



Ein Faktorenmodell zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern

A Factor Model on Quality Characteristics for the Teaching of Speech-Language Impaired Children

Anja Theisel

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern neben Qualitätsmerkmalen allgemein ‚guten‘ Unterrichts spezifische Merkmale eine bedeutsame Rolle spielen. Damit würde sich das Konstrukt eines sprachheilpädagogischen Unterrichts von dem eines allgemein ‚guten‘ Unterrichts unterscheiden.

Es wurde der Versuch unternommen, ein Untersuchungsinstrument zu entwickeln, das das Konstrukt eines entwicklungswirksamen Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder reliabel und valide erfasst. Dazu wurden über 300 Lehrkräfte befragt, die unterrichtlich mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten. Sie konnten aus der Literatur gewonnene und nach einer Expertenbefragung gewichtete Merkmale mit Hilfe des Lehrerfragebogens für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern (LeFraU-S) in der Häufigkeit ihres Einsatzes in der alltäglichen Praxis einschätzen. Die Ergebnisse wurden einer Faktorenanalyse unterzogen.

Dabei konnte die Vielzahl an möglichen bedeutsamen Merkmalen des Unterrichts auf neun Grunddimensionen reduziert werden. Diese neun Faktoren enthalten aus Sicht von Theorie und Praxis bedeutsame Dimensionen für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern. Damit ist ein Versuch unternommen, das Spezifische dieses Unterrichts empirisch zu erfassen und für die betroffenen Kinder an unterschiedlichen Lernorten nutzbar zu machen.

Schlüsselwörter: Unterrichtsqualität, Fragebogen, Faktorenanalyse, Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts

Abstract

This empirical research assumes that specific characteristics beyond generally accepted „good“ quality education standards are important for the successful teaching of speech-language impaired (SLI) children. Based on this construct we can differentiate between the teaching of Speech-Language Impaired Children and generally „good quality“ of teaching.

We have tried to develop a valid analytical tool that reliably captures the construct of the effective teaching of Speech-Language Impaired Children.

Over 300 teachers working with children with SLI were surveyed. With a questionnaire called LeFraU-S (Lehrerfragebogen für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern) they were asked to assess how frequently they use certain teaching methods. The questionnaire lists teaching methods taken from literature and weighted according to an expert survey.

The great number of potentially important teaching methods could be reduced to nine dimensions by a factor analysis. These nine factors are relevant in the view of experts and teachers in practice for teaching speech-impaired children. This study is intended to empirically identify the specific characteristics of teaching language impaired children and to make them available to affected children in their respective places of education.

Keywords

quality of teaching, questionnaire, factor analysis, characteristics of teaching speech-language impaired children

Konzepte sprachheilpädagogischen Unterrichts

Die Frage nach der Qualität schulischer Bildung und damit des Unterrichts hängt untrennbar mit der Frage nach dessen Zielstellungen zusammen. Die Anforderungen an den Unterricht von sprachbeeinträchtigten Kindern definiert Dannenbauer (1998) mit der Zuständigkeit der Sprachheilpädagogik für „die Bereiche der Theorie und Praxis von Erziehung, Bildung und sprachlicher Rehabilitation sprachbeeinträchtigter Menschen“ (Dannenbauer, 1998, 90).

In Übereinstimmung mit dieser Definition, hat sprachheilpädagogischer Unterricht einerseits die Aufgabe, Lehr- und Lernprozesse an die Voraussetzungen und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes anzupassen, damit diese curriculare Lernziele erreichen bzw. Kompetenzen erwerben können und andererseits die Aufgabe sprachlicher Rehabilitation zu erfüllen. Der Dreischritt von Habilitation, Rehabilitation und Kompensation (vgl. Gieseke, 1995) liegt diesem Aufgabenverständnis zugrunde: Sprachliches Lernen ermöglichen, Sprachprobleme beheben und – sofern dies nicht möglich ist – kompensieren.

Für die Rolle des Sprachheilpädagogen bedeutet dies ein ‚doppeltes Joch‘ (Dannenbauer, 1998, Glück, 20.10.2007): Einerseits soll Bildung im Sinne der Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer gewährleistet werden in einer an den Bildungsgang der Grundschulen angelehnten Zeit (curricularer Erziehungs- und Bildungsauftrag), andererseits sollen diese Bildungsprozesse therapeutisch-rehabilitativ wirksam genutzt werden. Um diese Dualismusproblematik aufzulösen, wurden in der Vergangenheit verschiedene Konzepte entwickelt. Werner (1975) betont in seinem Konzept des therapieimmanenten Unterrichts die Möglichkeit, therapeutische Aspekte in den Unterricht zu integrieren und so eine Zielgleichheit von Therapie und Unterricht zu erreichen und zu nutzen. Dazu ist Förderdiagnostik als prozessbegleitendes Instrument notwendig. Orthmann (1977) hebt die Wesensgleichheit von Unterricht und Therapie hervor und betont pädotherapeutische Aspekte. Für Braun (1980) hat die sprachtherapeutische Intervention eher dienende Funktion. In seinem Konzept des sprachtherapeutischen Unterrichts ermöglicht sie die Erreichung curricularer Ziele. Unterricht hat nur insoweit sprachtherapeutisch wirksam zu werden, wie es für die Bewältigung der intendierten Sach- und Sinnzusammenhänge notwendig ist. Die Aufgabe der Lehrperson besteht in erster Linie darin, Lerninhalte hinsichtlich sprachlicher Anforderungen zu durchleuchten und sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, die für die sprachliche und kognitive Durchdringung des Lerngegenstands notwendig sind.

Während außerschulische Sprachtherapeuten und Logopäden als Heilmittelerbringer zuständig sind für die Überwindung eines Zustandes mit Krankheitswert, also des jeweiligen Störungsbildes, sind Sprachheilpädagogen in erster Linie Pädagogen, die einen ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag haben unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Störungsbilder. Diese Rolle bietet aber auch besondere Chancen für Sprachförderung und –therapie, wenn Lehrkräften ein mehrdimensionaler Blick auf das Geschehen Unterricht gelingt und auf dem Hintergrund ihrer Ausbildung möglich ist. „Sprachheilpädagogen sind, was ihre Ziele, Aufgaben, Leistungen, Methoden und Tätigkeitsfelder angeht, traditionell Generalisten“ (Baumgartner, 2004, 99). Anhand eines an Ruth Cohn angelehnten Schaubilds zur themenzentrierten Interaktion (vgl. Farau & Cohn, 2001) lässt sich das veranschaulichen:

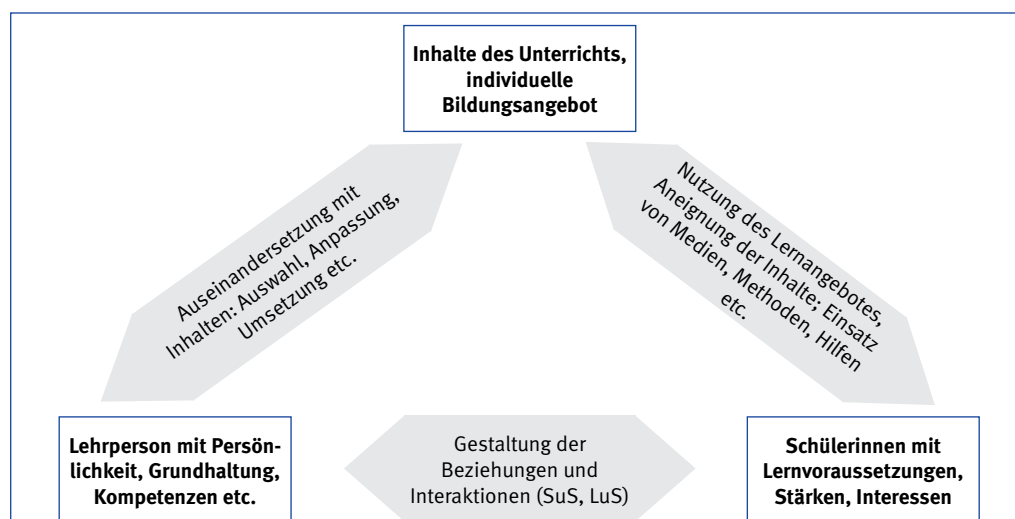


Abbildung 1: Wirkungszusammenhänge im Unterricht

An diesem Modell wird deutlich, dass auf der einen Seite die Analyse der allgemeinen und sprachspezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und auf der anderen Seite die Analyse der Bildungsinhalte unabdingbare Voraussetzungen für die Unterrichtsplanung sind, wenn diese eine optimale Passung an die Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler erreichen will. „Aus sprachheilpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, welche sprachlichen Lerngelegenheiten – unter Berücksichtigung der mehrdimensional zu berücksichtigenden Lernvoraussetzungen – ein Bildungsinhalt hergibt“ (Bahr, 2007, 136).

Anhand der im Modell dargestellten Wirkungszusammenhänge werden auch Chancen deutlich, wie unterrichtliches Handeln sprachfördernd, bzw. -therapierend gestaltet werden kann.

So bieten sich auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und der Auseinandersetzung damit in der Planungs- und Umsetzungsphase vielfältige Möglichkeiten:

- Die Auswahl von Inhalten und Unterrichtsformen, die Sprachförderung besonders gut möglich machen
- Das Aufspüren von Zielkongruenzen von curricularen und individuellen sprachlich-kommunikativen Zielen
- Intensive, situative und mehrdimensionale Auseinandersetzung mit Sprache als Inhalt und Form
- Sprachförderung als Grundprinzip in jedem Unterricht

Darüber hinaus ist die Gestaltung der Beziehungen, die in einer Klasse möglich sind, eine weitere Chance:

- Gestaltung eines kommunikativen Milieus, das Angst vor sprachlichem Ausdruck nimmt und Lust auf Kommunikation macht
- Gezielter Einsatz von Gruppenzusammensetzungen (Sozialformen)
- Planung von 1:1-Situationen zwischen Schülern und Lehrperson, die spezifischen Input und Eingehen auf individuelle Probleme und Stärken möglich machen
- Gezielter Einsatz der Lehrersprache

In der Auseinandersetzung der Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand bieten sich hier weitere Chancen:

- Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen: Erarbeiten von Strategien zum Sprachlernen, zur Kompensation und zum Umgang mit Problemen
- Anpassung von Materialien und Medien an die Bedürfnisse einzelner Schüler
- Einsatz und Einübung des Gebrauchs von Hilfsmitteln (wie z. B. Silbenbögen)
- Prävention von Begleit- und Folgestörungen

Dies kann nur auf dem Hintergrund einer ausreichenden Kenntnis der Lernvoraussetzungen, Stärken und Interessen der Kinder geschehen und erfordert eine konsequente individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB; vgl. Theisel, 2010, Preuss-Lausitz, 2011). Gelingt dies, ist ein hoher zeitlicher Anteil an Sprachförderung oder -therapie gewährleistet, der über das hinausgeht, was additive Sprachtherapie mit ihren kurzen Zeitfenstern leisten kann. Insofern ist der Begriff des sprachheilpädagogischen Unterrichts durchaus treffend und macht den doppelten Anspruch deutlich.

Nachteile hingegen liegen in der damit zusammenhängenden Unmöglichkeit, sich dem einzelnen dauerhaft und ganz speziell auf die individuelle Problematik fokussiert zuzuwenden. Um diesen Fokus inmitten eines Klassengeschehens mit seinen vielfältigen Anforderungen sicherzustellen, sind bestimmte Rahmenbedingungen unverzichtbar, die den Blick auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu sichern helfen. Außerdem bedarf es einer differenzierten Kenntnis der unterschiedlichsten Störungsbilder und ihres Einflusses auf schulisches Lernen (Nippold, 2012), was in der Ausbildung nicht leicht zu gewährleisten ist. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass es *einen* sprachheilpädagogischen Unterricht nicht geben kann, sondern in ihn „sprachheilpädagogische Merkmale in unterschiedlichen Einlösungen und Gewichtungen“ (Heinemann, Eipper & Niederhöfer, 2012, 7) eingehen. So lässt sich Unterricht auch als komplexe Problemlösung charakterisieren, bei der stets die Bildungsangebote an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden müssen und zwischen therapeutischen und inhaltlichen Schwerpunkten abgewogen wird. Dies macht eine allgemeine Definition eines guten sprachheilpädagogischen Unterrichts schwer.

Sowohl in den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache als auch in inklusiven Settings stellt sich damit die Frage, wie der Unterricht gestaltet sein muss, um sprachbeeinträchtigten Kindern die von der UN-Konvention geforderte barrierefreie Teilhabe an Erziehung und Bildung (vgl. Glück & Mussmann, 2009) zu ermöglichen.

Fragestellungen und Ziele

Basierend auf den empirischen Erkenntnissen, die bei Hattie (2009) für die allgemeine Pädagogik zusammengefasst sind, ist davon auszugehen, dass der durch die Lehrkräfte gestaltete Unterricht bedeutsamen Einfluss auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat und somit auch die besondere Ausrichtung des sprachheilpädagogischen Unterrichts. Es wird folglich ein positiver Zusammenhang zwischen der Qualität des sprachheilpädagogischen Unterrichts und der schulischen Entwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder angenommen. So kann es lohnend sein, bedeutsame Merkmale zu erfassen und einer empirischen Untersuchung zugänglich zu machen.

Es erhebt sich die Frage, wie ein Untersuchungsinstrument entwickelt werden kann, das das Konstrukt eines solchen entwicklungswirksamen Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder reliabel und valide erfasst.

Dazu bedarf es neben der Erfassung der Variablen, die die allgemeine Unterrichtsforschung bisher als Merkmale guten Unterrichts identifiziert hat, wie z. B. Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung etc. (vgl. Gudjons, 2006, Meyer, 2004, Meyer, 2007, Helmke, 2009 u.a.), der Erfassung derjenigen, die sprachbehinderten Kindern Lernen in besonderer Weise ermöglichen. Diese können in Abhängigkeit von Fähigkeiten und Beeinträchtigungen jedes einzelnen Kindes sehr verschieden sein. Allerdings ist anzunehmen, dass eine Unterscheidung von allgemeinen und besonderen Merkmalen guten Unterrichts nicht trennscharf ist. Es erhebt sich die Frage, ob es Merkmale gibt, die für das Lernen von sprachbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen generell hilfreich sind und ob sich diese von denen allgemein ‚guten‘ Unterrichts unterscheiden. Aus der Menge möglicher Variablen, die Unterricht beeinflussen, müssen die herauskristallisiert werden, die den Voraussetzungen der Lernenden am besten entsprechen.

Helmke (2009) versucht diese Wechselwirkungen in einem Angebot-Nutzungsmodell von Unterricht deutlich zu machen, das sowohl Merkmale des Unterrichts als auch der Lehrperson selbst berücksichtigt sowie Einflüsse von Familie und Kontext und das Lernpotenzial und den Lernwillen der Schülerinnen und Schüler (SuS) einbezieht. Unterricht wird dabei als Angebot verstanden, das in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und Lernstrategien unterschiedlich genutzt wird.

Auf der Grundlage dieses theoretischen Modells wurden für den Konstruktionsprozess des Fragebogens sowohl wesentliche Kompetenzen der Lehrperson als auch die Prozessqualität des Unterrichts berücksichtigt.

Es wurde Literatur zur Unterrichtsforschung in Regelschulen gesichtet (Weinert, 1986, Helmke & Schrader, 1998, Moser & Tresch, 2003, Meyer, 2004, Ditton, 2006, Lipowsky, 2007, Wellenreuther, 2008, Hattie, 2009, Helmke, 2009, u.a.), um die dort für besonders wesentlich erachteten Prozessmerkmale ‚guten‘ Unterrichts sowie die damit zusammenhängenden Kompetenzen der Lehrperson herauszukristallisieren. Dabei ist zu beachten, dass das professionelle Wissen der Lehrkräfte weit mehr ist als auf einzelne Fächer bezogenes Fachwissen. Weinert (1986) hat den Versuch unternommen, die wesentlichen Lehrerkompetenzen in vier Schlüsselbereiche zu untergliedern: Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungskompetenz und diagnostische Kompetenz. Diese vier Kompetenzbereiche wurden berücksichtigt, um die Beziehungskompetenz (Hamre et. al., 2009) erweitert und in einem ersten Schritt neben den für wesentlich erachteten Prozessmerkmalen Experten zur Gewichtung vorgelegt.

Auch für Bildungsprozesse sprachbeeinträchtigter Kinder sind diese Einflussfaktoren zu beachten. Die Berücksichtigung der Faktoren allgemein ‚guten‘ Unterrichts gründet sich einerseits in der Ausrichtung der Förderschule mit dem Schwerpunkt ‚Sprache‘ als zeitlich befristeter separierender Schulform mit dem Charakter einer Durchgangsschule und dem für diese Schulform meist gültigen Bildungsplan der allgemeinen Grundschule. Andererseits erfordern die zunehmenden Bestrebungen zu inklusiver Beschulung den Blick auf das, was an allgemeinen Schulen als ‚guter‘ Unterricht praktiziert wird und gegebenenfalls der Erweiterung oder Veränderung bedarf.

Darüber hinaus müssen die theoretischen und konzeptuellen Arbeiten im Bereich der Sprachheilpädagogik und die dort für wichtig erachteten Merkmale spezifisch sprachheilpädagogischen

Unterrichts (Werner, 1975, Orthmann, 1977, Braun, 1980, Braun, Homburg & Teumer, 1980, Grohnfeldt, 1989, Troßbach-Neuner, 1997, Baumgartner, 1998, Bahr, 2007, Schönauer-Schneider, 2008, Seiffert, 2008, Mayer, 2009, Reber & Schönauer-Schneider, 2009, u.a.) einbezogen werden.

Insgesamt bezieht sich die Konstruktion des Forschungsinstrumentes, das hier dargestellt wird, auf ein Modell ‚guten‘ Unterrichts, wie es Helmke (2009, 73) beschreibt, und das unter Berücksichtigung der für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern wesentlichen Faktoren modifiziert wurde (vgl. ebd., Theisel & Glück, 2012, Theisel, 2014). Nach Gewichtung der aus der Literatur ausgewählten Merkmale durch Experten mit Hilfe eines Fragebogens (N=74) im Frühjahr 2011 wurde nach Auswertung der Ergebnisse ein Lehrerfragebogen zur Selbsteinschätzung konzipiert, dessen Rückmeldungen Grundlage der hier vorliegenden Studie sind. Er sollte den Lehrkräften die Möglichkeit geben, wesentliche Prozessmerkmale des Unterrichts in ihrer tatsächlichen Umsetzung in der schulischen Praxis sowie in ihrer wünschenswerten Häufigkeit einzuschätzen und so die theoretischen Annahmen auf ihren tatsächlichen Einsatz in der Praxis hin zu überprüfen. Es ist nicht zwingend davon auszugehen, dass das theoretisch für wesentlich Erachtete auch in der Praxis tatsächlich Anwendung findet.

Auch ist offen, inwiefern diese besonderen Merkmale ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ tatsächlich wirksam sind. Dennoch werden dieser Ausrichtung des Unterrichts große Chancen zugesprochen und in Teilbereichen, wie z. B. dem grammatikalischen Lernen (Motsch, 2004, Berg, 2007), auch nachgewiesen.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse soll dieses theoretisch sehr komplexe Konstrukt eines sprachheilpädagogisch wirksamen Unterrichts strukturiert und der weiteren empirischen Überprüfung zugänglich gemacht werden. Da es bisher kein theoretisch oder empirisch gut fundiertes Modell eines ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ gibt, das wie beim ‚allgemein guten‘ Unterricht schon bestimmte zugrundeliegende Faktoren als wirksam annehmen kann, soll dazu eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt werden. Dazu bedarf es prüfbarer Items, die operationalisiert sind und mit Hilfe einer Skalierung, hier der Einschätzung der Häufigkeit ihres Einsatzes, später in Relation zu Outputkriterien gesetzt werden können. Im Rahmen der Forschungsstudie Ki.SSES-Proluba¹ (Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung – eine prospektive Längsschnittstudie) in B.-W. (vgl. www.ki-sses.de) wurde das Instrument auf seine Kriteriumsvalidität hin überprüft. Dafür wurden die Schulleistungen der Kinder in den Bereichen Lesen (WLLP-R) und Mathematik (Demat 1+) am Ende der ersten Klasse als Outputkriterien zugrunde gelegt und mit dem Wert der Unterrichtsqualität, gemessen mit dem hier vorgestellten Lehrerfragebogen zum Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern (LeFraU-S), in Beziehung gesetzt. Die sprachliche Entwicklung wurde dabei noch nicht in den Blick genommen (vgl. Theisel, 2014). Entsprechend der Ausrichtung der Studie auf die ersten beiden Schuljahre wurde bei der Auswahl der Items in erster Linie die Schuleingangsphase in den Blick genommen.

Methode

Ein Vergleich der unterschiedlichen Methoden zur Testkonstruktion, von denen Bühner (2011) rationale, externale und induktive Testkonstruktion sowie den Prototypenansatz unterscheidet, hat gezeigt, dass keine einen Vorteil gegenüber der anderen hinsichtlich ihrer Validität besitzt. „Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile. Durch eine Kombination der Methoden können hier sicher optimale Ergebnisse erzielt werden. Schließt sich an die rationale Methode eine induktive an, lassen sich sicher schlechte Items besser finden als lediglich auf Grund theoretischer Überlegungen!“ (Bühner, 2011, 95).

Dieser Weg der Kombination verschiedener Strategien wurde bei der Konstruktion des Lehrerfragebogens LeFraU-S gewählt.

Nach einer Phase der **rationalen Konstruktion** auf der Grundlage eines theoretischen Modells, das mit Hilfe von Experten für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern spezifiziert wurde (vgl. Theisel, Glück 2012), folgte eine Phase **induktiver Testkonstruktion**. Dabei ist eine große Itemmenge als Ausgangspunkt nötig, die einer Stichprobe vorgegeben und mittels explorativer Faktorenanalyse ausgewertet wird. Ziel dabei ist es in erster Linie Dimensionen zu finden, die den Items zugrunde liegen bzw. die theoretisch angenommenen zu bestätigen. Es werden folglich möglichst viele der theoretisch für bedeutsam gehaltenen Items ausgewählt und den Lehrkräften zur Beurteilung vorgelegt. Eine Gefahr, die dieser Ansatz mit sich bringt, ist die, dass durch eine vergleichsweise große Itemmenge, wie sie mit im vorliegenden Fall 130 Items für

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

beide Skalen (IST und SOLL) gegeben ist, die Bereitschaft zur Beteiligung eher sinkt. Dennoch bietet diese Menge auch große Chancen, so dass das Risiko hier eingegangen wurde.

Der nach der Auswertung der Expertenbefragung konstruierte Lehrerfragebogen enthielt in seiner ersten Fassung 65 Items je Skala. Als Antwortformat wurde eine **Ratingskala** gewählt, die es ermöglicht, differenziertere Ausprägungen eines Merkmals zu erfassen und gleichzeitig eine quantitative Auswertung der verschiedenen Merkmalsausprägungen sicher zu stellen. Nach vielfältigem Abwägen wurde für den vorliegenden Fragebogen eine sechsstufige Skala gewählt mit einer zusätzlichen Kategorie ‚kann ich nicht beantworten‘.

Bei der Wahl der Antwortalternativen muss überlegt werden, ob sie rein numerisch bzw. symbolisch erfolgen oder verbal umschrieben werden sollen. Hier wurde eine verbale Häufigkeitsskala gewählt, die durch konkrete Häufigkeitsangaben definiert ist, auch wenn diese immer noch Spielraum zur Interpretation geben:

Nie:	keinmal – 1 mal im Jahr (1)
Selten:	mehrmals im Halbjahr (2)
Gelegentlich:	mehrmals im Monat (3)
Oft:	mehrmals in der Woche (4)
Sehr oft:	mehrmals am Schulvormittag (5)
Immer:	mehrmals pro Schulstunde (6)
Nicht zu beantworten	

Die Items sollten in zwei voneinander unabhängigen Skalen beantwortet werden:

Die **IST-Skala** soll Auskunft darüber geben, wie die Praxis des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern in verschiedenen Bundesländern in der Einschätzung der Kolleginnen und Kollegen vor Ort tatsächlich ist. Die **SOLL-Skala** soll erfassen, wie sich die Lehrkräfte die Umsetzung derselben Items wünschen würden, wenn sie könnten bzw. die Bedingungen entsprechend wären. Wie Holler-Zittlau & Gück (2001) in ihrer Befragung zeigen konnten, haben die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Unterricht stattfindet, in den Augen der Lehrkräfte großen Einfluss auf die Variabilität unterrichtlichen Handelns. Auf diese Weise erhalten die Lehrkräfte die Möglichkeit, die IST-Skala realistisch auszufüllen und in der SOLL-Skala zu zeigen, was sie für eigentlich wünschenswert halten. Gleichzeitig konnten sie in einem Freitext Gründe angeben, die für die Diskrepanz zwischen dem IST- und dem SOLL-Zustand in ihren Augen verantwortlich sind.

Grundsätzlich ist eine hohe Zustimmung zu den Items zu erwarten, da es sich durchweg um solche handelt, die in der Theorie sprachheilpädagogischen Unterrichts und damit auch in der Lehre für wesentlich gehalten wurden. Die Bedeutsamkeit wird somit in dieser Befragung über die Häufigkeit des Einsatzes im täglichen Unterricht definiert, was auch bei der Interpretation der Faktorenstruktur zu berücksichtigen ist.

Zielgruppe waren in diesem Bearbeitungsschritt zwei ‚Teilstichproben‘, die mit einer jeweils leicht geänderten Version des Fragebogens befragt wurden.

Einerseits wurden die Lehrkräfte, die am KiSSES-Projekt in B.-W. teilnahmen, gebeten den Fragebogen auszufüllen, andererseits wurde er bundesweit über die Landesvorsitzenden der dgs (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik) an die Mitglieder verteilt. Außerdem war der Fragebogen über die Homepage des Bundesverbandes der dgs zu erreichen.

Mit dieser sehr umfangreichen Version des Fragebogens wurde eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt. „Exploratorische Faktorenanalysen dienen dazu, Faktoren zu finden, wenn man nicht genau weiß, wie viele Fähigkeiten oder Eigenschaften die Items messen bzw. welche Items Indikatoren bestimmter Fähigkeiten oder Eigenschaften darstellen“ (Bühner, 2011, 296). Damit geht es weniger um die Bestätigung eines angenommenen Modells als um die Erkundung, wie sich theoretische Vorannahmen statistisch widerspiegeln. Diese Faktorenanalyse ergab nach dem Eigenwertkriterium >1 neun inhaltlich sinnvoll zu füllende Faktoren. Dabei zeigten einige Items keine klaren Faktorladungen oder wiesen aus anderen Gründen keine zufriedenstellenden Gütekriterien auf bzw. waren durch vorher bewusst gewählte Doppellungen inhaltlich verzichtbar. Aus diesem Grunde wurden 20 Items der ursprünglichen Version ausgeschlossen, so dass insgesamt 45 Items in der Endversion verbleiben. Diese gekürzte Version des Fragebogens wurde

nochmals beim dgs-Kongress in Bremen 2012 an dieselbe Zielgruppe verteilt und ist Grundlage der folgenden Auswertungen.

Stichprobe

Insgesamt liegen 362 Rückmeldungen des Fragebogens vor. Die Anzahl der Rückläufe, verteilt nach Bundesländern, spiegelt auch die bildungspolitische Situation in Deutschland wieder. Von den 16 Bundesländern beteiligten sich 14 an der Befragung, aus Brandenburg und Thüringen gab es keine Rückmeldungen. Dort ist die Anzahl der dgs-Mitglieder inzwischen sehr gering, die Kolleginnen sind hauptsächlich im gemeinsamen Unterricht eingesetzt und dort für vielfältige Formen der Beeinträchtigung schulischen Lernens, häufig beratend eingesetzt. Nur selten sind sie selbst über längere Phasen unterrichtlich tätig, so dass das Ausfüllen der sehr stark auf unterrichtliches Handeln bezogenen Items erschwert war.

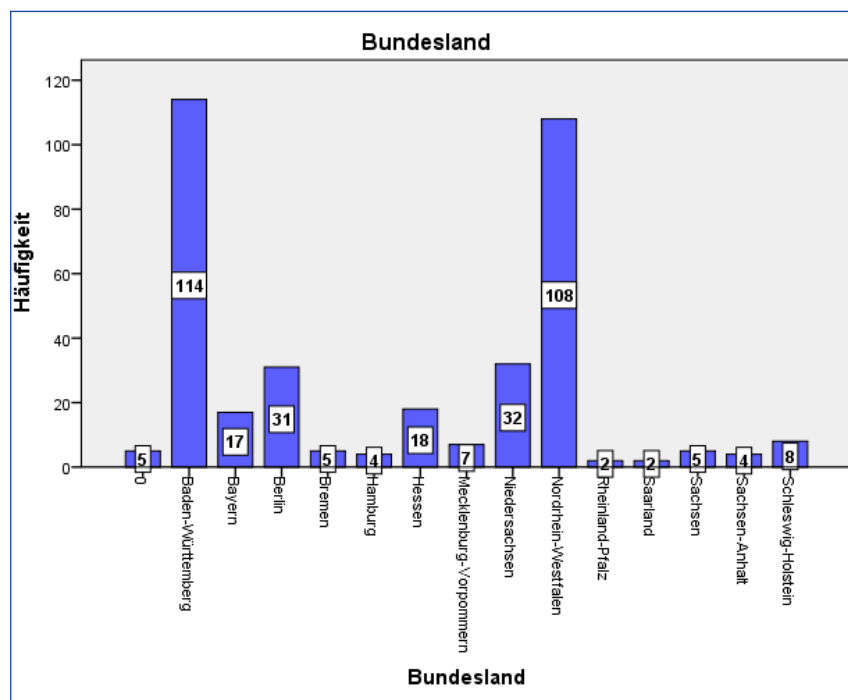


Abb. 2: Anzahl Rückmeldungen nach Bundesländern

Die Verteilung über die Klassenstufen zeigt einen deutlichen Schwerpunkt bei den Klassen 1 und 2. Dies entspricht dem pyramidalen Aufbau des Sprachheilwesens. Die Förderschule Sprache ist von ihrem Selbstverständnis her schon immer als Durchgangsschule konzipiert. Die Anzahl der Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot mit Schwerpunkt Sprache nimmt demnach mit zunehmender Klassenstufe ab. So haben viele Förderschulen mehrere erste und zweite Klassen, eine schon reduzierte Anzahl in Klassenstufe 3 und 4 und teilweise nur noch eine oder gar keine Klasse 5 und 6 (vgl. Glück, Theisel 2014).

Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich, wenn die beteiligten Lehrkräfte in unterschiedlichen Klassenstufen eingesetzt waren. Bei Lehrkräften in jahrgangsgemischten Klassen ist dies grundsätzlich der Fall. Dies wurde allerdings nicht gesondert abgefragt.

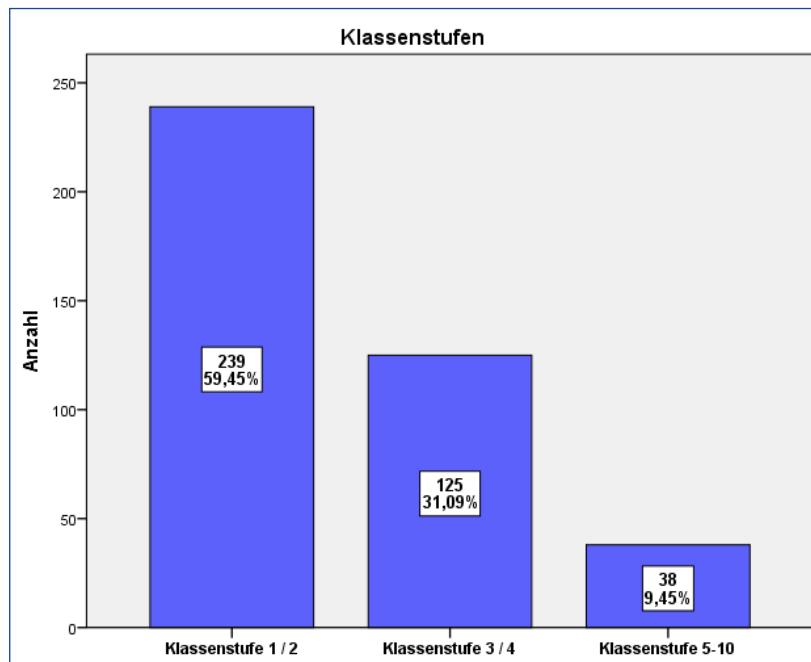


Abb. 2: Anzahl Rückmeldungen nach Klassenstufen

Da bei 317 der insgesamt 362 Fragebögen die Fachrichtung Sprache als eine der studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen angegeben ist, ist davon auszugehen, dass die Zielgruppe tatsächlich Lehrkräfte sind, die während des Studiums fachspezifisches Wissen erworben haben und aktuell mit sprachbeeinträchtigten Kindern in ihrer Praxis arbeiten. 276 Personen sind hauptsächlich an einer Förderschule ‚Sprache‘ eingesetzt, weitere 16 Personen an einem Kompetenzzentrum mit mehreren Fachrichtungen. Die übrigen arbeiten kooperativ teilweise oder ganz an einer allgemeinen Schule.

Es handelt sich demnach um eine Stichprobe, die vorwiegend im Anfangsunterricht arbeitet und eine fachspezifische Ausbildung durchlaufen hat, so dass von einem Professionswissen im Umgang mit sprachbeeinträchtigten Kindern auszugehen ist, das sicherlich großen Unterschieden zwischen den Bundesländern unterliegt.

Die Altersverteilung sieht wie folgt aus:

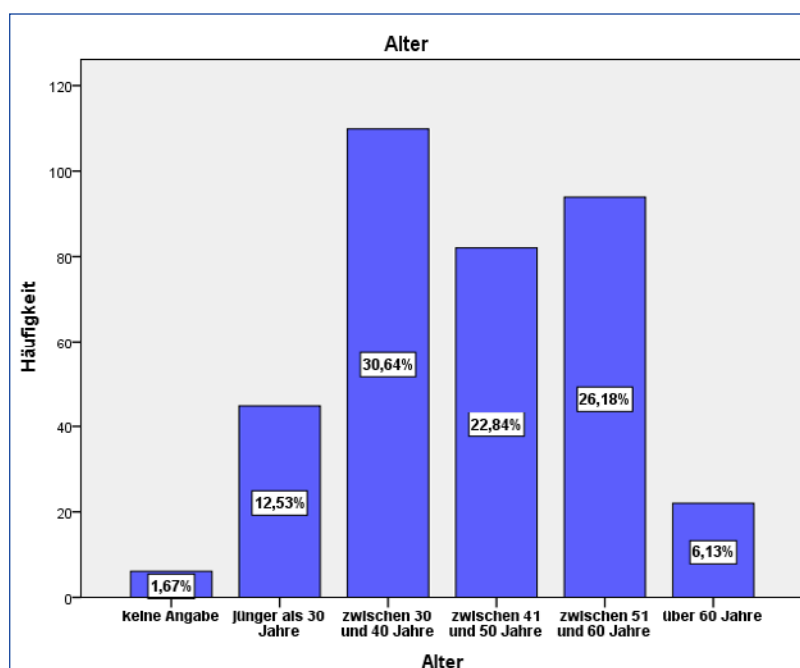


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Stichprobe nach Alter

In die nun folgenden Berechnungen werden nur die Rückmeldungen einbezogen, die maximal fünf fehlende Werte aufweisen ($N=325$). Für den Umgang mit fehlenden Werten gibt es die Möglichkeit, diese auszuschließen, die fehlenden Werte über Schätzung zu ergänzen, einen bestimmten Anteil an fehlenden Werten zu tolerieren oder eine Imputation durchzuführen. Letzteres erfolgte im Rahmen der Faktorenanalyse mit der Langversion und ergab keine entscheidenden Unterschiede zur Faktorenanalyse mit Tolerierung einer geringen Anzahl fehlender Werte.

Ergebnisse

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer Faktorenanalyse der IST-Skala.

Die Items der IST-Skala weisen zum größten Teil eine starke Zustimmung der Probanden zu den Items auf, wie an den Mittelwerten der deskriptiven Statistik (vgl. Anhang1) deutlich wird, die in der Regel über dem Mittelwert der Skala von 3,5 liegt. Grundsätzlich ist eine breite Streuung zwischen den Schwierigkeitsindizes wünschenswert, um besser zwischen einzelnen Personen differenzieren zu können. Da der Fragebogen aber durchweg Items enthält, die zuvor von Experten als bedeutsam erachtet wurden, ist die hohe Zustimmung der Praktiker auch eine Bestätigung der theoretischen Vorannahmen. Allerdings sind die Items eher schief verteilt, womit die Trennschärfe sinkt.

Grundlage der Faktorenanalyse mit SPSS 21 ist eine Hauptachsenanalyse mit obliquen Promax-Rotation. „Liegen keine Modellannahmen über eine Faktorenstruktur vor, ist es günstig, zuerst eine oblique Rotation durchzuführen“ (Bühner, 2011, 200).

Am Screeplot werden nach dem Eigenwertkriterium >1 neun Faktoren deutlich.

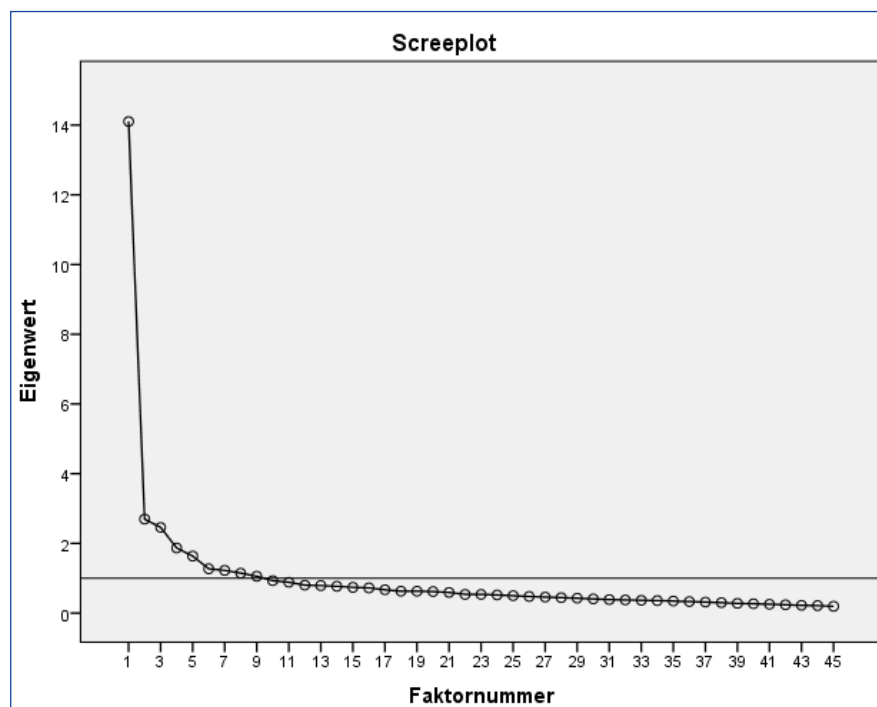


Abbildung 4: Screeplot

Vor der Durchführung einer Faktorenanalyse sollten die Items auf ihre Eignung überprüft werden. Dazu nennt Bühner mehrere Voraussetzungen wie eine substantielle Korrelation der Items untereinander (KMO-Koeffizient), hohe Kommunalität, einen signifikanten Bartlett-Test, ausreichende Itemzahl und Stichprobengröße. Letztere hängt mit der Höhe der Kommunalität zusammen. Bei geringer Kommunalität (unter 0.40) sollten Rückmeldungen von mindestens 300 Probanden vorliegen (Bühner 2011, 345). Das Skalenniveau hingegen „spielt bei der Durchführung einer Faktorenanalyse praktisch gesehen keine Rolle“ (Bühner, 343), sofern nicht an die Durchführung einer Maximum-Likelihood-Analyse (MLA) gedacht ist, für die eine Intervallskalierung vorliegen sollte. Dies ist bei der hier gewählten Skalierung, die nach genauen Häufigkeitsangaben fragt, eher nicht der Fall.

Die Eignung für eine Hauptachsenanalyse, die auf Grund der Intension, Korrelationen durch wenige Faktoren zu erklären und der mangelnden Eignung für die MLA gewählt wurde, mit 10

Faktoren ist gewährleistet. Der KMO-Koeffizient ist mit 0.932 sehr gut, der Bartlett-Test ist signifikant. Die Kommunalitäten von lediglich drei Items liegen unter 0.40 und sind damit niedrig, alle anderen hingegen durchschnittlich oder über 0.60.

Tabelle 1: KMO und Bartlett-Test

Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung		,932
Bartlett-Test auf Sphärizität	Näherungsweise Chi-Quadrat	5453,842
	Df	990
	Sig.	,000

Es werden 10 Faktoren extrahiert, die anfänglich 63% der Varianz erklären, bei einem starken 1. Faktor, der allein 31,34% der Varianz aufklärt. Nach der Rotation klären die Faktoren folgende prozentuale Anteile an der Gesamtvarianz auf:

Tabelle 2: Varianzaufklärung der Faktoren nach Rotation

Faktor	Prozent an Gesamtvarianz
1	21,78
2	22,36
3	11,0
4	17,5
5	14,76
6	12,16
7	9,16
8	8,1
9	13,55

Der letzte Faktor 10 bleibt ohne klare Itemzuordnung, so dass er für die weitere inhaltliche Interpretation entfällt.

Eine sehr starke erste Hauptkomponente wird deutlich. Von einem Item abgesehen laden alle Items über 0.300 auf dieser Komponente. Dies deutet an, dass alle Items etwas Ähnliches messen, da die erste Hauptkomponente so bestimmt wird, dass sie das mögliche Maximum der Varianz der Items erklärt. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die inhaltliche Analyse. Ganz offensichtlich tragen alle Items zur Erklärung des Konstrukts der Unterrichtsqualität für sprachbeeinträchtigte Kinder (UquaS) bei und messen nicht gänzlich andere Konstrukte.

In der Mustermatrix liegt überwiegend eine Einfachstruktur vor, d. h. hohe Ladungen auf einem Faktor, niedrige auf dem anderen, aber die Items korrelieren trotzdem miteinander. „Damit wird eine Grundforderung für psychologische Tests erfüllt, dass Items jeweils nur einen Faktor bzw. ein einziges Konstrukt messen“ (Bühner, 2011, 335). Bei fünf Items ist dies nicht der Fall. Sie weisen Nebenladungen auf einem anderen Faktor von über 0.300 auf. Drei Items laden auf mehreren Faktoren unter 0.300 und sind daher keinem Faktor richtig zuzuordnen.

Nach der Hauptachsenanalyse mit N=325 Probanden bilden sich in der *Mustermatrix* (vgl. Tabelle 3) untenstehende Faktoren ab. Dabei ergeben sich nur leichte Veränderungen zur Faktorenanalyse mit der geringeren Anzahl an Rückmeldungen (Theisel, 2014).

Tabelle 3: Mustermatrix Hauptachsenanalyse nach Rotation

	Faktor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SuS: Schülerinnen und Schüler										
IST36: Ich unterstütze die SuS, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.	,681				-,140			,159		
IST21: Die SuS reflektieren ihre Arbeitsprozesse.	,616			-,167			,178	,172		,341
IST33: Ich nehme Anregungen der SuS für die Gestaltung des Unterrichts auf.	,608		-,108	,163	,137					-,144
IST13: Ich informiere die SuS über Lernziele der Unterrichtsstunden.	,596				-,142			-,218	,216	
IST37: Ich mache den SuS meine Leistungsbewertung transparent.	,592	-,126	,134						,253	
IST9: Die SuS können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabensstellungen wählen.	,574		-,126		,396		,102		-,142	-,191
IST40: Die SuS kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.	,562	,307		-,177				,221	-,119	
IST48: Ich binde die SuS als Helfer in das Unterrichtsgeschehen (z. B. Stationenarbeit) ein.	,522			,110						-,249
IST30: Ich erarbeite mit den SuS Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.	,486	,133	-,104			,112			,126	,177
IST29: Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen SuS zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten.	,346	,181								
IST41: Neue Wörter/Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.		,681				-,192	,187		,282	-,129
IST42: Mit neuen Wörtern/Begriffen lasse ich die SuS thematisch passende Sätze bilden.	,182	,673							,115	
IST54: Neue grammatikalische Zielstrukturen (z. B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).	,110	,620		-,101						
IST51: Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Ausspracheförderung einzelner Kinder aus.		,603	,173						,135	
IST24: Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z. B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...)	,110	,552				,103				
IST18: Ich schaffe gezielt Sprechanlässe für bestimmte SuS.	,174	,542	,127			-,122	,169		-,182	
IST57: Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte daran, welche sprachlichen Lernmöglichkeiten sie für die SuS bieten.	-,135	,362		,226	,217		-,184	,239		,149
IST64: Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der SuS mit standardisierten Verfahren.			,822					-,129	-,110	
IST65: Ich diagnostiziere den (schrift-) sprachlichen Entwicklungsstand der SuS mit informellen Verfahren (z. B. Beobachtungsbögen).		,167	,730				,149			

	Faktor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SuS: Schülerinnen und Schüler										
IST61: Ich erarbeite für die SuS individuelle Förderpläne.			,718				,128		,163	
IST62: Ich tausche mich mit anderen KollegInnen aus, um Anregung für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.	,151	-,235	,601	,152				,129	,163	-,177
IST59: Ich achte in Arbeitsphasen darauf dass die SuS leise an ihrem Platz arbeiten.		-,110		,785						
IST60: Ich ermuntere die SuS, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen.	,200		,122	,643				-,146		
IST58: Wenn ein SuS lange zu sprachlicher Äußerung braucht, Sorge ich dafür, dass andere ihn nicht unterbrechen.		,171		,583					,101	-,177
IST45: Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.		,250	-,188	,269	-,107	,158			,157	-,189
IST12: Ich gebe SuS mit Aussprache- und Grammatikproblemen korrekatives Feedback bezogen auf die individuelle Problematik.				,267		,203	,155			
IST16: Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Niveau.					,843			-,146	,132	
IST11: Ich gebe den SuS je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.					,721		,145			
IST20: Wenn ich den Kindern Texte zu lesen gebe, verändere ich diese im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner SuS.	-,144				,698		,142		,132	
IST3: Ich setze ein Handzeichensystem ein.	-,178	-,105		-,126		,840	,137	,142		
IST6: Ich setze Minimalpaare z. B. Reime entsprechend der Ausspracheproble einzelner Kinder ein (Keller -Teller, Nagel -Nadel.)	,122	,307	,104			,601	-,137	-,169	-,111	
IST26: Ich gebe den SuS Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.	-,149	,331				,411			,294	
IST5: Ich begleite meine Handlungen sprachlich.	,135			,253	-,103	,350	,197	-,190		
IST17: Ich bespreche mit den SuS den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar.			,290	-,165			,564	,197		
IST10: Ich setze Rituale (Morgenlied, -kreis, Vesperzeit etc.) ein.		-,152	,162	,109	,191	,151	,522	,106		-,150
IST7: Ich visualisiere Informationen/ Arbeitsanweisungen.		,144			,178		,490	,139		
IST22: Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Kinder diesen in eigenen Worten wiederholen.	,197		-,137			,129	,288	,147	,190	
IST35: Ich würdige Redebeiträge der SuS (Lob) und greife sie auf.	,119		-,106		-,128		,214	,588		

	Faktor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SuS: Schülerinnen und Schüler										
IST31: Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes/r einzelnen SuS.	,116			,216			,109	,480		,129
IST34: Ich setze stumme Impulse ein.	,152					,146	,194	,413		
IST25: Ich überlege mir, welche Wörter den SuS unbekannt sein könnten.	-,109	,269		,273		-,138	,124		,473	
IST43: Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der SuS fest.	,276	,124	,170	-,155	,185		-,150		,443	
IST44: Fehler der SuS analysiere ich und nutze sie für die Förderplanung.	,179	,159	,306						,405	
IST27: Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation gezielt zur Hervorhebung bestimmter grammatikalischer Strukturen ein (z. B. Kasus, Verbstellung)		,283		,194		,109			,403	
IST19: Ich fordere die SuS auf, Nichtverstehen zu signalisieren.	,193	-,155	-,112	,359			,114		,390	,208

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung. ^a

Die Korrelation der Faktoren ist durchweg positiv, abgesehen von dem in der weiteren Analyse nicht berücksichtigten Faktor 10 (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 4: Korrelation Faktoren

Faktorkorrelationsmatrix										
Faktor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1,000	,607	,373	,535	,552	,318	,296	,351	,367	,148
2		1,000	,333	,580	,482	,532	,340	,316	,415	,229
3			1,000	,204	,431	,224	,045	,177	,278	,017
4				1,000	,262	,394	,440	,297	,445	,193
5					1,000	,359	,199	,310	,288	,018
6						1,000	,401	,091	,339	,072
7							1,000	-,011	,339	,044
8								1,000	,378	-,072
9									1,000	,002
10										1,000

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse.
Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung.

Als vollkommen zufriedenstellend ist die Lösung mit neun Faktoren statistisch allerdings nicht zu betrachten, da die Faktoren sechs bis neun nur relativ knapp über einem Eigenwert von eins liegen und der zehnte Faktor keine Items mit klarer Faktorladung mehr enthält. Das Ellbogenkriterium im Screeplot spricht eher für eine ein- bis dreifaktorielle Lösung (vgl. Abbildung 4: Screeplot). Da beide Methoden hier zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, kann alternativ eine Parallelanalyse nach Horn durchgeführt oder ein anderes Kriterium (z. B. der MAP-Test) hinzugezogen werden. Da die Parallelanalyse nach Horn bei einer starken ersten Hauptkomponente zu einer Unterschätzung der wahren Faktorenzahl führen kann, (Bühner, 2011, 324), wird der MAP-Test eingesetzt. Er schlägt eine Lösung mit fünf Faktoren vor, weshalb erneut eine Faktorenanalyse mit dieser Anzahl durchgeführt wurde.

Die oben genannten Voraussetzungen sind auch hier gegeben. Die Analyse mit fünf Faktoren klärt anfänglich 50,6% der Gesamtvarianz auf und ergibt 16% nicht redundante Residuen (im Gegensatz zu 2% bei der Mehrfaktorlösung). Es zeigen sich fünf Faktoren, die nach der Rotation zu 21,7% (Faktor 1), 20,5% (Faktor 2), 20,7% (Faktor 3), 15% (Faktor 4) sowie 12,4% (Faktor 5) zur

Aufklärung der Gesamtvarianz beitragen. Alle Items weisen eine klare Faktorladung auf, auch wenn bei zwei Items noch eine hohe Doppelladung deutlich wird.

Dennoch legt die nun folgende inhaltliche Interpretation einen Schwerpunkt auf das neunfaktorielle Modell. Bühner empfiehlt die Anwendung des Eigenwertkriteriums >1 , wenn „eine besonders differenzierte Aufgliederung eines Merkmalbereiches angestrebt wird“ (ebd., 321). Dies ist im vorliegenden Falle wünschenswert, da es um eine differenzierte Beschreibung sprachheilpädagogischen Handelns gehen soll, obwohl die Anzahl der ggf. relevanten Faktoren dadurch eher überschätzt wird. Die Unterschiede zum Modell mit fünf Faktoren werden in der Interpretation dennoch aufgegriffen.

Bei beiden Modellen ist zu beachten, dass die Faktoren nicht gleich stark, d. h. durch eine unterschiedlich große Anzahl von Items repräsentiert sind. Sie tragen folglich in unterschiedlichem Maße zum Gesamtscore bei. Dennoch erreichen die einzelnen Subskalen bei der Überprüfung der Reliabilität ein Cronbach-Alpha über 0.70, abgesehen von zwei gering besetzten Faktoren, mit einem Cronbach-Alpha über 0.60, was für einen Subtest noch zufriedenstellend ist (vgl. Tabelle 5). Diese beiden Faktoren fallen beim fünffaktoriellen Modell mit Faktor 9 zusammen.

Tabelle 5: Reliabilität

Faktor	Cronbach-Alpha	Cronbach-Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
1	0.880	0.882	10
2	0.874	0.876	7
3	0.829	0.833	4
4	0.769	0.770	3
5	0.816	0.820	3
6	0.745	0.748	4
7	0.654	0.664	3
8	0.653	0.674	3
9	0.782	0.785	5

Interpretation

Grundlage der inhaltlichen Interpretation ist das faktorenanalytische Modell mit neun Faktoren, wobei Faktor 1 vor der Rotation der stärkste Faktor ist, nach der Rotation hingegen verschieben sich die Gewichte (vgl. Tabelle 2).

Während die erfragten Indikatoren die ‚Sichtstruktur‘ des Unterrichts und damit beobachtbare Prozesse aufnehmen, geben die Faktoren Hinweise auf die ‚Tiefenstruktur‘. Klieme (2006) hält diesen Übergang von der Sicht- zur Tiefenstruktur des Unterrichts für notwendig, da die Sichtstruktur immer nur ‚pars pro toto‘ steht und das nicht sichtbar zu Machende übersieht: „Es kommt vielmehr auf tieferliegende Merkmalsdimensionen an, die mit Kounins Prinzipien der Klassenführung, mit Beziehungsqualität, Motivationsunterstützung und anderen Aspekten des Unterrichtsklimas sowie mit der Aufbereitung fachlicher Inhalte zu tun haben“ (Klieme, 2006, 767). Ein wichtiger Schritt der Systematisierung von Befunden bestehe darin, die empirisch herausgeschälten einzelnen „Qualitätsmerkmale in wenigen ‚Basisdimensionen‘ zusammenzufassen“ (ebd., 769).

Die hier dargestellten Faktoren sind somit als komplexe, professionsgebundene Konstrukte zu verstehen, die Aufschluss darüber geben, wie Unterricht für sprachbeeinträchtigte Kinder möglichst barrierefrei gestaltet werden kann. Bei der hier vorliegenden faktorenanalytischen Interpretation handelt es sich um eine Übersicht der wesentlichsten Faktoren, nicht aber um eine erschöpfende Darstellung aller für Unterricht bedeutsamen Aspekte. Die in der Folge verwendete Faktorbenennung ist der Versuch, die sich im Faktor abbildenden Items möglichst präzise begrifflich zu fassen und damit ebenfalls ein Konstrukt.

Es zeigt sich, dass das theoretische Modell an vielen Stellen durch das empirische Modell bestätigt wird. Sowohl Faktoren allgemein ‚guten‘ Unterrichts als auch Faktoren, die sehr spezifische Items enthalten, bilden sich.

So finden sich die im Modell von Klieme (2006) als wesentlich erachteten Merkmale der Klassenführung und Schülerorientierung wieder, die auch in anderen Klassifikationen vorkommen (Hamre, 2009, Gudjons, 2006, Meyer, 2004, Helmke, 2009 u.a.).

Der Aspekt der ‚Strukturierung‘ wird bei der neunfaktoriellen Lösung in einem eigenen Faktor wiedergegeben und zeigt so die theoretisch vermutete Relevanz für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern.

Bei vielen der in der Fachliteratur als bedeutsam befundenen Merkmalen für Planung und Gestaltung sprachheilpädagogischen Unterrichts bleibt die theoretische Zuordnung der Items zu den Merkmalen erhalten und gibt Hinweise auf die Inhaltsvalidität des Konstrukts. Die Merkmale werden meist in inhaltlich sinnvoll zu interpretierenden Faktoren zusammengefasst. Drei Items weisen bei der neunfaktoriellen Lösung auch nach Optimierung des Fragebogens keine klare Faktorladung auf, einige weitere haben hohe Nebenladungen auf einem weiteren Faktor, was die Überschneidung zwischen den Konstruktbereichen deutlich werden lässt. So ist es nachvollziehbar, dass beispielsweise das Item 9 ‚Die SuS können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen‘ neben dem Faktor ‚Schülerorientierung‘ auch noch recht hoch auf Faktor ‚Differenzierung‘ lädt und bei der Lösung mit fünf Faktoren auch in diesen eingeht.

1. Schülerorientierung und lernförderliches Klima

Zu diesem Faktor gehören Aspekte, die sich auch in der Forschung zum allgemeinen Unterricht als wesentlich erwiesen haben. Dabei geht es um das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler in unterrichtliche Prozesse und in die Gestaltung des eigenen Lernens eingebunden werden.

- Können die SuS selbst zwischen verschiedenen Aufgaben wählen?
- Werden ihre Anregungen und Wünsche bei der Gestaltung des Unterrichtsprozesses berücksichtigt?
- Sind ihnen Lernziele und Leistungserwartungen transparent?
- Haben sie die Möglichkeit, ihren Lernstand selbst einzuschätzen, Arbeitsaufgaben selbstständig zu korrigieren und Arbeitsprozesse zu reflektieren?

Darüber hinaus spielen hier auch sprach- und kommunikationsspezifische Fragestellungen eine Rolle:

- Können die SuS Strategien entwickeln, wie sie mit Nichtverstehen und sprachlichen Schwierigkeiten umgehen können?
- Ist der Unterricht so gestaltet, dass die Lehrperson sich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung zuwenden kann?

2. Sprachtherapeutische Phasen im Unterrichtsprozess

Um Bildung für sprachbehinderte Kinder effektiv gestalten zu können, bedarf es der Fähigkeit, Unterricht auch für sprachrehabilitative Maßnahmen nutzbar zu machen. Die vergleichsweise lange Zeit, die Kinder im Unterricht verbringen, ermöglicht effektive Förderung, die additive Therapieeinheiten kaum in derselben Weise leisten können. Hierzu ist eine enge Verzahnung therapeutischer Maßnahmen mit den Unterrichtsinhalten und -methoden notwendig. Dazu gehören:

- die Schaffung von gezielten Sprech- und Kommunikationsanlässen
- Einbindung und Verankerung neuer Begriffe
- gezielte Hervorhebung grammatikalischer und phonetisch-phonologischer Zielstrukturen
- Auswahl und Nutzung der Unterrichtsinhalte in Bezug auf den sprachlichen Förderbedarf der Kinder
- Regelmäßige therapieintegrierende Unterrichtsphasen in allen Fächern, die sprachliche Zielstrukturen in den Blick nehmen (Kasus, Präpositionen, Nebensätze,..) u.a.

Auf diesem Hintergrund kann auch der Schriftspracherwerb gelingen, der eng mit mündlicher Sprachentwicklung verbunden ist und auf gemeinsamen Basisfunktionen beruht.

3. Diagnostische Fundierung

Ohne die konsequente Erhebung der Lernvoraussetzungen und -entwicklungen der Kinder ist eine differenzierte und passgenaue Gestaltung von Bildungsangeboten nicht möglich. Deshalb ist die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte bezogen auf freie und strukturierte Beobachtung sowie auf informelle und standardisierte Testverfahren unverzichtbar. In regelmäßigen Abständen

wird der Sprachentwicklungs- und Lernstand diagnostiziert, um die Förderung neu anzupassen. Fortlaufende Beobachtung und informelle Lernstandsdiagnostik finden im Unterricht selbst statt und zeigen zeitnah Fortschritte und Hindernisse auf, so dass der Unterricht situativ an die Bedürfnisse einzelner angepasst werden kann. Dazu gehört auch die Erarbeitung individueller Förderpläne.

4. Klassenführung

Dieser, in der allgemeinen Pädagogik als bedeutsam erkannte Faktor, ist ebenfalls in der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern relevant. Erst durch eine gelingende Klassenführung ist effektive Nutzung der Lernzeit möglich. Die Sicherung eines für alle angenehmen Arbeitsklimas ist dafür Grundlage. Dazu gehört, dass auch Kinder, die viel Zeit für den Entwurf einer sprachlichen Äußerungen brauchen, nicht unterbrochen werden bzw. ermuntert werden sich zu Wort zu melden. Die Items, die hier Eingang finden sichern ein angenehmes kommunikatives Milieu.

5. Differenzierung und Individualisierung

Um der Heterogenität der Kinder hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und -strategien gerecht werden zu können, bedarf es konsequenter, innerer Differenzierung. Diese äußert sich im Bereich der Gestaltung und Auswahl von Materialien und Arbeitsblättern, der Vereinfachung von Texten, der kommunikativen Gestaltung des Unterrichtsprozesses etc. ebenso wie in der Notwendigkeit, Lernvoraussetzungen immer wieder neu festzustellen. Dabei ist die Berücksichtigung des (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstandes notwendig.

6. Sprachbegleitende Hilfen

Hierbei handelt es sich um methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die sprachbehinderten Kindern Lernen erleichtern bzw. erst ermöglichen. Da vielfach die auditiven Wahrnehmungsleistungen der Kinder beeinträchtigt sind, ist der Einsatz von unterstützenden Handzeichensystemen oder Mundbildern hilfreich. Sie können ebenso wie Anlautbilder dazu beitragen, bei den SuS die Fähigkeit zu entwickeln, ähnlich klingende Laute zu unterscheiden und Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu sichern. Handlungsbegleitendes Sprechen unterstützt das Verständnis von Inhalten und Abläufen.

7. Strukturierung des Unterrichtsprozesses

Die Arbeit mit festen Strukturen und Ritualen gibt den SuS emotionale und strukturelle Sicherheit und hilft, Abläufe verlässlich zu gestalten. Dadurch werden Ressourcen für inhaltliches Lernen frei. Insbesondere Kinder, die Mühe haben, eigene Arbeitsprozesse zu strukturieren und Handlungen zu planen, profitieren von äußeren Strukturen. Das Besprechen von Tages- und Arbeitsabläufen sowie deren konsequente Visualisierung erleichtern die Orientierung und ermöglichen, dass Kinder sich immer wieder rückversichern können, wenn sie Informationen vergessen oder nicht verstanden haben.

8. Wertschätzende Kommunikation

Grundlage für gelingende Kommunikation ist das Zutrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten, die Gewissheit, dass Kommunikationsversuche erfolgreich und gewinnbringend für den einzelnen sind. Häufige Erfahrungen, nicht verstanden oder nicht ernst genommen zu werden, verunsichern und können zum Rückzug aus Kommunikationssituationen führen. Aus diesem Grund sind Wertschätzung und Würdigung von Redebeiträgen der SuS durch die Lehrkräfte unverzichtbar. Jedes einzelne Kind sollten im Unterricht immer wieder positive Kommunikationserfahrungen machen können. Dazu gehört nicht nur die Verbalsprache, sondern auch der Einbezug von Mimik und Gestik. Stumme Impulse ermöglichen es den Schülern, selbst zu Wort zu kommen und eigene Gedanken und Gefühle zu formulieren.

9. Semantisch-kognitive Sicherung

Dieser Faktor macht die Notwendigkeit deutlich, im Unterricht das Sprachverständnis der SuS sicherzustellen und zu erweitern. Dazu bedarf es einerseits einer stetigen, diagnostischen Aufmerksamkeit, inwieweit die SuS die geplanten Inhalte auf dem Hintergrund ihrer Lernvoraussetzungen verstehen können. Andererseits ist fachspezifische Methodenkenntnis unverzichtbar. Bei der Planung des Unterrichts muss überlegt werden, welches Wortmaterial den einzelnen Kindern unbekannt sein könnte, wie dieses eingeführt und verankert werden kann, um den Wortschatz

der Kinder zu erweitern und erfolgreichen Wortabruf sicherzustellen. Während des Unterrichtsprozesses sollte das Verständnis gesichert werden. Eine besondere Rolle spielt dabei die Lehrersprache, die durch Betonung, Pausen, Prosodie etc. zur Hervorhebung wesentlicher oder neuer Inhalte eingesetzt werden kann. Auch müssen SuS zunehmend lernen, Nichtverstehen zu erkennen und zu signalisieren.

Bei der fünffaktoriellen Lösung bleiben der Faktor ‚Schülerorientierung‘ (gestärkt um die Items 18 und 43) sowie die Faktoren ‚Diagnostische Fundierung‘ (gestärkt um Item 44 – Analysieren von Fehlern) und ‚Differenzierung‘ (gestärkt um Item 9 – Wahl unterschiedlich schwieriger Aufgaben durch die Schüler) nahezu unverändert erhalten. Die beiden sehr sprachspezifischen Faktoren ‚Sprachbegleitende Hilfen‘ und ‚Sprachtherapeutische Phasen‘ bilden einen gemeinsamen Faktor, der 20,7% der Gesamtvarianz aufklärt. Die zuvor mit lediglich drei Items besetzten Faktoren ‚Klassenführung‘, ‚Strukturierung des Unterrichtsprozesses‘ sowie ‚wertschätzende Kommunikation‘ gehen mit dem Faktor ‚semantisch-kognitive Sicherung‘ in einen starken Faktor (2) ein, der nun 16 Items enthält und 20,5% der Gesamtvarianz aufklärt. Er macht deutlich, dass die Sicherung des Sprachverständnisses durch den Einsatz von Lehrersprache sowie durch Maßnahmen von Strukturierung und Visualisierung sowie die Sicherung eines ermutigenden und wertschätzenden kommunikativen Milieus ein wesentlicher Bereich sprachheilpädagogischen Handelns ist. Die Subskalen der fünffaktoriellen Lösung können folglich zu folgenden inhaltlichen Dimensionen zusammengefasst werden:

1. Schülerorientierung und lernförderliches Klima
2. Sicherung von Sprachverständnis und kommunikativ ermutigendem Milieu
3. Sprachheilpädagogisches Handeln im Unterricht
4. Diagnostische Fundierung
5. Differenzierung und Individualisierung

Diskussion

Das Vorgehen zur Konstruktion des vorliegenden Verfahrens LeFraU-S birgt einige Problemstellen. Einen derart komplexen Gegenstandsbereich, wie ihn Unterricht darstellt, einer Überprüfung zugänglich zu machen, erfordert Reduktion und Auswahl des potenziell Wesentlichen. So kann immer nur das geprüft werden, was auch aufgenommen ist, anderes fällt weg. Damit bestimmt die Vorauswahl das Ergebnis. Diese Vorauswahl ist im Rahmen des Konstruktionsprozesses zwar in mehreren Schritten (Literaturanalyse, Austausch im Forschungsteam, Expertenbefragung, Gewichtung, Konstruktion des Instrumentes, Überarbeitung nach Pilotphase) und so auf breiterer Basis erfolgt, dennoch bleibt sie exemplarisch. Zu Beginn des Konstruktionsprozesses wurde eine vergleichsweise umfangreiche Itemzahl von 65 Items gewählt. Diese wurde nach einer Schwierigkeits- und Faktorenanalyse auf 45 reduziert, um den Testentwurf zu optimieren und praktikabler zu machen. Diese Reduktion erhöht erneut die Exemplarität.

Die für wesentlich befundenen Merkmale mussten durch beobachtbare Indikatoren operationalisiert werden, die auch nur als Teil für ein größeres Ganzes stehen. Dabei erhebt sich immer die Frage nach dem Abstraktionsgrad der Items, der so gewählt werden muss, dass er einer vergleichbaren Prüfung nach Häufigkeit zugänglich ist und Varianz erzeugen kann. Die Items waren auf dem Hintergrund der Hierarchisierung nach Bedeutsamkeit für sprachbeeinträchtigte Kinder so angelegt, dass eine hohe Zustimmung von Seiten der Lehrkräfte zu erwarten war, wobei zu beachten ist, dass die Frage nach der Häufigkeit nicht zwingend mit ihrer Bedeutsamkeit gleichzusetzen ist. Dies bestätigte einerseits die theoretischen Vorannahmen, ging aber zu Lasten der Differenzierungsfähigkeit des Instrumentes.

Die Stichprobe, die den Fragebogen beantwortete kann nicht als bundesweit repräsentativ betrachtet werden. Die Rückmeldungen aus den einzelnen Ländern machen deutlich, dass es Länder gibt, in denen auf Grund der Arbeitsschwerpunkte der Lehrkräfte (z. B. in der Beratung, in inklusiven, wechselnden Kontexten o.ä.) die Beantwortung des spezifisch auf Unterricht bezogenen Fragebogens nicht möglich war. Möglicherweise sind die Lehrkräfte dort auch schwerer erreichbar, da sie nicht mehr an Förderschulen bzw. sonderpädagogischen Kompetenzzentren verortet sind.

Dennoch ist ein Fundament gelegt, das, durch weitere methodische Schritte ergänzt, in der Theorie für wesentlich erachtete und von der Praxis häufig eingesetzte und damit für praktisches Handeln bedeutsame Prozessmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern an unterschiedlichen Lernorten erfassen kann.

Zusammenfassung und Ausblick

Das hier dargestellte Faktorenmodell kann auf Grund des recht breit angelegten Entwicklungsprozesses Hinweise auf die für Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern wesentlichen Prozessmerkmale geben und so zur Standardentwicklung guten Unterrichts im Bereich der Sprachheilpädagogik beitragen. Die theoretische Vorannahme, dass neben Merkmalen allgemein guten Unterrichts sprachspezifische Merkmale vergleichbar bedeutsam sind und sich von Aspekten allgemein ‚guten‘ Unterrichts unterscheiden, konnte bestätigt werden. Während beispielsweise in den Faktor ‚Schülerorientierung‘ in erster Linie Items eingehen, die für jegliches Unterrichten relevant sind, bilden sich mit den Faktoren ‚Sprachbegleitende Hilfen‘ und ‚Sprachtherapeutische Phasen‘ sehr spezifische Faktoren, die keine Durchmischung mit Items allgemein ‚guten‘ Unterrichts erfahren und einen eigenen Kompetenzbereich darstellen. Bei der differenzierten Betrachtung des Faktormodells konnte eine Vielzahl von in Theorie und Praxis für bedeutsam gehaltenen Einflussvariablen auf neun Faktoren reduziert werden, die das Konstrukt eines ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ genauer beschreiben.

Die Überprüfung der Angemessenheit des Modells wurde in Bezug auf die Entwicklung der Schulleistung in den Bereichen Lesen und Mathematik an einer Stichprobe von 15 Klassen mit insgesamt 170 SuS an Schulen für sprachbeeinträchtigte Kinder in Baden-Württemberg vorgenommen und an anderer Stelle in Teilen veröffentlicht (vgl. Theisel, 2014; Theisel 2014). Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der erfassten Unterrichtsqualität und der Schulleistungsentwicklung insbesondere im Lesen (gemessen mit dem WLLP-1+) der SuS, auch bei auspartialisierter Intelligenzleistung. Dabei sind signifikante Korrelationen zwischen der Leseleistung Ende Klasse 2 mit den sprachspezifischen Faktoren festzustellen, nicht aber mit den Faktoren allgemein ‚guten‘ Unterrichts. Eine Untersuchung hinsichtlich der Zusammenhänge mit der sprachlichen Entwicklung der Kinder steht noch aus.

Die Zusammenhänge, die dabei deutlich werden, geben Hinweise auf eine Angemessenheit des Modells in bestimmten Bereichen, insbesondere bezogen auf die spezifischen Faktoren, hier vor allem den Faktor ‚sprachbegleitende Hilfen‘, der sowohl Ende Klasse 1 als auch Ende Klasse 2 signifikante Zusammenhänge mit der Schulleistung in Mathe (gemessen mit Demat 1+ und 2+) und Lesen aufweist. Ende Klasse 2 zeigen darüber hinaus die Faktoren ‚diagnostische Fundierung‘ sowie ‚semantisch-kognitive Sicherung‘ signifikante Korrelationen. Dies zeigt, dass eine fachspezifische Ausbildung, die Kompetenzen der Lehrkräfte in den auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner Kinder ausgerichteten methodischen Aspekten sichert, auch bzw. gerade in inklusiven Kontexten nicht aufgegeben werden sollte. Grundlage dieser methodischen Kompetenzen ist immer fachspezifisches Wissen die Problematik jedes einzelnen Kindes und mögliche Interventionen betreffend.

Dieses Modell eines ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘, das mit Hilfe des Lehrerfragebogens (LeFraU-S) erfasst wird, kann damit Grundlage kollegialer Supervision und Beratung werden. Der Fragebogen kann einerseits zur Selbstreflexion des eigenen Unterrichts eingesetzt werden, z. B. in der Ausbildung. Er enthält Kriterien, die theoretisch für bedeutsam gehalten und häufig in der Praxis eingesetzt werden. Andererseits kann er im Rahmen des Individualfeedbacks auch zur Fremdbeobachtung des Unterrichts dienen und so zur Selbstevaluation an Schulen beitragen. Ein entsprechender Entwurf liegt vor (Theisel, 2014, Anhang 4). Auch bei Fremdevaluation durch externe Beobachter ließe er sich anwenden und so die bisher eher allgemeine Evaluationspraxis der Förderschule ‚Sprache‘ spezifizieren. In inklusiven Settings könnte auf diese Weise ein spezifischer Blick auf die Qualitäten des Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder gerichtet werden.

Literatur

- Bahr, R. (2007): Sprachtherapeutischer Unterricht: Eine Perspektive für den Förderschwerpunkt Sprache. In Kolberg, T. (Hrsg.), Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (130–143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumgartner, S. (1998): Wissenschaftliche Sprachheilpädagogik und die Qualitätssicherung professionellen sprachtherapeutischen Handelns. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (5), 243-259.
- Baumgartner, S. (2004): Sprachheilpädagogik ist Pädagogik und mehr. In Dannenbauer, F. M., Maihack V., Baumgartner, S. (Hrsg.), Standort: Sprachheilpädagogik (99–197). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Berg, M. (2007): Kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs bei spracherwerbsgestörten Kindern. Aachen: Shaker (Pädag. Hochsch., Diss. Heidelberg.).

- Braun, O. (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik: dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* (25), 135-142.
- Braun, O., Homburg, G. & Teumer, J. (1980): Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. *Der Sprachheilpädagoge*, 12 (1), 1-21.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3., akt. und erw. Aufl. München: Pearson Studium.
- Dannenbauer, F. Michael. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (2), 90-94.
- Ditton, H. (2006): Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (235-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Farau, A. & Cohn, R. C. (2001): *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gieseke, T. (Hrsg.). (1995): *Integrative Sprachtherapie. Tendenzen und Veränderungen in der Sprachheilpädagogik*. Festschrift für Prof. Otto Braun zum 60. Geburtstag. Berlin: VWB.
- Glück, C. W. (2007, 20. Oktober): Sprachheilpädagogischer Unterricht: Vom doppelten Joch zur vierfachen Chance. Heilbronn.
- Glück, C. W. & Mussmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine „inklusive Sprachheilpädagogik“. *Die Sprachheilarbeit* (54, 5), 212-219.
- Glück, C.W., Theisel, A. (2014): Allgemeiner Überblick zum System der sonderpädagogischen Förder- und Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder in Deutschland, in: Grohnfeldt, M. (2014): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (367-374). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (1989): *Handbuch der Sprachtherapie*. Bd. 1. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverl. Spiess.
- Gudjons, H. (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hamre, B. H. Pianta R. C. Chomat-Mooney L. (2009): Conducting Classroom Observations in School-Based Research. In L. M. Dinella (Hrsg.), *Conductingscience-based psychology research in schools* (S. 79-105). Washington DC, USA: American Psychological association.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinemann, D., Eipper, K. & Niederhöfer, J. (2012): Das sprachheilpädagogische Dutzend oder Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts. *mit Sprache* (4), 5-12.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998): Entwicklung im Grundschulalter. *Die Münchner Studie "SCHOLASTIK"*. *Pädagogik* (Weinheim), 50 (6), 24-28.
- Holler-Zittlau, I. & Gück, M. (2001): Zum Verhältnis von Unterricht, sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Die Sprachheilarbeit*, 46 (1), 14-23.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil: Paralleltitel: Empirical research on instruction: recent developments, theoretical foundations, and subject-matter-specific findings. an introduction. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765-773. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4487>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-44879>.
- Lipowsky, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich-Jahresheft* (25), 26-30.
- Mayer, A. (2009): Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (3), 108-118.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* 2. durchges. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007): *Übungen zum guten Unterricht: Eine Handreichung für Aus- und Fortbildung*. *Friedrich Jahresheft*, 25 (Beilage).
- Moser, U. & Tresch, S. (2003): *Best Practice in der Schule: Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverl. des Kantons Aargau.
- Motsch, H.-J. (2004): *Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.
- Nippold, M. A. (2012): Different Service Delivery Models for Different Communication Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (2), 117-120. [5.7.2012].
- Orthmann, W. (1977): Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. *Die Sprachheilarbeit* (22), 37-49.
- Preuss-Lausitz, U. (2011): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?q=gutachten+zum+stand+und+zuden+perspektiven+inklusive+sonderp%C3%A4dagogischer+f%C3%B6rderung+in+sachsen&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=i&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [31.7.2011].
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Mit 32 Tabellen. München: Reinhardt.

- Schönauer-Schneider, W. (2008): Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (6), 324-333.
- Seiffert, H. (2008): Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (3), 147-153.
- Theisel, A. (2010): Qualitätssicherung in der schulischen Arbeit mit sprachbehinderten Kindern. Fragestellungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Dokumentationsformen im Rahmen von ILEB in Baden-Württemberg. *Die Sprachheilarbeit*, 55 (3), 130-137.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit*, 57 (1), 24-34.
- Theisel, A. K. (2014): Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern – Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-141998>.
- Theisel, A. K. (2014): Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung, 189-195, in: Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C.W. (Hrsg.): *Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Troßbach-Neuner, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht: Pädagogische Verpflichtung und Chance. *Die Sprachheilarbeit*, 42, 277-288.
- Weinert, F. E., Schrader F. W. (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In Petillon, H. (Hrsg.): *Schülergerechte Diagnose. Theoretische u. empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp. Weinheim u.a: Beltz, 11-30.
- Wellenreuther, M. (2008): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Werner, L. (1975): Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. *Die Sprachheilarbeit*, 20 (3), 77-83.

Anhänge

Anhang 1: Deskriptive Statistik

	Mittelwert	Standardabweichung ^a	Analyse N ^a
IST3: Ich setze ein Handzeichensystem ein.	4,6867	1,38107	325
IST5: Ich begleite meine Handlungen sprachlich.	5,0188	,92944	325
IST6: Ich setze Minimalpaare z. B. Reime entsprechend der Ausspracheproble einzelner Kinder ein (Keller -Teller, Nagel -Nadel..)	3,8603	1,17832	325
IST7: Ich visualisiere Informationen/Arbeitsanweisungen.	4,9200	,93611	325
IST9: Die S. können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen.	3,8452	,98172	325
IST10: Ich setze Rituale (Morgenlied, -kreis, Vesperzeit etc.) ein.	5,4006	,81142	325
IST11: Ich gebe den S. je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.	4,6420	1,01603	325
IST12: Ich gebe Kindern mit Aussprache- und Grammatikproblemen korrekatives Feedback bezogen auf die individuelle Problematik.	5,3230	,84694	325
IST13: Ich informiere die S. über Lernziele der Unterrichtsstunden.	4,4063	1,04997	325
IST16: Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Niveau.	3,9097	1,13363	325
IST17: Ich bespreche mit den Kindern den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar.	4,9397	1,09974	325
IST18: Ich schaffe gezielt Sprechanlässe für bestimmte Kinder.	4,6195	,97017	325
IST19: Ich fordere die S. auf, Nichtverstehen zu signalisieren.	4,9228	,97669	325
IST20: Wenn ich den Kindern Texte zu lesen gebe, verändere ich diese im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner Kinder.	4,0738	1,20490	325
IST21: Die S. reflektieren ihre Arbeitsprozesse.	3,9164	1,01035	325
IST22: Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Kinder diesen in eigenen Worten wiederholen.	4,7785	,89933	325
IST24: Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z. B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...)	4,1473	1,02451	325
IST25: Ich überlege mir, welche Wörter den Kindern unbekannt sein könnten.	5,1877	,88811	325
IST26: Ich gebe den Kindern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.	4,6975	1,08633	325
IST27: Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation gezielt zur Hervorhebung bestimmter grammatikalischer Strukturen ein (z. B. Kasus, Verbstellung..)	5,1723	,90327	325
IST29: Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten.	4,2446	1,04184	325
IST30: Ich erarbeite mit den Schülern Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.	3,8088	1,11019	325
IST31: Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen Schülers.	4,8854	,83659	325
IST33: Ich nehme Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.	3,6688	,90077	325
IST34: Ich setze stumme Impulse ein.	4,6068	1,01693	325
IST35: Ich würdige Redebeiträge der Kinder (Lob) und greife sie auf.	5,2646	,70106	325
IST36: Ich unterstütze die S., ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.	4,2391	,99161	325
IST37: Ich mache den S. meine Leistungsbewertung transparent.	4,1725	1,20511	325
IST40: Die Schüler kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.	3,8050	1,02426	325
IST41: Neue Wörter/Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.	4,7678	,98065	325
IST42: Mit neuen Wörtern/Begriffen lasse ich die S. thematisch passende Sätze bilden.	3,8280	1,15298	325
IST43: Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der S. fest.	3,7079	1,20073	325

	Mittelwert	Standardabweichung ^a	Analyse N ^a
IST44: Fehler der Kinder analysiere ich und nutze sie für die Förderplanung.	4,3169	1,09200	325
IST45: Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.	5,3520	,81880	325
IST48: Ich binde die Schüler als Helfer in das Unterrichtsgeschehen (z. B. Stationenarbeit) ein.	4,1522	1,10490	325
IST51: Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Ausspracheförderung einzelner Kinder aus.	4,3824	1,15382	325
IST54: Neue grammatikalische Zielstrukturen (z. B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).	4,0865	1,18222	325
IST57: Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte daran, welche sprachlichen Lernmöglichkeiten sie für die Kinder bieten.	4,5563	1,07006	325
IST58: Wenn ein Schüler lange zu sprachlicher Äußerung braucht, Sorge ich dafür, dass andere ihn nicht unterbrechen.	5,3313	,76891	325
IST59: Ich achte in Arbeitsphasen darauf dass die Schüler leise an ihrem Platz arbeiten.	5,3364	,82339	325
IST60: Ich ermuntere die Schüler, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen.	4,9164	,87971	325
IST61: Ich erarbeite für die Schüler individuelle Förderpläne.	4,0125	1,69963	325
IST62: Ich tausche mich mit anderen KollegInnen aus, um Anregung für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.	4,1538	1,15778	325
IST64: Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der Schüler mit standardisierten Verfahren.	2,9045	1,44566	325
IST65: Ich diagnostiziere den (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler mit informellen Verfahren (z. B. Beobachtungsbögen).	3,2405	1,33763	325
a. Bei jeder Variablen werden fehlende Werte durch den Variablenmittelwert ersetzt.			

Zur Autorin:

Dr. Anja Theisel arbeitet derzeit als Fachschulrätin an der Lindensparkerschule in Heilbronn. Als Vertreterin des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung – Abteilung Sonderschulen in Stuttgart hat sie im Rahmen der Forschungsstudie KiSSES in B.-W. mitgewirkt.

Korrespondenzadresse

Dr. Anja Theisel
Lindensparkerschule Heilbronn
Lachmannstraße 2-12
74076 Heilbronn
E-Mail: dgs@theisel.de