



# Beitragsübersicht

## SESSION-VORTRÄGE

### Hinweise:

- Die Beiträge sind sortiert nach den präsentierenden Autor:innen
- Markierungen: Präsentierende/r Autor:in | **Hauptautor:in**

## Frühe mathematische Kompetenzen als Brücke vom Kindergarten in die Schule. Eine Anstiftung zum "Brückenbau" in der Arbeit mit sprachentwicklungsgestörten Kindern

### Margit Berg

*Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Abteilung Sprache, Ludwigsburg, Deutschland*

### Inhalt

Entwicklungsrückstände im Bereich der schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten sind gut erforscht und bekannt - aber wie sieht es mit den mathematischen Vorläuferfertigkeiten aus? Dieser Frage widmete sich die im Vortrag vorgestellte Querschnittstudie mit Kindern im letzten Kindergartenjahr (n=216) vor, deren sprachliche Kompetenzen sowie schriftsprachliche und mathematische Vorläuferfertigkeiten mit dem Würzburger Vorschultest (WVT) (Esser, Hasselhorn & Schneider 2017) erhoben wurden. Die beteiligten Kinder besuchten zum Testzeitpunkt entweder einen Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder (n=75) oder einen Regelkindergarten (n=141). Signifikante Unterschiede (auch) im mathematischen Bereich zeigten sich dabei sowohl zwischen den Kindern im Sprachheilkindergarten einerseits und im Regelkindergarten andererseits als auch zwischen mono- und bilingualen Kindern. Die Ergebnisse der mathematischen Skala wiesen hochsignifikante Korrelationen mit den sprachlichen Kompetenzen sowie den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten auf.

Für das Grundschulalter sind mathematische Leistungsrückstände sprachentwicklungsgestörter Kinder belegt (Berg & Janke 2016). Schon die mathematischen Vorläuferfertigkeiten sind jedoch wichtige Prädiktoren für den mathematischen Bildungserfolg in der Schule und somit langfristig auch bedeutsam für die gesellschaftliche Teilhabe. Um Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen eine solidere Brücke vom Kindergarten in die Schule zu bauen, stehen die pädagogischen Fachpersonen daher vor der Aufgabe, auch Anregungen zur Erweiterung der frühen mathematischen Kompetenzen in den Kindergartenalltag zu integrieren. Ebenso gilt es aber auch für die Lehrkräfte, den heterogenen Entwicklungsstand der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung in den Blick zu nehmen und Bildungsangebote im Bereich der Vorläuferfertigkeiten und der frühen mathematischen Kompetenzen im Unterricht zu etablieren. Hilfreich für die Entwicklung derartiger Bildungsangebote ist die Orientierung am Entwicklungsmodell der Zahl-Größen-Verknüpfung (Krajewski & Ennemoser 2013), sodass die Ergebnisse der einzelnen Subskalen vor diesem theoretischen Hintergrund analysiert und eingeordnet werden.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

### Referenzen

- [1] Berg, M. & Janke, B. (2016): Mathematische Entwicklung sprachgestörter Kinder in Klasse 1 und 2: Anforderungen an Schüler und Lehrer im inklusiven Unterricht. In: Institut für Mathematik und Informatik der PH Heidelberg (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016. Band I*, S. 137 - 140, Heidelberg: Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien (wtm)
- [2] Esser, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2017): *Würzburger Vorschultest: Erfassung schriftsprachlicher und mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten und sprachlicher Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr*, Göttingen: Hogrefe
- [4] Krajewski, K. & Ennemoser, M. (2013): Entwicklung und Diagnostik der Zahl-Größen-Verknüpfung zwischen 3 und 8 Jahren. In M. Hasselhorn, A. Heinze, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Diagnostik mathematischer Kompetenzen. Tests und Trends N. F. 11*, S. 41 - 66, Göttingen: Hogrefe



# Längsschnittergebnisse der Erprobung einer Lernverlaufsdiagnostik sprachlicher Fähigkeiten bei 4- bis 6-jährigen Kindern

Melanie Besca, Marco Ennemoser

PH Ludwigsburg, 71634 Ludwigsburg, Deutschland

## Inhalt

Häufig zeigen sich trotz evidenzbasierter Förderbemühungen für Kinder mit Sprachförderbedarf im Alltag nicht die erhofften Wirkungen<sup>1</sup>. Problematisch ist es, wenn eine Förderung über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt wird, ohne dass evaluiert wird, ob sie wirksam ist oder ob das betreffende Kind eine alternative Förderung benötigt. Es wäre wichtig, so genannte Nonresponder, d.h. Kinder, die von einer Fördermaßnahme nicht im erwarteten Ausmaß profitieren, frühzeitig zu identifizieren, um die Maßnahme entsprechend anpassen zu können. Ein Instrument der Lernverlaufsdiagnostik<sup>2,3,4</sup> (LVD) könnte hier einen wertvollen Beitrag leisten, indem individuelle Fortschritte dokumentiert und evaluiert werden.

Für den Bereich der mündlichen Sprache gibt es noch keine LVD<sup>5</sup>. Das Sätze Nachsprechen scheint ein vielversprechendes Globalmaß sprachlicher Fähigkeiten<sup>6,7</sup> zu sein und sich auch ökonomisch für den Einsatz im Rahmen einer LVD zu eignen. Auf der Grundlage des Nachsprechens von Sätzen wurde eine LVD mit elf Paralleltests entwickelt. In der ersten Erprobungsphase zeigten sich hinsichtlich der Reliabilität sehr gute interne Konsistenzen und Trennschärfen<sup>8</sup>. Auch die Validität konnte ebenfalls nachgewiesen werden<sup>8</sup>.

Das Ziel der zweiten Erprobungsphase besteht darin, die Änderungssensitivität als zentrales Kriterium einer LVD nachzuweisen und erste Erkenntnisse über den praktischen Nutzen der LVD bei der Evaluation von Fördermaßnahmen zu gewinnen<sup>9</sup>.

Dazu wurde die neu entwickelte LVD im Längsschnitt über einen Zeitraum von sechs Monaten bei knapp 130 Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren erprobt. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Differenz der Mittelwerte zwischen den ersten beiden und den letzten beiden Messzeitpunkten ( $p < .001$ ). Dies deutet darauf hin, dass die LVD ein geeignetes Instrument zur Erfassung von Veränderungen in den sprachlichen Fähigkeiten darstellt. Ein Übungseffekt durch wiederholtes Messen wurde mittels eines Vergleichs mit einer Kontrollgruppe ausgeschlossen. Erste Ergebnisse von Einzelfallstudien lassen vermuten, dass mit der LVD erreichte Fortschritte sichtbar gemacht werden können.

## Referenzen

- [1] Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M. & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3-27). Springer Fachmedien.
- [2] Walter, J. (2009): Theorie und Praxis curriculumbasierter Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, S. 162-170.
- [3] Strathmann, A.M., Klauer, K.J. (2010): Lernverlaufsdiagnostik: Ein Ansatz zur längerfristigen Lernfortschrittmessung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42, 111-122.
- [4] Deno, S. L. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>
- [5] Mahlau, K.; Blumenthal, Y.; Diehl, K.; Schöning, A.; Sikora, S.; Voß, S.; Hartke, B. (2014): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In: Hasselhorn, M.; Schneider, W.; Trautwein, U. (Hrsg.): *Lernverlaufsdiagnostik*, S. 101-126.
- [6] Goldammer, A. von; Mähler, C.; Hasselhorn, M. (2011): Determinanten von Satzgedächtnis-Leistungen bei deutsch- und mehrsprachigen Vorschulkindern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43 (1), S. 1-15.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- 
- [7] Abed Ibrahim, L., Hamann, C., & Öwerdieck, D. (2019). *Identifying Specific Language Impairment (SLI) across Different Bilingual Populations: German Sentence Repetition Task (SRT)*.
  - [8] Besca, M.; Ennemoser M. (2022). Eignet sich das Sätze Nachsprechen als Möglichkeit der Lernverlaufdiagnostik sprachlicher Fähigkeiten? In: Spreer, Markus; Wahl, Michael; Beek, Helmut (Hrsg.) (2022): *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität - Kommunikation - Partizipation*. Tagungsband zum 24. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Idstein, S.205 - 212.
  - [9] Fuchs, L. S. (2004). The Past, Present, and Future of Curriculum-Based Measurement Research. *School Psychology Review*, 33(2), 188-192. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086241>



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Prävention von Lern- und emotional-sozialen Schwierigkeiten im Vorschulbereich – Ein Konzept zur gestuften Diagnostik und Förderung

Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal, Sebastian Fricke

*Universität Rostock, Institut für Grundschulpädagogik, Rostock, Deutschland*

### Inhalt

Als Präventionskonzepte zielen Mehrebenenmodelle wie Response to Intervention oder Positive Behavior Interventions and Supports (sog. multi-tiered systems of support, Sugai & Horner, 2009) darauf ab, Lernerfolge von Kindern zu sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden. Dies wird im Rahmen eines gestuften Fördersystems gewährleistet, in dem verschiedene pädagogische Maßnahmen auf unterschiedlichen Präventionsebenen realisiert werden. Auf Basis einer fortlaufenden Erfassung der Entwicklung eines Kindes werden Entscheidungen über notwendige Anpassungen des Förderangebots entschieden. Sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder erhalten durch dieses Mehrebenenpräventionssystem bereits bei ersten Anzeichen für besondere Begabungen, aber auch Entwicklungsstörungen oder Schulschwierigkeiten, eine gestufte Förderung. Es erfolgt demnach keine frühzeitige Segregation, sondern die schrittweise Optimierung der Förderung in der allgemeinen Schule. Im Rahmen des Rügener Inklusionsmodells konnte bereits gezeigt werden, dass diese Form der Unterstützung flächendeckend in einer Region implementiert werden und zu positiven Effekten auf systemischer aber auch auf Ebene individueller Lernverläufe führen kann (Voß et al., 2016). In dem Vortrag wird ein EU-gefördertes 4-Jahres-Projekt vorgestellt, das an die Erfahrungen des Rügener Inklusionsmodells anknüpft. Ziel ist es, ein Mehrebenenmodell zur Förderung schriftsprachlicher, mathematischer sowie emotional-sozialer Kompetenzen für den Vorschulbereich zu entwickeln, in Kindertagesstätten zu implementieren und die Lernentwicklung im Kontext des Modells zu evaluieren. Eine Besonderheit des Vorhabens ist, dass das Konzept mit Partneruniversitäten in Luxemburg, Belgien, Frankreich, Italien und der Schweiz entwickelt wird und in diesen Ländern analog implementiert wird. Ziel ist eine länderübergreifende Evaluation. Der Vortrag informiert über den Stand der Arbeiten und berichtet vorläufige Ergebnisse als Werkstattbericht.

### Referenzen

- [1] Sugai, G. & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- [2] Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis: Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Waxmann.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Wie lassen sich Schüler\*innen-Perspektiven in Diagnostik und Förderung von Pragmatik einbeziehen? – Brücken bauen durch qualitative, partizipatorische Ansätze

Maria Busch, Stephan Sallat

*Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik, Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikations-beinträchtigungen, Halle, Deutschland*

### Inhalt

Die Diagnostik pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen in Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie erfolgt in erster Linie durch Beobachtungen und Befragungen von familiären und pädagogischen Bezugspersonen (Adams, 2002; Hüser et al., 2022; Norbury, 2014). Die subjektiven Perspektiven der beteiligten Kinder selbst wurden in der Pragmatikdiagnostik jedoch bisher kaum einbezogen, obwohl die UN-Kinderrechtskonvention fordert, die Perspektive der Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu berücksichtigen (Roulstone & McLeod, 2011). Einblicke in die Ansichten der Kinder zu ihren eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und möglichen Herausforderungen sind auch aus psychologischer Sicht relevant. Selbstkonzepte, d.h. subjektive Überzeugungen und wertende Urteile, die man über sich selbst und die eigenen Kompetenzen hat, stehen u.a. in Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung, Motivation und Interesse (Trautwein & Möller, 2016). Es ist demnach vielversprechend, die Perspektiven von Kindern und die Beschreibungen und Bewertungen ihrer eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen auch in der Forschung und Praxis der Pragmatikdiagnostik und -förderung zu berücksichtigen.

Die vorliegende Studie befasst sich daher mit den folgenden Forschungsfragen:

1. Mit welchen Methoden kann die Perspektive von Grundschüler\*innen auf ihre pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen erhoben und analysiert werden?
2. Wie beschreiben und bewerten Grundschüler\*innen ihre eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in kommunikativen Alltagssituationen?
3. Inwiefern lassen sich Selbstbeschreibungen und -bewertungen in der Diagnostik und Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen im Kindesalter einbeziehen?

In diesem Vortrag werden qualitative methodische Ansätze vorgestellt (u.a. Merrick, 2014), um die Perspektive der Kinder auf ihre eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu erheben und zu analysieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Teilkompetenzen der Initiierung von Gesprächen und dem Ausführen von konversationellen Reparaturen. Die qualitative Stichprobe besteht aus ein- und mehrsprachigen Grundschüler\*innen in Deutschland, mit typischer Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörung. Aus der Triangulation der Perspektive der Kinder mit der Perspektive von familiären und professionellen Bezugspersonen werden Möglichkeiten abgeleitet, die Selbstbeschreibungen und -bewertungen der Kinder sowohl in Forschung als auch Praxis der Pragmatikdiagnostik und -förderung einzubeziehen.

### Referenzen

- [1] Adams, C. 2002. "Practitioner review: The assessment of language pragmatics." *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43(8), S. 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- [2] Hüser, L., Sallat, S., & Spreer, M. 2022. "Update zur Diagnostik pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten: Ein Überblick zu den Grundlagen und Verfahren im Vorschul- und Schulalter." *Forum:Logopädie*, 5(3), S. 18-21.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [3] Norbury, C. F. 2014. Atypical pragmatic development. In D. Matthews (Hrsg.), Trends in language acquisition research: Vol. 10. Pragmatic development in first language acquisition (S. 343–361). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- [4] Roulstone, S., & McLeod, S. 2011. Listening to children and young people with speech, language and communication needs. Surrey: J & R Press Ltd.
- [5] Trautwein, U., & Möller, J. 2016. Self-Concept: Determinants and Consequences of Academic Self-Concept in School Contexts. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Hrsg.), The Springer Series on Human Exceptionality. Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century (S. 187–214). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8)
- [6] Merrick, R. 2014. Picture me: Children's views of speech, language and communication needs. Surrey: J&R Press Ltd.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Die Qual der Wahl – Schriftsprachlehrgänge und die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in den ersten beiden Schuljahren

Nils Cramer, Christian W. Glück

*Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik, Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation, Leipzig, Deutschland*

### Inhalt

Kinder mit Unterstützungsbedarf Sprache/Kommunikation stehen beim Erwerb der Schriftsprache im Anfangsunterricht vor besonders großen Herausforderungen und gehören zur Risikogruppe für die Entwicklung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (Catts et al. 2002, S. 1152; Mayer 2022, S. 18; Reber 2023, S. 30). Sie benötigen einen spezifisch aufbereiteten Unterricht und zeigen in Unterrichtsformen mit strukturierenden Angeboten bessere Leistungen, besonders im Bereich Rechtschreibung (Schründer-Lenzen 2007, S. 4, S. 158).

In bisherigen Untersuchungen (z.B. Weinhold 2009) unter den Bedingungen des Unterrichts in der Regelschule wurden Effekte unterschiedlicher Schriftsprachlehrgänge untersucht. Hierbei konnte weder einem synthetisch-analytischen noch einem silbenanalytischen Ansatz am Ende des Anfangsunterrichtes signifikante Vorteile in den Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler (SuS) nachgewiesen werden. Lediglich in den Leseleistungen zeigten sich leichte Vorteile der SuS, welche nach der silbenanalytischen Methode unterrichtet wurden (Weinhold 2009, S. 72). Ungeklärt ist jedoch, ob sich diese Ergebnisse auf den Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache übertragen lassen. Somit bedarf es der Prüfung (deutsch-) didaktischer Konzepte hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache (Kleinbub 2018, S. 20).

Daraus leiten sich u.a. folgende Fragestellungen ab:

1. Wie entwickeln sich die Lese- und Rechtschreibleistungen der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache in den ersten beiden Schuljahren?
2. Zeigen sich Unterschiede in den Lese- und Rechtschreibleistungen der SuS mit Förderschwerpunkt Sprache in Abhängigkeit vom fachdidaktischen Ansatz?

Durchgeführt wird eine quasi-experimentelle Feldstudie mit SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache und eine Befragung ihrer Lehrkräfte und Eltern. Die Studie umfasst ca. 190 SuS in 16 Klassen an 4 Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen, die nach verschiedenen Lese- und Schreiblehrgängen unterrichtet werden. Als Längsschnittstudie werden die Lese- und Schreibleistungen der SuS in Klasse 1 und 2 auf der Basis der zu Beginn der Klasse 1 oder 2 festgestellten Lernvoraussetzungen der SuS mit standardisierten und normierten Verfahren erfasst.

### Referenzen

- [1] Catts, Hugh W.; Fey, Marc E.; Tomblin, J. Bruce; Zhang, Xuyang (2002): A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. In: *J Speech Lang Hear Res* 45 (6), S. 1142-1157. DOI: 10.1044/1092-4388(2002/093).
- [2] Kleinbub, Iris (2018): Unterricht. Schlaglichter auf ein komplexes Forschungsfeld. In: Jan Boelmann (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 11-26.
- [3] Mayer, Andreas (2022): *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. 4., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag





- 
- [4] Reber, Karin (2023): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Ernst Reinhardt.
  - [5] Schröder-Lenzen, Agi (2007): Schriftspracherwerb und Unterricht. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl.für Sozialwiss.
  - [6] Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: *Didaktik Deutsch* 14 (27), S. 53-75. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21339/pdf/Weinhold\\_2009\\_27\\_bearb\\_A-1b.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21339/pdf/Weinhold_2009_27_bearb_A-1b.pdf), zuletzt geprüft am 10.10.2023



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## "Pädagogik und Unterstützte Kommunikation 2.0" – Etablierung einer Zusatzqualifikation für Studierende des Lehramts Sonderpädagogik und BA/MA Sprachtherapie an der LMU München

Dana Gaigulo<sup>1</sup>, Joana Wolfspurger<sup>1</sup>, Juan Bornman<sup>3</sup>, Ruth Sarimski<sup>2</sup>, Meike Engelhardt<sup>2</sup>

<sup>1</sup> LMU München, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, München, Deutschland; <sup>2</sup> LMU München, Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik, München, Deutschland; <sup>3</sup> University of Pretoria, Center for Augmentative and Alternative Communication (CAAC), Pretoria, Südafrika

### Inhalt

Lehrkräfte werden sukzessive häufiger im Kontext eines inklusiv ausgerichteten Schulsystems mit Schüler:innen konfrontiert, die auf alternative Kommunikationsmedien angewiesen sind. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich in der Sprachtherapie. Rückmeldungen aus pädagogisch-therapeutischen Praktika zeigen jedoch, dass sich Studierende auf die Arbeit mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation nur unzureichend vorbereitet fühlen. Im Rahmen der verbindlichen Curricula an den meisten deutschen Universitäten spielt das Thema Unterstützte Kommunikation bestenfalls eine untergeordnete Rolle.

Aus diesem Grund wurde in den letzten Jahren am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung (Prof. Zentel, ehem. Prof. Markowetz) und am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Prof. Mayer) der LMU München in Zusammenarbeit mit internationalen Kooperationspartner:innen am Aufbau einer Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende und angehende Sprachtherapeut:innen gearbeitet.

Bei der Zusatzqualifikation „Pädagogik bei Unterstützter Kommunikation“, kurz P-UK 2.0, handelt es sich um ein außercurriculares Angebot im Umfang von insgesamt 900 Stunden. P-UK versteht sich als sonder- und inklusionspädagogisches Konzept und zielt darauf ab, Absolvent:innen für die professionelle Arbeit mit Menschen, die aufgrund fehlender oder stark eingeschränkter Lautsprache in ihrer sozialen Integration gefährdet sind, zu qualifizieren. Zudem verfolgt P-UK das Ziel, Studierende für das Forschungsfeld Unterstützte Kommunikation zu sensibilisieren und so zur Weiterentwicklung des Faches beizutragen. P-UK ist als bilinguales, hybrides Setting aus Präsenzseminaren und Online-Modulen für das Selbststudium konzipiert und basiert u.a. auf einer differenzierten Analyse von Online-Lehr-Lernmethoden (Gaigulo et al., 2023). Weiter wird Wert auf einen intensiven interdisziplinären Austausch und die Vernetzung mit Institutionen, Verbänden, Selbsthilfegruppen und Angehörigen in Form von Fachvorträgen und Exkursionen gelegt. So werden anwendungsbezogenen und forschungsreflexiv Kompetenzen in den Bereichen grundlagentheoretischen Wissens, Diagnostik und Beratung, Didaktik und Methodik, internationaler Forschung sowie Medien und Technologien vermittelt. Der Vortrag will einen Einblick in die innovativen Bausteine und Inhalte der Zusatzqualifikation und deren didaktische Aufbereitung geben. Zudem sollen erste formelle und informelle Evaluationen vorgestellt werden.

### Referenzen

- [1] Gaigulo, D., King, M. & Bornman, J. (2023). Lessons from e-Learning courses in healthcare: a scoping review. *e-Learning and Education (eLeed)*, 15. <https://www.eleed.de/archive/15/5746>



# Mit Videovignetten lehren und lernen: Förderung der professionellen Kompetenzen angehender Sonderpädagog\*innen im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation unter Einsatz von Videovignetten

Dominika Paula Gornik, Janet Langer

*Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation, Rostock, Deutschland*

## Inhalt

Die Nutzung von Videovignetten in der Lehramtsausbildung gewann in den letzten Jahren an Bedeutung. Dies liegt v. a. daran, dass durch die Arbeit mit Videovignetten professionelle Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte gefördert werden können. Die Arbeit mit den Videovignetten in der Lehramtsausbildung kann Analyse- und Reflexionskompetenzen bei Studierenden unterstützen, sowie eine Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten anbahnen [1]. In der Ausbildung zum Lehramt Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation eignen sich die Videovignetten besonders dazu, das sprachdidaktische und -therapeutische Handeln zu reflektieren [2].

Die Nutzung von Videovignetten bringt viele Vorteile für die Hochschullehre mit sich, ist aber mit gewissen Herausforderungen verbunden. Zu diesen gehört die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Anforderungen und die Beachtung von forschungsethischen Prämissen [3]. Im Rahmen des Projektes „Gestaltung datenschutzkonformer, unterrichtsbasierter Lehrvideos durch artificial intelligence“ werden Videovignetten erstellt, die mittels einer Software basierend auf künstlicher Intelligenz verfremdet wurden. Dank dieser Lösung werden wesentliche personenbezogene Merkmale unter Erhaltung pädagogisch relevanter Inhalte wie Mimik, Gestik und Sprache in verschiedenem Ausmaß unumkehrbar unkenntlich gemacht [4].

Für die Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation liegen derzeit kaum Arbeiten vor, die den praktischen Einsatz von Videovignetten thematisieren. In diesem Beitrag sollen konkrete Beispiele der Nutzung von verfremdeten Videovignetten in Veranstaltungen des Lehramtes Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation zur Anbahnung einer sprachdidaktischen und sprachtherapeutischen Handlungskompetenz skizziert und diskutiert werden. Dabei sollen außerdem Hinweise und Bedingungen für einen lernförderlichen Einsatz von Videovignetten gegeben werden.

## Referenzen

- [1] Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (32)2, S. 164-175.
- [2] Hoge, K., Elstrodt-Wefing, N., Désirée Feldmeier, M. & Starke, A. (2021). Reflexion der Lehrkraftsprache im sonderpädagogischen Unterricht mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Forschung Sprache* 2/2021, 48-56.
- [3] Sonnleitner, M., Manthey, B. & Prock, S. (2020). Der Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung aus Sicht von Datenschutz und Forschungsethik. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer\*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 232-241). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [4] Gornik, D. P., Basendowski, S. & Langer, J. (2022). Datenschutzkonforme Videovignetten unter Einsatz von künstlicher Intelligenz in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Förderschwerpunkt Sprache. In M. Spreer, M. Wahl, H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 66-71). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Förderdiagnostik passgenau – Eine präzise Grundlage für die Praxis der LRS-Therapie

Reinhard Kargl, Christian Purgstaller

*Lese-Rechtschreib-Institut, Graz, Österreich*

### Inhalt

Eine möglichst präzise, aber auch handhabbare Förderdiagnostik ist die Grundlage einer adäquaten und effektiven Rechtschreibförderung im Bereich LRS. Falschschreibungen verraten dabei viel über das Leistungsniveau aber auch über die kognitiven Strategien der Lernenden. Die richtige Interpretation von Rechtschreibfehlern ist deshalb unerlässlich für eine differenzierte Förderdiagnostik, die direkt am Entwicklungsstand der Lernenden ansetzt.

Dazu stehen nun zwei neue Verfahren im Rahmen der MORPHEUS-Testbatterie zur Verfügung. Der Förderdiagnostische Rechtschreibtest (FDRT) liegt in zwei Parallelformen für die 4. – 7. Klassenstufe vor, während die Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse (FDRA) von der 3. – 9. Klassenstufe angewandt werden kann. Im Zentrum steht dabei die Analyse von zehn praxisnahen Fehlerkategorien, die nach einem kognitiven Entwicklungsmodell der Rechtschreibung gruppiert wurden: lautliche Fehler, harte/weiche Konsonanten, Doppelkonsonanten, Dehnung, S-Schreibung, Präfixe, Suffixe, Wortstamm ä, Doppelkonsonanten an der Morphemgrenze und Groß-/Kleinschreibung. Während der FDRT als klassischer Rechtschreibtest in Form eines Lückendiktates eine normierte förderdiagnostische Auswertung zulässt, dient die FDRA einer Analyse von freien Texten. Durch die identen Fehlerkategorien ergeben beide Verfahren zusammengenommen ein umfassenderes Bild des individuellen Leistungsstandes. Die Kategorisierung der Falschschreibungen wurde so gestaltet, dass sie mit vielen gängigen Therapiematerialien kompatibel ist.

### Referenzen

- [1] Kargl R, 2021, MORPHEUS-TB. Förderdiagnostik Rechtschreibung. Testbatterie. Göttingen: Hogrefe.



# Lernende mit Förderschwerpunkt Sprachheilförderung verbalisieren Rechenwege

Tabea Knobbe

*Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Didaktik der Mathematik, Gießen, Deutschland*

## Inhalt

Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenzen und Mathematikleistung werden vielfach untersucht und für verschiedene sprachliche Ebenen sowie mathematische Inhalte auch für Lernende mit Sprachentwicklungsstörungen nachgewiesen (z.B. Mayer & Hamann, 2023). Die hier vorgelegte Studie befasst sich mit der Beziehung zwischen dem mathematischen Lernen und den Sprachkompetenzen vor dem Hintergrund, dass Sprache sowohl Lernmedium als auch Lerngegenstand im Mathematikunterricht ist und dabei sowohl eine kognitive als auch eine kommunikative Funktion erfüllt (Mayer & Schweiger, 1999).

Im Fokus der Untersuchung stehen Schüler\*innen einer vierten Klasse mit dem Schwerpunkt Sprachheilförderung. In einer Unterrichtseinheit sollen sie kurze Sprachaufnahmen, sogenannte PriMaPodcasts (Schreiber & Klose, 2014), zu ihren Rechenwegen produzieren. Die Lernenden bearbeiten eine Additions- bzw. Subtraktionsaufgabe im Zahlenraum bis 100 und erstellen in Partnerarbeit ein Drehbuch zu ihrem Rechenweg, das als Vorlage für die folgende Sprachaufnahme dient. In einer weiteren Unterrichtsstunde folgt die Überarbeitung des Drehbuchs, indem sowohl die Lehrkraft als auch die Mitschüler\*innen Feedback geben und der abschließende PriMaPodcast auf Grundlage einer zweiten Drehbuchversion aufgenommen wird. Die Erstellung der PriMaPodcasts stellt für die Lernenden einen expliziten Verbalisierungsanlass dar. Durch den Wechsel von unterschiedlichen Sozialformen-, sowie Phasen, in denen mündliche und schriftliche Produkte im Zentrum stehen, werden die Lernenden zu sprachlichem Austausch und kommunikativer Aushandlung angeregt. Es handelt sich um einen offensiven Ansatz der Sprachbildung und Sprachförderung, welcher sprachheilpädagogische Prinzipien mit einschließt (Lüdtke & Stitzinger, 2017).

Die Studie dieses Dissertationsprojekts verortet sich innerhalb der interpretativen Unterrichtsforschung. Die Unterrichtsstunden wurden videographiert und ausgewählte Szenen anschließend transkribiert. Die Auswertung erfolgt mittels Interaktionsanalyse (Krummheuer & Naujok, 1999). Im Vortrag sollen erste Einblicke dazu gegeben werden, welche individuellen Rechenwege die Lernenden nutzen, und wie sie diese aushandeln. Auch die sprachlichen und materialgestützten Darstellungen der Rechenwege, die hinsichtlich des mathematischen Verständnisses analysiert werden, werden aufgezeigt.

## Referenzen

- [1] Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Qualitative Sozialforschung*. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- [2] Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten: Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. Inklusive Grundschule konkret*. Ernst Reinhardt Verlag.
- [3] Maier, H., & Schweiger, F. (1999). *Mathematik und Sprache: Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht (1. Aufl.)*. *Mathematik für Schule und Praxis: Bd. 4. öbv & hpt*.
- [4] Mayer, A., & Hamann, M. (2023). Sprachentwicklungsstörungen und arithmetische Verarbeitungsleistungen. *Praxis Sprache (2)*, 73-85.
- [5] Schreiber, C., & Klose, R. (2014). Audio-Podcasts zu mathematischen Themen - Begriffsbildung mit digitalen Medien. In S. Ladel, & C. Schreiber (Hrsg.), *Von Audio-Podcast bis Zahlensinn: Lernen, Lehren und Forschen mit digitalen Medien in der Primarstufe* (Bd. 2, S. 31-60). WTM-Verlag.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Eltern- und Selbsteinschätzung sozial-emotionaler und verhaltensbezogener Fähigkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

Katharina Kuhlmann, Ulla Licandro

*Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Oldenburg, Deutschland*

### Inhalt

In der Kindheit entwickeln sich sprachliche und verhaltensbezogene Fähigkeiten gleichzeitig durch soziale Interaktionen. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) tragen ein erhöhtes Risiko für sozial-emotionale und Verhaltensprobleme (Lindsay et al., 2007; Yew & O’Kearney, 2013), die bis ins Jugendalter persistieren können (Snowling et al., 2006). Es liegen jedoch kaum Daten vor, welche die Beziehung zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Fähigkeiten bei Kindern mit SES unter Berücksichtigung der kindlichen Selbsteinschätzung untersuchen.

In der vorliegenden Studie wurden die sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern mit SES anhand elterlicher Beurteilungen und Selbsteinschätzungen durch die Kinder untersucht. Es füllten 101 Eltern von Kindern mit SES ( $M_{\text{Alter}} = 7;4$  Jahre,  $SD = 1;3$ , 68 % männlich, 25 % zweisprachig) den Elternfragebogen (EFB-K) des BASC-3 (Reynolds & Kamphaus, 2020) aus, um Angaben zu den sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten ihrer Kinder zu machen. Eine Untergruppe von 30 Kindern ( $M_{\text{Alter}} = 9;2$  Jahre,  $SD = 0;1$ , 67 % männlich, 23 % zweisprachig) beantwortete einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Persönlichkeit (SEP-K; Reynolds & Kamphaus, 2020).

Erste Ergebnisse zeigen, dass die Mittelwerte der EFB-K in den Bereichen der funktionellen Kommunikation, sozialen Entwicklungsstörungen und funktionellen Einschränkungen im Risikobereich lagen. Weiterhin schätzten die Eltern die adaptiven Fähigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zu 49,5 % bzw. 40,6 % als risikobehaftet oder klinisch signifikant ein. Ebenso zeigten sich Auffälligkeiten in den Bereichen untypisches Verhalten (40,6 %), Aufmerksamkeitsprobleme (38,6 %) und Rückzug (36,6 %). Die Ergebnisse des SEP-K zeigten, dass 30 % der Kinder von Schulproblemen und funktionellen Einschränkungen berichteten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Eltern als auch Kinder mit SES von einer Vielfalt an sozial-emotionalen und Verhaltensproblemen berichten, wenngleich die Gruppen-Gesamtwerte nur selten den Risikobereich überschreiten. Pädagogische Konsequenzen werden diskutiert.

### Referenzen

- [1] Lindsay, G., Dockrell, J.E. & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811-828. DOI: 10.1348/000709906X171127
- [2] Reynolds, C. & Kamphaus, R. (2020). *BASC3. Behavior Assessment System for Children* (Third Edition, Deutsche Fassung). Frankfurt am Main: Pearson.
- [3] Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Stothard, S.E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(8), 759-765. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x
- [4] Yew, S.G. & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(5), 516-524. DOI: 10.1111/jcpp.12009



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## **Was wurde aus den Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, die nach dem Rügener Inklusionsmodell unterrichtet wurden? Bildungswege, Leistungs- und emotional-soziale Entwicklungsstände nach 9 Schuljahren**

**Kathrin Mahlau**

*Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft, Greifswald, Deutschland*

### **Inhalt**

Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen haben häufig besondere Bildungsverläufe sowie Probleme im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung. Um emotionalen, sozialen und (Lern)Problemen vorzubeugen, berücksichtigen schulische Präventionskonzepte – z.B. nach dem Response to Intervention (RtI)-Ansatz wie das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – verschiedene Maßnahmen zur sprachlichen und auch zur Lern- und Verhaltensförderung.

In der vorliegenden Studie wird berichtet, wie es im RIM/RtI-Kontext gelingt, von Sprachentwicklungsauffälligkeiten betroffene Schülerinnen und Schüler über die Regelschulzeit zu fördern. Es werden die Ergebnisse nach neun Schuljahren berichtet, zu denen die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe, die Zuweisung von (weiteren) Unterstützungsbedarfen, Klassenwiederholungen, der Lernerfolg im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik und zentrale Maße der emotional-sozialen Entwicklung gehören.

Da über neun Jahre einige der ehemaligen Schülerinnen und Schüler mit Sprachentwicklungsstörungen die Untersuchungsgruppe verlassen haben, konnten final  $n = 16$  Schüler (64% von der ehemaligen Gruppe) mittels Fragebögen und standardisierten Testverfahren hinsichtlich ihrer Bildungsverläufe und ihres Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsstandes vollständig untersucht werden. Es erfolgten Selbsteinschätzungen durch die Jugendlichen und Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte.

Die Ergebnisse bestätigen, dass die Bildungsverläufe Besonderheiten aufweisen, die im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Entwicklungsstörungen eher negativ sind. So zeigt sich, dass niedrigere Bildungsgänge gewählt werden und häufigere Unterstützungsbedarfe und Klassenwiederholungen vorliegen. Der Lernstand zeigt erfreulicherweise durchschnittliche Leistungen in der Schriftsprache, jedoch unterdurchschnittliche Leistungen in Mathematik. Im Bereich der emotional-sozialen Fähigkeiten sind erhöhte Angstwerte nachweisbar.

Es lässt sich schlussfolgern, dass Kinder bzw. Jugendliche mit sprachlichen Auffälligkeiten, die über die gesamte Schulzeit im RtI-System gefördert wurden, trotz der präventiven Maßnahmen erschwerte Bildungsverläufe haben. Die Förderung im Bereich der Schriftsprache gelingt zufriedenstellend, jedoch sollten der Bereich Mathematik stärker in den Blick genommen sowie emotional-soziale Aspekte auch im höheren Schulalter beachtet werden. Professionalisierungsmaßnahmen der Lehrkräfte müssen diese besonderen Lern- und Entwicklungsumstände berücksichtigen.





35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Förderung der Benennungsgeschwindigkeit bei leseschwachen Kindern durch ein adaptives softwaregestütztes Trainingsprogramm

Andreas Mayer<sup>1</sup>, Joana Wolfsperger<sup>1</sup>

<sup>1</sup> LMU München, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, München, Deutschland; <sup>2</sup> LMU München, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, München, Deutschland

### Inhalt

Für die Annahme, dass Lese-Rechtschreibstörungen in vielen Fällen durch Defizite in der phonologischen Informationsverarbeitung verursacht werden, liegen zahlreiche empirische Belege vor. Seit etwa 20 Jahren wird in diesem Zusammenhang sowohl in der Diagnostik als auch in der Förderung die Funktion der phonologischen Bewusstheit fokussiert, während die Benennungsgeschwindigkeit, obwohl sie insbesondere in Ländern mit relativ transparenten Orthographien als besonders zuverlässiger Prädiktor für die Automatisierung der Worterkennung gilt, in der schulischen oder der therapeutischen Praxis eine vernachlässigbare Rolle spielt.

Kinder mit beeinträchtigter Benennungsgeschwindigkeit gelten als Risikokinder für die Ausbildung einer Leseproblematik, die insbesondere die Automatisierung der Worterkennung betrifft. Während in zahlreichen Studien der Einfluss der Benennungsgeschwindigkeit auf den Schriftspracherwerb belegt wurde und weithin Konsens darüber besteht, dass sich leseschwache Kinder als Gruppe betrachtet durch Schwierigkeiten im Bereich der Benennungsgeschwindigkeit charakterisieren lassen, liegen bislang keine überzeugenden Ergebnisse zur Trainierbarkeit dieser Funktion der phonologischen Informationsverarbeitung vor.

Aus diesem Grund wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts ein adaptives softwaregestütztes Trainingsprogramm entwickelt, das auf Erhöhung der Benennungsgeschwindigkeit von Buchstaben, Zahlen und Farben abzielt. Die im Vergleich bislang publizierter Interventionsstudien besteht darin, dass die zu benennenden Items, angepasst an die Ausgangsleistung sukzessive schneller ausgeblendet werden, sodass die Kinder zu einer höheren Verarbeitungsgeschwindigkeit gezwungen werden. Die Effektivität des Trainings wurde in einer Studie ermittelt, an der etwa 50 leseschwache Grundschul Kinder aus der zweiten und dritten Jahrgangsstufe teilnahmen, die an 15 Tagen jeweils ca. 15 Minuten mit dem Programm gefördert wurden. Berichtet werden sowohl die Auswirkungen des Trainings auf die Benennungsgeschwindigkeit als auch auf die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis.

Im Vortrag werden Grundlagen zum Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und schriftsprachlichen Kompetenzen, das methodische Design der Studie und erste Ergebnisse berichtet und diskutiert.

### Referenzen

- [1] Araujo, S., Reis, A., Petersson, K.M. & Faisca, M. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 107, 868-883.  
Kirby, J.R., Georgiou, G.K., Martinussen, R., Parilla, R. (2010): Naming Speed and Reading: From Prediction to Instruction. *Reading Research Quarterly* 45, 341-362  
Mayer, A. (2018): Benennungsgeschwindigkeit und Lesen. *Forschung Sprache* 6, 20-43  
Norton, E.S.; Wolf, M. (2012): Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review Psychology* 63, 427-452  
Wolf, M. & Bowers, P.G. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology* 91, 415-438.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Early Literacy-Profile von Kindern mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten

**Marlene Meindl**<sup>1</sup>, Christina Stuhr<sup>1</sup>, Melike Yumus<sup>2</sup>, Tanja Jungmann<sup>2</sup>, Charmayne M.L. Hughes<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universität Rostock, ISER, Rostock, Deutschland; <sup>2</sup> Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Oldenburg, Deutschland; <sup>3</sup> Technische Universität Berlin, Institut für Psychologie und Arbeitswissenschaft, Berlin, Deutschland

### Inhalt

**Hintergrund:** Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) haben ein erhöhtes Risiko für spätere Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (Teale & Sulzby, 1986). Ergebnisse internationaler Studien zeigen, dass die Kinder bereits im Vorschulalter signifikant schlechter beim Reimen, in der produktiven Buchstabenkenntnis, dem Schriftwissen und der Erzählfähigkeit abschneiden (Boudreau & Hedberg, 1999; Pavelko et al., 2018; Cabell et al., 2010). Bei drei- bis fünfjährigen sprachauffälligen Kindern konnten vier Early Literacy-Profile identifiziert werden. Auf das „Hoch-Risiko-Profil“ für zukünftige Leseschwierigkeiten mit unterdurchschnittlichen Leistungen in allen erhobenen Early Literacy-Komponenten entfielen 55 Prozent der Kinder mit SES (Justice et al., 2015). Vergleichbare Studien im deutschen Sprachraum fehlen bislang.

**Methode:** Im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes EuLe-F wurde das Verfahren EuLeApp© entwickelt, um die Erzähl- und Lesekompetenzen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu erfassen (Stuhr et al., in Vorb.; Stuhr et al., 2023; Meindl et al., 2022). An der Untersuchung nahmen n = 271 Kinder (M = 62,37 Monate) teil. Die sprachlichen Kompetenzen wurden mit dem SET 3-5 (Petermann et al., 2016) bzw. dem SET 5-10 (Petermann, 2018) und das Vorliegen eines LRS-Risikos bei den Kindern im letzten Kindergartenjahr mit dem LRS-Screening von Endlich et al. (2019) erhoben. Zur Bestimmung der Early Literacy-Profile in der Gesamtstichprobe wurden latente Klassenanalysen (latent class analyses, LCA) gerechnet.

**Ergebnisse:** Die LCA ergaben vier Profile der Early Literacy-Kompetenzen in Abhängigkeit vom Alter der Kinder, vom Geschlecht und vom Sprachentwicklungsstand. Die identifizierten Gruppen unterscheiden sich signifikant in allen Aspekten der Early Literacy-Kompetenzen, die mit der EuLeApp erfasst werden. Sprachliche Auffälligkeiten gehen auch mit geringeren Leistungen in frühen schriftsprachrelevanten Fertigkeiten einher.

**Diskussion und Implikationen:** Die Ergebnisse werden in den theoretischen Hintergrund und den internationalen Stand der Forschung zu den Early Literacy-Profilen von Kindern mit und ohne SES eingeordnet. Implikationen für die alltagsintegrierte, adaptive Förderung der frühen literalen Kompetenzen werden abgeleitet.

### Referenzen

- [1] Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A Comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
- [2] Cabell, S.Q., Lomax, R.G., Justice, L.M., Breit-Smith, A., Skibbe, L.E., & McGinty, A.S. (2010). Emergent literacy profiles of preschool-age children with specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(6), 472-482. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.492874>
- [3] Endlich, D., Küspert, P., Lenhard, W., Marx, P. & Schneider, W. (2019). *LRS-Screening. Laute, Reime, Sprache - Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe
- [4] Justice, L.M., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M.B., Tompkins, V., & Bartlett, C. (2015). Empirically Based Profiles of the Early Literacy Skills of Children With Language Impairment in Early Childhood Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 482-494. <https://doi.org/10.1177/0022219413510179>



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [5] Meindl, M., Stuhr, C., Nicosia, R. & Jungmann, T. (2022). Adaptive Diagnostik und Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Elementar- und Primarbereich mit der EuLeApp®. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 89-95). Idstein: Schulz-Kirchner
- [6] Pavelko, S.L., Lieberman, R.J., Schwartz, J., & Hahs-Vaughn, D. (2018). The contribution of phonological awareness, alphabet knowledge, and letter writing to name writing in children with specific language impairment and typically developing children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 166-180. [https://doi.org/10.1044/2017\\_AJSLP-17-0084](https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084)
- [7] Petermann, F. (2018). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe
- [8] Petermann, F., Rißling, J.-K. & Metzger, J. (2016). *SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Göttingen: Hogrefe
- [9] Stuhr, C., Yumus, M., Meindl, M., Jungmann, T. & Hughes, C. M. L. (in Vorb.). Exploration of latent emergency literacy profiles in preschool children using a digital diagnostic instrument.
- [10] Stuhr, C., Testa, T., Meindl, M. & Jungmann, T. (2023). Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen durch prozessorientierte Diagnose und adaptive, alltagsintegrierte Förderung der Early Literacy-Kompetenzen mit der EuLeApp®. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, Sonderheft: Spracherwerbsgestörte Kinder lernen Lesen und Schreiben*, 2/2023, 58-67
- [11] Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy. Writing and reading*. Norwood, N.J.: Ablex



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

# Sachtexte verstehen - Lesetricks mit Isi & Mo

**Monika Merten**

*Universität zu Köln, Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik, Köln, Deutschland*

### **Inhalt**

Für gelingendes Textverstehen benötigt die lesende Person Lesestrategien, die eine Anpassung des eigenen Leseverhaltens an die Textanforderungen und die Lesesituation, im Sinne einer Selbstregulation, ermöglichen (z.B. Afflerbach et al., 2008; Artelt et al., 2005). Die Vermittlung von Lesestrategien ist in den Lehrplänen der Bundesländer und Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) ab Ende der Primarstufe vorgesehen. Ab der Sekundarstufe I wird die Beherrschung von Lesestrategien in allen Fächern (implizit) vorausgesetzt. Für die Vermittlung von Lesestrategien stehen im deutschsprachigen Raum einige wissenschaftlich evaluierte Unterrichtskonzepte (z.B. Gold et al., 2004; Mayer & Marks, 2021; Spörer et al., 2016) sowie zahlreiche lehrwerksimmanente Vorgehensweisen und sonstige Materialien zur Verfügung.

Das neu entwickelte Unterrichtskonzept „Lesetricks mit Isi & Mo“ greift aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur Vermittlung von Lesestrategien auf und zielt durch kleinschrittiges Vorgehen und einen gelenkten Transfer der Lesestrategien in ein weiteres Fach auch auf Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ab. Um die Effekte des Konzeptes auf das Textverstehen sowie die Lesestrategieanwendung zu untersuchen, wurde eine clusterrandomisierte kontrollierte Studie in 8 sechsten Klassen inklusiver Gesamtschulen (n= 153) durchgeführt. Zudem fand die Umsetzung des Konzeptes in einer Klasse eine Förderschule Sprache (n=10) statt.

Im Vortrag wird zunächst ein kurzer Überblick über die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Verbesserung des Textverstehens durch die Vermittlung von Lesestrategien gegeben. Darauf aufbauend werden die Grundzüge des Unterrichtskonzeptes sowie der Ablauf der Studie fokussiert. Die Ergebnisse der Studie werden in Bezug auf die Verbesserungen im Textverstehen als auch auf die Lesestrategieanwendung berichtet, Unterschiede zwischen den Gruppen herausgestellt und die Ergebnisse unter Berücksichtigung der erhobenen Kontrollvariablen und dem aktuellen Forschungsstand diskutiert. Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie mehrsprachige Kinder werden dabei im Speziellen betrachtet. Der Vortrag endet mit praktischen Implikationen.

### Referenzen

- [1] Afflerbach, P., Pearson, D. P. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 67(5), 364-373. DOI:10.1598
- [2] Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, Ch., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise (Nachdruck)*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://docplayer.org/docview/27/10419886/#file=/storage/27/10419886/10419886.pdf>
- [3] Gold, A., Moklesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Textdetektive (3. Auflage)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- [4] Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards für das Fach Deutsch – Primarbereich. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)
- [5] Mayer, A. & Marks, D. (2021). *Lesetricks von Professor Neugier*. Verlag Modernes Lernen.
- [6] Spörer, N., Koch, H., Schünemann, N. & Völlinger, V. A. (2016). *Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen*. Hogrefe.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Kommunikative Partizipation von Grundschulkindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (SES) – Eine trianguläre Analyse von Selbst- sowie Fremdeinschätzungen durch Eltern und Lehrkräfte

Miriam Opitz, Sandra Neumann

*Universität Erfurt, Inklusive Bildungsprozesse bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation, Erfurt, Deutschland*

### Inhalt

**Hintergrund:** Kommunikative Partizipation wird von Eadie et al. (2006) als "sprachlich-kommunikatives Teilnehmen an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden" (Neumann & Opitz, 2019, S. 39) definiert. Nationale wie internationale Studien zu Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen (SES) auf die kommunikative Partizipation beziehen sich häufig auf die Fremdeinschätzung durch Sorgeberechtigte (u.a. Cunningham et al. 2017, Zauke und Neumann, 2019). Gleichzeitig sind Studien zur kommunikativen Partizipation von Kindern mit SES im Grundschulalter rar.

**Fragestellung:** Ziel der Studie war es, die Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Schulkindern mit SES (KSES) sowie typisch entwickelten Peers (TEK) mit den Fremdeinschätzungen durch Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte triangulär gegenüberzustellen.

**Methode:** Die KSES wurden an Berliner Förderzentren rekrutiert, während die TEK Berliner Regelgrundschulen besuchten. Die Untersuchungsgruppen wurden nach Geschlecht und Alter gematcht. Als Assessment fungierte der ‚Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder‘ (FBA 6-10; Blechschmidt et al., 2015) in der Version für Kinder (Selbsteinschätzung im Leitfadeninterview) sowie für Sorgeberechtigte und Lehrkräfte (Fremdeinschätzung im Paper-Pencil-Verfahren). Der FBA 6-10 ermöglicht so die Erfassung der kommunikativen Partizipation des Kindes aus drei Perspektiven.

**Ergebnisse:** Insgesamt wurden jeweils  $n=27$  (davon  $n=9$  Mädchen) KSES ( $M=9.06$  Jahre,  $SD=0.90$ ) und TEK ( $M=8.98$  Jahre,  $SD=0.86$ ) in die Studie eingeschlossen. Im FBA-Gesamtscore zeigten sich in beiden Untersuchungsgruppen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Perspektive. Die KSES schätzten ihre kommunikative Partizipation in den Dimensionen „Freunde“ sowie „Kind“ (u.a. Sprechfreude, Copingstrategien) höher ein als die Fremdbeurteilungen. Demgegenüber schätzten v.a. die Sorgeberechtigten die kommunikative Beteiligung ihres Kindes in den Dimensionen „weiteres Umfeld“ und „näheres Umfeld“ höher ein als die Kinder selbst. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei den TEK. Unterschiede der Dimensionen waren in beiden Gruppen jeweils nicht signifikant.

**Fazit:** Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Einschätzungen der kommunikativen Partizipation hinsichtlich der Perspektiven unterscheiden können. Daher ist im sprachpädagogischen Kontext bei der Erfassung subjektiver Konstrukte die Erfassung aller Perspektiven erforderlich.

### Referenzen

- [1] Blechschmidt, A., Meinsch, M. & Neumann, S. (2015). *Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder von 6-10 Jahren (FBA 6-10)*.
- [2] Cunningham, B. J., Hanna, S. E., Oddson, B., Thomas-Stonell, N. & Rosenbaum, P. L. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech-language impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(10), 1049-1055. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13515>



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- 
- [3] Eadie, T.L., Yorkston, K.M., Klasner, E.R., Dudgeon, B.J., Deitz, J., Baylor, C.R., Miller, R.M. & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: a review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15 (4), 307-320.
  - [4] Opitz M, Neumann S. Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S) SES. *Forschung Sprache* 2015, 7, 37-52.
  - [5] Zauke, S. & Neumann, S. (2019). Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (S)SES - Erste Ergebnisse anhand des FOCUS®-G. *Logopädie-schweiz*(3), 15-25.



# Im Schriftspracherwerb mit digitalen Medien Brücken bauen: Das Konzept "Bücher lesen von Anfang an"

Karin M. Reber

Regierung von Oberbayern / SFZ Unterschleißheim, [www.karin-reber.de](http://www.karin-reber.de), München, Deutschland

## Inhalt

Kinder kommen in die Schule und wollen lesen, schreiben und rechnen lernen. Mit digitalen Medien ist es möglich, Kindern eine Brücke in zu bauen, so dass sie nicht mit dadaistischen Fibeltexten starten müssen, sondern echte Geschichten und Sachthemen lesen können, z.B. durch sprechende, digitale Bücher mit Hörversionen oder geschickt ausgewählte Bilderbuch-Leseanlässe mit Anlautschriften. Außerdem ermöglichen sprechende Anlauttabellen bzw. Tastaturen ein schnelles Eintauchen in alphabetische Strategien beim Schriftspracherwerb im Übergang zum silbenorientierten Lesen.

Im Konzept "Bücher lesen von Anfang an" werden passend zur vorhandenen Fibel bzw. Buchstabenreihenfolge geeignete Bilderbücher ausgewählt und mit Hilfe von digitalen Medien aufbereitet (z.B. mit Anlautschriften oder als digitale, sprechende Bücher, sogenannte "Adaptable Books"). Außerdem lernen die Kinder mit assistiven Hilfen umzugehen, ihre Lernwege in eigenen Buchstabenportfolios festzuhalten oder auch geeignete digitale Leseangebote zu nutzen. Auch Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten können so recht eigenaktiv und selbstgesteuert die Schriftsprache erwerben, weil z.B. der Wortschatz der Anlauttabelle über die "sprechende Anlauttabelle" jederzeit abrufbar ist.

Auch für die **Unterrichts- und Therapievorbereitung** bieten digitale Medien viele Möglichkeiten, schneller, ökonomischer und zugleich gezielter individuelle Lernmaterialien und Spiele zu gestalten.

Im Vortrag werden dazu verschiedene **Ideen und digitale Medien** vorgestellt:

- (Kollaborative) Bilderbuchsammlung zum Konzept "Bücher lesen von Anfang an": Bilderbuch-Klassiker zu (fast) allen Buchstaben!
- Digitale Hör- und Lesebuch-Sammlung, erstellt mit Book Creator (Open Educational Resources zur freien Weiternutzung)
- Tools zur Unterrichtsvorbereitung für den Schriftspracherwerb (z.B. zabulo)
- Assistive Hilfen für den Schriftspracherwerb (z.B. Vorlese- und Diktierfunktion): Hilf mir, es selbst zu tun!
- Sprechende Anlauttabellen und Buchstabenportfolios (z.B. mit Book Creator)
- Anlaut- und Handzeichenschriften
- Neue Lese-App "Kuno taucht ab" zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, Aussprache und des Schriftspracherwerbs

## Referenzen

- [1] Jeuck, St., Schäfer, J. (2019), Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule, Cornelsen, Berlin, 5. Auflage.



- 
- [2] Mayer, A. (2022), Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen, Ernst Reinhardt Verlag, München, 4. Auflage.
  - [3] Reber, K. (2012), Lesen lernen mit Bilderbüchern und Anlautschriften als Ergänzung zu herkömmlichen Leselernverfahren. *mitSprache*, 4, 31-47. [https://paedalogis.com/wp-content/uploads/2020/04/anlautschriften\\_artikel\\_mitsprache.pdf](https://paedalogis.com/wp-content/uploads/2020/04/anlautschriften_artikel_mitsprache.pdf) (11.3.2023)
  - [4] Reber, K. (2023): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht, Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an, Ernst Reinhardt Verlag, München, 3. Auflage.
  - [5] Reber, K. (2023a), Meine sprechende Anlauttabelle, <https://karin-reber.de/2023/04/05/sprechende-anlauttabelle> (5.4.2023)
  - [6] Reber, K. (2023b), Hilf mir, es selbst zu tun: Digitale Medien im Schriftspracherwerb – Schwerpunkt alphabetisches Prinzip, Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, eingereicht.
  - [7] Reber, K., Wildegger-Lack, E. (2020), Sprachförderung mit digitalen Medien: Von real bis digital, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.





# Brücken bauen mit künstlicher Intelligenz (KI) in Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie: Praxisideen #angetestet

**Karin M. Reber**

Regierung von Oberbayern / SFZ Unterschleißheim, [www.karin-reber.de](http://www.karin-reber.de), München, Deutschland

## Inhalt

In unserem Alltag sind Systeme, die künstliche Intelligenz (KI) nutzen, bereits seit langem angekommen (z.B. Vorschlagssysteme in Verkaufsportalen, Sprachassistenten, Gesichtserkennung, Smart Home, Fahrassistenzsysteme). Auch für den sprachheilpädagogischen Unterricht und die Sprachtherapie gibt es immer mehr Anwendungskontexte, z.B.:

- Intelligente Systeme erleichtern die Therapievorbereitung, indem z.B. Texte in einfacher Sprache oder Bilder sehr schnell und passgenau selbst erstellt oder adaptiert werden können.
- KI-basierte assistive Funktionen helfen Betroffenen, selbstständig im Alltag zu agieren und am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren – Lehrkräfte und Therapeut:innen unterstützen sie beim Erwerb derartiger Schlüsselkompetenzen.
- Adaptive, tutorielle Systeme geben individuelles Feedback und passen sich an die Lernwege der Lernenden an. Nach einer kurzen Einführung in die Grundlagen werden je nach Wunsch der Teilnehmenden einzelne Systeme bzw. aktuelle Entwicklungen kurz vorgestellt bzw. vorgeführt. Mögliche Anwendungsideen könnten sein – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, da sich aktuell die Neuentwicklungen überschlagen:
  - Assistive Hilfen, z.B. Lesemodus, Vorlesefunktionen (Sprachsynthese), Diktierfunktion (Spracherkennung) (z.B. genutzt im Internet Browser, in Office-Anwendungen oder in Book Creator)
  - Automatische Übersetzung als assistive Hilfe (z.B. Google Translator, DeepL.Translate)
  - Automatische Rechtschreib- und Grammatikprüfung als assistive Hilfe (z.B. DeepL.Write, LanguageTool)
  - Dinge automatisch erkennen und benennen lassen (z.B. Google Lens, Google Thing Translator)
  - Texte in einfacher Sprache generieren (z.B. OpenAI ChatGPT, App TextVereinfacher)
  - Texte mit Hilfe künstlicher Intelligenz digital aufbereiten und zum Laut-Lesetraining verwenden (z.B. Microsoft Immersive Reader und Lesecoach)
  - Sprechende QR-Codes in mehreren Sprachen erzeugen (z.B. kits.blog QRStorage)
  - Eigene Bilder für Therapiematerialien mit intelligenten Bildgeneratoren selbst generieren (z.B. OpenAI Dall-E, aber auch offline z.B. mit der App Draw Things)
  - Internetrecherche 2.0 per Chatfunktion (z.B. Microsoft Bing Chat)

Am Ende bleibt gerne Zeit für Diskussion, Austausch und Fragen.

## Referenzen

- [1] Baumgartner, Th., Tennig, J., Spatz, A., Reber, K., v. Hoyningen-Huene, C., Zöbele, S. (2023): Künstliche Intelligenz (KI) in Regierung, Schule und Alltag. Regierung von Oberbayern Hausnachrichten, 3, 28.9.2023, 4-8.
- [2] Reber, K./Wildegger-Lack, E. (2020), Sprachförderung mit digitalen Medien: Von real bis digital, Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

# Mit Sprache Brücken bauen für Kinder mit Selektivem Mutismus

**Maral Reisz**

*IKUS Institut Kind und Sprache, Bischofsheim/M., Deutschland*

### **Inhalt**

Sprach- und sprechbeeinträchtigte Kinder benötigen Hilfen zur Überwindung kommunikativer Barrieren, damit ihnen die uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden kann [13-14]. Insbesondere Kinder mit Selektivem Mutismus und deren Eltern brauchen Unterstützung – zunächst in der Übergangsphase von der Kindertagesstätte zur Grundschule und dann während der gesamten Grundschulzeit.

Wie dies für Kinder mit einer kommunikativen Beeinträchtigung in der Schulpraxis aussehen kann, thematisiert dieser Vortrag – auch anhand von Fallbeispielen. Es braucht mehr als Sprachheilförderung im Unterricht, nämlich frühzeitige und netzwerkbasierte Intervention, Diagnostik, Beratung und Begleitung aller Beteiligten [10-12].

Die Sprachheilarbeit mit ihren Begrifflichkeiten verändert sich stetig. Sie findet in der Regel an Sprachheilschulen statt, ist aber auch Teil sonderpädagogischer, netzwerkbasierter Arbeit in inklusiven Settings an Regelschulen im Rahmen regionaler sonderpädagogischer Beratungs- und Förderzentren.

In diesem Vortrag wird ein Kompendium aus sechs Bausteinen [4-9] mit Sprachscreenings, Entwicklungsbogen für 0-6-Jährige und zielführenden Arbeitshilfen vorgestellt [2]. Das Kompendium kann als Unterstützung für diverse sprachliche „Brückenfunktionen“ inner- und außerschulisch dienen.

Vier Arbeitshilfen sind speziell für selektiv mutistische Kinder und deren Eltern konzipiert [7]. Gleichzeitig werden die Entwicklungs- und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler mit Selektivem Mutismus, aber auch die eigene Arbeit für alle Beteiligten sichtbar gemacht. Die Arbeitshilfen wurden von der Hessischen Lehrkräfteakademie akkreditiert [1] und lassen sich – auch unabhängig vom Schuljahresrhythmus – effektiv und zeitsparend einsetzen.

### **Referenzen**

- [1] Hessische Lehrkräfteakademie, 2018, LA-Angebotsnr.: 01894368, IKUS-Seminar S 22, Sprachheilförderung inklusiv – ein Fahrplan für die sonderpädagogische inklusive Förderung. Eine Einführung in die Arbeitshilfen. <https://akkreditierung.hessen.de/akkreditierung/start>
- [2] <https://docplayer.org/208278030-Willkommen-zum-vortrag-inklusive-beschulung-ist-mehr-als-unterricht-arbeitshilfen-fuer-beratung-und-koordinative-aufgaben.html>, abgerufen am 27.10.2023
- [3] Meyer-Glose, H., 2016, 'Rezension des Kompendiums von Maral Reisz'. *Praxis Sprache*, 4/2016, S. 287-288, Idstein: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik
- [4] Reisz, M., 2014a, 'Hochheimer Spracheingangsscreening - HES', 31.S., Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache
- [5] Reisz, M., 2014b, 'Hochheimer Spracheingangsscreening - Kurzform - HES-K', 24 S., Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache
- [6] Reisz, M., 2014c, 'Hochheimer Spracheingangsscreening mit türkischer Übersetzung - HES-türkisch, 33 S., Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache
- [7] Reisz, M., 2014d, 'Arbeitshilfen für die inklusive sprachheilpädagogische Förderung in der Grundschule, *Lose Blattsammlung*, Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache
- [8] Reisz, M., 2014e, 'Entwicklungsbogen für die Entwicklung von 0 – 6 Jahren. Die gesamte Entwicklung des Kindes von 0 – 6 Jahren als Übersicht', *Plakat, Din A2 (zweiseitig)*, Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache
- [9] Reisz, M., 2014f, 'Sonderpädagogische Förderung inklusiv. Handreichung für die sonderpädagogische Arbeit mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Grundschule'. 146 S. Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache
- [10] Reisz, M., 2016a, 'Inklusion ist mehr als Unterricht. Inklusive sprachheilpädagogische Förderung in der Grundschule – eigene Erfahrungen in der inklusiven Beschulung in Hessen'. *Praxis Sprache*, 4/2016: 278-281, Idstein: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [11] Reisz, M., 2016b, 'Inklusive Beschulung ist mehr als Unterricht. Arbeitshilfen für Beratung und koordinative Aufgaben', Vortrag in Lüdenscheid beim Schulamt Märkischer Kreis am 22.11.2016. 74 S. [[https://www.inklusion-mk.de/download/boersen\\_2/4.\\_boerse/Vortrag\\_2\\_Reisz\\_Skript.pdf](https://www.inklusion-mk.de/download/boersen_2/4._boerse/Vortrag_2_Reisz_Skript.pdf); abgerufen am 17.01.2023]
- [12] Reisz, M. 2023, 'Sprachheilpädagogische Arbeit im inklusiven Setting - Gangbare Wege in der inklusiven Beschulung', *Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis*, ÖGS, Bd. 10, Paier (Hrsg.): Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen - Fundamente der Inklusion, S. 241-253, Wien: Lernen mit Pfiff
- [13] Bahr, R., 2002b, 'Wenn Kinder schweigen. Redehemmungen verstehen und behandeln', S.160, Ein Praxisbuch, Düsseldorf/Zürich: Patmos
- [14] Katz-Bernstein, N., 2005, 'Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie', S. 249, München: Reinhardt Verlag



## Leichtikon: Ein webbasiertes Lexikon zur Implementation von Leichter Sprache

Stephanie Riehemann<sup>1</sup>, Barbara Giel<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln, Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik, Köln, Deutschland; <sup>2</sup> Zentrum für Unterstützte Kommunikation, Moers, Deutschland

### Inhalt

Sprachförderung beruht stets auf dem Miteinander von Professionellen, Klient:innen und ihrem Umfeld, z.B. Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern. Ein hohes Maß an **Selbstbestimmung** und **Teilhabe** befähigt die von Sprach- und Kommunikationsstörungen betroffenen Personen und ihr Umfeld Förderprozesse aktiv mitzugestalten. Durch solch ein "Patienten-Empowerment" können Erfolge einfacher, schneller und vor allem nachhaltiger erreicht werden. Wenn Fachpersonen im mündlichen Austausch oder bei schriftlichen Informationen gezielt **Leichte Sprache** anwenden, schaffen sie günstige Voraussetzungen für eine **barrierefreie Kommunikation**. Der Dialog mit den Betroffenen wird professionell erleichtert.

Übersetzungen schwieriger Fachbegriffe in Leichte Sprache sind jedoch zeit- und kostenaufwändig und können nicht adhoc von einzelnen Fachpersonen geleistet werden. Damit die Implementation von Leichter Sprache tatsächlich gelingt, müssen sie entsprechende Situationen erkennen und auf bereits übersetzte und geprüfte Informationsmaterialien zurückgreifen können. Das gilt ebenso für diagnostische Settings (z.B. in der Anamnese) als auch im eigentlichen Förderprozess (z.B. bei Aufgabenstellungen). In ihrem Vortrag zeigen die Referentinnen den Nutzen von Leichter Sprache in Sprachförder-Kontexten an konkreten Beispielen auf und stellen das von ihnen im Rahmen eines Kooperationsprojektes entwickelte Web-Lexikon **Leichtikon** vor. Dort finden alle interessierten Fachkräfte kostenfreie Übersetzungen schwieriger Fachbegriffe aus den Bereichen: Praxis, Störungsbilder, Spracherwerb, Ursachen und Linguistik. Einige Übersetzungen wurden von Prüfer:innen für Leichte Sprache geprüft. Alle Übersetzungen können unmittelbar im Berufsalltag genutzt werden, sowohl digital als auch analog. Außerdem stellt Leichtikon allgemeine Informationen zu Leichter Sprache, Fortbildungen und bereits bestehenden Materialien zur Verfügung.



# Kommunikative Resilienz als zentrales Förderziel bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

Stephanie Riehemann

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik, Köln, Deutschland

## Inhalt

Resilienz bezeichnet in der Psychologie die Fähigkeit, erfolgreich mit Belastungen und Krisen umgehen zu können, oder einfacher ausgedrückt: sich nicht unterkriegen zu lassen. Resilienz wird also vor allem dann benötigt, wenn ein Mensch im Alltag mit wiederkehrenden Problemen konfrontiert wird. In der Forschung kristallisiert sich dabei zunehmend heraus, dass Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal (im Sinne einer immerwährenden Unverwundbarkeit) ist. Sie wird vielmehr im Laufe des Lebens durch die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Aufgaben erworben und erleichtert dann in bestimmten Bereichen oder Situationen den Umgang mit Stressoren. Resilienz ist lernbar.

Viele Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen erleben selbst alltägliche Interaktionen in der Schule als enorme Herausforderung: sei es ein Streit, der nach der Pause geklärt werden soll, eine Frage, die das Kind im Unterricht beantworten möchte oder ein Arbeitsauftrag, der in die Tat umgesetzt werden muss. Sind die sprachlichen Fähigkeiten zu gering, scheitern diese Kinder immer wieder an den vielfältigen Anforderungen, die der permanente Austausch mit Lehrkräften und Mitschüler:innen an sie stellt. Als Reaktion können sozialer Rückzug, kommunikativer Frust oder Verweigerungen im Unterrichtsgeschehen beobachtet werden. Sprachförderung ist somit mehr als der Abbau von sprachlichen Symptomen. Sie hat immer auch den Aufbau und die Stärkung von inneren und sozialen Ressourcen zum Ziel. Um alltägliche Kommunikationssituationen, trotz sprachlicher Einschränkungen, meistern zu können, brauchen Kinder mit SES eine präventive Förderung, die nicht nur allgemeine Resilienzfaktoren zu verbessern versucht.

Die Referentin beschreibt Teilkompetenzen der **kommunikativen Resilienz** und plädiert für eine spezifische Auseinandersetzung mit **kommunikativen Anforderungen** im Schulalltag. Anschließend zeigt sie mögliche Grundpfeiler einer **Intervention** für Kinder mit SES auf.

## Referenzen

- [1] Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Fischer, S. (2019): Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen. München: Ernst Reinhardt.
- [2] Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019): Resilienz: München: UTB.
- [3] Kriebs, S. (2019): Resilienz in der Schule: Wie Kinder stark werden. Paderborn: Junfermann.
- [4] Wustmann Seiler, C. (2020). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## TOP-Aufgabenstellungen in Tests, Klassenarbeiten und Prüfungen – eine Brücke zum Erfolg

Bettina Scheithauer<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Erziehungswissenschaft, Institut für Rehabilitationspädagogik, Halle (Saale), Deutschland; <sup>2</sup> Büro für Leichte Sprache "Wir verstehen uns!", Lutherstadt Eisleben, Deutschland

### Inhalt

In jedem Unterrichtsfach dienen Aufgabenstellungen im Rahmen von Tests und Klassenarbeiten der Leistungserhebung, der Überprüfung des Lernerfolgs und Standes der Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen. Das Entschlüsseln und das Verstehen des Aufgabentextes sind fundamental, um die gestellten Aufgaben adäquat bearbeiten und somit die eigene fachliche Kompetenz zeigen zu können. Dabei haben sprachliches Wissen und sprachliche Fähigkeiten erheblichen Anteil am Entschlüsseln und Verstehen, so dass das Erfassen der Aufgabenstellung in Abhängigkeit individueller (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten mehr oder weniger gut gelingen.

TOP steht für „Textoptimierung von Prüfungsaufgaben“ nach Wagner/Schlenker-Schulte (2015). Es handelt sich hierbei um die sprachliche Anpassung von Aufgabenstellungen basierend auf der Forschung zu sprachlichen Barrieren in Aufgabentexten bezogen auf die Sprachkompetenz der Adressat\*innen. Die originalen Aufgabenstellungen werden nach sprachwissenschaftlichen Kriterien auf Verstehensschwierigkeiten hin analysiert und unter Wahrung der fachlichen Anforderungen so umgestaltet und umformuliert, dass der Inhalt gleich bleibt, sie aber leichter zu erfassen, sprachlich besser zu dekodieren und kognitiv optimal in Repräsentationen von Sachverhalten und Aufgabenstellungen umzusetzen sind (vgl. Wagner/ Günther/ Schlenker-Schulte, 2006).

Der Vortrag fokussiert und kontrastiert verschiedene Ansätze zur Optimierung von Texten wie: Leichte Sprache, Einfache Sprache, TOP und Leichte Sprache Plus hinsichtlich ihrer Ursprünge, Entwicklungs- und Forschungslinien und diskutiert deren Vor- und Nachteile mit Blick auf rechtliche Grundlagen, ihre Bezeichnungen sowie die Umsetzbarkeit in der schulischen Praxis und erläutert kurz die TOP-Prinzipien und -regeln als ein handhabbares Werkzeug zur Optimierung von Aufgabenstellungen in jedem Fachunterricht.

### Referenzen

- [1] Wagner, S., Günther, C. & Schlenker-Schulte, C. (2006). Textlinguistik und (bzw. für) Schule: Zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Band 4, 402–423, Bielefeld: Aisthesis.
- [2] Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2015). Textoptimierung von Prüfungsaufgaben: Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben, 10. Aufl., Halle (Saale): IFTO.



# Kommunikative Brücken bauen – Einzelfallstudie zur Wirksamkeit der Dortmunder Mutismustherapie im Vorschulalter

**Anja Starke**<sup>1</sup>, Jannika Böse<sup>2</sup>, Katharina Rademacher<sup>1</sup>, Katja Subellok<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Bremen, Bremen, Deutschland; <sup>2</sup> Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland

## Inhalt

Charakteristisch für den selektiven Mutismus ist ein konsequentes Schweigen in spezifischen Situationen, wobei der Kontext der Bildungsinstitutionen besonders häufig betroffen ist (Bergman et al., 2002). Somit kann die (Bildungs-)Teilhabe betroffener Kinder negativ beeinflusst werden. Eine frühzeitige Intervention ist daher bedeutsam.

Im deutschsprachigen Raum haben sich vor allem sprachtherapeutische Konzepte zur Behandlung des selektiven Mutismus etabliert. Diese kombinieren in der Regel sprachtherapeutische Prinzipien mit verhaltenstherapeutischen Methoden, um den sukzessiven Aufbau des Sprechverhaltens in unterschiedlichen Kontexten zu unterstützen. Die Dortmunder Mutismustherapie (DortMuT) (Subellok et al., 2012) legt dabei nicht nur Wert auf den Aufbau des Sprechverhaltens, sondern auf den Ausbau des gesamten kommunikativen Repertoires. Bislang liegen für die sprachtherapeutischen Konzepte im deutschsprachigen Raum noch keine Wirksamkeitsnachweise vor. Diese Leerstelle soll nun sukzessiv gefüllt werden.

Im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie sind wir der Frage nachgegangen, welche sprachlich-kommunikativen Fortschritte sich in unterschiedlichen Kontexten durch die Intervention mit DortMuT zeigen. Dazu haben wir das Vorschulkind Sophia und ihre Familie über mehrere Monate begleitet und das sprachlich-kommunikative Verhalten des Kindes innerhalb der Therapie mittels Beobachtungsinstrument (Rademacher et al., 2023) und in Familie und Kita mittels verschiedener standardisierter und informeller Fragebögen dokumentiert.

Angelehnt an das hermeneutische Einzelfall-Wirksamkeitsdesign (Elliott, 2002) zur Einschätzung der klinischen Bedeutsamkeit von Veränderungen wurden die aus Eltern- und Kitafragebögen sowie Therapiebeobachtungen gewonnenen Daten analysiert. Wenngleich Sophia über den betrachteten Therapiezeitraum noch Anzeichen für einen selektiven Mutismus zeigt, weisen die Ergebnisse auf eine deutliche Abnahme der Schweigesymptomatik sowohl im familiären und öffentlichen Kontext als auch in der Kita hin. Im therapeutischen Kontext zeigt sich zudem eine kontinuierliche Zunahme der Äußerungslänge des Kindes sowie vermehrtes initiatives Verhalten.

Somit weisen die Ergebnisse auf eine positive Wirkung von DortMuT auf die Entwicklung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens von Sophia hin. Im Rahmen des Vortrages werden Aspekte der Messung des Therapieerfolges sowie Wirksamkeitsforschung im Bereich selektiver Mutismus kritisch diskutiert.

## Referenzen

- [1] Bergman, R. L., Piacentini, J. & McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(8), 938–946.
- [2] Elliott, R. (2002). Hermeneutic single-case efficacy design. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, 12(1), 1–21.
- [3] Rademacher, K., Böse, J., Subellok, K. & Starke, A. (2023). Therapieerfolg in der Mutismustherapie - Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern. *Forschung Sprache*, 11(2), 116–129.
- [4] Subellok, K., Katz-Bernstein, N., Bahrfeck-Wichitill, K. & Starke, A. (2012). DortMuT (Dortmunder Mutismus-Therapie): eine (sprach)therapeutische Konzeption für Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 20(2), 84–94.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

# Einsatzmöglichkeiten einer KI-basierten Lesediagnostik in Schule und Sprachtherapie

**Kristina M. Stelze**, Maren Wallbaum, Hanna Ehlert, Ulrike Lüdtkke

*Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik - Abteilung Sprach-Pädagogik & -Therapie, Hannover, Deutschland*

### Inhalt

Aktuell wird der Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) im schulischen, aber auch im sprachtherapeutischen Kontext immer wieder diskutiert (Middendorf, 2022; Ehlert & Lüdtkke, 2023). (Schrift-)sprachliche Fähigkeiten mit Unterstützung von KI zu diagnostizieren, könnte perspektivisch eine wichtige Ressource für Lehrkräfte und Therapeut:innen darstellen, um Sprachförderung und -therapie individuell zu gestalten (Haider & Schmeinck, 2022; Ranke, 2022). Denn eine umfassende Diagnostik ist bisher sehr zeitaufwändig. Dieses Problem kann aufgelöst werden, da KI-basierte Systeme bzw. Systeme, die maschinelles Lernen nutzen, eigenständig Muster in Daten erkennen (Alpaydin, 2020).

An der Leibniz Universität Hannover wird im interdisziplinären TALC-Projekt eine Software erforscht, welche die Lesefähigkeiten von Grundschulkindern mit Hilfe von maschinellem Lernen analysieren sowie klassifizieren kann. In Vorarbeiten wurden bereits für die Erhebung und Auswertung von kindlicher Spontansprache (Rumberg et al., 2022; Lüdtkke et al., 2023; Ehlert et al., 2023), grundlegende Modelle für die automatische Spracherkennung von Kindern entwickelt (Rumberg et al., 2021; Gebauer et al., 2023).

Das Tool soll tablet-basiert für den Einsatz mit ein- und mehrsprachigen Kindern geeignet sein sowie Hinweise zur Bestimmung einer möglichen Lese-Rechtschreibstörung liefern. Die verschiedenen Teilfähigkeiten (Kintsch & van Dijk, 1978; Richter & Christmann, 2002) der Lesekompetenz sollen detailliert und in einem breiten Leistungsspektrum erfasst und automatisiert ausgewertet werden.

Dieser Beitrag umfasst erste Ergebnisse aus der Pilotierung eines KI-basierten Lesediagnostikverfahrens für die 2.-4. Klasse der Primarstufe. Es werden erste Erkenntnisse zu möglichen Unterschieden in den Lesefähigkeiten zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern sowie spezifische Marker in der automatischen Auswertung für das Auftreten einer Lese-Rechtschreibstörung dargestellt (N=200).

Die Ergebnisse stärken die Chance, mittels eines automatisierten Verfahrens, die Diagnostik von Lesefertigkeiten sowohl im schulischen als auch im sprachtherapeutischen Kontext effektiver zu gestalten. KI-basierte Verfahren sind ein wichtiger Baustein, um Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb früh und individuell zu erkennen (Nese & Kamata, 2020).

### Referenzen

- [1] Alpaydin, E. (2020). Introduction to Machine Learning. The MIT Press.
- [2] Ehlert, H., Beaulac, E., Wallbaum, M., Gebauer, C., Rumberg, L., Ostermann, J., & Lüdtkke, U. (2023). Collecting and Annotating Natural Child Speech Data - Challenges and Interdisciplinary Perspectives. Elektronische Sprachsignalverarbeitung, Tagungsband der 34. Konferenz, München, März 2023, 72-78.
- [3] Ehlert, H. & Lüdtkke, U. (submitted). Künstliche Intelligenz in der Logopädie. Potential und Herausforderungen am Beispiel einer Automatisierung der Diagnostik im Bereich Kindersprache. *Forum Logopädie*.
- [4] Gebauer, C., Rumberg, L., & Ostermann, J. (2023). Pronunciation Modelling for Children's Speech. Elektronische Sprachsignalverarbeitung, Tagungsband der 34. Konferenz, München, März 2023, 79-86.





- [5] Haider, M., & Schmeinck, D. (2022) (Hrsg.). Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. <https://doi.org/10.25656/01:24246>
- [6] Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394
- [7] Lüttke, U., Bornman, J., de Wet, F., Heid, U., Ostermann, J., Rumberg, L., van der Linde, J., & Ehlert, H. (2023). Multi-disciplinary perspectives on automatic analysis of children's language samples: Where do we go from here? *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 75, 1-12. doi: 10.1159/000527427
- [8] Middendorf, W. (2022). Zu der KMK-Forderung nach digital gestützter Diagnostik und Lernförderung in Schule. <https://doi.org/10.25656/01:23907>
- [9] Nese, J. F. T., & Kamata, A. (2020). Accuracy of Speech Recognition in Oral Reading Fluency for Diverse Student Groups. Grantee Submission.
- [10] Ranke, A. (2022). Möglichkeiten der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung mit digitalen Medien. In M. Haider & D. Schmeinck (Hrsg.), *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 73-84).
- [11] Rumberg, L., Ehlert, H., Lüttke, U. & Ostermann, J. (2021). Age-Invariant Training for End-to-End Child Speech Recognition using Adversarial Multi-Task Learning. *Proceedings INTERSPEECH -- 22th Annual Conference of the International Speech Communication Association*, August 2021, 3850-3854.
- [12] Rumberg, L., Gebauer, C., Ehlert, H., Wallbaum, M., Bornholt, L., Ostermann, J. & Lüttke, U. (2022). kidsTALC: A Corpus of 3- to 11-year-old German Children's Connected Natural Speech. *Proceedings INTERSPEECH -- 23th Annual Conference of the International Speech Communication Association*, September 2022, 5160-5164.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Sprachlich-kommunikative Diversität im Klassenzimmer – Brücken zwischen den Schüler:innen durch Sprache und Kommunikation!?

Ulrich Stitzinger

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie, Hannover, Deutschland

### Inhalt

Diversität wird als besondere Chance für das inklusive Lernen verstanden (Hinz & Boban, 2022). Theoretisch wird dieser Leitgedanke gestützt durch konstruktivistische, interaktionistische und relationale Spracherwerbtheorien sowie durch das Konzept des intersubjektiven Lernens (Kricke & Reich, 2015; Lailach-Hennrich 2011; Lüdtke, 2016). Empirisch erfasst wurde das intersubjektive sprachliche Lernen vor allem im Kontext präventiver Sprachbildungsmaßnahmen mit Peers (u.a. Justice et al., 2014; Licandro, 2016). Das gemeinsame Lernen in inklusiven schulischen Settings im Kontext sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen wurde bisher in Deutschland im Fokus auf Bedingungsfelder und Fortschritte in den Unterrichtsleistungen erforscht (u.a. Kocaj et al., 2014; Mahlau et al., 2016; Theisel et al., 2021). Dabei besteht jedoch weiter die Frage, ob sich sprachlich-kommunikative Diversitätskonstellationen tatsächlich vorteilhaft erweisen und welche gegenseitigen Modelle zwischen den Schüler:innen mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen wirksam werden.

Dazu wurde im Forschungsprojekt ‚LINUS – Lernende im inklusiven Unterricht im Schwerpunkt Sprache‘ u.a. untersucht, welche linguistischen Merkmale sich bei Schüler:innen im Vergleich unterschiedlicher Paarkonstellationen mit homogenen wie auch heterogenen sprachlichen Ausgangslagen abzeichnen und welche sprachlichen Modellwirkungen sich dabei ergeben? In einem quasi-experimentellen Versuchsaufbau (Brosius et al., 2016; Hertel et al., 2010) wurden Interaktionen von Kindern (n = 48) des ersten Schuljahres videographiert und mikrosequenzanalytisch ausgewertet. Die nach spezifischen Kriterien zusammengesetzten Kinderpaare lösten eine gemeinsame 15-minütige Planungs- und Konstruktionsaufgabe im Rahmen eines spielerischen Handlungsmotives einer Piratengeschichte (Stitzinger, 2023, 2021). Auf der Grundlage quantitativer Sprachkorporusanalysen (Tognoni-Bonelli, 2001) wurden linguistische Merkmale bei Kinderpaaren a) mit typisch altersgerechter Sprachentwicklung, b) mit Sprachentwicklungsstörungen sowie c) mit sprachlich-heterogenen Ausgangslagen verglichen. Zudem wurde durch quantitatives Kodieren analysiert, inwieweit in den unterschiedlichen Gruppen sprachliche Strukturen des jeweiligen anderen Kindes produktiv übernommen wurden.

Aus den Studienergebnissen werden im Vortrag verschiedene Ableitungen für den inklusiven Unterricht gezogen. Diesbezüglich werden Möglichkeiten für Lehrende und Lernende aufgezeigt, um das Potenzial sprachlicher Modelle wirksam unterstützen zu können.

### Referenzen

- [1] Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2016). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung* (7. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- [2] Hertel, S., Klug, J., & Schmitz, B. (2010). Quasi-experimentelle Versuchspläne. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 49-62). Göttingen: Hogrefe.
- [3] Hinz, A. & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation. Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 16 (4), o.S.
- [4] Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J. & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education. Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25 (9), 1722-1729.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [5] Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- [6] Kricke, M. & Reich, K. (2015). Konstruktivistische Ansätze. In N. Braun & N. Saam (Hrsg.), *Handbuch der Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (S. 155-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [7] Lailach-Hennrich, A. (2011). Der Begriff „Intersubjektivität“. Ein Begriffsmerkmal. XXII. Deutscher Kongress für Philosophie, 11.-15. September 2011, Ludwig-Maximilians-Universität München. Abgerufen von: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/12617/> (01.08.2023)
- [8] Licandro, U (2016). *Narrative skills of young dual Language Learners. Acquisition and peer-mediated support in early childhood education and care*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- [9] Lüdtke, U. M. (2016). Sprache – Emotion – Kontext. Zur Rekonzeptualisierung der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung aus Sicht der ‚Relationalen Sprachtheorie‘. In J. Mazurkiewicz-Sokolowska, A. Sulikowska & W. Westphal (Hrsg.), *Chancen und Perspektiven einer Emotionslinguistik* (S. 127-151). Hamburg: Kovač.
- [10] Mahlau, K., Blumenthal, Y., & Hartke, B. (2016). Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (5), 104-118.
- [11] Stitzinger, U. (2023). Sprachlich-kommunikative Vielfalt im inklusiven Setting – Effekte, Herausforderungen und Chancen. In A. Paier (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Bd. 10: Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen – Fundamente der Inklusion* (S. 287-298). Wien: Lernen mit Pfiff.
- [12] Stitzinger, U. (2021). Potenziale im Kontext sprachlich-kommunikativer Diversität. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Bd. 2: Qualität von Schule und Unterricht*. (S. 183-194). Münster: Waxmann.
- [13] Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C. W. (2021). Bildungswege von Schüler\*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss. *Forschung Sprache*, 9 (2), 118-131.
- [14] Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.



## Diagnostisches Handeln pädagogisch und therapeutisch tätiger Fachpersonen im Kontext von Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit und Verhalten – Eine experimentelle Untersuchung

Ulrich Stitzinger<sup>1</sup>, Anja Starke<sup>2</sup>, Alexander Röhm<sup>3</sup>, Katharina Rademacher<sup>2</sup>, Michelle Gregel<sup>3</sup>, Nur S. Saban-Dülger<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie, Hannover, Deutschland; <sup>2</sup> Universität Bremen, Fachbereich 12, Inklusive Pädagogik, Förderschwerpunkt Sprache, Bremen, Deutschland; <sup>3</sup> Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Qualitative Forschungsmethoden und strategische Kommunikation für Gesundheit, Inklusion und Teilhabe, Dortmund, Deutschland

### Inhalt

Bei einem Anteil von etwa 7 % aller Kinder manifestieren sich sprachliche Auffälligkeiten als Sprachentwicklungsstörungen (SES; Norbury et al., 2016). SES können sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auftreten, wobei Mehrsprachigkeit keinen Risikofaktor für eine SES darstellt. Da etwa ein Viertel der Kinder in Deutschland mehrsprachig aufwächst (Statistisches Bundesamt, 2022), kommt der Differenzialdiagnostik von SES bei mehrsprachigen ebenso wie bei einsprachigen Kindern eine hohe Bedeutung zu. Damit sollen Fehleinschätzungen im Sinne eines unerkannten (missed identity) oder überinterpretierten (mistaken identity) Förder- und Therapiebedarfs (Bedore & Peña, 2008; Paradis, 2005; Scharff Rethfeld, 2017) vermieden werden. Fehldiagnosen bezüglich SES können jedoch auch im Kontext des sozial-emotionalen Verhaltens erfolgen. Während besondere Ausprägungen des kindlichen Verhaltens von pädagogisch tätigen Personen meistens wahrgenommen werden, bleiben mögliche sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei etwa 80 % dieser Kinder unentdeckt (Hollo et al., 2014). Bislang fehlt es an wissenschaftlichen Befunden, welche Faktoren Fachkräfte in ihrer Einschätzung von Förderbedarfen einbeziehen und inwiefern Kombinationen bestimmter Merkmale (SES, Mehrsprachigkeit, Verhalten) die Reaktionen gegenüber diesen Kindern beeinflusst.

Im Rahmen eines 3 × 2 × 2 × 2-Online-Experiments mit aktuell N = 516 Teilnehmenden (darunter Studierende und Fachpersonen aus den Berufsfeldern Kita, Primarschule, Sekundarschule und Sprachtherapie) wird untersucht, inwiefern Hinweise auf eine SES, Mehrsprachigkeit, sozial-emotional herausforderndes Verhalten und das Geschlecht des Kindes in fiktiven Beobachtungsprotokollen von Unterrichtssituationen spontane Reaktionen gegenüber dem Kind (z. B. zugeschriebene Problematiken und Ursachen, Kompetenz, Sympathie) sowie diagnostische Prozesse (z. B. Wahl eines geeigneten Vorgehens) beeinflussen.

Im Vortrag werden ausgewählte Ergebnisse im Vergleich zwischen den Berufsdisziplinen wie auch zwischen Ausbildung und Berufspraxis präsentiert sowie Ableitungen zu diagnostischen Kompetenzen der (angehenden) Fachpersonen zur Identifikation von SES geschaffen. Außerdem wird der Stellenwert des diagnostischen Handelns in den Fachdisziplinen und der Berufsausbildung diskutiert sowie Schlussfolgerungen für die praktische Umsetzung interdisziplinärer diagnostischer Zusammenarbeit gezogen.

### Referenzen



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [1] Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D. & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 489-511.
- [2] Hollo, A., Wehby, J. B. & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186.
- [3] Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- [4] Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 172-187
- [5] Scharff Rethfeldt, W. (2017). Logopädische Versorgungssituation mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörung. Das MeKi-SES-Projekt zur Versorgung einer ambulanten Inanspruchnahmepopulation in Bremen. *Forum Logopädie*, 31(4), 24-31.
- [6] Statistisches Bundesamt (2022). *Statistikender Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022*. Online unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile#page=49](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile#page=49).



## Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen (ElternEuLe) – Konzeption und Durchführung einer elternbasierten Förderung

Tabea Testa<sup>1</sup>, Melike Yumus<sup>1</sup>, Sarah-Theres Wandel<sup>1</sup>, Marlene Meindl<sup>2</sup>, Christina Stuhr<sup>2</sup>, Tanja Jungmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg, Deutschland; <sup>2</sup> Universität Rostock, Rostock, Deutschland

### Inhalt

**Hintergrund:** Die Schriftsprache ist eine zentrale Kulturfertigkeit und ein wichtiger Faktor für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe. Der Familie kommt eine wichtige Bedeutung für den Erwerb der Schrift-, Buch- und Erzählkultur zu. Die literacybezogenen Aktivitäten und Interaktionen in der häuslichen Lernumgebung (Home Literacy Environment, HLE, Niklas et al., 2016) sind bessere Prädiktoren des späteren Schriftspracherwerbs als der sozioökonomische Status (vgl. Grolig, 2020; Niklas et al., 2020).

**Ziel:** Im Projekt ElternEuLe wird zusätzlich zur adaptiven prozessbezogenen Diagnostik der frühen literalen Kompetenzen mit der EuLeApp© und der kindergartenbasierten alltagsintegrierten Förderung im Verbundprojekt EuLe-F (Meindl et al., 2022) eine elternbasierte Förderung konzipiert, durchgeführt und deren Effektivität evaluiert.

**Übergeordnete Fragestellung:** Wirkt sich die elternbasierte Early Literacy-Förderung zusätzlich zur alltagsintegrierten Förderung im Rahmen des EuLe-F Projektes additiv auf die Early Literacy-Kompetenzen der Kinder aus?

**Methode:** Zur Erfassung der Effektivität der ElternEuLe wird eine Längsschnittstudie mit Prä-Posttest-Design durchgeführt. Angestrebt wird eine Stichprobe von mindestens 40 Familien. Die teilnehmenden Eltern erhalten niedrigschwellig Anregungen für die alltagsnahe Literacy-Förderung. Die Early Literacy-Kompetenzen der Kinder werden mit der EuLeApp© (Meindl et al., in Vorb.) erfasst. Die HLE und soziodemographische Daten werden über einen Elternfragebogen in Anlehnung an Niklas, Annac und Wirth (2020) erhoben. Der Sprachstand wird über den SET 3-5 (Petermann, 2016) oder den SET 5-10 (Petermann, 2018) erhoben und das Vorliegen eines LRS-Risikos wird über das Würzburger LRS-Screening (Endlich et al., 2019) erfasst.

**Ergebnisse:** Als Zwischenergebnisse können das Konzept der ElternEuLe, die akquirierte Stichprobe, Rahmenbedingungen der Umsetzung, erste Eindrücke der Intervention sowie erste Ergebnisse aus der Datenerhebung vorgestellt werden.

**Diskussion:** Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Befundlage zu internationalen und nationalen Family Literacy-Ansätzen diskutiert, in den Stand der Forschung eingeordnet und Implikationen für Praxis und die Forschung abgeleitet. Herausforderungen in der Akquise und bei der Durchführung werden kritisch beleuchtet.

### Referenzen

- [1] Elfert, M. & Rabkin, G. (2009). Family Literacy. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (107-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [2] Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Front. Psychol.*, 11(1818), doi: 10.3389/fpsyg.2020.01818.
- [3] Meindl, M., Stuhr, C., Nicosia, R. & Jungmann, T. (2022). Adaptive Diagnostik und Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Elementar- und Primarbereich mit der EuLeApp©. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog - Digitalität - Kommunikation - Partizipation*. Idstein: Schulz-Kirchner.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- 
- [4] Niklas, F., Cohns, C., Tayler, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 35–44, doi: 10.1024/1010-0652/a000166.
  - [5] Niklas, F., Wirth, A., Guffler, G., Drescher, N. & Ehmig, S. C. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Front. Psychol.*, 11(1628), doi: 10.3389/fpsyg.2020.01628.
  - [6] Niklas, F., Annac, E. & Wirth, A. (2020). App-based learning for kindergarten children at home (Learning4Kids): Study protocol for cohort 1 and the kindergarten assessments. *BMC Pediatrics*, 20, 554. doi: <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02432-y>



## Lehrer\*innenbildung in Zeiten der Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation / TETETI: Teaching Teacher in Times of Inclusion

Wilma Schönauer-Schneider<sup>1</sup>, [Anja Theisel](#)<sup>2</sup>, Almuth Paier<sup>3</sup>, Marc Schmidt<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg, Deutschland; <sup>2</sup> Seminar für Ausbildung Heidelberg, Heidelberg, Deutschland; <sup>3</sup> Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien, Wien, Österreich; <sup>4</sup> Centre de Logopedie, Luxemburg, Luxemburg

### Inhalt

Die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache wird in den verschiedenen europäischen Ländern und innerhalb der einzelnen Länder unterschiedlich gestaltet, sowohl in Bezug auf die Ausbildung der verantwortlichen Lehrer:innen als auch in Bezug auf das Schulsystem. In einem Erasmus-Projekt (KK220-BW-21-36-24126) der Pädagogischen Hochschule und des Seminars Heidelberg (D), der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (CH), der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (Ö), der Autonomen Hochschule Ostbelgien (B) und des Centre de Logopédie (LUX) fand deshalb ein fachlicher und kollegialer Austausch statt, um v.a. die Aus- und Weiterbildung der Lehrer:innen, die Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf Sprache unterrichten, in den verschiedenen Ländern zu beleuchten, zu vergleichen und so ggf. Rückschlüsse auf die Anforderungen an die Lehrkräftebildung ableiten zu können. Zudem soll die Aus- und Weiterbildung im Kontext des jeweiligen Schulsystems kritisch beleuchtet werden. Hierzu gehören u.a. organisatorisch-strukturelle Aspekte wie Zeitpunkt der Ausbildung, Ausbildungsdauer, förderschwerpunktspezifische versus inklusionsorientierte Anlage der theoretischen und berufspraktischen Phasen sowie die Vernetzung theoretischer Phasen mit Praxisanteilen, die in unterschiedlichen Settings eingelöst werden. Im Vortrag werden überblicksartig erste Ergebnisse dieses Austausches präsentiert, u.a. Ergebnisse von Lehrer:innenbefragungen an den jeweiligen Standorten.





## Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten – erste Ergebnisse eines interdisziplinären Kooperationsprojekts

Andreas Mayer<sup>1</sup>, Tanja Ulrich<sup>2</sup>, Clara Schramm<sup>3</sup>

<sup>1</sup> LMU München, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, München, Deutschland; <sup>2</sup> Universität Duisburg Essen, Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache, Essen, Deutschland; <sup>3</sup> Universität zu Köln, Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung, Köln, Deutschland

### Inhalt

Im Rahmen eines interdisziplinären, multizentrischen Forschungsprojekts sollte die Frage beantwortet werden, inwiefern externalisierende und internalisierende psychische Auffälligkeiten gemeinsam mit Beeinträchtigungen auf sprachstruktureller und pragmatischer Ebene auftreten. Die Gesamtstichprobe der Studie bestand aus  $N = 266$  Schüler\*innen aus Bayern und Nordrhein-Westfalen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung etwa 10 Jahre alt waren und die dritte Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder ein sonderpädagogisches Förderzentrum bzw. eine Verbundschule besuchten. Eine Einschätzung zu etwaigen psychischen Auffälligkeiten wurde auf der Grundlage des Screening-Bogens des Diagnostik-Systems für Psychische Störungen (DISYPS-III FBB Screen) durch die Lehrkräfte der Schüler\*innen vorgenommen. Sprachstrukturelle Kompetenzen wurden für die lexikalische Ebene (WWT 6-10), das Sprachverstehen (TROG-D) und die grammatische Ebene (SET 5-10) erhoben. Pragmatische Fähigkeiten wurden über die Lehrkräfte mit Hilfe der Children's Communication Checklist (CCC, Bishop, 1998) erfasst. Ohne auf der Grundlage der erhobenen Daten eine Aussage über die Richtung der Zusammenhänge machen zu können, liefern die Ergebnisse überzeugende Belege zur hohen Komorbidität sprachlicher Einschränkungen und psychischer Auffälligkeiten, wobei insbesondere das Sprachverstehen und die produktiven lexikalischen Fähigkeiten sowie die pragmatische Ebene betroffen waren.

Im Vortrag werden das methodische Design der Studie sowie die Ergebnisse zur Prävalenz sprachlich-kommunikativer Einschränkungen auf deskriptiver Ebene dargestellt. Darüber hinaus werden mögliche Erklärungen für die hohen Komorbiditätsraten erläutert und Schlussfolgerungen für die schulische Praxis diskutiert.

Aufgrund der umfangreichen Aspekte, die für den Vortrag vorgesehen sind (methodisches Design der Studie, Erklärungsansätze für das gemeinsame Auftreten sprachlicher Einschränkungen und psychischer Auffälligkeiten sowie der differenzierten Diskussion praktischer Implikationen für die Beratung von Lehrkräften, die Diagnostik, die Förderung sowie die Optimierung pädagogisch-therapeutischer Angebote für Kinder mit psychischen Auffälligkeiten) bitten die drei Autor\*innen um ein Zeitfenster von 60 Minuten für den Vortrag.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Effektivität strategierorientierter Wortschatzförderung im Unterricht – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU)

Tanja Ulrich<sup>1</sup>, Inga Laßmann<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen, Institut für Sonderpädagogik, Essen, Deutschland; <sup>2</sup> Universität zu Köln, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Köln, Deutschland

### Inhalt

Schüler:innen stehen im Laufe ihrer Schulzeit neben der Aneignung unterrichtlicher Inhalte vor der Aufgabe, ihre Wortschatzkenntnisse zu vertiefen, zu festigen und zu erweitern, um die wachsenden fach-, fremd- und bildungssprachlichen Anforderungen des Unterrichts bewältigen zu können.

Ein Großteil des Wortschatzerwerbs im Unterricht geschieht implizit [1, 2]. Die meisten Schüler:innen eignen sich die lexikalischen Informationen durch Nutzung von Wortlernstrategien geradezu beiläufig eigenaktiv an. Dies trifft jedoch nicht auf alle Schüler:innen zu, die im Zuge der zunehmend inklusiven Bestrebungen gemeinsam unterrichtet werden: Insbesondere Kinder mit lexikalischen Störungen stellen implizite Wortlernkontexte vor eine besondere Herausforderung, da sie bei der Aneignung neuer lexikalischer Informationen nicht auf ein entsprechendes Strategierepertoire zurückzugreifen scheinen [3, 4]. Die unterschiedlichen Erwerbsvoraussetzungen führen zu einer wachsenden Kluft in den Wortschatzleistungen von sprachlich unauffälligen und lexikalisch gestörten Kindern, die sich in der Folge in Bildungsungleichheiten manifestiert [5].

Der Forderung nach unterrichtsintegrierter Wortschatzerweiterung, die den Bildungsstandards und Lehrplänen der Länder zu entnehmen ist, steht ein Desiderat an evidenzbasierten Methoden gegenüber, die einen nachhaltigen, eigenaktiven Ausbau lexikalischer Fähigkeiten fördern.

Im sprachtherapeutischen Setting hat sich das strategierorientierte Konzept „Wortschatzsammler“ als effektive Methode erwiesen, um lexikalisch gestörte Kinder im Vorschul- und Schulalter nachhaltig zu einer eigenaktiven Erweiterung ihres Wortschatzes zu befähigen [6].

Das Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ hat es sich zum Ziel gesetzt, die erfolgreichen Prinzipien und Methoden des Therapiekonzepts zu adaptieren, um ein unterrichtsintegriertes Konzept zur Wortschatzförderung zu entwickeln. Das Konzept wurde im Rahmen einer cluster-randomisierten, kontrollierten Interventionsstudie an inklusiv ausgerichteten Grundschulen im Schuljahr 2021/2022 hinsichtlich seiner Effektivität evaluiert.

Nach einem kurzen Einblick in das Förderkonzept sowie das Forschungsdesign werden zentrale Ergebnisse der Interventionsstudie vorgestellt.

### Referenzen

- [1] Dockrell, J. E., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 35-52). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- [2] Hill, M. S., Wagovich, S. A., & Manfra, L. (2017). Word Learning During Reading: Effects of Language Ability in School-Age Children. *Communication Disorders Quarterly*, 39(1), 270-280. <https://doi.org/10.1177/1525740117702457>
- [3] Kan, P. F., & Windsor, J. (2010). Word Learning in Children with Primary Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 739-756.
- [4] Nash, M., & Donaldson, M. L. (2005). Word Learning in Children With Vocabulary Deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 439-458. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/030))
- [5] Glück, C., & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache Stimme Gehör*, 39(2), 81-85. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549914>



- 
- [6] Motsch, H.-J., Gaigulo, D., & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler: Evidenzbasierte Strategietherapie Lexikalischer Störungen im Kindesalter* (4th ed.). München: Ernst Reinhardt Verlag.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Sprachliches Handeln in dyadischen, alters- und sprachlich-kommunikativ heterogenen Peer-Interaktionen im jahrgangsgemischtem Grundschulunterricht

Anne Weiland, Stephan Sallat

*Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik/Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen, Halle, Deutschland*

### Inhalt

Die Begriffe Inklusion, Diversität und Heterogenität sind im Kontext von Bildung vielfältig diskutiert (Walgenbach 2021). „Im Paradigma der Diversität wird die Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen als [...] ‚Bildungsgewinn‘ wahrgenommen“ (Sliwka 2012, 170 f.). Gerade in altersheterogenen Lerngruppen zeigt sich eine offensichtlich große Spanne an Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder im Vergleich zu jahrgangshomogenen Klassen. Das Mit- und Voneinander-Lernen nimmt in diesem Setting einen wichtigen Stellenwert ein (Carle/Metzen 2014). Während ältere Kinder didaktische und pädagogische Kompetenzen entwickeln, profitieren jüngere Kinder vom implizierten Lernen am Modell (ebd.). Liegt eine „symmetrische Beziehungs- und Partizipationsstruktur“ zugrunde, zeigt sich ein „hohe[r] Anreigungsgehalt zur aktiven Ko-Konstruktion“ (Licandro 2022, S. 7). Doch kann dieses Potential auch sprachlich genutzt werden?

In einem aktuellen Forschungsprojekt der MLU Halle wird daher das sprachlich-kommunikative Handeln in der Interaktion jahrgangsgemisch lernender Kinder untersucht. Während die sprachförderliche Rolle der Peer-Group im frühpädagogischen Bereich erforscht und belegt ist (Licandro 2016, 2022; Lüdtke/Licandro 2017), sind Studien im schulischen Bereich vor allem auf das Sprachhandeln der Lehrkraft zentriert (Ruppert/Schönauer-Schneider 2008; Theisel 2015; Naugk 2021; Kurtz/Mahlau 2022; Krauß/Berg/Singer 2022). Allein Stitzinger führte 2021 Studien zum Potential von Kommunikations- und Interaktionsverhalten gleichaltriger Schüler\*innen mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen durch.

Anknüpfend an diese Vorarbeiten erfolgt nun der Fokus auf die Jahrgangsmischung. Untersucht wird das sprachliche Handeln in dyadischen, alters- und sprachlich-kommunikativ heterogenen Peer-Interaktionen im jahrgangsgemischtem Grundschulunterricht. Zu diesem Zweck werden 15minütige videographisch festgehaltene dyadische, altersgemischte Peer-Interaktionen mittels multimodaler Interaktionsanalyse analysiert (Schmitt 2012, 2015), um verbale, paraverbale und nonverbale Handlungen sichtbar zu machen.

Ein zunächst deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, welches anhand der Fallbeispiele induktiv erweitert wird (Mayring/Gläser-Zikuda/Ziegelbauer 2005; Mayring 2022), soll als Grundlage der qualitativen Auswertung und Interpretation dienen und erste Erkenntnisse zulassen, ob Altersmischung und Peer-Austausch auch als sprachförderliches Setting dienen können. Im Vortrag werden das Studiendesign und, soweit vorhanden, erste Ergebnisse vorgestellt sowie mögliche Potentiale für den Förderschwerpunkt Sprache diskutiert.

### Referenzen

- [1] Carle, U./Metzen, H. (2014): Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- [2] Krauß, N./Berg, M./Singer, K. (2022): Parasprachliche Merkmale der Lehrersprache im Unterricht des Förderschwerpunkts Sprache. In: Praxis Sprache 2/2022, S. 99-105.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [3] Kurtz, M./Mahlau, K. (2022): Einsatz von Modellierungen im sprachheilpädagogischen und inklusiven Unterricht. In: *Forschung Sprache* 1/2022, S. 33-50.
- [4] Licandro, U. (2016): *Narrative Skills of Dual Language Learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- [5] Licandro, U. (2022): Kinder brauchen Kinder – auch für den Spracherwerb? In: 11. Leipziger Frühjahrssymposium Sprache und Kommunikation. Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS). Leipzig: Saxoprint, S. 7-10.
- [6] Lütke, V. U./Licandro, U. (2017): Die Rolle der Peer-Group für die frühe Sprachbildung. In: *Frühe Kindheit* 02/2017.
- [7] Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- [8] Mayring, P./Gläser-Zikuda, M./Ziegelbauer, S. (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: *MedienPädagogik* 9, S. 1-17.
- [9] Naugk, N. (2021): Den Kindern ein Sprachvorbild sein. In: *Grundschule Deutsch* 72/2021, S. 10-13.
- [10] Ruppert, I./Schönauer-Schneider, W. (2008): Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. In: *Die Sprachheilarbeit* 6/2008. S. 324-333.
- [11] Schmitt, R. (2012): Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion. In: *Deutsche Sprache* 4/2012, S. 343-371.
- [12] Schmitt, R. (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, U./Gülich, E./Krafft, U. (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 43-51.
- [13] Sliwka, A. (2012): Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In: Fereidooni, K. (Hrsg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 169-176.
- [14] Theisel, A. (2015): Unterrichten Sonderpädagogen anders? - Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. In: *Empirische Sonderpädagogik* Nr. 4, S. 320-340.
- [15] Walgenbach, K. (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität. In: Hedderich, I./Reppin, J./Butschi, C. (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 41-59.



35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

## Unterstützte Kommunikation und Digitalität – Neue Chancen und Herausforderungen für digitale Teilhabe im Unterricht

Katharina Weiland<sup>1</sup>, Michael Wahl<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationstechnik und Neue Medien, Berlin, Deutschland; <sup>2</sup> Hum, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationstechnik und Neue Medien, Berlin, Deutschland

### Inhalt

Unterstützte Kommunikation (UK) bezeichnet alle Formen der Kommunikationsunterstützung für Menschen mit eingeschränkter verbaler Ausdrucksfähigkeit. Hierbei werden verschiedene Hilfsmittel wie körpereigene Formen, aber auch Symboltafeln und elektronische Geräte eingesetzt, um die Kommunikation zu erleichtern bzw. überhaupt möglich zu machen. Digitalität hat in den letzten Jahren die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren (und damit auch UK), stark beeinflusst. Durch den Einsatz von Tablets oder Smartphones können Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen leichter und schneller kommunizieren und spezielle Apps ermöglichen es, individuelle Kommunikationsboards zu erstellen oder Bilder und Symbole in Text umzuwandeln. Diese digitalen Hilfsmittel bieten eine große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die individuellen Bedürfnisse der Nutzer:innen. Digitalität hat auch die Kommunikation im Unterricht verändert. Durch den Einsatz technologischer Lösungen eröffnen sich für Schüler:innen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen neue Möglichkeiten, aktiver am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Sie können sich besser ausdrücken, Fragen stellen und ihre Meinungen äußern. Dies fördert nicht nur ihre individuelle Entwicklung, sondern auch die inklusive Atmosphäre im Klassenzimmer: Digitalität kann in einem UK-gestützten Unterricht Brücken bauen. Durch den Einsatz (digitaler) UK kann eine inklusive Lernumgebung geschaffen werden, in der alle Schüler:innen ihre individuellen Fähigkeiten entfalten und an Interaktion partizipieren können. Im Kontext von Digitalität ist jedoch wichtig zu beachten, dass eine rein digital vermittelte Kommunikation kein Ersatz für persönliche Interaktion ist. Digitale Technologien können als unterstützende Medien betrachtet werden, die die Kommunikation erleichtern und erweitern, jedoch den persönlichen Kontakt nicht ersetzt.

In diesem Vortrag stellen wir die Veränderungen von Unterstützter Kommunikation in der Digitalität vor und adressieren auch die Chancen, die Digitalität in der Unterstützten Kommunikation, insbesondere im Hinblick auf inklusiven Unterricht, bietet.

### Referenzen

- [1] Lüke, C., & Vock, S. (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin: Springer.
- [2] Musenberg, O. (2019). Unterstützte Kommunikation. In: Maaß, C. & Rink, I. (Hrsg.) *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme, 361-380.
- [3] Schüler, M., & Hänel-Faulhaber, B. (2023). Unterstützte Kommunikation-ein Angebot für alle?. *Frühe Bildung*.
- [4] Spreer, M., & Wahl, M. (2022). Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität, Kommunikation & Partizipation-Ein Überblick. In: Spreer, M., Wahl, M. & Beek, H. (Hrsg.) *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität-Kommunikation-Partizipation*. Idstein: Schulz-Kirchner. 11-16.
- [5] Wahl, M. & Weiland, K. (2023) Augmentative and Alternative Communication and Digital Participation. *Frontiers in Communication*. (8):1180257. doi: 10.3389/fcomm.2023.1180257



## Kompetenzen in Alltags- und Bildungssprache am Ende der Grundschulzeit

Eva Wimmer, Anna-Lena Scherger

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Sprache und Kommunikation, Dortmund, Deutschland

### Inhalt

Bildungssprachliche Kompetenzen werden als essenziell für erfolgreiches schulisches Lernen betrachtet und teilweise als bedeutsamer angesehen als die Alltagssprachlichen Fähigkeiten (z. B. [1]). Zum Register der Bildungssprache zählen eine Reihe differenzierter Merkmale auf Wort-, Satz- und Textebene [2]. Diese bildungssprachlichen Formen entwickeln sich noch im fortgeschrittenen Schulalter weiter, werden allerdings in der Schule nicht explizit vermittelt [3]. Dies kann insbesondere für Kinder mit sprachlichen Förderbedarfen eine Herausforderung darstellen [4]. Die Studie leistet einen Beitrag zum bisher wenig erforschten Gebiet des Erwerbs der Bildungssprache, indem der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und Alltagssprachlichen Fähigkeiten bei Kindern unterschiedlicher Spracherwerbstypen untersucht wird. Hierzu wurden querschnittliche Daten von 31 Kindern im fortgeschrittenen Schulalter ( $M = 9;10$ ; 4. Klasse) als Teil einer Längsschnittstudie [5, 6] erhoben. Von dieser Stichprobe wiesen sieben Kinder Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bzw. -störungen (SES) im Alter von 2 Jahren auf. Die bildungssprachlichen Kompetenzen aller Kinder wurden mit dem *BiSpra 2-4* [2] für Satz- und Textebene erfasst. Die Alltagssprachlichen Fähigkeiten wurden mit Hilfe von Subtests aus dem *SET 5-10* [7], der *P-ITPA* [8] und des *WWT6-10* [9] getestet. Zusätzlich wurde eine narrative Sprachprobe (LITMUS-MAIN, [10]) erhoben, die derzeit noch quantitativ und qualitativ (angelehnt an [11]) analysiert wird. Erste Korrelationsergebnisse zeigen, dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten auf Satz- und Textebene mit den Alltagssprachlichen Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten signifikant zusammenhängen ( $p < .05$ ), wobei der Subtest zur Satzbildung (SET 5-10) nur mit dem *BiSpra*-Satz-Subtest korrelierte, nicht mit dem *BiSpra*-Subtest der Textebene. Es wird zudem erwartet, dass die Leistung im *BiSpra*-Test auch mit der Verwendung bildungssprachlicher Strukturen (z. B. Konnektoren) in der narrativen Sprachprobe in Beziehung steht. Die Ergebnisse von Kindern mit einer SEV/SES-Historie werden bei der Analyse besonders berücksichtigt. Der Vortrag diskutiert die Erkenntnisse im Kontext der Verbindung zwischen Alltags- und Bildungssprache und ihrer Bedeutung für die schulische Sprachbildung aller Kinder.

### Referenzen

- [1] Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157-165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- [2] Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S. (2020). *BiSpra 2-4: Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4* (1st, New ed.). *Bildungsbezogene Sprachtests: Bd. 2*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830991755>
- [3] Tietze, S., Rank, A. & Wildemann, A. (2016). *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. <https://doi.org/10.25656/01:12076>
- [4] Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache Stimme Gehör*, 39(02), 70-75. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549915>
- [5] Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, A., Rohlfing, K. J. & Liszkowski, U. (2020). Integrated Communication System: Gesture and Language Acquisition in Typically Developing Children and Children with LD and DLD. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00118>



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- [6] Wimmer, E., Scherger, A.-L. & Ritterfeld, U. (2022). Bildungssprache im Grundschulalter: Relevanz von vorschulischem Wortschatz, Grammatik und Arbeitsgedächtnis für die weitere bildungssprachliche Entwicklung bei Kindern der Dortmunder Längsschnittstudie. *forum:Logopädie*, 36(5), 8-13. [https://www.forum-logopaedie.de/dokumenten-details/bildungssprache-im-grundschulalter-1?fbclid=IwAR290ZngMsnTdcHD\\_3Q1CDFEBpCuFTdWwdAkihC0ly62ehKJ4DoDZGF5adg](https://www.forum-logopaedie.de/dokumenten-details/bildungssprache-im-grundschulalter-1?fbclid=IwAR290ZngMsnTdcHD_3Q1CDFEBpCuFTdWwdAkihC0ly62ehKJ4DoDZGF5adg)
- [7] Petermann, F. (2010). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Hogrefe.
- [8] Esser, G., Wyschkon, A., Ballaschk, K. & Hänsch, S. (2010). *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten - P-ITPA*. Hogrefe.
- [9] Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige: WWT 6 - 10* (2., überarb. Aufl.). Elsevier, Urban & Fischer.
- [10] Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 20. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>
- [11] Fornol, S. L. (2020). *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe* [Dissertation, Bad Heilbrunn]. WorldCat.





## Wut tut gut! Fallbericht aus der Initialphase der Sprachtherapie mit einem selektiv mutistischen Vorschulkind

Katja Subellok<sup>1</sup>, Ilka Winterfeld<sup>2</sup>

<sup>1</sup> TU Dortmund, Sprachtherapeutisches Ambulatorium, Dortmund, Deutschland; <sup>2</sup> TU Dortmund, Sprachtherapeutisches Ambulatorium, Dortmund, Deutschland

### Inhalt

In der Dortmunder Mutismus Therapie DortMuT (Subellok et al., 2012; Bahrfeck et al., 2023) wird mit jüngeren Kindern anfangs nach dem „Safe Place-Ansatz“ (Gahleitner et al., 2013) gearbeitet. Über symbolische Spielhandlungen wie Häuserbau mit räumlichen Abgrenzungen (Subellok & Winterfeld, 2021) wird vermittelt: Hier bist du sicher. Du entscheidest selbst über das Tempo des Kennenlernens, Sprechen wird zunächst nicht erwartet. Diagnostisch bedeutsam ist, inwieweit Kinder diesen angebotenen Safe Place symbolisch erfassen, gestalten und für den Kontakt nutzen können – oder (noch) nicht.

Auch Louis (zu Therapiebeginn 4;2 Jahre) baut ein Haus, welches jedoch als Schutzraum bedeutungslos bleibt. Relativ offen bewegt er sich auf die Therapeutin zu und spricht ab der ersten Therapiestunde. Seine Spielhandlungen sind zwar symbolisch (Autorennen, Feuerwehr), doch die Therapeutin erlebt diese als wenig interaktiv. Vielmehr bleibt der angespannt wirkende Louis alleiniger Akteur, gemeinsame Handlungen (Katz-Bernstein, 2023) entstehen nicht.

Dies ändert sich in der fünften Therapieeinheit. Louis Anspannung findet über starke Rollen einen Ausdruck. Er erlebt sich heldenhaft-mächtig, indem er als guter Spiderman den bösen Hulk besiegt oder mit Giftspinnen Tiere bedroht. Seine Aktionen verbinden sich mit dem Ausdruck von Wut: „Ich bin stinke – stinke – sauer!“ Das Erspüren und (symbolische) Ausleben von Wut tun Louis gut. Er kann seine Gefühle sprachlich ausdrücken und in die Beziehung einbringen. Darüber wird das Spiel responsiver.

Dies ist Stand zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Abstracts. Louis Therapie wird fortgesetzt und im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie evaluiert (Rademacher et al., 2023). Im Vortrag wird über den weiteren Therapieverlauf berichtet und diskutiert, weshalb das Sprechen allein nicht ausschließliches Ziel der Mutismustherapie sein kann. Hinter einem ängstlich erscheinenden schweigenden Verhalten verbirgt sich oftmals Wut. Für eine nachhaltig positive Entwicklung ist es essentiell, dass Kinder im geschützten therapeutischen Setting diese Emotionen erspüren und einen Raum für deren symbolischen (und sprachlichen) Ausdruck erfahren.

### Referenzen

- [1] Bahrfeck, K., Subellok, K., & Starke, A. (2023). Mutismus. In: A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 480-520). 2. Auflage. München: Reinhardt.
- [2] Gahleitner, S. B., Katz-Bernstein, N., & Pröll-List, U. (2013). Das Konzept des „Safe Place“ in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Resonanzen*, 1(2), 165-185. <https://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/237>
- [3] Katz-Bernstein, N. (2023). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik und Therapie*. 6. Auflage. München: Reinhardt.
- [4] Rademacher, K., Böse, J., Subellok, K., & Starke, A. (2023). Therapieerfolg in der Mutismustherapie – Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern. *Forschung Sprache*, 11(2), 116-129.
- [5] Subellok, K., Katz-Bernstein, N., Bahrfeck-Wichitill, K., & Starke, A. (2012). DortMuT (DORTmunder-MUTismus-Therapie): Eine (sprach-)therapeutische Konzeption für Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus. *L.O.G.O.S interdisziplinär*, 20(2), 84-96.



## 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

- 
- [6] Subellok, K. & Winterfeld, I. (2021). Safe Place in der Kindertherapie - Viel mehr als „nur“ Häuser bauen. *Forum Logopädie*, 35(6), 33-35.