

Artikel erschienen in:

*Sarah Tan, Sarah Düring, Alina Wilde,
Hanna Wunderlich, Tom Fritzsche (Hrsg.)*

Spektrum Patholinguistik Band 15. Schwerpunktthema: Interdisziplinär behandeln – Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Sprachtherapie

2022 – vii, 180 S.

ISBN 978-3-86956-542-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-55820>



Empfohlene Zitation:

Stephan Sallat: Sprachstörungen in Kita und Schule: Alltags- und unterrichtsintegrierte Intervention und Adaption, In: Sarah Tan, Sarah Düring, Alina Wilde, Hanna Wunderlich, Tom Fritzsche (Hrsg.): Spektrum Patholinguistik 15, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 47–70.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57236>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Sprachstörungen in Kita und Schule: Alltags- und unterrichtsintegrierte Intervention und Adaption

Stephan Sallat 

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1 Vorwort

Im Beitrag wird die Notwendigkeit eines alltags- und unterrichts-integrierten Vorgehens in der sprachlichen Intervention und Adaption bei Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen erörtert. Sie muss als Ergänzung zu ambulanten oder stationären Versorgungsmaßnahmen in jedem Fall mitbedacht und umgesetzt werden, um dem Anspruch der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) und eines inklusiven Bildungssystems nach individueller Teilhabe und Partizipation gerecht zu werden. Daher sind alle an der Versorgung und Begleitung betroffener Kinder und ihrer Familien beteiligten Akteure (Sprachtherapie, Medizin, Frühkindliche Pädagogik, Heilpädagogik, Grundschulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik etc.) aufgefordert, diese Maßnahmen in der individuellen Förder- und Entwicklungsplanung mitzubedenken und interdisziplinär abzusichern (Sallat & Siegmüller, 2016; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017).

2 Sprachliche Herausforderungen in Kita und Schule

Bevor auf mögliche Beschränkungen und Probleme im Lernen in Kita und Schule bei Kindern mit sprachlich-kommunikativen Störungen eingegangen wird, sollen die generelle Bedeutung von Sprache und Kommunikation und damit die sprachlich-kommunikativen Herausforderungen für alle Kinder in Kita und Schule erörtert werden.

Sprache und Kommunikation haben eine zentrale Stellung und Funktion in Unterrichts- und Lernprozessen (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Schmölzer-Eibinger, 2013). So ist Sprache gleichermaßen (Kommunikations-)Medium, Lerngegenstand und Wissensträger. Die sprachlichen Anforderungen in pädagogischen Lehr-Lern-Kontexten ändern sich in Abhängigkeit vom Alter der Kinder und Jugendlichen in Kita, Grundschule, Sekundarschule I + II, Lehre und Studium (vgl. ebd., Tab. 1).

Als Medium wird vor allem die Lautsprache in den Gruppen- und Unterrichtsgesprächen verwendet. Die Schriftsprache wird als Medium erst mit zunehmenden schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder bedeutsamer (Tafelbilder, Lese- und Fachtexte, Aufgabenstellungen, Präsentationen, Poster, Nachschlagewerke, Internet, Eintragungen in Hefte und Hefter). Die Schul- und Unterrichtsforschung zeigt auf, dass das Unterrichtsgespräch, also die sprachliche Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bzw. der Schüler*innen untereinander, zentral für die Wissens- und Kompetenzentwicklung ist (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009). Die Lehrer*innen- und Schüler*innenäußerungen/-aktivitäten beziehen sich aufeinander und die Lehrpersonen haben dabei im Unterrichtsgespräch einen Redeteil von bis zu 80% (Seidel, 2014; Schindler et al., 2019). Die Schüler*innen müssen sich sprachlich-kommunikativ auf wechselnde Kommunikationspartner*innen (z. B. Klassenlehrer*innen, Fachlehrer*innen, Mitschüler*innen), wechselnde Sozialformen (z. B. Lehrervortrag, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppendiskussion), unterschiedliche Medien (z. B. Lehrbuch, Arbeitsblätter, Lernstationen, digitale Angebote, Tafel, Whiteboard) und wechselnde Räume (z. B. Klassenraum, Fachkabinett, Flur, Aula, Turnhalle) einstellen (Sallat, 2022a, 2022b). Die Interaktionen und Kommunikation im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen sind daher als „Herzstück des Unterrichts“ anzusehen (Schindler et al., 2019; Kunter & Trautwein, 2013) und ebenso in frühkindlichen Bildungsangeboten zentral (Sallat, 2022a; Jungmann & Albers, 2013; Roos & Sachse, 2018).

Tabelle 1

Sprachliche Anforderungen in Kita und Unterricht

Sprachliche Anforderungen	
Kita/frühkindliche Bildung	Unterricht
(Sallat 2022b)	(Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Feilke, 2012; Glück & Spreer, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche Kommunikation verfolgen: mit anderen Kindern, in der Gruppe, mit den Erzieher*innen usw. • Mündliche Kommunikation/aktive Teilnahme: eigene Redebeiträge in der 1:1-Situation, im Morgenkreis, in Gruppen- und Spielsituationen usw. • Verstehen von verbalen Anweisungen, Erklärungen, Ermahnungen usw. • Erwerb neuer Wörter (themengebundener Wortschatz) • Erproben und Erlernen von Gesprächsregeln • Nacherzählen, Berichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche Kommunikation verfolgen: Unterrichtsgespräch, Gruppen- und Partnerarbeit, Diskussion usw. • Mündliche Kommunikation/aktive Teilnahme: eigene Redebeiträge im Unterrichtsgespräch, in Gruppen- und Partnerarbeit, in Diskussionen usw. • Verstehen von verbalen Anweisungen, Erklärungen, Ermahnungen, Aufgabenstellungen usw. • Erwerb und Verwendung neuer Begriffe/Fachwortschatz/Bildungssprache • Versprachlichen/Verschriftlichen von Sachverhalten • Nacherzählen, Berichten, Zusammenfassen (Narration) • Verstehen von schriftsprachlichen Texten, Aufgaben • Lesen & Schreiben lernen (Schriftspracherwerb) • Rechtschreiben • Vorlesen • Erlernen von Fremdsprachen • Bildungssprachliche Operatoren (z. B. erklären, argumentieren, diskutieren, erörtern, zeigen, beschreiben, beweisen, nennen)

Darüber hinaus steht in der Schule das sprachliche Lernen selbst im Vordergrund. Sprache ist dabei Lerngegenstand und Wissensträger. Dies ist der Fall im Deutschunterricht (z.B. Lesen und Schreiben lernen, Rechtschreibung, Texte verstehen und schreiben), im Fachunterricht (z.B. Erwerb von Fachwortschatz, Fachtexte verstehen und schreiben, Aufgabenstellungen verstehen), im Fremdsprachenunterricht, aber auch im Bereich der Bildungssprache (Stitzinger & Sallat, 2016). Letztere bezieht das sprachliche Lernen in allen Unterrichtsfächern ein, da Aspekte des Argumentierens, des Erörterns, des Diskutierens, des Analysierens etc. in jedem Fach sprachlich unterschiedlich umgesetzt werden.

Die Bildungssprache ist ein eigenes sprachliches Register in schulischen und weiterführenden Bildungseinrichtungen, dessen Grundlage mit einem themen- und jahreszeitenbezogenen Wortschatz sowie dem Erlernen erster Gesprächsregeln bereits im vorschulischen Bereich gelegt werden. Die Bildungssprache unterscheidet sich zur Alltagssprache in den verwendeten Wörtern (Lexikon), in der Wort- und Satzgrammatik (Morphologie/Syntax) sowie im Sprachgebrauch (Pragmatik). Es zeigen sich damit deutliche Unterschiede zu anderen Soziolekten und der Umgangssprache (Gogolin & Lange, 2011; Glück & Spreer, 2015). So unterscheidet Cummins (2000) die Sprachkompetenzen in *basic interpersonal communicative skills (BICS)* und *cognitive academic language proficiency (CALP)*. Vereinfacht könnte man sagen: „Im Bildungsbereich (ab der Schule) reden wir wie gedruckt“, da die sprachlichen Äußerungen eher der in Fachbüchern abgedruckten Sprache (themenfixiert, rational, sachlich) ähneln und sich somit deutlich vom umgangssprachlichen Sprachgebrauch unterscheiden (Gogolin & Lange, 2011; Glück & Spreer, 2015; Gellert, 2011). Da Fachtexte und Fachbücher von Klassenstufe zu Klassenstufe semantisch-lexikalisch und syntaktisch immer komplexer werden, steigen die sprachlichen Anforderungen im Bildungsbereich kontinuierlich. Sie sind der Grund, warum die nationalen und internationalen Bildungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU (Hußmann et al., 2017; Bos et al., 2012a) und TIMSS (Bos et al., 2012b), aber

auch die Bildungsberichterstattung und die IQB-Ländervergleiche (z.B. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2017) gemeinsam mit den großen längsschnittlichen Bildungsstudien des Nationalen Bildungspanels (z.B. BiKS-Studie, Weinert & Ebert, 2017) aufzeigen konnten, dass Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten zum Schuleintritt ein hohes Risiko für Bildungsmisserfolg in sich tragen (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2017; Hasselhorn & Sallat, 2014; Weinert, 2020).

Für eine Zusammenfassung der sprachlichen Anforderungen in der Kita sowie in Schule und Unterricht sei noch einmal auf die Gegenüberstellung in Tabelle 1 verwiesen (vgl. Sallat, 2022b; Sallat & Schönauer-Schneider, 2015).

3 Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation

Die eben beschriebene Vielfaltigkeit der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Kita und Schule zeigt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in allen Bildungsangeboten in Abhängigkeit von ihrer individuellen Störungsproblematik vor besondere sprachlich-kommunikative Barrieren gestellt sind, die das Lernen und damit die bildungsbezogene Partizipation beeinträchtigen oder unmöglich machen. Aus diesem Grund ist es notwendig zu analysieren und ggf. sicherzustellen, dass die Kinder neben der sprachtherapeutischen Versorgung auch im frühkindlichen und schulischen Bildungsbereich spezifische Hilfen durch Fachpersonen (Sprachheilpädagog*innen, Sonderpädagog*innen mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation) erhalten (Theisel, 2015; Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Sallat & Spreer, 2018b; Sallat, 2022a). Die Partizipation des Kindes an frühkindlichen und schulischen Lehr-Lern-Situationen/pädagogischen Angeboten muss daher zwingend erörtert werden, also die Frage, ob die Lern- und Verstehensprozesse des Kindes durch die individuelle Sprachstörungsproblematik beeinflusst sind (ebd.).

Die Grundlage für Hilfen im schulischen Bereich ist die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes im Bereich Sprache und Kommunikation im Rahmen eines förderdiagnostischen Verfahrens (KMK, 1998). Förderdiagnostisch relevant sind dabei die Auswirkungen der individuell beeinträchtigten sprachlichen Kompetenzen (gestörte Sprachebene) und der Störungen der Sprachverarbeitung (Rezeption, Speicherung, Abruf, Produktion) auf das Lernen in der Schule und nicht ein vorliegender und in ambulanter Therapie umgesetzter Sprachtherapiebedarf (siehe auch Spreer, 2018).

Die gleiche Analyse sollte auch in der frühkindlichen Bildung eine stärkere Berücksichtigung erfahren, da die sprachgestörten Kinder aufgrund ihrer gestörten Sprachverarbeitung nicht oder nur teilweise an den frühkindlichen Spiel- und Bildungsangeboten teilnehmen können (Sallat & Spreer, 2018a, 2018b). Entsprechend sind auch hier die Angebote anzupassen.

Für die Analyse der Auswirkungen einer Sprach-, Sprech- und/oder Kommunikationsstörung auf (vor)schulische Lehr-Lern-Prozesse können die Leitfragen der Bildungszielperspektive (Sallat & Siegmüller, 2016; erweitert in Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017; Sallat 2022a, 2022b) verwendet werden (Tabelle 2).

Letztlich muss für jedes Kind individuell abgeleitet und entschieden werden, welche Maßnahmen und Hilfen notwendig sind. Darüber hinaus muss analysiert werden, ob die Erzieher*innen in der Kita bzw. die Lehrer*innen in der Grundschule diese Maßnahmen umsetzen können oder ob hierfür eine Fachkraft mit sprachheilpädagogischer Expertise (Förderschul-/Sonderschulpädagog*in mit Spezialisierung im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation) notwendig ist. Diese würde die Lehr-Lern-Angebote im Kita- und Schulalltag, in den Unterrichtsfächern und in sonstigen Bildungsangeboten so anpassen, dass das Kind die sprachlich-kommunikativen Barrieren trotz seiner sprachlichen Verarbeitungsbeschränkungen bewältigen und erfolgreich lernen kann. Die notwendigen Anpassungen betreffen die Interaktion und Kommunikation in allen Lehr-Lern-Prozessen, den gezielten und angepassten Einsatz von Sprache als Medium und Wis-

Tabelle 2

Leitfragen zur Analyse der Bildungszieldperspektive bei Kindern mit Sprach-, Sprech- und/oder Kommunikationsstörungen

Bildungszieldperspektive – Leitfragen:

(Sallat & Siegmüller, 2016; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017; Sallat, 2022a)

- Zeigen sich aufgrund der sprachlichen Kompetenzen des Kindes Auswirkungen auf Lern-, Verstehens- und Bildungsprozesse?
 - Welche laut-, schriftsprachlichen und kommunikativen Aspekte müssen im Umgang mit der Gruppe/mit der Klasse/in Lernsituationen beachtet und ggf. angepasst werden?
 - Versteht das Kind lautsprachliche und schriftsprachliche Anweisungen und Aufgabenstellungen?
 - In welchen Sozialformen lernt das Kind gut? Was stellen diese für sprachlich-kommunikative Anforderungen?
 - Müssen ggf. sprachliche Teilaspekte gezielt gefördert werden, um Lernen zu ermöglichen oder Bildungschancen zu erhöhen (z. B. phonologische Bewusstheit als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb)?
 - Müssen visuelle Verstärkungen, wie Gebärden, Lautgebärden, Mundbilder oder Bilder, Fotos oder Schrift eingesetzt werden?
 - Müssen Medien, Arbeitsblätter, Lesetexte, Fachsprache, Bildungssprache, Schriftsprache adaptiert und textoptimiert werden?
 - An welchen Stellen benötigt das Kind sprachliche Modelle (Vorgabe von Sprachmustern), um sprachlich aktiv teilhaben zu können?
-

sensträger (Lehrer*innensprache, Erzieher*innensprache, Lesetexte, Arbeitsblätter, Tafelbilder etc.) sowie Anpassungen von Sprache als Lerngegenstand (im Schriftspracherwerb, beim Erwerb von Fachwortschatz, im bildungssprachlichen Sprachgebrauch). Diese Anpassungen sind unabhängig vom Lernort (Kita, Schule, inklusive Schule, Sprachheilschule) notwendig (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Stitzinger & Sallat, 2016; Sallat & Spreer, 2018b).

In der Umsetzung der individuellen Hilfen für das Kind gibt es zwei Ausrichtungen der sprachheilpädagogischen Maßnahmen: Das *individuumszentrierte* Vorgehen mit einem Fokus auf Möglichkeiten

individueller Sprachtherapie und Sprachförderung für das betroffene Kind und das *kontextorientierte* Vorgehen, bei dem die Spiel- und Bildungskontexte sowie das sprachlich-kommunikative Angebot an das Kind angepasst werden, indem man sprachlich-kommunikative Barrieren beseitigt oder verringert (Sallat, 2022a; Theisel, 2015). Beide Vorgehensweisen werden nachfolgend näher beschrieben.

3.1 Individuumzentriertes Vorgehen – Schwerpunkt Intervention

Sprachheilpädagogisch geht es zum einen individuumszentriert um Möglichkeiten, durch sprachtherapeutische Unterrichtsphasen gezielt an den gestörten oder verzögerten Sprachstrukturen des Kindes zu arbeiten. Dies kann in Einzel- oder Gruppenförderung außerhalb des Unterrichts umgesetzt werden. In Abhängigkeit von Störungsproblematik, Alter des Kindes und Unterrichtsfach lassen sich die Übungen aus sprachtherapeutischen Konzepten aber auch in 5- bis 10-minütigen Phasen in jeden Unterricht integrieren. Mit dem Sprach- und Wortmaterial der jeweiligen Stunde können so gezielt sprachliche Förder- und Therapieziele verfolgt werden (u.a. Glück & Spreer, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Berg, 2011; Glück & Elsing, 2014; Motsch, Marks & Ulrich, 2016; Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Mayer, 2013). Da das Sprach- und Wortmaterial aus der schulischen Lebenswelt der Kinder kommt, entspricht dieses unterrichtsimmanente oder auch unterrichtsintegrierte Vorgehen der vielfach geforderten Alltags- und Lebensweltorientierung von Sprachtherapie. Zugleich kann eine hohe Frequenz der Übungen erreicht werden.

Beispiele aus dem schulischen Bereich:

- Im Zuge des Schriftspracherwerbs, in dem es um Lautanalyse und Lautsynthese geht, lassen sich sprachtherapeutische Ansätze der Artikulationstherapie umsetzen. Für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, vor allem bei Störungen im

Bereich Phonetik/Phonologie, stellt der Schriftspracherwerb eine besondere Schwierigkeit dar.

- Der in der jeweiligen Stunde verwendete Wortschatz kann untersucht werden auf relevante und in der Artikulationstherapie aktuell fokussierte Laute in Initial-, Final- oder Medialposition. So können die Kinder die Lautbildung an diesen Wörtern in ihren Antworten im Unterrichtsgespräch üben. Zudem kann der Lehrer durch den Einsatz von Lautgebärden und prosodischer Akzentuierung im sprachlichen Input unterstützen.
- Der Erwerb von neuem Fachwortschatz kann mit sprachtherapeutischen Ansätzen der Therapie bei semantisch-lexikalischen Störungen kombiniert werden (phonologische und semantische Elaboration, Abruf- und Speicherübungen, Inputorientierung). Allein im Fach Mathematik erwerben die Schüler*innen bis zur 4. Klasse über 500 Fachbegriffe.
- Das Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen oder zwischen den Schüler*innen kann durch die Arbeit mit gezielt eingesetzten und evozierten Satzmodellen für Ansätze der Grammatiktherapie genutzt werden. Das Unterrichtsgespräch nimmt bis zu 80% der Zeit einer Unterrichtsstunde ein.

Ebenfalls können im Kitabereich sprachtherapeutische Maßnahmen alltagsintegriert umgesetzt werden. So bieten sich auch in den kindlichen Lern- und Spielphasen vielfältige Ansatzpunkte für spezifische Sprachtherapie oder therapieintegrierende Phasen (Sallat & Spreer, 2018a, 2018b). Übungen aus sprachtherapeutischen Konzepten lassen sich in 5- bis 10-minütigen Phasen, vergleichbar zum Vorgehen in der Schule, vielfach in den Kitaalltag integrieren. Damit kann eine hohe Frequenz der Übungen erreicht werden. Die Nutzung der Spielformate und der Themen des Kindes setzt zudem an den Ressourcen des Kindes an und ermöglicht so das Entdecken und Beachten der gestörten Sprachstruktur. Dies entspricht beispielsweise dem Vorgehen der Kontextoptimierung, für die neben Übungen für

das Schulalter (z. B. Motsch & Berg, 2017) auch Übungen für das Kindergartenalter vorliegen (z. B. Schmidt, 2011). Auch hierbei wird eine alltags- und lebensweltorientierte Sprachförderung und Sprachtherapie umgesetzt, die den Forderungen der ICF und der inklusiven Bildung entspricht (Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017; Sallat & Spreer, 2018b).

3.2 Kontextorientiertes Vorgehen – Schwerpunkt Adaption/Anpassung

Der zweite Schwerpunkt ist das kontextorientierte Vorgehen, in dem die Spiel-, Lehr- und Lernkontexte auf ihre sprachlich-kommunikativen Barrieren hin untersucht und angepasst werden (Sallat, 2022a). Wie oben bereits erklärt sind diese Anpassungen unabhängig vom Lernort (Kita, Schule, inklusive Schule, Sprachheilschule) zwingend notwendig, damit das Kind am jeweiligen Bildungsangebot partizipieren kann (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Stitzinger & Sallat, 2016; Sallat & Spreer, 2018a; Spreer, 2014).

Für die Planung der frühkindlichen und schulischen Bildungs- und Gruppenangebote gilt es daher, zu analysieren, welche individuellen sprachlich-kommunikativen Hilfen das Kind für ein erfolgreiches, selbständiges Lernen benötigt. Dabei müssen die individuellen sprachlichen Verarbeitungsbeschränkungen im Bereich der Sprachwahrnehmung (Laute, Wörter, Sätze, Redebeiträge anderer verstehen), in Bezug auf das Speichern und Abrufen von Sprache (Wörter, Wissen) aus dem mentalen Lexikon sowie die Beschränkungen im Bereich der Sprachproduktion (Sprechen von Wörtern und Sätzen, Umsetzen eigener Beiträge in Lautsprache und Schrift) in der methodisch-didaktischen Planung berücksichtigt werden (Sallat, 2022a). Dafür werden die mit dem Angebot verbundenen medialen, sachbezogenen, kognitiven, lautsprachlichen, räumlichen, sozialen, schriftsprachlichen und materiellen Kontexte in ihrer Passung für das Kind analysiert und gegebenenfalls angepasst, um sprachlich-kommunikative Barrieren abzubauen. Dabei ist ursachen- und ressourcenorientiert vorzugehen

(ebd.). Die verschiedenen Kontexte mit den dazugehörigen Schwerpunktfragen der Analyse sind im Folgenden aufgelistet:

Medialer Kontext (*Arbeitsblätter, Bücher, Lexika, Tafel, Fernseher, Computer, Schaubilder, Plakate, Audio*)

- Bestehen Barrieren auf laut- und schriftsprachlicher Ebene (Wort, Satz, Text)?
- Ist eine sprachliche Adaption, Vereinfachung und/oder Strukturierung notwendig?
- Ist der Einsatz von Gebärden, Bildern, Fotos und/oder Icons notwendig?

Sachkontext (*Thema, Unterrichtsfach*)

- Wie ist die sprachliche Vertrautheit/Bekanntheit in Abhängigkeit von bisherigen Anregungen, Erfahrungen und Interessen des Kindes?
- Wie stehen die spezifischen bildungssprachlichen Anforderungen der Fächer und Themen in Bezug auf Argumentation, Textstruktur und Fachwortschatz?
- Ist der Einsatz von Bildern, Fotos, Gebärden, Mimik und Gestik als visuelle Unterstützung und Abrufhilfe notwendig?

Kognitiver Kontext (*Komplexität der Aufgabenstellung – z. B. mehrere Schritte, Stationen vs. Stillarbeit, Beanspruchung von Arbeitsgedächtniskapazität*)

- Müssen Aufgabenstellungen (auch sprachlich) in Teilaufgaben unterteilt werden?
- Sollten Bearbeitungsschritte strukturiert werden (z. B. Visualisierung auf einem Plakat – ggf. mit Piktogrammen)?
- Müssen im Raum oder in der Lehr-Lern-Situation inhaltliche und/oder sprachliche Ablenker ausgeschaltet werden?

- Ist ein kleinschrittiges Vorgehen und ggf. ein lehrer*innen-zentriertes Vorgehen notwendig, um den Schüler*innen sprachlich und kognitiv zu entlasten?

Lautsprachlicher Kontext (*Interaktionsformen, Lehrer*innenvortrag, Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch, Schüler*innen-Schüler*innen-Gespräch, Vortrag, Monolog, Dialog, Diskussion*)

- Dieser nimmt den Großteil der Zeit in Lehr-Lern-Situationen ein!
- Kann das Kind alle Äußerungen (der Lehrer*in/der Erzieher*in/der anderen Kinder) verstehen?
- Sind die Äußerungen durch sprachliche Adaption und Vereinfachungen/Ausschalten von sprachlichen Ablenkern in Wortschatz und Grammatik anzupassen?
- Ist der Einsatz von Prosodie, Mimik und Gestik sowie von Visualisierungen (Gebärden, Lautgebärden, Mundschnittbilder, Fotos, Bildern, Icons) notwendig?
- Ist das Kind kommunikativ-pragmatisch in der Lage, in den jeweiligen Kommunikations- und Interaktionsformen als Sender und Empfänger aktiv teilzuhaben?
- Müssen laut- und schriftsprachliche Medien kombiniert angeboten werden?
- Benötigt das Kind die Vorgabe von Satzmustern und sprachlichen Modellen?

Räumlicher Kontext (*Größe des Raumes, Raumakustik, Sitzordnung, bekannt (Gruppenraum, Klassenraum) vs. unbekannt (Fachkabinett), fest bestuhlt (Fachkabinett) vs. Turnhalle, Musikzimmer, Kunstraum etc.*)

- Beeinflusst der Raum die Verstehens- und Sprachverarbeitungsprozesse des Kindes und seine Kommunikation mit den Lehrer*innen, den Schüler*innen sowie den Lerninhalten?

- Sind Redebeiträge gut zu hören?
- Sind die Kommunikationspartner*innen gut zu sehen?

Sozialer Kontext (*Sozialformen: Lehrer*innenzentriert, Einzel-/Stillarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Stationenarbeit; Größe der Gruppe, Vertrautheit mit der Gruppe, den Erzieher*innen/Lehrer*innen; Sitzplatz: Einzelsitzplatz vs. Sitznachbar; Sitzposition innerhalb des Zimmers*)

- Wie vertraut ist das Kind mit den Sozial- und Kommunikationspartner*innen?
- Kann es sprachlich-kommunikativ in den angebotenen Spiel-, Sozial- und Arbeitsformen aktiv teilhaben und lernen?
- Sind offene oder teiloffene Konzepte und Angebote geeignet?
- Muss für ein Bildungsangebot die Arbeitsgruppe/der*die Partnerin des Kindes gezielt ausgesucht werden?

Schriftsprachlicher Kontext (*Tafelbild, Arbeitsblätter, eigene Mitschriften, Verstehen von Lese- und Fachtexten, Verstehen von Aufgabenstellungen, Produktion schriftsprachlicher Texte, Schriftspracherwerb etc.*)

- Müssen Texte, Arbeitsblätter und schriftliche Aufgabenstellungen in Bezug auf Wortschatz, grammatikalische Komplexität und sprachliche Ablenker adaptiert und vereinfacht werden?
- Sind inhaltliche Strukturierungen (z.B. Zwischenüberschriften, Absätze) notwendig?
- Müssen korrespondierende Fotos, Bilder oder Icons in die Texte integriert werden?
- Können farbliche Hervorhebungen von Textstellen oder Silbenbögen das Lesen und Verstehen vereinfachen?
- Benötigt das Kind für die Produktion eigener schriftsprachlicher Texte schriftsprachliche Modelle (z.B. Vorgabe von Wörtern, Phrasen und Sätzen)?

Materieller Kontext (*Gegenstände, Hilfsmittel, Arbeitsmittel, Objekte*)

- Kennt das Kind die Bezeichnung der Materialien?
- Müssen die Namen und Bezeichnungen vor der Nutzung im Unterricht semantisch-lexikalisch und phonologisch elaboriert werden?
- Ist prozedurales Wissen in Bezug auf die Nutzung der Materialien und Arbeitsmittel vorhanden oder muss es aktiviert werden?
- Benötigt das Kind besondere Hilfsmittel (z.B. Unterstützte Kommunikation)?

Die Umsetzung der Kontextorientierung (Sallat, 2022a) bietet eine Grundlage für die methodisch-didaktische Planung von Gruppen- und Bildungsangeboten für Kinder mit Sprach-, Sprech- oder Kommunikationsstörungen in Kita und Schule. So können die Lerngegenstände und die Lernsituation an das sprachliche Kompetenzprofil unabhängig vom Lernort angepasst werden, um bildungsbezogene Teilhabe zu ermöglichen.

4 Interdisziplinäre Herausforderungen

In der bisherigen Zusammenstellung ist deutlich geworden, dass vielfältige Aspekte berücksichtigt werden müssen, um Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen nicht nur in ambulanter Sprachförderung und Sprachtherapie, sondern auch im Bildungsbereich (Kita, Schule) angemessen helfen zu können. Zudem wurde herausgestellt, dass die Maßnahmen alltags- und unterrichtsintegriert umgesetzt werden müssen. Doch nicht nur der Gegenstand der individuell gestörten Sprachentwicklung und die richtige Begleitung des Kindes in der jeweiligen Lebens- und Bildungssituation stellt eine Herausforderung dar.

Vielmehr besteht die Herausforderung auch in der bestmöglichen interdisziplinären Zusammenarbeit, da eine solche Vielzahl an Professionen und Institutionen an der sprachlichen Bildung (primäre Prävention), Sprachförderung (sekundäre Prävention) und Sprachtherapie (tertiäre Prävention) beteiligt sind (Sallat & de Langen-Müller, 2014; Hasselhorn & Sallat, 2014; Sallat & Siegmüller, 2016). Die Maßnahmen und Angebote aus dem (früh)pädagogischen Bereich, dem (sprach)heilpädagogischen Bereich und dem medizinisch-therapeutischen Bereich werden unterschiedlich finanziert (Bildungssystem, Gesundheitssystem, Komplexleistungen nach SGB) und von unterschiedlichen Fachkräften umgesetzt. Dadurch sind die primären, sekundären und tertiären sprachlichen Präventionsmaßnahmen in Kindertagesstätte, Frühfördersystem, Interdisziplinärer Frühförderung, Sozialpädiatrischem Zentrum, Heilpädagogischer Kita, Sprachheilschule und Sprachtherapie nicht oder nur wenig miteinander verknüpft und aufeinander bezogen (ebd., Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Zudem ist es für Eltern schwierig, die richtigen Ansprechpartner zu finden.

Da die Hilfs-, Förder- und Therapiemaßnahmen durch die eben aufgeführte professionelle, institutionelle und strukturell-finanzielle Trennung häufig nur der inneren Einrichtungslogik folgen und nicht miteinander verknüpft werden, ist ein interdisziplinärer „Blick über den eigenen Tellerrand“ notwendig. Sallat & Siegmüller (2016) plädieren daher für die Ablösung der häufig vorherrschenden Institutionszentrierung durch eine Gegenstandszentrierung. Das Kind mit seiner individuellen Sprachstörungsproblematik und den damit verbundenen Problemen sollte Gegenstand der Analyse aller Beteiligten sein. Dabei sollten auch die eigenen professionellen und institutionellen Stärken, Möglichkeiten sowie die eigenen professionellen und institutionellen Grenzen und Schwächen analysiert werden. In der gegenseitigen Wertschätzung wird interdisziplinäre Kooperation im Sinne des Kindes möglich (ebd.). In einer solchen interdisziplinären expertisen- und institutionsübergreifenden Vernetzung können unterschiedliche Perspektiven für Förder- und Interventionsplanung bei

Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen erörtert und so ganzheitliche Hilfen für das Kind und seine Familie abgeleitet werden. Sallat & Siegmüller (2016) schlagen dafür in Anlehnung an von Knebel (2012) für die Reflexion des (sprachlichen) Förderbedarfs folgende Perspektiven vor: die Sprachphänomenologische Perspektive, die Entwicklungsperspektive, die Subjektperspektive, die Lebensweltperspektive, die Bildungszielerspektive und die Erziehungsperspektive. Die Perspektiven fokussieren jeweils andere Teilaspekte der Problematik des Kindes. Die mit dem Kind befassten Fachkräfte (Erzieher*innen, Heilerzieher*innen, Pädagog*innen, Heilpädagog*innen, Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Sprachheilpädagog*innen, Logopäd*innen, akademische Sprachtherapeut*innen, Pädiater*innen, Sozialpädiater*innen, Phoniater*innen, Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Familienhelfer*innen etc.) können in unterschiedlicher Kombination zur Klärung der Fragen der unterschiedlichen Perspektiven beitragen (Sallat & Siegmüller, 2016; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Beispielhaft wurden in Kapitel 2.2 die Fragen der Bildungszielerspektive aufgeführt, die gemeinsam von Fachkräften aus Sprachheil-, Heil-, Früh- und Grundschulpädagogik erörtert werden müssen, ggf. durch ergänzende Informationen von Schulpsychologie, Phoniatrie und den Eltern. Keine Disziplin kann daher die Diagnostik allein gewährleisten und keine Disziplin kann die Förder- und Therapiemaßnahmen allein ableiten und umsetzen.

Ein letzter Punkt ist das Bewusstsein für die unterschiedliche Ausrichtung von Maßnahmen der sprachlichen Bildung (primär), der Sprachförderung (sekundär) und der indizierten Sprachtherapie/Sprachheilpädagogik (tertiär). Sie sind bei der Förder- und Interventionsplanung ebenfalls mit zu berücksichtigen (Hasselhorn & Sallat, 2014; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Der Grund für die verschiedenen Ausrichtungen ist, dass sich die *primären sprachlichen Präventionsmaßnahmen* als universelle Maßnahmen der sprachlichen Bildung an alle Kinder richten. Daher sind sie nicht spezifisch auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ausgerichtet. Dies ist nur bei den bisher im Text beschriebenen *tertiären sprachlichen*

Präventionsmaßnahmen der Fall. Maßnahmen der primären und sekundären sprachlichen Prävention setzen eine ungestörte Sprachverarbeitung und altersentsprechende sprachliche Kompetenzen voraus. Daher müssen sie, wie im Abschnitt zum kontextorientierten Arbeiten ausgeführt, für Kinder mit einer sprachlichen Störungsproblematik adaptiert werden. *Maßnahmen der sekundären sprachlichen Prävention* richten sich in der Regel als Gruppenförderung an Risikokinder. Auch sie gehen von einer ungestörten Sprachverarbeitung aus und versuchen durch einen erhöhten natürlichen sprachlichen Input, die Sprachentwicklung der Kinder anzuregen und das Aufholen zur Altersnorm zu erreichen. Daher sind auch sie als nicht ausreichend für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen anzusehen und müssten ebenfalls individuell angepasst werden. Für die Planungen und ggf. Anpassungen der Angebote der primären und sekundären sprachlichen Prävention für Kinder mit sprachlichem Förderbedarf ist zunehmendes linguistisches Wissen sowie Wissen über den natürlichen sowie gestörten Spracherwerb und die natürliche sowie gestörte Sprachverarbeitung notwendig. Im interdisziplinären Austausch sind diese Unterschiede erkennbar und die Maßnahmen für die betroffenen Kinder anpassbar. Ohne einen interdisziplinären Austausch besteht die Gefahr, dass ein sprachliches Bildungsangebot für eine Kitagruppe oder Schulklasse stattfindet und die Erzieher*innen oder Lehrer*innen ein gutes Gefühl haben, aber das Kind mit sprachlichem Förderbedarf von diesem Bildungsangebot nicht profitiert. Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen sind jedoch kein exklusives Problem einer ambulanten Hilfe oder einer Sprachheilschule, sondern unbedingt an jedem Bildungs- und Lernort alltags- und unterrichtsintegriert zu berücksichtigen (Sallat, 2022a).

5 Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurde die Notwendigkeit der alltags- und unterrichtsintegrierten Umsetzung von Hilfs-, Förder- und Therapiemaßnahmen in Kita und Schule für Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kom-

munikationsstörungen begründet und ausgeführt. Sie müssen in der Ergänzung von ambulanten Therapiemaßnahmen in der Planung aller pädagogischen Angebote immer mitbedacht werden, um den Kindern bildungsbezogene und gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen. Dementsprechend sind die Anpassung der Interaktion und Kommunikation in allen Lehr-Lern-Prozessen notwendig, wie auch der Einsatz von Sprache als Medium, als Wissensträger und als Lerngegenstand unabhängig vom Lernort (Kita, Schule, inklusive Schule, Sprachheilschule) notwendig ist (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Stitzinger & Sallat, 2016; Sallat & Spreer, 2018a, b)! Neben der Umsetzung von Sprachförder- und Sprachtherapiemaßnahmen ist vor allem die Anpassung der Lehr-Lern-Kontexte an die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes erforderlich. Im Beitrag wurden dafür mit der Kontextorientierung wichtige Analyseaspekte und handlungsleitende Fragen vorgestellt.

Zuletzt wurde die fachrichtungs- und institutionenübergreifende Ausrichtung aller Maßnahmen am Kind und ihre integrierte Umsetzung und Berücksichtigung am jeweiligen Lernort gefordert. Ein so ausgerichtetes Handeln wird dazu führen, dass wir im Sinne der Gegenstandsorientierung (Sallat & Siegmüller, 2016) institutions- und förderortsunabhängig das bestmögliche individuelle Lehr-Lern-Angebot für das betroffene Kind integriert in die pädagogischen Angebote in Kita und Schule umsetzen (ebd.; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017).

6 Literatur

- Autoren*innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001820dw>
- Autoren*innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2017). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. bearb. und aktual. Aufl. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110231724>
- Berg, M. (2011). *Kontextoptimierung im Unterricht: Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. 2., überarb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012a). *IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.) (2012b). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & S. May (Hrsg.), *Literacies and Language Education. Encyclopedia of Language and Education* (59–71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_6
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *PRAXIS DEUTSCH*, 39 (233), 4–13.

- Gellert, U. (2011). „Fünf mal fünf ist siebzehn“ Zur Bedeutung von konzeptioneller Schriftlichkeit und dekontextualisierter Sprache beim Lernen von Mathematik im Grundschulalter. In P. Hüttes-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (79–94). Fillingbach.
- Glück, C.W. & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache – Stimme – Gehör*, 39 (2), 81–85. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549914>
- Glück, C.W. & Elsing, C. (2014). Lexikontherapie. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Kindergartenphase* (173–187). Elsevier.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (107–127). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C.W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (28–39). Schulz-Kirchner Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:11863>
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- KMK (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. 26. Juni 1998. Kultusministerkonferenz. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> (05.02.2021)
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>

- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838585994>
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. 2., überarb. Aufl., Online-Ausgabe. Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497601363>
- Motsch, H.-J. & Berg, M. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. 4., völlig überarb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J., Gaigulo, D.-K. & Ulrich, T. (2016). *Wortschatzsammler: Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. 2. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. 4., aktual. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag.
- Roos, J. & Sachse, S. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (49–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_3-1
- Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache – Stimme – Gehör*, 39 (2), 70–75. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549915>
- Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation in verschiedenen Institutionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Bd. 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (243–261). W. Kohlhammer.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2018a): Aus der Praxis: Alltagsintegrierte tertiäre sprachliche Prävention in Sprachheilkindergärten. *Frühförderung interdisziplinär*, 37 (3), 161–166. <http://dx.doi.org/10.2378/fi2018.art25d>

- Sallat, S. & Spreer, M. (2018b): Wenn alltagsintegrierte Sprachbildung nicht reicht: Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Kita. *KiTa Fachtexte*. Dezember 2018. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Sallat-Spreer_2018_wennalltagsintegrierteSprachbildung__01.pdf (05.02.2021)
- Sallat, S. (2022a): Sprache und Kommunikation in Schule und Unterricht – kein exklusives Problem. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Hallesche Impulse für Disziplin und Profession* (193–213). Beltz Juventa. (= Sonderpädagogische Förderung *heute*, Beiheft 5)
- Sallat, S. (2022b). Diagnostik und pädagogisches Handeln im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. In F. Piegsda, K. Bianchi, P.-C. Link, C. Steinert & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken* (223–244). Schneider Verlag.
- Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurlita, R. (2017): *Inklusion an den Schnittstellen von Sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. Deutsches Jugendinstitut. (= WiFF Expertisen, 50)
- Sallat, S. & de Langen-Müller, U. (2014). Interdisziplinäre Versorgung sprachauffälliger und sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin* 14 (5), 319–330.
- Schindler, A.K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (421–437). Springer.
- Schmidt, M. (2011). *Kontextoptimierung für Kinder von 3–6 Jahren: 85 Praxiseinheiten für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. Ernst Reinhardt Verlag.

- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (25–40). Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (781–806). Waxmann.
- Spreer, M. (2014). „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C.W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (83–90). Schulz-Kirchner Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:11869>
- Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838549460>
- Stitzinger, U. & Sallat, S. (2016). Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt Sprache. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (17–36). Schulz-Kirchner Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:14964>
- Theisel, A. K. (2015). Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 320–340. <https://doi.org/10.25656/01:11466>
- von Knebel, U. (2012). Interdisziplinäre Diagnostik. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung. Partizipation* (523–528). Kohlhammer. (= Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, 8)

- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (131–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_6
- Weinert, S. & Ebert, S. (2017). Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung: Ergebnisse aus der BiKS-3–10 Studie. In V. Mall, F. Voigt & N.H. Jung (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung* (13–33). Schmid-Römhild Verlag.

Kontakt

Prof. Dr. Stephan Sallat
stephan.sallat@paedagogik.uni-halle.de