



Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse

Comparison between inclusive and separating teaching concepts on children with specific language impairment: learning background and first results

Kathrin Mahlau

Zusammenfassung

Fragestellung: Die Frage nach einer qualitativ hochwertigen Beschulung von Kindern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache wird im Kontext zunehmend inklusiver Bildungskonzeptionen immer dringender gestellt. Im Rahmen eines Forschungsprojektes der Universität Rostock, dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) – durchgeführt unter der Leitung von Prof. Dr. Bodo Hartke –, wird dieser Fragestellung nachgegangen.

Ziele: Ein Vergleich dreier unterschiedlicher Unterrichtskonzepte soll erste Hinweise auf das Gelingen sprachtherapeutischer und unterrichtlicher Förderung in den einzelnen schulischen Settings geben. Dabei werden die semantisch-lexikalische und die morphologisch-syntaktische Ebene besonders betrachtet. Für den fachbezogenen Kontext wird die Lernentwicklung im Bereich Deutsch genauer dargestellt.

Methodik: In einer Interventionsstudie werden in einem Drei-Gruppen-Versuchsplan insgesamt 70 Schüler und Schülerinnen mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung über den Zeitraum des ersten Schuljahres untersucht. Die Experimentalgruppe (N = 28) wird nach dem Konzept des Rügener Inklusionsmodells und den damit verknüpften, auf mehreren Förderebenen systematisierten Präventionsmaßnahmen, der besonderen Akzentuierung einer evidenzbasierten Praxis und der Diagnostik mit Fokus auf die Dokumentation der Lernfortschritte unterrichtet (detaillierter in Mahlau, Diehl, Voß & Hartke 2011). Es handelt sich dabei um Schüler/innen, die zum Schuljahr 2010/11 in eine staatliche Grundschule der Insel Rügen eingeschult wurden. Schüler/innen der Sprachheilklassen der Stadt Stralsund oder Rostock zählen zur Kontrollgruppe 1 (N = 20). Die Kontrollgruppe 2 (N = 22) umfasst Schüler mit Sprachauffälligkeiten, die im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts eine Grundschulklasse der Stadt Stralsund besuchen.

Ergebnisse: Die Kinder aller Untersuchungsgruppen verbesserten signifikant ihre Leistungen im Bereich Wortschatz und z. T. Grammatik. Zwischen den inklusiv beschulten Kindern im Rügener Inklusionsmodell und den Schülern der Sprachheilklassen ergaben sich in keinem Bereich bedeutsame Unterschiede. Dagegen zeigen die Probanden der Kontrollgruppe 2, die im Gemeinsamen Unterricht lernen, geringere Entwicklungstendenzen.

Schlussfolgerungen: Aufgrund der kleinen Probandenzahl und der kurzen Unterrichtsdauer müssen weitere Studien durchgeführt werden, die zum einen eine größere Anzahl von Probanden und weitere Sprachstörungsbilder berücksichtigen sowie die Lernentwicklung über einen längeren Zeitraum verfolgen.

Schlüsselwörter

Inklusiver/Integrativer Unterricht, Rügener Inklusionsmodell, Sprachheilklasse, Sprachtherapeutischer Unterricht, spezifische Sprachentwicklungsstörung

Abstract

Background: In the context of increasing inclusive education there is a great demand for a high quality school placement for children with special educational needs in language learning. Within the framework of a research project of the University of Rostock, the Rügener Inklusionsmodell, – under the direction of Prof. Dr. Bodo Hartke – this question is being discussed.

Aims: The comparison between three different teaching concepts is supposed to give first indications of success relating to language teaching and educational support in these three different school settings. This study focusses on the semantic-lexical and morphological-syntactic level. Regarding the subject related learning development the subject German is illustrated.

Methods: In this present interventions study a three-group experimental design is used to examine altogether 70 pupils with specific language impairment in their first school year. The experimental group (N = 28) is taught after the Rügener Inklusionsmodell and consists of children who started to attend a public school on the island of Rügen for the school year 2010/2011. Constitutive elements of this concept are systematic interventions on different levels of intensity, evidence-based interventions and monitoring student progress (for more details see Mahlau, Diehl, Voß & Hartke 2011). Children who attended a specific language teaching class in Stralsund or Rostock are counted among control group 1 (N = 20). Control group 2 (N = 22) consists of children with language development disorders who are taught in joint classes in Stralsund.

Results: For children in all treatment groups results indicated significant improvements in vocabulary and partly in grammar. No significant differences were found between the inclusive educated children in the Rügener Inklusionsmodell and the pupils of the specific language teaching class. However, subject of control group 2 show less development trend.

Conclusions: Because of the low number of subjects and the short teaching time more studies are needed to examine the learning development of a higher number of subjects and different language disorders over a extended period of time.

Keywords

inclusive education, Rügener Inklusionsmodell, language teaching, specific language impairment

1 Einleitung

Mit der zunehmenden Umstrukturierung des deutschen Bildungswesens zu einem integrativen bzw. inklusiven Bildungssystem ändern sich die schulischen Rahmenbedingungen für die Förderung von sprachentwicklungsgestörten Schülerinnen und Schülern. Das Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern besagt zum Beispiel, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache nun nicht mehr vorrangig an Sprachheilschulen oder in Sprachheilklassen, sondern inklusiv an der örtlichen Regelschule gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet werden sollten (vgl. Schulgesetz M.-V. 2010; Sonderpädagogische Förderverordnung M.-V. 2009).

Problematisch ist, dass zwar die gesetzlichen Grundlagen eine inklusive Beschulung klar favorisieren, doch die eigentlich vorher zu klärende Frage nach der erfolgreicheren Beschulungsform noch gar nicht beantwortet ist. Deutschsprachige Studien, die einen Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten für sprachentwicklungsgestörte Kinder zum Gegenstand haben, stecken noch in den Kinderschuhen (vgl. Mahlau 2012; Theisel & Glück 2012; 2011). Erkenntnisse aus der internationalen Literatur lassen sich nicht ableiten, da es die Sonderbeschulung sprachentwicklungsgestörter Kinder nur im deutschsprachigen Raum gibt. Auch die Frage nach effektiven Konzepten inklusiven Unterrichts ist im deutschsprachigen Bereich noch nicht einmal im Ansatz geklärt.

Ein Blick über die Sprachheilpädagogik hinaus zeigt immerhin Ermutigendes. So scheint die inklusive Beschulung von Kindern in anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, z. B. im Förderschwerpunkt „Lernen“ (vgl. u. a. Bless & Mohr 2007; Koch et al. 2012) oder „geistige Entwicklung“ (vgl. u. a. Cole et al. 2004; Sermier Dessemontet et al. 2011), durchaus erfolgreich zu sein. Sermier Dessemontet et al. (2011) gelang es bspw. nachzuweisen, dass die integrierte Beschulung von Kindern mit einer geistigen Behinderung mit der entsprechenden zusätzlichen sonderpädagogischen Unterstützung mindestens gleich gute und in den sprachlichen Leistungen sogar leicht größere Lernfortschritte ergibt als eine Sonderbeschulung. Ob sich eine erfolgreiche inklusive Beschulung jedoch auch für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache nachweisen lässt, muss durch unterschiedlichste und umfangreiche Forschungsbemühungen erst geklärt werden. Die nachfolgend beschriebene Interventionsstudie soll dazu beitragen. Es erfolgt

der Vergleich des Lernerfolgs von Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, die in drei verschiedenen Schulsettings, im inklusiven Unterricht nach dem Rügener Inklusionsmodell (RIM), in Sprachheilklassen und im „Gemeinsamen Unterricht“ (GU) mit den regional vorliegenden Förderstrukturen, lernen. Bevor auf die unterschiedlichen schulischen Kontexte eingegangen wird, soll zunächst das Störungsbild einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung konkreter beschrieben werden.

2 Grundlagen

2.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen

Die Weltgesundheitsorganisation definiert die spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) als eine umschriebene Entwicklungsstörung, bei der die Fähigkeit des Kindes, die expressiv und rezeptiv gesprochene Sprache zu gebrauchen, deutlich unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus liegt (F80 – F89 in DIMDI 2012). Symptomatisch können Störungen nachgewiesen werden, die eine oder mehrere der sprachlichen Ebenen betreffen (vgl. Suchodoletz 2010). So zeigen sich im Grundschulalter besonders häufig Probleme auf der Ebene der Grammatik. Es können aber auch kombinierte Störungsbilder auftreten, wie z. B. ein geringer Wortschatz in Verbindung mit syntaktisch-morphologischen Auffälligkeiten.

Sprachstörungen gehören zu den häufigsten Entwicklungsrisiken im Kindesalter. In der Literatur finden sich Prävalenzangaben zwischen 2 % und 30 %. Unter Anwendung der ICD-10- und der DSM-IV-Kriterien kann eine Auftretenshäufigkeit von ca. 5-8 % (Suchodoletz 2008) als realistisch angesehen werden. Besonders zu beachten sind die z. T. erheblichen Sekundärsymptomen. Bei mehr als 50 % der Kinder mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen kommt es zu Problemen beim Erlernen schulischer Fertigkeiten, v. a. im Bereich des Lesens und Schreibens (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2003). Nicht selten zeigen sich Schwierigkeiten im sozial-emotionalen und kognitiven Bereich (vgl. Amorosa 2008; Noterdaeme 2008) und ein erhöhtes Risiko für psychiatrische Störungen (vgl. Grimm 2003).

2.2 Möglichkeiten schulischer Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder

Die drei Beschulungskonzepte der vorliegenden Studie – der Unterricht in Sprachheilklassen, der Unterricht nach dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) und der „Gemeinsame Unterricht“ (GU) sollen im Überblick beschrieben werden.

Der Unterricht in Sprachheilklassen

Die Einrichtung von *Sprachheilklassen* erfolgte, um Kindern mit gravierenden Störungen in der Sprachentwicklung besondere Lern- und Entwicklungsangebote machen zu können. In aller Regel findet ein „sprachtherapeutischer Unterricht“ statt. Darunter versteht Braun (2005, 42) jede organisierte Lehr- und Lernsituation in der zum einen die curricularen Inhalte der allgemeinen Schule – sprich die in den Bundesländern geltenden Rahmenrichtlinien für die Regelschule – und zum anderen gezielte sprachförderliche Maßnahmen umgesetzt werden. Diese Konzeptbildung ist so allgemein, dass sich unterschiedliche Begriffsverständnisse entwickelt haben (vgl. Romo-nath 1993), die nicht nur an die Spezialklassen gebunden sind, sondern unter bestimmten Rahmenbedingungen auch im inklusiven Kontext umgesetzt werden könnten. Von inhaltlich zentraler Bedeutsamkeit sind die Bereiche Unterricht, Diagnostik, Förderung und Therapie. Als Folge eines Strukturwandels in den Schülermerkmalen in den 1980er- Jahren, die zunehmend nicht nur sprachspezifische, sondern darüber hinaus auch in den sprachbasalen Leistungen Probleme aufwiesen, mussten curriculare Inhalte entsprechend aufbereitet werden, allgemeine sprachförderliche Maßnahmen den Unterricht ergänzen und so auch sprachtherapeutische Mittel in den Unterricht einfließen. Sprachtherapie ist folglich notwendig, damit die allgemeinen Unterrichtsziele erreichbar werden. Dem sprachtherapeutischen Unterricht wird aufgrund der erheblichen Heterogenität der in Sprachheilklassen lernenden Kinder eine hohe Offenheit und Flexibilität zugestanden (vgl. Braun 2005). „Die Auswahl der unterrichtlichen und sprachtherapeutischen Ansätze muss jeweils vor Ort getroffen werden“ (ebd., 46). Die in Mecklenburg-Vorpommern vorhandenen Rahmenbedingungen ermöglichen Klassen mit geringer Schülerzahl (10 bis 12), die in der Regel von ausgebildeten Sprachheilpädagoginnen unterrichtet werden. Häufig haben die Kinder zusätzlich zu den Regelstunden noch mehrere Förderstunden.

Integrationspädagogische Ansätze

Integrationspädagogische Ansätze verstehen sich als Möglichkeit gemeinsamer Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. „Grundintention ist nicht nur die Dekategorisierung, sondern die Aufhebung des Behinderungsbegriffes überhaupt, stattdessen Anerkennung größtmöglicher Heterogenität und Akzeptanz von Abweichung ...“ (Braun 2005, 31). In Mecklenburg-Vorpommern gibt es aktuell zwei Möglichkeiten sprachheilpädagogischer Förderung in inklusiven Settings, das RIM und den GU.

Das Rügener Inklusionsmodell ist ein präventiv und inklusiv ausgerichtetes Schulkonzept, in dem spezifische Fördermöglichkeiten für Schüler mit hohem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung besonders berücksichtigt sind. Die Förderstruktur lehnt sich an den amerikanischen *response-to-intervention*-Ansatz an und basiert auf einer Mehrebenenprävention, evidenzbasierten Unterrichts- und Therapiematerialien sowie einer differenzierten Lernverlaufdiagnostik mit curriculumbasierten Messungen (vgl. Huber & Grosche 2012; Mahlau et al. 2011). Die sprachentwicklungsauffälligen Kinder werden auf drei Förderebenen mit Unterrichtsmaterialien und Therapiekonzepten gefördert, die eine möglichst erfolgreiche Beschulung der Kinder im inklusiven Kontext sichern und Sekundärsymptome vermeiden helfen. Dazu wurde den Grundschul- und Sonderpädagoginnen in einer umfangreichen Fortbildungsreihe das notwendige sprachheilpädagogische und curriculare Basiswissen vermittelt. Im Regelunterricht werden von Grundschulpädagoginnen unterrichtsimmanente Maßnahmen zur Sprachförderung umgesetzt, die v. a. der Prävention von Sprachstörungen bzw. der Vermeidung von Sekundärsymptomen bei bereits vorliegenden Sprachentwicklungsauffälligkeiten dienen. Dies bezieht sich inhaltlich auf die Lehrersprache, die Förderung metasprachlichen Wissens und das Prinzip des handlungsbegleitenden Sprechens (vgl. Reber & Schönauer-Schneider 2009). Darüber hinaus werden diese Maßnahmen, abhängig vom Förderbedarf des Schülers, durch spezifische Förderangebote ergänzt, die von einer sonderpädagogischen Lehrkraft durchgeführt werden und evidenzbasierte Therapieverfahren auf den einzelnen sprachlichen Ebenen beinhalten (vgl. Mahlau 2012; siehe auch Beschreibung der Intervention Punkt 4.2).

Eine weitere Möglichkeit des Unterrichts der Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache ist der „Gemeinsame Unterricht“. Voraussetzung für einen gelingenden „Gemeinsamen Unterricht“ sind ausreichende räumliche, materielle und personelle Gegebenheiten in der allgemeinen Schule (Sonderpädagogische Förderverordnung M.-V. 2009). Ziele sind zum einen das Erreichen einer altersgerechten Leistungsfähigkeit in den leistungsbezogenen Fächern und zum anderen das Überwinden der sprachlichen Beeinträchtigung. Dafür müssen sprachheilpädagogische Standards in die schulinternen Rahmenpläne und Konzepte aufgenommen und umgesetzt werden. In Mecklenburg-Vorpommern erhält ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Regel eine wöchentliche Förderstunde von einem Sprachheilpädagogen. Die konkrete Umsetzung, ob additiv oder inklusiv, ob Förderung in einer Kleingruppe oder Einzelförderung, ist von der Organisationsform der jeweiligen Schule abhängig. Übergreifendes Ziel einer gemeinsamen Beschulung ist die soziale Integration der Kinder in wohnortnahen Schulen. Die hohe Belastung weiter Schulwege fällt weg und die inklusiven Fördersituationen bieten ein günstiges kommunikatives sowie sprachliches Umfeld.

Autoren, wie Braun (2005), weisen auf die Gefahr der Enttherapeutisierung hin. Anstatt dass die sprachentwicklungsauffälligen Kinder von ausgebildeten Sprachheilpädagoginnen, unterrichtet und gefördert werden, wird der Kernunterricht von Regelschulpädagoginnen übernommen, die häufig sehr viel weniger sprachheilpädagogische Professionalität haben. Die Sprachheilpädagoginnen kommen hier nur noch zum Einsatz, wenn sie in wenigen zusätzlichen Einzel- oder Kleingruppenförderstunden therapeutische, aber keine unterrichtlichen, Fördermaßnahmen durchführen.

Mit den segregativen und inklusiven Beschulungsmöglichkeiten stehen zwei Ansätze nebeneinander, die ihren Schwerpunkt auf unterschiedliche Inhalte legen. Beide verfolgen als Ziel eine erfolgreiche Beschulung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. Während jedoch in den segregierenden Sprachheilklassen in einem sprachheilpädagogischen Unterricht mit therapeutischen Inhalten stärker die individuelle spezifische Sprachstörung eines jeden Kindes berücksichtigt wird, legen die inklusiven Ansätze ihren Schwerpunkt eher auf ein anregendes Sprachumfeld in sozialer Teilhabe und additiven Förderangeboten. Eine Beurteilung beider Ansätze ohne empirisches Hintergrundwissen, rein aus der Theorie heraus, ist nicht möglich.

Berücksichtigt man Erkenntnisse psycholinguistischer Spracherwerbstheorien (vgl. Locke 1997; Grimm 2003) ist davon auszugehen, dass die Zeitfenster, in denen Kinder ohne Probleme die Sprache erwerben können, längst geschlossen sind. So verweist Locke darauf, dass Kinder spätestens im Alter von 2 ½ Jahren 50 Wörter aktiv verwenden müssen. Tun sie es nicht, schließt sich das Zeitfenster für einen unproblematischen Spracherwerb. Ungefähr die Hälfte der betroffenen Kinder entwickelt im Anschluss eine SSES, in der die sprachlichen Fähigkeiten langsamer und rigider, vermutlich durch kompensierende zentrale Verarbeitungsprozesse, erworben werden (vgl. Grimm 2003). Bei Kindern mit SSES im Schulalter liegt eine Sprachentwicklungsstörung bereits seit Jahren vor und bedarf einer sprachheilpädagogischen Förderung und spezifischen Unterrichts. Nach diesen Überlegungen muss einerseits davon ausgegangen werden, dass eine in dem inklusiven Setting hervorgehobene alleinige „positive Sprachumwelt“ nicht so fördernd wirkt, als dass sie einen sprachheilpädagogischen Kontext ersetzen könnte. Andererseits lässt sich festhalten, dass die leistungsbezogene Lernentwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen deutlich positiver verläuft, wenn sie in inklusiven Settings unterrichtet werden. Dabei wird ein „Mitzieheffekt“ vermutet, der von den unauffällig entwickelten Kindern ausgeht und einen günstigen Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder mit Förderbedarf ausübt (vgl. Schnell et al. 2011). Im RIM wird versucht, die positiven Inhalte beider Ansätze zu integrieren, indem sowohl ein sprachförderlicher Unterricht mit sprachtherapeutischen Förderstunden als auch ein Unterricht im Kontext einer inklusiven Regelklasse erfolgt.

3 Fragestellung und Hypothesen

In der Studie sollen daher die Fragen geklärt werden, ob und wie sich die Sprachentwicklungsfortschritte und der Lernerfolg im Bereich des Schriftspracherwerbs von Schülern mit einer SSES unterscheiden, wenn sie im inklusiven Unterricht unter den Bedingungen des RIM (Experimentalgruppe [EG]) oder in separierenden Sprachheilklassen (Kontrollgruppe 1 [KG 1]) oder im integrativen Unterricht unter den herkömmlichen Bedingungen des „Gemeinsamen Unterrichts“ (Kontrollgruppe 2 [KG 2]) beschult werden. Ableitend aus der vergleichenden Unterrichtsforschung anderer sonderpädagogischer Förderschwerpunkte wird davon ausgegangen, dass die Förderung im inklusiven Beschulungskontext erfolgreicher ist als eine separierende Beschulung. Dabei sollten sich durch die spezielle Struktur des Rügener Inklusionsmodells mit Fördermaßnahmen auf mehreren Ebenen, evidenzbasierten Materialien und dem Einsatz von Lernfortschrittsdokumentation bessere Leistungen ergeben. Die Hypothesen sind mit $EG > KG 2 > KG 1$ entsprechend gerichtet.

Es werden folgende Hypothesen geprüft:

Hypothese 1

Hinsichtlich der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten unterscheiden sich die Gruppen auf der semantisch-lexikalischen (H1a) und auf der morphologisch-syntaktischen Ebene (H1b).

Hypothese 2

Hinsichtlich der Entwicklung der Schriftspracherwerbsleistungen unterscheiden sich die Gruppen im Bereich Lesen (H2a) und im Bereich Rechtschreibung (H2b).

4 Methode

4.1 Untersuchungsgruppen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 869 Kinder teil. Davon lernten 451 Schüler nach dem RIM auf der Insel Rügen, 397 Kinder nach den regulären Unterrichts- und Förderstrukturen in der Stadt Stralsund und 28 Schüler in Sprachheilklassen der Städte Rostock und Stralsund. Zur Identifikation der Schüler mit Sprachentwicklungsproblemen wurden alle Kinder zu Beginn der ersten Klasse im Schuljahr 2010/11 mit einem zweistufigen Sprachentwicklungsscreening untersucht.

Der Sprachentwicklungsstand aller Kinder der Experimental- und Kontrollgruppen wurde mit dem Marburger Sprachverständnistest (MSVK, Elben & Lohaus 2000) und dem Münsteraner Screening (MÜSC, Mannhaupt 2006) auf Auffälligkeiten hin kontrolliert. Um Hinweise auf die produktiven Sprachfähigkeiten zu erhalten, erfolgte zusätzlich der Einsatz eines Elternfragebo-

gens zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau 2010). Da laut ICD-10 bei einer SSES eine normale nonverbale Intelligenz vorliegt ($IQ \geq 81$), wurden zum ersten Messzeitpunkt die Leistungen in einem nonverbalen Intelligenztest, dem Culture-Fair-Test (CFT 1; Weiß & Osterland 1991), bei allen Kindern als Kontrollvariable erfasst. Auf der Grundlage des Screenings ließen sich so die Risikokinder ermitteln, deren Ergebnisse auf das Vorliegen einer SSES hinwiesen.

In einem zweiten Schritt wurden diese Risikokinder differenzierter mit dem SET 5-10 (Petermann 2010) in Einzelsitzungen durch speziell geschulte Pädagoginnen untersucht. Im SET 5-10 (Petermann 2010) werden fünf relevante Sprachentwicklungsbereiche mit neun Subtests erhoben. Zur Feststellung einer SSES mussten die Kinder in mindestens zwei der Subtests unterdurchschnittliche Leistungen (T-Wert < 43) oder in mindestens einem Subtest weit unterdurchschnittliche Fähigkeiten (T-Wert ≤ 40) erbracht haben. Auf der Grundlage dieser Kriterien erfolgte die Bildung der Untersuchungsgruppen.

Die Gesamtanzahl der Kinder mit SSES betrug 70. Davon wurden 28 Kinder in der Experimentalgruppe (EG) nach dem RIM-Konzept unterrichtet. In den Sprachheilklassen (KG 1) lernten 20 Kinder nach den herkömmlichen Prinzipien des sprachtherapeutischen Unterrichts. Die sprachentwicklungsgestörten Kinder in den Regelgrundschulklassen (KG 2) beliefen sich auf 22 Schüler. Letztere Gruppe erhielt den herkömmlichen Unterricht in Regelklassen mit den entsprechenden schulkonzeptabhängigen Förderstrukturen des GUs. Alle Probanden sind deutschsprachig. Ein Kind der EG hat ein russischsprachiges Elternteil, spricht aber sowohl in der Schule als auch zu Hause deutsch.

Die vorliegenden *Prävalenzraten* der einzelnen Probandengruppen spiegeln sich in der Fachliteratur wider (vgl. Suchodoletz 2008). Die EG stellt den Einschulungsjahrgang eines ganzen Landkreises in staatlich geführten Grundschulen dar. In diesem Landkreis gibt es noch zwei Grundschulen mit jeweils einer Klasse in privater Trägerschaft, die nicht an der Studie teilnehmen. In der EG zeigt sich eine Auftretenshäufigkeit von 6,2 %, was genau der zu erwartenden Verteilung (ca. 5–8 %) entspricht. In der KG 1 befinden sich vordiagnostizierte Kinder aus den Städten Rostock und Stralsund bzw. deren ländlichen Einzugsgebieten (Umland), so dass hier keine Prävalenzangabe möglich ist. Die sprachentwicklungsgestörten Kinder der KG 2 sind ebenfalls der Einschulungsjahrgang eines ganzen Landkreises von Grundschulen in staatlicher Trägerschaft. Auch hier gibt es eine Schule in privater Trägerschaft, deren Schüler nicht an der Studie teilnehmen. In diesem Landkreis lernen 22 Kinder mit SSES in einer Regelschulklasse und sieben Kinder in einer Diagnose-Förderklasse, letztere können in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden, da sie eine andere Beschulung erhalten. Gemeinsam stellen sie 7,3 % des Einschulungsjahrgangs dar. Auch hier zeigt sich die zu erwartende Auftretenshäufigkeit. In Tab. 1 werden die Gruppenkennwerte als Übersicht dargestellt und anschließend hinsichtlich besonderer Unterschiede beschrieben.

Tab. 1: Übersicht über die Untersuchungsgruppen (Geschlecht, Alter, IQ)

Gruppen	N	Geschlecht	Durchschnittsalter (min. – max.)	Durchschnitts-IQ (min. – max.)
EG	28	Jungen: 18 Mädchen: 10	6;6 (6;2 – 7;9)	93,54 (83 – 121)
KG 1	20	Jungen: 12 Mädchen: 8	6;9 (6;2 – 7;8)	98,15 (87 – 127)
KG 2	22	Jungen: 10 Mädchen: 12	6;5 (6;2 – 7;6)	90,77 (81 – 124)

Anzahl (N); Experimentalgruppe (EG); Sprachheilklasse (KG 1); Gemeinsamer Unterricht (KG 2), minimal (min); maximal (max); Intelligenzquotient (IQ)

In den Gruppen stellt sich die *Geschlechterverteilung* folgendermaßen dar: In der Gruppe der EG auf Rügen lernen 8 Jungen und 10 Mädchen in einem Verhältnis von 1,8:1, in der KG 1 von 1,5:1. Beide Gruppen sind vergleichbar und entsprechen den Angaben der Literatur, die eine Häufung der Jungen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten ausweist. Mit dem von Leonard (1997) angegebenen Geschlechterverhältnis von 2,8:1 in der Population der Kinder mit SSES stimmt die rekrutierte Stichprobe allerdings nicht überein. Sie beinhaltet mehr Mädchen als es normalerweise der Fall ist. In der KG 2 der Stralsunder Grundschulklassen sind mehr Mädchen als Jungen. Warum sich hier das in der Literatur angegebene Verhältnis praktisch umkehrt, kann nicht schlüssig erklärt werden.

Hinsichtlich des *Durchschnittsalters* erfolgte mittels einfaktorieller ANOVA eine Berechnung auf Signifikanz, die zeigt, dass der Altersunterschied zwischen den Kindern der KG 1 und der KG 2 ($p < .01$, zweiseitig) hochsignifikant sowie zwischen der KG 1 und der EG mit $p < .05$ (zweiseitig) signifikant ist. Zwischen der EG und der KG 2 ist er nicht bedeutsam ($p > .05$, zweiseitig). Das höhere Durchschnittsalter der Kinder in der KG 1 ist durch eine spätere Einschulung der Kinder zu erklären. Eine genauere Analyse zeigt, dass in dieser Gruppe sieben Kinder ein Jahr vor dem Schulbesuch zurückgestellt wurden.

Um gemäß der ICD-10 das Kriterium der „normalen nonverbalen *Intelligenz*“ bei allen Probanden zu kontrollieren, wurde bei den Kindern ein Intelligenztest (CFT 1; Weiß & Osterland 1991) durchgeführt und wiederum mittels einfaktorieller ANOVA (korrigiert nach Bonferroni) auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen geprüft. So unterscheiden sich die Kinder der KG 1 zwar nicht von der EG ($p > .05$, zweiseitig), jedoch von der KG 2 ($p < .05$, zweiseitig). Zwischen der KG 2 und der EG liegt kein signifikanter Unterschied vor ($p > .05$, zweiseitig). Es zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt für den Bereich der kognitiven Entwicklung von $F(2,67) = 3,54, p < .05$.

Die Erhebung der *Sprachentwicklungswerte* zum MZP 1 berücksichtigte alle sprachlichen Ebenen. An dieser Stelle sollen jedoch nur die Sprachentwicklungswerte für die semantisch-lexikalische und die morphologisch-syntaktische Ebene dargestellt werden, da diese am Ende der ersten Klasse differenziert erhoben wurden. Die Erhebung der weiteren Werte, beispielsweise zum phonologischen Arbeitsgedächtnis, erfolgt zum Ende der zweiten Klasse und wird in einer späteren Veröffentlichung dargestellt.

Um die Lernausgangslage der Kinder im Bereich *der semantisch-lexikalischen Ebene* zu überprüfen, wurden aus dem SET 5-10 (Petermann 2010) die Subtests 1 (Bildbenennung), 2 (Kategorienbildung) und 5 (Fragen zum Text) ausgewählt und auf Rohwertbasis ausgewertet. Die deskriptive Statistik zeigte folgende Werte:

Tab. 2: Lernausgangslage auf der semantisch-lexikalischen Ebene

Gruppe	N	min.	max.	M	SD
SET 5-10: Subtest 1 Bildbenennung					
EG	25	16	36	28,92	4,79
KG 1	20	15	36	29,35	4,98
KG 2	22	17	36	29,05	4,53
SET 5-10: Subtest 2 Kategorienbildung					
EG	25	3	26	15,52	4,81
KG 1	20	6	24	15,60	4,94
KG 2	22	6	21	13,18	3,42
SET 5-10: Subtest 5 Fragen zum Text					
EG	25	0	10	3,44	2,60
KG 1	20	0	6	3,25	2,07
KG 2	21	22	0	6	2,45

Probandenzahl (N); minimaler (min.)/maximaler (max.) Wert; Mittelwert (M); Standardabweichung (SD)

Die Berechnung auf Signifikanz erfolgte durch eine MANOVA (korrigiert nach Bonferroni). Wie bereits aus der deskriptiven Statistik zu erahnen ist, zeigten sich für alle semantisch-lexikalischen Subtests keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern der EG, der KG 1 und der KG 2 (alle $p > .05$, zweiseitig). Pillai's Spur zeigt $V = .011, F(6,126) = 1.22, p > .05$. Insgesamt deuten die Analysen darauf hin, dass sich die Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Wortschatzes nicht signifikant voneinander unterscheiden. In diesem Bereich liegt eine gute Vergleichbarkeit der Gruppen vor.

Um die Fähigkeiten auf der *syntaktisch-morphologischen Ebene* zu überprüfen und eine Vergleichbarkeit der Gruppen zu gewährleisten, wurden fünf Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) durchgeführt und anhand der Rohwerte ausgewertet: Subtest 4 (Handlungssequenzen), Subtest 6 (Bildergeschichte), Subtest 7 (Satzbildung), Subtest 8 (Plural-Singularbildung) und Subtest 9 (Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze).

Tab. 3: Lernausgangslage auf der morphologisch-syntaktischen Ebene

Gruppe	N	min.	max.	M	SD
SET 5-10: Subtest 4 Handlungssequenzen					
EG	25	0	10	5,72	2,44
KG 1	20	2	9	6,25	2,22
KG 2	22	1	11	6,55	2,37
SET 5-10: Subtest 6 Bildergeschichten					
EG	25	3	9	6,48	1,58
KG 1	20	1	8	6,10	2,10
KG 2	22	6	8	7,32	,716
SET 5-10: Subtest 7 Satzbildung					
EG	25	0	12	4,32	2,87
KG 1	20	0	11	3,75	3,18
KG 2	22	0	9	4,82	2,72
SET 5-10: Subtest 8 Singular-Plural-Bildung					
EG	25	4	15	9,00	2,90
KG 1	20	3	12	9,00	2,51
KG 2	22	3	14	10,05	3,03
SET 5-10: Subtest 9 Erkennen/Korrektur inkorrektter Sätze					
EG	25	1	13	8,00	2,74
KG 1	20	1	11	6,50	2,63
KG 2	22	6	12	9,77	1,95

($p > .05$, zweiseitig). Die Kontrollgruppen unterschieden sich mit $p < .01$ jedoch hoch signifikant voneinander, dabei waren die Kinder der KG 1 (Sprachheilklassen) deutlich schlechter.

Zusammengefasst zeigen sich in den grammatischen Subtests Unterschiede in der Lernausgangslage der drei Gruppen. Diese liegen in zwei Subtests vor, dem Erzählen einer Bildergeschichte und dem Erkennen und Korrigieren von inkorrekten Sätzen, und zwar immer zwischen den beiden Kontrollgruppen. Dabei haben die Kinder der Sprachheilklassen die geringeren Fähigkeiten. Die EG unterscheidet sich von den beiden anderen Gruppen nicht. Wie erwartet wird der Haupteffekt des Tests für Zwischensubjekteffekte **über alle Subtests signifikant** (Pillai's Spur zeigt $V = .279$, $F(10,122) = 1.98$, $p < .05$).

Um eine Vergleichbarkeit der Lernausgangslage auch im Bereich der syntaktisch-morphologischen Fähigkeiten zu gewährleisten, werden in den späteren Effektberechnungen die sich signifikant unterscheidenden Subtests nicht berücksichtigt. Es gehen folglich nur die Subtests 4, 7 und 8 in die Berechnungen ein. Unter dieser Voraussetzung ist der Haupteffekt mit $V = .067$, $F(6,126) = .73$, $p > .05$ nicht signifikant. Die Gruppen sind somit vergleichbar.

Um die *Vorausläuferfähigkeiten im Bereich Schriftspracherwerb* zu ermitteln, wurde das Münsteraner Screening (MÜSC, Mannhaupt 2006) eingesetzt. Die Analyse der Ergebnisse wird bei diesem Test durch die Ermittlung von Risikopunkten gewährleistet. Dabei wird ein Kind als „auffällig“ klassifiziert, wenn innerhalb des Gesamttests mehr als zwei Risikopunkte erreicht werden. Die deskriptive Übersicht (vgl. Tab. 4) zeigt, dass dies bei allen Gruppen der Fall ist. Somit zeigen alle drei Untersuchungsgruppen in ihren Vorausläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb unterdurchschnittliche Leistungen.

Die Berechnung auf Signifikanz für die fünf Subtests zur Erhebung der morphologisch-syntaktischen Ebene erfolgte mittels multivariater MANOVA-Analysen.

Für den Subtest 4 ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern der EG, der KG 1 und der KG 2 ($p > .05$, zweiseitig). Im Subtest 6, der die Fähigkeit zum Erzählen einer Bildergeschichte überprüfte, zeigten sich zum ersten Mal signifikante Unterschiede. Während die Sprachheilklassen (KG 1) und die EG vergleichbar waren ($p > .05$, zweiseitig), lag zwischen den Kontrollgruppen ein Unterschied ($p < .05$, zweiseitig) vor. Die EG und die KG 2 unterschieden sich dagegen nicht signifikant ($p > .05$, zweiseitig). Nach diesem Ergebnis können die Kinder der KG 1 signifikant schlechter eine Bildergeschichte erzählen als die Kinder mit einer SSES in den Regelklassen. Die Fähigkeit zur Satzbildung (Subtest 7) gelang dagegen allen Gruppen in vergleichbarer Weise ($p > .05$, zweiseitig). Bei der Erhebung der Fähigkeit zum Bilden von Singular- und Pluralformen zeigten sich ebenfalls keine Signifikanzen zwischen den Gruppen ($p > .05$, zweiseitig). Das Erkennen und Korrigieren von inkorrekten Sätzen (Subtest 9) wurde wiederum sehr unterschiedlich gelöst. Die EG und die KG 1 sowie die EG und die KG 2 zeigten keine Signifikanz

Tab. 4: Deskriptive Statistik: Lernausgangslage auf der schriftsprachlichen Ebene

Gruppe	N	min.	max.	M	SD
MÜSC					
EG	28	0	7	2,57	1,48
KG 1	20	0	5	2,30	1,59
KG 2	22	1	7	3,14	1,52

Die Berechnung auf Signifikanz erfolgte durch eine einfaktorielle ANOVA-Analyse. Es lagen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen vor ($p > .05$, zweiseitig).

Um eine Vergleichbarkeit der Gruppen innerhalb der Lernausgangslage statistisch abzusichern, wurde mit Hilfe einer multivariaten Varianzanalyse die Signifikanz zwischen den Gruppen berechnet. Die Pillai-Spur gilt dabei am test-

stärksten und robustesten gegenüber Verletzungen und wird bei ungleichen Gruppen und gegebener Voraussetzung der Homogenität der Kovarianzen am häufigsten eingesetzt. Es sollen nur die Subtests als abhängige Variable berücksichtigt werden, die sich in keiner der drei Untersuchungsgruppen voneinander unterscheiden. Die Berechnungen zeigen, dass die Gruppen mit $V = .25$, $F(14,12) = 1.2$, $p > .05$ vergleichbar sind.

4.2 Intervention und Erfassung der Effektivität

In der EG finden für die Kinder mit SSES in Abhängigkeit vom individuellen Störungsprofil sprachheilpädagogische und schriftsprachliche Förderangebote statt. Die sprachheilpädagogische Förderung erfolgt zwei Mal pro Woche von in Fortbildungen geschulten Sonderpädagoginnen. Es werden möglichst evidenzbasierte sprachheilpädagogische Therapiemaßnahmen auf der phonetisch-phonologischen Ebene (P.O.P.T., Fox 2004), der syntaktisch-morphologischen Ebene (Kontextoptimierung, Motsch 2010) und der semantisch-lexikalischen Ebene (Förderung auf Lexem- und Lemmaebene, Reber & Schönauer-Schneider 2009) eingesetzt. Im Regelunterricht und in wöchentlichen curricular ausgerichteten Förderstunden werden von Grundschulpädagogen ebenfalls sprachförderliche Unterrichtsinhalte und -methoden (u. a. phonematische Differenzierungsübungen bei der Graphemeinführung, Lautzeichen zur Visualisierung der Phoneme, Metasprache, Modellierungstechniken der Lehrersprache, handlungsbegleitendes Sprechen) berücksichtigt. Zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen werden die Prinzipien des Kieler Leseaufbaus im Regel- und im Förderunterricht eingesetzt.

Am Ende des ersten Schuljahres wurde zur Treatmentkontrolle im Regelunterricht eine anonymisierte Lehrerfragebogenerhebung durchgeführt. Die Teilnahme war vollständig (100%). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl im Regel- als auch im Förderunterricht das Treatment des RIMs umgesetzt wurde. Neun von den 28 Kindern (32%) waren zusätzlich in logopädischer Behandlung.

In der KG 1 erfolgt der sprachheilpädagogische Unterricht in den Sprachheilklassen. Auch hier wurden durch eine Fragebogenerhebung wesentliche Rahmenbedingungen des sprachheilpädagogischen Unterrichts geklärt. Es erfolgte sowohl im Klassenverband als auch in Einzelförderstunden die Förderung der Sprachentwicklung von sprachheilpädagogisch ausgebildeten Sonderpädagogen. Dabei wurde ein Kind nicht in zusätzlichen Förderstunden gefördert, 19 Kinder erhielten spezielle Förderung in unterschiedlichem Zeitumfang, davon hatten 16 Kinder zwei Förderstunden, drei Kinder besuchten drei Förderstunden. In den zusätzlichen Therapiestunden wurden unterschiedliche Inhalte vermittelt. Die meisten Angaben bezogen sich auf Strategien zur Lautanbildung oder auf das Einüben von Sprechregeln. Angaben zu speziellen Trainings- oder Förderprogrammen, wie der Kontextoptimierung, wurden nicht gemacht. Wie zu erwarten, hatten hier wesentlich mehr Kinder, 13 von 20 (65%), eine logopädische Behandlung.

In der KG 2 werden die Kinder mit SSES in einer Regelklasse nach den schulkonzeptabhängigen Fördermöglichkeiten des GU beschult. Sechs der 22 Kinder erhielten eine logopädische Therapie (27%). 17 Kinder nahmen innerhalb der Schule an Sprachfördermaßnahmen teil, drei Kinder erhielten keine Maßnahmen und bei zwei Kindern fehlen die Angaben. Interessant ist die Angabe der Inhalte der Förderstunden. Hier wurden keine sprachheilspezifischen Inhalten, sondern eher Aspekte wie „Lehrerbetreuung“, „Leseintensivkurs“, „spezielle Leseübungen“ usw. angegeben.

Zu den Rahmenbedingungen wird auch die Klassengröße gezählt. Der Unterricht erfolgte in Klassen mit unterschiedlicher Schülerzahl. In der EG und in der KG 2 lernen die Kinder in Klassen mit einer Gruppenstärke zwischen 17 und 26, die der Größe einer normalen Grundschulklasse entsprechen. Die Spezialklassen besuchen deutlich weniger Kinder (8–12).

Die zum Ende des ersten Schuljahres stattfindende Effektuntersuchung verglich den (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstand der drei Probandengruppen. Dazu wurde der SET 5-10 (Peter-

mann 2010) und ein Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses, der TROG-D (Fox 2011), eingesetzt. Weiterhin wurden die Schulleistungen im Bereich Lesen durch die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP, Küspert & Schneider 1998) und im Bereich Rechtschreiben durch den Deutschen Rechtschreibtest für erste und zweite Klassen (DERET 1-2+, Stock & Schneider 2008) erhoben.

4.3 Auswertungsverfahren und statistische Prüfgrößen

Zur Beantwortung der Fragestellung und der Hypothesen wurden in der vorliegenden Untersuchung verschiedene statistische Parameter berücksichtigt. Für die Überprüfung der Hypothesen wurde ein Drei-Gruppen-Design gewählt; hinsichtlich vorhandener Unterschiede in der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (Hypothese 1) und schriftsprachlicher Fähigkeiten (Hypothese 2) wurden t-Tests, ANOVA und MANOVA durchgeführt. Die Wahl der jeweiligen Verfahren zur Signifikanzberechnung erfolgte abhängig von der Anzahl der beteiligten Gruppen (unabhängige Variable) und der Anzahl der abhängigen Variablen, die die verschiedenen Fähigkeiten prüften. Um die Gefahr der Kumulation der Alpha-Fehler so gering wie möglich zu halten, werden wechselseitige Beziehungen zwischen mehreren Variablen untersucht.

4.4 Versuchsplan und Versuchsdurchführung

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden die bereits beschriebenen drei Gruppen herangezogen. Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie über den gesamten Grundschulzeitraum konzipiert und erhebt innerhalb eines Schuljahres Daten zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten (MZP). Der erste Erhebungszeitpunkt befand sich am Anfang des ersten Schuljahres und erfasste durch ein Screening und eine nachfolgende Sprachentwicklungsdiagnostik relevante Daten zum Sprachentwicklungsstand, zur Anamnese der Sprachentwicklung, zur kognitiven Entwicklung und zu den Vorausläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs sowie der Mathematik. Danach wurde in jedem Schuljahr zum Halbjahr eine Sprachentwicklungsdiagnostik und zum Schuljahresende zusätzlich eine Erhebung der Leistungsfähigkeit im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen durchgeführt. Weiterhin wurde am Ende eines jeden Schuljahres die sozial-emotionale Entwicklung durch standardisierte Fragebögen beurteilt. In der vorliegenden Veröffentlichung werden die Lernausgangslage und Teilergebnisse der Sprachentwicklung und der Lernentwicklung im Bereich Schriftspracherwerb nach einem Schuljahr dargestellt.

Die Erhebungen erfolgten sowohl in Einzelsituationen als auch durch Gruppenverfahren. Diese wurde in Abhängigkeit von der Konzentration und Motivation der Kinder sowie von äußeren Rahmenbedingungen (vorhandene Räumlichkeiten; Aktivitäten in der Schule, die Zeitbeschränkungen unterlagen) in mehreren Sitzungen durchgeführt.

Tab. 5: Versuchsplan mit Zeitablauf bis zum Ende der ersten Klasse und Testverfahren

MZP	Zeitstruktur	Inhaltlicher Ablauf	Eingesetzte Verfahren
1	August 2010	Einschulung	
	September 2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feststellung des Sprachentwicklungsstandes (Bestimmung der Probandengruppen) ▪ der intellektuellen Voraussetzungen ▪ der Vorausläuferfähigkeiten im Bereich Schriftspracherwerb 	MSVK Elternanamnesebogen SET 5-10 CFT 1 MÜSC
2	Juni – September 2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erhebung des Sprachentwicklungsstandes ▪ Erhebung schriftsprachlicher Fähigkeiten 	SET 5-10 TROG-D DERET 1-2+ WLLP

Die Wahl der ausgesuchten Untersuchungsstandorte (Rügen, Stralsund, Rostock) ergab sich zum einen aus der räumlichen Nähe zur Universität Rostock und den an der Studie RIM beteiligten Landkreisen im Schulamtsbereich Greifswald. Die Untersuchungen wurden von speziell geschulten Studenten und Lehrern durchgeführt.

5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse in den sprachlichen (SET 5-10 [Petermann 2010], TROG-D [Fox 2011]) und schriftsprachlichen Bereichen (DERET 1-2+ [Stock & Schneider 2008], WLLP [Küspert & Schneider 1998]) zum Ende des ersten Schuljahres dargestellt werden. Dabei sind die im Vergleich zur Lernausgangslage durch Krankheit oder Umzug leicht verringerten Probandenzahlen zu beachten. Dargestellt werden neben den deskriptiven Angaben die Signifikanzen zwischen den Gruppen. Zum Ende der Ausführungen wird der Entwicklungsverlauf auf Subtestebene des SET 5-10 (Petermann 2010) innerhalb der Probandengruppen analysiert.

5.1 Sprachentwicklung

Um die Leistungsfähigkeit auf der semantisch-lexikalischen Ebene zu bestimmen, wurden aus dem SET 5-10 (Petermann 2010) der Subtest 1 (Bildbenennung), der Subtest 2 (Kategorienbildung) und der Subtest 5 (Fragen zum Text) eingesetzt und auf Rohwertbasis ausgewertet.

Die Signifikanzberechnungen erfolgten mit Hilfe einer MANOVA. Über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg zeigt sich mit $V = .23$, $F(6,122) = 2.61$, $p < .05$ ein signifikanter Haupteffekt für die semantisch-lexikalische Ebene. Die genauere Analyse der einzelnen semantisch-lexikalischen Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) verweist auf einen signifikanten Unterschied im Subtest 2 (Kategorienbildung) zwischen den Gruppen. Für den zweiten und dritten Subtest ergibt sich kein signifikanter Unterschied. Für die im Subtest 2 erfasste Fähigkeit zur Kategorienbildung zeigt sich zwischen den Kontrollgruppen eine größere Leistungsfähigkeit zugunsten der KG 1, die signifikant wird ($p < .05$, einseitig), zwischen der EG und der KG 1 liegt kein signifikanter Unterschied vor ($p > .05$, einseitig). Die Schüler der EG und der KG 2 unterscheiden sich zugunsten der EG ebenfalls signifikant ($p < .05$, einseitig).

Tab. 6 stellt die Ergebnisse auf Subtestebene zwischen den Gruppen dar.

Tab. 6: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs nach dem 1. Schuljahr auf der semantisch-lexikalischen Ebene

Gruppe	N	M	min.	max.	SD	T-Wert	Gruppen	Mittlere Differenz	Standardfehler	p (1-seitig)
SET 5-10: Subtest 1 Bildbenennung										
EG	26	33,85	26	37	2,98	52	KG 1	1,12	,999	,795
							KG 2	2,04	,956	,111
KG 1	18	32,72	23	37	4,06	48	EG	-1,12	,999	,795
							KG 2	,91	1,047	1,000
KG 2	21	31,81	26	37	2,80	45	EG	-2,04	,956	,111
							KG 1	-,91	1,047	1,000
SET 5-10: Subtest 2 Kategorienbildung										
EG	26	19,50	11	26	3,83	50	KG 1	-1,56	1,261	,666
							KG 2	2,74*	1,207	,080
KG 1	18	21,06	12	28	5,25	54	EG	1,56	1,261	,666
							KG 2	4,29*	1,321	,006
KG 2	21	16,76	11	24	3,27	44	EG	-2,74*	1,207	,080
							KG 1	-4,29*	1,321	,006
SET 5-10: Subtest 5 Fragen zum Text										
EG	26	6,42	2	10	2,21	47	KG 1	,37	,737	1,000
							KG 2	,76	,705	,862
KG 1	18	6,06	1	10	2,46	45	EG	-,37	,737	1,000
							KG 2	,39	,772	1,000
KG 2	21	5,67	1	10	2,58	44	EG	-,76	,705	,862
							KG 1	-,39	,772	1,000

Erläuterungen: N – Probandenzahl; M – Mittelwert; min./max. minimaler/maximaler Wert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzniveau

Die T-Werte verweisen darauf, dass in allen Gruppen ein erfreulicher Anstieg der T-Werte vorliegt. Während in der Lernausgangslage die T-Werte sich als unterdurchschnittlich oder grenzwertig zeigten, sind zum MZP 2 alle T-Werte des semantisch-lexikalischen Bereichs innerhalb der Altersnorm. Im Bereich der Bildbenennung stieg in der EG der T-Wert um neun Punkte auf 52, in der KG1 um fünf T-Wert-Punkte auf 48 und in der KG 2 um zwei Punkte auf 45. Im Subtest 2 zur Kategorienbildung stieg der T-Wert der EG um sechs Punkte auf 50 Punkte, in der KG 1 um zehn Punkte auf 54 T-Wert-Punkte und in der KG 2 um sechs Punkte auf 44 T-Wert-Punkte. Im Subtest 5 (Fragen zum Text) gab es in der EG einen Anstieg um sieben Punkte auf 47 T-Wert-Punkte, in der KG 1 um fünf Punkte auf T-Wert 45 und in der KG 2 um einen Punkt auf T-Wert 44.

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene feststellen, dass sich die Kinder der EG und der Sprachheilklassen (KG 1) in ähnlicher Weise entwickeln. Im Vergleich dazu verläuft der Lernfortschritt in der KG 2 weniger günstig. Die KG 2 belegt in allen drei Subtests den letzten Platz, während die EG in zwei Subtests und die KG 1 in einem Subtest (Kategorienbildung) am besten abschneiden.

Um die Fähigkeiten auf der syntaktisch-morphologischen Ebene zu überprüfen, wurden die drei grammatischen Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010), bei denen eine vergleichbare Lernausgangslage zwischen den drei Gruppen vorlag, durchgeführt und anhand der Rohwerte ausgewertet. Zur Erhebung der rezeptiven grammatischen Fähigkeiten wurde zusätzlich der TROG-D (Fox 2011) eingesetzt.

Die Prüfung der Mittelwerte erfolgte wiederum mittels multivariater Varianzanalysen. Über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg zeigt sich kein signifikanter Haupteffekt für die grammatischen Subtests (nach Pillai $V = .07$, $F(8,112) = 0.47$, $p > .05$). Die genauere Analyse über die einzelnen abhängigen Variablen verweist entsprechend auf keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Die Fähigkeit für das Verständnis grammatischer Strukturen, die durch Flexion, Funktionswörter und Satzstellung markiert werden (TROG-D), gelingt allen Gruppen in vergleichbarer Weise. Auch hier sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen nachweisbar ($p > .05$, einseitig). Tab. 7 gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Tab. 7: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs nach dem 1. Schuljahr auf der morphologisch-syntaktischen Ebene

Gruppe	N	M	min.	max.	SD	T-Wert	Gruppen	Mittlere Differenz	Standardfehler	p (1-seitig)
SET 5-10: Subtest 4 Handlungssequenzen										
EG	26	8,50	3	12	2,06	48	KG 1	,07	,596	1.000
							KG 2	,56	,587	1.000
KG 1	18	8,39	5	12	1,88	44	EG	-,07	,596	1.000
							KG 2	,49	,629	1.000
KG 2	21	8,00	5	12	1,58	45	EG	-,56	,587	1.000
							KG 1	-,49	,629	1.000
SET 5-10: Subtest 7 Satzbildung										
EG	26	8,15	2	12	3,11	50	KG 1	,11	,946	1.000
							KG 2	,90	,932	1.000
KG 1	18	8,06	0	12	3,56	48	EG	-,11	,946	1.000
							KG 2	,79	,998	1.000
KG 2	21	7,43	1	10	2,42	44	EG	-,90	,932	1.000
							KG 1	-,79	,998	1.000
SET 5-10: Subtest 8 Singular-Plural-Bildung										
EG	26	11,73	4	18	3,17	48	KG 1	,29	1,004	1.000
							KG 2	,63	,988	1.000
KG 1	18	11,50	5	16	3,31	46	EG	-,29	1,004	1.000
							KG 2	,34	1,059	1.000
KG 2	21	11,14	8	18	2,94	47	EG	-,63	,988	1.000
							KG 1	-,34	1,059	1.000

Gruppe	N	M	min.	max.	SD	T-Wert	Gruppen	Mittlere Differenz	Standardfehler	p (1-seitig)
TROG-D										
EG	26	11,69	4	18	3,15	39	KG 1	-,28	,806	1.000
							KG 2	-,80	,794	,956
KG 1	18	12,11	9	18	2,08	41	EG	,28	,806	1.000
							KG 2	-,52	,850	1.000
KG 2	21	12,63	10	17	2,11	43	EG	,80	,794	,956
							KG 1	,52	,850	1.000

Die Ergebnisse machen deutlich, dass in allen grammatischen Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) die KG 2 die schlechtesten Ergebnisse zeigt, im TROG-D (Fox 2011) dagegen etwas besser als die EG und die KG 1 ist. Die EG ist in den Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) den anderen Gruppen überlegen, im TROG-D (Fox 2011) belegt sie dagegen den letzten Platz. Die KG 1 befindet sich jeweils an zweiter Stelle.

Die T-Werte verweisen darauf, dass auch auf der syntaktisch-morphologischen Ebene ein Anstieg der T-Werte zu verzeichnen ist. Im Bereich der Handlungssequenzen (Subtest 4) stieg in der EG der T-Wert um zwei Punkte auf 48, in der KG 1 um einen T-Wert-Punkt auf 44 und in der KG 2 um zwei Punkte auf 45. Im Subtest 7 zur Satzbildung stieg der T-Wert der EG um zehn Punkte auf 50 Punkte, in der KG 1 ebenfalls um zehn Punkte auf 48 T-Wert-Punkte und in der KG 2 um vier Punkte auf 44 T-Wert-Punkte. Im Subtest 8 (Singular-Plural-Bildung) gab es in der EG einen Anstieg um sechs Punkte auf 48 T-Wert-Punkte, in der KG 1 um fünf Punkte auf T-Wert 46 und in der KG 2 um zwei Punkte auf T-Wert 47.

Die T-Werte im TROG-D (Fox 2011) verweisen auf ein unterdurchschnittliches Ergebnis in der EG (T-Wert: 39) sowie eher grenzwertige Leistungen in den KG 1 mit T-Wert 41 und in der KG 2 mit einem T-Wert von 43.

5.2 Lernentwicklung im Bereich der schriftsprachlichen Fähigkeiten

Um die schriftsprachlichen Fähigkeiten am Ende der ersten Klasse zu überprüfen, wurden der DERET 1-2+ (Stock & Schneider 2008) zur Erhebung der orthografischen Fähigkeiten und die WLLP (Küspert & Schneider 1998) zur Erfassung der Lesekompetenz durchgeführt.

Beachtet werden muss, dass für die Interpretation der Rechtschreibdaten die Fehlersumme, und nicht die richtigen Verschriftlichungen, zu Grunde gelegt werden. Die Signifikanzberechnung erfolgte mittels univariater Varianzanalyse (ANOVA). Der Haupteffekt zeigte, dass die rechtschreiblichen Fähigkeiten sich in allen Gruppen ähnlich verteilen (nach Pillai gilt $F(2,64) = 0,095$, $p > .05$). Dies zeigt sich auch für die Lesekompetenz ($F(2,65) = 0,253$, $p > .05$). Tab.8 stellt die Ergebnisse des DERET 1-2+ (Stock & Schneider 2008) und der WLLP (Küspert & Schneider 1998) dar.

Tab. 8: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs nach dem 1. Schuljahr auf der schriftsprachlichen Ebene

Gruppe	N	M	min.	max.	SD	T-Wert	Gruppen	Mittlere Differenz	Standardfehler	p (1-seitig)
DERET 1-2+										
EG	25	22,24	10	31	5,47	k.A.	KG 1	-,71	1,870	1.000
							KG 2	,07	1,817	1.000
KG 1	19	22,63	12	29	5,03	k.A.	EG	,71	1,870	1.000
							KG 2	,77	1,977	1.000
KG 2	21	21,86	0	32	7,36	k.A.	EG	-,07	1,817	1.000
							KG 1	-,77	1,977	1.000

Gruppe	N	M	min.	max.	SD	T-Wert	Gruppen	Mittlere Differenz	Standardfehler	p (1-seitig)
WLLP										
EG	25	21,56	0	66	6,91	38	KG 1	3,06	4,359	1.000
							KG 2	1,68	4,234	1.000
KG 1	19	19,47	5	36	7,58	37	EG	-3,06	4,359	1.000
							KG 2	-1,38	4,644	1.000
KG 2	21	20,86	0	64	5,43	37	EG	-1,68	4,234	1.000
							KG 1	1,38	4,644	1.000

Es zeigen sich keine signifikant unterschiedlichen Leistungen hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibkompetenz zwischen den drei Gruppen. Vergleicht man die erreichten gemittelten Rohwerte in der WLLP (Küspert & Schneider 1998) zu Normdaten der Eichstichprobe, so ergibt sich für die EG ein T-Wert von 38, was einem Prozentrang (PR) von 10 entspricht. Die KG 1 erreichte einen T-Wert von 37, liest also auf dem Niveau von PR 8 und die Kinder der KG 2 haben ebenfalls einen T-Wert von 37 mit dem PR 8. Damit ist die Lesefähigkeit aller Gruppen zum MZP 2 als unterdurchschnittlich zu bezeichnen.

Im DERET 1-2+ (Stock & Schneider 2008) erzielen die KG 1 und die KG 2 Leistungen entsprechend einem Prozentrang von 8 bzw. 10. Die EG erreicht hier Leistungen entsprechend einem Prozentrang von 10. T-Werte liegen im DERET 1-2+ (Stock & Schneider 2008) nicht vor. Die mittleren Ergebnisse aller drei Gruppen sind ebenfalls als unterdurchschnittliche Leistungen einzuschätzen.

5.3 Zusatzanalyse: Lernzuwachs Sprache

Um einschätzen zu können, inwieweit sich in den einzelnen Gruppen ein Lernzuwachs nachweisen lässt, sollen im Überblick die Korrelationen zwischen der Lernausgangslage und dem Lernfortschritt zum Ende des ersten Schuljahres dargestellt werden (vgl. Tab. 9).

Im Vorfeld wurde mit dem Kolmogorow-Smirnov-Test auf Gruppenebene kontrolliert, ob eine Normalverteilung vorliegt. Für die berücksichtigten sechs Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) ist innerhalb der Experimentalgruppe für zwei der Subtests keine absolute Normalverteilung gegeben. Innerhalb der beiden Kontrollgruppen liegt jedoch für alle Subtests eine Normalverteilung vor. Daher erfolgt die statistische Analyse über t-Tests für verbundene Stichproben je Gruppe. Es werden nur die Probanden berücksichtigt, die zu beiden Messzeitpunkten anwesend waren.

Tab. 9: Lernzuwachs in den Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010)

Gruppe	N	M (1)	M (2)	Mittelwert-unterschied	SD (1)	SD (2)	T	Signifikanz
SET 5-10: Subtest 1 Bildbenennung								
EG	25	28,92	34,16	5,24	4,8	2,56	5,17	p < .001
KG 1	18	28,94	32,72	3,78	5,01	4,06	5,17	p < .001
KG 2	21	28,95	31,81	2,86	4,62	2,8	4,05	p = .001
SET 5-10: Subtest 2 Kategorienbildung								
EG	25	15,52	19,80	4,28	4,81	3,58	3,74	p = .001
KG 1	18	15,50	21,06	5,56	5,2	5,25	3,66	p < .001
KG 2	21	13,24	16,76	3,52	3,5	3,27	4,57	p < .001
SET 5-10: Subtest 4 Handlungssequenzen								
EG	25	5,72	8,44	2,72	2,6	2,26	5,28	p < .001
KG 1	18	6,06	8,39	2,33	2,08	2,46	4,0	p = .001
KG 2	21	6,57	8,00	1,43	1,63	2,58	2,86	p < .001

Gruppe	N	M (1)	M (2)	Mittelwert- unterschied	SD (1)	SD (2)	T	Signifikanz
SET 5-10: Subtest 5 Fragen zum Text								
EG	25	3,44	6,40	2,96	2,6	2,26	6,45	p < .001
KG 1	18	3,11	6,06	2,94	2,08	2,46	5,03	p < .001
KG 2	21	2,57	5,67	3,09	1,63	2,58	6,00	p < .001
SET 5-10: Subtest 6 Bildergeschichte								
EG	25	6,45	7,28	0,80	1,58	0,8	2,83	p < .05
KG 1	18	6,11	7,28	1,17	2,1	1,07	2,72	p < .05
KG 2	21	7,33	7,57	0,24	0,73	0,93	0,96	p > .05
SET 5-10: Subtest 7 Satzbildung								
EG	25	4,32	8,32	4,00	2,87	3,05	5,84	p < .001
KG 1	18	3,83	8,06	4,22	3,28	3,56	6,35	p < .001
KG 2	21	5,05	7,34	2,38	2,56	2,42	3,43	p < .05
SET 5-10: Subtest 8 Singular-Plural-Bildung								
EG	25	9,00	11,72	2,72	2,9	3,23	3,92	p = .001
KG 1	18	8,83	11,50	2,67	2,55	3,31	3,40	p < .05
KG 2	21	9,95	11,14	1,19	3,07	2,94	1,26	p > .05

Der Subtest 9 wird aufgrund der altersabhängigen Itembewertung nicht dargestellt, da ein Vergleich der Mittelwertunterschiede der Gruppen zwischen Lernausgangslage und Leistungsfähigkeit am Ende der ersten Klasse nicht möglich ist.

Der Überblick der Lernzuwachsrate zeigt, dass die Kinder der EG und der KG 1 auf den beiden sprachlichen Ebenen in allen Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) innerhalb eines Schuljahres signifikante Fortschritte erzielten. Bei den Kindern im GU ließ sich dies nur im Bereich Wortschatz zeigen. Auf der morphologisch-syntaktischen Ebene haben sie in zwei der vier Subtests keine signifikanten Fortschritte gemacht. Schaut man sich den Lernzuwachs auf Subtestebene an, so zeigt sich, dass die KG 2 des Gemeinsamen Unterrichts in sechs der sieben dargestellten Untertests den geringsten Leistungszuwachs aufweist. Dagegen sind die EG und die Sprachheilklassen (KG 1) in ihrem Lernzuwachs vergleichbar.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Forschungshypothese 1, in der eine bessere sprachliche Förderung der Kinder im inklusiven Kontext, v. a. in dem des RIM angenommen wurde, kann nicht bestätigt werden.

Die Kinder der EG und der KG 1 entwickeln sich im semantisch-lexikalischen (H 1a) und im morphologisch-syntaktischen Bereich (H 1b) in ähnlicher Weise. Signifikante Unterschiede gibt es zwischen diesen beiden Gruppen zum Ende der ersten Klasse nicht. Auch der sprachliche Lernzuwachs erfolgt annähernd analog. Die Entwicklung der KG 2 ist im semantisch-lexikalischen Bereich geringer als in der EG und in der KG 1 mit den Kindern in Sprachheilklassen. Innerhalb der syntaktisch-morphologischen Entwicklung erweist sich der Lernzuwachs der Schüler im GU (KG 2) in zwei der vier Subtests (Bildergeschichte, Singular-Plural-Bildung) als nicht signifikant.

Es lässt sich als ein Hauptergebnis festhalten, dass sich zwischen den inklusiv beschulten Kindern im Rügener Inklusionsmodell und den Schülern der Sprachheilklassen in keinem der erhobenen Sprachentwicklungsbereiche bedeutsame Unterschiede ergeben. Die Sprachförderung gelingt in beiden Gruppen in ähnlicher Weise. Im „Gemeinsamen Unterricht“ ist die sprachliche Leistungsfähigkeit der Kinder dagegen tendenziell geringer.

Erfreulich ist, dass es in allen Schulsettings gelingt, die sprachliche Entwicklung in den Bereich der Durchschnittsnorm zu steigern. Aufgrund der Komplexität der Lernangebote in den Schulsystemen lässt sich nicht genau sagen, welchen Anteil an dieser positiven Entwicklung nun der Unterricht und welchen die therapeutischen Interventionen haben. Festgestellt werden kann,

dass die Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen innerhalb des ersten Schuljahres grundsätzlich einen großen Sprung in den untersuchten Bereichen ihrer Sprachentwicklung machen konnten. Es ist zu vermuten, dass der Unterricht an sich sprachentwicklungsfördernd wirkt. Das bezieht sich auf den Umfang der sprachlichen Lernangebote von mehreren Stunden täglich, auf die sprachlich klar vorgegebene Strukturierung der Lerninhalte und insbesondere darauf, dass Sprache auch als Lerngegenstand, und nicht allein als Medium, thematisiert wird. Gerade der sprachförderlich wirkende metalinguistische Aspekt (vgl. Reber & Schönauer-Schneider 2009) ist im Unterricht der Schuleingangsphase enthalten, wenn beim Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz über phonologische Besonderheiten nachgedacht wird und im Sachkundeunterricht semantische Felder (z. B. Tiere des Waldes) und Kategorien wie Oberbegriffe (z. B. Nadelbäume vs. Laubbäume) erarbeitet werden. Nicht zuletzt lassen sich auch sprachliche Interferenzen thematisieren. Wieso ist die 1 ungerade, aber die 2 gerade, dabei ist die 2 doch total krumm (vgl. Lorenz 2005)? Dieses scheint – aufgrund des sehr kurzen Untersuchungszeitraumes mit aller Vorsicht betrachtet –, gemeinsam mit den therapeutischen Maßnahmen, die die individuellen Probleme der Kinder mit SSES in Einzel- oder Kleingruppenförderungen bearbeiten, hinsichtlich ihrer sprachförderlichen Wirkung eine recht gute Effektivität zu besitzen. Und, wie bereits mehrfach angesprochen, diese Wirkung ist in den Schulsettings, in denen die Pädagoginnen gezielt dazu angehalten sind, sprachheilpädagogisch bzw. sprachförderlich zu arbeiten (RIM und Sprachheilklassen) deutlicher.

Auch die Forschungshypothese 2, die einen höheren Leistungszuwachs für die inklusiv beschulten Kinder in den Bereichen Lesen und Schreiben annahm, lässt sich durch die Ergebnisse nicht belegen. Hier zeigt sich, dass alle Probandengruppen am Ende der ersten Klasse vergleichbare Leistungen in den Bereichen Lesen und Schreiben haben.

So lässt sich als zweites Hauptergebnis festhalten, dass sich der Lese- und Rechtschreiberwerb der drei Probandengruppen nicht unterscheidet. Das Erlernen der schriftsprachlichen Fähigkeiten gelingt bis zum Ende des ersten Schuljahres sowohl im inklusiven als auch im separierenden Kontext (Sprachheilklassen) in vergleichbarer Weise.

Dabei ist aber zu verzeichnen, dass die Leistungsfähigkeit aller Untersuchungsgruppen im Bereich der Schriftsprache im Vergleich zur Normierungsstichprobe der WLLP (Küspert & Schneider 1998) und des DERET 1-2+ (Stock & Schneider 2008) unterdurchschnittlich ist. Keinem der untersuchten schulischen Settings gelingt es, die Kinder am Ende der ersten Klasse zu durchschnittlicher Leistungsfähigkeit im Lesen und im Rechtschreiben zu führen.

Bei der Interpretation dieses Ergebnisses muss beachtet werden, dass die untersuchten Kinder in ihrer Lernausgangslage sowohl in ihrer Sprachentwicklung als auch in ihren Vorausläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb (siehe Ergebnisse des MÜSC) Risikokinder waren, dass sie sozusagen doppelt beeinträchtigt in den Schriftspracherwerb gestartet sind. Es wäre zwar wünschenswert gewesen, dass der Entwicklungsrückstand der Kinder mit SSES in den genannten Bereichen durch pädagogisch-therapeutische Maßnahmen kompensiert hätte werden können. Doch ist dieser Anspruch nach der geringen Zeitspanne der Förderung von nur einem Jahr vermutlich zu hoch gegriffen und bleibt als Ziel für die nächsten Grundschuljahre bestehen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit einer SSES zur Entwicklung oder Kompensation zentraler Vorausläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, wie der phonologischen Informationsverarbeitung, wesentlich länger brauchen als andere Kinder. Dies ist vermutlich nicht nur eine Frage von optimaler Förderung, sondern auch von Reifungsprozessen und somit zeitabhängig. Unterrichtlich bedeutsam ist, dass die Schriftspracherwerbsprobleme, von denen ca. die Hälfte aller Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen betroffen ist (vgl. Gasteiger-Klicpera & Klicpera 2005), von den Pädagoginnen didaktisch berücksichtigt werden und durch besondere Fördermaßnahmen, wie z. B. die „Blitzschnelle Worterkennung“ (Mayer 2012) oder dem Einsatz des Marburger Rechtschreibtrainings (Schulte-Körne & Mathwig 2009), berücksichtigt werden. Die Frage, ob und wenn ja, in welchem Schulsetting den Kindern mit SSES eine günstigere Entwicklung der Schriftsprache gelingt, kann möglicherweise nach weiteren Schuljahren konkreter beantwortet werden.

Da es für den Bereich der inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Sprache sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Kontext keine Studien gibt, die eine Einordnung

in den Forschungsstand möglich machen, sollen die Ergebnisse kurz auf Studien anderer Förderschwerpunkte bezogen werden.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung finden sich für den Förderschwerpunkt Lernen so nicht. Praktisch alle deutschsprachigen Studien (vgl. u. a. Bless & Mohr 2007; Koch et al. 2012; Wocken 2005) zeigen für lernbeeinträchtigte Schüler und Schülerinnen durchgängig eine erfolgreichere Entwicklung der inklusiv beschulten Probanden in den Lernbereichen. In der vorliegenden Untersuchung für den Bereich Sprache lassen sich dagegen keine besseren Ergebnisse für die inklusive Beschulung feststellen. Sie sind unter den Bedingungen des RIM genauso gut wie in Sprachheilklassen, im „Gemeinsamen Unterricht“ im Bereich der Sprachentwicklung tendenziell geringer. Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben Studien (vgl. u. a. Cole et al. 2004; Sermier Dessemontet et al. 2011) ein zumindest ähnliches Ergebnisprofil wie in der vorliegenden Untersuchung ermittelt. In der Studie von Sermier Dessemontet et al. (2011) konnten bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ im inklusiven Setting unter den Bedingungen zusätzlicher sonderpädagogischer Förderung gleiche Lernerfolge erzielt werden wie in Spezialeinheiten. Dies zeigt sich hier in ähnlicher Weise.

Es lässt sich vermuten, dass die im RIM implizierten Maßnahmen zur Sprachförderung denen in Sprachheilklassen ähnlich sind. Für den dargestellten Ausschnitt zu Beginn der Grundschulzeit ist festzuhalten, dass eine Beschulung mit spezifischen Fördermaßnahmen sowohl im inklusiven Setting als auch in Sprachheilklassen in vergleichbarer Qualität gelingt. Das Ziel der Inklusion, die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache wohnortnah in der für sie zuständigen Grundschule zu beschulen, und so die Belastung weiter Schulwege zu reduzieren und Freundschaften außerhalb der Schulzeit zu begünstigen, könnte unter den Bedingungen des RIM eine Alternative zu Sprachheilklassen darstellen.

Dagegen zeigen die tendenziell geringeren Fortschritte bei den Kindern im GU, dass die sprachliche Förderung dort weniger gut gelingt. Die Fördermöglichkeiten im GU sind schulkonzeptabhängig und vermutlich weniger strukturiert vorgegeben. Es war zwar zu hoffen, dass der inklusive Kontext kommunikativ-sprachliche Situationen begünstigt und sich somit positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder mit SSES auswirkt. Dies hat sich nach einem Schuljahr unter den Fördermöglichkeiten des GU jedoch nicht als qualitativ vergleichbar mit den Maßnahmen im RIM oder in den Sprachheilklassen erwiesen.

In der Studie werden erste Ergebnisse dargestellt, die nach einem sehr kurzen Zeitraum, nach nur einem Jahr der Beschulung, erhoben wurden. Methodenkritisch muss beachtet werden, dass die drei Probandengruppen aus einer relativ geringen Anzahl von Schülern bestehen. Die Studie kann somit nur erste Tendenzen über einen erfolgreichen Entwicklungsverlauf der sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten aufzeigen. Da es sich allgemein als schwierig erweist, für Studien zur sprachlichen Entwicklung hinreichend große, sowie vergleichbare Untersuchungsgruppen, zu rekrutieren, kann den Fragen, welches schulische Setting bei welchen Kindern besonders wirksam ist und ob Kinder mit bestimmten Sprachentwicklungsauffälligkeiten (zumindest zeitweise) von einer besonderen Förderung profitieren, möglicherweise nur durch Studien mit geringer Probandenzahl oder auch durch Einzelfallanalysen, z. B. auf der Basis eines multiphen Grundratendesigns, nachgegangen werden.

Weiterhin muss abgewartet werden, wie die künftige Entwicklung der Kinder mit SSES innerhalb der Grundschulzeit verläuft. Weitere Studien sollten die Lernentwicklung über einen längeren Zeitraum verfolgen. Beim jetzigen Stand der Studie können aus den Ergebnissen keine generalisierenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Interessant wäre, nach einer längeren Beschulung, ein Vergleich zur Altersnormentwicklung. Ist es gelungen, die sprachliche und schriftsprachliche Leistungsfähigkeit der Kinder mit SSES so zu fördern, dass sie noch während der Grundschulzeit im Altersnormbereich liegen?

Bezogen auf die Lernbereiche sind in der vorliegenden Veröffentlichung lediglich die (schrift) sprachlichen Fähigkeiten dargestellt worden. Um einen umfassenden Einblick in die Entwicklung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zu erhalten, laufen bereits Folgestudien, in denen weitere Entwicklungs- und Schulleistungsbereiche berücksichtigt werden. So werden innerhalb der Folgestudien der vorliegenden Untersuchung Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, dem phonologischen Arbeitsgedächtnis, in der sozio-emotionalen und in der kognitiven Entwicklung erhoben. Diesbezügliche Ergebnisse stehen jedoch derzeit noch aus.

Daraus wird sich eine umfassendere Antwort auf die Frage nach einer qualitativ möglichst effektiven Beschulungsform sprachentwicklungsgestörter Kinder ermöglichen lassen.

Literatur

- Amorosa, H. (2008): Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In: Herpertz-Dahlmann, B., Resch, F., Schulte-Markwort, M. & Warnke, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychiatrie – Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen (570–589). (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik Band 2 (375–383). Bern: Hogrefe.
- Braun, O. (2005): Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: Grohnfeld, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5 (25–68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004): Academic progress of students across inclusive and traditional settings. In: *Mental Retardation* 42, 136–144.
- DIMDI (2012): Diagnose Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Abgerufen am 11.06.2012 unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlm2012/block-f80-f89.htm>. [Aufruf am 25.03.2013].
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000): Marburger Sprachverständnistest (MSVK). Göttingen: Hogrefe.
- Fox, A. (2011): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Fox, A. (2004): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2005): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei sprachgestörten Kindern der 2.–4. Klassenstufe. In: Arnoldy, P. & Traub, B. (Hrsg.). Sprachentwicklungsstörungen früh erkennen und behandeln (77–95). Karlsruhe: Loeper.
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. (2. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8, 312–322.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. [unter Mitarb. von Schabmann, A.] (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.
- Koch, K., Blumenthal, Y. & Tresp, T. (2012): Diagnoseförderklasse (DFK) oder Grundschulklassen? – Die Schullaufbahnen gefährdeter Schüler im Vergleich (Stand: 05.03.2012). Reader der Universität Rostock: Universität Rostock.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Leonard, L.B. (1997): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Locke, J.L. (1997): A theory of neurolinguistic development. In: *Brain and Language* 58, 265–326.
- Lorenz, J.H. (2005): Mathematikverstehen und Sprachrezeptionsstörungen in den Eingangsklassen. In: Arnoldy, P. & Traub, B. (Hrsg.). Sprachentwicklungsstörungen – Früh erkennen und behandeln XXVI. Kongress „Werkstatt Sprachheilpädagogik. (184–195). Karlsruhe: von Loeper.
- Mahlau, K. (2010): Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung. Material der Universität Rostock. <http://rim.uni-rostock.de> [Aufruf am 06.12.2012].
- Mahlau, K. (2012): Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache – das Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Sprachheilarbeit* 3, 147–154.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011): Das Rügener Inklusions-Modell – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11, 464–472.
- Mannhaupt, G. (2006): MÜSC Handreichungen Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Berlin: Cornelsen.
- Mayer, A. (2012): Blitzschnelle Worterkennung. Grundlagen und Praxis. Modernes Lernen: Dortmund.
- Motsch, H.-J. (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. Dritte Auflage. Basel: Reinhardt.
- Noterdaeme, M. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie* 3, 38–49.
- Petermann, F. (2010): SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige. München: Hogrefe.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München, Basel: Reinhardt.
- Romonath, R. (1993): Zur Bedeutung phonetisch-phonologischen Lernens für das sprachdidaktische Handeln bei kindlichen Aussprachestörungen. *Sonderpädagogik* 4/23, 194–203.
- Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns (2010): http://mv.juris.de/mv/SchulG_MV_2010_P35.htm [Aufruf am 20.06.2012].
- Schnell, I. Sander, A. & Federolf, C. (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Kempten: Klinkhardt.
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2009): Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder (4. Aufl.). Bochum: Winkler.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik* 4, 291–307.
- Sonderpädagogische Förderverordnung M-V. (2009): Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik – FöSoVO) vom 2. September 2009.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008): Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr (DERET 1-2+). Göttingen: Hogrefe.
- Suchodoletz, W. v. (2008): Sprech- und Sprachstörungen. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (223–237). 4. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Suchodoletz, W. v. (2010): Therapie von Sprech- und Sprachentwicklungsstörungen. In: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): *Therapie von Entwicklungsstörungen. Was wirkt wirklich?* (57–87). Göttingen: Hogrefe.

- Theisel, A. & Glück, C.W. (2011): Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts in der empirischen Forschung. *Die Sprachheilarbeit* 5/6, 269–274.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit* (1), 24–34.
- Weiß, R. & Osterland, J. (1991): Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1. Braunschweig: Westermann.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [Aufruf am 21.06.2011]

Zur Autorin

Dr. Kathrin Mahlau ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt zur Evaluation des inklusiven Unterrichtskonzeptes „Rügener Inklusionsmodell“ der Universität Rostock. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Konzeption und Evaluation der Diagnostik und Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

Korrespondenzadresse

Dr. Kathrin Mahlau, kathrin.mahlau@uni-rostock.de

DOI dieses Beitrags: 10.2443/skv-s-2013-57020130101