

# Bildung und Förderung bei Sprach- beeinträchtigungen in inklusiven Settings

Empfehlungen für  
Pädagog/innen im  
Regelunterricht

Jörg Mußmann



Themenreihe  
Band 5



**BMB**  
Bundesministerium  
für Bildung

---

Mußmann, J. (2017). *Bildung und Förderung bei Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings. Empfehlungen für Pädagog/innen im Regelunterricht.* (ÖSZ Themenreihe Heft 5). Graz: ÖSZ.

---



**MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER**  
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum  
Geschäftsführung: Gunther Abuja  
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/I  
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6  
office@oesz.at, www.oesz.at, www.facebook.com/oesz.at



**EINE INITIATIVE DES**  
Bundesministeriums für Bildung  
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5  
www.bmbwf.gv.at

---

Diese Broschüre steht auf [www.oesz.at](http://www.oesz.at) als Download zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: 15. Dezember 2017

---

**Redaktion:** Clara Schmickl-Reiter, Gunther Abuja  
**Lektorat:** Verena Reiter  
**Layout:** textzentrum graz  
**Druck:** Dorrong

ISBN 978-3-902959-18-8

---

Alle Rechte vorbehalten.  
© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2017.

# **Bildung und Förderung bei Sprach- beeinträchtigungen in inklusiven Settings**

Empfehlungen für  
Pädagog/innen im  
Regelunterricht

Themenreihe des Österreichischen  
Sprachen-Kompetenz-Zentrums

Band 5

Jörg Mußmann



# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	<b>5</b>
<b>1 Einleitung</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>2 Sprache und Sprechen</b> . . . . .	<b>10</b>
2.1 Spracherziehung . . . . .	11
2.2 Sprachliche Bildung. . . . .	11
2.3 Spezifische Sprachförderung . . . . .	12
2.4 Beeinträchtigungen der Erstsprache . . . . .	15
2.4.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES). . . . .	15
2.4.2 Störungen der Kommunikations- und Redefähigkeit . . . . .	16
2.4.3 Zentral bedingte Sprach- und Sprechstörungen. . . . .	16
2.4.4 Dysphonien/Stimmstörungen. . . . .	17
2.4.5 Myofunktionelle Störungen/Sprechstörungen. . . . .	17
2.5 Schwierigkeiten und Barrieren im gemeinsamen Unterricht. . . . .	17
2.6 Was kann ich bei Sprachbeeinträchtigungen tun? . . . . .	18
2.6.1 Aufgaben von Logopäd/innen und Pädagog/innen . . . . .	18
2.6.2 Pädagog/innen unterstützen durch gesteuerte Sprachverwendung . . . . .	19
<b>3 Empfehlungen bei Sprachbeeinträchtigungen im inklusiven Unterricht</b> . . . . .	<b>22</b>
3.1 Kriterien für die Gestaltung sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts . . . . .	22
3.1.1 Gruppenleitung . . . . .	23
3.1.2 Lernförderndes Klima und Motivierung . . . . .	23
3.1.3 Strukturierung und Konsolidierung sprachlicher Förderziele . . . . .	23
3.1.4 Aktivierung. . . . .	23
3.1.5 Differenzierung . . . . .	24
3.1.6 Akzentuierung überfachlicher Kompetenzen . . . . .	24
3.2 Förderschwerpunkt Sprache. . . . .	24
3.2.1 Anforderungen auf phonetisch-phonologischer Ebene . . . . .	24
3.2.2 Anforderungen auf semantisch-lexikalischer Ebene . . . . .	25
3.2.3 Anforderungen auf syntaktisch-morphologischer Ebene . . . . .	26
3.2.4 Anforderungen auf kommunikativ-pragmatischer Ebene . . . . .	26
<b>4 Konzepte und Methoden mit dem Förderschwerpunkt Sprache</b> . . . . .	<b>28</b>
4.1 Kontextgestaltung . . . . .	29
4.1.1 Sitzordnung und Raumgestaltung . . . . .	29
4.1.2 Offene Unterrichtsformen . . . . .	29
4.1.3 Geschlossene Unterrichtsformen. . . . .	30
4.2 Medien . . . . .	31
4.2.1 Demonstration und Präsentation . . . . .	31
4.2.2 Selbstinformation . . . . .	31
4.2.3 Kooperation zwischen Schüler/innen. . . . .	32

4.2.4	Medien und Sprachförderung . . . . .	32
4.2.4.1	Beispiele für Methoden auf phonetisch- phonologischer Ebene . . . . .	32
4.2.4.2	Beispiele für Methoden auf semantisch-lexikalischer Ebene . . . . .	33
4.3	Beispiele für Methoden mit dem Förderschwerpunkt Sprache. . . . .	34
4.3.1	Beispiele für Methoden auf syntaktisch-morphologischer Ebene . . . . .	34
4.3.2	Beispiele auf syntaktisch-morphologischer Ebene, z. B. zu Kasusmarkierung (Akkusativ). . . . .	34
4.4	Lehrer/innensprache . . . . .	34
4.4.1	Prosodische Aspekte . . . . .	34
4.4.2	Lob. . . . .	35
4.5	Sprachspezifische Strategien . . . . .	36
4.5.1	Geschlossene und Alternativfragen. . . . .	36
4.5.2	Modell- und Rückmeldestrategien . . . . .	36
4.5.3	Kognitives Modellieren: 'Lautes Denken'. . . . .	38
4.5.4	Reflexionsorientierte Strategien . . . . .	38
4.5.4.1	Metaphonologie/'Phonologische Bewusstheit' . . . . .	39
4.5.4.2	Metasemantik . . . . .	39
4.5.4.3	Metasyntax. . . . .	40
4.5.4.4	Metapragmatik. . . . .	40
5	<b>Abschließende Bemerkungen . . . . .</b>	<b>41</b>
	Empfehlungen zu weiterführender Praxisliteratur . . . . .	42
	Literatur. . . . .	43

## Vorwort

Die vorliegende Broschüre *Bildung und Förderung bei Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings* wurde im Auftrag des BMB, Referat I/1a, das unter anderem für die Förderung inklusiver Bildung und Implementierung von inklusiven Modellregionen sowie den internationalen Austausch zu Fragen der Inklusion zuständig ist, erstellt.

Seit mehreren Jahren leitet das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum im Auftrag des genannten Referats ein Projekt (Fremd-)Sprachenlernen in inklusiven Settings. Es dient dazu, Expertise und Erfahrungen zur (fremd-)sprachlichen Bildung in inklusiven Settings zu bündeln und Maßnahmen vorzuschlagen, die die Lehrpersonen und ihre Schüler/innen im (Fremd-)Sprachenunterricht in inklusiven Settings unterstützen sollen.

Neben dem Fremdsprachenunterricht ist auch der Sprachunterricht im Allgemeinen in inklusiven Settings von besonderer Bedeutung. Im Zuge der Arbeit der Expert/innengruppe kristallisierte sich daher heraus, dass eine kompakte Handreichung zum Thema des inklusiven Sprachenlernens im Kontext von sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen einen Mehrwert für viele Schüler/innen und Lehrkräfte bedeuten würde.

Die vorliegende Broschüre behandelt nun diese Thematik in umfassender und komplexer Weise, geht auf viele unterschiedliche Aspekte des Themas ein und bietet eine Reihe von Ansätzen für eine sensible Gestaltung dieses Unterrichts sowie für konkrete Übungs- und Fördermaßnahmen. Die Reichhaltigkeit der aufgezeigten Analysen und Unterrichtsvorschläge macht diese Broschüre zu einem Nachschlagewerk für involvierte Pädagog/innen und Fachkräfte. Eine ausführliche Bibliografie und weiterführende Literaturempfehlungen komplettieren das Werk.

Wir hoffen, dass interessierte Pädagog/innen und Fachleute, die in diesem Feld arbeiten, Nutzen aus dieser Broschüre ziehen können und dadurch die Arbeit in den inklusiven Settings etwas erleichtert wird.

Gunther Abuja  
(Geschäftsführer des ÖSZ)





# 1 Einleitung

Jörg Mußmann

Diese Handreichung richtet sich an Lehrer/innen im Regelunterricht. In diesem Bereich unterrichten Pädagog/innen heutzutage in sehr heterogenen Lerngruppen. Schüler/innen mit sehr unterschiedlichem Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und unterschiedlichen Erstsprachen erfordern eine differenzierte pädagogische Diagnostik und Unterrichtsplanung. Gerade im Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeiten der Schüler/innen stehen die Pädagog/innen vor besonderen Herausforderungen, da die Sprache ein zentrales Medium der Unterrichtskommunikation ist. Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf im Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache benötigen besondere, sprachensible Bildungsangebote. Für Schüler/innen mit entwicklungsbedingten oder erworbenen Beeinträchtigungen (z. B. nach Unfällen) gestaltet sich die Sprachbildung unter erschwerten Bedingungen. Um Bildungsangebote und Fördermaßnahmen für diese Kinder und Jugendlichen mit spezifischen Sprachbeeinträchtigungen bereitzustellen, sind von allen beteiligten pädagogischen Fachkräften – in unterschiedlichem Ausmaß – fachwissenschaftliche Einblicke in die spezielle Problemlage erforderlich.

Die im Folgenden skizzierten Störungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme oder der Redefähigkeit können zu Behinderungen in der Kommunikation führen. Diese Erfahrungen können je nach Ausmaß und Alterszeitpunkt als kritische Lebensereignisse (Filip 1995) wahrgenommen werden. Im Schulalter schränken die Sprachstörung und die Behinderungserfahrungen je nach Form und Ausmaß die Teilhabe am schulischen Alltag und im Unterricht ein. Solche „Sprech- und Formulierungskrise[n]“ (Homburg 1983, S. 119) werden von Schoor (2000, S. 198) durch folgende Merkmale charakterisiert (vgl. Mußmann 2012a):

- **Offensichtlichkeit:** Sprachliche Beeinträchtigungen können auffällig sein (z. B. Stottern) oder durch Vermeidungsverhalten versteckt bleiben (z. B. Mutismus).
- **Dauer und Häufigkeit:** Sprachstörungen können sehr lange andauern (z. B. bei kindlichen Aphasien nach Hirnverletzungen), vorübergehend sein (z. B. bei Aussprachestörungen) oder phasenweise auftreten (z. B. beim Stottern).
- **Gewissheit:** Sprachstörungen können unveränderbar (z. B. Stimmstörungen nach Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalten) oder längere Zeit ungeklärt sein (z. B. Sprachentwicklungsstörungen).
- **Schwere:** Sprachstörungen können – häufig als sekundäre Phänomene – die selbstbestimmte Teilhabe am Unterricht und am Alltag massiv beeinträchtigen (z. B. bei völliger Unverständlichkeit durch universelle Aussprachestörungen) oder eine kaum eingeschränkte Lebensführung zulassen (z. B. Sigmatismus).
- **Ästhetik:** Sprachstörungen können mit emotional schwer beeinträchtigenden, ästhetischen Auffälligkeiten verbunden sein (z. B. nach Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalten) oder im naiven Alltagsverständnis interessant wirken (*‘Lispeln mit Charme’*).

- **Empathie und Akzeptanz:** Sprachstörungen können selbstbezogen sein; wenn dies zutrifft, kann ihnen schwerer empathisch begegnet werden (z. B. Mutismus) oder Abneigung (z. B. beim Poltern oder bei stimmlichen Auffälligkeiten) oder Mitleid (z. B. beim Stottern) erzeugen.
- **Schuldzuweisung:** Sprachliche Auffälligkeiten können durch naive und einseitige Erklärungen vermeintlicher Ursachen zu Schuldzuweisungen führen, die sich auf den Betroffenen („*der ist dumm*“), die Familie („*Die sprechen da alle so*“) oder deren sozioökonomische Sprache („*Unterschichtsprache*“) beziehen.

In der inklusiven Schule und im inklusiven Unterricht müssen die Pädagog/innen diese zwischenmenschlichen Wahrnehmungen, Empfindungen und deren mögliche sozialen und emotionalen Effekte im Rahmen von Klassengesprächen und außerhalb des Unterrichts berücksichtigen und darauf reagieren. Ob eine inklusive Schule dies leisten kann, hängt maßgeblich von der personellen Ausstattung und der fachspezifischen Qualifikation der Pädagog/innen ab. Mit ihren fachspezifischen psycholinguistischen und sprachpädagogischen Qualifikationen können Sonderpädagog/innen – mit dem Förderschwerpunkt Sprache – beraten und helfen, für diese Merkmale sprachlicher Behinderungserfahrungen zu sensibilisieren, und den Unterricht barrierefrei mitzugestalten. Sie können gegebenenfalls auch direkt im Unterricht individualisiert einzelne Schüler/innen unterstützen. Es soll damit vermieden werden, dass Beeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme und der Redefähigkeit Störungen oder Verzögerungen der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung nach sich ziehen.

Beeinträchtigungen in diesen Entwicklungsbereichen können sich gegenseitig aufrechterhalten oder verstärken. In der diagnostischen Beobachtung sind also stets Überschneidungen in den Entwicklungsbereichen des Lernens und des Verhaltens zu berücksichtigen. Diese Zusammenhänge führen jedoch nicht zu einer Nivellierung der Zielsetzung und sonderpädagogischen Unterstützungsangebote, sondern zu ihrer Spezifizierung. Kinder mit Sprachstörungen benötigen konzentrierte Lernangebote im jeweiligen sprachlichen Bereich. Daraus ergeben sich Aufgabenbereiche und Handlungsfelder der Sonderpädagog/innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

### Fallbeispiel 1:

Im Morgenkreis einer zweiten Primarschulklasse berichten die Schüler von ihren Aktivitäten am Wochenende. Der sechsjährige, deutsch-türkisch aufwachsende Melek erzählt seinen Mitschüler/innen vom Sonntag: *„Wir sind nach Schwimmbad gefahren. Aber der Wasser war kalt“.*

Der gleichaltrige, einsprachig deutsch aufwachsende Sedrik ist dran: *„Mein Vater und die Mama eine Bu dekaufen. Ich wollte die habe“.*

Meleks Fehler sind nicht ungewöhnlich, weil das Türkische keine Präpositionen als einzelne Wörter kennt, sondern sie werden durch Suffixe – also Anhängsel an ein Wort – wie zum Beispiel die deutschen Pluralformen, ausgedrückt. Diese türkischen Suffixe gibt es aber so im Deutschen nicht. Auch bei der Genuszuweisung („die Wasser“) sind bei Melek Probleme zu erwarten, da Zweisprachler/innen des Deutschen häufig Probleme wegen der zahlreichen Ausnahmeregeln haben und die grammatischen Geschlechter oftmals zusammen mit dem Nomen auswendig lernen. Melek helfen vermehrte sprachliche Bildungsangebote, um diese Besonderheiten im Deutschen zu lernen.

Die Fehler bei Sedrik sind anders zu bewerten. Er hat wesentliche Meilensteine der grammatischen Entwicklung noch nicht erreicht. Er produziert zwei Hauptsätze, obwohl der Zusammenhang durch eine subordinierende Konjunktion mit einem Nebensatz („weil“) ausgedrückt werden könnte. Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Verbstellung und Genuszuweisung, die für monolingual deutschsprachige Kinder kaum ein Problem darstellt, kann von Sedrik noch nicht ausgedrückt werden. Zusätzlich lässt er schwierig zu bildende Laute aus („ch“) oder vereinfacht sie („d“ statt „g“). Daraus lässt sich schließen, dass Sedrik eine spezifische Förderung der Sprachentwicklung in den Bereichen der Grammatik und Aussprache benötigt.

**Fallbeispiel 2:**

Holger lernt nach dem Umzug seiner Eltern nun seine dritte Klasse einer NMS kennen. Er bringt ein Zeugnis mit besonders guten Noten in Sport und Mathematik mit. Holger weiß, dass er stottert. Es fällt ihm schwer, Zugang zur neuen Gemeinschaft zu finden und er hält sich in Gesprächen sehr zurück oder spricht gar nicht. Sein Sport- und Mathematiklehrer meint es gut mit ihm und will das Kennenlernen rasch und direkt anbahnen, indem er ihm im Mathematikunterricht vor der Klassen den Rechenweg erklären lassen will, da er in der Einzelarbeitsphase als erster fertig ist und der Lehrer seine Leistung würdigen will. Holger beginnt stark zu stottern und bricht seine Rede ab. Die Klasse reagiert unterschiedlich. Einige sind betroffen, andere machen sich lustig. Der Lehrer mahnt zur Rücksichtnahme und zum Verständnis, erinnert sich an selbst erlebte Situationen, in denen er vor Aufregung nicht flüssig sprechen konnte und daran, dass Holger ja in anderen Situationen, z. B. im Sportunterricht beim Mannschaftsspiel mit einzelnen Mitschüler/innen, problemlos und flüssig sprechen konnte. Er gibt Holger beim nächsten Mal Ratschläge wie „*Atme erst mal tief durch*“ oder „*Denk erst mal in Ruhe nach, was du sagen willst!*“, aber die helfen Holger nicht, sondern verstärken seine unflüssige Sprechweise, denn die Probleme und Ursachen des Stotterns sind andere. Dass Holger in anderen Situationen, in denen – wie beim Mannschaftssport – nebenbei gesprochen wird, kaum oder gar nicht stottert, ist normal für das Problem. Eine gestörte Atmung oder Angst vor Menschen sind nicht die Ursache des Stotterns, sondern sind Begleiterscheinungen. Holger braucht Förderung durch einen verständnisvollen Umgang mit dieser Form der Sprachstörung und durch fachkundige Beratung der Lehrkraft.

Langfristig wird innerhalb der Schule eine kollegiale Kooperation und Fachberatung zwischen Pädagog/innen, die für inklusive Settings spezialisiert sind, und Sprachheilpädagog/innen erforderlich sein und außerschulisch eine Zusammenarbeit mit der Logopädie. Diese Handreichung soll die Pädagog/innen im Regelunterricht für diese speziellen Problemlagen sensibilisieren und erste Hilfestellungen geben. Zusätzlich sollen Beratungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um auch Schüler/innen mit Sprachentwicklungsproblemen im Unterricht gerecht zu werden.

## 2 Sprache und Sprechen

Aus pädagogischer Perspektive ist die Lautsprache das zentrale Medium schulischen Lernens, sozialen Handelns und emotionalen Erlebens. Durch die Sprache werden Gedanken und Gefühle in Wörter gefasst und werden so mit anderen geteilt. Sprache „ist nichts anderes als eine spezialisierte und konventionalisierte Fortführung des gemeinsamen Handelns“ (Braun 2006, S. 172) sowie „Medium und zugleich Gegenstand des Unterrichts“ (Wallrabenstein 1997, S. 156). Jede Lehrkraft sollte über Grundkenntnisse bezüglich Sprache als Medium verfügen. Dieses grundlegende Wissen über den strukturellen Aufbau der Sprache, die Didaktik des Deutschunterrichts sowie allgemeine Prinzipien der Gesprächsführung und Moderation ist erforderlich, um allen Schüler/innen das Erleben erfolgreicher Kommunikation und das Nachdenken über Sprache und Kommunikation zu ermöglichen. Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer können die elementaren Prinzipien der Spracherziehung und sprachlichen Bildung durchgehend in ihren Unterricht einbringen und auch Eltern anregen, diese Prinzipien in der Kommunikation mit ihren Kindern umzusetzen.

Bei Kindern und Jugendlichen kommt es immer wieder zu spezifischen, erschwerten Bedingungen in der Sprachentwicklung und im Sprachgebrauch. Unabhängig von einer Mehrsprachigkeit oder sozio-kulturellen Anregungen beeinträchtigen erworbene oder entwicklungsbedingte Schwierigkeiten wie Aussprachestörungen oder Stottern mehr oder weniger stark den Sprachgebrauch, das Sprechen, die Stimme oder die Redeflüchtigkeit und damit die Teilhabe an Kommunikation.

Außerhalb der Schule kann dabei die sprachtherapeutische Unterstützung durch Logopäd/innen erforderlich werden. In der Schule ist es die Aufgabe aller Pädagog/innen, die Fähigkeiten und Schwierigkeiten dieser Schüler/innen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen, Lern- und Bildungsangebote anzupassen und geeignete Fördermöglichkeiten, etwa durch Kooperation mit anderen, spezialisierten Pädagog/innen, bereitzustellen. Unterrichtsintegrierte, spezifische Sprachförderung geht über Sprachbildung und -erziehung hinaus.

Hindernisse, die durch die Erwartungen der Gesprächspartner/innen, die sprachliche Anforderung des Gesprächsthemas und -verlaufes sowie die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen entstehen, beeinträchtigen den erwartungsgemäßen Gebrauch der Lautsprache in produktiver und rezeptiver Hinsicht. Dann wird Sprache selbst zum Gegenstand pädagogischer und sonderpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen. Die mit einer solchen Situation entstehende, individuelle „Sprech- und Formulierungskrise“ macht „Sprache bewusstseinspflichtig“ und fachpädagogische Intervention lernwirksam und deshalb sinnvoll (Homburg 1983, S. 119). Denn „[w]enn Kinder erfolgreich kommunizieren, also Wünsche und Gedanken ausdrücken und gemeinsames Handeln planen und beschreiben können, ist diese Leistung noch nicht gleichbedeutend mit formal-sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Kany/Schöler 2010, S. 14).

## 2.1 Spracherziehung

Bewusstes spracherzieherisches Handeln von Pädagog/innen und Eltern umfasst zum einen die Gestaltung einer Umgebung, die Kinder zum Sprechen und Nachdenken über Sprache anregt. Zum anderen wird der Dialog mit dem Kind bewusst gestaltet. In der Spracherziehung ist folgende Vorgehensweise allgemein empfehlenswert:

- Gedanken und Gefühle mitteilen: Sprache ordnet mit Wortfeldern, Ober- und Unterbegriffen das eigene Denken, kann kausale Zusammenhänge verständlich machen und sich auf nicht sichtbares Vergangenes, Zukünftiges oder Mögliches beziehen.
- Interesse an der Wortschatzentwicklung: Begriffe lassen sich nach sprachlichen, aber auch ganz subjektiven Merkmalen ordnen und unterscheiden. Diese Einsicht kann neugierig machen auf die Bezeichnung unbekannter Objekte und Sachverhalte in der kindlichen Lebenswelt.
- Körpersprache, Mimik und Sprechmelodie einsetzen: Diese non- und para-verbale Ausdrucksformen können verbale Ausdrucksschwierigkeiten vorübergehend kompensieren, aber auch Äußerungsabsichten unterstreichen. Sprechmelodie, also Akzentuierung und Betonung von Silben, sind wichtige Funktionen für die Wortbedeutungsentwicklung.
- Geäußerte Inhalte und Gefühle des Kindes sprachlich zusammenfassen und spiegeln („Du bist wütend“, „Du meinst also ...“).
- Handlungen des Kindes oder gemeinsame Handlungen bewusst sprachlich begleiten, Beispiele für Eltern:
  - Auf gemeinsamen Wegen können sich Eltern und Kind gegenseitig sprachlich auf Interessantes oder Verstecktes in der Umgebung aufmerksam machen (z. B. mit dem Spiel *Ich sehe was, was du nicht siehst!*).
  - Bei alltäglichen Verrichtungen können Eltern auf allgegenwärtige Schrift hinweisen, z. B. auf Verpackungen etc.
- Aktives Zuhören: Pädagog/innen oder Eltern signalisieren mit Blickkontakt für die Dauer der kindlichen Äußerung und mit nonverbalen Hinweisen wie bestätigendem Nicken ihre ungeteilte Aufmerksamkeit.
- Während eines Gespräches aufmerksam und zugewandt sein, geduldig und aktiv zuhören. Ist dies für Pädagog/innen oder Eltern aufgrund der aktuellen Situation, Hektik oder aus sonstigen Gründen nicht möglich, sollte das Gespräch lieber verschoben werden.
- Sichtweisen je nach Gesprächssituation ändern: Das Schlichtungsgespräch oder der Klassenrat etwa erfordern durch die Zielsetzung und Rollenverteilung die Perspektivenübernahme und damit auch den emotionalen und kognitiven Nachvollzug sprachlicher Darstellungen anderer. Die Sprache muss dem/der jeweiligen Gesprächspartner/in angepasst werden.

## 2.2 Sprachliche Bildung

Sprachbildungsangebote rücken den Gebrauch der Sprachstrukturen und -funktionen in den Mittelpunkt, die in der Unterrichtskommunikation in den verschiedenen Fächern erforderlich wird. Dieses im Unterricht verwendete Sprachregister (Varietät), das auch Bildungssprache genannt wird, unterscheidet sich von der Alltagssprache dadurch, dass sich die Inhalte oft nicht auf den unmittelbaren, gemeinsam erlebten Kontext beziehen – also

durch räumliche Distanz geprägt ist – und dass es Fachbegriffe und oft einen komplexeren Satzbau enthält (z. B. im Sportunterricht: „Grätschwinkelsprung vom Balken als Abgang“ statt „Ich springe da runter“ oder im Chemieunterricht: „Wir geben die Flüssigkeit in den Kolben“ statt „Wir kippen das da rein“). Bildungssprache enthält häufig Nominalisierungen (*das Lesen, der Abbau, die Zusammenfassung*), Komposita (*Winkelmaß, Seitenfläche*), Partizipialattribute (*die siedende Flüssigkeit*) Präpositionaladverbiale (*unter Druck, durch Erhitzen*), die Ausblendung situativer Bezüge durch modale Konstruktionen (kann es dazu kommen, dass) und komplexe Sätze durch das grammatische Ausdrücken von Zusammenhängen und Verallgemeinerungen.

Sprachliche Bildungsangebote schaffen in jedem Unterrichtsfach ein Bewusstsein über die verwendeten sprachlichen Strukturen der Bildungssprache, z. B. den Wortschatz oder den Satzbau. Zudem gibt es regelmäßig die Gelegenheit, diese Strukturen auch schriftlich zu erfahren. Die folgende Auswahl didaktischer Maßnahmen sprachlicher Bildung verdeutlicht dies:

- Nachfragen und Diskutieren: Offene oder W-Fragen fordern längere Äußerungen und durch die erforderlichen Begründungen (*weil*) komplexe Satzstrukturen, z. B. Nebensatzkonstruktionen mit subordinierenden Konjunktionen.
- Fachbegriffe und bildungssprachliche Besonderheiten (z. B. den Satzbau bei Begründungen) auf Lernplakaten dauerhaft nachlesbar machen.
- Fachbegriffe und Unterschiede alltags- und bildungssprachlicher Verwendung von Wörtern mit einem Tafelanschrieb sichtbar machen (z. B. *Kraft* im Physikunterricht).
- Sachliche und sprachliche Anforderungen ausdrücklich voneinander unterscheiden („*Heute üben wir die Addition und Subtraktion. Dabei wollen wir besonders auf die Verben achten, die wir verwenden.*“).
- Neu eingeführte Wörter zusätzlich schriftlich darstellen, z. B. Nomen mit Artikeln und Verben im Infinitiv und durch Tafelanschrieb oder auf Arbeitsblättern konjugieren.
- Mündliche Sprachproduktion so oft wie möglich durch Visualisierungen unterstützen (z. B. Schrift, Schaubilder).
- Semantische („*Es handelt sich um ein Huftier!*“) oder syntaktische Abrufhilfen (z. B. Satzanfänge) als Tafelanschrieb nachlesbar machen.

## 2.3 Spezifische Sprachförderung

Sprachsensible Erziehungs- und Bildungsangebote richten sich an alle Kinder und Jugendliche. Schüler/innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache können einen größeren Bedarf an Hilfestellungen für die oben genannten Besonderheiten der Bildungssprache und ihrer Anwendung im Unterricht aufweisen.

Bei erworbenen oder entwicklungsbedingten Sprachbeeinträchtigungen, die sich unabhängig vom Umstand einer Mehrsprachigkeit zeigen, ergeben sich zusätzlich auch Probleme in der Alltagssprache. Solche Schüler/innen erhalten teilweise außerhalb der Schule unterstützende Sprachtherapie durch Logopädie. Aber auch während des Unterrichts in der Schule ist in Zusammenarbeit mit dafür spezialisierten Pädagog/innen auf ihre Bedürfnisse und Kommunikationsschwierigkeiten einzugehen, um ihre volle Teilhabe am gemeinsamen Unterricht zu gewährleisten. Allgemeine Prinzipien der Unterrichtskommunikation können etwa bei stotternden Schüler/innen beachtet werden. Nach einer Beratung können die Lehrkräfte spezifische Förderstrategien in jedem Unterrichtsfach im Regelunterricht selbst oder im Team-Teaching in Kooperation mit Sprachheilpädagog/innen umsetzen.

Allgemeine Prinzipien zur Förderung einer Bildungssprache und Grundsätze der Deutschdidaktik unterstützen die Kinder mit Schwierigkeiten in der Entwicklung ihrer spezifischen sprachstrukturellen Fähigkeiten oft nur begrenzt. Dies umfasst etwa unspezifische methodische Umsetzungsformen (z. B. Partner/innenarbeiten, Gruppendiskussion, Impulse durch Bilder), die in der Praxis vage als Sprechansätze umschrieben werden. Schüler/innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen haben oftmals gelernt, ihre sprachspezifischen Probleme durch nonverbale Ausdrucksweisen und Strategien zu kompensieren oder sprachliche Anforderungssituationen zu vermeiden. Die notwendige Unterscheidung zwischen den sprachspezifischen Leistungen und den nonverbalen, kommunikativen Fertigkeiten, die trotzdem erfolgreich umgesetzt werden können, wird „häufig nicht ausreichend gewürdigt, das erfolgreich kommunizierende Kind wird als sprachunauffällig [...] betrachtet“ (Kany/Schöler 2010, S. 15).

Bei einer verzögerten oder gestörten Entwicklung der formal-sprachlichen und kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten bestehen Risiken für den Schulerfolg insgesamt, da sich die sprachlichen Beeinträchtigungen unmittelbar auf den Schriftspracherwerb, den Erwerb der Zweit- und Fremdsprachen sowie die sozialen Fähigkeiten auswirken können.

	Spracherziehung	Sprachbildung	Spezifische Sprachförderung
<b>Für wen?</b>	alle Schüler/innen	Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf in DaZ	Schüler/innen mit erworbenen oder entwicklungsbedingten Sprachbeeinträchtigungen
<b>Wer macht das?</b>	alle Pädagogin/-nen und Eltern	alle Pädagog/innen	Pädagog/innen in Kooperation mit Spezialist/innen
<b>Was steht im Fokus?</b>	Dialogfähigkeit	fachgebundene Bildungssprache	spezielle Sprachstrukturen und -funktionen

Sprachentwicklungsprobleme und erworbene Sprachbeeinträchtigungen zeigen sich in allen sprachlichen Registern (also Alltagssprache und Bildungssprache) auf einzelnen oder mehreren sprachlichen Ebenen (z. B. Lautebene oder Stimme) und Modalitäten (Produzieren und Verstehen).

Der produktive und rezeptive Sprachgebrauch wird auf folgenden Ebenen beschrieben:

- Bildung der einzelnen Laute (Phonetik),
- Fähigkeit, Laute zu unterscheiden und zu verwenden (Phonologie),
- Wörter benutzen (Lexikon),
- Wortbedeutung kennen (Semantik),

- Wortformen bilden (Morphologie),
- Sätze bauen (Syntax) und Satzstrukturen verstehen,
- Redeflüssigkeit sowie Melodie, Pausierung, Akzentuierung und Lautstärke benutzen (Prosodie) und
- Sprache auf diesen Ebenen der jeweiligen Kommunikationssituation anpassen (Pragmatik).

Der formalsprachliche Ausdruck hängt mit den kognitiven (*Was weiß ich?*), sozial-emotionalen (*Was will ich?*) sowie kommunikativen Fähigkeiten (*Wie spreche ich mit wem?*) in Bezug auf den individuellen institutionellen bzw. sozialen Kontext (*Was wird von mir erwartet?*) zusammen. Abbildung 1 zeigt die Strukturen und Funktionen der Sprache und führt die entsprechenden Fähigkeiten auf.

Modalität	Ebene	<i>phonetisch-phonologische</i>	<i>semantisch-lexikalische</i>	<i>syntaktisch-morphologische</i>	<i>kommunikativ-pragmatische</i>	<i>prosodische</i>
<b>Äußerungen produzieren</b>		Laute regelgerecht produzieren können	Wörter mit adäquater Bedeutung sagen können	Sätze grammatikalisch regelgerecht sagen können	wirksam ein Gespräch führen können	Betonung, Pausierung etc.
<b>Äußerungen verstehen</b>		Laute unterscheiden können	Beabsichtigte Bedeutung von Wörtern verstehen	Grammatik von Sätzen verstehen können	Gesprächsthemen und Absichten erkennen	Betonung etc. verstehen

**Kognitive Fähigkeiten der Sprachverwendung:**  
Z.B. Wissen über die spezifischen kulturellen Inhalte der Lebenswelt, abstraktes Denken über abwesende, mögliche oder vergangene Sachverhalte, Bewusstsein über Sprachstruktur.

**Sozial-emotionale Fähigkeiten der Sprachverwendung:**  
Z.B. Sprachverwendung am Gesprächspartner, seinen Interessen und Bedürfnissen orientieren können; Mut haben, Meinungen zu äußern, Selbstvertrauen, mit der Äußerung etwas erreichen zu können. diskutieren. argumentieren können. Themen initiieren und fortsetzen können.

**Kommunikative Fähigkeiten:**  
Z.B. sprachlichen Ausdruck, Thema und Gesprächsrolle an unterschiedliche Situationen anpassen können, implizite Gesprächsregeln erkennen und einhalten können.

Abbildung 1: Strukturen und Funktionen der Sprache (©Mußmann)

Im Umgang mit Sprachentwicklungsproblemen und erworbenen Sprachbeeinträchtigungen sind sowohl spezialisierte Fachkräfte als auch Pädagog/innen gefragt. Klinisch-therapeutische Spezialist/innen wie Logopäd/innen widmen sich in erster Linie der Korrektur der falschen Produktion auf den sprachlichen Oberflächenstrukturen der Äußerungen von Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen, also beispielsweise der korrekten Aussprache, Wortproduktion, Satzbau, flüssigen Rede oder dem richtigen Stimmgebrauch.

Pädagog/innen fragen, wie sich diese Schwierigkeiten auf die Entwicklung der kognitiven, emotionalen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten auswirken und wie sie vermieden oder vermindert werden können. Nicht erfolgreiche Kommunikation, d. h. Sprech-, Formulierung- und Kommunikationskrisen kann alle beteiligten Kommunikationspartner/innen verunsichern und von Missverständnissen bis hin zu Mobbing und Bullying führen. Die psychosozialen Belastungen können dann gerade in inklusiven Settings das Selbstwertgefühl der Schüler/innen beeinträchtigen und zu externalisierenden (aggressives Verhalten, 'Klassenclown') oder internalisierenden Verhaltensweisen (sozialer Rückzug) führen sowie in Folge wiederum psychoreaktive Kommunikationsstörungen (Sprechangst, Mutismus) verstärken oder verursachen.



## 2.4 Beeinträchtigungen der Erstsprache

Sprachbeeinträchtigungen werden unterschieden in Beeinträchtigungen

- der Sprache,
- des Sprechens,
- der Redefähigkeit
- und der Stimme.

Sie können als eigenständiges Phänomen auftreten (primäre Sprachstörungen) oder als Folgeerscheinung (eingebettete oder sekundäre Sprachstörungen), etwa von Hörbeeinträchtigungen, genetisch bedingten Syndromen oder im Zusammenhang mit zerebralen Störungen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen.

In der Fachliteratur werden Sprachstörungen durch die linguistische Unterscheidung der Phänomene beschrieben. Die im folgenden skizzierten Störungsbereiche können im Unterricht in einer inklusiven Schule auftreten.

### 2.4.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)

Sprachentwicklungsstörungen zeigen sich auf einer oder auf mehreren sprachlichen Ebenen:

- Als Aussprachestörung auf der phonetisch-phonologischen Ebene.
- Als Störung der Wortbedeutungsentwicklung und als reduzierter Wortschatz auf der semantisch-lexikalischen Ebene.
- Als Störungen des grammatischen Regelsystems auf der morphologischen und syntaktischen Ebene.

Die Sprachentwicklung und damit auch mögliche Störungen verlaufen bei allen Kindern in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Abbildung 2 veranschaulicht den Verlauf des auffälligen Spracherwerbs und die verschiedenen Phänomene spezifischer Sprachentwicklungsstörungen. Sogenannte *Late Talker* zeigen auch bis zum zweiten Lebensjahr noch weniger als 50 Wörter im produktiven bzw. aktiven Wortschatz und häufig keine Wortkombinationen für Zwei- und Mehrwortsätze. In der Literatur schwanken die Angaben, wie oft der verspätete Sprechbeginn vorkommt, erheblich. Kauschke/Siegmüller (2006) etwa geben sie mit 18 % der Gesamtpopulation an. Zahlreiche dieser Kinder holen als „Late Bloomer“ diese verzögerte Sprachentwicklung bis zum 36. Lebensmonat wieder auf und bleiben auch in der weiteren Entwicklung im Schulalter unauffällig. Ein Teil holt zwar scheinbar in der Sprachentwicklung auf, zeigt aber dann doch mit Eintritt in die Schule deutliche Lern- und Sprachverständnisschwierigkeiten („illusory recovery“, Kauschke 2003, S. 153; Penner et al. 2005). Unter Berücksichtigung dieser Untergruppen wird in der Literatur eine Vorkommenshäufigkeit von ca. 10 % (z. B. Grimm 2003, Suchodoletz 2004, Fried 2006) angegeben für jene Kinder, die auch bis zum 36. Lebensmonat diese Verzögerung in der Sprachentwicklung nicht aufholen und synchrone Verzögerungen in allen sprachlichen Bereichen oder asynchrone Verzögerungen in einzelnen sprachlichen Bereichen zeigen. Diese isolierten oder auch übergreifenden, spezifischen und anhaltenden Sprachentwicklungsstörungen wirken sich ebenfalls auf die sozial-emotionale Entwicklung und die einzelnen schulischen Leistungsbereiche aus.

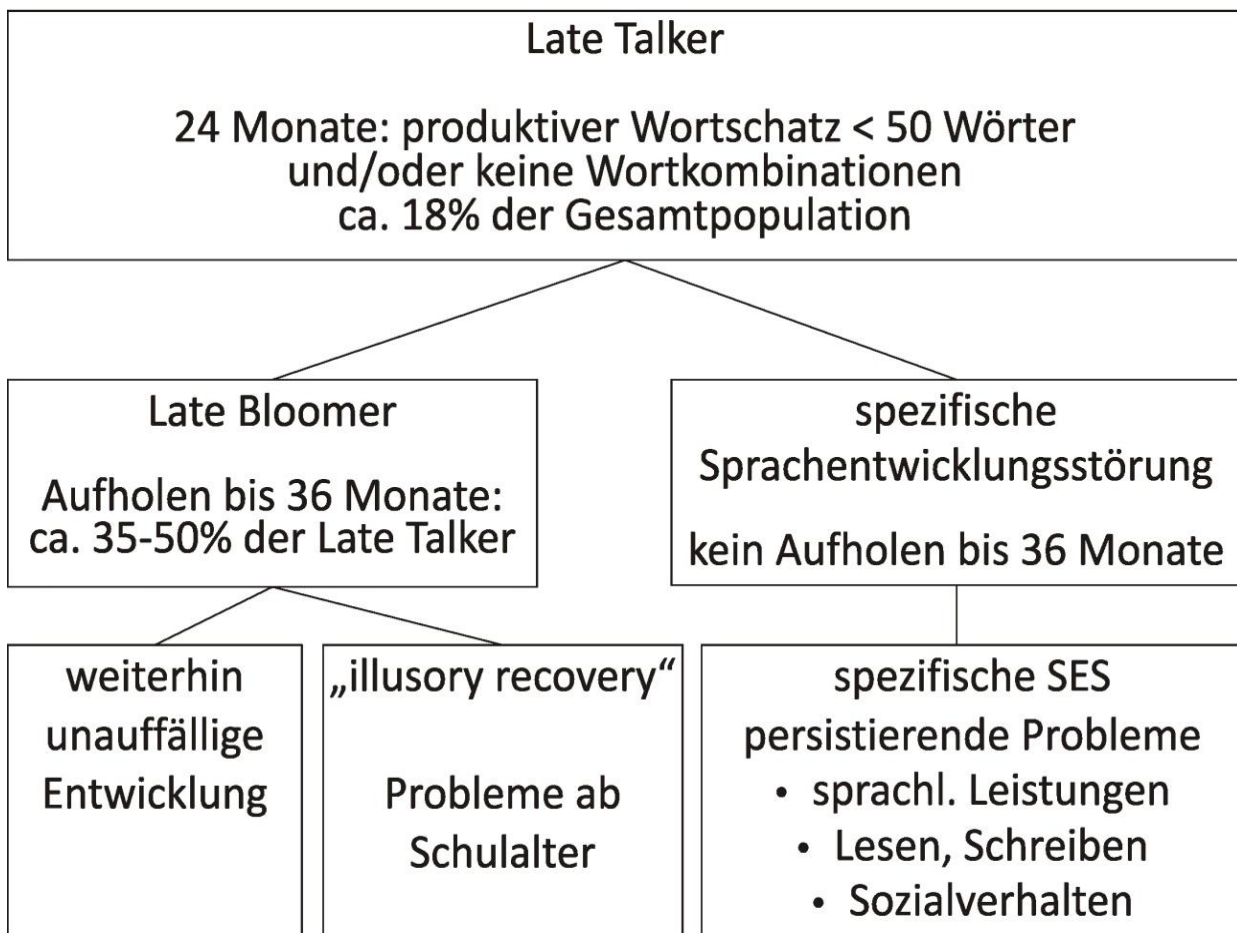


Abbildung 2: Verlauf und Untergruppen im auffälligen Spracherwerb (©Kauschke/Siegmüller (2006))

#### 2.4.2 Störungen der Kommunikations- und Redefähigkeit

Störungen der Redefähigkeit und Redeflüssigkeit, also des Tempos und des Ablaufes einer ganzen Sprachhandlung, können situationsabhängig oder gewohnheitsmäßig auftreten.

- Stottern: Unterbrechung des Redeflusses durch Wiederholungen von Lauten, Silben oder Wörtern, Blockaden und Muskelverspannungen.
- Poltern: Zu schnelles und überhastetes Sprechtempo mit Wiederholungen, Auslassungen oder Vertauschungen von Silben, Wortteilen und Wörtern.
- Mutismus: In Abhängigkeit von Personen und Situationen völliges Unterlassen des Sprechens bei normaler Sprachentwicklung.

#### 2.4.3 Zentral bedingte Sprach- und Sprechstörungen

Durch Verletzungen des Gehirns, Entwicklungsstörungen oder Abbauprozesse kann es zu Störungen auf allen sprachlichen Ebenen kommen. Folgende Störungen, die in jedem Alter auftreten können, werden dabei unterschieden:

- Aphasie: Gehirnorganisch verursachte Störung der Wörter- und Satzproduktion und/oder des Sprachverständnisses; häufig zusammen mit Halbseitenlähmungen und Störungen der Bewegungsplanung und -durchführung (Apraxie).
- Dysarthrophonie: Neurologisch bedingte Störung der Sprechatmung, der Stimmgebung und Artikulation. Bei Kindern tritt diese Störung häufig bei zerebralen Bewegungsstörungen auf.
- Apraxie: Beeinträchtigung der Planung und Durchführung eines automatisierten Bewegungsablaufes der Sprechorgane – also der Zunge, der Lippen, des Kiefers usw. – bei Lauten, Lautfolgen oder Satzteilen.

#### 2.4.4 Dysphonien/Stimmstörungen

Durch organische oder psychische Störungen oder dauerhafte ungünstige äußere Kommunikationsbedingungen verursachte Störungen des Stimmklanges und der stimmlichen Leistungsfähigkeit. In Folge von Lippen-, Kiefer- und Gaumenspalten kann es zu sogenanntem offenen Näseln (Rhinophonie) kommen.

#### 2.4.5 Myofunktionelle Störungen/Sprechstörungen

Bei einer myofunktionellen Störung führen ungleichmäßige und überhöhte oder zu schwache Muskelspannung und Bewegungsmuster der äußeren und inneren Mundmuskulatur zu nicht physiologischer Zungenruhelage und falschen Schluckmustern. Das falsche Schluckverhalten und das damit einhergehende Pressen der Zunge im vorderen Mundbereich kann im frühen Kindesalter zu Fehlstellungen der Zähne, Deformationen im Knochenwachstum des Kiefers, Spannungen und Schmerzen im Gesichtsbereich, Kiefergelenksbeschwerden, Missempfindungen in Mundraum und Hals („Kloß im Hals“), dem verspätetem Durchbruch der bleibenden Zähne oder zu Rückfällen (Rezidiven) nach einer Zahn- oder Kieferregulierung führen. Die oftmals offene Mundstellung und das sogenannte Zungenpressen führen im Bereich der Aussprache häufig zu Störungen bei Zischlauten und jenen Konsonanten, die im vorderen Bereich des Mundbereiches gebildet werden. Der Sigmatismus (*Lispeln*) ist ein häufiges Phänomen bei myofunktionellen Störungen.

## 2.5 Schwierigkeiten und Barrieren im gemeinsamen Unterricht

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Deutschen als Zweitsprache können besondere Schwierigkeiten im Gebrauch der Bildungssprache haben, also bei der Benutzung der richtigen Fachbegriffe oder des Satzbaus. Bei Kindern und Jugendlichen mit spezifischen entwicklungsbedingten, organischen oder erworbenen Sprachbeeinträchtigungen können sich die Probleme auf ganz anderen Sprachebenen zeigen etwa in der Alltagssprache außerhalb des Unterrichts. Die Unterrichtskommunikation selbst kann je nach Sozial- und Arbeitsform, Inhalt und Methode sehr unterschiedliche alltagssprachliche und bildungssprachliche Anforderungen bereithalten, die für Kinder und Jugendliche mit spezifischen Sprachbeeinträchtigungen ebenso unterschiedliche Probleme bereiten können.

Die folgende Tabelle zeigt, welche Unterrichtsinhalte bzw. -formen und welche Kommunikationsanlässe für Schüler/innen mit unterschiedlichen Sprachbeeinträchtigungen problematisch sein können (vgl. z. B. Reber/Schönauer-Schneider 2017):

Unterrichtsinhalte/-formen, Kommunikationsanlass	phonetische Sprechstörungen	Aussprache (phonologisch)	Wortschatz	Grammatik	Stottern	Mutismus	Stimme
Aktive mündliche Teilnahme	X	X	X	X	X	X	X
Verfolgen von Unterrichtsgesprächen		X	X	X			
Vorlesen	X	X			X	X	X
freies Vortragen	X	X	X	X	X	X	X
Verstehen von mündlichen Anweisungen			X	X			
Schriftspracherwerb	X						
Rechtschreiben		X					
Verstehen von Texten			X	X			
Erwerben und Anwenden von Fachwortschatz	X	X	X	X			
Textproduktion			X	X			

## 2.6 Was kann ich bei Sprachbeeinträchtigungen tun?

### 2.6.1 Aufgaben von Logopäd/innen und Pädagog/innen

Bei spezifischen Entwicklungsbeeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme und Kommunikationsfähigkeit ist oft eine spezialisierte Unterstützung durch klinisch-medizinische Logopäd/innen außerhalb der Schule notwendig. Innerhalb der Schule bedarf es dafür ausgebildeter Pädagog/innen z. B. mit dem Studienschwerpunkt *Inklusive Pädagogik* im Profildbereich *Sprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit*.

Während die erstgenannte Berufsgruppe mit medizinischem Heil Auftrag das Ziel hat, die Störungen zu beseitigen, verfolgen die Pädagog/innen mit dem Bildungsauftrag das Ziel, die Teilhabe am Unterricht unter den Bedingungen dieser Störungen zu ermöglichen und zu verbessern. Beide Berufsgruppen verfügen über Kenntnisse über Verlauf, Bedingungen und mögliche Beeinträchtigungen der Sprache. Grundsätzlich sollten alle Lehrkräfte dafür sensibilisiert und ausgebildet sein, dass sie Auffälligkeiten im sprachlichen Handeln der Kinder und Jugendlichen erkennen und Maßnahmen zur Vermeidung von Barrieren und Benachteiligungen ergreifen können.

Denn während bei organisch, neurologisch und psychoreaktiv bedingten Sprachbeeinträchtigungen grundsätzlich spezialisierte schulische und außerschulische Expert/innen zur Beratung herangezogen werden sollten, können bei Beeinträchtigungen der Aussprache (z. B. spielerische mundmotorische Übungen; Reime und Minimalpaare zur Förderung der Lautdiskriminierung), des Wortschatzes (z. B. Memoryspiele, Ich-sehe-was-

was-du-nicht-siehst) und der Grammatik (z. B. Begründungen mit Nebensätzen fordern) – also insbesondere bei Kindern mit SSES – alle Pädagog/innen spezifische und unspezifische Hilfen der Sprachentwicklungsförderung anbieten. Prinzipiell umfasst der Bildungsauftrag in der Schule auch die Begleitung und Unterstützung der Entwicklung dieser spezifischen sprachlichen Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten.

### 2.6.2 Pädagog/innen unterstützen durch gesteuerte Sprachverwendung

Pädagog/innen gelten in der Sprachbildung grundsätzlich als sprachliche Vorbilder, in dem sie ihre Sprache und deren Strukturen (z. B. Wortschatz, Satzbau) und Funktionen (Sprechtempo, Lautstärke) bewusst einsetzen. Dies gilt auch bei Sprachbeeinträchtigungen. Sie bieten kompensatorisch weitere Formulierungen an, um das Verständnis zu sichern, oder fördern durch zusätzliche neue Wörter und Satzstrukturen den Sprachlernprozess. Der bewusste Einsatz der Sprache bezieht sich auch auf die Verwendung verschiedener Sprachregister – also Alltagssprache, Schulsprache, Bildungssprache oder Dialekt – in unterschiedlichen Sprechsituationen. So fördert der Gebrauch von regionalen Dialekten beispielsweise die Identitätsbildung. Außerdem ist der am Gegenüber orientierte und kontextangemessene Gebrauch der Alltagssprache Ausdruck von Authentizität und kann auch die empathische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/innen unterstützen. Die Verwendung einer möglichst dialektfreien Pilotsprache im Schriftspracherwerb ist insbesondere für Kinder mit SSES wichtig. Dabei wird die Aussprache so nah wie möglich an der Schriftsprache bzw. Standardsprache orientiert (*Turm* statt *Tuam*). Diese Pilotsprache ist eine bewusste Gestaltung der Lehrer/innensprache. Sie ist charakterisiert durch einen bewussten Einsatz von Gestik, Mimik sowie der Sprechmelodie und des Sprechtempos. Diese Charakteristika lenken die Aufmerksamkeit der Schüler/innen und lenken sie auf zu beachtende Sprachstrukturen. Betonungen sowie minimale Sprechpausen und Dehnungen sollen Phrasengrenzen markieren oder auf bestimmte Wörter oder Sprechweisen aufmerksam machen.

Da durch die SSES das phonologische Arbeitsgedächtnis der Schüler/innen beeinträchtigt ist, fällt es ihnen oftmals schwer, die Aufmerksamkeit bewusst auf formale Aspekte der Sprache zu richten. Anders als bei Schüler/innen in der DaZ-Förderung benötigen diese Kinder also kein 'Mehr' an Angeboten in der sprachlichen Bildung, sondern eine genaue Konzentration auf einzelne Zielstrukturen, um die Entwicklung in diesem Bereich spezifisch zu fördern. Zwei grundlegende Regeln der spezifischen Sprachförderung für diese Schüler/innen lauten daher:

1. Nicht im ganzen Satz sprechen, sondern die kürzest mögliche Zielstruktur nutzen.  
Beispiel: Zielstruktur Konjunktion: „*Warum fährt das Auto los?*“ – „*Weil die Ampel grün ist*“.
2. Ablenkende Satzteile vermeiden.  
Beispiel: Zielstruktur Verbzweitstellung: „*Ich fahre los*“ statt „*Ich fahre mit dem Fahrrad los*“ (die Dativmarkierung würde zu stark ablenken).

Im Register der Pilotsprache können dann vor einzelnen Lauten oder Lernwörtern sehr kurze Pausen gelassen werden, während die Laute oder Wörter selbst durch eine Betonung hervorgehoben werden, die sogenannte Akzentuierung oder das fragmentierte Sprechen. Damit werden den Schüler/innen Sätze mit zu lernenden Wörtern oder Strukturen modellhaft präsentiert oder die Äußerungen der Schüler/innen werden aufgegriffen und erweitert bzw. korrigiert zurückgespiegelt (vgl. Dannenbauer 1999).

Strategien der Pilotsprache	Funktion	Beispiel
-----------------------------	----------	----------

**Strategie vor Äußerungen des Kindes**

<b>Modellpräsentation</b>	Häufige Darbietung einer Zielstruktur	Perfektbildung: „ <i>Schau. Ich habe eine Kugel genommen. Paul hat auch eine Kugel genommen. Hast du auch eine Kugel genommen?</i> “
<b>Parallelsprechen</b>	Eine Wortfeld oder ein Zusammenhang wird während einer gemeinsamen Handlung beschrieben.	Präpositionen: „ <i>Josef, du kannst dich hinter dem Kasten, neben dem Kasten oder im Kasten verstecken.</i> “
<b>Alternativfragen</b>	Angebot zweier Zielstrukturen	Akkusativ/Dativ: „ <i>Ist der Polizist noch in dem Auto oder ist er schon in das Haus gegangen?</i> “  Laute „s“ und „ch“: „ <i>Meinst du weiß oder weich?</i> “
<b>Offene Fragen</b>	Fragestellung, die bestimmte Zielstruktur erfordert	Akkusativ: „ <i>Wen bringt der Bauer in den Stall?</i> “

**Strategie nach Äußerungen des Kindes**

<b>Erweiterung</b>	Vervollständigung und Erweiterung mit Wörtern oder Satzteilen.	„ <i>Da Kuh</i> “ - „ <i>Genau, das ist die große, braune Kuh!</i> “
<b>Korrektives Feedback auf Lautebene</b>	Wiedergabe der Äußerung mit korrigierter Zielstruktur.	„ <i>Brauche ich den Tift?</i> “ - „ <i>Ja, du brauchst den Stift!</i> “
<b>Korrektives Feedback auf Wortebene</b>		„ <i>Ich habe den Tier da.</i> “ - „ <i>Ah, genau. Du hast den Vogel.</i> “
<b>Korrektives Feedback auf Satzebene</b>		Partizipbildung: „ <i>Ich habe den Kleber genehmt.</i> “ - „ <i>Und ich habe die Schere genommen und das Papier genommen.</i> “

Diese Pilotsprache sollte ein durchgängiges Prinzip der Gestaltung der Lehrer/innensprache nicht nur im Deutschunterricht sein, da Sprache das Medium in allen Unterrichtsfächern ist. Sie soll dazu beitragen, das metasprachliche Bewusstsein der Schüler/innen auf allen Ebenen (Aussprache bis hin zur Gesprächsgestaltung) zu fördern. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass die Sprechweise und das Kommunikationsverhalten der Lehrkraft nicht an Natürlichkeit verliert, d.h. die Betonungen, Pausierungen oder die Wiederholungen der Äußerungsteile der Schüler/innen sollten diskret sein. Auch ein sogenanntes Lehrer/innen-Echo sollte vermieden werden. Es kann Unterrichtssituationen geben (z. B. Gespräch zur Streitschlichtung; kurze

Aufforderungen im Sportunterricht), in denen diese Form vernachlässigt werden kann, wenn schnelles Handeln oder Gefühlslagen Vorrang haben. Die Pilotsprache kann geübt werden. Dafür können Lehrer/innen ihre Sprechweisen z. B. durch eine Video- oder Audioaufnahme selbst überprüfen. Ein einfaches Handy (z. B. mit einer Diktier-App) reicht dafür bereits aus. Dabei muss dann jedoch ggf. die Zustimmung der Eltern eingeholt werden, falls auch Schüler/innen aufgenommen werden.

Die oben beschriebenen Strategien entsprechen auch den sogenannten Modellierungstechniken. Diese werden von dafür ausgebildeten spezialisierten Pädagog/innen – und außerschulisch auch Logopäd/innen – für die gezielte spezifische Entwicklungsförderung einzelner Schüler/innen eingesetzt. Diese sind jedoch diagnosteigeleitet und werden dann auch mit einer größeren Häufigkeit eingesetzt.

## 3 Empfehlungen bei Sprachbeeinträchtigungen im inklusiven Unterricht

Im inklusiven Unterricht geht es mit Blick auf Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen grundsätzlich darum, das lernmotivierende Erleben erfolgreicher Kommunikation zu ermöglichen. Folgende Empfehlungen gelten unabhängig von der spezifischen Form der Sprachbeeinträchtigung:

- Sich im Unterrichtsgespräch bei Antworten, Lob und Rückmeldungen in erster Linie auf den Inhalt beziehen, nicht auf die Form der Äußerungen der Schüler/innen.
- Fehlerhafte sprachliche Formen der Schüler/innen nicht vor der Klasse beschämend vorführen (nicht als „Nein, Josef, so heißt das nicht, sondern ...!“), sondern mit einer geeigneten Strategie der oben genannten Pilotsprache die Äußerung korrigiert oder erweitert aufgreifen und den Inhalt wiederholen.
- In unterschiedlichen Unterrichtsphasen die Sozial- und Arbeitsformen (z. B. Einzel-, Partner/innen-, Kleingruppenarbeit, Frontalunterricht) wechseln, so werden einzelne Schüler/innen (z. B. mit o. g. Strategien der Pilotsprache) oder alle erreicht (Instruktion) und Schüler/innen können einander helfen (peer-modelling).
- Verbale und nonverbale Hilfsmittel (Symbolkarten, Piktogramme, Gestik, Mimik) wechseln und miteinander ergänzen (Prinzip der Multimodalität), um Verständnis zu sichern.
- Konzentrations- und Reflexionsphasen einplanen und Sprecher/innenwechsel (turn-taking) achtsam und respektvoll gestalten (z. B. nicht unterbrechen, keine unvollständigen Sätze ergänzen).
- Förderliche Wahrnehmungsbedingungen schaffen (z. B. durch Raumakustik, ruhige Lesecken, Berücksichtigung von Lärm zu bestimmten Zeiten in benachbarten Räumen, durch Gestaltung der Sprachstruktur, der Stimme und Rede).

### 3.1 Kriterien für die Gestaltung sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts

Für die gemeinsame Planung, Gestaltung und Reflexion von sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht haben sich in der Zusammenarbeit von Fachlehrkräften und spezialisierten Pädagog/innen für Sprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit mit dem Schwerpunkt *Inklusive Pädagogik* einige Kriterien bewährt, die im Folgenden skizziert werden.



### 3.1.1 Gruppenleitung

- Die Lehrkraft erkennt sprachliche und kommunikative Barrieren und unterstützt unmittelbar durch unterschiedliche Strategien.
- Die Lehrkraft überblickt alle Interaktionen der Schüler/innen und ist sensibel für Kommunikationsprobleme in Partner/innen- oder Gruppenarbeiten
- Äußerungen der Schüler/innen werden im Bedarfsfall mit den Strategien der Pilotsprache aufgegriffen.

### 3.1.2 Lernförderndes Klima und Motivierung

- Der Umgang zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend.
- Die Lerngruppe geht verständnisvoll mit Kommunikationsstörungen und Phänomenen von Sprachbeeinträchtigungen um und geht wertschätzend auf den Inhalt der Schüler/innenäußerungen ein.
- Die Lehrkraft ist verlässlich, verwendet durch Sprechmelodie und Wortwahl keine verunsichernden Mehrdeutigkeiten (Sarkasmus, Ironie) und die Lernsituation ist angstfrei.
- Die Sprecher/innenwechsel werden angemessen gestaltet, es wird nicht unterbrochen.
- Es werden situativ sinnvolle Lebensweltbezüge hergestellt.

### 3.1.3 Strukturierung und Konsolidierung sprachlicher Förderziele

- Der Schwerpunkt des Unterrichtsinhaltes wird durch sprachliche Präzision deutlich gemacht.
- Sprachliche Förderziele für die Lerngruppe werden im Bedarfsfall deutlich gemacht (z. B. „*Heute erfahren wir etwas über den Laut 'sch'!*“).
- Der Unterrichtsverlauf wird erkennbar gegliedert und sprachlich markiert (z. B. „So, und nun seid ihr dran, herauszufinden...“).
- Die Lehrkraft formuliert Aufträge und Unterrichtsinhalte klar und den Schüler/innen angemessen (Bildungssprache, ggf. mit Erläuterung des Fachbegriffes).
- Zusammenhänge zwischen vorangegangenen und zukünftigen Unterrichtsinhalten werden hergestellt.
- Es finden Phasen zum Üben der schwerpunktmäßigen Unterrichtsinhalte statt (Partner/innen- oder Kleingruppenarbeit), in denen die Lehrkraft die Gelegenheit zur individuellen sprachlichen Unterstützung hat.

### 3.1.4 Aktivierung

- Die Lehrkraft schafft Arbeits- und Sozialformen, die alle Schüler/innen beteiligen.
- Die Schüler/innen werden durch Gestik, Mimik und Sprechmelodie zum aufmerksamen Zuhören ange-regt.
- Die Schüler/innen werden durch motivierende Fragestellungen angeregt, in eigenen Arbeitsphasen aktiv zu sein.

- Die Schüler/innen gestalten Unterrichtsinhalte und -verlauf konstruktiv mit und erhalten Gelegenheiten, diese zu formulieren.
- Die Schüler/innen reflektieren aktiv ihre selbstständigen Lernwege und Lösungen und tauschen sich dazu sprachlich in Gruppenarbeiten oder im Klassengespräch aus.

### 3.1.5 Differenzierung

- Es werden Unterrichtsphasen mit Sozialformen eingebaut, die individuelles Lernen ermöglichen.
- Die Sozialformen, Medien, Aufgaben und Übungen werden an die individuellen sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Schüler/innen angepasst.
- Es werden Helfersysteme angeboten, in denen sich Schüler/innen untereinander Unterstützung anbieten können.

### 3.1.6 Akzentuierung überfachlicher Kompetenzen

- Hilfsbereitschaft, Kooperation, Respekt und Toleranz unter den Schüler/innen werden im Unterrichtsverlauf gefördert.
- Selbstständigkeit und Reflexion von Lernstrategien der Schüler/innen werden im Unterricht unterstützt.

## 3.2 Förderschwerpunkt Sprache

Um den Fokus auf den Förderschwerpunkt Sprache zu lenken, ist auch die Lehrkraft gefordert, die Unterrichtsphasen so zu gestalten, dass sie den Lerngruppen in angemessenem Wechsel sprachliche Rezeption, Reflexion und Produktion ermöglicht (Motsch 2010, S. 115 f.). Lehrkräfte können durch Sozial- und Arbeitsformen Freiräume schaffen, um einzelne Schüler/innen individuell zu unterstützen und sie auch durch individuelles, sprachspezifisches Lob zu fördern (vgl. Reber/Schönauer-Schneider 2009). Durch akzentuierte Sprechweise können Lehrkräfte die Aufmerksamkeit auf geforderte Zielstrukturen lenken und angemessene Anlässe zur metasprachlichen Reflexion bieten. Diese Zielstrukturen werden im Unterricht auch durch die Lehrkräfte situativ angemessen präsentiert. Der/die Schüler/in erhält unterschiedliche Gelegenheiten, demonstrierte, reflektierte und erprobte Zielstrukturen in anderen Zusammenhängen des Unterrichtsverlaufes zu üben und anzuwenden. Zusätzlich erhält der/die Lernende individuelle, korrigierende oder erweiternde Rückmeldungen durch den/die Pädagogen/in.

### 3.2.1 Anforderungen auf phonetisch-phonologischer Ebene

Manche Lernwörter oder Fachwörter können von Kindern mit Aussprachestörungen ohne Unterstützung nicht erwartungsgemäß artikuliert werden. Ob die Ausspracheschwierigkeiten toleriert werden oder ob durch Rückmeldestrategien der Lehrkraft ein Lernfortschritt bei dem/der Schüler/in angestrebt wird, hängt vom Klassenklima und der Frage ab, wie relevant das Zielwort für die Unterrichtskommunikation ist.

**Beispiel: Aussprache**

Sören (8 Jahre) artikuliert /g/ statt /d/ und /k/ statt /t/. Im Sachunterricht bespricht die Lerngruppe den Besuch in der Tischlerei nach (Berufsfelderkundung, außerschulische Lernorte). Die Lehrkraft bittet, verschiedene Werkzeuge auf Abbildungen zu benennen. Die Wörter <Säge>, <Nagel> oder <Kette> will Sören nicht nennen.

*Lösung:* Ihm werden dazu Ja/Nein-Fragen gestellt, bei allen anderen wird seine Meldung berücksichtigt.

*Alternative:* Alle Schüler/innen und damit auch Sören haben die Möglichkeit, eine Bildkarte zu zeigen, statt das Wort auszusprechen.

*Problem:* Sören wird damit barrierefreie Teilhabe an der Unterrichtssituation ermöglicht, sein Ausspracheproblem wird damit aber nicht behoben.

**3.2.2 Anforderungen auf semantisch-lexikalischer Ebene**

Gerade in naturwissenschaftlichen Zusammenhängen sind häufig Fachwörter oder Fremdwörter die zentralen Lernwörter des Zielwortschatzes. Sie sind oft abstrakt und nur schwer zu veranschaulichen (vgl. Mitterhuber 2008). Zudem ist es durchaus möglich und normal, dass die Lehrkraft in einer Unterrichtssituation Ausdrücke verwendet, die auf gedachte oder als bekannt vorausgesetzte Inhalte – also Implikationen – verweisen, ohne dass dieser Bezug weiter ausgeführt wird (vgl. Mußmann 2012a, b). Auch die Verwendung von Synonymen und Homonymen kann für Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen problematisch sein. Folgende Strategien sind in diesen Fällen möglich:

**Umgang mit Fachwörtern**

Fachbegriffe sollen Redundanzen vermeiden, Informationen präzisieren, Inhalte komprimieren und sie objektiv, also unabhängig von den ausführenden Personen darstellen. Oft sind daher in Fachsprachen eindeutig definierte Wörter mit wenig metasprachlichem Interpretationsspielraum (*Kraft*, *Wärme*), Komposita (*Landwirtschaftsschutzverordnung*), Passivkonstruktionen („*Dem Wasser wird dies hinzugegeben*“), sachlichem Stil („*Man darf nicht...*“) und vielen Abkürzungen (*kg*) zu finden.

**Umgang mit Implikationen**

Wenn Informationen bei der/dem Gesprächspartner/in als bekannt vorausgesetzt werden, wird oft weniger gesagt, als gemeint wird („*Sie macht das jetzt*“: Wer macht was wann genau?). Dies kann zu Missverständnissen führen. Die Lehrkraft sollte sich im Unterrichtsgespräch dann die Zeit nehmen, das Gemeinte auszuführen („*Paula wird gleich rübergehen und uns dann das Buch bringen*“). Davon kann die ganze Lerngruppe profitieren.

Besonders unter Zeitdruck können Äußerungen im Unterricht viele deiktische Ausdrücke (= Zeigewörter) und damit viele Implikationen enthalten, die im Bedarfsfall für einzelne Kinder vermieden oder zu einem geeigneten Zeitpunkt reflektiert werden können: Personalpronomen („*er*“, „*sie*“, „*es*“: *Wer ist genau gemeint?*)

- Demonstrativpronomen („*dieser*“, „*jener*“: *Welcher genau?*)
- Lokaladverbien („*hier*“, „*dort*“: *Wo genau?*)
- temporale Deixis („*jetzt*“, „*dann*“: *Wirklich jetzt oder erst gleich?*)
- Tempusformen („*er geht*“: *Geht er jetzt oder wird er gehen?*)

## Umgang mit Synonymen und Homonymen

In vertrauten Situationen, in denen situatives Wissen vorausgesetzt wird, werden oft unabsichtlich unscharfe Begriffe, verschiedene Synonyme oder Homonyme verwendet. So benennt der/die Lehrer/in beispielsweise das Aufgabenblatt in einer Sequenz mal als „Papier“, „Zettel“, „Bogen“, „Blatt“ oder „die Aufgaben hier“. In einer Lerngruppe sollte die Verwendung von gleichbedeutenden Begriffen (= Synonymen) oder mehrdeutigen Begriffen (= Homonymen, z. B. „Blatt“) auch in beiläufigen Gesprächen reflektiert werden. Medien oder Gegenstände, die für das Verständnis von Arbeitsaufträgen oder bestimmten Zielstrukturen wichtig sind, sollten zunächst eindeutig benannt werden. Anschließend können die Synonyme und Homonyme zur gezielten Wortschatzerweiterung erneut eingeführt und gemeinsam besprochen werden.

### 3.2.3 Anforderungen auf syntaktisch-morphologischer Ebene

Als herausfordernde Sprechansätze werden Schüler/innen häufig offene Fragen im Unterrichtsgespräch gestellt, auf die sie ebenso häufig sehr 'ökonomisch' oder knapp mit 'Halbsätzen' antworten (Lehrer: „Warum ist XY so?“, Schüler: „Weil YZ!“). Schüler/innen werden dann oft aufgefordert, die Äußerung im ganzen Satz zu wiederholen (Lehrer: „Paulo, nochmal bitte: XY ist so, weil...?“). Die sprachliche Struktur der Äußerung ist zwar korrekt, kann aber in der jeweiligen Gesprächssituation Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen in der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitungsfähigkeit (etwa SSES) eher verwirren oder von der eigentlichen sprachlichen Zielstruktur in der Fördersituation ablenken. In solchen Situationen sollte die Aufforderung, im ganzen Satz zu antworten, überdacht und ggf. vermieden werden. Die Förderung zielt dann nicht auf die Produktion vollständiger, erwartungsgemäßer Sprechakte (die vollständige Antwort) ab, sondern auf den entsprechenden Teil der formalsprachlichen Struktur. Die Konzentration auf die kürzeste Zielstruktur – also das Weglassen von Satzteilen, die ablenken – unterstützt in diesen Fällen den sprachlichen Lernprozess am besten. Das Prinzip sowohl für Schüler/innen wie auch für Pädagog/innen lautet in solchen Situationen: *Sprich nicht in ganzen Sätzen!* (Motsch 2010, S. 109; Berg 2011, S. 35f.).

#### Beispiel: Satzteile, die ablenken

Zielstruktur: subordinierende Konjunktion „weil“ zur Nebensatzkonstruktion mit der Endstellung des finiten Verbs.

Schüler/in fragt: „Und warum fährt er jetzt los?“

Antwort ganzer Satz: „Er fährt los, weil die Ampel grün ist.“

Sinnvolle Zielstruktur ohne Ablenker: „Weil die Ampel grün ist.“

### 3.2.4 Anforderungen auf kommunikativ-pragmatischer Ebene

Fordert die Lehrkraft im gelenkten Klassengespräch zur Wortmeldung auf oder sollen Schüler/innen nach alphabetischer Reihenfolge oder Sitzordnung laut vorlesen, bedeutet dies für die Schüler/innen große Kommunikationsverantwortlichkeit. Eine solche Aufforderung kann bei Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen unnötig den Erwartungsdruck und die Sprechanxiety erhöhen. Freies Sprechen oder Vorlesen vor der gesamten Lerngruppe kann solchen Kindern Probleme bereiten (z. B. stotternden Kindern) oder ist für sie ganz unmöglich (z. B. mutistische Kinder).

Alternative Sozialformen im Unterricht wie etwa selbstorganisierte Arbeitsformen in kleinen Lerngruppen mit selbstgesteuerten Lernprozessen können diesen Schüler/innen das Erleben erfolgreicher Kommunikation unter den Bedingungen ihrer individuellen Schwierigkeiten ermöglichen. Dabei können die Anforderungen schrittweise erhöht werden, in dem etwa die Gruppen nach einzelnen Arbeitsphasen vergrößert werden (z. B. mit der Placemat-Methode, vgl. Green/Green 2010).

Der Einsatz von Video- und Audiogeräten in projektorientierter Unterrichtsarbeit ist beispielsweise eine vorübergehende alternative Kommunikations- und Mitteilungsform für einzelne Schüler/innen, um Arbeitsergebnisse und Leistungen zu präsentieren.

## 4 Konzepte und Methoden mit dem Förderschwerpunkt Sprache

Grundsätzlich können direkte und indirekte Konzepte und methodische Maßnahmen für den sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht unterschieden werden. Als indirekte Unterstützung des Kindes und Förderung seines Lern- und Entwicklungsumfeldes ist die Beratung der Lehrkräfte durch spezialisierte pädagogische Expert/innen (z. B. Pädagog/innen mit dem Studienschwerpunkt *Inklusive Pädagogik* und dem Spezialisierungsbereich *Sprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit*) – Arbeit „für“ das Kind. Es geht dabei um die Anpassung des inklusiven Unterrichts bzw. dessen Methoden, Medien und Arbeitsformen an die sprachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und sprachspezifischen Lernbedürfnisse einzelner Schüler/innen.

Sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht, der von spezialisierten Expert/innen unterstützt, geplant und durchgeführt wird, erfolgt

- a) zusammen mit der Regelschullehrkraft in der Grundschule (innere Differenzierung) oder
- b) vorübergehend für eine separate Lerngruppe in der regulären Grundschule (äußere Differenzierung) durch eine/n sonderpädagogische/n Expert/in selbst oder
- c) in einem sonderpädagogischen Unterrichtsangebot einer separaten Schulform (Sonderschule, Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik, ZIS) .

Die barrierefreie Gestaltung sprachlicher Bildung und Entwicklungsförderung im inklusiven Unterricht (Punkt a) muss sich an die ganze Lerngruppe richten (Arbeit „mit“ den Kindern), damit individualisierte Interventionen andere Lernprozesse in der heterogenen Gruppe nicht stören oder vernachlässigen. Die Gestaltung sprachspezifischer, sonderpädagogischer Bildungsangebote im inklusiven Unterricht setzt eine genaue Beobachtung und Diagnostik der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler/innen voraus. Die Bildungs- und Unterstützungsangebote können durch ihre Struktur und Anforderungen für einzelne Schüler/innen sprachtherapeutische Relevanz erhalten und erfordern dann die individualisierte, pädagogische Arbeit mit dem Kind. Die individuelle Arbeit „mit“ dem einzelnen Kind als präventive oder kompensierende Maßnahme im Rahmen sprachlicher Bildung im Unterricht kann beginnen, sobald spezifische sprachliche Barrieren erkannt und vermieden wurden und spezifische sprachliche Lernziele für einzelne Schüler/innen in der Unterrichtsplanung gesetzt werden.

Pädagog/innen oder Eltern können beobachten, dass die Teilnahme von Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigung – durch erhebliche Verzögerungen oder durch Störungen der Entwicklung und des Gebrauchs der Sprache, der Stimme oder der Redefähigkeit – am Unterricht trotz individualisierter Anpassung der Sozialformen, der Medien, der Lehrer/innensprache und der inhaltlichen Anforderungen behindert wird. In solchen Fällen sind situativ eingebrachte spezifische Interventionen als therapeutische Arbeit an der Sprachstörung („am“ Problem) erforderlich und müssen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung durchaus auch unter Einbeziehung von Expert/innen eingeplant werden.

Die Umsetzung der einzelnen Techniken der Entwicklungsförderung der Sprache, des Sprechens oder der Kommunikationsfähigkeit kann bei sinnvoller und kooperativer didaktischer Planung beiläufig in den Unterricht integriert werden oder sie erfordert die vorübergehende Arbeit in Kleingruppen oder einzelner Schüler/innen. Ein in dieser Form sprachtherapeutisch orientierter Unterricht kann dem Transfer von sprachtherapeutisch orientierten Zielen dienen, die außerhalb des Unterrichts, z. B. in der separaten Einzel- oder Kleingruppenarbeit in der Schule erreicht wurden. Die langfristige und ausschließliche Korrektur von Sprachstörungen und Wiederherstellung sprachlicher Fähigkeiten als medizinische Heilbehandlung ist die vornehmliche Aufgabe der entsprechenden medizinischen Heilmittelbringer/innen wie den Logopäd/innen, die mit Lehrkräften kooperieren können. Die pädagogische Arbeit von Lehrer/innen mit einem entsprechenden Studienschwerpunkt und Spezialisierungsbereich (*für Sprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit*) kann ähnliche Ziele verfolgen.

## 4.1 Kontextgestaltung

Die sprachliche Handlungsfähigkeit von Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen wird auch durch materielle Bedingungen der Lernmedien, Sozial- und Arbeitsformen und räumlich-akustische Umstände im Unterricht beeinflusst. Folgende präventive Maßnahmen werden für eine positive Unterstützung der Schüler/innen vorgeschlagen.

### 4.1.1 Sitzordnung und Raumgestaltung

Spontan eingesetzte oder geplante, offene Arbeits- und Sozialformen sind oft ohne große Vorbereitung und Zeitaufwand durch eine flexible Anordnung der Tische im Klassenraum umsetzbar. Diese Flexibilität der Sitzordnung ermöglicht den relativ zügigen Wechsel der Arbeitsformen (frontal und offen), der Aktionsformen (z. B. Klassengespräch, Schüler/innenreferat) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partner/innen- und Gruppenarbeit, Klassenunterricht).

Einladende Lesecken mit Polstermöbeln und Teppich reduzieren den Geräuschpegel im Raum. Sie bieten in der Klasse Gelegenheiten für ruhige Einzelgespräche zwischen den Schüler/innen sowie mit der Lehrkraft.

### 4.1.2 Offene Unterrichtsformen

Offene Arbeitsformen im Unterricht bieten Flexibilität, Spontaneität und zeitlichen Spielraum, um individualisierte Unterstützungsmaßnahmen, Übungen und sprachentwicklungsfördernde Techniken einzuplanen und im Unterrichtsverlauf zu integrieren. Je größer das unterrichtende, multiprofessionelle Team in der Lerngruppe, desto größer auch der geschaffene Spielraum.

Durch die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Sonderpädagoge/Sonderpädagogin können arbeitsteilig sowohl fachspezifische Unterrichtsziele als auch individuelle Sprachförderziele erreicht werden. Wenn das Team der aktiv in den Unterricht eingebundenen pädagogischen Fachkräfte zu groß ist, steigt die Gefahr, dass die Schüler/innen den individualisierten Maßnahmen sinkende Aufmerksamkeit entgegenbringen. Und: „Je stärker [jedoch, J.M.] die Individualisierung ausgeprägt ist, desto größer ist allerdings die Gefahr, dass die Gemeinsamkeit aller dabei aus dem Blick gerät“ (Werning/Lütje-Klose 2006, S. 135), die jedoch notwendig ist, um „die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen“ (ebd.). Dieses Spannungsfeld ist bei der Unterrichtsplanung und -umsetzung zu berücksichtigen.

Offene und individualisierte Unterrichtsformen reduzieren den öffentlichen Leistungsdruck, die Kommunikationsverantwortung und schaffen stressfreie Arbeitsformen. So können Kinder sprachliche und kommunikative Selbstbestimmung, Eigeninitiative und Mitbestimmung erfahren und dadurch erfolgreiche Kommunikation unter den Bedingungen sprachlicher Beeinträchtigung erleben.

#### 4.1.3 Geschlossene Unterrichtsformen

Ebenso wie gelenkte Unterrichtsgespräche mit hoher Kommunikationsverantwortung für alle Schüler/innen können auch Phasen der Selbsttätigkeit mit hoher Eigenverantwortung – unter Zeitdruck und ggf. in konfliktreicher oder unbefriedigender Gruppenarbeit – für Schüler/innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen lernhemmend sein. In diesen Fällen wirken dann Phasen des Frontalunterrichts als vorübergehende Entlastung für diese Schüler/innen (vgl. Gudjons 2006, S. 19). Zudem können Gesprächsregeln zur Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten nur im gemeinsamen, ggf. gelenkten Unterrichtsgespräch angebahnt, herausgefordert und geübt werden. Diese Gesprächsregeln – also etwa Gesprächsführung und dialogische Kompetenzen wie Nachfragen, Zuhören, Gestaltung des Sprecher/innenwechsels, Gesprächsthemen einleiten und beenden – können im gelenkten Unterrichtsgespräch modellhaft präsentiert werden. Neben dieser 'Übungsfunktion' dient das gelenkte Unterrichtsgespräch auch der Steuerung der Lernprozesse. So kann das sprachlich-kommunikative Lernziel für die gesamte Lerngruppe in der Einsicht und dem Erkennen bestimmter kommunikativ-pragmatischer Strukturen und Funktionen bestehen.

Im Frontalunterricht erhält der/die Lehrer/in unmittelbare, synchrone Rückmeldungen aller Schüler/innen im Kontext des sprachlichen und kommunikativen Verhaltens der Gesamtgruppe. Im Sinne einer prozessorientierten Förderdiagnostik erhält die Lehrkraft Einblick in die individuellen kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Rahmen verschiedener Lehrtechniken ist es auch im frontal gestalteten Unterricht möglich, durch Demonstrieren, gelenktes Moderieren oder mit Hilfe einer Erzählung individualisierte, sprachtherapeutische Interventionstechniken situativ oder geplant einzubauen. Werden in den frontalen Unterricht Dialogelemente eingebaut, sind Techniken des entwickelnden, elizitierenden Fragens möglich. „Dabei wird als hervorstechendes Merkmal des Elizitierens die Hilfs- bzw. Supportsequenz genannt: Der Lehrer gibt, wenn die richtige Beantwortung seiner Frage ausbleibt, nicht sogleich die richtige Lösung vor: Vielmehr bietet er modifizierte Fragen an [...]“ (Lienhard 1988, S. 41; vgl. Jussen 1985). Solche Elizitationstechniken erfüllen auch sprachtherapeutische Funktionen (vgl. Peuser/Winter 2000, S. 61). Kritisch anzumerken ist hier, dass das 'Abfragen' von Wortschatz und Satzkonstruktionen mit künstlichen Items als künstlich inszenierte Sprachverwendungssituation kritisiert wird (vgl. Füssenich/Heidtmann 1985). Es wird jedoch außer Acht gelassen, dass mit „Elizitationstechniken in der Regel auch nichts über die spontansprachlichen Kompetenzen des Kindes ausgesagt werden [soll], sondern mittels dieser Verfahren will man etwas über [...] den Verarbeitungsprozeß und die Repräsentation spezifischer sprachlicher Strukturformen erfahren“ (Kany/Schöler 1998, S. 115).

„Spezifisch sprachfördernden Nutzen können Elizitationsfragen daher dann haben, wenn dem ‚Abruf‘ spezifischer Sprachstrukturen ein kognitiver Prozess wie Schlussfolgern, Kombinieren, Ordnen oder Interpretieren vorausgeht und der Pädagoge dabei unterstützend diesen sprachlich-kognitiven Prozess begleitet“ (Mußmann 2009, S. 67). Beispielsweise kann etwa die Lehrkraft bei der Arbeit zu Oberbegriffen Folgendes fragen: „*Ein Sessel, ein Tisch, ein Kasten. Das alles zusammen nennt man...?*“ (Antwort wäre „*Möbel*“). Ein Beispiel zum Thema Kasusmarkierungen wäre die Frage „*Das Buch steht ...?*“ (Antwort: „*im Regal*“). So können Elizitationsfragen in gelenkten Unterrichtsgesprächen – während frontaler Unterrichtsphasen – Schüler/innen zu situativ angemessenen, sprachlichen Strukturformen herausfordern.



## 4.2 Medien

Für die Gestaltung von sprach- und kommunikationsförderlichem Unterricht nehmen Medien eine zentrale Rolle ein, da die Arbeit mit und an Medien den gegenseitigen sprachlichen Austausch und gemeinsame Absprachen in Gruppenarbeiten erfordert. Die Sprache als Medium der Kommunikation kann mit Hilfe von Unterrichtsmedien auf vielfältige Weise als Gegenstand sprachlicher Reflektionen und Modellpräsentationen herangezogen werden.

Audiovisuelle Medien stellen nur einen geringen Teil des Spektrums von Objekten und Instrumenten dar, die die pädagogische Vermittlung von Lehrinhalten unterstützen können. Grafische, visuelle oder akustische Unterrichtsmedien (z. B. Abbildungen und Fotos, Tierpräparate, Musikinstrumente, Geräuschaufnahmen) motivieren Schüler/innen zu verschiedenen sprachlichen Handlungen. Sie können helfen, eindeutige sprachliche Zielstrukturen (z. B. Zielwörter und Satzbau bei Beschreibungen) abzuleiten, komplexe Handlungssituationen sprachlich darzustellen (z. B. Wimmelbilder, Hörspiele) oder freie Erzählungen sprachlich zu formen.

### 4.2.1 Demonstration und Präsentation

In gelenkten Unterrichtsgesprächen dienen häufig Originalobjekte – von Tierpräparaten über Kunstwerke bis hin zu realen Objekten am außerschulischen Lernort wie etwa einem Feuerwehrgewagen oder Abbildungen und Reproduktionen wie Stadtpläne oder Kunstdrucke – als Anschauungsmaterial für bestimmte Unterrichtsinhalte oder als Unterstützung von Lernprozessen. Das Gespräch über diese Objekte kann auf sprachliche (*sind z. B. bestimmte Präpositionen oder Zeitformen notwendig?*) und kommunikative Strukturen (*muss z. B. eine abstrakte Abbildung definiert werden, ein komplexes Objekt beschrieben werden?*) hin untersucht werden. Damit können sprachliche Lernangebote und die als Lernziel definierten Zielstrukturen, d. h. Zielwörter, darin enthaltene Lautkombinationen oder ein bestimmter Satzbau hervorgehoben und von den Schüler/innen leichter erreicht werden.

#### Beispiel: Medien zur Präsentation sprachlicher Zielstrukturen

Mobiles mit Ober- und Unterbegriffen, Spiele zum Sortieren von Abbildungen, Realgegenstände oder Wortkarten nach z. B. Erscheinungsbild (*Farbe, Größe*), syntaktischen Eigenschaften (*Wortarten, Genus*) oder Fähigkeiten (*kann springen, schwimmen, fliegen*) ordnen. Objekte, die Laute oder Satzbau evozieren (abrufen), sind Medien zur Demonstration von Sprachstrukturen durch handlungsbegleitendes Sprechen (Mußmann 2012a).

### 4.2.2 Selbstinformation

Text- oder audiovisuelle Medien werden häufig zur Selbstinformation (z. B. eine Lernstation mit Lösungsblatt oder die Bücherkiste aus der Stadtbibliothek) für die Schüler/innen eingesetzt. Sie dienen eher der Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, die sich auf die fachlichen Unterrichtsinhalte beziehen. Formalsprachliche Lernziele können hier beiläufig angeboten werden. Individualisierte, sprachspezifische Unterstützungsmaßnahmen sind beim Einsatz von Medien zur Selbstinformation jedoch nicht angebracht, da sie diesem Ziel des Medieneinsatzes zuwider laufen.

### 4.2.3 Kooperation zwischen Schüler/innen

Der Einsatz von Unterrichtsmedien und Originalobjekten zur materiellen Strukturierung offener Unterrichtsformen, in denen Partner/innen- oder Kleingruppenarbeit vorgesehen sind, bietet „Möglichkeiten der sozialen Auseinandersetzung miteinander und mit der Lehrkraft an gemeinsamen Gegenständen“ (Werning/Lütje-Klose 2006, 134) zu arbeiten. Diese bewusste Herstellung von Gemeinsamkeit durch Medien als fokussierte Lerngegenstände (z. B. *Partner/innenarbeit bei der Konstruktion geometrischer Formen oder Vorbereitung eines Arbeitsplatzes im Kunstunterricht*) erfordern bei Zusammenarbeit zwischen den Schüler/innen Absprachen und damit dezidiert kommunikativ-pragmatische Fertigkeiten in Peer-Learning-Prozessen (z. B. *Thema initiieren, Zuhören, Sprecherwechsel*), aber auch formalsprachliche Strukturen (z. B. *verschiedene Zeitformen, temporale Konjunktionen*). Kooperative Arbeitsformen, die durch Medien strukturiert werden, bieten den Schüler/innen weiterhin Möglichkeiten, „Mitverantwortung für die Lernprozesse der anderen Kinder zu übernehmen“ (ebd., 146; vgl. Lütje-Klose 2001). In gelungenen gemeinsamen Arbeitsformen mit Bezug zu einem Lerngegenstand erleben die Schüler/innen erfolgreiche Kommunikation unter den Bedingungen sprachlicher Beeinträchtigungen und damit Solidarität bzw. die Gelegenheit, durch erfolgreiches kommunikatives Handeln solidarisch zu handeln. Damit wird auch die kommunikative Solidaritätsfähigkeit als übergeordnetes Bildungsziel gefördert (Mußmann 2012a).

### 4.2.4 Medien und Sprachförderung

Zahlreiche Verlage bieten sprachspezifisch vorbereitete Materialien als Spiele und Unterrichtsmedien an, die mit den drei oben beschriebenen Funktionen durch ggf. modifizierte Verwendung im sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht eingesetzt werden können. Die standardisierten Themen und Items dieser Materialien sind inhaltlich nur selten in den individuell geplanten Unterrichtsverlauf integrierbar und entfalten daher überwiegend in Freiarbeitsphase ihre Wirkung. Wie bestimmte Elemente von alltäglichen Textmedien und Realobjekten als Anlass handlungsbegleitender Sprachförderung und -reflexion genutzt werden können, sollen folgende Beispiele zeigen, die teilweise aus Berg (2011) und Reber/Schönauer-Schneider (2009) entnommen sind und eine begrenzte Auswahl darstellen:

#### 4.2.4.1 Beispiele für Methoden auf phonetisch-phonologischer Ebene

- Verschiedene Objekte auf Abbildungen oder Realgegenstände in einem Handlungskontext zu Minimalpaaren zusammenstellen. Je nach beabsichtigtem Schwierigkeitsgrad – die Paare können etwa vorab zusammengestellt sein – können diese z. B. mit Alternativfragen („Was reimt sich? Dose-Kiste-Hose?“ oder Evokationen („Was reimt sich auf Dose?“) abgefragt werden.
- Rollenspiele in thematisch geeignete Kontexte integrieren, etwa mit Schüler/innen, die „Robotersprache“ sprechen müssen: Wörter können so in Silben segmentiert, mitgeklatscht und gesprochen werden (z. B. „Scho-ko-la-de“; „Ra-ke-te“) (Reber/Schönauer-Schneider 2009).
- „Schneckensprache“ zum Anlass nehmen, eine langsame, gedehnte Sprechweise mit Wiederholungen in unterschiedlicher Lautstärke und Betonung zur sprachlichen Reflexion zu nutzen (ebd.).
- Bildkarten mit Vorder-, Mittel- und Hinterteilen von Tieren zusammenlegen, Fantasietiere kreieren und somit Silben zusammenfügen (z. B. „Ha-se“ und „En-te“ wird zu „Ha-te“ oder „En-se“ (vgl. Holler-Zittlau 2003).

- Fehlgeschichten: Die Lehrkraft baut in eine zu erzählende Geschichte nicht regelgerechte Laute ein, die die Produktion des Ziellautes provozieren sollen. Die Kinder sollen bei jedem gehörten, 'falschen' Laut „Stopp!“ rufen: „Es waren einmal ein Etel, ein Hund, eine Katze und ein Hahn...“ (vgl. Reber/Schö-nauer-Schneider 2009).

#### Praxisbeispiel: Zielwörter für Wortkontext suchen

Paul hat mit 7 Jahren den sogenannten phonologischen Silbenstrukturierungsprozess der Substitution noch nicht überwunden, verwendet u. a. für die Konsonantenverbindung /kr/ das /kn/ und /kl/ und zeigt zusätzlich eine konstante Sprechstörung bei der Produktion des /l/-Lautes.

Im Kunstunterricht werden zum Thema Objektkunst und zum schweizerischen Objektkünstler Jean Tinguely „Fantasiemaschinen“ aus Wertstoffen, Schrott und Alltagsgegenständen gebastelt. Die Lehrerin nimmt in der offenen Unterrichtsphase die „Knöpfe“, die Paul als Augen auf den Karton „kleben“ will zum Anlass für eine individuelle Übung der Artikulation. Vorher muss er aber noch alten „Kleber“ vom „Knopf“ „kratzen“, was die Lehrerin handlungsbegleitend verbalisiert und dabei die entsprechenden Lautverbindungen prosodisch akzentuiert (Mußmann 2012a).

#### 4.2.4.2 Beispiele für Methoden auf semantisch-lexikalischer Ebene

- Bekannte Rate-Rituale wie 'Ich sehe was, was du nicht siehst' unterstützen die Wortschatzentwicklung, indem die Attribute der Zielwörter und deren semantische Felder erarbeitet werden müssen.
- Die Herstellung von Themenplakaten und Mindmaps z. B. bei Projektarbeiten oder in der Planungsphase bei Gruppenarbeiten unterstützen die Einsicht, die die Verhältnisse von Ober- und Unterbegriffen und semantischen Feldern in Peer-Learning-Prozessen evozieren (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006).
- Die Herstellung von Mobiles mit Oberbegriffen und Unterbegriffen als Verzweigungen können diese Bereiche der Wortschatzentwicklung fördern.
- Durch Aufzählungen und gezieltes Nachfragen können komplexe Zusammenhänge geordnet und sprachlich dargestellt werden, z. B. im Sachunterricht Objekte aufzählen, ordnen und einordnen lassen: „Was hast du gesehen? Was gehört zusammen? Wie nennt man alles zusammen? Und warum?“ (z. B. Gurke und Salat, Tisch und Stuhl)
- Sortierspiele mit Bildkarten oder Originalobjekten können für die Ordnung und Darstellung komplexer Zusammenhänge in Freiarbeitsphasen angeboten werden
- Individuelle Wortbedeutungsentwicklungen ähnlich wie bei dem Sortierspiel fördern, indem die Kinder das Zusammenlegen verschiedener Begriffe begründet wird. Auf einem Dominostein oder einer Karte sind zwei Abbildungen oder Wörter. Die Steine bzw. Karten sollen nach Kriterien, die gemeinsam entwickelt werden, zusammengelegt werden. Die zusammenpassenden Begriffe sollen begründet werden (z. B. Flugzeug und Hubschrauber: „Weil beide fliegen“). Anschließend folgt die gemeinsame Reflexion der Kriterien, nach denen Abbildungen, Realgegenstände oder Wortkarten sortiert wurden, z. B. Eigenschaften (Farbe, Größe), syntaktische Eigenschaften (Wortarten, Genus) oder Fähigkeiten (kann springen, schwimmen, fliegen). Dabei sollten auch kreative und individuelle Lösungen zugelassen werden, um die subjektive Wortbedeutung zu erfassen, aber auch die Grenzen der invarianten Wortkonventionen aufzuzeigen (vgl. Albers 2006).

- Bei der gemeinsamen Entwicklung von Kriterien kann eine Gruppe eine Menge von Abbildungen oder Re-algegenständen benennen, die nach den gemeinsam erarbeiteten, möglichen Kriterien zusammengehören. Während anschließend alle die Augen schließen, schmuggelt ein Kind ein unpassendes Objekt oder Bild zu den anderen bereits ausgewählten Objekten. Nun wird gefragt: „Was passt nicht dazu? Warum nicht?“

## 4.3 Beispiele für Methoden mit dem Förderschwerpunkt Sprache

### 4.3.1 Beispiele für Methoden auf syntaktisch-morphologischer Ebene

Konjunktionen und Zeitformen nehmen mit kognitiven Gedächtnisfragen, konvergenten und evaluativen Fragen (Amidon/Hunter 1967; vgl. Heckt 2006, S. 20), als Elizitationsfragen (vgl. Kapitel 4.1.3), in gelenkten Unterrichtsgesprächen eine zentrale Rolle ein. Sie erfordern spezifische sprachliche Strukturen. Ereignisabläufe – z. B. bei Experimenten oder beobachteten Naturphänomenen – erfordern bei ihrer Beschreibung einen spezifischen Zielwortschatz („Was hast du gesehen?“) und temporale Konjunktionen („Was passierte dann?“) und insbesondere bei der Begründung und Erklärung kausale Konjunktionen („Warum ist das passiert?“). Das Erörtern von Prognosen („Was wird passieren, wenn...?“), Hypothesen („Was würde passieren, wenn...?“) sind verschiedene Zeitformen und der Konjunktiv erforderlich. Diese verschiedenen formalsprachlichen Anforderungen können im handlungsbegleitenden, gelenkten Unterrichtsgespräch durch die Lehrkraft gezielt und individualisiert gestellt werden.

### 4.3.2 Beispiele auf syntaktisch-morphologischer Ebene, z. B. zu Kasusmarkierung (Akkusativ)

Zur Förderung der Kasusmarkierung (Dativ, Akkusativ) stellt Berg (2011) verschiedene Beispiele vor, wie bekannte Märchen und darin enthaltene Dialoge sprachspezifische Elizitationsfragen (hier z. B. Kasusmarkierungen) ermöglichen:

#### Märchen im Deutschunterricht:

- *Bremer Stadtmusikanten*: „Der Esel legte sich unter den Baum. Die Katze legte sich auf den Ast. Der Hund stellte sich auf den Esel. Die Katze kletterte auf den Hund“.
- *Hans im Glück*: In der Geschichte kommen Tauschszene vor, die nachgespielt werden können: „Gib mir den Goldklumpen!“ – „Was bekomme ich dafür?“ – „Das Pferd!“
- *Schneewittchen und die sieben Zwerge*: Zielstruktur zum Dativ kann durch Präpositionalphrasen am Beispiel der Sätze im Märchen aufgegriffen werden: „Wer hat von meinem Tellerchen gegessen, aus meinem Becherchen getrunken, in meinem Bettchen geschlafen...?“

## 4.4 Lehrer/innensprache

### 4.4.1 Prosodische Aspekte

Die prosodischen Aspekte, also Sprech- und Redegestaltung der Lehrkraft im Unterricht ist von hoher Bedeutung im sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht. Sie richten sich nach dem Neuigkeitsgrad und den inhaltlichen oder strukturellen Besonderheiten der Äußerung. Die Mitteilung und die Antworten der Lehrkraft sollten Interesse am Gesagten wecken und motivieren, nachzufragen oder mehr zu erfahren (Bindel/Kessler/Mußmann 2007). Um vertrauensvolle und motivierende Lernbedingungen zu gewährleisten, ist es wichtig, dass

gerade bei Schüler/innen im Grundschulalter der Tonfall der Lehrkraft keine öffentliche Kritik, geringschätzende Ironie oder Zynismus ausdrückt. Sobald die heranwachsenden Schüler/innen diese semantischen Ambiguitäten und Metaphern als kommunikatives Stilmittel entdeckt haben, können sie jedoch im Rahmen von Sprachbetrachtungen im Deutschunterricht als variable Register thematisiert und erprobt werden. Diese Entdeckung und Erweiterung kommunikativer Stilmittel kann als Anlass für metasprachliche Reflexionen genutzt werden. Es können dabei etwa auch Lösungsstrategien entwickelt werden, die in herausfordernden Situationen mit provozierendem Schüler/innenverhalten als Formen kommunikativer Souveränität und Spontaneität angewandt werden können. Gerade im Jugendalter und bei herausforderndem Verhalten kann es erforderlich werden, im Rahmen des Klassenmanagements Sanktionen im Klassengespräch zu kommunizieren.

Aufgrund der Wirksamkeit spezifischer prosodischer Parameter der Elternsprache im frühen kindlichen Sprachlernprozess (vgl. z. B. Klann-Delius 2002; 2008; Szagun 2011) und inszenierter Sprachfördersituationen (vgl. z. B. Ellis Weismer/Hesketh 1993; 1998) kann die Lehrer/innensprache nach folgenden Kriterien gestaltet werden, um die phonetisch-phonologischen und lexikalischen Lernprozesse der Schüler/innen zu unterstützen (vgl. Motsch 2010; Berg 2011). Aufmerksamkeit und erhöhte Lernbereitschaft in Bezug auf formalsprachliche Strukturen werden erzielt durch:

- variierendes Sprechtempo, das die Aufmerksamkeit führt,
- minimale Pausen (fraktioniertes/fragmentiertes Sprechen) vor den Lauten, Wörtern oder Wortteilen (Morphologie) oder Satzteilen (Syntax), die für einzelne Schüler/innen spezifische sprachliche Lernziele darstellen, und
- Akzentuierung der Zielstrukturen durch Lautstärke und Tonhöhe.

**Beispiel** (Reber/Schönauer-Schneider 2009):

Lernziel: Zwei Grapheme <s> und <sch> für ein Phonem /ʃ/.

Medium: Bilderbuch von Eric Carle: *Die kleine Spinne*.

Lehrersprache: „Die kleine [Pause] [gedehnt, lauter] /ʃ/:-pinne [Pause] [gedehnt, lauter] /ʃ/:-pinnt und [Pause] [gedehnt, lauter] /ʃ/:-weigt.“

#### 4.4.2 Lob

Anreize und Lob durch die Lehrkraft als unmittelbare, positive und auf die Leistung der Schülerin/des Schülers bezogene Rückmeldung stellen ein wichtiges Instrument der Lernförderung dar. Die Lehrer/innensprache ist für dieses Vermitteln von Anerkennung und Wertschätzung ein zentrales Medium. In der Forschung wird aus unterschiedlichen Theoriepositionen dieser fremd- bzw. selbstgesteuerte Mechanismus beschrieben, der besagt, dass das Eintreten eines erwünschten Verhaltens bei positiv erlebten Reaktionen und Verstärkungen in der Umwelt wahrscheinlicher ist, also Lob den erstrebten Effekt verstärkt. (vgl. Edelman 1996; Frey/Irle 2001; Huber 2009, 246f.) Solche positiv bestärkenden Rückmeldungen und ihre Wirkung gelten auch bei sprachspezifischen Leistungen (Reber/Schönauer-Schneider 2010). Schüler/innen sollen in Bezug auf konkrete sprachliche Leistungen gelobt werden. Statt einer beiläufigen und ungenauen Äußerung wie „gut“ oder „richtig“ regen genauere Begründungen für das Lob metasprachliche Reflexionen an: „Super, dass du an das /ʃ/ gedacht hast, als du ‚Schiff‘ gesagt hast“. Im inklusiven Unterricht sind solche spezifischen Rückmeldungen eher in Einzelsituationen als in offenen Arbeitsformen geeignet, da die Kommunikationssituation für manche Schüler/innen irritierend sein kann.

## 4.5 Sprachspezifische Strategien

### 4.5.1 Geschlossene und Alternativfragen

Schüler/innen mit evidenten Sprach-, Sprech-, Stimm- oder Redestörungen, die im sprachlichen Handeln stark eingeschränkt sind, können geschlossene und Alternativfragen als Entlastung und Unterstützung empfinden. Statt sich wegen eines erhöht empfundenen Erwartungsdrucks zurückzuziehen, kann ihnen durch solche Fragen die weitere Beteiligung am Klassengespräch in einem Mindestmaß ermöglicht werden, ohne die Aufmerksamkeit übermäßig auf die Beeinträchtigung zu lenken und somit den Stress des sprachbeeinträchtigten Kindes unnötig zu erhöhen.

#### Beispiele für geschlossene und Alternativfragen:

- „Ist der Druck acht Bar?“
- „Ist das eine Eiche oder eine Buche?“

### 4.5.2 Modell- und Rückmeldestrategien

Für den Einsatz von Rückmeldestrategien ist nicht zuletzt das Klassenklima von Bedeutung. Akzeptanz, Wertschätzung und das Bewusstsein um die Vielfalt sprachlicher, nicht regelgerechter Realisationen bei den Schüler/innen sind hilfreiche Bedingungen, um spezifische Methoden und Techniken zur Unterstützung einzelner Schüler/innen in der Klasse einsetzen zu können. Damit sind in Unterrichtsgesprächen – beiläufig oder planvoll eingesetzt – sprachspezifische Strategien durch die Lehrkraft möglich. Diese Strategien lenken die Aufmerksamkeit bestimmter Schüler/innen auf formalsprachliche Zielstrukturen (siehe Tabelle 1). Sie entsprechen den bereits erläuterten Techniken der Pilotsprache, sind aber hier diagnosegeleitet anzuwenden, d. h. die pädagogischen Expert/innen, die sie einsetzen, wissen während des Unterrichts genau, wann sie welche Techniken für welche/n Schüler/in mit welchen Beeinträchtigungen einsetzen und wann nicht.

Durch prosodische Akzentuierung (Pausierung, Betonung, ggf. Dehnung) können speziell enthaltene Laute, Lautverbindungen, Wörter oder Satzteile für einzelne Schüler/innen – bei der Bezeichnung eines Gegenstandes, Themas oder Mediums oder der Beschreibung eines Sachverhaltes oder Vorganges – im Unterrichtsverlauf hervorgehoben werden. Solche Strategien sind im Unterricht als Modellpräsentation vor oder während einer Handlung bzw. Situation möglich. Sie können auch als Rückmeldestrategie mit einer indirekten Korrektur, Ergänzung oder Erweiterung einer fehlerhaften oder unvollständigen Äußerung einer Schülerin/eines Schülers folgen (vgl. Farrar 1990, vgl. Conti-Ramsden 1990, Dannenbauer 1999, Schöler/Häring/Schakib-Ekbatan/Spohn; B./Spohn 1998, S. 310).

Strategie	Funktion	Beispiel
<b>Der kindlichen Äußerungen vorausgehende Interventionen:</b>		
<b>Modellpräsentationen</b>	gehäufte Darbietung von Zielstrukturen	<b>Fokus: Perfektbildung:</b> „Hast du <i>gesehen</i> ? Ich <i>habe</i> eine Kugel <i>genommen</i> . Hast du auch eine <i>genommen</i> ? Paul <i>hat</i> sich auch eine <i>genommen</i> .“
<b>Parallelsprechen</b>	Ausdrücken von Wortbedeutungen oder Satzstrukturen zu gemeinsamen Handlungssituationen	<b>Fokus: Präpositionen:</b> „Florin, du kannst dich <i>hinter</i> dem Kasten, <i>neben</i> dem Kasten oder <i>im</i> Kasten verstecken.“
<b>Alternativfragen</b>	Angebot zweier Zielstrukturen	<b>Fokus: Präpositionen/Akkusativ/Dativ:</b> „Ist der Polizist noch in <i>dem</i> Auto oder ist er schon in <i>das</i> Haus gegangen?“
<b>Der kindlichen Äußerungen nachfolgende Interventionen:</b>		
<b>Erweiterung</b>	Vervollständigung mit Wörtern oder Satzteilen	<b>Fokus: Agens-Aktion-Lokation:</b> „Da ist Kuh!“ - „Genau, da steht die <i>große, braune</i> Kuh.“
<b>Korrektives Feedback: Lautebene</b>	Wiedergabe der kindlichen Äußerung mit berichtigten Lauten oder berichtigter Zielstruktur	<b>Fokus: Lautergänzung:</b> „Ich habe Nane.“ - „Ja, du hast eine <i>Banane</i> .“
<b>Korrektives Feedback: Wortebene</b>		<b>Fokus: Wortsetzung:</b> „Ich bin appetitlich.“ - „Aha, du bist <i>hungrig</i> ?“
<b>Korrektives Feedback: Satzebene</b>		<b>Fokus: Partizipbildung:</b> „Ich habe den Kleber <i>genehmt</i> .“ „Und ich habe die Schere <i>genommen</i> und das Papier <i>genommen</i> .“

Tabelle 1: Techniken der sprachlichen Modellierung (Dannenbauer 1999).

### 4.5.3 Kognitives Modellieren: 'Lautes Denken'

In einer aktiven Kommunikationssituation gehen der partner/innenorientierten, verbalen Äußerung kognitive, Sprache schaffende (vgl. z. B. Pinker 1996) und emotional-motivationale Prozesse in sozialen Interaktionen voraus. Eine individuelle Absicht und ein sozialer Anlass führen so auf der Grundlage von Wissen über die Situation zu einer formalen Auswahl sprachlicher Strukturen (vgl. Mußmann 2005). Das Aussprechen von Gedanken und Überlegungen kann dann kognitive Problemlösungsprozesse unterstützen (Deffner 1989). Es wird dann zwar mehr gesprochen, als es vielleicht nötig erscheint, aber den Beteiligten in der Situation wird so klarer, um was und wen es gerade geht.

Somit kann die Lehrkraft mithilfe des kognitiven Modellierens ('lautes Denken') gedankliche und sozial-emotionale Situationen, die zum Aufbau einer bestimmten Äußerung führen, für den/die Schüler/in modellhaft verbal offen legen (vgl. Kretschmann/Dobrindt/Behring 1997). Dabei ist darauf zu achten, dass dieses 'laute Denken' fokussiert ist und kein Pseudo-Monolog entsteht, der eigentlich dialogisch intendiert ist und eher dem psychischen Bedürfnis nach kommunikativer Wirksamkeit nachkommen soll (Wolf 1998). Es soll also nicht darum gehen, dass die/der 'laut Denkende' seine Persönlichkeit präsentiert, sondern das Thema, um das es gerade geht. Solche nicht-fokussierten Kommunikationen sollten sowohl bei Schüler/innen als auch bei Lehrer/innen verhindert werden, da sie die Denk- und Problemlösungsprozesse behindern können (Phelan 1965).

Das Prinzip des kognitiven Modellierens als 'lautes Denken' entspricht etwa der Darstellung der Sprech- und Gesprächsweise der TV-Figur „Peter Lustig“ aus der ZDF-Sendung *Löwenzahn*, die eine Kombination aus Monolog und Dialog mit den fiktiven Gesprächspartner/innen (den zuschauenden Kindern) in Bezug auf ein sich aktuell und konkret ergebendes Problem darstellt. Neben der Einsicht in die kognitiven Problemlösungsprozesse kann das Kind mit diesem Prinzip auch angeregt werden, eine Äußerung mit Wörtern und Grammatik so vorzubereiten, dass der/die Gesprächspartner/in die Mitteilungsabsicht des Kindes erfassen kann. Die formalsprachliche Struktur ist dabei zunächst zweitrangig (vgl. Nist/Kirby 1986; Bindel/Günther 2002, S. 156; Bindel 2007, S. 154). Die Prämisse lautet in diesem Fall: Form folgt Intention (Bindel 2007). Folgende sprachliche und kommunikative Absichten können damit beispielhaft transparent gemacht werden (Mußmann 2012a):

- Äußerungsplanung deutlich machen: *„Hm, ich denke, ich werde Lilly sagen, dass sie etwas lauter sprechen muss.“*
- Ideen zum Gespräch mitteilen: *„Ah! Wie wär's, wenn wir es mit diesem Wort probieren?“*
- Strategien offen legen: *„Ah. DAS finde ich gut. Ich glaube, Cem versteht dich dann viel besser, wenn du es ihm so erklärst.“*
- Persönliche Haltungen klar machen: *„Das finde ich nicht freundlich. Ich finde es besser, wenn du ihr XY sagst.“*

### 4.5.4 Reflexionsorientierte Strategien

Mit den oben genannten prosodisch akzentuierten sprachlichen Impulsen oder Rückfragen wird Schüler/innen die Motivation ermöglicht, ein Interesse an der Weiterentwicklung der eigenen sprachlichen Handlungsfähigkeiten zu verfolgen. Sie werden angeregt, selbstständig über formalsprachliche Anforderungen nachzudenken, die für das kognitive und emotionale Verstehen und Nachempfinden von Äußerungen notwendig sind, diese Anforderungen anzuwenden und auch darüber zu sprechen (Meta-Sprache). Mit verschiedenen Strategien können die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein auf einzelne Laute (Phonologie), auf gesuchte Wörter (Metasemantik), auf den Satzbau (Metasyntax) oder auch eine bestimmte Redeweise (Metapragmatik) gerichtet werden. Metasprachliche Modell- und Rückmeldestrategien entsprechend den o. g. gleichnamigen Prinzipien. Die folgenden Beispiele sind Mußmann (2012a,b) entnommen.



#### 4.5.4.1 Metaphonologie/‘Phonologische Bewusstheit’

Die Einsicht in die bedeutungsunterscheidende Funktion und die Kombinationsmöglichkeiten bestimmter Laute im frühen Spracherwerb bezeichnet man als phonologische Bewusstheit. Ein Kind entwickelt diese ungefähr bis zum fünften Lebensjahr im weiteren Sinne als metasprachliche Fähigkeit, z. B. Reime zu erkennen und zu produzieren, Silben zu segmentieren (Rhythmusprechen) oder Wortstrukturen spielerisch zu verändern. Im weiteren Verlauf spezifizieren sich diese metasprachlichen Leistungen als phonologische Bewusstheit im engeren Sinne und das Kind ist in der Lage, bewusst auf die Lautstruktur in der wahrgenommenen Sprache zuzugreifen. Lautanalytische und -synthetische Fähigkeiten entwickeln sich zunehmend mit dem Schriftspracherwerb.

Mit folgenden beispielhaften Möglichkeiten, die Kinder in dieser Fähigkeit unterstützen, indem Modelle oder Rückmeldungen zur Reflexion angeboten werden, soll die grundlegende Konzeption verdeutlicht werden. Zahlreiche Verlage bieten weitere umfangreiche Materialien und Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit an.

##### **Beispiel für eine Modellpräsentation phonologischer Struktur im weiteren Sinne:**

###### ***Gedicht mit einem Endreim:***

*„Ein Wiesel  
saß auf einem Kiesel  
inmitten Bachgeriesel.“*

##### **Beispiel für eine Rückmeldestrategie zur phonologischen Struktur im weiteren Sinne:**

###### ***Minimalpaare und Reimwörter suchen***

*„Was reimt sich auf Maus?“*

##### **Beispiel für eine Modellpräsentation phonologischer Struktur im engeren Sinne:**

*„/e:/ wie <Esel>.“*

##### **Beispiel für eine Rückmeldestrategie zur phonologischen Struktur im engeren Sinne:**

*„Was wird aus Klaus, wenn du das /k/ weglässt?“*

#### 4.5.4.2 Metasemantik

Mit dem entwickelten semantischen Bewusstsein ist es dem Kind möglich, u. a. bedeutungsgleiche Wörter und Ähnlichkeiten von Bedeutungen zu erkennen und zu benutzen (vgl. Gombert 1992). Es ist mit diesem sprachlichen Reflexionsvermögen in der Lage, Wörter zusammenzufassen, Teile zusammengesetzter Wörter zu erkennen und zu verstehen sowie Metaphern zu verstehen und zu benutzen. Modellhafte Präsentationen von Zielstrukturen und reflexionsorientierte Rückmeldestrategien können diese Fähigkeiten unterstützen. Folgende Beispiele sollen dies veranschaulichen.

##### **Beispiel für ein metasemantisches Modell:**

###### ***Kategorienbildung***

*„Den Apfel, die Banane, die Ananas. Das packe ich alles in den Obstkorb“*

### Beispiel für eine metasemantische Rückmeldestrategie:

#### Alternativfrage

„Springt der Mann oder läuft der Mann?“

#### 4.5.4.3 Metasyntax

Die Entwicklung metasyntaktischer Fähigkeiten ist notwendig bei der Einschätzung grammatikalischer Korrektheit ganzer Äußerungen, Wortformen und -stellungen (vgl. Gombert 1992). Die metasyntaktischen Fähigkeiten der Schüler/innen können z. B. mit folgenden Vorgehensweisen gefördert werden.

#### Beispiel für ein Modell, hier zur Kontrastierung und Akzentuierung von Akkusativ und Dativ:

„Der Mann ruft den Hund. Der Mann gibt dem Hund das Futter.“

#### Beispiel für eine Rückmeldestrategie, hier als Alternativfrage zu Akkusativ und Dativ

„Gibt der Mann das Futter dem Hund oder nimmt der Hund das Futter?“

#### 4.5.4.4 Metapragmatik

Ein metapragmatisches Wissen ermöglicht es dem Kind, Äußerungen auf den einzelnen linguistischen Ebenen (Ausssprache, Wortwahl, Satzbau, Melodie) bewusst der sozialen Situation und der vermuteten kognitiven und emotionalen Erwartungshaltung von Gesprächspartner/innen anzupassen (oder diese planvoll zu stören, z. B. mit dem Ziel eines Witzes oder der kritischen Diskussion). Metapragmatische Fähigkeiten können auch als kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten bezeichnet werden. Mit folgenden Beispielen können solche Gesprächsfähigkeiten angeregt werden.

#### Beispiel für eine metapragmatische Modellpräsentation:

Die Verwendung von Ironie, Humor oder Sprachwitzen zielt durch ihre Präsentation darauf ab, durch sprachliche Ambiguitäten Irritationen und Widersprüche auszulösen.

#### Beispiel für eine metasprachliche Rückmeldestrategie als Rückmeldung zur sozialen Kommunikation:

„Paula, entschuldige dich bitte bei ihm. Wie kannst du das freundlicher sagen, damit er dir das Buch gibt?“

„Juri, möchtest du, dass so mit dir gesprochen wird?“



Abbildung 3: Metapragmatik: Wissen vom Umgang mit mehrdeutigen Wörtern (© Perscheid)

## 5 Abschließende Bemerkungen

Die Teilhabe an Bildung und Erziehung von Schüler/innen im Unterricht kann behindert werden, wenn die sprachliche Handlungsfähigkeit eines Kindes eingeschränkt ist. Beeinträchtigungen der sprachlichen Produktion und Rezeption wirken sich negativ auf schulische Lernprozesse aus und können Schwierigkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung nach sich ziehen. Inklusiver Unterricht hat die Aufgabe, Schüler/innen mit Sprachbeeinträchtigungen die Teilhabe an Bildung und Erziehung durch Anpassung der Anforderungen zu ermöglichen.

Gleichzeitig benötigen sie jedoch auch in ihrem verzögerten oder gestörten Sprachlern- und Entwicklungsprozess direkte oder indirekte Unterstützung. Die sonderpädagogischen Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung der Sprachentwicklung und Kommunikationsfähigkeit können sich durch individualisierte und kompensierende Förderung direkt an das Kind im Unterricht wenden. Dazu gehören spezialisierte, therapieähnliche Interventionsformen, die eine Behinderung im Kommunikationsprozess im Unterricht unmittelbar abbaut und spezifische Fertigkeiten sprachlichen Handelns gezielt aufbauen. Einige der Methoden und Strategien zum Abbau sprachlicher und kommunikativer Barrieren für Kinder mit Sprach-, Sprech-, Stimm- oder Redestörungen und zur direkten und indirekten Förderung ihrer Sprachentwicklung sind im Unterricht umsetzbar und wurden hier vorgestellt. Ihre Zielsetzung, Bestimmung der Anlässe und Schaffung der sozialen und didaktischen Bedingungen setzen jedoch eine diagnostische Kompetenz und Sensibilität im Bereich Sprachtheorie und -entwicklung voraus. Im besten Fall ist dies in einem gleichberechtigten Team allgemeiner und spezialisierter Pädagog/innen in einer Klasse möglich, die durch Arbeitsteilung von fachdidaktischer Unterrichtsplanung und individualisierter Förderplanung im Bereich Sprache günstige Bedingungen für eine inklusive, spezifische Sprachförderung im Unterricht herstellen können.

Wo dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich ist, ist es empfehlenswert, dass die Lehrkräfte durch sonderpädagogische Expert/innenberatung für die Besonderheiten sprachlicher Entwicklung und die Möglichkeiten einer sprachlich und kommunikativ barrierefreien Unterrichtsplanung sensibilisiert und in der methodischen und didaktischen Planung unterstützt werden.

Für Unterricht mit sprachspezifischen Kommunikationselementen sowie darin umgesetzten individualisierten Methoden und Strategien der Sprachförderung ist die Erfassung und fachlich differenzierte Beschreibung der Lernausgangslage der Schüler/innen mit Sprachstörungen eine wichtige Voraussetzung. Die dafür notwendige diagnostische Kompetenz zur Beschreibung der sprachlichen und kommunikativen Bedingungen der kognitiven und sozial-emotionalen Lern- und Entwicklungssituationen der Kinder in der Schule stellt eine sprachheilpädagogische Qualifikation dar, für die sich in Österreich Lehrkräfte in Master-Studiengängen spezialisieren können. Diese pädagogischen Expert/innen sollen auch die Aufgabe haben, durch Beratung und Kompetenztransfer andere Lehrkräfte für diese speziellen Fragen der Sprachbeeinträchtigungen zu sensibilisieren. Die vorliegende Broschüre soll dazu einen Beitrag leisten, Lehrkräfte für diese Qualifikationen zu sensibilisieren und Methoden und Strategien der Sprachförderung im Unterricht vorzustellen.

## Empfehlungen zu weiterführender Praxisliteratur

Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte: München: Reinhardt.

*Das Heft stellt zahlreiche Methoden und Techniken der Sprachentwicklungsförderung, Sprachheilpädagogik und Sprachbildung vor. Mit zahlreichen Abbildungen und Beispielen werden konkrete Möglichkeiten auch im gemeinsamen Unterricht veranschaulicht.*

Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2017). Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. München: Reinhardt.

*Das Buch stellt nach einigen theoretischen didaktischen Begründungen für alle sprachlichen Ebenen und für viele Sprachauffälligkeiten Methoden des Unterrichts und der Entwicklungsförderung dar. Besonders hilfreich sind die Darstellungen und Erläuterungen zu Arbeits- und Sozialformen im Team-Teaching.*

Musmann, J. (2012). Inklusive Sprachförderung in der Grundschule. München: UTB.

*In diesem Buch werden grundsätzliche Fragen geklärt, wie sich die Handlungsfelder der Sprachheilpädagogik in inklusiven Settings ändern. Es werden dafür Konzepte und Methoden der Kollegialen Fallberatung vorgestellt, die einen wichtigen Baustein einer inklusiven Sprachentwicklungsförderung darstellen.*

## Literatur

- Albers, T. (2006): Tiere in Afrika: Förderung semantisch-lexikalischer Sprachkompetenzen im Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (2006) 8, S. 307–312.
- Amidon, E.J./Hunter, E. (1967): Verbal interaction in the classroom: Verbal Interaction Category System. In: Amidon, E.J./Hough, J.B. (Hrsg.): Interaction analysis: theory, research and application. Reading, MA: Adison-Wesley, S. 141–149.
- Berg, M. (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Reinhard.
- Bindel, R./Günther, H. (2002): Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. In: Berg, R./Anders, L.C./Miethe, E. (Hrsg.): Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen. München [u.a.]: Reinhardt, S. 135–158.
- Bindel, R. (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kohlberg, T. (Hg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 144–160.
- Bindel, R./Kessler, L./Mußmann, J. (2007): Zur Emergenz von Sprache. In: Forum Sprache 1/2007, S. 16–23.
- Braun, O. (2006): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik- Therapie- Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Conti-Ramsden, G. (1990): Maternal Recasts and Other Contingent Replies to Language Impaired Children. In: Journal of Speech and Hearing Disorders, 55, S. 262–274.
- Dannenbauer, F.M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt, S. 123–203.
- Deffner, G. (1989). Interaktion zwischen Lautem Denken, Bearbeitungsstrategien und Aufgabenmerkmalen? Eine experimentelle Prüfung des Modells von Ericsson und Simon. Sprache & Kognition, 8, 98–111.
- Edelmann, Walter (1996): Lernpsychologie. Psychologie Verlag Union: Weinheim.
- Ellis Weismer, S., & Hesketh, L. (1993). The influence of prosodic and gestural cues on novel word acquisition by children with specific language impairment. Journal of Speech and Hearing Research, 36, 1013–1025.
- Ellis Weismer, E./Hesketh, L. J. (1996): Lexical learning by children with specific language impairment: Effects of linguistic input presented at varying speaking rates. In: Journal of Speech and Hearing Research, 39, 177–190.
- Ellis Weismer, S., & Hesketh, L. (1998). The impact of emphatic stress in novel word learning by children with specific language impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41, 1444–1458.
- Farrar, M. (1990): Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes. In: Journal of Child Language, 17, S. 607–624.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Psychologie Verlagsunion, Weinheim, S. 3–53.
- Fried, L. (2006): Schwerpunktthema: Sprachstandserhebung für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Sprache – Stimme – Gehör, 30, S. 45–92.

- Frey, D. & Irle, M. (2001). Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber.
- Füssenich, I./Heidtmann, H. (1985): Probleme bei der Diagnose dysgrammatisch sprechender Kinder. In: Füssenich, I./Gläß, B. (Hrsg.): Dysgrammatismus. Heidelberg: Edition Schindele, S. 13–48.
- Gombert, J. E. (1992): Metalinguistic Development. University of Chicago Press, Chicago.
- Green, N./Green, K. (2010): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Grimm, H. (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefen.
- Gudjons, H. (2006): Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Heckt, D. H. (2006): Lehrer fragen...viel zu viel. In: Lernchancen 54, 9. Jg., S. 19–21.
- Holler-Zittlau, I. (2003). 30 Spiele zur Sprachförderung – Für Kindergarten und Grundschule. Horneburg: Persen Verlag.
- Homburg, G. (1983): Spielen und Handeln in der Didaktik der Sprachbehinderten. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. Hamburg: Wartenberg & Söhne, 115–123.
- Huber, Ch. (2009):Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 2009, 2242–248.
- Jussen, H. (1985): Interaktionsmuster im Gehörlosenunterricht. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kany, W./Schöler, H. (1998): „Ich hab bestimmt Fehler schon gemacht“ – Die sprachlichen Leistungen. In: Schöler, H./Fromm, W./Kany, W. (Hrsg.): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Sprachlernen. Edition Schindele: Heidelberg, S. 111–176.
- Kany, W./Schöler, H. (2010): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Cornelsen Scriptor, Berlin
- Kauschke, C. (2003). Sprachtherapie bei Kindern zwischen 2 und 4 Jahren – ein Überblick über Ansätze und Methoden. In: de Langen-Müller, U., Iven, C. & Maihack, V.: Früh genug. Zu früh, zu spät?. Köln: ProLog. S. 152–183.
- Klann-Delius, G. (2002), Bindung und Sprache in der Entwicklung. In: Brisch et al. (Hrsg.), (2002): Bindung und seelische Entwicklung, Stuttgart: Klett Cotta.
- Kretschmann, R./Dobrindt, Y./Behring, K. (1997): Das Lernen lehren. Anleitung zum Lernen im Lebensraum Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997) 4, S. 134–151.
- Lienhard, P. (1988): Elizitieren. In: Sonderpädagogik, Bd. 18, Nr. 1, S. 41.
- Lütje-Klose, B. (2001): Möglichkeiten der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/2001, S. 266–273.
- Mitterhuber, D. (2008): Fachsprache und Lesekompetenz. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Förderung von Lesekompetenz Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. Im Internet unter:  
[http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2374/pdf/08\\_09\\_05\\_Lesekompetenz3.pdf#page=19](http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2374/pdf/08_09_05_Lesekompetenz3.pdf#page=19)  
[heruntergeladen am 6.12.2017]

- Motsch, H.-J. (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt.
- Mußmann, J. (2005): Die „Theory of Mind“ als psychologische Kategorie sprachheilpädagogischer Diagnostik. In: *Logos Interdisziplinär* Jg. 13, Ausg. 3, 180–186.
- Mußmann, J. (2009): Sprache und Kommunikation in informellen Lern- und Bildungskontexten. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Mußmann, J. (2012a): Inklusive Sprachförderung in Grundschulen. München: Reinhardt.
- Mußmann, J. (2012b): Methodische und didaktische Kriterien der Unterrichtsanalyse und -reflexion im Förderschwerpunkt Sprache. In: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS) (Hrsg.): *MitSprache - Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 4, S. 12.
- Nist, S.L./Kirby, K. (1986): Teaching comprehension and study strategies through modeling and thinking aloud. In: *Reading Research and Instruction*, 25, S. 254–264.
- Papoušek, M. (2001): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern [u.a.]: Huber.
- Penner, Z./Krügel, C./Nonn, K. (2005): Aufholen oder Zurückbleiben: Neue Perspektiven bei der Frühintervention von Spracherwerbsstörungen. In: *Forum Logopädie*, 19 (6), S. 6–15.
- Peuser, G./Winter, S. (2000): *Lexikon zur Sprachtherapie: Terminologie der Patholinguistik*. München: Fink.
- Phelan, J.G. (1965). Replication of a study on the effects of attempts to verbalize on the process of concept attainment. *Journal of Psychology*, 59, S. 283.
- Pinker, S. (1996): *Der Sprachinstinkt: wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2010): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.
- Schöler, H./Häring, M./Schakib-Ekbatan, K./Spohn, B./Spohn, S. (1998): Diagnostik und Differentialdiagnostik bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten: Desiderate und Folgerungen für die Praxis. In: Schöler, H./Fromm, W./Kany, W. (Hrsg.): *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Sprachlernen*. Edition Schindele: Heidelberg, S. 295–317.
- Schoor, U. (2000). Psychologische Grundlagen. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184–216.
- Suchodoletz, W. (2004). Sprachentwicklung - Sprachentwicklungsverzögerung - Sprachentwicklungsstörung. In: Von Suchodoletz, W. (Hrsg.). (2004). *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?*. Göttingen: Hogrefe. S. 156–199.
- Wallrabenstein, W. (1997): *Offene Schule – Offener Unterricht*. Hamburg: Rowohlt.
- Werning; R./Lütje-Klose, B. (2006): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Wolf, E.S. (1998): *Theorie und Praxis der psychoanalytischen Selbstpsychologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.









Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- ➔ Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- ➔ Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- ➔ Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- ➔ Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

[www.oesz.at](http://www.oesz.at)



