesem Modell abgeleitet, der inhaltliche Aufbau und somit die Skalenstruktur des IEL-1 begründet werden. Die Validitätsprüfung des IEL-1 bezieht sich auf dieses Konstrukt.

Mit dem Kompetenzentwicklungsmodell zum Lesenlernen von *Klicpera* et al. (2003) wird entgegen tradierten Modellen die Annahme vertreten, dass für den fortschreitenden Leseprozess Lesestrategien aus bereits absolvierten Phasen weiterhin zur Verfügung stehen, unterschiedliche Strategien demnach parallel genutzt werden. Den Phasen entsprechen sich überlappende Zeiträume, die ineinander übergehen und in denen jeweils bestimmte Lesestrategien dominieren. Der entscheidende Punkt, der den Eintritt in eine neue Phase markiert, ist die Qualitätssteigerung, die durch das sichere Bewältigen bestimmter laut- und schriftsprachlicher Merkmale gekennzeichnet ist. Es kann zumindest von folgenden drei Phasen mit jeweilig unterschiedlichen dominierenden Lesestrategien (Abb. 3) im Leseerwerbsprozess ausgegangen werden:

Phasen	Strategien
Präalphabetische Phase	logographemische Strategie,
Alphabetische Phase	phonologische Fertigkeiten und synthetisierende Strategie sowie partiell lexikalisches Lesen – partiell lexikalische Strategie,
Orthographische Phase	lexikalisches Lesen – lexikalische Strategie.

Abbildung 3: Phasen und Strategien des Leseerwerbsprozesses

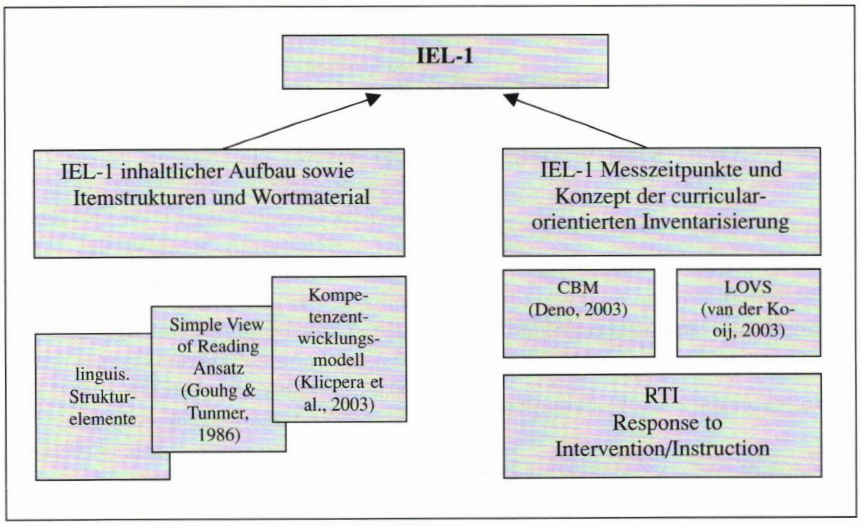


Abbildung 4: Theoretische Grundlagen des IEL-1

Erläuterungen:

IEL-1 = Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern,
CBM = Curriculum-Based Measurement,
LOVS = Leerlingonderwijsvolgsysteem,
RTI = Response to Intervention/Instruction

Diesen unterschiedlichen Phasen können laut- und schriftsprachliche Teilfertigkeiten und Merkmale zugeordnet werden (s. Tab. 2, S. 94).

In einem theoretisch an dem Modell von *Klicpera* et al. (2003) orientierten Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern müssen die auf Grund des Modells postulierten sich entwickelnden Teilfertigkeiten im Leselernprozess durch die Aufgaben der Subskalen geprüft werden. Der Aufbau des IEL-1 entspricht den aufgeführten Phasen zum Leseerwerbsprozess. Schwerpunktmäßig beziehen sich die Aufgaben des IEL-1 auf die alphabetische und orthographische Phase. Die präalphabetische Phase dürfte bei den meisten Kindern zum Ende des ersten Schulhalbjahres (1. Messzeitpunkt) abgeschlossen sein.

Im Anfangsunterricht geht es um den Erwerb grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten, die im Verlauf der Grundschulzeit kontinuierlich ent-

Tabelle 2: Phasen des Leseerwerbsprozesses, Teilfertigkeiten und Merkmale

Präalphabetische Phase
• Wörter werden auf Grund einiger hervorstechender Merkmale erkannt (logographemische Phase). • Kein Lesen im Sinne von Zuordnungen von Buchstaben zu Lauten, Wörter werden lediglich wieder erkannt. • Phonologische Bewusstheit i. w. S. ist vorhanden und entwickelt sich weiter. Wörter können durch z. B. Klatschen in Silben segmentiert werden. Schwierigkeiten zeigen sich bei Einsilbern. Reime werden erkannt und können auch selbständig gebildet werden. • Kinder haben Kenntnis über einzelne Buchstaben. • Einige wenige Zuordnungsregeln sind bekannt (Das ist ein < O> wie bei < Oma> ...). • Kinder haben ein Konzept im Sinne von, wenn etwas geschrieben steht, kann man es lesen und erfährt etwas („Lies mir das mal bitte vor!", „Was steht da?" usw.).
Alphabetische Phase
• Die phonologische Bewusstheit i. w. S. differenziert sich weiter aus (Wörter in Silben segmentieren, Silben zu Wörtern verbinden). • Buchstabenkenntnisse werden vervollständigt. • Buchstaben-Laut-Zuordnungen werden erlernt. • Die Phonologische Bewusstheit i. e. S. entwickelt sich (Positionsbestimmungen einzelner Laute, Manipulieren und Operieren mit Lauten, Zergliedern von Wörtern in ihre einzelnen Segmente). • Schriftsymbolketten werden in Klangstrukturen übersetzt. Überwiegend lautgetreue Wörter werden buchstabenweise gelesen (Rekodieren, nicht lexikalisches Lesen). • Mittels Hypothesentestens werden Klangstrukturen mit Einträgen im semantischen Lexikon verglichen (partiell lexikalisches Lesen). • Der Aufbau des mentalen Lexikons und die Entwicklung des phonologischen Rekodierens bedingen einander.
Orthographische Phase
• Das phonologische Rekodieren entwickelt sich weiter. • Kinder bauen vollständige Repräsentationen der Buchstabenfolgen auf. • Die Lesegeschwindigkeit nimmt zu. • Lexikalische und nichtlexikalische Lesezugänge entwickeln sich interaktiv und werden zunehmend automatisiert. • Einheiten (Silben, Morpheme, Buchstabencluster) werden zum Lesen günstig gebündelt. • Orthographische Redundanzen werden ausgenutzt. • Wörter werden auf Grund visueller Merkmale simultan erfasst (die Reihenfolge der Buchstaben spielt beim geübten Leser eine untergeordnete Rolle, es müssen lediglich der erste und der letzte Buchstabe stimmen). • Automatisierung und konsolidierte Integration aller beteiligten Verarbeitungsprozesse kennzeichnen den Leseprozess.

wickelt werden sollen. Lese- und Schreibinteresse sowie das Erlernen von Strategien zur Informationsentnahme und -verarbeitung aus Texten in unterschiedlichen Medien sollen über die Grundschulzeit fortdauernd gefördert werden (*Rahmenplan Grundschule Deutsch Brandenburg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern* 2004). Grundlegende Aufgabe des Deutschunterrichts ist die bewusste Ausbildung unterschiedlicher Lesestrategien, die als Basis für das weitere Lernen notwendig sind. Während des Schriftspracherwerbs in den Klassen 1 und 2 sollen die Kinder Vorstellungen über Aufbau und Struktur der Schriftsprache entwickeln und Sicherheit im Lesen und Schreiben gewinnen. Sie lernen Wörter in ihre Einzellaute zu gliedern, bestimmen die Lautstellung und -folge in Wörtern und ordnen den Lauten Buchstaben zu. Sie lernen Wörter in Silben und andere Wortbausteine zu gliedern und dies als Lese- und Schreibhilfe zu nutzen. Lese- und Leseflüssigkeit werden durch regelmäßiges Üben und die Vermittlung von Lesestrategien entwickelt. Lautorientiertes Schreiben wird laut Rahmenplan als Entwicklungsschritt und notwendige Rechtschreibstrategie für die Entwicklung normgerechten Schreibens anerkannt. An regelmäßigen Schreibproben soll erkannt werden, ob die Schüler beim Durchgliedern der Wörter zunehmend genauer die Laut-Buchstabenstruktur erfassen. Als weitere Orientierung für die Gestaltung der curricularen Struktur des IEL-1 dienten neben lesetheoretischen und messkonzeptionellen Überlegungen die Anforderungen und Inhalte zum Aufgabenbereich Lesen des genannten Rahmenplans, der als kompatibel zum Stand der Forschung über Lesenlernen anzusehen ist. Unter Berücksichtigung der Annahmen aus Entwicklungsmodellen zum Lesenlernen und den Anforderungen und Inhalten des Lehrplanes stellt sich der Ablauf des Leselernprozesses wie folgt dar:

– Die Kinder lernen, dass den Lauten Schriftsymbole zugeordnet werden können. Diese werden unter Berücksichtigung linguistischer Merkmale sukzessive eingeführt,

ihre Position in Wörtern bestimmt und ihre unterschiedlichen Klangbilder an der Analyseeinheit der Silbe und des Wortes verdeutlicht. Die beschriebenen Teilfertigkeiten bauen auf vorschulisch erworbene Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit i. w. S. auf.

- Mit dem Kennlernen und Operieren mit den linguistischen Einheiten Wort, Silbe, Laut, Buchstabe entwickelt sich die phonologische Bewusstheit i. e. S. als Bedingung für einen erfolgreichen Leseprozess (präalphabetische und beginnende alphabetische Phase).
- Mit dem Wissen um die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (G-P-K) lernen Kinder, dass Wörter aus Lauten aufgebaut sind und das Buchstabenzeichen die Laute repräsentieren. Es wird davon ausgegangen, dass die bedeutende Rolle der phonologischen Bewusstheit sich einerseits als Bedingung für den Erwerb der Schriftsprache darstellt. Andererseits entwickelt sie sich durch den bewussten Umgang mit linguistischen Einheiten im Unterricht weiter (alphabetische Phase mit geringer Integration).
- Durch vielfältige Übungen zu den P-G-K und zur phonologischen Bewusstheit (am einzelnen Laut oder Graphem, auf Silben- und Wortebene) entwickeln die Kinder Fähigkeiten im Analysieren und Synthetisieren. Sie beginnen buchstabenweise einfach strukturierte Wörter phonologisch zu rekodieren. Sind entsprechende Einträge im semantischen Lexikon vorhanden, werden phonologische und semantische Repräsentationen miteinander verglichen und anfänglich stockend, aber zunehmend sicher artikuliert (alphabetische Phase, partiell lexikalisches Lesen).
- Mit der Zeit sind die Kinder auch in der Lage, komplexere Wörter und kleinere Sätze zu lesen und ihren Sinn zu erfassen (Dekodieren). Mit zunehmender Sicherheit in den Teilfertigkeiten phonologisches Rekodieren und Dekodieren lesen die Kinder schneller und lernen unterschiedliche Lesestrategien effizient zu gebrauchen. Das anfängliche Lesen geht allmählich in fortgeschrittenes Lesen über. Dieses ist durch Automatisierung, Beschleunigung, selbständiges Verbessern und Betonung gekennzeichnet (alphabetische Phase mit voller Integration).

Vor dem aufgezeigten theoretischen Hintergrund wurde die in Tabelle 3 dargestellte, empirisch zu prüfende Aufgabenstruktur des IEL-1 konzipiert.

Sollten die Anforderungsbereiche und ihre Items den zugrunde gelegten Modellannahmen entsprechen, ist eine generelle Leistungssteigerung von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt (zunehmend mehr Aufgaben des Inventars werden von den Kindern richtig gelöst) zu erwarten. Kinder, die bereits beim Lösen der Items aus dem Aufgabenbereich 1 *Buchstaben-Laut-Zuordnungen* Schwierigkeiten haben, werden vermutlich viele Fehler bei der Lösung der folgenden Aufgabenbereiche zeigen bzw. noch gar nicht in der Lage sein, diese zu lösen.

3.2 Weitere berücksichtigte Aspekte bei der Gestaltung des IEL-1

Die Aufgabenbereiche I bis VII können als Gruppentest durchgeführt werden. Zur Lösung der Aufgaben unterliegen einige einer Zeitbegrenzung. Insgesamt enthält das Inventar 135 Items. Für die Durchführung aller Aufgabenbereiche liegt eine wortwörtliche Arbeitsanweisung für die Lehrkräfte vor. Die Aufgabenbereiche korrespondieren inhaltlich mit den beschriebenen Strategien des Leselernprozesses, wobei die Komplexität der Anforderungen in der Abfolge und innerhalb der Bereiche kontinuierlich zunimmt. Gezielt einfach zu lösende Items am Anfang jedes Aufgabenbereiches, so genannte Eisbrecheraufgaben, besitzen eine motivierende Funktion.

Für alle Items mit Bildunterstützung gilt, dass die bildunterstützten Begriffe von der Lehrkraft artikuliert werden. So wird gewährleistet, dass die Schüler die Bilder richtig interpretieren und das betreffende Wort akustisch korrekt dargeboten bekommen. Zu jeder Aufgabengruppe wird eine Beispielaufgabe von der Lehrkraft vorgestellt. Die Aufgaben des Inventars sind so konzipiert,

Tabelle 3: Struktur des IEL-1

Aufgabenbereich/ Skalennummer	Subtest/Subskala	schwerpunktmäßig geforderte Lesestrategie (in Anlehnung an das Kompetenzentwicklungsmodell von Klicpera et al. 2003)
I	Buchstaben-Laut-Zuordnungen	phonologische Fertigkeiten
II	Wörter in Silben segmentieren	nicht lexikalisches Lesen
III	Silben zu Wörtern verbinden	
IV	Wortebene: Buchstaben analysieren und synthetisieren	partiell lexikalisches Lesen
V	Wörter lesen und schreiben	
VI	Satzlesen (sinnverstehend)	lexikalisches Lesen
VII	Textlesen (sinnverstehend)	

SICHTWECHSEL ÜBERLAPPENDER PROZESSE

dass sie grundlegende metaphonologische Fähigkeiten bei den Schülern voraussetzen. Die Kinder müssen also in der Lage sein, vom Bedeutungsgehalt der Wörter abzusehen und sich auf linguistische Merkmale zu konzentrieren. Dazu zählt u. a., sich auf den Klang und die Reihenfolge einzelner Laute und Silben zu beziehen, Wörter in ihre Phoneme zu segmentieren und auch wieder zu synthetisieren. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler beim 1. MZP, nach ca. 6 Monaten Unterricht, über metaphonologische Fähigkeiten verfügen. Inwieweit diese – als eine Komponente der generellen Informationsverarbeitung – als Bedingung für erfolgreiches Lesenlernen entwickelt ist, lässt sich mit den IEL-1 nur bedingt erfassen, da es sich bei dem IEL-1 nicht um ein Messverfahren zur phonologischen Bewusstheit handelt. Dennoch geben insbesondere die Aufgabengruppen des Aufgabenbereiches I Buchstaben-Laut-Zuordnungen Auskunft über phonologische Fähigkeiten der Schüler.

Die quantitative Auswertung der Skalen erfolgt nach der erreichten Punktzahl, wobei für jede gelöste Aufgabe ein Punkt vergeben wird. Die erreichten Punkte ergeben die Rohwerte für die statistischen Analysen dieser Studie.

Das Inventar kann in zwei aufeinander folgenden Stunden an zwei unterschiedlichen Tagen erhoben werden. Jeder Schüler benötigt einen Bleistift und einen Radiergummi, der Lehrer eine Stoppuhr.

Im Folgenden werden die Skalen des IEL-1 in Tabellenform näher vorgestellt. Anzumerken bleibt, dass die Bildung einer Gesamtskala aus den Punktwerten der Subskalen theoretisch als gerechtfertigt erscheint, da hier die Entwicklung der Lesekompetenz letztlich als integrierter Prozess sich entwickelnder Teilfertigkeiten und Lesestrategien verstanden wird.

Tabelle 4: Aufgabengruppen I bis VII und Merkmale der Aufgaben des IEL-1

Aufgabengruppen	Merkmale der Aufgaben
Aufgabenskala I: Buchstaben-Laut-Zuordnungen (phonematische Differenzierung) (43 Items)	
1. Anfangs-, End-, Binnenlautdifferenzieren	Einzelwort mit Bildunterstützung Vokale
2. Anfangslaut diskriminieren (unterscheiden, vergleichen)	vier Bilder Konsonanten, Diphthonge
3. Anfangslaut zuordnen	Bildunterstützung Buchstabenpool Vokale, Konsonanten, Anzahl der Buchstaben erhöht sich
4./5./6. Anfangs-, Binnen-, Endlaut identifizieren, diskriminieren	Pärchen erkennen ein Laut (Vokale, Konsonanten, Diphthonge) vier Bilder
Aufgabenskala II: Wörter in Silben segmentieren (25 Items)	
1. Silbenbögen setzen	Wort und Bildunterstützung Einsilber, Zweisilber, Dreisilber lautgetreu
2. Silben zu passenden Silbenbögen zuordnen	Dreisilber bis Viersilber Bildunterstützung lautgetreu
3. Silbenbögen setzen	Wort ohne Bildunterstützung Zweisilber bis Sechssilber Nomina Komposita lautgetreu
Aufgabenskala III: Silben zu Wörtern verbinden (Synthese) (19 Items)	
1. Silben zu Wörtern verbinden	– Bild – Zweisilber – eine Anfangssilbe – drei Endsilben zur Auswahl – lautgetreu

Aufgabengruppen	Merkmale der Aufgaben
2. Was passt zusammen?	– unsortierte Silben aus zwei Spalten verbinden – Wort schreiben – keine Bildunterstützung
3. Silben zu Wörtern verbinden	– Zweisilber – schwere Wörter (Konsonantenhäufung) – eine Anfangssilbe – fünf Endsilben zur Auswahl – keine Bildunterstützung – unsortierte Silben zu Wörtern verbinden
4. Bilde aus den Silben ein Wort	– lautgetreu – Drei- und Viersilber – Silben bestehend aus zwei bis drei Buchstaben – Anfangssilbe durch Großschreibung vorgegeben – Wort schreiben
Aufgabenskala IV: Buchstaben analysieren und synthetisieren (21 Items)	
1. Setze die fehlenden Buchstaben ein!	– mit Bildunterstützung – Zweisilber – Einzelbuchstaben (Anfangs- und Binnenstellung) – einfache und schwere Wörter (Zange, Hexe) – z. T. lautgetreu
2. Setze die fehlenden Buchstaben ein!	– ohne Bildunterstützung – Zwei- und Dreisilber – ein bis zwei Buchstaben einsetzen – offene und geschlossene Laute – Anfangs-, Binnen- und Endstellung – z. T. lautgetreu
Aufgabenskala V: Wörter lesen, schreiben und identifizieren (13 Items)	
1. Wörter lesen	– Wort-Bild-Zuordnungen – steigende Wörteranzahl – Wörter werden komplexer – anfänglich lautgetreu – Zweisilber bis Viersilber – optische Ähnlichkeiten
2.Wörter schreiben	– Einsilber bis Dreisilber – anfänglich lautgetreu – mit Bildunterstützung – z. T. orthographische Besonderheiten (Mond, Löffel)
3. Wörter identifizieren	– möglichst viele Wörter erkennen – Ein- bis Viersilber – einfache und schwere Wörter – ohne Bildunterstützung
Aufgabenskala VI: Satzlesen (sinnverstehend) (9 Items)	
1. Sätze lesen	– lautgetreu – je ein kurzer Satz mit „Bildwort“ – ja/nein Fragen beantworten durch ankreuzen

Aufgabengruppen	Merkmale der Aufgaben
	– Bildunterstützung – drei bis vier Wörter (wichtig sind die kleinen Wörter)
2. Sätze lesen	– mehrere Sätze – ein Bild – 1. Beispiel lautgetreu, drei Informationen – 2. Beispiel komplexer (schwierige Wörter: spielt, Puppe), vier Informationen – passenden Satz mit Bild verbinden
3. Sätze lesen	– Bild entsprechend dem Satz vervollständigen (malen) – Zusatz wird komplexer
Aufgabenskala VII: Textlesen (sinnverstehend) (5 Items)	
1. Text lesen	– Text, bestehend aus drei bis vier Sätzen – Bildauswahl
2. Geschichte lesen	– aus Pool von Aussagen die richtige auswählen und ankreuzen – keine Bildunterstützung

3.3 Annahmen, Verfahren der Datenauswertung und Untersuchungsdesign

Hauptziel der ersten Erhebung mit dem Messverfahren IEL-1 ist die Überprüfung der mit dem Verfahren verbundenen Annahmen in der Praxis. Es soll geklärt werden, ob das entwickelte Messverfahren den gängigen diagnostischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) genügt. Weiterhin gilt es zu klären, ob mit dem IEL-1 eine Dokumentation des Lernzuwachses möglich ist. Im Rahmen dieses Beitrages soll dargestellt werden, in wie weit das IEL-1 als intern und extern valides Messverfahren anzusehen ist. Im Folgenden werden die der Untersuchung zugrunde gelegten Annahmen und die Verfahren zur internen und externen Validitätsprüfung beschrieben.

3.3.1 Annahmen

1. Das IEL-1 erweist sich als valides Messverfahren zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern, also als inhalts-, extern, konstrukt- sowie prognostisch valide.

1.1 Die Ergebnisse des IEL-1 Gesamtwerts korrelieren im mittleren Bereich (r = .40-.60) mit den Ergebnissen der WLLP.

1.2 Die Ergebnisse des IEL-1 Gesamtwerts korrelieren im mittleren Bereich (r = .40-.60) mit den Ergebnissen aus der Lehrerbefragung.

1.3 Die Ergebnisse der Lehrerbefragung korrelieren im mittleren Bereich (r = .40-.60) mit den Ergebnissen der WLLP.

1.4 Die Ergebnisse der Kinder aus den Diagnoseförderklassen liegen im Mittel signifikant unter den Ergebnissen der Schüler aus Grundschulen (Extremgruppenvergleich).

1.5 Die Daten des IEL-1 des 1. Messzeitpunkts erlauben eine Prognose der WLLP-Daten (*Küspert/Schneider* 1998) des 3. Messzeitpunkts.

1.6 In der Interkorrelationsmatrix zeigen sich mittlere korrelative Zusammenhänge zwischen den Subtests sowie zwischen den Subtests und der Gesamtskala.

1.7 Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse führen zu Faktoren, die nicht unabhängig voneinander sind. Die Items des IEL-1 laden bei der unrotierten Hauptkomponentenanalyse hoch auf einen Faktor. Bei einer Hauptkomponentenanalyse über sieben Faktoren bilden sich Komponenten ab, die tendenziell mit den theoretisch und inhaltlich begründeten Subskalen übereinstimmen.

3.3.2 Verfahren der Datenauswertung

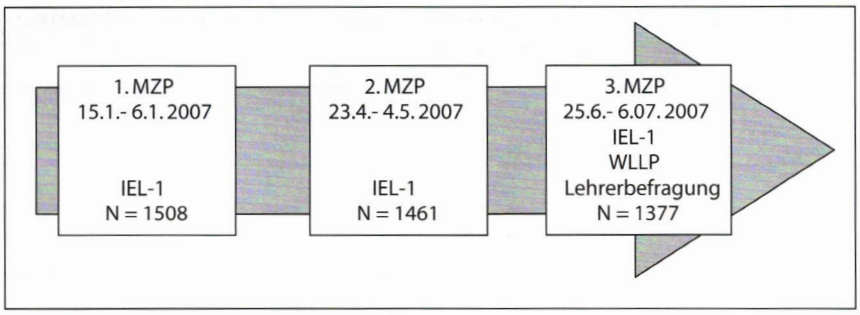
Validitätsanalysen: Mit Hilfe von Validitätsanalysen wird der Grad der Genauigkeit bestimmt, mit dem ein Verfahren das zu messende Merkmal tatsächlich erfasst. Dabei werden unterschiedliche Validitätskonzepte unterschieden: das externe und das interne Validitätskonzept. Die externe Validität bezieht sich auf die empirische Enge des Zusammenhangs zwischen Testwerten und einem äußeren Kriterium (daher auch kriterienbezogene Gültigkeit). Die Validitätsprüfung hinsichtlich externer Validität erfolgte hier durch die Berechnung der Korrelationen zwischen den Testwerten des IEL-1 und der WLLP (*Küspert/Schneider* 1998) sowie dem Lehrerurteil zu den Kriterien Lesefertigkeit und Leseverständnis (jeweils zum 3. Messzeitpunkt). Die interne Validität wird zunächst durch *Mittelwertsvergleiche* zwischen Extremgruppen (Kinder aus Grundschulklassen und Kinder aus Diagnoseförderklassen / Kinder denen Lesen in drei statt in zwei Jahren vermittelt

wird) abgeschätzt. Ausgehend von einer annähernden Normalverteilung der Ergebnisse zu den drei Messzeitpunkten wird mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft, ob sich die Ergebnisse auf Gesamtscoreebene zu den drei Messzeitpunkten im Extremgruppenvergleich voneinander unterscheiden. Mit Hilfe der *Faktorenanalyse* wird die Binnenstruktur eines Verfahrens bestimmt. Es handelt sich dabei um eine statistische Methode, die eine ökonomische Beschreibung der Zusammenhänge zwischen einer größeren Anzahl von Variablen erlaubt. Ziel der Faktorenanalyse in der hier referierten Untersuchung ist die Überprüfung der inhaltlich definierten Skalen und die Prüfung der Zulässigkeit eines Gesamtscores. Bei der Extraktion der Faktoren geht man von der Interkorrelationsmatrix aus. Voraussetzung für die Faktorenanalyse ist, dass Korrelationen zwischen den einzelnen Merkmalsgruppen bestehen. Die faktorielle Gültigkeit eines Verfahrens gilt als entscheidender Gesichtspunkt bei der Abschätzung der internen Validität eines Messverfahrens, hier des Grades der Genauigkeit, mit dem mit dem IEL-1 Lesekompetenz gemessen wird.

3.3.3 Untersuchungsdesign und Angaben zur Stichprobe

Die hierzu durchgeführte Untersuchung stellt einen geschlossenen Teilbereich der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Primarstufe" dar. Eine genauere Beschreibung des Projektes findet sich bei *Koch/Hartke/Blumenthal* (2008). Der zeitliche Ablauf der eigenen Untersuchung wird in der nachfolgenden Abbildung 5 vorgestellt.

Zum 1., 2. und 3. Messzeitpunkt wurden Daten über die Entwicklung der Lesekompetenz aller Erstklässler in Rostock und auf Rügen mit dem IEL-1 erhoben. Zum Messzeitpunkt 3 wurde zusätzlich die WLLP (Würzburger Leise Leseprobe) von *Küspert* und *Schneider* (1998) durchgeführt und das Lehrerurteil zur Lesefertigkeit und zum Leseverständnis auf einer Skala von 1-6 (entsprechend den Zensuren) eingeholt.



Erläuterung: MZP = Messzeitpunkt, N = Anzahl, WLLP = Würzburger Leise Leseprobe

Abbildung 5: Übersicht zur Datenerhebung

Genauere Angaben zur Stichprobengewinnung und zur Untersuchung finden sich bei *Diehl* (2008).

4. Darstellung der Ergebnisse

Bei verschiedenen Analysen konnten lediglich vollständige Datensätze über alle drei Messzeitpunkte berücksichtigt werden. Datensätze von Schülern, die an einem der drei Messzeitpunkte nicht teilgenommen haben oder deren Datensätze zu einem Messzeitpunkt nicht vollständig sind, gehen nicht in die Auswertungen ein. Die Anzahl der Jungen und Mädchen, von denen zu allen drei Messzeitpunkten Messergebnisse vorlagen, wird in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass die Anzahl der an allen drei Messzeitpunkten beteiligten Schüler insgesamt 1168 beträgt. Die Werte der Gesamtgruppe können für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern vermutlich als repräsentativ angesehen werden.

In der Gesamtgruppe kommen Kinder vor, die in Klassen unterrichtet werden, die den Unterrichtsstoff der ersten beiden Schuljahre in drei Jahren absolvieren. Da diese Untersuchungsgruppe (UG1) teilweise getrennt betrachtet wird, wird sie im Folgenden gesondert vorgestellt. Es handelt sich dabei um alle Schüler, die in einer Diagnoseförderklasse (DFK) beschult werden. Tabelle 6 kann entnommen werden, wie viele Schüler der Gesamtgruppe, differenziert in Jungen und Mädchen, an allen drei Messzeitpunkten teilnahmen und die Grundschule (92,7 %) oder eine DFK (7,7 %) besuchen.

Tabelle 5: Anzahl der an mehreren Erhebungen beteiligten Schüler getrennt nach Jungen und Mädchen

	Jungen	Mädchen	Gesamt
Gesamt	869	773	1642
1. und 2. MZP	723	626	1349
2. und 3. MZP	677	578	1255
1. und 3. MZP	660	596	1256
1, 2. und 3. MZP	625	543	1168

Erläuterung: MZP = Messzeitpunkt

Tabelle 6: Anzahl der beteiligten Schüler einer DFK zu allen drei Messzeitpunkten im Vergleich zu beteiligten Grundschülern

	Jungen		Mädchen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
GS	566	52,5	512	47,5	1078	92,3
DFK (UG1)	59	65,6	31	34,4	90	7,7
Gesamt	625	53,5	543	46,5	1168	100

Erläuterung: GS = Grundschule, DFK = Diagnoseförderklasse, UG1 = Untergruppe 1

Aus der Tabelle 6 wird zudem ersichtlich, dass der Anteil der Jungen, die eine DFK besuchen, im Vergleich zu dem der Mädchen etwa im Verhältnis 3:1 steht. Bei einer Betrachtung der Häufigkeiten von Jungen und Mädchen in den DFK auf den einzelnen Messzeitpunkten zeigte sich ein gleiches Bild. Die deutliche Mehrzahl der Jungen im Vergleich zu den Mädchen entspricht dem aus den DFK bekannten Verhältnis zwischen den Geschlechtern (*Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern* 2007).

4.1 Externe Validität IEL-1

In Tabelle 7 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtzahl richtig gelöster Aufgaben im IEL-1 für die Gesamtuntersuchungsgruppe zu allen drei Messzeitpunkten aufgeführt.

Als Grundlage für nachfolgende Berechnungen zur Validität des IEL-1 werden zunächst die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtwerte des IEL-1 zu den drei Messzeitpunkten dargestellt. Es wird deutlich, dass die Standardabweichung bei steigender Anzahl richtig gelöster Aufgaben über die drei Messzeitpunkte etwa konstant bei 25 liegt. Auch wenn sich damit die Streuung über die Zeit der drei Messzeitpunkte im Verhältnis zum ansteigenden Mittelwert verringert, ist der Wert der Standardabweichung zu den einzelnen Messzeitpunkten hoch, d. h. dass die Untersuchungsgruppe hinsichtlich des gemessenen Merkmals heterogen zusammengesetzt ist. Das Verfahren ist demnach in der Lage, bei leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen individuelle Leistungen der Schüler zu erfassen.
In den Abbildungen 6, 7 und 8 sind die Verteilungskurven des Gesamtwerts des IEL-1 über die 3 Messzeitpunkte dargestellt.

Die Normalverteilungskurve des 1. Messzeitpunktes verschiebt sich wie erwartet zum 2. und 3. Messzeitpunkt etwas nach rechts und es zeigen sich hier auf Grund immer mehr richtig gelöster Aufgaben von den Kindern leichte Deckeneffekte.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichung des Gesamtwertes des IEL-1 für die Gesamtuntersuchungsgruppe zu den drei Messzeitpunkten

	N	M	s	Min	Max
1.MZP	1508	64,3	24,7	0	129
2.MZP	1461	87,8	25,2	6	134
3.MZP	1377	96,0	25,0	3	134

Erläuterung: N = Anzahl, M = Mittelwert, s = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum, MZP = Messzeitpunkt, Mittelwerte und Standardabweichung auf Rohwertbasis

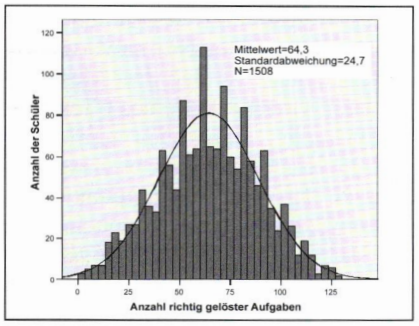


Abbildung 6: Absolute Häufigkeiten der Anzahl richtig gelöster Aufgaben zum 1. MZP

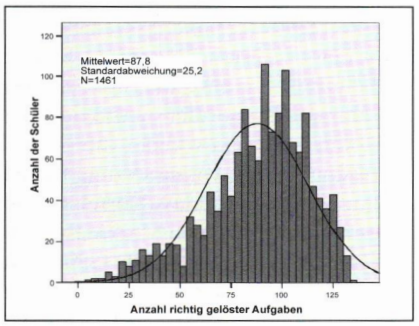


Abbildung 7: Absolute Häufigkeiten der Anzahl richtig gelöster Aufgaben zum 2. MZP

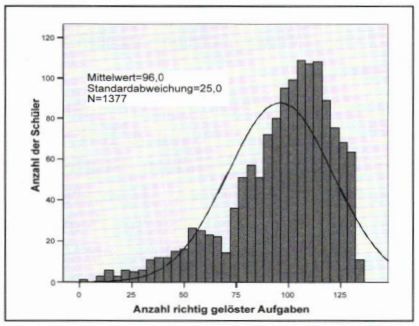


Abbildung 8: Absolute Häufigkeiten der Anzahl richtig gelöster Aufgaben zum 3. MZP

Auf Angaben zur Reliabilität des Verfahrens als Voraussetzung für die Gültigkeit des Verfahrens wird an dieser Stelle auf *Diehl* (2008) verwiesen. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass das IEL-1 sowohl auf der Gesamtwertebene als auch auf Subtestebene über eine ausreichende Reliabilität (Cronbachs-, Split-Half, Retestreliabilität) verfügt.

Tabelle 8: Externe Validität des IEL-1

	N	IEL-1 Gesamttest / 3. MZP
WLLP	945	.63**
Lehrerurteil / Lesefertigkeit	945	.62**
Lehrerurteil / Leseverständnis	945	.69**

Erläuterung: ** Die Korrelation ist auf dem = 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig), IEL-1 = Inventar ur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern, WLLP = Würzburger Leise Leseprobe, MZP = Messzeitpunkt

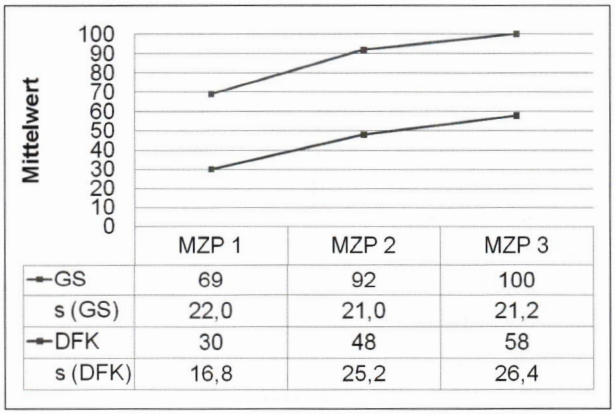
Die Validitätsprüfung hinsichtlich externer Validität erfolgte durch die Berechnung der Korrelationen zwischen den Testwerten des IEL-1 und der WLLP (*Küspert, Schneider* 1998) sowie dem Lehrerurteil zur Lesefertigkeit und zum Leseverständnis. Die zueinander in Beziehung gesetzten Daten wurden zum 3. Messzeitpunkt erhoben. Für die Berechnung der Korrelationen wurden die Schüler berücksichtigt, die sowohl an der 3. Durchführung des IEL-1 und der WLLP sowie der Lehrerbefragung teilgenommen haben (N = 945). In Tabelle 8 sind die Korrelationen zwischen den Verfahren zum 3. Messzeitpunkt angegeben. Die Korrelation des IEL-1 mit der WLLP liegt bei r = .63, mit der Lehrereinschätzung/Lesefertigkeit bei r = .62 und mit der Lehrereinschätzung/Leseverständnis bei r = .69. Diese mittleren signifikanten ($p < 0,01$) Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Erhebungsverfahren weisen darauf hin, dass es sich bei dem IEL-1 um ein extern valides Verfahren handelt.

4.2 Interne Validität

Vergleich Grundschulklassen und Diagnoseförderklassen IEL-1: Die Untersuchungsgruppe 1 (UG1) wurde als eine Teilgruppe der Gesamtuntersuchungsgruppe vorgestellt. Alle Schüler der UG1 werden in Diagnoseförderklassenklassen (DFK) beschult. Es wird davon ausgegangen, dass sich die tatsächliche Leseleistung der UG1 – bedingt durch das langsamere Lerntempo sowie ungünstige Lernvoraussetzungen der Schüler in dieser Lerngruppe – deutlich von der Gruppe der Grundschüler unterscheidet. Abbildung 9 enthält die Testrohwerte differenziert nach Grundschule und Diagnoseförderklasse über die drei Messzeitpunkte der Untersuchung.

Die Leistungen der DFK-Schüler liegen gemittelt weit unter denen der Schüler aus den Grundschulklassen. Während die Schüler der Grundschulklassen zum 1. Messzeitpunkt durchschnittlich 69 Aufgaben richtig lösen, haben die DFK-Schüler nur 30 Aufgaben korrekt bewältigt. Zum 2. Messzeitpunkt zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier lösen die Grundschüler im Mittel 92 Aufgaben richtig, die DFK Schüler dagegen nur 48 Aufgaben. Dieser Trend zeigt sich auch zum 3. Messzeitpunkt. Die Grundschüler lösen im Durchschnitt 100 Aufgaben richtig, die DFK-Schüler 58 Aufgaben. Allgemein lässt sich feststellen, dass die DFK-Schüler im Mittel etwa die Hälfte der Aufgaben, die durchschnittlich von Grundschülern richtig gelöst werden, bewältigen. Am Ende des Schuljahres (3. Messzeitpunkt) erreichen die Schüler aus DFK mit einem Mittelwert von 58 Rohwertpunkten noch nicht das Leistungsniveau, das die Grundschüler zur Hälfte des Schuljahres aufweisen. Zu diesem Zeitpunkt erzielten die Grundschüler bereits durchschnittlich 69 Rohwertpunkte. Die Entwicklung der Werte in Grundschulklassen im Vergleich zu den Werten in DFK über die drei Messzeitpunkte verläuft relativ parallel auf unterschiedlichen Leistungsniveaus. Insgesamt sprechen die Daten des Extremgruppenvergleichs für die Validität des Verfahrens. Tatsächliche Unterschiede in der Lesekompetenz von Schülern aus Grundschulklassen und DFK werden durch Messergebnisse mit dem IEL-1 abgebildet. Vergleicht man die Mittelwerte der Schüler aus DFK und aus Grundschulklassen mittels t-Test (zweiseitig, $p < 0,05$) zeigen sich zu allen drei Messzeitpunkten signifikante Mittelwertsdifferenzen.

Prognostische Validität IEL-1: Um Aussagen zur prognostischen Validität des IEL-1 treffen zu können, werden im Folgenden die Korrelationen zwischen dem Gesamtwert des IEL-1 zum 1. Messzeitpunkt und den Werten der WLLP (Rohwertbasis) sowie dem Lehrerurteil zum 3. Messzeitpunkt dargestellt. Tabelle 9 (s. S. 102) sind die entsprechenden Angaben zu entnehmen.



	MZP 1	MZP 2	MZP 3
GS	69	92	100
s (GS)	22,0	21,0	21,2
DFK	30	48	58
s (DFK)	16,8	25,2	26,4

Erläuterung: MZP = Messzeitpunkt, GS = Grundschule, DFK = Diagnoseförderklasse, s = Standardabweichung

Abbildung 9: Vergleich der Leistungen im IEL-1 Gesamt in Grundschulen und Diagnoseförderklassen

Wie aus Tabelle 9 ersichtlicht wird, bestehen mittlere Korrelationen zwischen den Werten des IEL-1 zum 1. Messzeitpunkt und der WLLP (r = .58) sowie dem Lehrerurteil/Lesefertigkeit (r = .56) und dem Lehrerurteil/Leseverständnis (r = .62) zum 3. Messzeitpunkt.

Inhalts- und faktorielle Validität IEL-1: Bei der Extraktion von Faktoren kann man von der Interkorrelationsmatrix von Subtests ausgehen. Diese werden für das IEL-1 bezogen auf die drei Messzeitpunkte in den Tabellen 10, 11 und 12 dargestellt. Voraussetzung für die Faktorenanalyse ist, dass Korrelationen zwischen den einzelnen Merkmalsgruppen bestehen. Hohe Korrelationen deuten darauf hin, dass jede dieser Variablen einen bestimmten Anteil ihrer Varianz mit anderen Variablen gemeinsam hat (*Lienert/Raatz* 1998).

Aus Tabelle 10 wird ersichtlich, dass alle Subtests zum 1. Messzeitpunkt miteinander korrelieren. Dabei fällt auf, dass der Subtest VII vergleichsweise niedrig mit den anderen Subtests zusammenliegt (r = .22). Zwischen allen anderen Subtests besteht ein mittlerer bis hoher Zusammenhang (r = .51 - .79). Die Korrelationen der einzelnen Subtests mit dem Gesamttest sind mit Ausnahme des Subtests VII (r = .41) hoch (r = .75 - .87).

Zum 2. Messzeitpunkt zeigen sich ähnliche Zusammenhänge zwischen den Variablen wie beim 1. Messzeitpunkt (s. Tab. 11). Zwischen den Subtests I bis VI besteht ein mittlerer bis hoher Zusammenhang (r = .52 - .78). Zwischen dem Subtest VII und den Subtests II bis VI besteht ein mittlerer Zusammenhang (r = .41 - .54). Der Subtest I korreliert mit dem Subtest VII niedrig (r = .37). Auch zum 2. Messzeitpunkt korrelieren die einzelnen Subtests bis auf den Subtest VII hoch mit den Gesamttest (r = .76 - .88). Der Zusammenhang des Subtests VII mit dem Gesamttest erhöht sich im Vergleich zum 1. Messzeitpunkt von einem eher noch niedrigen (r = .41) zu einem mittleren Zusammenhang (r = .58).

Tabelle 9: Korrelation zwischen den Daten des IEL-1 zum 1. MZP und der WLLP (Rohwertbasis) sowie dem Lehrerurteil zum 3. Messzeitpunkt

	IEL Gesamt MZP 1
Würzburger Leise Leseprobe MZP 3	,58(**)
Lehrerurteil (Lesefertigkeit) MZP 3	,56(**)
Lehrerurteil (Leseverständnis) MZP 3	,62(**)

Erläuterung: ** Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant, MZP = Messzeitpunkt, WLLP = Würzburger Leise Lesprobe, IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern

Tabelle 10: Interkorrelationsmatrix IEL-1 Subtests MZP 1

	Subtests	I	II	III	IV	V	VI	VII
I	Buchstaben-Laut-Zuordnung							
II	Wörter in Silben segmentieren	.56**						
III	Silben zu Wörtern verbinden	.70**	.62**					
IV	Buchstaben analysieren und synthetisieren	.62**	.61**	.72**				
V	Wörter lesen, schreiben und identifizieren	.69**	.57**	.73**	.79**			
VI	Satzlesen	.57**	.51**	.65**	.69**	.69**		
VII	Textlesen	.22**	.36**	.34**	.44**	.34**	.39**	.
	Gesamt	.87**	.75**	.87**	.85**	.85**	.75**	.41**

Erläuterung: ** Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 11: Interkorrelationsmatrix IEL-1 Subtests MZP 2

	Subtests	I	II	III	IV	V	VI	VII
I	Buchstaben-Laut-Zuordnung							
II	Wörter in Silben segmentieren	.52**						
III	Silben zu Wörtern verbinden	.70**	.59**					
IV	Buchstaben analysieren und synthetisieren	.64**	.59**	.76**				
V	Wörter lesen, schreiben und identifizieren	.70**	.52**	.75**	.78**			
VI	Satzlesen	.56**	.53**	.65**	.70**	.69**		
VII	Textlesen	.37**	.41**	.49**	.54**	.45**	.52**	
	Gesamt	.83**	.76**	.88**	.88**	.84**	.76**	.58**

Erläuterung: ** Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 12: Interkorrelationsmatrix IEL-1 Subtests MZP 3

	Subtests	I	II	III	IV	V	VI	VII
I	Buchstaben-Laut-Zuordnung							
II	Wörter in Silben segmentieren	.51**						
III	Silben zu Wörtern verbinden	.72**	.58**					
IV	Buchstaben analysieren und synthetisieren	.63**	.58**	.79**				
V	Wörter lesen, schreiben und identifizieren	.65**	.50**	.74**	.75**			
VI	Satzlesen	.51**	.51**	.65**	.68**	.67**		
VII	Textlesen	.37**	.43**	.46**	.51**	.44**	.52**	
	Gesamt	.82**	.77**	.89**	.87**	.82**	.74**	.57**

Erläuterung: ** Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 13: Koeffizientenmatrix der Komponentenwerte auf Subtestniveau Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Subtests 1. MZP	Komponente 1	Subtests 2. MZP	Komponente 1	Subtests 3. MZP	Komponente 1
IEL-1 Subtest A	,18	IEL-1 Subtest A	,17	IEL-1 Subtest A	,17
IEL-1 Subtest B	,17	IEL-1 Subtest B	,16	IEL-1 Subtest B	,16
IEL-1 Subtest C	,20	IEL-1 Subtest C	,19	IEL-1 Subtest C	,20
IEL-1 Subtest D	,20	IEL-1 Subtest D	,19	IEL-1 Subtest D	,20
IEL-1 Subtest E	,20	IEL-1 Subtest E	,19	IEL-1 Subtest E	,19
IEL-1 Subtest F	,18	IEL-1 Subtest F	,18	IEL-1 Subtest F	,18
IEL-1 Subtest G	,11	IEL-1 Subtest G	,14	IEL-1 Subtest G	,14

Erläuterung: IEL-1 = Inventar zur Lesekompetenzen von Erstklässlern,
MZP = Messzeitpunkt

Der Tabelle 12 ist zu entnehmen, dass sich die Korrelationen zum 3. Messzeitpunkt mit denen des 2. Messzeitpunktes sehr ähneln. Der Subtest I korreliert am höchsten mit dem Subtest III (r = .72) und am niedrigsten mit dem Subtest VII (r = .37). Der Subtest B steht mit allen Subtests in einem mittleren Zusammenhang. Subtest III korreliert besonders hoch mit Subtest IV (r = .79), zu den anderen Subtests sind die Zusammenhänge mittel bis hoch (r = .46 - .74). Auffallend sind auch hier die vergleichsweise eher niedrigen Korrelationen des Subtests VII mit den anderen Subtests. Die Korrelationen der Subtests mit dem Gesamttest sind bis auf Subtest VII (r = .57) als zumindest hoch einzuschätzen (r = .74 - 89).

Die Hauptkomponentenanalyse der Untertests zu den drei Messzeitpunkten führte zu einer Lösung von einer Komponente, die lediglich leichte Unterschiede zu den Messzeitpunkten zeigt. Die ermittelten Komponentenwerte finden sich in der Tabelle 13.

Eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation über sieben Komponenten klärt insgesamt 35,4 % der Varianz auf. Dabei klären der erste Faktor 20,5 %, der zweite Faktor 5,2 % und die restlichen fünf Faktoren insgesamt 9,2 % der Varianz auf. Die Faktorenanalyse für sieben Komponenten zeigt, dass sich Aufgabenbündel bei den extrahierten Faktoren wieder finden lassen, die annähernd identisch mit den inhaltlich curricular begründeten IEL-1 Subskalen I - VII sind. Als Facetten des gemessenen Merkmals Lesekompetenz (Hauptfaktor) sind sie vor dem Hintergrund des Kompetenzentwicklungsmodells von *Klicpera* et al. (2003) als dem Leseprozess implizite Teilfertigkeiten zu interpretieren. Auch wenn nach den statistischen Berechnungen der Faktorenanalyse eine Itemreduzierung und Umgruppierung einzelner Items angezeigt ist, wird vorgeschlagen, die inhaltlich begründete Bildung der Skalen zu belassen. Curricular orientiert auf der theoretischen Grundlage paralleler Strategieanwendungen bieten die vorhandenen Skalen den Lehrkräften Hilfen zur präzisen und fairen Leistungsbeurteilung unterschiedlicher Teilfertigkeiten der Lesekompetenz und somit Hinweise auf erforderliche Fördermaßnahmen zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb des ersten Schuljahres. Insgesamt zeigt die Faktorenanalyse über alle Items allerdings, dass mit dem IEL-1 im Wesentlichen ein genereller Faktor – hier die Lesekompetenz – gemessen wird. Bis auf einzelne Items aus dem Aufgabenbereich II und VII laden alle Items auf dem 1. Faktor. Die detaillierte Darstellung der Faktorenanalysen über alle Items und über sieben Komponenten für drei Messzeitpunkte findet sich bei *Diehl* (2008).

5. Diskussion und Ausblick

Hauptanliegen des Beitrages war die empirische Prüfung des neu entwickelten Messverfahrens IEL-1 hinsichtlich dessen externer und interner Validität. Das theoriegeleitet entwickelte Inventar konnte an einer relativ großen Stichprobe (N = 1642) erprobt werden. In die Aufgabengestaltung des IEL-1 wurden solche Items einbezogen, die aus gängigen Arbeitsheften und Fibeln

der Klasse 1 bekannt sind und somit davon auszugehen ist, dass sie Lesefertigkeiten überprüfen. Demnach kann das IEL-1 als inhaltsvalide in Bezug auf das zu messende Merkmal Lesekompetenz eingeschätzt werden. Die Items des IEL-1 werden zu inhaltlich begründeten Subtests gebündelt. Die Subtests sollen dabei unterschiedliche Teilfertigkeiten abbilden. Die Items sind so angelegt, dass sie basierend auf der Theorie des Kompetenzmodells von *Klicpera* et al. (2003) einzelne Fertigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie zum erfolgreichen Lesen führen, in einem Subtest prüfen. Die durchgeführten Hauptkomponentenanalysen bestätigen im Wesentlichen, dass mit dem IEL-1 hauptsächlich eine Fähigkeit gemessen wird, aber auch, dass die inhaltlich begründete Zusammensetzung der Subtests als gerechtfertigt einzuschätzen ist (Teilfertigkeiten des Leselernprozesses werden als Merkmalsfacetten in der Faktorenanalyse in tendenziell ähnlichen Bündeln wieder gefunden). Die Subtests zeigen mit Ausnahme des Aufgabenbereichs VII (Textlesen) untereinander sowie zur Gesamtskala wie erwartet mittlere Korrelationen. Dass der Subtest VII eher niedrige Korrelationen mit den weiteren Subtests zeigt, könnte daran liegen, dass die Aufgabenstellung für die Kinder zum 1. und 2. Messzeitpunkt zu schwer war. Es handelt sich um den letzten Aufgabenbereich im Test (Textlesen), möglicherweise beeinflussen Faktoren wie Konzentration und Aufmerksamkeitsspanne die Ergebnisse. Zudem könnte die relativ hohe Ratewahrscheinlichkeit (multiple-choice mit drei Auswahlmöglichkeiten) die Ergebnisse verfälschen.

Dass es sich bei der gemessenen Fähigkeit um Lesekompetenz handelt, bestätigt auch die mittlere Korrelation zwischen dem IEL-1 und der WLLP von *Küspert* und *Schneider* (1998) sowie dem Lehrerurteil. Das IEL-1 erweist sich hiernach als extern valide. Es mag sich die Frage stellen, warum ein recht zeitintensives Verfahren entwickelt wurde, wenn das ökonomischere Verfahren, die WLLP, zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Die WLLP ist ein Speed-Test und für die Überprüfung der Lesefertigkeit konzipiert. Die Daten der WLLP geben keinerlei Hinweis darauf, welche Teilfertigkeit möglicherweise unzureichend ausgebildet ist. Die Stärken der WLLP liegen in der sehr ökonomischen Durchführung und Auswertung. Das Verfahren führt effizient zu einer validen Einschätzung der Lesefertigkeit. Mit dem IEL-1 sollen neben dem Erfassen der Lesefertigkeit auf Wortebene auch andere Teilfertigkeiten, wie z. B. die phonematische Differenzierungsfähigkeit, das Silbensegmentieren und die Synthese von Silben zu Wörtern sowie das Satz- und Textlesen erfasst werden. Darüber hinaus galt es, die Leistungsstände in den genannten Teilbereichen über drei Messzeitpunkte abzubilden. Die konzeptionellen Unterschiede der WLLP und des IEL-1 könnten als Erklärung für die ‚nur' mittleren Korrelationen zwischen den Tests herangezogen werden.

In der Annahme 1.4 wird davon ausgegangen, dass die Mittelwerte der Kinder aus den DFK im IEL-1 signifikant unter denen der Grundschulkinder liegen (Extremgruppenvergleich). Diese Annahme begründet sich aus ungünstigeren Lernvoraussetzungen (Defizite in unterschiedlichen Bereichen) der Kinder aus den DFK und veränderten curricularen Rahmenbedingungen (absolute Lernzeit von drei Jahren für die ersten beiden Grundschuljahre). Mit der Untersuchung konnte bestätigt werden, dass die Leistungen der Kinder aus den DFK erwartungsgemäß signifikant unter denen der Grundschulkinder liegen. Ein weiteres Indiz, das für die Validität des IEL-1 spricht. Tatsächliche Unterschiede in der Lesekompetenz von Kindergruppen werden durch die Messergebnisse mit dem Verfahren abgebildet. In Bezug auf das zugrunde gelegte Kompetenzentwicklungsmodells von *Klicpera* et al. (2003) stützen die Daten die Annahme des Modells, dass Kinder mit ungünstigen Vorausläuferfähigkeiten (phonologische Bewusstheit, sprachliche Handlungskompetenz, geringe kognitive Fähigkeiten u. a.) als Risikokinder im Erlernen der Schriftsprache gelten und demzufolge schlechtere Leseleistungen zeigen.

Ein anderer Validitätsaspekt ist die prognostische Aussagekraft des IEL-1. Die mittleren Korrelationen zwischen den Daten des IEL-1 zum 1. Messzeitpunkt und den Daten der WLLP ($r = .58$) sowie der Lehrerbefragung (Lesefertigkeit: $r = .56$, Leseverständnis: $r = .62$) zum 3. Messzeitpunkt zeigen einen Zusammenhang zwischen Daten der Messzeitpunkte. Für eine präzise Vorhersage von Leistungen am Schuljahresende, die hier über die WLLP oder durch das Lehrerurteil definiert wurden, werden diese Zusammenhänge als zu gering eingeschätzt. Allenfalls bieten die frühen IEL-1-Ergebnisse gewisse Hinweise darauf, wie die WLLP-Daten und das Lehrerurteil zum 3. Messzeitpunkt ausfallen werden. Dass die Korrelation zwischen den beiden Testverfahren nicht hoch ausfällt, lässt sich allerdings auch mit Unterschieden in der Konstruktion der Messverfahren erklären. Das IEL-1 zielt darauf ab, Lesekompetenz als Konstrukt unterschiedlicher Teilfertigkeiten abzubilden. Die WLLP prüft insbesondere die Lesefertigkeit über die Lesegeschwindigkeit von Einzelwörtern. Um die Vorhersagekraft des IEL-1 zum ersten Messzeitpunkt genauer zu bestimmen, bedarf es weiterer Studien, in denen Zusammenhänge mit Messergebnissen weiterer Verfahren zur Abschätzung von Lesekompetenz ermittelt werden.

Eines der Ziele bei der Erarbeitung des IEL-1 war es, ein Verfahren zu entwickeln und empirisch zu prüfen, das insbesondere im unteren Leistungsbereich differenziert. Aus sonderpädagogischer Sicht erscheint es sinnvoll, im Kontext präventiver und integrativer Tendenzen für Kinder mit Schwierigkeiten im Lernen Verfahren zu entwickeln, die es den Lehrkräften ermöglichen, Leistungen der Schüler im Leselernprozess frühzeitig objektiv einzuschätzen. Eine theoriegeleitete valide Erfassung der Leseleistung stellt eine wichtige Grundlage für Entscheidungen in Bezug auf sinnvolle Fördermaßnahmen und Modifikationen

im pädagogischen Handeln dar. Untersuchungen (zusammenfassend *Walter* 2001) zeigen, dass fehlende Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb oder vorhandene Schwierigkeiten im Lesen im Anfangsunterricht mit hoher Wahrscheinlichkeit gravierende Folgen für das weitere Lernen haben, wenn sie nicht erkannt werden und ihnen nicht durch entsprechende Förderung begegnet wird. Im Kontext von Prävention bei Schwierigkeiten im Lesenlernen gilt es, gerade bei den leistungsschwächeren Kindern Lücken im Lernprozess frühzeitig zu erkennen, um geeignete, individuell auf das Kind abgestimmte Interventionen einzuleiten.

Die in diesem Beitrag dargestellten und diskutierten Ergebnisse zur Validität des IEL-1 zeigen, dass es möglich ist, durch theorie- und curricular geleitete Inventarisierungen frühzeitig valide Einblicke in die Entwicklung von Lesekompetenz von Erstklässlern zu gewinnen. Als innovatives Messverfahren bietet das IEL-1 den Lehrkräften wichtige Informationen über den Leistungsstand in unterschiedlichen Teilfertigkeiten des Leselernprozesses zu mehreren Messzeitpunkten.

Der Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten in der lautsprachlichen Entwicklung und daraus resultierenden Problemen im Lesen- und Schreibenlernen ist anerkannt und durch empirische Arbeiten belegt. Oft zeigen sich die sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder im Grundschulalter gar nicht (mehr) so offensichtlich. Die Kinder sprechen fast alle Laute korrekt und beherrschen einfache Satzstrukturen. Die aus dem frühen Spracherwerb überdauernden sprachlichen Defizite zeigen sich eher z. B. in nicht altersadäquaten Sprachverstehensleistungen, einem wenig differenzierten Wortschatz und eingeschränkten dialogischen Fähigkeiten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Für den Sprachheilpädagogen eindeutige Signale, den Fokus auf den vorangegangenen Sprachentwicklungsverlauf zu richten und sprachtherapeutisch tätig zu werden. Für den Lehrer ohne spezifische sprachheilpädagogische Kenntnisse zeigt sich die Problematik in gravierenden Schwierigkeiten im Schriftspracherwerbsprozess und dies häufig zu einem recht späten Zeitpunkt. Bekommt der Lehrer durch geeignete Verfahren frühzeitig und kleinschrittig valide Rückmeldungen über Teilfertigkeiten des Kindes im Leselernprozess, hat er einen Indikator für notwendige einzuleitende Maßnahmen. Diese können zum einen Modifikationen im didaktisch-methodischen Handeln beinhalten. Andererseits sollten in Kooperation mit einem Sprachheilpädagogen spezifische sprachdiagnostische Maßnahmen verfolgt werden. Das IEL-1 bietet die Möglichkeit der frühen Erfassung von Schwierigkeiten im Lesen für den Regel- und Förderschullehrer. Es trägt dazu bei, Kinder mit Leselern- und unentdeckten sprachlichen Schwierigkeiten früher zu identifizieren. Eine zwingend erforderliche Grundlage für sinnvolle, spezifische Förderung.

Im Kontext von Förderdiagnostik sollten nach einer weiteren Prüfung der Generalisierbarkeit der hier ermittelten Daten Forschungsbemühungen zur Entwicklung und Evaluation von Fördermaterialen ansetzen, die auf durch das IEL-1 erfasste Teilfertigkeiten abheben. So ein „whole-in-one-Paket" (*Hartke/Diehl/Vrban* 2008) könnte maßgeblich dazu beitragen, Kinder mit Schwierigkeiten im Lesenlernen angemessen und sinnvoll zu unterstützen.

Literatur

Barth, K. (2003): Früherkennung und Prävention schulischer Lernstörungen im Übergangsbereich Kindergarten – Grundschule. In: *Lenart, F., Holzer, N., Schaupp, H.* (Hrsg.): Rechenschwäche – Rechenstörung – Dyskalkulie: Erkennung, Prävention, Förderung (52-67). Graz: Leykam.

Baumert, J., Stanat, P., Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (15-68). Opladen: Leske + Budrich.

Büttner, G. (2003a): Gedächtnis: Neurowissenschaftliche Grundlagen – Störungen und Therapie – Aspekte der Entwicklung – Funktionsweise des Arbeitsgedächtnisses. Sprache – Stimme – Gehör 27, 1-2.

Büttner, G. (2003b): Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. Sprache – Stimme – Gehör 27, 24-30.

Coltheart, M. (1978): Lexical Access in Simple Reading Tasks. In: *Underwood, G.* (Hrsg.): Strategies of Information Processing (151-216). London: Academic Press.

Conners, F.A., Olson, R.K. (1990): Reading comprehension in dyslexics and normal readers: A component-skills analysis. In: *Balota, D.A., Flores d' Arcais, G.B., Rayner, K.* (Hrsg.): Comprehension Processes In Reading (557-597). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Dehn, M., Sjölin, A. (1996): Frühes Lesen und Schreiben. In: *Günther, H., Ludwig, O.* (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (Band 10, Halbband 2, 1141-1152). Berlin: de Gruyter.

Deno, S.L. (1985): Curriculum-based measurement: The emerging alternative. Exceptional Children 52, 219-232.

Deno, S.L. (2003a): Curriculum-Based-Measures: Development and Perspectives. Assessment For Effective Intervention 28, 3-12.

Deno, S.L. (2003b): Developments in Curriculum-Based Measurement. The Journal of Special Education 37, 184-192.

Diehl, K., Hartke, B. (2006): Inventar Eingangsstufe Lesen (IEL). Versuchsversion. Rostock: Universität.

Diehl, K., Hartke, B. (2007): Curriculumnahe Lernfortschrittsmessungen. Sonderpädagogik 37, 195-211.

Diehl, K. (2008): Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – theoretische Grundlagen, Konzeption, Güte des Verfahren. Dissertationsschrift, Rostock: Universität.

Dinges, E., Eichner, G., v. d. Kooij, R. (2004): Das Schüler-Folgesystem (SFS) als ein Beitrag der Sonderpädagogik zur Möglichkeit einer systematischen Beurteilung und Förderung schulischer Leistungen. Sonderpädagogik 34, 80-94.

Ehri, L.C. (1995): Phases of development in learning to read by sight. Journal of Research in Reading 18, 116-125.

Frith, U. (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? In: *Patterson, K.E., Marshall, J.C., Coltheart, M.* (Hrsg.): Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading (301-330). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Fuchs, L.S. (2004): The Past, Present, and Future of Curriculum-Based Measurement Research. School Psychology Review 33, 188-192.

Fuchs, D., Fuchs, L.S. (2005): Peer-Assisting Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. The Journal of Special Education 39, 34-44.

Fuchs, D., Fuchs, L.S. (2006): Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly 41, 93-99.

Gough, P.B., Tunmer, W.A. (1986): Decoding, reading and reading disabilities. Remedial and Special Education 7, 6-10.

Groeben, N., Hurrelmann, B. (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur - und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa.

Gümbel, R. (1995[8]): Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Günther, K.-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: *Brügelmann, H.* (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher (32-54). Konstanz: Faude.

Hartke, B. (2004a): Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: *Mutzeck, W., Jogschies, P.* (Hrsg.): Neue Wege in der Förderdiagnostik (164-185). Weinheim: Beltz Sonderpädagogik.

Hartke, B. (2004b): Regelmäßige systematische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung – das niederländische Leerlingsvolgesysteem in einer deutschsprachigen Version. Sonderpädagogik 34, 95-106.

Hartke, B. (2005): Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In: *Ellinger, S., Wittrock, M.* (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte-Forschung-Praxis (11-37). Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B., Diehl, K., Vrban, R. (2008): Planungshilfen zur schulischen Prävention – Früherkennung und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen. In: *Borchert, J., Hartke, B., Jogschies, P.* (Hrsg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher (218-234). Stuttgart: Kohlhammer.

Hartmann, E. (2008): Konzeption und Diagnostik von schriftsprachlichen Lernstörungen im Responsiveness-to-Intervention-Modell: eine kritische Würdigung. VHN 77, 123-137.

Hasselhorn, M., Grube, D. (2007): Was hat das Arbeitsgedächtnis mit dem Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens zu tun? In: *Rosenberger, K., Ochoko-Stastny, M.* (Hrsg.): Mit Sprache wachsen. Die Bedeutung der Sprache und ihrer Grundlagen für den Erwerb der Kulturtechniken (43-59). Wien: Lernen mit Pfiff.

Kirschhock, E.-M. (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt.

Klauer, K.J. (2003): Über internationale Entwicklungstendenzen sonderpädagogischer Diagnostik unter förderdiagnostischem Aspekt. In: *Ricken, G., Fritz, A., Hofmann, C.* (Hrsg.): Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf (127-142). Lengerich: Pabst.

Klauer, K.J. (2006): Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. Heilpädagogische Forschung 32, 16-26.

Klicpera, C., Graeven, M., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (1993a): Die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit bei sprachentwicklungsgestörten, leseschwachen und durchschnittlichen Schülern von der 1. bis zur 4. Klasse. Sprache Stimme Gehör 17, 139-146.

Klicpera, C., Graeven, M., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (1993b): Wieweit haben sprachlich gestörte Kinder spezielle Probleme beim Lesen und Schreiben? Ein Vergleich mit guten und schwachen Lesern in der Grundschule sowie lernbehinderten Kindern. Die Sprachheilarbeit 38, 231-244.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Beltz: Weinheim.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Reinhardt.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik 56, 10-13.

Koch, K. (2007): Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes Primarstufe in Mecklenburg-Vorpommern - Bilanz, ausgewählte Ergebnisse und Zukunft der Studie. In: *Diehl, K., Koch, K.* (Hrsg.): Neues aus Forschung und Lehre. 2. Fachtagung des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) (34-51). Universität Rostock.

Koch, K., Hartke, B., Blumenthal, Y. (2008): Die Lernausgangslage von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Grundschulklassen 1 und Diagnoseförderklassen. Rostock: Universität, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER).

Kooij, R. v.d. (2003): Ist das niederländische Schülerfolgesystem (SFS) auch im deutschen Unterricht hilfreich? Sonderpädagogik 33, 106-113.

Küspert, P., Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.

Landerl, K., Wimmer, H., Moser, E. (1997): Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnostik von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern: Huber.

Langen, E.G. de, Iven, C., Maihack, V. (Hrsg.) (2005): Legasthenie beim Namen nennen. Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs. Köln: Prolog.

Lenhard, W., Schneider, W. (2006): Elfe 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechsklässler. Göttingen: Hogrefe.

Lienert, G.A., Raatz, U. (1998[6]): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.

Lindner, M., Grissemann, H. (2000[6]): Züricher Lesetest. Bern: Huber.

Marx, H. (2000): Knuspel-L. Knuspels Leseaufgaben. Göttingen: Hogrefe.

Marx, H., Jungmann, T. (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32, 81-93.

May, P. (2002[6]): Hamburger Schreib-Probe (HSP 1-9). Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch/Manual. Hamburg: vpm.

Meiers, K. (1996): Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Erstlesen. In: *Günther, H., Ludwig, O.* (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (Band 10, Halbband 2, 1217-1224). Berlin: de Gruyter.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004) (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule Deutsch. online verfügbar unter: http://www.bildungbrandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/rahmenlehrplaene/pdf/GS-Deutsch.pdf. Zugriff am 29.10.2007.

Moser-Opitz, E. (2006): Assessments, Förderplanung, Förderdiagnostik – messen und/oder fördern? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 5-11.

Scheerer-Neumann, G. (1987): Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben: Eine Entwicklungsstudie. In: *Eberle, G., Reiß, G.* (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb (193-219). Heidelberg: Edition Schindele.

Scheerer-Neumann, G. (1995): Lesenlernen: Entwicklungsprozesse und Probleme (Potsdamer Studien zur Grundschulforschung (Heft 4). Potsdam: Universität.

Schründer-Lenzen, A. (2004): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Opladen: Leske + Budrich.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2007) (Hrsg.): Statistische Berichte. Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern Schuljahr 2006/2007. Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.

Stecker P.M., Fuchs, L.S. (2000): Effecting Superior Achievement Using Curriculum-Based Measurement: The Importance of Individual Progress Monitoring. Learning Disabilities Research, Practice 15, 128-134.

Stock, C., Marx, P., Schneider, W. (2003): BAKO 1-4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Göttingen: Hogrefe.

Walter, J. (2001[2]): Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Kirsten Diehl
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)
Universität Rostock
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock
Telefon: 0381 4982678
E-Mail: kirsten.diehl@uni-rostock.de

Förderprogramme www.etverlag.de
Eugen Traeger Verlag Tel/Fax: 05404 -71858

der Hund
der Hun_
69,90 €
UniWort Professionell
Effektive Lernmethoden für intensives einprägen, langfristiges behalten, leicht erweiterbar.

Laute unterscheiden
Anlaute, Inlaute, Auslaute bestimmen, Buchstaben, Zahlen, Farben, Bilder auditiv/visuell ordnen. 59,90 €

die Schuhe
Hören-Sehen-Schreiben
Schriftsprachtraining für Kinder u. Erwachsene mit Schwächen im auditiven und/oder visuellen Bereich, erweiterbar. 69,90 €

Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch-, Laut- und Wortebene, inkl. Richtungshören. 89,90 €

Elektroblinker
Leseanlässe für Silben, Wörter, Sätze, fördert Sprachverständnis und Konzentration. 59,90 €
Ich schneide eine Banane.
Ich schneide einen Apfel.
Ich schneide in meinen Finger.
Ich schneide eine Salatgurke.

Merkfähigkeit und Kognition
1. Merkfähigkeit steigern
2. Reihenfolgen ordnen
3. Kategorien bilden
4. Logisches Ergänzen 59,90 €

Andreas Mayer, Köln

Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht

Zusammenfassung

Die Diskussion um Begriff und Inhalt spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht in der Folge der Umorganisation des Förderschulwesens in der Bundesrepublik und der veränderten Schülerschaft an Schulen zur Sprachförderung wird zum Anlass genommen, Begrifflichkeiten zu klären, spezifische Förderbedürfnisse sprachgestörter Kinder, sowie wesentliche Prinzipien und Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht herauszuarbeiten. Dabei wird versucht, sprachheilpädagogischen Unterricht möglichst umfassend zu konzeptionalisieren. Es wird betont, dass es zur Überwindung spezifischer sprachlicher Defizite neben der unspezifischen Förderung in Regelschulen üblicherweise eines Unterrichts von fachspezifisch ausgebildeten Sprachheilpädagogen bedarf. Weitere Studien müssen zeigen, welche Methoden und Maßnahmen sich im Unterricht als besonders effektiv erweisen.

Schlüsselwörter: spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen, Unterrichtsprinzipien, sprachheilpädagogischer Unterricht, Schule zur Sprachförderung

1. Vorgehensweise

In den letzten Jahren lassen sich in der Fachliteratur wieder vermehrt Beiträge zum „sprachtherapeutischen Unterricht" finden. Im vorliegenden Artikel werden auf der Grundlage aktueller konzeptioneller Darstellungen (z. B. *Trossbach-Neuner* 2003, *Baumgartner* 2006, *Grohnfeldt/Schönauer-Schneider* 2007, *Seiffert* 2008) und exemplarischer Beschreibungen (z. B. *Ettenreich-Koschinsky* 2003, *Mayer* 2003, 2007) wesentliche Prinzipien und Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht beschrieben und exemplarisch illustriert.

Dabei wird auf die Herausarbeitung systematischer Vergleiche zwischen den aufgearbeiteten Beiträgen verzichtet. Vielmehr liefern die subjektive Kenntnis der Problematik und die Erfahrungen des Verfassers den Ausgangspunkt der Analyse. Dennoch wird versucht, eine möglichst umfassende Beschreibung zu liefern, die als Diskussionsgrundlage für die konzeptionelle Fassung sprachheilpädagogischen Unterrichts dienen soll.

2. Einleitung

Obwohl die Sprachheilschule bereits seit Anfang des 20. Jahrhunderts als eine zentrale Institution zur Überwindung sprachlicher Defizite fungierte, hat die Sprachheilpädagogik die Frage nach dem „sprachtherapeutischen Unterricht" spätestens seit den 80er Jahren stark vernachlässigt und sich vor allem der Entwicklung therapeutischer Konzepte gewidmet. Sprachheilpädagogen in der schulischen Praxis, die dem Anspruch, eine sprachtherapeutische Leistung im „Milieu der Normalität" (*Baumgartner* 2006, 270) zu realisieren, gerecht zu werden versuchten, mussten klinisch-therapeutisches Wissen eigenverantwortlich an die Gegebenheiten im Schulalltag anpassen. Was die Entwicklung spezieller Therapiemethoden angeht, hat die deutsche Sprachheilpädagogik beachtliche Erfolge vorzuweisen. Auch wenn die in einzelne Fachrichtungen getrennte Sonderpädagogik aufgrund der Komplexität der Beeinträchtigungen von Kindern an Schulen zur Sprachförderung und Sonderpädagogischen Förderzentren aktuell überholt erscheint, war diese m. E. kein historischer Fehler, wie es *Baumgartner* (2006) formuliert. Vielmehr ist anzunehmen, dass diese Bedingung ein Garant dafür war, spezielle Therapiekonzeptionen für unterschiedliche sprachliche Störungen zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und zu verbessern (z. B. *Baumgartner* 1999, *Dannenbauer* 1999, *Motsch* 2006, *Katz-Bernstein* 2005, *Fox* 2006, *Jahn* 2007). Die Ablösung des Begriffs Sonderschulbedürftigkeit durch den „sonderpädagogischen Förderbedarf" (*KMK-Empfehlungen* 1994, 1998), dessen Erfüllung grundsätzlich an jedem Förderort möglich sein soll, der Ausbau störungsübergreifender Sonderpädagogischer Förderzentren und die Diskussion um die Existenzberechtigung von Schulen zur Sprachförderung (z. B. *Schor* 2003), führten zu einer Wiederbelebung der Diskussion über die Spezifität des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. Ziel der vorliegenden Analyse ist es, die spezifischen Bedürfnisse sprachlich beeinträchtigter Kinder und die unterrichtlichen Methoden, Medien, Maßnahmen und Prinzipien zu beschreiben, die geeignet sind, spracherwerbsgestörte Kinder zu unterstützen, ihre sprachlichen Defizite zu überwinden und die Lernziele der allgemeinen Schule zu erreichen. Trotz aller begrüßenswerten aktuellen integrativen Bestrebungen soll deutlich werden, dass viele spracherwerbsgestörte Kinder spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen zur Überwindung ihrer Beeinträchtigung benötigen, die im Normalfall von einem spezifisch ausgebildeten Sprachheilpädagogen geleistet werden sollten und nicht von

einer Lehrkraft mit anderen fachlichen Schwerpunktsetzungen oder Regelschullehrern. Die Erwartung spezieller fachlicher Kompetenz ist im Alltag selbstverständlich, „weshalb ich mich für die Anfertigung eines Einbauschrankes auch nicht beim Bäcker beraten lasse und zum Haare schneiden keinen Schuhmacher aufsuche (*Dümler* 2005, 114). Um im Bild zu bleiben: Meinen Einbauschrank werde ich vermutlich insbesondere dann nicht bei einem Möbeldiscounter erwerben, wenn aufgrund des problematischen Schnitts meiner Wohnung die Notwendigkeit einer Maßanfertigung besteht.

3. Begrifflichkeiten

Wie können diese spezifischen sprachheilpädagogischen Methoden und Maßnahmen begrifflich und inhaltlich gefasst werden? Am bekanntesten dürfte in diesem Zusammenhang das Konzept des „sprachtherapeutischen Unterrichts" von *Braun* (1980, 2004) sein. Er definiert den sprachtherapeutischen Unterricht allgemein als jede organisierte Lehr- und Lernsituation, in der Bildungsinhalte der allgemeinen Schule vermittelt werden und dabei zugleich auf die vorhandenen sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler eingegangen wird. In einer Konkretisierung bezeichnet er jeden Unterricht als sprachtherapeutisch, „der einen Sinn- und Sachzusammenhang vermittelt ***und*** die dafür erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der sprachbehinderten Schüler aufarbeitet, also sprachtherapeutisch insoweit wirksam zu werden sucht, wie es zur Bewältigung des konkret intendierten Sach- und Sinnzusammenhangs erforderlich ist" (*Braun* 1980, 2004). Sprachtherapeutischer Unterricht wird bei *Braun* also nicht als sprachtherapierender Unterricht verstanden, der dieselben Ziele wie die Sprachtherapie verfolgt und wie diese die individuell diagnostizierten Sprachlernbedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Dies könnte der Begriff suggerieren. *Seiffert* (2008) hat in einer der letzten Ausgaben dieser Fachzeitschrift auf diese mögliche falsche Rezeption des *Braun*schen Begriffs hingewiesen. Im Mittelpunkt des „Sprachtherapeutischen Unterrichts" steht das schulische Lernziel. Dieses lenkt die Auswahl der Inhalte, Methoden und Medien. Sprachtherapeutische Maßnahmen haben eine Art Dienstleistungsfunktion für das Erreichen schulischer Lern-und Bildungsziele. Dazu analysiert die Lehrkraft die schulischen Lerninhalte hinsichtlich sprachlicher Anforderungen und vermittelt die sprachlichen Kompetenzen, die zur kognitiven und sprachlichen Durchdringung des Unterrichtsinhalts notwendig sind, damit die möglichen negativen Auswirkungen einer spezifischen Spracherwerbsstörung auf die kognitive Entwicklung verhindert werden können. Zweifellos handelt es sich hier um eine zentrale Aufgabe sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. Es ist aber nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite sprachheilpädagogischer Unterrichtsplanung nimmt ihren Ausgangspunkt bei den individuell diagnostizierten sprachlichen Lernbedürfnissen der Kinder und verfolgt das Ziel, ihre sprachlichen Kompetenzen auf den unterschiedlichen Sprachebenen, unabhängig von schulischen Lernzielen, an das Niveau sprachlich unauffälliger Kindern heranzuführen.

Als Oberbegriff verbindet den *Braun*schen Begriff des „Sprachtherapeutischen Unterrichts" in meinem Augen eine zu enge Assoziation mit der Sprachtherapie, die vom Autor so gar nicht intendiert wurde. Betrachtet man außerdem die Qualitätsmerkmale einer wissenschaftlich fundierten Sprachtherapie („Abfolge möglichst natürlicher Interaktionen", „Berücksichtigung individueller Neigungen und Bedürfnisse" [*Dannenbauer* 1999], „bezieht sich auf die Betreffenden selbst und ihr soziales Umfeld", „Effektivitätskontrolle im Sinne einer Evaluation und evidenzbasierten Therapie" [*Grohnfeldt* 2007], „Ableitung von Therapiezielen aus dem individuellen Entwicklungsprofil jedes Kindes" [*Dannenbauer* 2007]), wird wiederum deutlich, dass dieser Anspruch im Unterricht nicht durchgängig verwirklicht werden kann. Hinzu kommt, dass sich sprachheilpädagogisches Handeln im Unterricht nicht allein durch diese Aufgabe charakterisieren lässt, sondern durch andere Dimensionen ergänzt werden muss. Deshalb ist der Begriff m. E. nicht geeignet, das Gesamt sprachheilpädagogischer Maßnahmen zu beschreiben, sondern stellt einen Ausschnitt sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht dar. Aus diesem Grund wird den folgenden Ausführungen der Begriff „sprachheilpädagogischer Unterricht" (*Dannenbauer* 1998) zugrunde gelegt. *Darunter werden alle Methoden und Maßnahmen verstanden, die die sprachlichen Kompetenzen vermitteln, die zum Erreichen der schulischen Lernziele notwendig sind, die basale Voraussetzungen für sprachliches Lernen schaffen und individuelle sprachliche Defizite auf allen sprachlichen Ebenen überwinden, sowie mögliche Sekundärbeeinträchtigungen auf personaler, sozialer und kognitiver Ebene minimieren.*

4. Notwendigkeit der Konzeptionalisierung des sprachheilpädagogischen Unterrichts

Während bis in die siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts vorrangig stotternde und aussprachegestörte Kinder die Sprachheilschule besuchten, zeigt eine Untersuchung von *Giesecke/Harbrucker* aus dem Jahr 1991 ein deutlich verändertes Bild. Die Schülerschaft an Schulen zur Sprachförderung setzte sich bereits vor mehr als 15 Jahren zu einem großen Teil aus Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen auf den unterschiedlichen Sprachebenen zusammen. Ein hoher Anteil der Kinder (ca. 50 %) entwickelt in der Folge der sprachlichen Problematik massive Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache. Neben Konzentrationsstörungen erschweren kognitive Beeinträchtigungen und gravierende psychische Auffälligkeiten den Unterricht. Diese Tendenz dürfte sich bis heute sicherlich noch verstärkt haben. In der Untersuchung von *Holler Zittlau/Gück* (2001, 18) geben mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, dass die Heterogenität der Schülerschaft die

Realisierung sprachheilpädagogischer Förderung im Unterricht erschwert. Stellt sich die Problematik an Schulen zur Sprachförderung als sehr umfassend dar, dürfte die Situation an Sonderpädagogischen Förderzentren aufgrund der vielfältigen Beeinträchtigungen der Kinder in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache noch deutlich komplexer sein. *Hussnätter* (2004, 191) beklagt in diesem Zusammenhang die Nivellierung fachspezifischer Förderung an Sonderpädagogischen Förderzentren. Aufgrund der komplexen Förderbedürfnisse in den Schwerpunkten Lernen und Verhalten droht fachspezifisches Wissen der Sprachheilpädagogik „in fachlicher Unspezifität zu verdampfen" (*Baumgartner* 2006, 270).
Trotz der polysymptomatischen Überschneidungen von Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Förderschwerpunkten sollte die Sprachheilpädagogik vor diesem Hintergrund die spezifischen Bedürfnisse sprachgestörter Kinder betonen sowie die Aufgaben und Ziele spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen konzeptionell beschreiben. Erst auf dieser Grundlage scheint es sinnvoll, Konzepte für komplexe Beeinträchtigungen zu entwickeln. Aufgrund der Veröffentlichung neuer therapiedidaktischer Konzeptionen (*Motsch* 2006), deren Effizienz auch im Unterricht empirisch nachgewiesen wurde (*Motsch/Berg* 2003, *Motsch/Riehemann* 2008), ist es mir auch persönlich wichtig, meine Ausführungen aus dem Jahr 2003 (*Mayer* 2003) zu reflektieren, zu überarbeiten und zu ergänzen.

5. Prinzipien sprachheilpädagogischen Unterrichts

Bei den im Folgenden genannten Prinzipien handelt es sich um spezifische Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts. Die allgemeinen didaktischen Prinzipien eines guten Unterrichts (Schülerorientierung, Aktivierung, Übung, Wiederholung, Differenzierung etc.) behalten selbstverständlich auch im sprachheilpädagogischen Unterricht ihre Gültigkeit (s. Abb. 1).

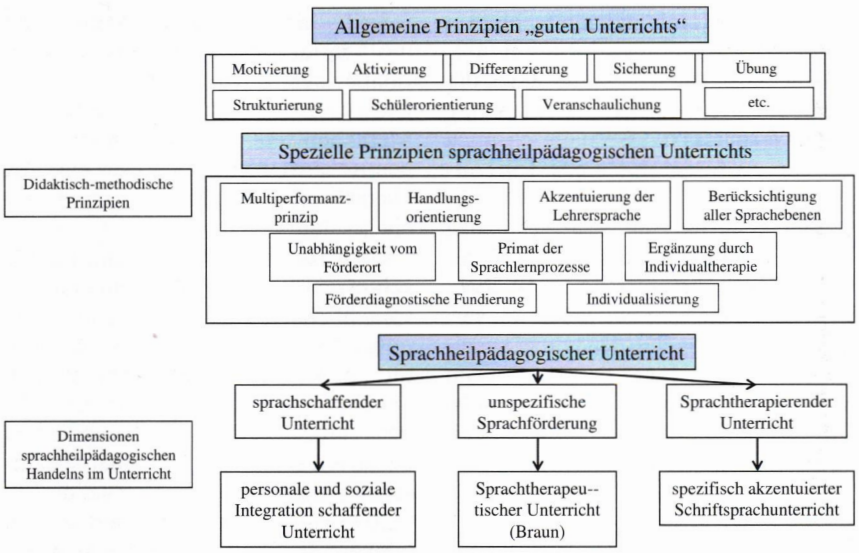


Abb. 1: Prinzipien und Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht

5.1 Förderdiagnostische Fundierung

Ohne die Überwindung der „diagnostischen Eingangsschwelle" (*Motsch* 2006, 12) ist sprachheilpädagogischer Unterricht nicht realisierbar. Erst die Kenntnis des sprachlichen Entwicklungsstandes auf der Grundlage einer linguistisch fundierten Sprachdiagnostik sowie der Förderbedürfnisse in anderen Entwicklungsbereichen ermöglicht es, einen Unterricht zu planen, der die Lerninhalte, Methoden und Medien an die Bedürfnisse der einzelnen Kinder adaptiert. Bei sprachlichen Beeinträchtigungen handelt es sich um komplexe und dynamische Ereignisse, bei denen mit Veränderungen auf der Symptomebene, des Bedingungsgefüges, des subjektiven Erlebens sowie mit der Entstehung psychosozialer Komplikationen zu rechnen ist. Daraus resultiert ein Gefüge, in dem sprachliche Auffälligkeiten eingeflochten sind in ein komplexes Wechselspiel von Bedingungs-, Begleit- und Folgestörungen. Deshalb kann die Vorgehensweise nur durch ein prozessorientiertes, Hypothesen geleitetes Vorgehen realisiert werden (*Grohnfeldt* 2003, *Baumgartner* 2008). Sprachheilpädagogische Diagnostik ist damit kein punktuelles Verfahren, sondern ein kontinuierlicher Prozess, in dem sich die eingeleiteten Maßnahmen immer wieder einer Effizienzüberprüfung unterziehen und gegebenenfalls durch andere Maßnahmen ersetzt oder ergänzt werden müssen. Da eine sprachliche Beeinträchtigung zudem immer nur im interaktionalen Kontext angemessen interpretiert werden kann, spielt auch die Analyse des Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen des Kindes, der Person-Umfeld-Systeme, eine wesentliche Rolle („prozessuale Systemdiagnostik"; *Grohnfeldt* 2003). Die KMK-Empfehlungen bewerten für die Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache folgende Informationen als relevant: Bedeutung sprachlicher Beeinträchtigungen für Erleben und Lernen sowie Folgen für die Kommunikation, Verlauf der Entwicklung und Aneignung von Sprache und Sprechen sowie Maßnahmen und Ergebnisse bisheriger Förderung, individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie soziale Einbindung und schulisches Umfeld, ggf. weitere Beeinträchtigungen, insbesondere des Hörvermögens, der auditiven und visuellen Wahrnehmung und der Motorik, ggf. medizinische und psychologische Untersuchungsergebnisse, allgemeiner Entwicklungs- und Leistungsstand (*KMK* 1998, 8).

Diese Form der systematischen, differenziellen, zeitintensiven und leistungsstarken quantitativen und qualitativen [...] Diagnostik" (*Baumgartner* 2008, 27) kann von Sprachheilpädagogen in der schulischen Praxis nicht alleine geleistet werden. Es dürfte eine Überforderung einer einzelnen Lehrkraft darstellen, sich in der quantitativen und qualitativen Interpretation diagnostischer Ergebnisse aus unterschiedlichen Förderschwerpunkten gleichermaßen zu qualifizieren. Auf der einen Seite besteht hier die Notwendigkeit, die eigenen Kompetenzgrenzen anzuerkennen und im Lehrerkollegium Spezialistenteams für unterschiedliche Förderschwerpunkte zu bilden, zum anderen stellt sich die anspruchsvolle Aufgabe, diagnostische Informationen außerschulischer Fachdienste (Sprachtherapeuten, Kinderärzte, HNO-Ärzte, Kieferorthopäden, Psychologen, sozialpädagogischer Beratungsstellen, heilpädagogischer Einrichtungen etc.) interdisziplinär zu kommunizieren und gemeinsam einen realistischen kurzfristigen Förderplan zu entwickeln, der sowohl in der Schule als auch in der nachmittäglichen Betreuung und gegebenenfalls in außerschulischen Therapiemaßnahmen gemeinsam verfolgt wird. Zentrale Aufgabe der Interpretation unterschiedlicher diagnostischer Ergebnisse besteht darin, diese nicht unverknüpft nebeneinander stehen zu lassen, sondern ein Bild der Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln und Förderziele hinsichtlich der Bedeutung für die Entwicklung zu gewichten. So ist beispielsweise zu überlegen, ob Förderziele im sozialen Bereich (z. B. Beziehungsfähigkeit) primäre Bedeutung haben, bevor spezifische sprachliche Lernziele in Angriff genommen werden können.

In engem Zusammenhang mit diesem Prinzip steht die Forderung nach einer Individualisierung des Unterrichts, da sich die individuellen Förderziele ausschließlich am diagnostischen Befund orientieren können. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Lernausgangslage der Kinder genau zu bestimmen und dem Kind Angebote zu machen, die etwas über seinem aktuellen Leistungsniveau liegen. Ein individualisierender Unterricht kann vermutlich immer nur in Ansätzen verwirklicht werden. „Die Individualisierung der Lernanforderungen als Anspruch und Herausforderung in der Sprachheilpädagogik ist eine Sisyphosaufgabe, deren Zielsetzung in ihrer Totalität nie ganz erreicht werden kann, in ihrer grundsätzlichen Bedeutung jedoch aufrecht erhalten werden sollte" (*Grohnfeldt/Schönauer-Schneider* 2007, 243-244).

5.2 Spezifisch akzentuierte Lehrersprache

Da Kinder im ungestörten Spracherwerb ihre sprachlichen Fähigkeiten durch Lernen am Modell weiterentwickeln, kommt dem sprachlichen Modell der Lehrkraft im sprachheilpädagogischen Unterricht eine zentrale Rolle zu. „Das Bewusstsein, dass die eigene Sprache immer auch therapeutisches Mittel ist, ist eine Grundbedingung für das erfolgreiche Unterrichten sprachlich beeinträchtigter Kinder" (*Schmidt/Weiß* 2004, 168). Eine spezifisch akzentuierte Lehrersprache ist zum einen geeignet, das beeinträchtigte Sprachverständnis spracherwerbsgestörter Kinder zu stützen, zum anderen ist sie in der Lage, sprachliche Strukturen in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken und so die rezeptive Verarbeitung und spontan sprachliche Produktionen anzuregen (s. Kasten 1).

- Eine leicht verlangsamte, melodisch gegliederte Sprache
- eine deutliche, standardsprachlich orientierte Artikulation
- der bewusste Einsatz von Sprechpausen, Veränderungen des Sprechtempos und der Stimme
- die bewusste Wiederholung einzelner Wendungen oder Begriffe
- die Aufrechterhaltung des Blickkontakts
- handlungsbegleitendes Sprechen
- die Veranschaulichung komplexer Sachverhalte
- der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik, um das Sprachverständnis spracherwerbsgestörter Kinder zu stützen und sprachlich vermitteltes Lernen zu erleichtern.

Kasten 1

Diese spezifisch akzentuierte professionelle Sprache unterscheidet sich deutlich von der alltäglichen Kommunikation, mit der das Kind in natürlichen Kontexten konfrontiert ist.

Auch um die Defizite auf produktiver Ebene zu beeinflussen, ist die professionell gestaltete Lehrersprache ein zentrales Medium. *Motsch* (2006) postuliert in diesem Zusammenhang die konsequente Optimierung der Sprechweise des Therapeuten. Durch bewusstes Verlangsamen, akzentuiertes Betonen, fraktioniertes Sprechen (ganz kurze Pausen unmittelbar vor/nach der Zielstruktur) und leicht übertriebene Sprechmelodie sollen die kritischen Merkmale der Zielstruktur in den Fokus der kindlichen Aufmerksamkeit gerückt und die rezeptive Verarbeitung angeregt werden. Gezielte Fragen, Impulse und Aufforderungen sollen die Kinder motivieren, eigene Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur zu produzieren. In diesem Zusammenhang spielen die Modellierungstechniken (z. B. *Dannenbauer* 1999) eine wichtige Rolle. *Dannenbauer* unterscheidet zwei Formen. Modellierungstechniken, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen, werden von der Lehrkraft in der Unterrichtsvorbereitung gezielt geplant. Die „Präsentation grammatikalischer Zielstrukturen" beispielsweise verfolgt das Ziel, den Kindern eine ausgewählte Struktur durch die hochfrequente modellhafte Produktion in das Zentrum der kindlichen Aufmerksamkeit zu lenken und so die rezeptive Verarbeitung anzuregen. Im folgenden Beispiel 1 soll den Kindern die Akkusativmarkierung möglichst intensiv präsentiert werden. Um die Veränderung zwischen Nominativ und Akkusativ zu verdeutlichen, werden ausschließlich maskuline Nomen verwendet.

Modellierungstechniken, die kindlichen Äußerungen nachfolgen, entziehen sich der Vorausplanung und werden bei Bedarf eingesetzt, um fehlerhafte kindliche Äußerungen inhaltlich akzeptierend aufzunehmen und beiläufig formal richtig zu stellen. Die bekanntesten Techniken sind die *Expansion*, mit Hilfe derer kindliche Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur vervollständigt

werden und das *korrektive Feedback* (s. Bsp. 2), das Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur wiedergibt.

Vorbereitung des Bilderbuchs: Kleiner Bär, ich wünsch Dir was (*Pfister* 1999): An der Tafel hängen zahlreiche Bilder von Tieren, die von den Kindern zunächst mit dem richtigen Genus im Nominativ benannt werden. Die Lehrkraft erzählt, dass der kleine Bär bald Geburtstag hat und sich überlegt, wen er zu seiner Party einladen könnte. Die Lehrkraft: „Der Bär weiß noch nicht so recht, ***wen*** er einladen möchte, vielleicht lädt er ***den*** Fuchs ein, er könnte auch ***den*** Vogel oder ***den*** Frosch einladen, ich glaube nicht, dass er ***den*** Raben einlädt, was meinst Du: soll er ***den*** Tiger oder ***den*** Affen einladen?

Beispiel 1: Akkusativmarkierung

Situation: Bilderbuchbetrachtung: „Ungeheuerlich" (*Baumgart* 1998). Lehrkraft: „Wo könnte sich denn der kleine Drache versteckt haben?" Das Kind: „unter ***den*** Tisch?" Die Lehrkraft modelliert: „Unter ***dem*** Tisch, das könnte sein, vielleicht ist er auch unter ***dem*** Stuhl oder hinter ***dem*** Brot, vielleicht ist er aber auch neben ***dem*** Sofa oder hinter ***dem*** Teddy."

Beispiel 2: „korrektives Feedback"

Beispiele für den Einsatz der Modellierungstechniken auf den anderen sprachlichen Ebenen finden sich bei *Grohnfeldt* et al. (2007).

5.3 Multiperformanzprinzip

Das Multiperformanzprinzip wurde ursprünglich im Zusammenhang mit der Diagnostik von Spracherwerbsstörungen formuliert (*Dannenbauer* 1992). Um ein möglichst umfassendes Bild der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu erhalten, ist es nicht ausreichend, ausschließlich seine spontansprachlichen Produktionen zu analysieren. Auch die anderen Modalitäten (Dekodierfähigkeit, metasprachliche Fähigkeiten und die Fähigkeit, sprachliche Modelläußerungen zu rekonstruieren) müssen in der Diagnostik berücksichtigt werden. Dieses Prinzip spielt aber nicht nur in der Diagnostik, sondern auch im unterrichtlichen Handeln eine wesentliche Rolle. Mit dem Prinzip des Modalitätenwechsels in der Kontextoptimierung (*Motsch* 2006) wird das Multiperformanzprinzip in besonderem Maße betont. Durch den kurzrhythmischen Wechsel zwischen Rezeption, Produktion, Rekonstruktion und metasprachlicher Reflexion soll die ansonsten weitgehend nicht bewusste Sprachaneignung intensiviert, beschleunigt oder an bestimmten Stagnationspunkten wieder angestoßen werden (*Motsch* 2006). Ein geeignetes Setting dafür ist das Rollenspiel, in dem das Kind durch den Rollentausch einmal eine rezeptiv verarbeitende, einmal eine sprachlich agierende Rolle einnimmt.

5.4 Handlungsorientierung

Auf Grund der bereits erwähnten Sprachverständnisschwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kindern ergibt sich die Notwendigkeit zur Handlungsorientierung. Handlungsorientierter Unterricht wird in der Didaktik üblicherweise als „ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht [verstanden], in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können" (*Meyer* 1988, 214). Im sprachheilpädagogischen Unterricht sollte dieses Prinzip eine erweiterte Akzentuierung erhalten. Handlungsorientierung sollte hier vor allem so realisiert werden, dass Handlungen stets sprachlich begleitet werden und Sprache durch Handlungen illustriert wird, um den Kindern die Verarbeitung sprachlicher Strukturen und die sprachlich-kognitive Durchdringung eines Sachverhalts zu erleichtern. Arbeitsanweisungen, neue Rechenoperationen etc. sollten von der Lehrkraft zunächst handlungsbegleitend verbalisiert werden. Die Kinder sollen lernen, die demonstrierten und verbalisierten Handlungsabläufe zunächst laut sprechend, später flüsternd zu imitieren und in ein Denken oder inneres Sprechen zu überführen (vgl. *Myschker* 1993).

Bei der Einführung der Arbeit mit der Lernbox im Rechtschreibunterricht werden die einzelnen Arbeitsschritte zunächst von der Lehrkraft selbst verbalisiert und demonstriert, bevor die Lehrkraft die Kinder instruiert und schließlich einzelne Kinder die Verbalisierungen übernehmen.

Beispiel 3: Handlungsbegleitendes Sprechen

5.5 Berücksichtigung aller Sprachebenen

Seiffert (2008) ist zuzustimmen, wenn er von der Notwendigkeit spricht, einen spezifisch sprachtherapeutischen Unterricht, wie ihn die Kontextoptimierung für grammatikalische Störungen (*Motsch* 2006) ermöglicht, für verschiedene Störungsbilder zu konzeptionalisieren. Aktuell ist ein „sprachtherapierender Unterricht" (s. Kap. 6.5) nur für grammatische Störungen realisierbar. Da spracherwerbsgestörte Kinder aber auch auf den Ebenen Phonetik und Phonologie, Semantik und Lexikon und Schriftsprache massive Förderbedürfnisse zeigen können, besteht ein akuter Handlungsbedarf, für diese Sprachebenen ähnlich effektive spezifische Konzeptionen zu entwickeln. Spätestens ab der dritten Klasse, wenn die Erzählungen und schriftlich verfassten Texte der Kinder länger und komplexer werden, muss der Förderung narrativer Strukturen im Rahmen der Pragmatik und dem schriftsprachlichen Ausdruck im Rahmen der Aufsatzerziehung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

5.6 Ergänzung des Unterrichts durch Individualtherapie

Sprachheilpädagogischer Unterricht und sprachliche Individualtherapie sind

zwei Säulen sprachheilpädagogischen Handelns, die einander ergänzen müssen und nicht in einer „Entweder-oder-Beziehung" stehen. Während den individuellen formalsprachlichen Defiziten eines Kindes durch eine ausschließliche Ausrichtung der Inhalte, Methoden und Medien auf das Erreichen individuell formulierter Therapieziele in der Individualtherapie besser entsprochen werden kann, bietet der sprachheilpädagogische Unterricht über einen kontinuierlichen Zeitraum eine zielgerichtete, planvoll strukturierte Lernumgebung, die von einer responsiven, einfühlsam und flexibel reagierenden, sachkundigen Person gestaltet wird, die die Kommunikationsversuche der Kinder ernst nimmt, reflektiert und modelliert. Lernen in der Gruppe ist zudem üblicherweise motivierender als in der Einzelsituation. Die Kommunikation mit den Klassenkameraden kann als lustvoller erlebt werden, als die zu intensive Kommunikation mit dem Therapeuten. Insbesondere für den Erwerb pragmatischer Kompetenzen erscheint das Lernen in der Gruppe ein vorteilhaftes Setting zu sein (vgl. *Baumgartner* 2008).
Ferner konnten die Interventionsstudien zur Kontextoptimierung (*Motsch/Berg* 2003, *Motsch/Riehemann* 2008) zeigen, dass grammatische Ziele auch im Unterricht effektiv erreicht werden können.

5.7 Unabhängigkeit vom Förderort

Den speziellen Förderbedürfnissen spracherwerbsgestörter Kinder zu entsprechen, ist seit den KMK-Empfehlungen aus dem Jahre 1998 nicht mehr allein Aufgabe der Schulen zur Sprachförderung. Aus diesem Grund ist es notwendig, sprachheilpädagogisches Wissen in den Grundschulen zu implantieren, um dort ein Grundwissen zur sprachlichen Förderung zur Verfügung zu stellen. Ein Schritt in die richtige Richtung stellt die DVD „Sprache lernt man nur durch Sprechen" (*Schönauer-Schneider/Schweiz* 2006) dar. Es ist aber eine Illusion, Lehrkräfte an Grundschulen in einem Schnellkursus zu Sprachheilpädagogen fortbilden zu können und zu erwarten, dass ein spezifischer sprachheilpädagogischer Unterricht in Klassen mit 30 Kindern möglich sei. Sprachheilpädagogischer Unterricht lässt sich nicht mehr realisieren, wenn Rahmenbedingungen spezifisch sprachliches Lernen nicht mehr ermöglichen (*dgs 2000*).
Wenn die optimale Förderung eines Kindes in der Regelgrundschule nicht gewährleistet werden kann, stellt ein spezifisch gestalteter sprachheilpädagogischer Unterricht an der Schule zur Sprachförderung die effektivere Maßnahme dar. Zu begrüßende Fortbildungsmaterialien wie die oben genannte DVD dürfen nicht dazu missbraucht werden, die Notwendigkeit spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen, die eine fachspezifisch ausgebildete Lehrkraft an Schulen zur Sprachförderung realisiert, in Frage zu stellen. Die Qualität des Schulsystems in der Bundesrepublik sollte sich nicht an der Quantität der Integration messen lassen, sondern inwiefern es gelingt, jedem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf die optimale Förderung zu garantieren. Auch die KMK-Empfehlungen äußern sich ähnlich: „Grundsätzlich ist derjenige Förderort zu wählen, der auf bestmögliche Weise dem Förderbedarf dieser Kinder und Jugendlichen, ihrer Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung gerecht wird und die schulische und gesellschaftliche Eingliederung sowie die Vorbereitung auf Beruf und Leben leisten kann" (*KMK* 1998, 9).

6. Dimensionen sprachheilpädagogischen Unterrichts

6.1 Sprachschaffender Unterricht

Da es zahlreichen Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache an basalen Voraussetzungen für die erfolgreiche Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten mangelt, ist es in der schulischen Praxis nicht ausreichend, allein die formalsprachlichen Defizite der Kinder zu berücksichtigen. Vielmehr sind auch die für die allgemeine Entwicklung bedeutsamen und für sprachliches Lernen notwendigen kognitiven und sozialemotionalen Voraussetzungen zu beachten und bei Bedarf zu beeinflussen (vgl. *Weinert* 2002, zit. *Baumgartner* 2008). Dennoch darf diese unspezifische sprachheilpädagogische Arbeit sprachliches Lernen im Symbolsystem der Sprache selbst nie ersetzen. Es gibt keinen Hinweis darauf, „dass ein allgemeines Denk- oder motorisches Training einen direkten Transfer in den Sprachbereich aufweist" (*Weinert* 2002, zit. *Baumgartner* 2008, 120). Eine Förderung der sprachtragenden Funktionen kann ein Fundament für sprachliches Lernen legen, linguistische Erkenntnisprozesse selbst aber nicht in Gang setzen. „Die Annahme, es gebe einen direkten Transfer von der Motorik hin zur Sprache, ist ein Mythos. Es handelt sich hierbei um einen trivialen Schluss, der jeglicher theoretischen und empirischen Grundlage entbehrt" (*Breitenbach* 1997, 170f.).
Von besonderer Bedeutung als Voraussetzung für spezifisch sprachliches Lernen ist die Förderung der kommunikativen Bereitschaft und der Responsivität. „Kommunikation ist Bedingung (...), Ursprung und Ziel, sprachlicher Lernprozesse" (*Baumgartner* 2008, 67). Eine entsprechende Gestaltung des kommunikativen Milieus im Klassenzimmer verfolgt das Ziel die Mitteilungsbereitschaft und -freude zu erhalten oder gegebenenfalls neu zu wecken. Eine Atmosphäre, in der sich die Kinder emotional sicher und „aufgehoben" fühlen, die den Kindern das Gefühl vermittelt, dass die Lehrkraft ihre Kommunikationsversuche ernst nimmt und diese evtl. mit ihrer Unterstützung erfolgreich sein werden, schafft eine positive Voraussetzung für die individuelle Sprachtherapie (*Dannenbauer* 1998) und spezifisch sprachliches Lernen im Unterricht.

6.2 Personale und soziale Integration schaffender Unterricht

Längsschnittuntersuchungen mit SSES-Kindern haben gezeigt, dass deren Schwierigkeiten in den seltensten Fällen bereichsspezifisch bleiben, sondern die kognitiven, schriftsprachlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten

negativ beeinflussen können (*Baumgartner* 2008). Im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern treten bei SSES-Kindern deutlich häufiger Probleme des Verhaltens und der Emotionalität auf. Kinder mit Spezifischen Spracherwerbsstörungen (SSES) erfahren von ihren Altersgenossen weniger Akzeptanz und werden beispielsweise seltener als Spielkameraden ausgewählt, vermutlich da sie die Mittel der Sprache zur Regulierung von Interaktionen nur unzureichend einsetzen können (*Dannenbauer* 2001). *Knox* et al. (2003) konnten zeigen, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen signifikant häufiger Opfer von Mobbing in der Schule werden als sprachlich unauffällige Kinder. Da dies massive Auswirkungen auf das Selbstwertempfinden der Kinder haben kann, laufen die Kinder Gefahr, „eine Außenseiterkarriere mit niedrigem Selbstvertrauen und sozialen Problemen zu durchlaufen" (*Grimm/Wilde* 1998, zit. *Dannenbauer* 2001, 105).

Aus diesem Grund kommt der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen im Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern eine wichtige Rolle zu.

Von Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang das systematische Einüben kooperativer Arbeitsweisen durch Spiele und Aufgaben, die nur durch die Zusammenarbeit der Kinder bewältigt werden und Gemeinschaftserlebnisse, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse stärken. Da spracherwerbsgestörte Kinder häufig Schwierigkeiten haben, soziale Situationen angemessen einzuschätzen und in sozialen Situationen adäquat zu reagieren, besteht die Notwendigkeit, den Kindern die sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die benötigt werden, um einen Konflikt sprachlich lösen zu können, sie benötigen Hilfestellungen bei der Interpretation nonverbaler Gefühlsausdrücke und Regeln, um kooperativ mit anderen arbeiten zu können.

6.3 Unspezifische Sprachförderung

Nach *Baumgartner* (2006) lässt sich der Begriff der „Förderung" nicht eindeutig von der Therapie abgrenzen. Beide haben fließende Übergänge, die vor allem durch die Intensität und die Individualität der Intervention bestimmt werden.

Die unspezifische Sprachförderung nutzt Chancen, die sich aus dem Unterrichtsgegenstand ergeben, ohne dass eine enge Anbindung an eine präzise und individuelle Diagnostik" (*Seiffert 2008, 150*) gegeben sein muss und ohne dass dies zum Erreichen der Lernziele zwingend notwendig ist. Beispielsweise können Rahmenhandlungen zu Unterrichtsinhalten die Kinder motivieren, sich mit Lerninhalten sprachlich auseinander zu setzen, sie sprachlich darzustellen und zu gestalten.

Der bayerische Lehrplan für die 1. Klasse sieht im Heimat-und Sachunterricht das Lernziel „verschiedene Eigenschaften von Materialien über die Sinne wahrnehmen" vor. Indem die Kinder Gegenstände aus verschiedenen Materialien in vorher vereinbarte Kartons einsortieren, können Akkusativmarkierungen präsentiert und evoziert werden:
Lehrkraft: Kommt der Bleistift in den roten oder in den blauen Karton? Soll die Murmel in den roten Karton? Wohin kommt die Flasche? Die Kinder antworten, handeln entsprechend und stellen sich gegenseitig Fragen.
Alternativ können kausale Nebensätze fokussiert werden:
L.: Der Schlüssel muss in den roten Karton, weil er aus Metall ist. Warum hast du die Schere in den roten Karton gelegt? Kommt das Nutellaglas in den blauen Karton, weil es aus Glas ist oder in den roten Karton, weil es aus Metall ist?

Beispiel 4: Spezifische sprachliche Ziele, abgeleitet aus dem Unterrichtsgegenstand

6.4 Sprachtherapeutischer Unterricht

Durch einen sprachtherapeutischen Unterricht im Sinne *Brauns* (s. Kapitel 3) soll die Gefahr des Übergreifens einer sprachlichen Beeinträchtigung auf die kognitive Entwicklung des Kindes verhindert werden. Durch zahlreiche Längsschnittuntersuchungen konnte gezeigt werden, dass sprachliche Probleme nicht spezifisch bleiben, sondern auf andere, insbesondere den kognitiven Bereich übergreifen können. *Dannenbauer* schätzt den Anteil der Kinder mit Spracherwerbsstörungen in Schulen zur Lernförderung auf etwa 30 % (*Dannenbauer* 2001). Kinder, die im (Vor-)schulalter als spracherwerbsgestört klassifiziert wurden, erreichen signifikant niedrigere Schulabschlüsse und weniger qualifizierte Berufstätigkeiten als der Durchschnitt. Zum Teil wird auch von einer Verschlechterung der nonverbalen Intelligenzwerte vom Kindheits- zum Jugendalter hin berichtet. Die Abnahme beträgt im Durchschnitt zwischen 10 und 20 Punkten (vgl. *Dannenbauer* 2002).

Was die konkrete Unterrichtsplanung angeht, stellt sich für Sprachheilpädagogen die Aufgabe, die schulischen Lerninhalte hinsichtlich der sprachli-

- Um ideelle Wünsche sprachlich korrekt darzustellen, benötigen die Kinder die Fähigkeit, Objektsätze mit der Konjunktion „dass" zu produzieren.
- Um „größer-kleiner-Relationen" ausdrücken zu können, müssen Kinder den Komparativ sprachlich darstellen können.
- Um den Wasserkreislauf zu verstehen, ist die Kenntnis eines ganz spezifischen Wortschatzes notwendig (verdampfen, verdunsten, aufsteigen, Kondensation etc).
- Um Raum-Lage-Beziehungen zu beschreiben, ist auf lexikalischer Ebene die Kenntnis der Präpositionen, auf grammatischer Ebene die Fähigkeit Präpositionalphrasen zu produzieren, unumgänglich.

Beispiel 5: verbale und kognitive Durchdringung von Sachverhalten

chen Anforderungen zu analysieren, die notwendig sind, um einen Sachverhalt verbal und kognitiv durchdringen zu können. Diese Fähigkeiten müssen parallel zur Vermittlung der Lerninhalte angebahnt werden. Dies können phonetische Fähigkeiten im Rahmen des Erstleseunterrichts sein, semantisch-lexikalisches Wissen bei der Sinn entnehmenden Verarbeitung eines Lesetextes oder syntaktisch-morphologische Kompetenzen zur Verbalisierung von Sachverhalten aus dem Sachunterricht oder dem Mathematikunterricht.

6.5 Sprachtherapierender Unterricht

Ausgehend von individuell diagnostizierten sprachlichen Förderbedürfnissen werden im sprachtherapierenden Unterricht Inhalte, Methoden und Medien ähnlich wie in der Individualtherapie alleine auf das Erreichen des sprachlichen Lernziels ausgerichtet. Trotz der Zweifel, die auch international an der Effizienz spezifisch sprachlichen Lernens im Unterricht geäußert werden (*Weiss* 2004, zit. *Baumgartner* 2006), besteht die Notwendigkeit, den sprach***therapeutischen*** Auftrag im Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache ernst zu nehmen. *Berg* (2006) weist völlig zu Recht darauf hin, dass die mögliche Verknüpfung von Unterricht und Therapie nicht als doppeltes Joch (*Hansen* 1929), sondern als doppelte Chance interpretiert werden sollte. Dadurch, dass wir täglich mehrere Stunden mit den Kindern zusammen sind, ihnen kontinuierlich ein professionelles Sprachmodell bieten können, täglich bestimmte syntaktische oder morphologische Strukturen fokussieren und formalsprachlich fehlerhafte Äußerungen modellierend richtig stellen können, sollte der Einfluss, den wir im therapieintegrierten Unterricht auf die beeinträchtigte Sprache unserer Kinder nehmen können, hinsichtlich Häufigkeit, Intensität und Dauer höher sein als in der sprachtherapeutischen Praxis (*Berg* 2006).

Es ist m. E. nicht nachvollziehbar, wenn Lehrkräfte die Nicht-Berücksichtigung sprachtherapeutischer Elemente im Unterricht damit begründen, dass ihnen der Lehrplan dazu keine Zeit lasse. Zum einen können sprachtherapeutische Maßnahmen in Unterrichtsthemen integriert werden, wie zahlreiche Beispiele aus der Kontextoptimierung (*Motsch* 2006) belegen, zum anderen steht uns insbesondere in den Eingangsklassen der Förderschulen so viel pädagogischer Freiraum zur Verfügung, dass es uns ohne Schwierigkeiten gelingt, Inhalte, Spiele und Übungen in den Unterricht zu integrieren, von denen einzelne Kinder der Klasse im sprachtherapeutischen Sinn profitieren, ohne dass die anderen Kinder vernachlässigt werden (s. Bsp. 6).

Das Bilderbuch ist ein Medium, das kleinen und großen Lesern gleichermaßen Spaß macht und, sprachheilpädagogisch aufbereitet, geeignet ist, sprachtherapeutisch wirksam zu werden. Bücher, in denen sich Sprach- und Handlungsschemata wiederholen, sind hier besonders geeignet, da so wiederkehrende Kontexte geschaffen werden, die die gezielte Präsentation und Evozierung spezifischer Strukturen ermöglichen und diese in einen motivierenden kindgemäßen Sinnzusammenhang stellen (*Troßbach-Neuner* 1997). Dabei wird das Bilderbuch den Kindern nicht vorgelesen, sondern gemeinsam mit ihnen dialogisch erarbeitet. Nachdem die Lehrkraft eine bestimmte Struktur passend zum Inhalt mehrmals präsentiert hat, können die folgenden Seiten der Geschichte sprachlich zum großen Teil von den Kindern gestaltet werden, während die Lehrkraft bei Bedarf modellierend eingreift. Durch den Einsatz zusätzlicher Materialien und die Herstellung von Bezügen zur Erfahrungswelt der Kinder gelingt es, die Fokussierung der Zielstruktur noch intensiver zu gestalten.

Aus Platzgründen soll die sprachheilpädagogische Aufbereitung nur einer Seite aus dem Buch „Chamäleon Kunterbunt" (*Carle* 1998) die Vorgehensweise illustrieren. Bereits an diesem knappen Beispiel wird deutlich, dass es in den meisten Fällen notwendig ist, den Originaltext im Sinne der fokussierten Zielstruktur zu modifizieren. Eine ausführliche Darstellung des Bilderbucheinsatzes im sprachheilpädagogischen Unterricht und ein vollständiges Beispiel finden sich bei *Mayer* (2007).

- Versteckspiele bieten sich an, Akkusativ- oder Dativmarkierungen zu fokussieren. Die Lehrkraft versteckt hinter einem Sichtschutz einen Gegenstand irgendwo hinter, neben, unter, in, auf ... einem Teller oder einem Becher. Nachdem die Lehrkraft die möglichen Verstecke verbalisiert hat (Präsentation der Zielstruktur), dürfen die Kinder raten („unter dem Becher?" „neben dem Teller?") Je nachdem ob die Lehrkraft die Frage mit „wohin?" oder „wo?" stellt, werden zwingende Akkusativ- oder Dativkontexte geschaffen (vgl. *Motsch* 1999).
- Die Klasse kommt im Sitzkreis zusammen. In der Mitte liegen unterschiedliche Musikinstrumente. Die Lehrkraft verteilt unterschiedliche Aufträge: „Ich spiele Gitarre, du trommelst, M. klatscht in die Hände". Nach einigen Demonstrationen geben sich die Kinder analoge „Spielaufträge". Mit diesem Format gelingt es der Lehrkraft, die Subjekt-Verb-Kontroll-Regel zu demonstrieren.
- „Ein Streit unter Tieren": An der Tafel hängen unterschiedliche Tierbilder. Die Lehrkraft erzählt den Kindern, dass unter den Tieren im Zoo ein großer Streit ausgebrochen ist, ***weil*** jedes Tier der König im Zoo sein ***will***. Die Kinder hören von Kassette die Äußerungen einiger Tiere: „Ich bin der König, ***weil*** ich am besten ***klettere***." „Ich bin der König, ***weil*** ich ..." Anschließend überlegen sich die Kinder Begründungen, warum die anderen Tiere König im Zoo sein wollen und schreiben die formulierten kausalen Nebensätze auf.

Beispiel 6: Verknüpfung von lern- und sprachtherapeutischen Zielen

	Originaltext: Das ist ein Chamäleon. Ein Chamäleon kann seine Farbe ändern. Sitzt ein Chamäleon auf einem grünen Blatt, wird es grün wie das Blatt. Klettert es auf einen braunen Baumstamm, wird es so braun wie der Baumstamm …
Unterrichtssituation (mit verändertem Text): Zielstruktur: subordinierte Nebensätze mit Verbendstellung	L.: Das ist ein Chamäleon. Ein Chamäleon kann seine Farbe ändern. Wenn das Chamäleon auf einem grünen Blatt sitzt, dann wird es grün wie das Blatt. Wenn das Chamäleon auf dem braunen Baumstamm sitzt, dann wird es braun wie der Baumstamm. Die Lehrkraft verdeutlicht die anderen Bildausschnitte und fordert die Kinder auf sich zu äußern. Anschließend zeigt die Lehrkraft auf einzelne Gegenstände im Klassenzimmer und fordert die Kinder auf sich zu äußern. Danach dürfen die Kinder Bildkarten mit unterschiedlichen Objekten (z. B.: Banane) ziehen und äußern sich analog unter Einbau der Zielstruktur: „Wenn das Chamäleon auf der Banane sitzt, dann …“.

Beispiel 7: Sprachheilpädagogische Aufbereitung eines Bilderbuchtextes

6.6 Spezifisch sprachheilpädagogisch akzentuierter Schriftsprachunterricht

Spracherwerbsgestörte Kinder gelten als besondere Risikogruppe für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Catts* et al. (2002) zu Folge entwickeln sprachentwicklungsgestörte Vorschulkinder in der zweiten Klasse sechs bis achtmal häufiger Lesestörungen als sprachlich unauffällige Kinder. Während Kinder mit phonologischen Störungen und beeinträchtigter phonologischer Bewusstheit häufig durch Schwierigkeiten beim Erlernen der Lesefertigkeit auffallen, zeigen Kinder mit Defiziten auf der Ebene der Semantik und/oder Syntax/Morphologie vor allem Schwierigkeiten beim Leseverständnis.
Aus diesem Grund muss ein spezifisch sprachheilpädagogisch akzentuierter Schriftsprachunterricht umfassend konzeptionalisiert werden. Bereits im Vorschulalter, aber vor allem auch parallel zum Schriftspracherwerb ist eine Förderung der phonologischen Bewusstheit ein zentraler Bestandteil des Erstleseunterrichts. Neben dem systematischen Erlernen und Automatisieren der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und des phonologischen Rekodierens muss dem kontinuierlichen Ausbau des Sichtwortschatzes und der Automatisierung der Worterkennung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. *Mayer* 2008).
Defizite im Leseverständnis werden in der Erforschung der Legasthenie häufig nicht als eigenständige Problematik, sondern als Resultat der beeinträchtigten Worterkennung betrachtet. Mag dies für sprachlich unauffällige Kinder nachvollziehbar sein, resultieren Probleme mit der Sinnentnahme bei spracherwerbsgestörten Kindern oft aus deren rezeptiven lautsprachlichen Defiziten. Der differenziertere Wortschatz und die komplexere Syntax, die Verwendung morphologischer Elemente, die in der Lautsprache seltener vorkommen sowie das Fehlen nonverbaler Informationsträger verstärken die Problematik des Verständnisses auf schriftsprachlicher Ebene.
Deshalb brauchen spracherwerbsgestörte Kinder als Ergänzung eines Trainings der Worterkennung spezifische Unterstützung im Bereich der Sinnentnahme, da zahlreiche linguistische Prozesse, wie der Zugriff auf Wortbedeutungen, die syntaktisch-morphologische Dekodierung sowie das Verständnis komplexer längerer Äußerungen nicht vorausgesetzt werden können. Die Förderung lautsprachlicher Kompetenzen auf semantisch-lexikalischer und grammatikalischer Ebene ist deshalb durchaus eine geeignete Methode, das Leseverständnis spracherwerbsgestörter Kinder zu fördern (*Stothard/Hulme* 1992).

7. Schlussbemerkung

Im vorliegenden Beitrag wurden Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht aufgearbeitet. Abschließend sei auf ein mögliches Missverständnis hingewiesen. Auch wenn ich in Kapitel 3 den Begriff „Sprachtherapeutischer Unterricht“ für das Gesamt sprachheilpädagogischer Aufgaben in der schulischen Praxis aus mehreren Gründen abgelehnt habe, ist der sprachtherapeutische Auftrag m. E. die zentrale Determinante im Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache. Allein durch eine unspezifische Sprachförderung lässt sich die Existenz der Schule zur Sprachförderung schwerlich legitimieren. Neben den anderen beschriebenen Aufgabenfeldern muss die Überwindung sprachlicher Beeinträchtigungen der Kinder auf den unterschiedlichen Sprachebenen primäre Aufgabe sprachheilpädagogischen Unterrichts sein. Die Interventionsstudien zur Kontextoptimierung haben gezeigt, dass einzelne Therapieziele im unterrichtlichen Kontext in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen erreicht werden können. Dazu muss nicht der komplette Unterricht umstrukturiert werden. Kurze spezifische Einheiten während eines Unterrichtsvormittags

sind effektiv. So konnten in der Studie von *Motsch/Riehemann (2008)* in einer sechswöchigen Intervention, während der viermal wöchentlich eine durchschnittlich 17 Minuten dauernde kontextoptimierte Förderung zum Akkusativ in den regulären Unterricht integriert wurde, beachtliche Effekte erzielt werden. Aber auch unabhängig von diesem Konzept können Lehrkräfte Inhalte in den Unterricht integrieren, die geeignet sind, sprachliches Lernen zu realisieren.

Literatur

Baumgart, K. (1998): Ungeheuerlich. Frankfurt: Baumhaus Verlag.

Baumgartner, S. (1999): Sprechflüssigkeit. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Baumgartner, S. (2006): Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung, Diskussionsforum. Die Sprachheilarbeit 51, 268-277.

Baumgartner, S. (2008): Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Berg, M. (2006): Vom doppelten Joch (Hansen 1929) zur doppelten Chance. Die Sprachheilarbeit 51, 284-286.

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. (2004): Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5 (25-52). Stuttgart: Kohlhammer.

Breitenbach, E. (1997): Diagnose- und Förderklassen – Eine pädagogische Idee und die ernüchternden Erfahrungen bei der Umsetzung in der Praxis. Behindertenpädagogik in Bayern 40, 165-181.

Carle, E. (1998): Chamäleon Kunterbunt. Hildesheim: Gerstenberg.

Catts, H.W., Fey, M. E., Tomblin, J.B., Zhang, X. (2002): A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children with Language Impairments. Journal of Speech, Language and Hearing Research 45, 1142-1157.

Dannenbauer F. M. (1992): Von der Sprachproduktion zum Multiperformanzprinzip: Der Stellenwert der Spontansprachanalyse für die Dysgrammatismustherapie. Der Sprachheilpädagoge 24, 1-24.

Dannenbauer F. M. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. Die Sprachheilarbeit 43, 90-94.

Dannenbauer, F. M. (1999): Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (105-161). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Dannenbauer, F. M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Die Sprachheilarbeit 46, 103-111.

Dannenbauer, F. M. (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. Die Sprachheilarbeit 47, 10-17.

Dannenbauer, F. M. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SLI). In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie (292-299). Stuttgart: Kohlhammer.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (2000): Förderschwerpunkt Sprache – Positionspapier – 25.02.2000. Die Sprachheilarbeit 45, 130-132.

Dümler, R. (2005): Integration und Kooperation: Der Weg ist das Ziel. Über den Missbrauch von Sprichwörtern und die Säulen professioneller Arbeit. Die Sprachheilarbeit 50, 114-115.

Ettenreich-Koschinsky, A. (2003): Bedeutung und Möglichkeit sprachheilpädagogisch aufbereiteter Laut-und Buchstabenanalysen im Rahmen des Schriftspracherwerbs im Erstunterricht. Die Sprachheilarbeit 48, 53-64.

Fox, A. (2006): Kindliche Aussprachestörungen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag

Giesecke, T., Harbrucker, F. (1991): Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit 36, 170-180.

Grohnfeldt, M. (2003): Diagnostik, Prävention und Evaluation in der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 3 (17-28). Stuttgart: Kohlhammer.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer.

Grohnfeldt, M., Schönauer-Schneider, W. (2007): Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. In: *Heimlich, U., Wember, F. B.* (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen (240-252). Stuttgart: Kohlhammer.

Grohnfeldt, M., Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2007): Sprachheilpädagogischer Unterricht-Unterrichtsprinzipien, Methoden und Unterrichtsplanung. Sonderpädagogik in Bayern 50, 19-31.

Holler-Zittlau, I., Gück, M. (2001): Zum Verhältnis von Unterricht, sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. Die Sprachheilarbeit 46, 14-23.

Hussnätter, H. (2004): dgs-aktuelles. Landesgruppe Bayern. Die Sprachheilarbeit 49, 191.

Jahn, T. (2007): Phonologische Störungen bei Kindern. Stuttgart, New York: Thieme.

Katz-Bernstein, N. (2005): Selektiver Mutismus. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Knox, E., Ramsden, G. C. (2003): Bullying Risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? International Journal of Language and Communication Disorders 38, 1-12.

Mayer, A. (2003): Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachenwicklungsgestörten Kindern. Die Sprachheilarbeit 48, 11-20.

Mayer, A. (2007): Realisierung spezifischer sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht, dargestellt am Beispiel der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Sonderpädagogik in Bayern 50, 8-13.

Mayer, A. (2008): Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse. Aachen: Shaker Verlag.

Meyer, H. (1988): Unterrichtsmethoden. Band 1: Frankfurt.

Motsch, H. J. (1999): ESGRAF-Testmanual. Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Motsch, H. J. (2006): Kontextoptimierung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Motsch, H. J., Berg, M. (2003): Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. Die Sprachheilarbeit 48, 151-156.

Motsch, H. J. Riehemann, S. (2008): Grammatische Störungen mehrsprachiger Schüler. Interventionsstudie zum Therapieziel Kasus. Die Sprachheilarbeit 53, 15-25.

Myschker, N. (1993): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

Pfister, M. (1999): Kleiner Bär, ich wünsch Dir was. Grossau, Zürich, Hamburg: Nord-Süd Verlag.

Schmitt, K., Weiß, P. (2004): Sprach-und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach-und Kommunikationsförderung. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5 (167-179). Stuttgart: Kohlhammer.

Schönauer-Schneider, W., Schweiz, J. (2007): Sprache lernt man nur durch Sprechen. München.

Schor, B. (2003): Wen heilt die Sprachheilschule? Überlegungen zur Zukunftsperspektive einzelner Förderschulformen. Behindertenpädagogik in Bayern 46.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): Beschluss zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06. Mai 1994.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss vom 26.6.1998.

Seiffert, H. (2008): Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? -Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. Die Sprachheilarbeit 53, 147-153.

Stothard, S. E., Hulme, C. (1992): Reading Comprehension difficulties in children. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 4, 245-256.

Troßbach-Neuner, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht. Pädagogische Verpflichtung und Chance. Die Sprachheilarbeit 42, 277-288.

Troßbach-Neuner, E. (2003): Entwicklungsproximale Sprachtherapie in der Schule, geht das? In: *Grohnfeldt, M.*: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. F. M. Dannenbauer (54-76). Würzburg: edition freisleben.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Andreas Mayer ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln. Dort beschäftigt er sich schwerpunktmäßig mit der Diagnostik von Sprach- und Sprechstörungen sowie der spezifischen Akzentuierung des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. Sein besonderes Interesse gilt Störungen des Schriftspracherwerbs und Möglichkeiten der Förderung im Rahmen des Unterrichts.

Kontakt: Dr. Andreas Mayer, Klosterstraße 79b, 50931 Köln; amayer2@uni-koeln.de

Andreas Mayer

Blitzschnelle Worterkennung (BliWo)

NEU

Grundlagen und Praxis

Das Trainingsprogramm „Blitzschnelle Worterkennung" ermöglicht durch die hochfrequente Konfrontation mit einem exemplarischen Wortschatz in kindgemäßen abwechslungsreichen und motivierenden Spielen und Übungen den kontinuierlichen Ausbau des Sichtwortschatzes. Durch die Fokussierung häufig vorkommender Graphemfolgen wird der Leseprozess auf sublexikalischer Ebene automatisiert. Diese Methode verspricht ein Generalisierungslernen hohen Ausmaßes, da die simultane Verarbeitung der Graphemfolgen die Erkennungsgeschwindigkeit zahlreicher Wörter lenken kann.

September 2009, 272 S. (davon 200 Seiten Kopiervorlagen), Beigabe: Kopiervorlagen zusätzlich auf CD-ROM sowie kleine Übungsprogramme zur Verbesserung der Worterkennungsgeschwindigkeit, Format DIN A4, im Ordner, ISBN 978-3-938187-57-9, Bestell-Nr. 9407, € 40,00

BORGMANN MEDIA

verlag modernes lernen borgmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Gemeinsame Jahrestagung der

BERLIN 2009

DGNR
(Deutsche Gesellschaft für Neurorehabilitation e.V.) und der

DGNKN
(Deutsche Gesellschaft für Neurotraumatologie und Klinische Neurorehabilitation e.V.)

3.–5. Dezember 2009

20 Jahre moderne Neurorehabilitation: Von der Intensivstation bis zur Versorgung des chronischen Patienten zu Hause

Schwerpunktthemen

- Intensivmedizin
- Frührehabilitation
  - Politische Vorgaben
  - Nosokomiale Erreger
  - Trachealkanülenmanagement
  - Dysphagie
  - Frühmobilisierung
- Wiederherstellung der Aktivitäten
  - Leitlinien in der Rehabilitation
  - Motorische Rehabilitation der oberen und unteren Extremität
  - Gerätegestützte Therapie
  - Hilfsmittelversorgung
  - Rehabilitation der Kognition
  - Rehabilitation der Kommunikation
  - Assessment und quantitative Analyse
- Der Patient zu Hause bzw. im Pflegeheim
  - Das Entlassungsmanagement
  - Optimierung der Versorgung zu Hause
  - Förderung der Partizipation
  - Der Angehörige
- Pharmakotherapie
  - Infektionen auf der Intensivstation
  - Medikamentöse Therapie der Spastik
  - Moderne Antiepileptika
  - Sekundärprophylaxe nach Schlaganfall
  - Medikamente zur Unterstützung der Neuroplastizität
- Historie und Zukunft der Neurorehabilitation

Abstract-Deadline: 30. Juni 2009

www.conventus.de/dgnkn-dgnr2009

DynaVox V
Ihre neue Stimme

Menschen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten können mit Hilfe des Sprachcomputers DynaVox V wieder einfach und erfolgreich kommunizieren.
Weitere Informationen geben wir Ihnen gerne auch vor Ort – nehmen Sie Kontakt zu uns auf!

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

REHAVISTA®
einfach.kommunizieren.

vml

Anzeigenschluss für Heft 4/2009

Textanzeigen: 10. Juni

Stellenanzeigen: 3. Juni

Anzeigen jetzt auch 4-farbig.

Stellenanzeigen finden Sie auch im Internet:
www.verlag-modernes-lernen.de

Neuerscheinungen

Petra Hohenhaus-Thier

Schüsselgong und Sockenball

Spielmaterialien aus Haushalt, Baumarkt und Büro

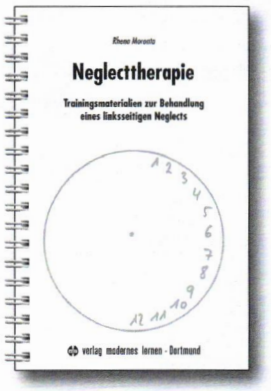
Dieses Buch enthält eine Vielzahl von Ideen für Spielelemente und Betätigungsmaterialien, die mit wenig Aufwand und geringen Kosten realisierbar sind. Ferner verdeutlichen zahlreiche Abbildungen, detaillierte Aufzählungen aller benötigten Grundmaterialien sowie einfache Bauanleitungen die jeweilige Vorgehensweise. Tipps für problemloses Gelingen sind ebenso enthalten wie variantenreiche Benutzungsideen.
Besondere Kreativität, manuelles Geschick oder handwerkliche Fähigkeiten sind nicht notwendig. Die Anleitungen sind leicht nachvollziehbar. Der Verzicht auf genaue Maßangaben erleichtert die Herstellung. Diese orientiert sich vorrangig am persönlichen Geschmack und an den vorhandenen Möglichkeiten.

◆ 2008, 212 S., farbige Abb., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 978-3-8080-0629-0, Bestell-Nr. 1072, € 18,80

Rhena Moronta

Neglecttherapie

Trainingsmaterialien zur Behandlung eines linksseitigen Neglects



Mit diesem Übungs-Buch kann schon im frühen Stadium nach einer Hirnschädigung mit einer – zunächst reizreduzierten, dann immer anspruchsvoller werdenden – Neglecttherapie begonnen werden. Die Bearbeitung der Übungen erfolgt mit einem abwaschbaren Folienstift direkt auf dem Übungsmaterial.
Das praktische Ringbuchformat ermöglicht es, dass die einzelnen Übungen umgeschlagen werden können und somit eine Therapie auch am Krankenbett durchgeführt werden kann.

◆ 2008, 44 S., stabiler Karton, zweiseitig glanzfolienkaschiert, Format DIN A4, Ringbindung, ISBN 978-3-8080-0633-7, Bestell-Nr. 1074, **€ 26,80 bis 31.10.08**, danach € 29,80

BORGMANN MEDIA
verlag modernes lernen | borgmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund
Kostenlose Bestell-Hotline (wir liefern portofrei!):
Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344
Ausführliche Buch-Informationen (Leseproben) und Bestellen im Internet:
www.verlag-modernes-lernen.de

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten

Liebe Leserinnen und Leser,

vom 5. bis 7.3.2009 tagte der Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Dortmund. Im Rahmen dieser Sitzung wurden Frau Dr. *Reber* von der Universität München und Herr Dr. *Mußmann* von der Universität Hannover als Referenten für Öffentlichkeitsarbeit in den Bundesvorstand berufen. Damit wird das Amt, das zuvor von Dr. Reiner *Bahr* mit großer Fachkompetenz und Engagement geführt wurde, fortgesetzt. Ihm sei an dieser Stelle noch einmal für die Arbeit herzlich gedankt.
Mit dieser einleitenden Information stelle ich mich Ihnen in der Rubrik „Aktuelles, Informationen, Nachrichten" der „Sprachheilarbeit" vor. Frau *Reber* und ich werden für Sie bekannte, aber auch neue Bereiche der öffentlichen Darstellung der dgs bearbeiten und weiter entwickeln. Dazu gehören z. B. in Teilen die Außenkommunikation mit der Presse und anderen fachlichen und politischen Bereichen über bewährte Medien wie Informationsmaterialien, Pressemitteilungen und die Ihnen hier vorliegende Rubrik in der „Sprachheilarbeit", aber auch über neue Medien wie das an dieser Stelle bereits vorgestellte „SprachHeilWiki". Dabei entwickeln wir arbeitsteilige Schwerpunkte und stellen uns mit der Präsentation der „Sprachheilarbeit" im neuen Layout zur kommenden Ausgabe sowie dem Ausbau und der Weiterentwicklung der digitalen Präsentation der dgs im Internet auf weitere spannende Veränderungen und Entwicklungen ein.
In dieser Ausgabe stelle ich Ihnen zunächst in gewohnter Form aktuelle Informationen aus dem Bundesvorstand und den Landesverbänden vor. Durch die bundesweiten fachwissenschaftlichen und verbandspolitischen Aktivitäten der dgs würden jedoch alle Meldungen den Rahmen dieser Rubrik sprengen. Dank des Web-Administators Olaf *Daum* finden Sie alle weiteren aktuellen Meldungen wie gewohnt auf den Internetseiten der dgs.

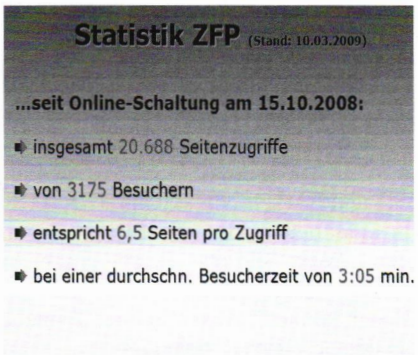
Dr. Jörg Mußmann

Arbeitstagung des Hauptvorstandes der dgs vom 5. bis 7.3.2009 in Dortmund

Am ersten Abend der Tagung standen vor allem die Berichte aus den Landesgruppen im Vordergrund. Wesentliche und aktuelle Aspekte werden weiter unten zusammengefasst. Landesübergreifende Tagesordnungspunkte waren die Fortbildungsangebote und deren Online-Präsentation sowie die Arbeit einer bundesweit einheitlichen Position der dgs zum Thema „Inklusive Pädagogik" auf dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland.

Zentrales Fortbildungsportal (ZFP)

Die „AG Fortbildung" (Antje Leisner, 1. Vorsitzende der LG Sachen; Helmut *Beek*, 1. Vorsitzender der LG Berlin und Olaf *Daum*, Web-Administrator) zogen eine positive Bilanz nach dem Start des Fortbildungsportals im Internet. Seit der Online-Schaltung am 15.10.2008 gab es insgesamt 20.688 Seitenzugriffe von 3175 Besuchern. Aus fast allen Landesgruppen werden steigende Anmeldezahlen gemeldet. Insgesamt meldeten sich 26% Nicht-dgs-Mitglieder an, was als besonders positives Zeichen für den Erfolg und die Reichweite des ZFP gewertet wird.



Am 14. März fand später das erste bundesweite Arbeitstreffen aller Fortbildungsreferenten der Länder statt, um Angebote zu vernetzen und zu koordinieren. „Es war ein historisches Treffen", kommentierte eine Fortbildungsreferentin die Veranstaltung im Wannseeforum in Berlin. Zwölf von siebzehn Fortbildungsreferenten waren der Einladung gefolgt, um über regionales Fortbildungsmanagement und der überregionalen Vernetzung der Angebote zu beraten.

Aufträge aus der Delegiertenversammlung

Studentische Vertretungen

Ein wesentlicher Punkt der inhaltlichen Arbeit in der Hauptvorstandsitzung war die Bearbeitung der Aufträge aus der Delegiertenversammlung in Cottbus.
Zum einen ist hier die stärkere Vernet-

***Prof. Dr. C.* Glück**

zung der dgs mit Universitäten und dort vor allem mit den Studierenden zu nennen. Dank der Initiative von Prof. *Homburg* (Bremen) und Prof. *Glück* (Heidelberg) konnte der Referent für Hochschulfragen der dgs, Prof. Christian *Glück*, auf der Hauptvorstandssitzung in Dortmund eine sehr umfangreiche Liste von studentischen Ansprechpartnern in fast allen Studienstätten der Bundesrepublik vorlegen, die durch Ihre Landesgruppen gewonnen werden konnten.

Nachteilsausgleich

Der Antrag 8 der Delegiertenversammlung beauftragte die Hauptvorstandssitzung, eine einheitliche Position zum Thema „Nachteilsausgleich" zu entwickeln, öffentlich zu präsentieren und sich für betroffene Schülerinnen und Schüler einzusetzen.

Die Berichte aus den einzelnen Bundesländern zeigten, dass es vielerorts entsprechende Vorschriften und Erlasse gibt, die einen Nachteilsausgleich allgemein für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf regeln und Schulen sowie Lehrkräften einen relativen Handlungsspielraum einräumen. Ein bundesweiter Vergleich der entsprechenden Vorschriften soll vorgenommen werden. Bei den Umsetzungen des Nachteilsausgleiches im konkreten Unterricht soll grundsätzlich keine Herabsetzung des Anforderungsprofils von Aufgabenstellung verbunden sein. Die Kompensierung der Benachteiligung Einzelner darf nicht zur Benachteiligung anderer führen. Nachteilsausgleich soll im binnendifferenzierten und individualisierten Unterricht unabhängig vom Förderort als allgemeines Unterrichtsprinzip stattfinden.

Die Hauptvorstandssitzung konstatierte in Anbetracht der unspezifischen Maßgaben zum Nachteilsausgleich ein grundsätzliches Problem, das aus aktuellem Anlass zum Mittelpunkt einer umfangreichen Diskussion der Versammlung gemacht wurde: der Erhalt fachrichtungsspezifischer Professionalität im inklusiven Bildungssystem, das mit der Ratifizierung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen gefordert wird. Für die weitere Diskussion hielt Prof. Glück ein wissenschaftlich fundiertes und kritisches Impulsreferat zum Thema „Inklusion" und führte mit differenzierten Gegenüberstellungen einzelner Textpassagen unpräzise Übersetzungen vor Augen, die in der Konsequenz unterschiedliche fachliche Auslegungen zur Folge haben.

Inklusive Pädagogik und dgs

In Anbetracht der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Diskussion, die nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Konvention in der Bundesrepublik geführt wird, konstituierte sich eine Arbeitgruppe, die vom Geschäftsführenden Vorstand beauftragt wurde, zeitnah ein Positionspapier zum Thema „Inklusion" zu erstellen, um öffentlich in der Diskussion Stellung beziehen zu können. Am 3./4. Juli 2009 wird die Gruppe, bestehend aus Anice *vom Berg* (1. Vorsitz LG Saarland), Christine *Krause* (1. Vorsitz LG Thüringen), Michaela *Dallmeier* (1. Vorsitz LG Brandenburg), Theo *Schmaus* (1. Vorsitz LG Rheinland), Fritz *Schlicker* (2. Bundesvorsitzender), Prof. Christian *Glück* (Referent für Hochschulfragen) und Dr. Jörg *Mußmann* (Referat für Öffentlichkeitsarbeit), die Gespräche zu Eckpunkten fortsetzen. Vorab wurde eine Pressemitteilung verfasst, die allen Landesgruppen für die weitere Verwendung in den Diskussionen mit Politik und Wissenschaft zur Verfügung gestellt wurde. Der vollständige Text soll Ihnen an dieser Stelle vorgestellt werden.

Pressemitteilung 01/2009 der Bundes-dgs zum Thema „Inklusion"

„Teilhabe braucht Sprache"

Sprache ist der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die Sprache, sei es in mündlicher oder schriftlicher Form, durch Wort, Bild oder Bewegung, nicht erwartungsgemäß verwenden und verstehen können, werden in ihrer Teilhabe an der Gesellschaft behindert.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) setzt sich seit fast 100 Jahren für eine angemessene und fachliche Unterstützung und Hilfe für Menschen mit Sprach- und Sprechstörungen in Bildung und Gesundheit ein.

Die dgs begrüßt daher die Ratifizierung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland, die damit zum 1. Januar 2009 Gesetzeskraft erhielt. Der Fachverband unterstützt ausdrücklich die Forderungen der Konvention für die Entwicklung zu einer inklusiven Gesellschaft, die auch für Menschen mit Sprach- und Sprechstörungen nicht exklusive und fremdbestimmte Fürsorge vorhält, sondern ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung und Gleichberechtigung ermöglicht.

Sprachheilpädagogik als Teil des allgemeinen Bildungssystems

Das Bildungssystem in Deutschland muss sich auch auf die erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern mit Beeinträchtigungen in der Sprache einstellen.

Lehrkräfte mit der akademischen Qualifikation im Fach Sprachheilpädagogik unterstützen diese Kinder und Jugendlichen in einem flexiblen System auch an allgemeinen Kindergärten und Schulen durch sprachheilpädagogisch gestalteten Unterricht und Therapie. So ermöglichen sie als integraler Bestandteil des allgemeinen Bildungssystems die chancengleiche Teilhabe an Bildung und Erziehung. Damit erfüllen sie die Forderung insbesondere der Artikel 3, 4 und 5 der UN-Konvention, nämlich:

- „angemessene Vorkehrungen, notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, (vorzunehmen), um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können" (Artikel 2).

Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache beschleunigt Herbeiführung der Chancengleichheit

Schulen, die mit fachlich qualifizierten Lehrkräften den Förderschwerpunkt Sprache anbieten, verfolgen in der Regel den berufsqualifizierenden Bildungsgang der allgemeinen Schule und verstehen sich als Durchgangsschulen mit dem Ziel, durch intensive, sprachrehabilitative Maßnahmen möglichst rasch die Chancengleichheit bei der Rückschulung an die allgemeine Schule herzustellen. Die hohen Rückschulungsquoten dieser Schulen sind ein beredtes Zeichen für die Bedeutsamkeit von Artikel 5 der Konvention, denn „besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens" (Artikel 5).
Auch stellen die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache nach Ansicht der dgs und der an ihrer Arbeit beteiligten Eltern keine „unverhältnismäßige Belastung" für Kinder und Jugendliche im o.g. Sinne dar, sondern bieten mit „Fachkräften" „garantierte Hilfen" und„Maßnahmen zur Beschleunigung oder Herbeiführung (...) der Gleichberechtigung" die „Chancengleichheit" (Art. 3) durch berufsqualifizierende Schulabschlüsse.

Wahlrecht der Eltern wahren

Gleichzeitig fordert die dgs die Berücksichtigung des Elternwillens und der freien Wahl der Schule in den Bundesländern, die dies noch nicht angemessen ermöglichen. Die Schulen für Kinder und Jugendliche mit Sprach- und Sprechstörungen sollen sich als Bestandteil des allgemeinen Schulwesens entwickeln und sich öffnen für einen gemeinsamen Unterricht aller, d.h. in Kooperation mit verschiedenen Lehrkräften unterschiedlicher fachlicher Qualifikation Unterricht zur Förderung der Erst- und Zweitsprache für alle Kinder anbieten.

Fachspezifische Professionalität erhalten

Dafür fordert die dgs die Beibehaltung und den Ausbau entsprechender professioneller Qualifikationsstrukturen, d.h. durch fachspezifische Professuren an den Universitäten die Studierbarkeit der Sprachheilpädagogik für Lehrkräfte aller Schularten in einem inklusiven Bildungssystem. Die dgs stimmt daher mit dem Verband der Sonderpädagogik e.V. (vds) überein, dass inklusive Pädagogik Professionalität braucht. Diese Professionalität zeigt sich in der fachspezifischen, wissenschaftlichen Qualifikation, präventiv Bedingungen zu erkennen, die die kindliche Sprachentwicklung gefährden können sowie Unterricht und Therapie so gestalten zu können, dass Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Teilhabe an Erziehung und Bildung und am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird.
Weiterhin sollen alle Abschlüsse, die in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache möglich sind, grundsätzlich berufsqualifizierend sein. Spezielle Schulabschlüsse für Sonderschüler, wie sie die Kultusministerkonferenz plant, werden von der dgs ausdrücklich abgelehnt.
„Inklusive Pädagogik in Deutschland darf nicht dazu führen, dass eine durch Integration nachweislich verbesserte Teilhabe von Benachteiligten in unserer Gesellschaft nun zu einer inklusiven Vernachlässigung derselben führt" (Gerhard *Zupp*, 1. Bundesvorsitzender, dgs).

V.i.S.d.P.: Jörg *Mußmann*, Öffentlichkeitsreferent

Aktuelle Entwicklungen in den Landesgruppen

Landesgruppe Sachsen

Aktuelle bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen

In Sachsen wurde die begonnene Kooperation zwischen Kultusministerium und Ministerium für Soziales als besonderer Fortschritt betrachtet auch mit Blick auf die Sprachförderung in Schule und Vorschule.
Im Januar 2009 fand eine Auftaktveranstaltung statt, die die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und der gemeinsamen Finanzierung der längst überfälligen Sprachstandserhebungen dargestellt hat. Dazu wurden Erzieher und Erzieherinnen eingeladen. Aus Sicht der dgs gestaltete sich der diesbezügliche Informationsfluss jedoch nicht optimal, so dass viele Einrichtungen derzeitigen Zeitpunkt nicht informiert sind. Ab September 2009 sollen in Sachsen Sprachstandserhebungen mit dem Delphin-Test durch die Erzieher durchgeführt werden. Dazu werden Multiplikatoren zur Schulung der Erzieher eingesetzt. Ungeklärt bleibt die fachwissenschaftliche bzw. sprachheilpädagogische Qualifikation der Multiplikatoren selbst. Die Landesgruppe Sachsen hat dazu konstruktive Einflussnahme angekündigt.
Im schulischen Bereich berichtet die Landesgruppe vom Vorhaben des Kultusministeriums, den integrativen Unterricht umfassender zu ermöglichen. Dabei wird der zu erwartende strukturelle und personelle Abbau sprachheilpädagogischer Fachlichkeit kritisch betrachtet. Für die Vorbereitung und Beratung zur strategischen Umsetzung der Organisation und entsprechender Gesetzesänderungen setzte das Kultusministerium seit Januar 2008 eine Arbeitsgruppe ein. Sie setzt sich aus Lehrkräften, Schulleitungen, Wissenschaft und Fachverbänden zusammen. Geplant ist ein Verzicht auf segregierende Diagnostik vor Schuleintritt. Auffällige Kinder sollten in die Regelgrundschule eingeschult werden und nach Beendigung der Flexiblen Schuleingangsphase die Förderschulen besuchen können. Die Landesgruppe konnte jedoch den Erhalt einer sprachspezifischen Diagnostik im vorschulischen Bereich erhalten und damit auch die Möglichkeit des Besuchs einer Sprachheilschule bereits zur Einschulung. Daneben setzt sich die Landesgruppe weiterhin für das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts ein.

Landesgruppe Hamburg

Aktuelle schulpolitische Entwicklung

Schulstrukturell steht die Hansestadt vor einer Art Doppelreform: Die Grundschulzeit wird um zwei Jahre verlängert, parallel werden weiterführende Schulen auf die beiden Typen Stadtteilschule und Gymnasium reduziert. In der Primarschule soll die Schülerschaft jahrgangsübergreifend in der sog. Grundstufe (0-3) lernen, meistens am Standort einer Primarschule, und jahrgangsgetrennt in der sog. Unterstufe (4-6), Standort Stadtteilschule oder Gymnasium. In den Klassen 7-10 soll es künftig keine Schulformwechsel mehr geben. Während die Stadtteilschule den Weg zu allen Schulabschlüssen bietet – hier das Abitur nach dem 13. Jahrgang –, erlangen die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium das Abitur bereits nach dem 12. Jahrgang.
Die Frage nach der sonderpädagogischen Förderung wird nach der Vorstellung des Mitte Februar erschienenen Rahmenkonzepts für die Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium mit dem langfristigen Ziel der Integration beantwortet. „In der Primarschule", heißt es dort, „werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Maßnahmen gefördert, soweit die organisatorischen und personellen Voraussetzungen gegeben sind" (2009, 6). Auch Stadtteilschulen und Gymnasien können Integrationsklassen führen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen. „Durch verbindliche Vereinbarungen über pädagogisch-didaktische Konzepte zwischen Primarschulen mit Integrationsklassen und integrativen Regelklassen und Stadtteilschulen wird die Kooperation intensiviert" (ebd.).
Um die Belange sonderpädagogischer Förderung von Anfang an in den Reformprozess einzubinden, formulieren Schulleiter unter dem Dezernat, das die Förderschwerpunkte Sprache und Lernen beaufsichtigt und berät, in einer gesonderten Arbeitsgruppe Eckpunkte einer „Kooperation mit integrativer Absicht", wie Hans-Joachim *Sassen* für dieses Dezernat am 24.09.2008 in einem Rundschreiben an Hamburger Schulen berichtet. Offen ist bislang die Frage, ob die integrative Förderung in Form von Förderzentren oder integrativen Regelklassen vollzogen wird und ob im Zuge dessen Sprachheilschulen aufgelöst werden.

Landesgruppe Hessen

Aktuelle schulpolitische Entwicklungen

Dem Ansteigen der Schülerzahlen im Bereich derer mit sprachlicher Beeinträchtigung wird in Hessen bei insgesamt sinkenden Schülerzahlen regional unterschiedlich begegnet. Während einige Regionen, wie bereits im vorigen Jahr berichtet, Sprachheilabteilungen bzw. Schulen (Südhessen, Werra-Meißner, Odenwaldkreis) einrichteten bzw. dies erwägen, wird dies in anderen Regionen u. a. unter dem Einfluss der Inklusionsdiskussion zum Teil kritisch hinterfragt. Es werden z.T. auch unter anderen Aspekten „inklusive" Schulformen verschiedener Ausprägung diskutiert und Modelle entwickelt. Die Landesgruppe Hessen kündigte dazu eine fachliche Positionierung an und hat die Gespräche mit dem Kultusministerium bereits aufgenommen.

Landesgruppe Mecklenburg-Vorpommern

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen

Ein kurzfristig herausgegebener Bericht mit Empfehlungen einer Expertenkommission zum Thema: „Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in Mecklenburg-Vorpommern", welcher die Grundlage für den ersten Entwurf zur Novellierung des Schulgesetzes vom 08.Juli 2008 darstellt, führte zu Verunsicherungen hinsichtlich zukünftiger Möglichkeiten der Förderung sprachgestörter Kinder sowie der Ausgestaltung von Arbeitsplatzbedingungen für Förderschullehrkräfte in Förderschule und/oder Regelschulen. Mit einem Positionspapier wendete sich die dgs e. V. M-V an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V. Die Landesgruppe unterstützt die Erhöhung der Qualität individueller Förderung und empfiehlt die Prüfung integrativer Bemühungen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insbesondere im Bereich Sprache. Dafür wird jedoch ein abgestuftes, flexibles Bildungssystems gefordert, in dem die adäquate, individuelle und fachspezifische Förderung gewährleistet ist. Zudem soll gesichert sein, dass für Kinder mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache im Vorschul- und Schuleingangsbereich eine zeitweilige Sonderbeschulung möglich ist. Die Landesgruppe erwartet weiterhin Gesprächsbereitschaft seitens des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Landesgruppe Rheinland

„50 Jahre dgs-Landesgruppe Rheinland"

In diesem Jahr feiert die Landesgruppe Rheinland ihr 50-jähriges Bestehen. Aus diesem Anlass findet vom 18.-19. September 2009 im Hotel Maritim, Köln, eine Jubiläums-Tagung statt. Unter dem Motto „Wir blicken vor und zurück – tagen und feiern" erfolgt ein Rückblick auf die Geschichte der Landesgruppe und die sprachheilpädagogischen Impulse, die vom Rheinland ausgingen. Damit verbunden ist die Ehrung von zwei herausragenden Vertretern der Sprachheilpädagogik im Rheinland. Frau Prof. Dr. Gerda *Knura* und Herrn Prof. Dr. Hans-Joachim *Scholz* wird die Ehrenmitgliedschaft der Landesgruppe Rheinland verliehen. Beide haben in Forschung und Lehre sowie durch ihre Veröffentlichungen Bedeutendes für die Entwicklung der Sprachheilpädagogik geleistet und an der Universität zu Köln Generationen von Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen ausgebildet. Dem historischen Aufriss folgt der Blick auf die Situation sprachbeeinträchtigter Menschen in einem Teilbereich aktueller sprachheilpädagogischer Diagnostik und Therapie. Hier sollen Möglichkeiten der Intervention und zukünftige Entwicklungsdimensionen aufgezeigt werden. Unter dem Rahmenthema „Das Dingsda da!" – Lexikon – Semantik – semantisch-lexikalische Störungen" werden sich namhafte Referentinnen und Referenten am Freitag und Samstag mit dem aktuellen Stand auf diesem Forschungsgebiet befassen. Als Schirmherrn unserer Jubiläumsveranstaltung konnte die Landesgruppe

Herrn Michael *Mertens*, LVR-Dezernent für Schule und Jugend, gewinnen.
Weitere Informationen finden Sie auf der Internetseite der Landesgruppe:
http://www.dgs-rheinland.de/

Landesgruppe Niedersachsen

Erster Landesvorsitzender zurückgetreten

Überraschend ist nach knapp 12 Jahren Arbeit im dgs Landesvorstand Niedersachsen am 24. März der 1. Landesvorsitzende Andreas *Pohl* zurückgetreten. Er begründet seinen Rücktritt mit den vielfältigen Aufgaben im Beruf, dem Verband und der Familie, die leider nicht immer miteinander zu koordinieren seien. Dr. Jörg *Mußmann*, der nach dem Rücktritt der 2. Landesvorsitzenden Antje *Bordowski* im September 2008 als Schriftführer die Stellvertretung für Andreas *Pohl* übernahm, führt nun satzungsgemäß den geschäftsführenden Vorsitz der Landesgruppe neben der Schriftleitung, dem Referat für Hochschulfragen in Niedersachsen und der Redaktion der niedersachsenweiten Verbandszeitschrift „Forum Sprache". Zurzeit konstituiert sich der Gesamtvorstand der Landesgruppe neu und bereitet sich auf die Vorstandswahlen im Herbst 2009 vor. Die aktuellen Entwicklungen können auf der Internetseite der Landesgruppe verfolgt werden.
In Andreas *Pohls* Zeit fallen einige wesentliche Neuerungen der Vorstandsarbeit in Niedersachsen, die er zusammen mit dem Vorstand umgesetzt hat. So ist der Vorstand erstmalig auf allen Feldern der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern personell besetzt gewesen und präsentiert sich sehr viel breiter und nachhaltiger in der Öffentlichkeit. Auch die Neugestaltung der Landeshomepage, des Rundbriefes, die Fortbildungsmodule sowie die neue spezifische Form der Mitgliederwerbung fielen in seine Amtszeit.

dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zehn Jahre und ein ganz klein bisschen mehr – die ersten Seiten „dbs – Beruf und Politik im Verband" gab es in der SHA 2/1999. Aus der AGFAS war gerade der dbs e.V. geworden – ein juristisch und ökonomisch selbständiger Berufsverband innerhalb der dgs. Für die Publikationsorgane von dgs und dbs hatte dies zur Konsequenz, dass sie besser aufeinander abgestimmt werden mussten – und so erhielt der dbs bis zu vier Druckseiten, damals noch im DIN A5-Format, pro Ausgabe der SHA zur freien Gestaltung.

Neben den monatlichen Infoschreiben, mit denen der dbs ausschließlich seine Mitglieder rasch über aktuelle berufspolitische Entwicklungen informiert, wollten wir zusätzlich alle dgs/dbs-Mitglieder durch *‚Die Sprachheilarbeit'* von unserer Verbandsarbeit erfahren lassen. Als Ziel hatten wir formuliert, die berufsständischen Belange der freiberuflichen oder angestellten Tätigkeit ebenso abzudecken wie das Inhaltsspektrum der therapeutischen Arbeit. Berufspolitik ohne Fachinteresse schien uns leblos. Somit hofften wir, dass uns in dieser neuen Rubrik, eingebettet in die wissenschaftlichen Fachbeiträge der Ihnen vertrauten *Sprachheilarbeit*, die gute Mischung zu lebendiger Berufspolitik gelänge.

Ob wir unser Ziel erreicht haben oder wie weit wir noch davon entfernt sind – die Beurteilung überlasse ich Ihnen. Nach zehn Jahren darf man aber in jedem Haus über eine Renovierungsmaßnahme nachdenken und so haben wir uns – wie Sie alle wissen – zu einer großen Veränderung entschlossen, die ab der nächsten Ausgabe, dem Heft 4/2009, verwirklicht wird:

- Die SHA wird gemeinsam von dgs und dbs herausgegeben.
- Sie wird „Sprachheilarbeit – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie" heißen.
- Für alle dbs-Mitglieder, auch für die der dbs-Mitgliedsverbände, ist die SHA in Zukunft im Mitgliedsbeitrag enthalten, d.h. Sie erhalten sechs Mal im Jahr ein Exemplar der Fachzeitschrift.
- Die Redaktion hat sich auf sechs Mitglieder vergrößert (siehe www.dbs-ev.de).
- Das Layout wird sich verändern.
- Die Arbeitsabläufe wurden neu strukturiert.

Im Rahmen dieser Veränderungen wird auch auf Ihren dbs-Seiten ein frischer Wind wehen:

- Weil die SHA künftig noch konsequenter die Leserinteressen aller sprachheilpädagogischen und akademisch sprachtherapeutischen Berufsgruppen bedienen möchte, werden die Inhaltsrubriken der dbs-Seiten, wie der Therapieraum, die Nachbarschaften oder Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse, zukünftig im allgemeinen Magazinteil erscheinen.
- Da es bei bis zu vier Druckseiten bleibt, entsteht mehr Raum für berufs- und verbandspolitische Mitteilungen – auch aus allen dbs-Mitgliedsverbänden.
- Die verlagstechnischen Vorlaufzeiten für den Verbandsteil der SHA wurden auf vier Wochen verkürzt, so dass wir auch im Printmedium künftig die gewohnte Aktualität liefern können.
- Der Info-Brief der Geschäftsstelle wird somit nicht mehr gebraucht und deshalb eingestellt.
-

Die Betreuung der dbs-Seiten wird ab der nächsten Ausgabe Frau Prof. Claudia *Iven*, ehemalige 2. Vorsitzende und Fortbildungsreferentin des dbs, sowie dessen derzeiti-

ge Beirätin für Hochschulfragen und Redaktionsmitglied, übernehmen.

Ich wünsche Ihnen und mir eine gute Zusammenarbeit mit unserer Kollegin und übergebe Claudia *Iven* feierlich für ihre neuen Aufgaben meinen fast schon obligatorischen Schlusssatz: Die Koordinatorin dieser Rubrik nimmt Ihre Anregungen, Kommentare und vor allem Ihre Beiträge zur lebendigen Berufspolitik gerne an!

Mit einem herzlichen Dankeschön für Ihr Vertrauen verabschiede ich mich – aber nur an dieser Stelle – von Ihnen. Allerdings möchte ich Ihnen zuvor noch eine spannende Lektüre der nun folgenden Neuigkeiten aus der dbs-Geschäftsstelle wünschen.

Ihre Ulrike *de Langen-Müller*
Kontakt:
Dr. phil. U. de Langen-Müller
Tel.:/Fax: 0851-96 66 979 / 96 66 974

Akademische Sprachtherapeuten sind in die Bundesbeihilfeverordnung aufgenommen worden!

Nach vielen Jahren berufsverbandlicher Bemühungen ist es endlich zu einem Durchbruch bei der Anerkennung der Leistungserbringung durch akademische Sprachtherapeuten im Beihilfebereich des Bundes gekommen. In der Vergangenheit waren nur Logopäden als Leistungserbringer in § 6 der BBhV aufgeführt. In vielen Gerichtsverfahren, die der dbs unterstützt hat, in zahllosen Telefonaten mit Beihilfestellen und intensiven Gesprächen mit den politisch Verantwortlichen ist letztlich die Grundlage für die Änderung geschaffen worden.
Ein wichtiges verbandspolitisches Anliegen des dbs ist somit für akademische Sprachtherapeuten erfolgreich abgeschlossen worden.

Im aktuellen Gesetzestext heißt es nun in § 23 BBhV:

Aufwendungen für ärztlich verordnete Heilmittel sind beihilfefähig, wenn diese in Anlage 4 aufgeführt sind und von Angehörigen der Gesundheits- oder Medizinalfachberufe nach Anlage 3 angewandt werden. Bei einer Sprachtherapie sind auch Aufwendungen für Leistungen staatlich anerkannter Sprachtherapeuten ***sowie vergleichbar qualifizierter Personen*** *beihilfefähig.*

In der Anlage 3 werden exemplarisch Logopäden und **Klinische Linguisten** aufgeführt.
Damit ist erstmals eine akademische Berufsgruppe ausdrücklich aufgelistet worden. Damit werden zukünftig auch Beihilfeberechtigte des Bundes die hoch qualifizierte Therapie von vergleichbar qualifizierten akademischen Sprachtherapeuten(s.o. § 23 BBhV) durch die Beihilfestellen erstattet bekommen.

Wenn es bei der Auslegung der neuen Bundesbeihilfeverordnung in der Übergangsphase zu Unklarheiten bei Ihren beihilfeberechtigten Patienten kommt, steht der dbs selbstverständlich für weitere Informationen zur Verfügung.

RA Volker Gerrlich
(Bundesgeschäftsführer)

GKV-Spitzenverband veröffentlicht erste Anlage zu den Zulassungsempfehlungen

Die Bachelor Studiengänge Sprachtherapie der Ludwig-Maximilians-Universität München und Logopädie der Hochschule Fresenius Idstein wurden in die Anlage zu den Zulassungsempfehlungen aufgenommen.

Mit der Neufassung der Zulassungsempfehlungen im Jahr 2007 wurden die zulassungsfähigen Berufsgruppen im Bereich der Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie um Absolventen von anerkannten Bachelor-/Master-Studiengängen ergänzt. Die Hochschulen können dazu ihre Studiengänge beim GKV Spitzenverband anerkennen lassen, wenn die Inhalte des Studiengangs die näheren Anforderungen nach den Zulassungsempfehlungen erfüllen.

Für die Studiengänge BA Sprachtherapie der Ludwig-Maximilians-Universität München und BA Logopädie der Hochschule Fresenius Idstein wurde die Erfüllung aller Anforderungen nun festgestellt, so dass die Studiengänge in die Anlage zu den Zulassungsempfehlungen aufgenommen wurden. Absolventen der Studiengänge müssen im Rahmen zukünftiger Zulassungsverfahren nur noch nachweisen, dass sie nach den Regularien der anerkannten Studiengänge studiert haben. Die aktuelle Anlage zu den Zulassungsempfehlungen finden Sie unter: http://www.dbs-ev.de/pdf/Zulassungsempfehlungen_Anlage_032009.pdf

Anmerkung: Die Anerkennungsverfahren weiterer Bachelor- und Masterstudiengänge laufen noch.

RAin Kirsten Weiffen
(Justitiarin)

AOK Heilmittel-Bericht 2009 erschienen. Tendenz unverändert

Der Heilmittel-Bericht 2009 beschreibt und analysiert für das Jahr 2007 die 38 Millionen Leistungen mit 254 Millionen einzelnen Heilmittelbehandlungen im Wert von 4,1 Milliarden Euro für die insgesamt rund 70 Millionen gesetzlich Krankenversicherten.

Das sind große Zahlen – bezogen auf den Gesamtumsatz der GKV entfallen jedoch nur 2,7 % auf die Heilmittel Physiotherapie (76 %), Ergotherapie (13,6 %) und Sprachtherapie (9,4 %). Dieser zwar vergleichsweise geringe Anteil zeige aber gegenüber anderen Leistungsausgaben einen deutlich stärkeren Anstieg.

Bei einer genauen Betrachtung der Analyse erscheint eine aufgeregte Berichterstattung jedoch nicht gerechtfertigt. Die Tendenzen sind seit Jahren bekannt. Fast wortgleich konstatiert die AOK wie jedes Jahr die Zunahme insbesondere der

sprach- und ergotherapeutischen Behandlungen. Gleichzeitig machen die Autoren allerdings darauf aufmerksam, dass die Heilmittelausgaben der Jahre 2005 bis 2007 gegenüber den Vorjahren geringere Steigerungsraten ausweisen *(siehe Abbildung A 4, S. 51 im HM-Bericht)*. Nach einem Rückgang der Heilmittelausgaben im Jahr 2004 in Folge der geänderten Zuzahlungsbedingungen hat die Zahl erst jetzt wieder die Höhe der Ausgaben von 2003 erreicht.

Aufregung verdient viel eher ein inhaltlicher Aspekt: seit 2003 zeigen die Verordnungszahlen für Sprachtherapien im Kindesalter einen Therapiehöchststand bei den 6 bis 9-Jährigen. Unverändert liegt der Patientenanteil in den ersten drei Lebensjahren unter ein Prozent, obwohl die Phase zwischen dem ersten und dem dritten Geburtstag als besonders sensibel gilt. Entweder werden die Probleme der Kinder zu diesem Zeitpunkt nicht entdeckt oder nicht als therapiebedürftig eingeschätzt. Es bleibt die Frage, ob ein frühzeitiger Therapiebeginn der Steigerung der Verordnungen entgegenwirken könnte.

Zum Download des Berichts:
http://wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_heil_hilfsmittel/wido_hei_heilmittelbericht_0209.pdf

Ulrike de Langen-Müller
(Referentin für Öffentlichkeit, Wissenschaft und Forschung)

Didacta 2009 in Hannover ein voller Erfolg

Dies war, wie der didacta-Verband in seinem Abschlussbericht zum Ausdruck bringt, die einhellige Meinung von Ausstellern, Besuchern und Veranstaltern.

718 Aussteller boten vom 10.-14.02.2009 den 74000 Besuchern eine vielfältige Palette an Medien, Materialien, Informationen und Fort- und Weiterbildungsprogrammen.

Der dbs, der einen gemeinsamen Informationsstand mit der dgs hatte, präsentierte sich in der Halle 17, in der im Wesentlichen Aussteller für den Kindergarten- und Schulbereich anzufinden waren. Folglich waren auch die meisten Standbesucher Erzieherinnen, die immer wieder Informationen über und Materialien zur Sprachförderung im Kindergarten wünschten. Auch nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wurde häufig gefragt.

Auch Ausbilder von Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen vor allem an Grundschulen, Sprachheilpädagogen in Schule und Praxis, Logopädinnen, Psychologen, Sozialpädagogen, Eltern sprachbehinderter Kinder, Berater, Managementtrainer und viele andere mehr fanden sich an unserm Stand ein und suchten das Gespräch.

Eines der oft nachgefragten Themen drehte sich um Sprachstandserhebung und Sprachförderung. Da verwundert es nicht, dass die Broschüre „Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel...", in der auf die Unterschiede von Sprachförderung und Sprachtherapie hingewiesen wird, viele Abnehmer fand.

Neben den Informationsbroschüren der dgs waren auch die Fortbildungsverzeichnisse und die Postkarten stark gefragt. Auf das SprachHeilWiki, eine von dbs/dgs und den Universitäten München und Heidelberg unterstützte internetbasierte Wissensplattform für Sprachtherapie und sprachheilpädagogischen Unterricht, wurde mit einem Flyer aufmerksam gemacht. Dieser war am Samstagvormittag allerdings schon vergriffen. Die Reaktionen der Besucher zeigte aber, dass Karin *Reber* und Claudia *Schmaußer,* die Autorinnen von SprachHeilWiki, mit dieser online-Plattform einen Volltreffer gelandet haben.

Die Zusammenarbeit mit der dgs war wie immer harmonisch und produktiv. Der Dank gilt unsern Mitgliedern, die uns bei der Standbetreuung unterstützt haben.

Die Veranstalter freuen sich auf die nächste didacta. Sie findet vom 16.-20.03.2010 in Köln statt.

Theo Borbonus
(Referent für Bildung)

***Stefanie* Dickhaut *und Theo* Borbonus**

Der dbs auf den Würzburger Aphasietagen

„Perspektiven leben" lautete das Schwerpunktthema der diesjährigen Würzburger Aphasie-Tage. Zum 12. Mal haben BRA und Aphasiker-Zentrum Unterfranken (AZU) Europas größten Kongress für Menschen mit Aphasie, Angehörige und Therapeuten in der Fachhochschule Würzburg ausgerichtet. dbs war mit Grußwort und Info-Stand sowie beim Kooperationspartnertreffen dabei.

Nach den **Begrüßungsansprachen** durch Prof. Dr. Walter *Huber,* Thomas *Hupp* als Mitorganisator der Tagung, und Dr. Ulrike *de Langen-Müller,* stellvertretend für alle Kooperationspartner des Bundesverbands für die Rehabilitation der Aphasiker (BRA), kamen Betroffene zu Wort, die auf beeindruckende Weise Beispiele für neue Lebensperspektiven gaben: Die von Aphasie betroffene Ärztin Ulrike *Steinhöfel* sang begleitet vom Reha-Jazz-Trio, und der promovierte Jurist Dr. Michael *Donner,* mit 38 Jahren kurz vor dem Gipfel seiner beruflichen Karriere Opfer eines Schlaganfalls geworden, hielt den **Eröffnungsvortrag**. Darin zeigte und kommentierte er seine klaren und ausdrucksstarken Schwarz-Weiß-Fotografien aus einem Leben ohne und mit Aphasie. Eine Ausstellung mit seinen einfühlsamen Bildern von Menschen, deren Leben sich von Grund auf durch einen Schlaganfall veränderte, begleitete die diesjährige Tagung.

Traditionsgemäß fand noch am selben Abend das **Treffen des BRA mit seinen**

Kooperationspartnern statt. Hierzu gehören unter anderem die Deutsche Schlaganfallstiftung, die ZNS – Hannelore Kohl Stiftung, die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs), der Deutsche Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) und der Deutsche Bundesverband für Logopädie (dbl). **„Aphasie – und wie geht es beruflich weiter?"** war das diesjährige Thema. Gerhard *Lehmann* und Barbara *Brender,* beide seit 2007 mit der berufsqualifizierenden Ausbildung von Aphasikern am Berufsförderungswerk Heidelberg befasst, debattierten unter Moderation von Prof. Dr. Walter *Huber* mit den Kooperationspartnern über Möglichkeiten, Ansätze und Chancen, aber auch Grenzen der beruflichen Qualifikation von Aphasikern. Dabei wurden die Auswirkungen der mangelnden Kenntnis der Erkrankung in der Gesellschaft intensiv thematisiert.

Beim **Podiumsgespräch zu: „Elternhaus bei Aphasie: Ressource oder Barriere?"** kamen unter der Moderation von Prof. Dr. Walter *Huber* erwachsene Betroffene und deren Eltern zu Wort. Mutig und lebensbejahend verdeutlichten die Podiumsteilnehmer, wie wichtig es ist, nicht zu verzweifeln.

Wieder einmal haben die Würzburger Aphasie-Tage bewiesen, dass ein Fachkongress für und mit aphasischen Menschen eine Bereicherung sowohl für Fachleute als auch für Betroffene sein kann.

Auch der **dbs nutzte das Forum** der Würzburger Aphasietage zwischen 40 Workshops, 15 Vorträgen und etwa 10 Infoständen, um sich mit seinem Stand und Serviceangebot der Aufmerksamkeit und den Fragen vieler Interessierter zu stellen.

Ulrike de Langen-Müller (dbs) und Dagmar Amslinger (BRA)

BKL

Anregungen zu einer Sommerschule

Im Sommer 2009 fand nach langjähriger Unterbrechung wieder eine klinisch linguistische Sommerschule statt; eine erste Sommeruniversität wurde 1994 von Gerhard *Blanken* in Freiburg und eine weitere 1995 von Ria *deBleser* in Potsdam organisiert. Dieses Fort- und Ausbildungsformat ist nicht geläufig und wird sicherlich nur in größeren Abständen veranstaltet werden. Dazu einige Hinweise:

Die letztjährige Sommerschule wurde als Lern- und Lehrwerkstatt konzipiert; es sollten sowohl fachliche Inhalte vermittelt als auch fachlicher Stoff didaktisch aufbereitet werden. Grundsätzlich stammt der Lernstoff aus dem ganzen Spektrum von Sprach-, Sprech-, Stimm- oder Schluckstörungen sowie deren linguistischen, (neuro-)psychologischen, neurologischen oder pädagogischen Hintergründen. Die Grenzen setzt das klinisch therapeutische Arbeitsfeld. Ein Thema steht im Mittelpunkt der Veranstaltung.

Der Lehrstoff sollte so portioniert werden, dass ein Teil praktisch unterrichtet und ggf. auch anschließend ausprobiert werden kann. Sinnvollerweise gibt es Lern- wie Übungsaspekte. Dazu könnten kleine Experimente, (Daten-) Analysen und Materialprofile (Itemanalysen) gehören. Die Teilnehmer sollen selbst am Thema arbeiten bzw. den Umgang mit einer Methode erfahren können. Je nach Bedarf lassen sich weitere Vorträge oder Statements um das Hauptthema gruppieren. Geladene Referenten beleuchten weitere Aspekte und runden die Veranstaltung ab.

Die Sommerschule definiert sich als geschlossene Veranstaltung mit festen Teilnehmern an einem Ort und ist zeitlich begrenzt; maximal eine Woche oder ggf. Vier Tage, z. B. von Donnerstag bis Sonntag. Die Teilnehmer und Referenten übernachten am gleichen Ort, so dass man sich abends gemütlich sprechen und kennenlernen kann.

Frank Ostermann (Beirat BKL)

PS: Interessenten können sich einige Vorträge im Archiv zur Sommerschule anschauen (www.bkl-ev.de/Sommerschule).

Immer erreichbar: www.dbs-ev.de

Aus der Hochschule

BA Sprachtherapie in Köln

Die Universität zu Köln bietet voraussichtlich ab dem Wintersemester 2009/10 einen sechssemestrigen, zulassungsbeschränkten Studiengang „Sprachtherapie" mit dem Abschluss „Bachelor of Arts (BA) Sprachtherapie" an.

Die Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Köln hat der Einrichtung dieses Studienganges zugestimmt. Die Akkreditierung soll bis zum Beginn des Wintersemesters abgeschlossen sein.

Damit ist es gelungen, einen weiteren, interdisziplinär angelegten Studiengang zu schaffen, der durch die Berücksichtigung der *„Gemeinsamen Empfehlungen der Spitzenverbände der Krankenkassen"* (i. d. Fass.v. 22. Mai 2007) die AbsolventInnen mit den Voraussetzungen für die Vollzulassung als Leistungserbringer von Sprachtherapie ausstattet. Durch die entsprechende inhaltliche Ausrichtung auf Kompetenzen der Sprach- und Kommunikationsförderung und -rehabilitation sollen den AbsolventInnen auch Einrichtungen außerhalb des Gesundheitswesens, wie z. B. Kindergärten, als Tätigkeitsfelder offen stehen.

Mit dem Ziel, die Studierenden durch die Vermittlung theoretischer und berufspraktisch ausgerichteter fachlicher Kenntnisse, Methoden und Fertigkeiten für eine wissenschaftlich begründete Sprachtherapie bei allen Störungsbildern und Altersgruppen zu qualifizieren, wird eine hohe Verpflichtung übernommen.

Die Einrichtung dieses Studienganges ist über die Universität zu Köln hinaus ein bedeutsames Zeichen für die Innovationskraft sprachheilpädagogischer Ausbildungsstätten, aus denen nun bereits drei derartige Studiengänge hervorgegangen sind (München, Dortmund, Köln).

Christian W. Glück

Echo

C. Wiedemann-Mayer, K. Maier (2009). SUBIK: Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten. Die Sprachheilarbeit 54, (1), 18-22

Sprachförderprogramme haben Hochkonjunktur und übertreffen sich z.T. in ihren positiven Botschaften, dies ist auch für SUBIK der Fall. Selbst wenn die Autorinnen einräumen, dass das Programm „nicht als Ersatz für logopädische Hilfe" (was auch immer damit gemeint sein soll), genutzt werden dürfe, wird trotzdem z.T. der Eindruck erweckt, dass von diesem Programm alle Kinder gleichermaßen profitieren. Den Nachweis dafür bleiben die Autorinnen jedoch schuldig.

Bedauerlicherweise wird zwischen den Begriffen „Frühförderung", „Sprachliche Förderung" und „Sprachtherapie" nicht hinreichend differenziert. „Sprachliche Förderung" wird als „Frühförderung" (s. Abb. 1) bezeichnet und sprachtherapeutische Methodik in Anlehnung an die Patholinguistische Therapie ist Teil des Programms. Diese mangelnde Differenzierung führt dazu, dass auch keine Unterscheidung zwischen sprachauffälligen und sprachentwicklungsgestörten sowie monolingual und mehrsprachig aufwachsenden Kindern erkennbar ist. Aus den zitierten Diagnoseverfahren zur Feststellung einer SSES ist der SETK 3-5 als einzig verlässliches Instrument aufgeführt, wobei die Frage offen bleibt, wie denn mehrsprachige Kinder mit einer SSES festgestellt werden konnten. Eine weiterführende logopädische Therapie („Förderbedarf") wird erst nach Abschluss der Maßnahme ins Auge gefasst, obwohl doch schon vor Beginn der Maßnahme mit Hilfe des SETK 3-5 eine SSES hat festgestellt werden können.

Darüber hinaus wird suggeriert, dass man „diesen Störungen entgegenwirken" könne und zwar unter Nutzung „sozialemotionaler und sprachlicher Ressourcen der Bezugspersonen". Aus therapeutischer Sicht ist die Stärkung dieser Ressourcen unabdingbar, da sie dazu beitragen, den therapeutischen Prozess zu unterstützen, aber sie sind eben gerade nicht hinreichend, um eine Sprachverarbeitungsstörung und deren Folgen zu beheben. Eine solche Klarstellung wird im vorliegenden Beitrag jedoch nicht vorgenommen. Sie hätte dazu beitragen können, evtl. auftretenden Missverständnissen zu begegnen, denen man im Kontext „Sprachförderung" auf politischer Ebene nur allzu häufig begegnet, nämlich der irrigen Annahme, dass Förderung es schon „richten" wird.

Dietlinde Schrey-Dern

Mitteilung der Redaktion

Mitteilung der Redaktion zum neuen Layout der Sprachheilarbeit ab Heft 4/09

Liebe Leserinnen und Leser,

wir möchten Sie gerne schon jetzt vorab über die Veränderungen informieren, die Sie mit der „neuen" Sprachheilarbeit ab Heft 4 dieses Jahres erwarten.

Hintergrund ist die Zusammenlegung der Herausgabe unserer Fachzeitschrift durch beide Verbände: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) und Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e. V. (dbs).

Diese Veränderungen sind aus vielfältigen Abstimmungsprozessen zwischen dgs und dbs innerhalb der dgs zwischen Redaktion / Geschäftsführender Vorstand / Hauptvorstand / Redaktion, innerhalb der neuen dgs/dbs-Redaktion sowie mit dem beteiligten Verlag, externen Grafik-Büros und der Bildredaktion erwachsen.

Leitmotiv war ein frisches, innovatives und zeitgemäßes, gleichzeitig aber auch zeitlos-elegantes Erscheinungsbild zu bieten.

Im Einzelnen erwarten Sie in der „Sprachheilarbeit – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie" folgende Veränderungen:

- kompletter Farbdruck innen wie außen für Autorenfotos, Abbildungen, Screenshots, Texthervorhebungen, Werbung
- Cover: das das alte Logo in den blauen Hausfarben aufnimmt, aber moderne Fotos hinzunimmt.
- Innengestaltung: die bewährten Rubriken werden durch einzelne neue ergänzt (z.B. Vernetzung mit Internetseiten), die Rubriken werden seitlich am Außenrand in einer Art Register durch farbige Taben leicht erkennbar gemacht.
- „Auf ein Wort" wird noch prägnanter gefasst: maximal 1 Seite.

Wir wissen, dass man es nicht allen recht machen kann, aber wir hoffen, es gefällt Ihnen.
Über Rückmeldungen an unsere neue Redaktionsadresse würden wir uns sehr freuen.

Ebenso bitten wir darum, dass ab sofort alle Anfragen und Manuskripte – nur noch elektronisch – an unsere neue zentrale E-Mail-Adresse

redaktion@sprachheilarbeit.eu

geschickt werden. Danke!

Ihre Redaktion
Prof. Dr. Otto Braun
Dr. Uwe Förster
Prof. Dr. Claudia Iven
Dr. Ulrike de Langen-Müller
PD. Dr. Ulrike Lüdtke
Dr. Matthias Moriz

Termine: Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum, Zeit und Ort	▪ Referent und Thema ▪ Veranstalter ▪ Ansprechpartner	Kosten
19./20.06.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Köln	**Frau Doreen Asbrock: Sprachstandserfassung bei mehrsprachigen Vorschulkindern** Fortbildungsnummer: 19/2009 ▪ dbs-Geschäftsstelle, Goethestr. 16, 47441 Moers, Tel.: 02841 – 988919, Fax: 02841 – 988914, E-Mail: info@dbs-ev.de	dbs-/dgs-Mitglieder: 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
19./20.06.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Duisburg	**Dr. des./phil. Marina Russ: Der Lautbildungsansatz beim Laut- und Schriftspracherwerb** Fortbildungsnummer: 11/2009 ▪ dbs-Geschäftsstelle, Goethestr. 16, 47441 Moers, Tel.: 02841 – 988919, Fax: 02841 – 988914, E-Mail: info@dbs-ev.de	dbs-/dgs-Mitglieder: 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
20.06.2009 10.00 – 17.00 Köln	**Petra Klindtworth: Einsatz lautsprachunterstützender Gebärden in der Kommunikationsförderung Teil 1** Fortbildungsnummer: A 11/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Gaby Krings, Kerpener Str. 146, 50170 Kerpen, Tel./Fax: 02273/604 904, E-Mail: zfp-LG_Rheinland@dgs-ev.de	Mitglieder dgs/dbs 85,00 € Nicht-Mitglieder 105,00 € Ermäßigt 75,00 € Teilnehmerzahl: 12
26./27.06.2009 14.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Rostock	**Dr. phil. Erich Hartmann: Kinder mit Problemen im Textverstehen: Grundlagen, Diagnostik und Förderung** ▪ dgs-LG Mecklenburg-Vorpommern ▪ Beate Westphal, "Schule am Alten Markt", sprachheilpädagogisches Förderzentrum Rostock, Alter Markt 1, 18055 Rostock, Tel.: 0381/4008350, Fax.: 0381/4008351 E-Mail: zfp-LG_Meck-Pom@dgs-ev.de	dgs-Mitglieder 38,00 € Nichtmitglieder 58,00 € Studenten 18,00 € Referendare 23,00 €
26./27.06.2009 13.00 – 18.00 09.00 – 17.00	**Dr. Andrea Liehs: Methoden der Unterstützten Kommunikation bei Kindern mit Mehrfachbehinderung** Fortbildungsnummer: 31/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder: 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
26./27.06.2009 11.00 – 19.00 09.00 – 14.30 Würzburg	**Jürgen Meyer-Königsbüscher: F.O.T.T.® zum Kennen Lernen – Eine Einführung in die Behandlung von erworbenen Störungen der oralen Ernährung bei neurologisch erkrankten Patienten** Fortbildungsnummer: 42/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder: 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
27./28.06.2009 10.00 – 17.00 10.00 – 16.00 Köln	**Olaf Möller: Mit großen Handpuppen spielerisch zum Sprechen verführen** Fortbildungsnummer: A 12/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 140,00 € Nicht-Mitglieder 155,00 € Ermäßigt 125,00 € Teilnehmerzahl: 12
10.07.2009 11.00 – 18.00 Mannheim	**Prof. Dr. Klaus Sarimski: Syndromspezifische Sprachprobleme bei Kindern mit genetischen Syndromen** Fortbildungsnummer: 26/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 110,00 € Nichtmitglieder 130,00 €
28.08.2009 09.30 – 16.30 Köln	**Prof. Werner Beidinger: „Ganz Ohr sein – durchs Ohr ganz sein" Musikalische Entwicklungsförderung bei Vor- und Grundschulkindern** Fortbildungsnummer: A 13/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 85,00 € Nicht-Mitglieder 105,00 € Ermäßigt 75,00 €

Termine: Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum, Zeit und Ort	▪ Referent und Thema ▪ Veranstalter ▪ Ansprechpartner	Kosten
28./29.08.2009 09.30 – 17.00 09.30 – 17.00 Bremen	**Dr. Bernd Hansen, Dr. Claudia Iven: Beratungskompetenzen für den sprachtherapeutischen Alltag** Fortbildungsnummer: 57/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
28./29.08.2009 09.00 – 17.00 Köln	**Steffen Glückselig: Objektive Stimm- und Sprechanalyse** Fortbildungsnummer: 51/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
28.-30.08.2009 09:00 – 17:00 Hamm	**Beate Birner-Janusch: TAKTKIN® Ausbildungskurs – Kinder, Ein Ansatz zur Behandlung sprechmotorischer Störungen** ▪ dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. ▪ siehe Veranstaltung vom 28.–30.08.2009	dgs/dbs-Mitglieder 360,50 € dgs/dbs-Studenten 324,50 € Nichtmitglieder 385,00 € Studenten 346,00 €
28./29.08.2009 15:00 – 20:00 09:00 – 18:00 Hamm	**Edith Schlag Dysgrammatismus – Ursachen, Diagnostik und Therapie auf der Grundlage linguistischer Forschung** ▪ dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. ▪ siehe Veranstaltung vom 28.–30.08.2009	dgs/dbs-Mitglieder 177,00 € dgs/dbs-Studenten 159,00 € Nichtmitglieder 189,00 € Studenten 170,00 €
04./05.09.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Hannover	**Dr. Kerstin Weikert: Therapie mit stotternden Jugendlichen und Erwachsenen** Fortbildungsnummer: 54/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
05.09.2009 09.30 – 17.30 Dortmund	**Dr. Volker Runge: Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen in Anlehnung an die Propriozeptive Neuromuskuläre Fazilitation (PNF)** Fortbildungsnummer: 37/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 110,00 € Nichtmitglieder 130,00 €
11./12.09.2009 11.00 – 18.00 09.30 – 18.00 Köln	**Kerstin von Werder: Ursachen und Diagnose von Legasthenie – Darstellung des Behandlungskonzept der „Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung" nach Carola Reuter-Liehr** Fortbildungsnummer: A 15/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 140,00 € Nicht-Mitglieder 155,00 € Ermäßigt 125,00 €
12.09.2009 10.00 – 16.00 Köln	**Dr. Thomas Hennemann und Kathrin Pütz: Das KlasseKinderSpiel – spielerisch Verhaltens- und Klassenregeln lernen** Fortbildungsnummer: A 16/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 85,00 € Nicht-Mitglieder 105,00 € Ermäßigt 75,00 €
18.09.2009 10.00 – 18.00 Köln	**Miriam Thiemann, Nadine Diekmann: PECS und TEACCH-Praxisseminar im Kontext Unterstützter Kommunikation, Aufbaukurs (nach ISAAC Standard)** Fortbildungsnummer: A 17/200 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/db 90,00 € Nicht-Mitglieder 110,00 € Ermäßigt 80,00 €
18./19.09.2009 10.00 – 14.00 09.00 – 17.15 Köln	**Claudia Schlesiger: Sprachtherapeutische Frühintervention mit Late-talker-Kindern** Fortbildungsnummer: 12/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitgliede 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €

Termine: Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum, Zeit und Ort	▪ Referent und Thema ▪ Veranstalter ▪ Ansprechpartner	Kosten
18./19.09.2009 10.00 – 18.00 09.00 – 17.00 Berlin	**Dr. Barbara Giel: Sprachtherapeutische (Früh-) Förderung bei Kinder mit Down-Syndrom – SF-KiDS** Fortbildungsnummer: 27/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
25./26.09.2009 13.00 – 18.30 09.30 – 16.00 Weimar	**Dr. Susanne Voigt-Zimmermann, Martin Ulrich: Stimmfunktionsübungen in der Therapie von „Stimm- und Singstimmstörungen" für Anfänger** Fortbildungsnummer: 52/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
26.09.2009 10.00 – 18.00 Köln	**Ursula Müller: Musik in der Sprachtherapie mit Kindern** Fortbildungsnummer: 13/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 110,00 € Nichtmitglieder 130,00 €
25./26.09.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Nürnberg	**Barbara Bogner: Grundlagen der Sprachtherapie bei Hörschädigung unter besonderer Berücksichtigung des Cochlea-Implantats (CI)** Fortbildungsnummer: 28/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dgs-/dbs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
25./26.09.2009 15.00 – 19.30 9.00 – 16.00	**Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein: Therapeutische Zugänge zu Kindern mit selektivem Mutismus** ▪ dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. ▪ siehe Veranstaltung vom 28.–30.08.2009	dgs-/dbs-Mitglieder 159,00 € Nichtmitglieder 175,00 €
26.09.2009 10.00 – 17.00 Uhr Köln	**Ulf Grebe: Dyskalkulie – und nun?** Fortbildungsnummer: A 18/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 85,00 € Nicht-Mitglieder 105,00 € Ermäßig 75,00 €
26.09.2009 09:30 - 17:30 Hamm Anmeldeschluss: 04. September 2009	**Anja Schröder: „Ich will dir was erzählen!" – „Ach, was denn?" Interaktives Erzählen als zentrale sprachliche Fähigkeit** Fortbildungsnummer: QM-VNR 09-0081 ▪ dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. ▪ siehe Veranstaltung vom 28.–30.08.2009	inklusive Verpflegung dgs/dbs-Mitglieder 71,00 € dgs/dbs-Studenten 64,00 € Nichtmitglieder 76,00 € Studenten 68,50 € mind. 12, max. 20 Teilnehmer(innen)
26.09.2009 10.00 – 18.00 Köln	**Ursula Müller: Musik in der Sprachtherapie mit Kindern** Fortbildungsnummer: 13/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 110,00 € Nichtmitglieder 130,00 €
09./10.10.2009 10.00 – 18.00 09.00 – 15.00 Köln	**Dr. Brita Schirmer: Kommunikationsförderung bei Menschen mit Asperger-Syndrom und anderen Störungen aus dem autistischen Spektrum. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sowie in der sprachtherapeutischen Praxis** Fortbildungsnummer: A 19/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 140,00 € Nicht-Mitglieder 155,00 € Ermäßigt 125,00 €
09./10.10.2009 09.00 – 17.00 09.00 – 17.00 Duisburg	**Susan Schelten-Cornish: Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining (FiSchE©): Konkrete Sprachtherapie mit nicht oder kaum sprechenden Kindern** Fortbildungsnummer: 22/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €

Termine: Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum, Zeit und Ort	▪ Referent und Thema ▪ Veranstalter ▪ Ansprechpartner	Kosten
10.10.2009 09.00 – 17.30 Würzburg	**Stephanie Riehemann: Frühe Sprachtherapie mit Bilderbüchern** Fortbildungsnummer: 14/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 110,00 € Nichtmitglieder 130,00 €
16./17.10.2009 11.00 – 18.30 09.00 – 17.00 München	**Dr. Hans-Joachim Motsch: Diagnose und Therapie grammatischer Störungen im Vorschul- und Schulalter** Fortbildungsnummer: 15/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
23./24.10.2009 13.30 – 19.30 09.00 – 15.00 Leipzig	**Dr. Elisabeth Wildegger-Lack: Therapie syntaktischer, phonologischer und phonetischer Störungen bei Kindern ab drei Jahren – Praxisseminar** Fortbildungsnummer: 16/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
23./24.10.2009 12.00 – 19.00 09.00 – 16.00 Köln	**Antje Skerra: Diagnostik, Prognose und Intervention bei „Late Talkers"** Fortbildungsnummer: 17/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
30./31.10.2009 09.30 – 18.00 9.30 – 17.00 Würzburg	**Dr. Bernd Hansen, Prof. Dr. Claudia Iven: Stottertherapie mit Kindern: Aufbau- und Supervisionsseminar** Fortbildungsnummer: 55/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
31.10.2009 10.00 – 16.00 Köln	**Veronika Struck: Diagnostik, Therapie und Dokumentation in der Stimmtherapie** **Ein Seminar: aus der Praxis – für die Praxis** Fortbildungsnummer: A 20/2009 ▪ dgs-Landesgruppe Rheinland ▪ Siehe Veranstaltung vom 20.06.2009	Mitglieder dgs/dbs 85,00 € Nicht-Mitglieder 105,00 € Ermäßigt 75,00 €
06./07.11.2009 10.00 – 18.30 09.00 – 17.00 Duisburg	**Stephanie Kurtenbach: Sensorische Integration im Umfeld sprachtherapeutischer Praxis Grundlagenseminar** Fortbildungsnummer: 09/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
07.11.2009 11.00 – 17.30 Hannover	**Dr. phil. Petra Jaecks: Restaphasie – Diagnostik & Therapie** Fortbildungsnummer: 48/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 110,00 € Nichtmitglieder 130,00 €
13./14.11.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Duisburg	**Dr. Maren Aktas: Sprachentwicklungsdiagnostik bei Kindern mit geistiger Behinderung: Neue Möglichkeiten mit dem SETK-2 und SETK 3-5** Fortbildungsnummer: 29/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
20./21.11.2009 09.00 – 17.00 Hannover	**Susan Schelten-Cornish, Hildegard Kaiser-Mantel: Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining (FiSchE©)** Fortbildungsnummer: 23/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €
20./21.11.2009 11.00 – 16.30 09.00 – 16.30 Darmstadt	**Sophie Frey (geb. Müller-Wolff): Dysphagiemanagement in der Pädiatrie – Grundkurs** Fortbildungsnummer: 33/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €

Termine: Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum, Zeit und Ort	▪ Referent und Thema ▪ Veranstalter ▪ Ansprechpartner	Kosten
20./21.11.2009 15:30 - 19:30 09:30 - 17:30 Hamm Anmeldeschluss: 30.10.2009	**Stefanie Bühling: MyoTeam – ein Manual für die Einzel- und Gruppentherapie von Grundschulkindern und Jugendlichen mit myofunktioneller Störung** Fortbildungsnummer: QM-VNR 09-0083 ▪ dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. ▪ „doppelpunkt"-Geschäftsstelle Ibbenbüren, c/o Birgit Westenhoff, Alter Merschweg 7, 49477 Ibbenbüren Tel. 05451-15461, info@dgs-doppelpunkt.de www.dgs-doppelpunkt.de , Online-Anmeldung möglich	Teilnahmegebühr inklusive Verpflegung dgs/dbs-Mitglieder 134,00 € dgs/dbs-Studenten 121,00 € Nichtmitglieder 143,00 € Studenten 129,00 € mind. 14, max. 20 Teilnehmer(innen)
20./22.11.2009 15:30 – 19:30 09:30 – 17:00 Hamm	**Katrin Riederer: Wortschatzerwerb – modellorientierte Diagnostik und Therapie semantisch-lexikalischer Störungen** Fortbildungsnummer: QM-VNR 09-0082 ▪ dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. ▪ siehe Veranstaltung vom 20./21.11.2009	inklusive Verpflegung dgs/dbs-Mitglieder 136,00 € dgs/dbs-Studenten 122,50 € Nichtmitglieder 145,00 € Studenten 130,50 € mind. 15, max. 20 Teilnehmer(innen)
27./28.11.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 Köln	**Barbara Kleissendorf: Sprachliche Beeinträchtigungen bei Patienten mit Demenzen** Fortbildungsnummer: Z1/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
27./28.11.2009 11.00 – 18.00 09.00 – 16.00 München	**Dr. Lilli Wagner: Diagnostik, Therapie und Elternberatung bei sprachentwicklungsgestörten mehrsprachigen Kindern** Fortbildungsnummer: 20/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 195,00 € Nichtmitglieder 230,00 €
04./05.12.2009 10.00 – 18.00 09.00 – 17.00 Würzburg	**Ingrid Aichert, Anja Staiger: Diagnostik und Therapie der Sprechapraxie** Fortbildungsnummer: 49/2009 ▪ dbs-siehe Veranstaltung vom 19./20.06.2009	dbs-/dgs-Mitglieder 230,00 € Nichtmitglieder 270,00 €

Termine: Tagungen, Kongresse und Messen

Datum, Zeit und Ort	▪ Referent und Thema ▪ Veranstalter ▪ Ansprechpartner	Kosten
26. – 29.08.2009 Dresden 	**Paneuropean Voice Conference (Pevoc8)** **Information about Registration** ▪ K.I.T. Congress Incentives GmbH Dresden, Münzgasse 2, 01067 Dresden , Tel.: +49 (0)351 4967540, Fax: +49 (0)351 4956116, E-Mail: info@kitdresden.de	Teilnahmegebühren zwischen150,00 € und 360,00 €
11. – 13.09.2009 Leipzig 	**26. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie** Hauptthema: Kinderstimme ▪ Tagungssekretariat: Frau Jasmin Kula / Frau Bärbel Fehr, Klinik und Poliklinik für Phoniatrie und Pädaudiologie, Universitätsklinikum Münster, Kardinal-von-Galen-Ring 10, D-48149 Münster, Deutschland, Tel.: +49 251 8356859, Fax.: +49 251 8356889, E-Mail: j.kula@uni-muenster.de	Anmeldung ab 01.06.2009 Regulär 75,00 € Tageskarte 35,00 €

Datum, Zeit und Ort	Referent und Thema · Veranstalter · Ansprechpartner	Kosten
15.–18. 10.2009 Köln	**„Mer sin wie mer sin – 30 Jahre Stotterer-Selbsthilfe" – 36. Kongress stotternder Menschen und 30-jähriges Jubiläum der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. (BVSS)** · Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. Zülpicher Str. 58,50674 Köln, Tel.: 0221/ 139 1106, Fax: 0221/ 139 1370, E-Mail: info@bvss.de www.bvss.de und www.kongress-stottern.de	
15.–16.10. 2009 Chicago, USA	**First Neurobiology of Language Conference (NLC 2009)** · Anmeldung unter: NLC2009 Registrar, Department of Neurology, The University of Chicago, 5481 S. Maryland Ave. MC-2030, Chicago IL, USA, 60637 ,Tel.: (773) 834-7770, Fax: (773) 702-2482, E-Mail: registration@nlc2009.org, http://www.nlc2009.org	Anmeldung bis 1.9.2009: Regulär $ 150,00 Ermäßigt $ 65,00 Studenten $ 45,00 Anmeldung nach dem 1.9.2009: Regulär: $ 225,00 Ermäßigt: $ 115,00 Studenten: $ 95,00
03.–05.12. 2009 Berlin	**Gemeinsame Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Neurologische Rehabilitation e.V. (DGNR) und der Deutschen Gesellschaft für Neurotraumatologie und Klinische Neurorehabilitation e.V. (DGNKN)** · wissenschaftl. Leitung: Prof. Dr. med. S. Hesse, Berlin und Prof. Dr. med. R. Firsching, Magdeburg · Organisation: Conventus Congressmanagement & Marketing GmbH , Karola Mannigel, Markt 8, 07743 Jena, Tel. +49 (0)3641 35 33 264, Fax +49 (0)3641 35 33 21 Der Call for Abstracts endet am 30.06. 2009 · www.conventus.de/dgnkn-dgnr2009/ karola.mannigel@conventus.de	Teilnahmegebühren zwischen 120,00 € und 225,00 €
11.–13. 03. 2010 Rostock	**6. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 6)** · Anmeldung ausschließlich online ab 1. März 2009 www.ews-rostock.de/med · Call for papers bis 1.7.2009 verlängert	Ermäßigte Anmeldung: bis 1.11.2009
22.–24.04. 2010 Brügge/Belgien	**III. All-European Dyslexia Conference** · Anmeldung unter www.khbo.be/eda-khbo-dyslexiaconference, · weitere Informationen: m.kalmar@utanet.at oder rudy.vandevoorde@khbo.be	Teilnahmegebühren zwischen 80,00 € und 150,00 €
17.–19.09.2010 Aachen	**27. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie** Hauptthema: Funktionale Bildgebung der Stimm- und Sprechfunktion · Informationen: Ch. Neuschaefer-Rube, Klinik für Phoniatrie, Pädaudiologie und Kommunikationsstörungen, Universitätsklinikum Aachen, Pauwelsstr. 30, 52074 Aachen, E-Mail: phoniatrie@ukaachen.de · http://www.dgpp.de/	

CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPER
OR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++
+++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPER +++ CALL FOR

CALL FOR PAPERS

Das Schwerpunktthema des 39. Jahreskongresses in Hannover vom 3. – 5. Juni 2010 heißt:

„Im Dialog"

Logopädie und andere Gesundheitsfachberufe

▶ In den Gesundheitsfachberufen führen verschiedene Formen **interdisziplinären therapeutischen Handelns** vermehrt zu einem differenzierten Angebot von Diagnostik und Therapie für hilfesuchende Menschen. Insbesondere für die Hinführung der Patienten zu angemessener Aktivität und Teilhabe gemäß der ICF ist die Zusammenarbeit innerhalb der Gesundheitsberufe von großer Bedeutung.
Dabei ist es die Aufgabe aller Professionen, eine gemeinsame Sprache zu finden, ihre Arbeit untereinander abzustimmen, spezifische Schwerpunkte zu setzen und den Patienten in die Aufstellung der Zielsetzungen mit einzubeziehen. Solche Bezugsrahmen entwickeln nicht nur Teams in klinischen Einrichtungen, auch ambulant tätige LogopädInnen binden sich zum Wohle des Patienten vermehrt in **fachliche Netzwerke** ein. In dieser Zusammenarbeit ist es dann wichtig, einerseits gemeinsame Vorgehensweisen – ob ganzheitliche oder symptomorientierte Therapieansätze – zu thematisieren, und andererseits logopädiespezifische Therapie abzugrenzen und hervorzuheben.

▶ Auch in der berufspolitischen Diskussion (z.B. Spezialisten vs. allgemeine FachtherapeutInnen) sowie in Ausbildung und Lehre (z.B. gemeinsame Studienanteile mit anderen Gesundheitsfachberufen vs. Spezialisierung) ist das Thema „Interdisziplinarität" aktuell.

▶ Der **dbl** lädt Fachleute aus Logopädie und angrenzenden Gesundheitsfachberufen sowie aus Linguistik, Medizin, Psychologie, Soziologie und verwandten Bereichen ein, aktuelle Beiträge zu allen logopädischen Themenfeldern (Sprache, Sprechen, Stimme, Hören und Schlucken) sowie zu Ausbildung und Lehre zu präsentieren. Außerdem lädt der **dbl** ein, darüber zu diskutieren, welche Gemeinsamkeiten die Logopädie mit anderen therapeutischen Berufen hat bzw. welche Besonderheiten sie auszeichnen.

▶ Erbeten werden wissenschaftliche Vorträge oder Falldarstellungen. Diese können sich auf spezifische Themen oder auch auf Therapiemethoden beziehen, die für aktuelle logopädische oder logopädie-relevante Fragestellungen von Interesse sind.

▶ Zur **Anmeldung** senden Sie bitte eine **Kurzfassung** des Vortrags mit den folgenden Angaben: Vortragstitel, Autor(en) inkl. Titel/Berufsbezeichnung, Institution mit Anschrift und E-Mail-Adresse, Text (bis 500 Wörter), benötigte Medien und gewünschte Rubrik. Das Abstract sollte über das Ziel der Studie bzw. Therapiemethode, die Methode bzw. das Therapieverfahren sowie über wesentliche Ergebnisse, Diskussionsaspekte und Literaturquellen zum Thema Auskunft geben.

Einreichtermin: bis spätestens 15.10.2009
Eine Verständigung über die Annahme erfolgt voraussichtlich bis 31.12.2009. Bitte einsenden an:

dbl Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.

Geschäftsstelle: **dbl**, Augustinusstr. 11a, 50226 Frechen, Telefon: 02234.37953-29, Telefax: 02234.37953-13, E-Mail: fobi@dbl-ev.de, Internet: http://www.dbl-ev.de
Kennwort: Kongress 2010-Call for papers

Praxisorientierte Fortbildungen

Stottern-Poltern-Elternberatung-Gesprächsführung-Supervision

Susanne Gehrer

Therapie des Stotterns: 3-teilige Seminarreihe

Teil I:	Non-Avoidance-Therapie mit Jugendl./Erwachsenen (Van Riper)	18.09.–19.09.09 29.01.–30.01.10
Teil II:	Non-Avoidance-Therapie mit Kindern (Van Riper, Carl Dell)	27.11.–28.11.09 07.05.–08.05.10
Teil III:	Ergänzende Methoden für Kinder und Erwachsene	10.07.–11.07.09 15.01.–16.01.10 02.07.–03.07.10

Poltern – Die etwas andere Kommunikationsstörung: Diagnostik und Therapie von Kindern und Erwachsenen	26.02.–27.02.10
Auffrischungskurs und Fallsupervision	16.10.–17.10.09
Veränderung ist möglich! (GI): Gesprächsführung mit NLP in der logopädischen Therapie	26.06.–27.06.09 11.06.–12.06.10
Veränderung ist möglich! (GII): Vertiefende Gesprächsführung und Supervision	11.12.–12.12.09 15.10.–16.10.10

Einzel- und Gruppensupervision: nach Vereinbarung

Information und Anmeldeunterlagen:
Susanne Gehrer (ehem. Winkler), Lehrlogopädin
Zeppelinstr. 8, 89075 Ulm,
Tel.: 0731/6027179, Fax: 0731/6027183,
E-Mail: direkt@susanne-gehrer.de, Internet: www.susanne-gehrer.de

DIPLOMA Europäische Hochschule

diploma.de

Fern-Studium

Bachelor
Medizinalfachberufe
Zugangsberufe:

Physiotherapeuten/innen
Ergotherapeuten/innen
Altenpfleger/innen
Krankenschwester/-pfleger
Logopäden/innen u. a.

Doktoratsstudium (Partner Uni)

Ortstarif: 01801 500 555

Die Lebenshilfe Walsrode e.V. sucht für ihren Sprachheilkindergarten zum nächsten Kindergartenjahr (Beginn 1. August 2009)

eine/n Logopäden/in oder
eine/n Sprachtherapeuten/in oder
eine/n Atem-Stimm- und Sprechtherapeuten/in

mit einer Arbeitszeit von mindestens 23,4 Wochenstunden.

Wir bieten: Vergütung nach TVöD/K, vielseitiges verantwortliches Aufgabengebiet mit viel Gestaltungsmöglichkeiten in einem interdisziplinärem Team.

Auskünfte insbesondere zur Organisationsform des Sprachheilkindergarten Walsrode erteilt Wolfgang Klama unter: 05161/9494-0

Bitte richten Sie ihre aussagefähige Bewerbung an die

Lebenshilfe Walsrode e. V., von-Stoltzenberg-Str. 11, 29664 Walsrode, E-Mail: LebenshilfeWalsrode@t-online.de

Institut für Sprachtherapie Dr. Boris Hartmann

Fortbildung in Köln **11. und 12. September 2009**

Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter.
Grundlagen und Module der Systemischen Mutismus-Therapie/SYMUT

Anmeldungen über www.boris-hartmann.de

MEDAU

Staatlich anerkannte Berufsfachschule für Logopädie

und

SBBZ Coburg

der Medau-Schule

Die Medau-Schule Coburg ist seit vielen Jahren in der Ausbildung medizinischer Fachberufe tätig. Die Berufsfachschule für Logopädie arbeitet in enger personeller Verflechtung mit dem integrierten Sprachtherapeutischen Beratungs- und Behandlungszentrum Coburg (SBBZ Coburg). Wir suchen zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine Lehrkraft in Teilzeit für das Fach

Stimmbildung und Sprecherziehung

Wir erwarten:
- universitäre Ausbildung Sprecherziehung bzw. Sprechwissenschaft
- Teamgeist, Fortbildungs- und Gestaltungsbereitschaft
- Interesse an sprachtherapeutischen Fragestellungen

Wir bieten:
- ein dynamisches, engagiertes Kollegium
- Spezialisierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten
- übertarifliche Bezahlung
- Neue Schul- und Behandlungsräume mit moderner Übertragungs- und EDV-Technik
- Kooperation mit der Fachhochschule Schloss Hohenfels
- Unterstützung bei Fort- und Weiterbildung

Die pädagogische Ausbildung zum/zur Lehrlogopäden/ Lehrlogopädin wird durch interne Veranstaltungen und Lehrerbildungskurse sichergestellt.

Für Fragen steht Ihnen Herr Prof. Dr. med. H. J. Medau, unter der Telefonnummer (0 95 61) 8 35 70 zur Verfügung.

Bewerbungen richten Sie bitte an: Medau-Schule, BFS für Logopädie Schloss Hohenfels, 96450 Coburg

Schloss Hohenfels
96450 Coburg
Tel.: (0 95 61) 23 51 0
Fax: (0 95 61) 23 51 34
www.medau-schule.de

Reihe von Informationsheften über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen ist in den zurückliegenden Jahren sehr erfolgreich gelaufen.

Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien. Folgende Hefte werden angeboten:

Heft 1:	Stimmstörungen bei Kindern
Heft 2:	Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen
Heft 3:	Störungen des Spracherwerbs
Heft 4:	Förderung des Spracherwerbs
Heft 5:	Aphasie
Heft 6:	Myofunktionelle Störungen
Heft 7:	Dysarthrie / Dysarthrophonie
Heft 8:	Stottern bei Kindern
Heft 9:	Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen
Heft 10:	Gestörter Schriftspracherwerb
Heft 11:	Dysphagien

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

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030 / 6616 004, Telefax: 030 / 6616 024
www.dgs-ev.de

Logopädische/Sprachheilpädagogische Praxis in Landshut sucht zum 01.06.09 oder später

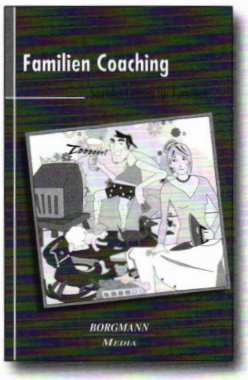
Logopäd/In oder Sprachheilpäd./In

in Teilzeit oder Vollzeit zur Verstärkung ihres Teams. Übertarifliche Bezahlung, freie Zeiteinteilung, Fortbildungen etc. 0171-2186608

Die Sprachheilarbeit
Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik
und Sprachtherapie

verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG
Schleefstr. 14 • 44287 Dortmund
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Ihre Praxis ist unser Programm!



Klaus Kleinmann
Das super-schlaue Rechtschreibtraining
Orthographisches Bewusstsein schaffen – mit System und Strategie – Klasse 3 bis 7
April 2009, 176 S., Format DIN A4, Ringbindung
ISBN 978-3-938187-54-8 Bestell-Nr. 9405, € 19,80

Dorothea Beigel
Bildung kommt ins Gleichgewicht
„Guten Morgen, liebes Knie ..."
Ein Gleichgewichtsprogramm zur Lernunterstützung
2009, Medienpaket bestehend aus: Poster-Kalender DIN A3 quer, 12 Blatt farbig, Ringbindung + Begleitheft 72 S., Format DIN A4, geheftet; beides im Pappschuber
ISBN 978-3-938187-53-1 Bestell-Nr. 9404,€ 24,80

Silke Schönrade
LebensOrt Kindergarten
Fotoband zur Innenraumgestaltung
2009, 192 S., farbige Abb., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 978-3-938187-42-5 Bestell-Nr. 9395, € 21,80

Helmar Dießner
Familien Coaching
Soziales Lernen für Familien
2009, 240 S., Format 16x23cm, Klappenbroschur
ISBN 978-3-938187-48-7 Bestell-Nr. 9401, € 19,95

Dieter Krowatschek / Uta Theiling
Illustrationen: Caroline Schmidt
Geschichten von der Fly
Entspannung für unruhige, unauffällige, übermütige und ängstliche Kinder
2009, 192 S., ganzseitige farbige Abb., **Beigabe: Audio-CD,** Format 16x23cm, fester Einband,
ISBN 978-3-938187-50-0 Bestell-Nr. 9400, € 26,80

Christine Graf / Sigrid Dordel / Benjamin Koch
Übergewicht im Kindes- und Jugendalter
Ein ganzheitliches Betreuungskonzept
2009, 200 S., **Beigabe: 118 Arbeitsblätter auf CD-ROM,** Format DIN A4, im Ordner
ISBN 978-3-8080-0621-4 Bestell-Nr. 1235, € 34,80

BORGMANN MEDIA
verlag modernes lernen borgmann publishing
Schleefstr. 14 • 44287 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344
Ausführliche Informationen (Leseproben) und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de