

Tanja Jungmann | Beate Gierschner |  
Marlene Meindl | Stephan Sallat (Hrsg.)



# **Sprach- und Bildungshorizonte**

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern



Tanja Jungmann | Beate Gierschner |  
Marlene Meindl | Stephan Sallat  
(Hrsg.)

## **Sprach- und Bildungshorizonte**

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern

# Sprachheilpädagogik aktuell

Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis

Band 3

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

The logo consists of the lowercase letters 'dgs' in a bold, sans-serif font. The 'd' and 'g' are connected at the bottom, and the 's' follows them.

Tanja Jungmann | Beate Gierschner |  
Marlene Meindl | Stephan Sallat  
(Hrsg.)

# Sprach- und Bildungshorizonte

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern



Schulz-  
Kirchner  
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Besuchen Sie uns im Internet: [www.schulz-kirchner.de](http://www.schulz-kirchner.de)**

1. Auflage 2018

ISBN 978-3-8248-1240-0

eISBN 978-3-8248-9942-5

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2018

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Eitel

Umschlagfoto: © Beate Gierschner

Druck und Bindung: medienHaus Plump GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgebern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.

Anfrage über: [info@schulz-kirchner.de](mailto:info@schulz-kirchner.de)

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

was wäre der Mensch ohne Sprache? Sprache ist Lerngegenstand, Lernumwelt und ein wichtiges Kommunikationsmittel. Sie befähigt uns, unseren Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen, mit Anderen in Kontakt zu treten, sich auszutauschen und eine Identität zu bilden. Sprache ist der Schlüssel zur Welt und von besonderer Bedeutung für die kindliche Entwicklung, für schulisches, wie für lebenslanges Lernen.

Dabei sind sprachliche Fähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für Lernen und Bildungsprozesse, nehmen aber andererseits auch mit dem Wissenserwerb zu. Dies gilt für das Fach Deutsch und die Fremdsprachen mit dem Schriftspracherwerb (Lesen und Schreiben), der Ausdrucksfähigkeit sowie der Auseinandersetzung mit Literatur, aber auch in allen anderen Unterrichtsfächern sind der Erwerb einer spezifischen Fachsprache die Herausforderungen der Bildungssprache curriculare Inhalte.

Aus der Arbeit in der pädagogischen, sprachheilpädagogischen und sprachtherapeutischen Praxis, aber auch aus den aktuellen nationalen und internationalen Vergleichsstudien wissen wir, dass Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten oder Sprachstörungen nicht nur Probleme im sprachlichen, sondern auch im zwischenmenschlichen, sozial-emotionalen und schulischen Bereich haben. Sprache erschließt und erweitert die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung der Mitmenschen und der Umwelt.

Für den 33. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 2018 in der Hansestadt Rostock, dessen Tagungsband Sie in den Händen halten, erschienen uns Horizonte als eine sehr gute Metapher für die aktuellen Herausforderungen der Sprachheilpädagogik. Alle Beteiligten - egal ob pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich, Grundschul- und Sekundarschulpädagogen, Sprachheilpädagogen, Sprachtherapeuten oder Entscheidungsträger aus der Bildungs- und Gesundheitspolitik - sind aufgefordert, die sprachlichen und bildungsbezogenen Horizonte der Kinder wahrzunehmen und zu beschreiben. Vor allem aber stehen wir vor der Aufgabe diese Horizonte in Kita, Schule und Berufsvorbereitung interdisziplinär vernetzt zu erweitern, um den Kindern und Jugendlichen bestmögliche Teilhabechancen zu bieten, die eigenen Grenzen zu überwinden und neue Horizonte zu erreichen.

Der Tagungsband stellt die Bandbreite und die Herausforderungen der aktuellen sprachheilpädagogischen Arbeit in Diagnostik, Förderplanung und Förderung/Therapie - egal ob individuell mit einem Kind oder integriert in den Unterricht oder die elementare Bildung - dar. Praxis- und forschungsorientierte Beiträge stehen dabei bewusst nebeneinander. Auf diese Weise werden die in vielen Beiträgen thematisierten Ansatzpunkte für interdisziplinäre Zusammenarbeit in Praxis und Forschung deutlich.

Das Buch ist in vier übergeordnete Teile gegliedert. Im ersten Teil des Bandes finden Sie übergreifende und einführende Beiträge, die alle Schwerpunkte (wahrnehmen, beschreiben und erweitern) beinhalten und die Professionsentwicklung fokussieren.

Im zweiten Teil finden Sie Beiträge zur Wahrnehmung von Sprach- und Bildungshorizonten. So werden die engen Beziehungen zwischen Sprache und Bildung/Bildungschancen als besondere Herausforderung für den Umgang mit Heterogenität in unterschiedlichen Alters- und Bildungssettings thematisiert.

Im dritten Teil geht es um Fragen der Früherkennung/Diagnostik von Lernausgangslagen in sprachlichen und bildungsrelevanten Bereichen durch Spontansprachanalysen, Beobachtungen, Befragungen, formelle und informelle Sprachtests sowie curriculumbasierte Messmethoden zum engmaschigen Feststellen von Entwicklungsschritten, als Voraussetzung für die optimale Anpassung des Unterrichts, aber auch der Therapie.

Im vierten Teil werden schließlich Möglichkeiten und Anregungen für die Erweiterung der Sprach- und Bildungshorizonte in vorschulischen, schulischen, nach- und außerschulischen sowie therapeutischen (Bildungs-)Settings vorgestellt. Es geht vorrangig um sprachheilpädagogische (unterrichts- und bildungsbezogene) sowie sprachtherapeutische Konzepte/Modelle sowie deren Umsetzung in der Praxis.

Auf diese Weise spiegelt der vorliegende Tagungsband die Bandbreite und Vielfalt der Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation wider. Wir hoffen, dass dieser Ihnen Impulse für die weitere Arbeit und Professionalisierung im Förderschwerpunkt geben kann.

Tanja Jungmann  
Beate Gierschner  
Marlene Meindl  
Stephan Sallat

Rostock, im August 2018

# Inhalt

## Schwerpunktübergreifende Aspekte

*Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat*

**Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und  
Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern ..... 15**

*Christian W. Glück*

**Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik -  
gestern, heute, morgen ..... 33**

*Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer & Wilma Schönauer-Schneider*

**Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses . 41**

*Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze & Julia Stamer*

**Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen ..... 54**

*Maximilian Hamann, Andreas Mayer, Laura Gabler & Stefan Ufer*

**Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten ..... 68**

## Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen

*Marlene Meindl & Tanja Jungmann*

**Externale und internale Einflussfaktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen  
von Kindern im Vorschulalter ..... 83**

*Claudia Wirts & Nesiré Schauland*

**Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen ..... 89**

*Markus Spreer, Anja Theisel & Christian W. Glück*

**Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen  
Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit ..... 96**

*Ulrich Stitzinger*

**Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? ..... 103**

*Pola Ronniger & Franz Petermann*

**Medienkonsum und Sprachentwicklung ..... 110**

*Angela Groskreutz*

**Mehrsprachigen Kindern eine Stimme geben ..... 116**

*Margit Berg*

**Mobbingerfahrungen von Kindern mit Sprachverständnisstörungen..... 123**

*Anika Cramer & Christian W. Glück*

**Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche kooperierender Fachkräfte – eine qualitative Studie aus dem Projekt „Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Kindern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen“ ..... 130**

## **Sprach- und Bildungshorizonte beschreiben**

*Christiane Miosga*

**Sprach- und Bildungshorizonte erweitern durch responsive Strategien von pädagogischen Fachkräften - Zum Nutzen von multimodalen Interaktionsanalysen für die Gestaltung didaktischer Interaktionen ..... 139**

*Jessica Melzer & Lisa Assoudi*

**Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren..... 146**

*Marlene Meindl & Tanja Jungmann*

**EuLe 3-5 – Erfassung und Förderung von Erzählfähigkeiten und Lesekompetenzen in Kita und Grundschule ..... 154**

*Yvonne Adler*

**Kompetenzraster als Evaluations- und Arbeitsinstrument in der Sprachtherapie und -förderung ..... 162**

*Anja Fengler, Stephan Sallat & Christian W. Glück ..... 168*

**Erhebung von sprachrelevanten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten – Ein gruppenbasiertes Verfahren ..... 168**

*Wilma Schönauer-Schneider & Melanie Eberhardt*

**„Hab ich nicht verstanden!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Kindern mit Autismus..... 174**

*Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl*

**Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse ..... 180**

*Jens Kramer & Julia Lukaschyk*

**Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)..... 186**

*Carina D. Krause, Julia Holzgrefe-Lang, Elisa Lorenz, Vera Oelze, Christian W. Glück & Susanne Wagner*

**Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J):  
Eine neue, Tablet-basierte Sprachdiagnostik für Jugendliche ..... 194**

*Birgit Appelbaum*

**Diagnostik mit (lautsprachunterstützenden) Gebärden – und wie? ..... 199**

## **Sprach- und Bildungshorizonte erweitern**

*Sarah Girlich, Robert Jurleta & Christian W. Glück*

**Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische  
Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung ..... 209**

*Michaela Kurtz & Tanja Jungmann*

**Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache  
von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache ..... 216**

*Kathrin Mahlau & Sylvia Herse*

**Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht  
gefördert werden? ..... 223**

*Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar*

**Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur  
Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder  
aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten ..... 232**

*Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks*

**Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern  
durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie ..... 239**

*Heiko Seiffert*

**Ohne Grammatik geht es nicht..... 246**

*Stephanie Riehemann*

**Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im  
Schulalter ..... 250**

*Sandra Beßling*

**Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz –  
Behandlung von textgrammatischen Störungen..... 257**

*Ellen Bastians*

**Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in  
mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I ..... 265**

*Beate Gierschner & Tanja Jungmann*

**Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern,  
Jugendlichen und Erwachsenen..... 271**

*Reinhard Kargl & Christian Purgstaller*

**Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis -  
LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus ..... 278**

*Ellen Bastians*

**Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht  
der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings..... 285**

*Ellen Bastians*

**Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung –  
Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung  
bei Mehrsprachigkeit ..... 295**

*Karin Reber*

**Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache:  
Das Potential neuer Medien nutzen ..... 302**

*Detta Sophie Schütz*

**Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule:  
Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs) ..... 310**

*Ann-Katrin Bockmann, Julia Vogel, Tamara Thomsen, Luisa Reich, Annette Lützel &  
Alena Bleck*

**Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration..... 316**

*Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth*

**Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit  
Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und  
ehrenamtliche Helfer\*innen ..... 328**

*Annika Endres*

**Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und  
mehrfacher Behinderung ..... 336**

*Stephan Sallat & Markus Spreer*

**Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern ..... 342**

*Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke*

**Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext –  
Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien ..... 351**

*Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius*

**Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem  
Mutismus ..... 358**

*Ulrike Funke*

**Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur  
Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung  
(SEV, SES, Mutismus...) ..... 367**

**Index ..... 375**

**Autorenverzeichnis ..... 383**



# Schwerpunktübergreifende Aspekte



*Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat*

## **Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern**

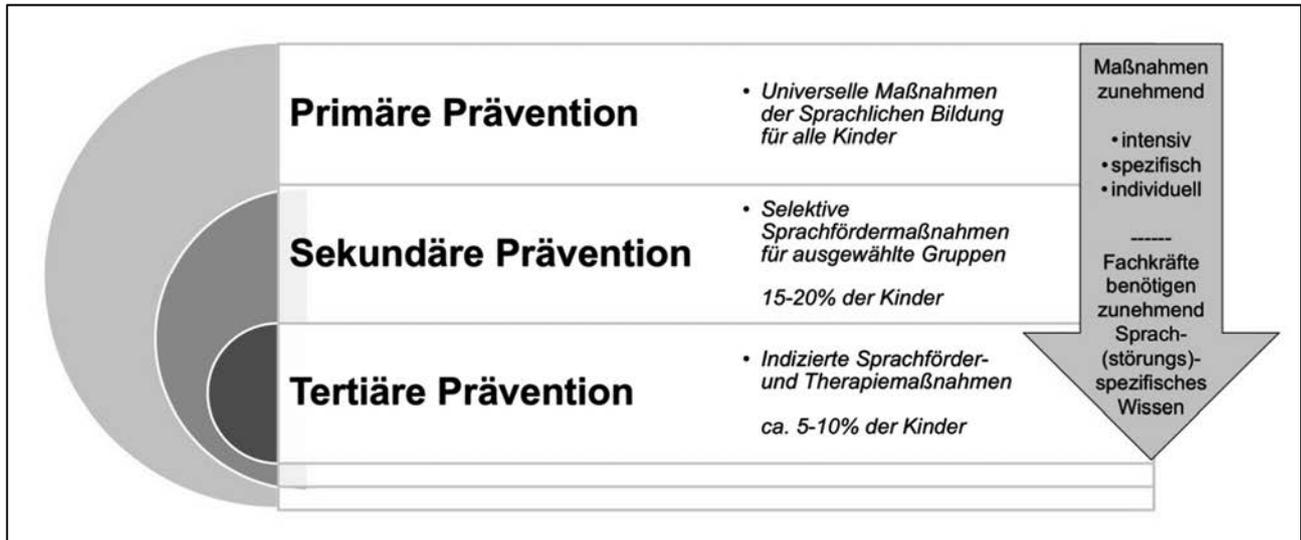
### **1 Einleitung**

Sprache ist ein wesentliches Verbindungselement zwischen der kindlichen sozialen und kognitiven Welt (Jungmann & Albers, 2013). Verfügen Kinder über einen differenzierten Wortschatz, sind sie eher in der Lage, ihre Ideen, Gedanken und Gefühle auszudrücken. Eine ausreichende Sprachkompetenz ist notwendig, um mit anderen in Kontakt zu treten, Freundschaften aufzubauen und als Spielpartner interessant zu sein. Kinder mit mangelnden sprachlichen Fähigkeiten schließen seltener und langsamer Freundschaften und haben Probleme ihre Emotionen zu regulieren. Die Fähigkeit, Gefühle benennen zu können, um diese mit anderen zu teilen, mit ihnen umzugehen und sie zu verarbeiten, ist wesentlicher Bestandteil sozial-emotionaler Kompetenz und die Voraussetzung für soziale Teilhabe an der Gesellschaft. Durch Sprache wird das Entstehen von Gedanken, das Erkennen und Verstehen von logischen Zusammenhängen oder abstrakten Vorstellungen möglich. Es besteht folglich ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und der Erzählkompetenz bzw. der Fähigkeit zum Rollenspiel. Auch das Verstehen und die Verwendung abstrakter Begriffe wie „Glück“ oder „Wut“, aber auch von Mengen-, Raum- und Zeitbegriffen (z. B. bevor, nachdem, gestern) wird möglich.

In der Schule ist Sprache sowohl Lerngegenstand (Fachsprache, Schriftsprache, Fremdsprache) als auch Medium und Wissensträger in allen Fächern. Geringe sprachliche Fähigkeiten oder fehlende Sprachkompetenzen können dazu führen, dass die betroffenen Kinder dem Unterricht ohne spezifische Hilfen und Differenzierungsmaßnahmen nicht folgen können (z. B. Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Aus sprachlichen Problemen oder Auffälligkeiten entstehen ohne angemessene Interventionen und außerschulische Therapien daher beinahe zwangsläufig schulische Probleme.

In dem vorliegenden Beitrag wird die Vielfalt des Gegenstandsbereichs der Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache skizziert, indem die Sprach- und Bildungshorizonte, deren Wahrnehmung, Beschreibung und die Möglichkeiten ihrer Erweiterung aus der

Perspektive der Sozialisationskontexte Familie, der Bildungseinrichtungen Kindertageseinrichtung und Schule sowie der außerschulischen Lernorte beleuchtet werden. Innerhalb der Sozialisationskontexte wird nach primären, sekundären und tertiären Präventionsmaßnahmen und deren Zielgruppen (universell, selektiv und indiziert) differenziert, wie Abbildung 1 veranschaulicht.



**Abb. 1: Maßnahmen der primären, sekundären und tertiären Prävention in der inklusiven sprachlichen Bildung (Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017, S. 11)**

Von einem qualitativ hochwertigen Bildungsangebot (primäre Prävention) profitieren alle Kinder, bei denen eine ungestörte Sprachverarbeitung und eine typische Sprachentwicklung vorliegt. Sind Sprachverarbeitung und -entwicklung verzögert, aber trotzdem typisch in ihrem Verlauf, erfolgt die Förderung der Kinder in allen Sozialisationskontexten über eine quantitative und qualitative Verbesserung des natürlichen sprachlichen Angebots, das auf die Lernausgangslagen der Kinder zugeschnitten ist (sekundäre Prävention). Liegt jedoch eine Sprachentwicklungsstörung vor, zeigen sich Abweichungen vom typischen Erwerbsverlauf in verschiedenen Sprachkomponenten. Die alleinige Verstärkung des natürlichen Sprachangebotes (z. B. durch alltagsintegrierte sprachliche Bildung) führt daher bei diesen Kindern nicht zu einer Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten. Vielmehr ist bei diesen Kindern eine sprachtherapeutische/sprachheilpädagogische Förderung zusätzlich indiziert (tertiäre Prävention).

## 2 Sprach- und Bildungshorizonte im Sozialisations- und Bildungskontext Familie wahrnehmen, beschreiben und erweitern

Die Familie und die unmittelbaren Bezugspersonen des Kindes haben für die Sprachentwicklung von Kindern eine besondere Bedeutung. Nach einer vorgeburtlichen Prägung beginnt die Kommunikation bereits unmittelbar nach der Geburt und umfasst nonverbale (Mimik und Gestik), paraverbale (Sprechpausen, Intonation der sprachkompetenten Bezugsperson; Schreien, Seufzen, Gähnen und Gurren des Kindes) sowie verbale Mittel (Wörter und kurze Sätze der sprachkompetenten Bezugsperson - motherese; Lalllaute des Kindes) (Kuhl, 2004; Jusczyk, 2002). Der Übergang zur verbalen Kommunikation des Kindes verläuft fließend mit seiner wachsenden sprachlichen Kompetenz. Das gemeinsame Handeln in der vorsprachlichen Kommunikation, Routinen und Formate sowie die mütterlichen Sprechstile werden im Sozialen Interaktionismus (Bruner, 2008) als Voraussetzung für den Spracherwerb des Kindes betrachtet. Mit dem Begriff „Intuitive Elterndidaktik“ werden auf biologischer Adaptation beruhende Verhaltensanpassungen im elterlichen Kommunikationsverhalten bezeichnet, die mit Hilfe von Verhaltensmikroanalysen in der vorsprachlichen Eltern-Kind-Interaktion identifizierbar sind. Sie sind komplementär auf die Wahrnehmungs-, Lern- und Denkfähigkeiten des Säuglings und Kleinkindes abgestimmt und werden von Eltern und anderen Bezugspersonen ohne rationale Überlegung oder bewusste Steuerung für die Kommunikation mit dem Säugling und Kleinkind angewendet. Als sprachspezifische Komponenten der intuitiven Elterndidaktik sind die elterlichen Sprechstile und die Funktionen der verschiedenen Register wie Ammensprache/Motherese sowie stützende und lehrende Sprache auf den Erwerb der prosodischen und linguistischen Kompetenzen von Kindern vielfach untersucht worden (für einen Überblick Jungmann & Albers, 2013). Sind die grundlegenden sozial-emotionalen Voraussetzungen gegeben, schreitet der Spracherwerbsprozess ganz natürlich voran. Grundsätzlich kann jede Alltagssituation – gemeinsame Mahlzeiten, die Badesituation, gemeinsames Spiel, das Einkaufen – zur Sprachförderung genutzt werden (Winner, 2009). Entscheidend für einen sprachlichen Fortschritt der Kinder sind die Quantität und Qualität der sprachlichen Anregungen und Angebote in der sozialen Umwelt sowie das elterliche Sprachvorbild.

In zahlreichen frühpädagogischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass der Einfluss der Familie auf die Entwicklungs- und Bildungschancen der Kinder doppelt bis dreimal so groß ist wie der Einfluss institutioneller Bildungseinrichtungen (Roßbach, 2005). Die Eltern sind nicht nur die ersten und wichtigsten Kommunikationspartner des Kindes, sie gestalten auch seine primäre sprachliche und schriftsprachliche Lernumgebung (Home Literacy Environment, HLE). Durch regelmäßiges Vorlesen und di-

alogisches Bilderbuchlesen lösen sich Kinder vom Hier und Jetzt (Dekontextualisierung) und werden mit sprachlichen Mustern vertraut, die es nur in schriftlicher Form gibt. Zusätzlich bekommt Schrift eine persönliche Bedeutung für das Kind, lange bevor es sich für die Schriftstrukturen interessiert (Nickel, 2005, 2007). Die Ausstattung mit (Bilder-)Büchern als Indikator für gelebte Schriftlichkeit der Familie ist stark milieuabhängig, ebenso wie die Qualität der vorlesebegleitenden Dialoge, die durch Nachfragen, Aushandeln und gemeinsames Konstruieren von Bedeutung gekennzeichnet sein sollten. Diese besondere Gestaltung des sprachlichen Inputs, die auch in der Alltagskommunikation sehr wichtig ist, variiert auch in Abhängigkeit von der Sensibilität der Erwachsenen für die Aspekte oder Strukturen, die in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen sowie dem Erziehungsstil (Hoff, 2006; Suchodoletz, 2007).

Zunehmend wird auch im deutschen Sprachraum die Notwendigkeit erkannt, die häusliche Anregungs- und Lernumwelt zu erfassen. Hierfür liegen im deutschen Sprachraum Fragebögen der Forschergruppe um Niklas vor (Niklas et al., 2016). Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird häufig die Home Observation for Measurement of the Environment-Skala (HOME; Linver, Brooks-Gunn & Cabrera, 2004) verwendet. Sie kombiniert Beobachtungen und Elternbefragung beispielsweise zur Erfassung der Lernstimulation durch Vorlesen, zur Anzahl der Bücher im Haushalt, zur elterlichen Wärme und Akzeptanz sowie zur sprachlichen Förderung.

Nicht in allen Kulturen und von allen Eltern werden die beschriebenen Sprachlehrstrategien eingesetzt. Auch haben nicht alle Kulturen eine vergleichbar intensive Vorlesepraxis wie in den westlichen Industrienationen. Dennoch gelingt der Spracherwerb. Daher ist davon auszugehen, dass die Quantität und die Qualität des sprachlichen Inputs eher entwicklungsförderliche, notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen des Spracherwerbs darstellen (Kannengieser, 2015).

Zur frühzeitigen Erfassung von Risikokindern für Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen im Rahmen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen im Altersbereich 12 bis 24 Monate liegen zahlreiche Elternfragebögen vor (z. B. ELFRA, Grimm & Doil, 2006; ELAN-R, Bockmann & Kiese-Himmel, 2012; FRAKIS, Szagun, Stumper & Schramm, 2009). Beobachtungsverfahren werden eingesetzt, um neben den vorschulischen Fähigkeiten der Kinder auch die Qualität der sozial-kommunikativen Eltern-Kind-Interaktion zu erfassen und ggf. Implikationen für die Elternberatung oder das Elterntaining daraus abzuleiten. Ab dem Alter von 24 Monaten können die kindlichen Sprachfähigkeiten in logopädischen oder sprachtherapeutischen Praxen sowie in Entwicklungsberatungsstellen oder Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) direkt beim Kind über Sprachentwicklungstests erfasst werden (z. B. SETK-2, Grimm, 2000).

In der Frühprävention von Störungen des Spracherwerbs sind Elterntrainings (z. B. HET, Buschmann & Jooss, 2009; Schritte in den Dialog, Möller & Spreen-Rauscher, 2009) sinnvoll. Diese Maßnahmen sind der sekundären Prävention zuzurechnen, nutzen im Wesentlichen die intuitive elterliche Sprachdidaktik und setzen eine ungestörte Sprachverarbeitung der Kinder voraus.

Um Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb vorzubeugen kommen insbesondere in Familien mit psychosozialen Problemlagen und mit Migrationshintergrund alltagsintegrierte Family Literacy-Ansätze zum Einsatz (z. B. „Lass uns lesen!“, Rückert, Kunze & Schulte-Körne, 2011; „Lobo vom Globo“, Petermann et al., 2010). Bei diesen Ansätzen werden Eltern an mehreren Elternabenden instruiert, ihren Kindern verschiedene Aspekte der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, wie z. B. Reimen, oder im engeren Sinne, wie z. B. Buchstaben-Laut-Verbindungen beizubringen. Neben der Förderung phonologischer Fertigkeiten und der Buchstabenkenntnis wird auch das dialogische Vorlesen fokussiert.

Im Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung, für den Wechsel von der Kindertageseinrichtung in die Schule sowie für die Planung von Förderung und Therapie kommt dem Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eine besondere Bedeutung zu. So haben sich beispielsweise runde Tische als Möglichkeit des interdisziplinären Austausches zwischen Fachkräften (frühpädagogisch, sonderpädagogisch, medizinisch-therapeutisch) und Erziehungsberechtigten bewährt (Krebs, Ehm & Haselhorn, 2012; Schöler & Roos, 2010). Eine Gelingensbedingung ist die Bereitschaft aller Beteiligten, sich füreinander zu öffnen und die jeweiligen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsvorstellungen zu kommunizieren. Idealerweise begegnen sich Eltern und Fachkräfte aus den Bildungsinstitutionen als gleichwertige und gleichberechtigte Partner auf Augenhöhe, erkennen die Kompetenzen des anderen an und teilen sich die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung. Auf diese Weise findet das Kind optimale Entwicklungsbedingungen vor, da alle Seiten ein wechselseitiges Interesse für die gelingende Entwicklung des Kindes zeigen und sich gegenseitig bereichern bzw. ergänzen (Stange, 2012; Jungmann & Albers, 2013). Auch das kulturelle Umfeld eines Kindes sollte hierbei berücksichtigt werden (Textor, 2014).

### **3 Sprach- und Bildungshorizonte im Sozialisations- und Bildungskontext Kindertageseinrichtung wahrnehmen, beschreiben und erweitern**

Die Ausprägung der intuitiven Elterndidaktik als spezifisches, stimmlich-sprachliches Phänomen wird bei pädagogischen Fachkräften in Anlehnung an den Motherese-Begriff als Teacherese bezeichnet. Die ko-regulative Kompetenz einer Fachperson ist am professionellen Einsatz der Stimme zu erkennen, über den Spannungsaufbau- und Spannungsabbauprozesse moduliert werden. Darüber hinaus trägt der didaktische Einsatz einer bewussten prosodischen Gestaltung der sprachlichen Interaktion zur Aufmerksamkeitsfokussierung bei und erleichtert die Sprachverarbeitung. Darüber hinaus können Sprachlehrstrategien gezielt in Alltags- und Spielsituationen eingesetzt werden. Insbesondere soziale Routinen und Formate (Bruner, 2008) bieten sich zum Angebot von wichtigen Wörtern und Satzkonstruktionen an, weil diese häufig wiederholt werden können. Als zentrale und langfristig bedeutsame Sprachlehrstrategien werden Korrektur- und Modellierungstechniken betrachtet (Dannenbauer, 2002).

Die Protosituation der Sprach- und Schriftspracheinführung ist die dialogische Bilderbuchbetrachtung, bei der die Kinder die aktive Erzählerrolle übernehmen. Die Interaktion orientiert sich konsequent am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, den Kindern wird die Führung beim Blättern im Buch und beim Verharren bei bestimmten Bildern überlassen. Die Kinder drücken sprachlich aus, was sie interessiert und werden dabei durch die pädagogischen Fachkräfte durch aktives Zuhören, das beispielsweise von sprachanregenden Fragen und korrektivem Feedback begleitet ist, unterstützt (Kraus, 2005).

Lautmalereien, Silbenspiele und Lieder zur Begleitung von Alltagsroutinen ermöglichen es, die Magie und den Zauber der Sprache zu entdecken, ebnen den Weg zu Bildern und Büchern und helfen Kindern mit Anpassungsschwierigkeiten bei der Selbstregulation. Für frühe sprachliche Bildungsprozesse ist der schrittweise Aufbau von Schemata oder Skripts erforderlich. Schemata oder Skripts werden auch als protonarrative Sequenzen bezeichnet, die aus immer wiederkehrenden Handlungsabläufen im Alltag des Kindes im Zusammensein mit den Bezugspersonen entstehen (Welzer, 2008). Aus der Vielzahl unterschiedlicher Schemata oder Skripts formt sich die soziale Matrix des Kindes. Dabei stellt die Kindertageseinrichtung einen ergänzenden Teil des familiären Gesamtskripts dar. Skriptwissen ermöglicht dem Kind die Vorhersage dessen, was geschieht, vermittelt Sicherheit, eröffnet Ressourcen für das Lernen im Dialog und bildet das Gerüst für frühe Erzählungen (narrative Kompetenz). Während Kinder zunächst nur die Erzählungen der kompetenten Interaktionspartner bestätigen und wiederholen, beginnen sie im Alter von ca. 30 Monaten, eigene Details

zum Erlebten beizutragen. Nur sechs Monate später – um ihren dritten Geburtstag – können Kinder oft schon relativ zusammenhängende Geschichten aus ihrer Vergangenheit erzählen (Nelson, 2009).

Im Gegensatz zum Kontext Familie, hat die Kindertageseinrichtung einen Bildungsauftrag zu erfüllen, der sich nicht nur auf Sprache, sondern ebenso auf kognitive Fertigkeiten und Kompetenzen bezieht, auf denen in der Schule aufgebaut wird. Vorliegende Beschränkungen in der Sprachverarbeitung müssen bei der Planung und Organisation aller frühkindlichen Bildungs- und Lernangebote mitberücksichtigt werden (Sallat et al., 2017). Dies setzt eine genaue Kenntnis der sprachlichen Lernausgangslagen voraus, die im Vorschulalter bereits direkt bei den Kindern erfasst werden können (z. B. SETK 3-5, Grimm, 2013; SET 3-5, Petermann, Rißling & Melzer, 2016). Während standardisierte Sprachentwicklungstests v. a. von Kinderpsychologen, Kinderärzten und Sprachtherapeuten eingesetzt werden, gibt es auch einige Beobachtungsverfahren zur systematischen Einschätzung der kindlichen Sprach- und Literacyfähigkeiten durch pädagogische Fachkräfte, die in fast allen Bundesländern im Alter zwischen 4 und 5 Jahren festgeschrieben wurden. Die Qualität der eingesetzten Diagnostik- und Screeningverfahren ist jedoch sehr unterschiedlich (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013; Dietz & Lisker, 2008). Eine Auflistung der formellen und informellen Erhebungsverfahren zum Sprachentwicklungsstand sowie zur sprachlich-literalen Qualität der Kindertagesbetreuung findet sich bei Jungmann und Albers (2013) sowie bei Spreer (2018). Auf ein neues Verfahren zur Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Altersbereich von drei bis fünf Jahren (EuLe 3-5, Meindl & Jungmann, 2014) wird in diesem Band ausführlicher eingegangen.

Ähnlich wie im Bereich der Diagnostik existiert eine Vielzahl von additiven Programmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten im Kindergartenalter (Jampert et al., 2007). Diese Programme sind im Wesentlichen der sekundären sprachlichen Prävention zuzuordnen, da sie als Gruppenprogramme auf der Basis einer verzögerten, aber ansonsten ungestörten Sprachverarbeitung mit einer Erhöhung des sprachlichen Inputs arbeiten. Im Unterschied zur additiven Sprachförderung erfolgt alltagsintegrierte Sprachförderung nicht nur punktuell oder zu bestimmten Fördereinheiten, sondern der Alltag wird durchgängig sprachförderlich gestaltet (primäre Prävention). Ziel ist es, die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder von Anfang an umfassend zu fördern, Auffälligkeiten rechtzeitig zu erkennen und schulvorbereitend zu wirken. Der Qualitätscheck des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) kommt ebenso wie Egert und Hopf (2016) in ihrem narrativen Review zu dem Schluss, dass durch die in den Bundesländern eingeführten alltagsintegrierten Sprachförderprogramme nur einzelne Teilziele erreicht werden konnten. Zudem liegen überwiegend informelle oder keine Aussagen zur Wirksamkeit vor (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2018).

Alltagsintegrierte Sprachförderung geht mit erhöhten Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte einher, die für diese Tätigkeit im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen professionalisiert werden müssen (z. B. Buschmann et al., 2010; Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018). Professionelle Responsivität impliziert zum einen die Wahrnehmungsdimension und damit die Fähigkeit kindliche verbale und non-verbale Signale entschlüsseln zu können, zum anderen die Dimension einer erhöhten emotionalen Expressivität insbesondere im Kontakt mit Kindern (Gutknecht, 2010; Sarimski, 2012). Sie zeigt sich in der flexiblen Verfügbarkeit verschiedener Interaktionsstile gegenüber Kindern unterschiedlichen Alters, Geschlechts, aus unterschiedlichen Kulturen und auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus.

In der sekundären und tertiären Prävention sind Konzepte der Alltagsintegrierten Sprachförderung an die Bedürfnisse der Kinder mit Sprachstörungen anzupassen und ggf. weitere Entwicklungsbereiche mit zu fördern. Bislang haben Sprachheilkindergärten (SHK, heilpädagogische Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Sprache und Kommunikation) diese Verknüpfung geleistet (Sallat & Spreer, 2018). Die interdisziplinären Teams der SHK richten ihren Fokus dabei nicht nur auf den sprachlichen Förderbedarf, sondern ebenso auf weitere Entwicklungsbereiche (z. B. Motorik, Verhalten, Wahrnehmung, Kognition) und den Übergang in die Schule. Sie stellen in engen und häufigen Absprachen eine ganzheitliche, individuelle Förderung durch die Umsetzung von Diagnostik, Förderplanung und Förderung im Gruppenalltag sicher. Dadurch wird eine hohe Förderintensität erreicht und zusätzlich den individuellen Störungsspezifika in der Kombination von Einzel-, Gruppen- und alltagsintegrierter Förderung/Therapie Rechnung getragen. Im Zuge der Entwicklungen zu einem inklusiven Bildungssystem werden in vielen Bundesländern Sprachheilkindergärten aufgelöst. Alternativ werden Möglichkeiten der interdisziplinären Kooperation mit medizinisch-therapeutischen Fachkräften oder die interdisziplinäre Erweiterung der Teams umgesetzt (Sallat et al., 2017).

#### **4 Sprach- und Bildungshorizonte im Sozialisations- und Bildungskontext Schule wahrnehmen, beschreiben und erweitern**

Ziel schulischer Bildung ist die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben und die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe. Die bislang vorherrschenden eher umgangssprachlichen und lautsprachlichen Anforderungen (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) werden durch die komplexeren Anforderungen der Schriftsprache und der Bildungssprache abgelöst (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP, Cummins, 2008). Zentrale Merkmale der Bildungssprache sind eine komplexe Syntax (Grammatik), kohärenzbildende Redemittel, fach- und domänenspezifische

Ausdifferenzierungen in Nominalisierungen und Komposita, Präfixverben, Passiv-Formulierungen, unpersönliche Ausdrücke und stilistische Konventionen (Gogolin & Lange, 2011; Glück & Spreer, 2015). Doch nicht nur die schriftliche Sprachverwendung in Lehrbüchern unterscheidet sich von der Umgangssprache. Auch die gesprochene Bildungssprache (z. B. Lehrersprache, Lehrervortrag) ist stark monologisch, themenfiziert, rational und nüchtern angelegt und weist damit viele formale Merkmale von Schriftlichkeit auf (Gellert, 2011). Die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache werden zudem im Schulverlauf in den höheren Klassen immer größer, da der Ausbau der bildungssprachlichen Kompetenzen Bestandteil des Curriculums ist (z. B. Aufbau eines ausdifferenzierten Fachwortschatzes). Nationale und internationale vergleichende Bildungsstudien, wie PISA, IGLU und TIMMS, aber auch die Bildungsberichterstattung und die IQB-Ländervergleiche zeigen übereinstimmend, dass die Schulleistungen in unterschiedlichen Fächern sowie der langfristige Schulerfolg in direktem Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten zum Schuleintritt stehen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2017; Bochnik & Ufer, 2016; Bos et al. 2012a, 2012b; Haag et al. 2013; Hasselhorn & Sallat, 2014; Hußmann et al. 2017). Aus diesem Grund wurden und werden vielfache Anstrengungen für einen quantitativen und qualitativen Ausbau der sprachlichen Förderung auch im schulischen Ganzttag unternommen, um sprach- und migrationsbedingte Chancenungleichheiten abzubauen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2017). Wenn Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Probleme in der Regelschule nicht erfolgreich lernen können, erfolgt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes, verbunden mit der Beschulung an einer Sprachheilschule oder an einer integrativen/ inklusiven Schule. Aktuell verändert sich die Bildungslandschaft stark durch den Abbau exklusiver Förderung in Sprachheilschulen und dessen Ablösung bzw. Ergänzung durch inklusive Beschulung im gemeinsamen Unterricht (Glück et al., 2014; Sallat, Spreer & Glück, 2014; Lüdtke & Stitzinger, 2015). Die Befundlage zur Überlegenheit der einen Beschulungsform gegenüber der anderen ist uneinheitlich.

Sprachförderung als Querschnittsaufgabe im Unterricht sowie die Implementation von sprachtherapeutischen Phasen im Unterricht (sprachtherapeutischer, sprachheilpädagogischer Unterricht) setzt eine umfassende Analyse der Sprachverarbeitung des Kindes in Kombination mit der Analyse weiterer Verarbeitungsbereiche (Wahrnehmung, Kognition, Arbeitsgedächtnis) voraus. Die Ableitung der für den Schüler geeigneten primären, sekundären oder tertiären Präventionsmaßnahmen macht eine differenzierte Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten notwendig. Die in sprachtherapeutischen Kontexten verwendeten Verfahren zur Differenzialdiagnostik auf den linguistischen Sprachebenen (für einen Überblick siehe Spreer 2018) sollten im Kontext Schule durch Unterrichtsbeobachtungen oder Beobachtungen der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Beobachtungen beim selbständigen Bearbeiten von Texten und Aufgaben ergänzt werden (Romonath, 2001; Reber & Schönauer-Schneider, 2014). Zu-

sätzlich ist es möglich, curriculum-basierte oder auch curriculumnahe Messinstrumente (CBM) zur Erfassung von Kompetenzen in bestimmten Unterrichtsfächern einzusetzen (z. B. Diehl, Hartke, 2007; Klauer, 2011). Im Rahmen des Response-to-Intervention (RTI)-Ansatzes bilden diese regelmäßig (wöchentlich, monatlich) eingesetzten Verfahren mit Lehrplanbezug eine wichtige Grundlage für die individuelle Förderplanung. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder werden aber in der Regel nicht differenziert erfasst. Gleiches gilt beispielsweise für die Erfassung der mathematischen Kompetenzen mit Schulleistungstests. So sind mathematische Leistungen eng mit den phonologischen, grammatischen Fähigkeiten und sprachlichen Arbeitsgedächtnisfähigkeiten der Schüler verknüpft (z. B. Michalczyk, Krajewski, Preßler, & Hasselhorn, 2013). Entsprechend ist anzunehmen, dass mathematische Schulleistungstests die tatsächlichen Leistungen sprachentwicklungsgestörter Kinder im Bereich Mathematik nur unzureichend erfassen.

Sprachliche Förder-/Präventionsmaßnahmen zeigen nicht bei allen Kindern die gleiche Wirkung. Demzufolge unterscheiden sich die Vorgehensweisen in Abhängigkeit vom sprachlichen Förderbedarf der Kinder.

- Die sprachheilpädagogische Vorgehensweise lässt sich als Gleichzeitigkeit von sprachlicher Prävention und sprachlicher Intervention im Unterricht bezeichnen (Sallat & Schönauer-Schneider 2015; Lüdtkke & Stitzinger, 2015). So gilt es, Sprache und Kommunikation im Unterricht (z. B. Lehrersprache, Lesetexte, Aufgabenstellungen, neue Fachbegriffe, Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen) durch Maßnahmen der Prävention an die sprachlichen Kompetenzen des Kindes so anzupassen, dass Lernen möglich wird. Dies geschieht beispielsweise über Formen der Adaption/Vereinfachung der Sprache des Lehrers (z. B. Modellierungen), der Adaption/Vereinfachung von Aufgabenstellungen und Texten (z. B. Textoptimierung) sowie durch den Einsatz von Visualisierungen (z. B. Einsatz von Lautgebärden und Mundbildern im Schriftspracherwerb, Einsatz von Bildern und Schrift beim Einführen neuer Fachbegriffe) (Dannenbauer, 2002; Lüdtkke, 2012; Motsch, 2010; Reber & Schönauer-Schneider, 2014; Theisel 2014, 2015). Viele dieser sprachheilpädagogischen Methoden werden auch im sprachsensiblen Fachunterricht eingesetzt, um Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache das Lernen der sprachlichen Aspekte im Fachunterricht (z. B. Mathematik, Sachkunde) zu ermöglichen bzw. zu vereinfachen (Leisen, 2011, 2017; Spreer, 2014).
- Darüber hinaus können in sprachtherapeutischen Unterrichtsphasen die Kommunikations- und Sozialformen des Unterrichts sowie die mit den jeweiligen Fächern verbundenen sprachlichen Anforderungen (Schriftsprache, Lesetexte, Fachwortschatz, Textaufgaben, Fremdwörter Fachsprache) für die Überwindung der sprachlichen Probleme der Kinder genutzt werden (für einen Überblick Sallat &

Schönauer-Schneider. 2015). Dies setzt allerdings eine entsprechende sprachheilpädagogische oder sprachtherapeutische Expertise voraus.

Für die Erweiterung der Sprach- und Bildungshorizonte ist ebenso der Übergang von der Schule in den Beruf von besonderer Bedeutung. So kommen auf die Schüler und Schülerinnen in dieser Übergangszeit neue, in der Regel ungewohnte, Kommunikationssituationen und weitere sprachliche Herausforderungen zu (Sallat, 2014b; Schlamp-Dieckmann, 2007). Die Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf müssen darauf vorbereitet werden, dass sich die sprachlichen Anforderungen im berufsbildenden und beruflichen Bereich vom schulischen Sprachgebrauch in der Sekundarstufe unterscheiden. Während der schulische Wortschatz aufgrund der Vielzahl an Unterrichtsfächern wie zum Beispiel Geschichte oder Biologie und den damit verbundenen Themen sehr breit ist, beginnt mit der Berufsbildung die Spezialisierung und Ausdifferenzierung auf einen berufsspezifischen Wortschatz. Die unterschiedlichen Berufsfelder sind durch Kommunikationssituationen geprägt, die pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten verlangen (z. B. für Organisationsgespräche mit Kollegen und Vorgesetzten, Beschreiben und Darstellen von Abläufen/Problemen/Vorgehensweisen; Argumentieren und Aushandeln im Austausch mit Kollegen oder Kunden; Präsentation von Arbeitsergebnissen etc.). Berufsspezifisch unterscheidet sich auch das Wissen in Bezug auf Lese- und/ oder Schreibkompetenz sowie dem Textverständnis. Die schriftsprachliche Fixierung der Schule wird vor allem in Handwerksberufen häufig von einer verbalsprachlich-kommunikativen Orientierung abgelöst (Efing, 2013). Der Fachwortschatz muss unter der Berücksichtigung syntaktisch-morphologischer Regeln korrekt eingesetzt werden. Das Erschließen von neuen Inhalten aus Texten, wie in Schule und Ausbildung vorherrschend, tritt in den Hintergrund und die mündliche Kommunikation im Rahmen von Projektorientierung und Teamarbeit nimmt zu. Demzufolge sollte schon in der Schule eine Vorbereitung auf die besonderen sprachlichen Anforderungen im Zuge der Berufsausbildung erfolgen (Efing, 2011; Schäfer, 2013; Becker-Mrotzek & Kusch, 2007; Ziegler et al., 2012).

## **5 Sprach- und Bildungshorizonte im außerschulischen Kontext wahrnehmen, beschreiben und erweitern**

Als relevante außerschulische Kontexte sind medizinisch-therapeutische Institutionen, wie die interdisziplinäre Frühförderung, Sprachtherapie sowie die Kinder- und Jugendmedizin zu nennen. Des Weiteren gehören der Sozialraum, der Freizeitbereich und Angebote von Vereinen zu den sprach- und schriftsprachrelevanten außerschulischen Lernorten (Sallat & de Langen-Müller, 2014). Weitere Formen der Erweiterung

von außerschulischen Sprach- und Bildungshorizonten, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, sind weiterführende Rehabilitationsmaßnahmen, wie Kuraufenthalte, Formen der Arbeitsassistenz (sprachlich-kommunikative Unterstützung am Arbeitsplatz), verschiedene Formen der Sozialraumarbeit (wie z. B. Jugendtreff) und Angebote von Bibliotheken.

Sprach- und Bildungshorizonte werden außerschulisch zuvorderst durch medizinische, psychologische und therapeutische Fachkräfte erfasst. Sie sind über Differenzialdiagnostik in der Lage die sprachlichen Fähigkeiten in einen Zusammenhang mit den Kompetenzen und Fähigkeiten in nichtsprachlichen Entwicklungsbereichen (z. B. Motorik, Kognition) zu bringen und dabei organische und anatomische Gegebenheiten zu berücksichtigen (z. B. die Funktionsfähigkeit des Gehörs und der Kehlkopfmuskulatur). Diese Formen der Differenzialdiagnostik erfolgen entweder in spezialisierten Einrichtungen und Praxen oder durch interdisziplinäre Zentren (z. B. Sozialpädiatrische Zentren, Frühförderstellen). Sie ergänzen die Beurteilungen der pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Schule, welche zusätzlich Lern- und Bildungsprozesse mit in die Analyse einbeziehen.

Sprachtherapeutische Praxen leisten einen wichtigen Beitrag in der Erweiterung von Sprach- und Bildungshorizonten, indem sie zumeist störungsspezifisch und isoliert bestimmte Sprachstrukturen (Aussprache, Grammatik) aufbauen. Die Abrechnung dieser Leistungen erfolgt über das Gesundheitssystem. In den letzten Jahren übernehmen Sprachtherapeutinnen zunehmend auch Aufgaben in inklusiven Bildungssettings (z. B. Aufgaben in multiprofessionellen Teams für Teamteaching, kollegiale Beratungen und die Entwicklung angepasster Bildungsangebote) (Lüdtke & Blechschmidt, 2015; Mußmann, 2014).

Im Gegensatz zur isolierten Sprachtherapie erfolgt eine ganzheitliche Erweiterung der Sprach- und Bildungshorizonte in Sozialpädiatrischen Zentren und interdisziplinären Frühförderstellen. Die Sprachentwicklung des Kindes wird dabei in einen Zusammenhang zu den weiteren Entwicklungs- und Wahrnehmungsbereichen sowie zum familiären Kontext gestellt. In interdisziplinären Teams werden auf diese Weise unterschiedliche Therapie- und Fördermaßnahmen direkt aufeinander bezogen oder ergänzend eingesetzt (Sallat & de Langen-Müller, 2014). Ebenso erfolgt in Sprachheilzentren und Berufsbildungswerken eine ganzheitliche sprachliche Förderung und Therapie durch die Verknüpfung des schulischen Bereiches mit dem Freizeitbereich (z. B. Ganztagsbereich, Internate, Wohngruppen). Hier können die sprachheilpädagogischen Maßnahmen einfach auch in dem weiteren Sozialraum angewandt werden. Da diese spezialisierten Zentren aktuell in vielen Bundesländern abgebaut werden, müssen in inklusiven Settings neue Netzwerke aufgebaut werden, um die fehlende Ex-

pertise eines Förderzentrums vor Ort aufzufangen, damit überhaupt sprachheilpädagogische Hilfen unabhängig vom Ort in der gleichen Qualität für die Förderung der Kinder wirksam werden können (Sallat et al., 2014; Glück et al., 2013).

Für Jugendliche und Erwachsene sind weitere Formen der Diagnostik im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung, Rehabilitation und Eingliederung wichtig. So sind im berufsbildenden und beruflichen Bereich die Rehabilitationsteams der Arbeitsagenturen für die Beurteilung des Förderbedarfes zuständig und entscheiden über entsprechende Hilfen (z. B. Besuch eines Berufsbildungswerkes, Formen der Arbeitsassistenz). Ebenso gibt es in den Berufsbildungswerken interdisziplinäre Diagnostikteams, welche neben den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten ebenso handwerkliche Fertigkeiten, die laut- und schriftsprachlichen Anforderungen unterschiedlicher Berufe sowie psychische Dispositionen mit in die Analyse einbeziehen (Sallat, 2014b.).

Der Sozialraum bietet neben der Familie und den pädagogischen Einrichtungen Reflexionsebenen und Perspektiven für die Beschreibung und Wahrnehmung von Sprach- und Bildungshorizonten. So sollte in der Diagnostik auch interessieren, inwiefern die Kinder und Jugendlichen am Leben im Sozialraum (Vereine, Freizeit) partizipieren können und inwiefern Selbstbestimmung gelebt werden kann (von Knebel, 2012; Sallat & Siegmüller, 2016). Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Subjektperspektive (z. B. Bedeutung der Sprachstörung für den Betroffenen; Störungsbewusstsein) und die Lebensweltperspektive (Ressourcen im Umfeld des Kindes, Interessen, kulturelle Besonderheiten, Beschränkung in der Handlungsfähigkeit im Alltag). Gerade für den Freizeitbereich müssen geeignete Formen in das inklusive System übertragen werden. Für Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchthintergrund entstehen aktuell vielfältige Angebote zur Sprachförderung und zum Aufbau interkultureller und sozialer Kompetenzen in Freizeiteinrichtungen und Vereinen. Diese sollten ebenso durch sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Expertise unterstützt werden. Dies verweist auf die zunehmende Bedeutung der Schnittstelle zwischen Bildungs-, sozialen und gesundheitlichen Einrichtungen.

## 6 Diskussion und Ausblick

Die bis vor einigen Jahren ausschließlich an sprachheilpädagogischen Einrichtungen (Sprachheilkindergarten, Sprachheilschule) umgesetzte Gleichzeitigkeit von schulischem Lernen, sprachlicher Prävention und sprachlicher Intervention ist aktuell vor dem Hintergrund inklusiver Lern- und Bildungsorte neu zu organisieren und sicherzustellen. Neben der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit sonderpädagogischen

gischem Förderbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation muss in Frühpädagogik, Unterricht und Schule ebenso den sprachlichen Förderbedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Kindern aus schwierigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen Rechnung getragen werden. Die aktuellen Herausforderungen für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule sowie die inklusive Beschulung in sprachlich heterogenen Klassen lassen sich - wie in diesem Beitrag dargestellt - nur in der interdisziplinären Zusammenarbeit meistern.

Aus diesem Grund werden aktuell Professionalisierungskonzepte für Lehrkräfte (z. B. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) erarbeitet und umgesetzt. Ebenso werden in der Praxis Formen der Kooperation zwischen Sprachheilpädagogen/Sprachtherapeuten, weiterem medizinisch-therapeutischem Personal mit den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, Frühförderung und Schule umgesetzt. Aus dieser Multiperspektivität folgt, dass auch Fachkräfte, die nicht in sprachtherapeutischen sowie in früh- oder schulpädagogischen Institutionen arbeiten, wie Sozialpädagogen oder Trainer in Vereinen, bei der Beschreibung und Wahrnehmung der Sprach- und Bildungshorizonte einbezogen werden sollten (von Knebel, 2012; Sallat & Siegmüller, 2016). Dies entspricht auch den Forderungen der ICF-CY, die Fragen der Partizipation und Teilhabe einen hohen Stellenwert einräumt.

Für das Professionsverständnis aller beteiligten Fachdisziplinen (z. B. der Frühen Hilfen, der Psychologie, der Medizin, der Pädagogik, der Sprachheilpädagogik/Sprachtherapie) bedeutet dies die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen ihrer eigenen Expertise bereits im Studium, um zukünftig mit den Handlungsebenen an der Schnittstelle der verschiedenen Professionen erfolgreich arbeiten zu können. Damit verbunden sind auch Reflexionen zu den unterschiedlichen Herangehens- und Sichtweisen auf den Spracherwerb und die Vielfältigkeit seiner Störungen (Jungmann, 2012; Sallat & Siegmüller, 2016; Sallat & de Langen-Müller, 2014). Für die Sprachheilpädagogik bedeutet dies eine bewusste Schärfung des eigenen Profils in der Arbeit als Akteur, Mittler, Berater und Fallmanager an der Schnittstelle von frühkindlicher und schulischer Pädagogik mit Sprachtherapie und Medizin.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2017). *Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

- BMFSFJ (2005). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung*. 15. Wahlperiode. Deutscher Bundestag.
- Bochnik, K., & Ufer, S. (2016). Die Rolle (fach-)sprachlicher Kompetenzen zur Erklärung mathematischer Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(1), 135–147.
- Bockmann, A.-K. & Kiese-Himmel, C. (2012). *ELAN-R. Eltern Antworten - Revision. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012a). *IGLU 2011 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selzer, Chr. (Hrsg.) (2012b). *TIMSS 2011 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt (3. Aufl.)*. Bern: Huber.
- Buschmann, A., Jooss, B. & Pietz, J. (2009). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers. Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. *Kinderärztliche Praxis*, 80, 404-414.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. Hornberger (Hrsg.). *Encyclopedia of language and education* (Bd. 2). New York: Literacy, S. 71–83.
- Dannenbauer, F.M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner; I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren* (S. 105-161). München: UTB, ERV.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2018). *Bildung durch Sprache und Schrift*. Abgerufen von <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=183>
- Diehl, K. & Hartke, B. (2007). Curriculumnahe Lernfortschrittsmessung. *Sonderpädagogik*, 37, 195-211.
- Dietz, S. & Lisker, A. (2008). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Interview. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (3), 153–163.
- Furtner-Kallmünzer, M. et al. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: DJI.
- Grimm, H. (2000). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2006). *ELFRA. Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Gutknecht, D. (2010). *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien*. Dissertation an der PH Heidelberg. Abgerufen von <https://d-nb.info/1008380415/34>
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34.
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer, C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. kompetent – vernetzt – innovativ* (S. 28-39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.

- Hußmann, A. Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes E.-M., McElvany, N, Stubbe, T.C. und Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Waxmann. Münster
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen*. Weimar: das netz
- Jungmann, T. (2012). *Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Dortmund: Borgmann.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München: UTB, ERV.
- Jungmann, T. & Koch, K. (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacyförderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2. Aufl.). München: ERV.
- Juszyk, P.W. (2002). How infants adapt speech-processing capacities to native-language-structure. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (1), 15-18.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (7. Aufl.). München: Elsevier.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Positionspapier
- Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufsdagnostik Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 207-224.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege in der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Empirische Pädagogik.
- Krebs, K., Ehm, J. H. & Hasselhorn, M. (2012). „Runde Tische“ im Projekt „Schulreifes Kind“. *Frühe Bildung*, 1 (1), 20-25.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. & Cabrera, N. (2004). The home observation for measurement of the environment (HOME) inventory: The derivation of conceptually designed subscales. *Parenting*, 4 (2-3), 99-114.
- Lüdtke, U. & Blechschmidt, A. (2015). Sprachtherapie in inklusiven schulischen Kontexten. *Sprache - Stimme - Gehör*, 39 (2), 86-92.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: UTB, ERV.
- Meindl, M. & Jungmann, T. (2014). Erfassung der Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 211-226.
- Michalczyk, K., Krajewski, K., Preßler, A.-L. & Hasselhorn, M. (2013). The relationships among quantity-number competencies, working memory, and phonological awareness in 5- and 6-year-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 408-424.
- Möller, D. & Spreen-Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog*. Stuttgart: Thieme
- Mußmann, J. (2014). Beratung, Kooperation, Dialog. In M. Grohnfeldt (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 355-362). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nelson, K. (2009). *Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory*. Cambridge: University Press.

- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator Institut.
- Nickel, S. (2005). Family Literacy in Deutschland. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung* (S. 65-84). Stuttgart: Klett.
- Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 87-104). Baltmannsweiler: Schneider.
- Niklas, F., Cohrssen, C., Tayler, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (1), 35-44.
- Petermann, F., Fröhlich, L. P. Metz, D. & Koglin, D. (2010). *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Rißling & Melzer, (2016). *SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine Sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: ERV.
- Romonath, R. (2001). Schule als Sprachlernort — Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten. *Die Sprachheilarbeit*, 46 (4), 155-163.
- Roßbach, H. G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Band 1 Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren* (S. 55-174). München: DJI.
- Rückert, E., Kunze, S. & Schulte-Körne, G. (2011). *Lass uns lesen! Ein Eltern-Kind-Training zur Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen*. Bochum: Winkler.
- Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache - Stimme - Gehör*, 2/2015, 70-75.
- Sallat, S. & de Langen-Müller, U. (2014). Interdisziplinäre Versorgung sprachauffälliger und sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin*, 14 (5), 319-330.
- Sallat, S. (2014b). Einstieg ins Berufsleben bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Sprach(entwicklungs)störungen. In S. Ringmann (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Band 4: Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 237-248). München: Elsevier.
- Sallat, S., Hofbauer, C., Jurleta, R. (2017). *Gestaltung von Inklusion an den Schnittstellen von Sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. WiFF-Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.
- Sallat, S. (2014a). Versorgung. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Band 2: Vorschulalter* (S. 207-220). München: Elsevier.
- Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C. (2014). Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent - vernetzt - innovativ* (S. 14-27). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation in verschiedenen Institutionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (S. 243-261). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sallat, S., Spreer, M., Franke, G., & Schlamp-Diekmann, F. (2016). Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 119-129). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2018). Alltagsintegrierte tertiäre sprachliche Prävention in Sprachheilkindergärten. *Frühförderung Interdisziplinär*, 37 (3), 161-166.

- Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Bd. III*. (S. 35-74). Freiburg: FEL.
- Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter*. München: UTB, ERV.
- Stange, W. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen - Strukturen - Begründungen*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suchodoletz, v. W. (2007). Prävention umschriebener Sprachentwicklungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 45-79). Göttingen: Hogrefe.
- Szagun, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind - Ein Lehrbuch*. Weinheim. Basel.
- Szagun, G., Stumper, B., & Schramm, S. A. (2009). FRAKIS. Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung Frankfurt a. M.: Pearson.
- Textor, M. R. (2014). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen*. Nordstedt: Books on Demand.
- Voß, S. et al. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014*. Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation. Universität Rostock
- Welzer, H. (2008). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.
- Winner, A. (2009). *Bildungsjournal Frühe Kindheit: Sprache & Literacy*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

*Christian W. Glück*

## **Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik - gestern, heute, morgen**

### **1 Sprachheilpädagogik als Sonderpädagogik heute**

Weit überwiegend lässt sich Sprachheilpädagogik als eine Teildisziplin der Sonderpädagogik erkennen. Ein aktuelles Bild der Sonderpädagogik in Deutschland zu zeichnen, fällt schwer, da sich sowohl die Disziplin, als auch die von ihr beschriebene und bearbeitete, pädagogische und institutionelle Praxis rasant und regionsspezifisch ändert.

Motoren dieses Wandels sind politische Akteure, die über die Betonung und Ausdifferenzierung von Rechten von gesellschaftlichen Teilgruppen – hier: von Kindern und von Menschen mit Behinderungen - die etablierte Praxis individueller, sonderpädagogischer Fürsorge in Frage stellen und kontroverse Diskussionen um die Ausgestaltung eines partizipativen Ansatzes auslösen. Eine wesentliche Triebkraft dieser Motoren entstammt der gewachsenen, internationalen Orientierung. Sie entsteht aus den Spannungen zwischen den idiosynkratisch gewachsenen, sonderpädagogischen Strukturen in Deutschland und den in internationalen Gremien in weltweiter Perspektive formulierten, normativen Grundsatzpapieren von WHO (Beispiel: ICF) und UN (Beispiel: CRPD/BRK).

Treibstoff der Veränderungen sind aber auch die übergeordneten, gesellschaftlichen Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur, in der Arbeitswelt und in den Lebensformen. Der schon gegenwärtige Mangel an Lehrkräften ist ein Vorbote noch kommenden Anpassungsprozesse. Aus einer Wirtschafts- und Arbeitswelt mit steigenden Anforderungen an die geistige und geografische Mobilität der Arbeitnehmer in hochvernetzten, arbeitsteiligen Strukturen entstammen gleichzeitig die Anforderungen an die darauf vorbereitenden Bildungsinstanzen und auf die familialen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Die wiederkehrenden Befunde zu den durch die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten erzeugten Disparitäten bei den Bildungschancen spiegeln, wie stark heute noch das deutsche Schulsystem auf die Eltern angewiesen ist, die durch ihre Ambitionen, ihr Engagement und den durch sie geschaffenen, familialen Bildungs- und Erziehungsraum die Chancen ihrer Kinder prägen.

Für eine derartig weite Perspektive soll auf den Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) verwiesen werden, der das notwendige Datenmaterial für die Analyse dieser Veränderungen bereitstellt.

Die Sonderpädagogik resp. Behindertenpädagogik reagiert seit ihrer konzeptuellen und institutionellen Neukonzeption der ausgehenden 1960er Jahre als bipolare Persönlichkeit unter anderem mit Aufrufen zur Selbstauflösung durch konsequente Dekategorisierung (Eberwein, 1999) oder mit massiven Anstrengungen zum Systemselbsterhalt durch Teile der Administration, Verbände, Lehrer- und Elternschaft. Das markiert entgegengesetzte Positionen, deren Widersprüchlichkeit sich auch in der Praxis spiegeln. So wird teilweise (in förderalistisch heterogener Weise) durch bildungspolitische Setzungen der Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf beschnitten, was praktisch einer Teilauflösung der Sonderpädagogik entspricht, wenn nicht durch systembezogene, sonderpädagogische Ressourcen kompensiert wird. Auf der anderen Seite steigt die von der KMK ermittelte Förderquote kontinuierlich an, also der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allen Schülern der Primar- und Sekundarstufe 1. Dazu steigen in vielen Bundesländern die Kapazitäten in der sonderpädagogischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Und die Sprachheilpädagogik sucht ihren Platz in dieser Sonderpädagogik, die zwischen subsidiärer Subjektorientierung und allzuständiger Systemorientierung hin- und herschwankt. Deren Rahmenrichtlinien zur Professionalisierung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013) sehen zwar einen Anteil von mindestens 120 Leistungspunkten (Arbeitsleistung von 4 Semestern Vollzeitstudium) für Sonderpädagogik vor. Die Ausgestaltung hinsichtlich einer für die Sprachheilpädagogik notwendigen, fachspezifischen Vertiefung schwankt jedoch immens zwischen flach und gründlich. Es gibt Stimmen, die gegenwärtig eine Deprofessionalisierung in der Fachrichtung Sprache beklagen (Motsch, 2009) und solche, die darauf bestehen, die exklusive Expertise in die inklusive Bildung einbringen zu können (Glück & Mußmann, 2009). Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien bieten wesentliche Rahmungen und Anwendungsfelder auch sonder- und inklusionspädagogischen Wissens an. Im Vergleich zu monovalenten, sprachtherapeutischen Bachelor-Studiengängen ohne Lehramtsbefähigung ergibt sich notwendigerweise ein anderes Bildungsprofil, dessen Passung zum Anforderungsprofil in der (inkluisiven) Praxis oft ungenügend ist (Melzer & Hillenbrand, 2013; Petzold & Fengler, 2016).

## **2 Sprachheilpädagogik 1968**

Das stützt die Feststellung des Studienleiters Dr. Kröhnert aus Hamburg, „...dass das Lehrangebot, das die heutige Sprachheillehrerbildung enthält, nicht genügt, um das ganze Feld von Stimm- und Sprachstörungen abzudecken. Bestenfalls wird der Sprachheillehrer in der Lage sein, den ... Stammlern und Dysgrammatikern zu helfen.“

(Kröhnert, 1968). Dies schreibt Kröhnert im Jahre 1968! Die anhaltenden Diskussionen über die treffenden Inhalte und Strukturen in der Bildung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, speziell der Sprachheillehrerinnen begleiten das Fach also schon länger.

Dabei erscheint im Rückblick das Jahr 1968 und darin die 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik als richtungsweisend für die Sprachheilpädagogik in Deutschland. Wir gehen damit in eine Zeit zurück, in der sich die Sonderpädagogik in beiden Teilen Deutschlands vorwiegend als Sonderschulpädagogik etablierte. Wesentliche Impulse hierfür gingen von den Gesetzen über Sonderschulen der Länder in Westdeutschland (zuerst in Bayern 1966), dem Gesetz über das einheitliche, sozialistische Bildungssystem in der DDR (1965) und die Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens (1960) aus. Sonderschulen für Sprachbehinderte waren hierin vorgesehen, wenngleich die Schuladministration - namentlich Ministerialdirigent Dr. Kessler in seinem Grußwort zur Tagungseröffnung - bereits damals zugestand: „...daß in der Rangordnung der Spezialisierungen der heilpädagogischen, der sonderschulischen Bedarfsfelder die Schule für Sprachbehinderte nicht gerade vorn steht“ (Kessler, 1968, 8).

Also galt es Aufmerksamkeit für die pädagogische Arbeit mit Sprachgestörten zu gewinnen. Ein probates Mittel hierfür ist die Schärfung des eigenen Profils. Waren 40 Jahre davor sowohl Pädagogen als auch Mediziner Gründer der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik, so eröffnete der Pädagoge Prof. Orthmann die Tagung 1968 mit einem Referat über die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Und diese pädagogische Eigenständigkeit sollte in einem eigenen Aufgabenfeld gegenüber medizinischen Aufgaben abgrenzbar sein. Am deutlichsten konnte die Eigenständigkeit in institutioneller Zuordnung herausgearbeitet werden: in der Konstituierung einer „Sprach-SonderSCHULpädagogik“ (A. Schulze in der Diskussion nach dem Eröffnungsreferat), während sonst die Verzahnung medizinischer Aufgaben (Diagnostik!) und pädagogischer Aufgaben (Therapie auch als Erziehung) betont wurde. Gleichzeitig trat man mit Verweis insbesondere auf die frühen Hilfen und die notwendige sprachliche Förderung von Kindern mit angeborenen oder erworbenen, neurologischen Störungen gegen eine Verengung der Sprachheilpädagogik auf schulisch relevante Problemlagen normal-befähigter, aber sprachgeschädigter Kinder auf. Die auf der gleichen Tagung vorgenommene Umbenennung der Arbeitsgemeinschaft in die „Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik“ bildete das neue Selbstbewusstsein ab und war auch der ideelle Startpunkt für eine stürmische Entwicklung des gegliederten Sonderschulwesens und damit auch des Sprachheilwesens im Westen Deutschlands, die auch im Osten etwa zeitgleich stattfand – dort allerdings in engerer Verzahnung von schulischen mit vorschulischen und außerschulischen Angeboten (Becker & Braun, 2000).

### 3 Herausforderung Inklusion

Auch wenn die Umwandlung des Schulsystems in ein inklusives Bildungssystem von manchen als schleppend angesehen wird, so ist im Förderschwerpunkt Sprache eine immense Dynamik sichtbar. 2011 – zwei Jahre nach Wirksamwerdens der UN BRK in Deutschland – wurden bereits etwa ein Drittel (34,6% n. KMK-Statistik) der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in allgemeinen Schulen unterrichtet. Fünf Jahre später 2016 war es bereits fast die Hälfte (46,9%). Diese Entwicklung ist typisch für fast alle Förderschwerpunkte – etwas abgeschwächt für die Körperlich-motorische Entwicklung und für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Allerdings ist in diesem Förderschwerpunkt im genannten Zeitraum auch eine Verdoppelung der Integrationsquote, wenn auch auf niedrigem Niveau (2016: 11,9%) feststellbar.

Unabhängig von der Frage, ob ein Bundesland die Wahl zwischen den Förderorten Allgemeine Schule und Förderschule anbietet, oder ob für Schüler mit Förderbedarf Sprache ausschließlich Gemeinsamer Unterricht für die Beschulung angeboten wird: das Schulsystem verändert sich radikal - und damit die Aufgaben - und damit die notwendigen Kompetenzen - und damit die Anforderungen an die Professionalisierung usw.. Dabei sind je nach Strukturierung des schulischen Systems unterschiedliche Entwicklungen vorzufinden. Davon unabhängig sind allgemeine Merkmale feststellbar, die als Herausforderungen für die Sprachheilpädagogik herauszuarbeiten sind.

#### **Verschiebung der Zuständigkeiten**

Ein hinter vorgehaltener Hand geäußelter Vorwurf aus den 1980er Jahren lautete: Die Sprachheilpädagogik kümmere sich nur um die Edelbehinderten: Kinder mit IQ im Normalbereich und einer Sprachentwicklungsstörung. Mal 1. davon abgesehen, dass auch im Fach die Diskussion um die Spezifität der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung intensiv geführt wird (deLangen-Müller et al., 2012; Reilly et al., 2014) und 2. davon abgesehen, welche Bewertungsmaßstäbe hier dem Konstrukt „Behinderung“ zugeordnet werden – Tatsache ist, dass die Schülerschaft, für die die Sonderpädagogik Sprache Zuständigkeit reklamiert, sich stark verändert hat. Dies zeigten schon die Studien zur Schülerschaft, die noch aus der Zeit der überwiegenden Sonderbeschulung stammen (Gieseke & Harbrucker, 1991; Dürner & Schöler, 2000). Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit kumulierenden Problemlagen nimmt zu. Dies sind häufig weitere Förderbedarfe vorzugweise im Bereich des Lernens oder der sozial-emotionalen Entwicklung. Oder die Schüler erfahren zusätzliche sozio-kulturellen Erschwernisse.

Wenn nun in dem inklusiv genannten, gemeinsamen Unterricht Schüler und Schülerinnen mit sprachlichem Förderbedarf sonderpädagogisch unterstützt werden sollen, so lassen sich die alten, institutionellen Grenzen der herkömmlichen, nach primärem Förderbedarf gegliederten Sonderschulen in der komplexen Wirklichkeit nicht mehr aufrechterhalten. Daher müssen sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Sprache stärkere Kompetenzen zu Unterricht, Förderung und Therapie (natürlich einschließlich Diagnostik und Beratung) bei Schülerinnen und Schülern mit primären Behinderungen im Bereich der geistigen und körperlich-motorischen Entwicklung erwerben.

Und für einen weiteren Förderschwerpunkt werden sich wohl – in regionalen Unterschieden - in der Praxis Zuständigkeiten entwickeln: für den Förderschwerpunkt Hören. Die Verbindung der Fachrichtungen war traditionell enger als sie derzeit ist. Vor der Einführung der zwei-Fachrichtungs-Sonderpädagogik war es üblich die Befähigung zur Sprachbehindertenpädagogik in der sog. zweifach oder dreifach Fakultas für Schwerhörigenpädagogik und ggf. Gehörlosenpädagogik zu erwerben. Mit der Eigenständigkeit der Fachrichtungen auch innerhalb der Sonderpädagogik, wurde diese enge Koppelung aufgegeben. Allerdings sind die Studienkapazitäten - und hier greife ich einem späteren Argument vor – in der Hörgeschädigtenpädagogik sehr beschränkt. Der Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen hat sich bereits mit einem Brandbrief an die KMK gewandt. Zwar weist die KMK-Statistik für das Schuljahr 2016 „nur“ 8149 Schülerinnen und Schüler bundesweit mit sonderpädagogischem Förderbedarf Hören aus (etwa 1/7 der Anzahl Sprachbehinderter). Dennoch ist eine deutliche Unterversorgung mit Hörgeschädigtenpädagogen zu erwarten, insbesondere in Bundesländern ohne eigenen Studienstandort mit dieser Fachrichtung. Hier muss die Bildungsadministration gegensteuern. Derweil sucht die Praxis eigene Lösungen: Förderschulen Hören beschäftigen Sonderpädagogen der Fachrichtung Sprache und qualifizieren diese nach. Aufgrund fachlicher Überschneidungen der Fachrichtungen besteht ein großes Vorwissen, auf das aufgebaut werden kann. Sollten also hörgeschädigtenpädagogische Kompetenzen bereits in den grundständigen Studiengängen der Sprachheilpädagogik eingebaut werden? Dann sollten Sprachheilpädagogen neben Kenntnissen zu AVWS auch grundlegende Fertigkeiten bei der Audiometrie erwerben und Kenntnisse zur barrierearmen Gestaltung von Lernräumen sowie zum Umgang mit technischen Hilfen und zum Einsatz von Unterstützungsressourcen (Gebärden-, Schriftdolmetscher etc.) aufbauen.

### **Verschiebungen der Kompetenzen**

Aus einer anderen Richtung her kommt es auch zu Verschiebungen – hier allerdings in den Kompetenzen. Nicht zuletzt unter der Förderung des Bundes in der Qualitäts-offensive Lehrerbildung für die inklusive Orientierung in der Lehrerinnenbildung ist

das Interesse der Fachdidaktiken am Themenbereich Sprache extrem gestiegen. Unter Stichworten wie „Bildungssprache“ oder „sprachsensibler Fachunterricht“ werden derzeit enorme Anstrengungen unternommen, die allgemeine Schule auf die sprachliche Heterogenität einzustellen. Was wie ein Zuständigkeitsverlust für die Sprachheilpädagogik erscheinen könnte, entpuppt sich allerdings als gestiegene Kompetenzerwartung von nicht-Sonderpädagogen an die Sprachheilpädagogen in der Umsetzung der fachdidaktischen Konzepte auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (Spreer, 2014).

#### **4 Sprachheilpädagogik 2018**

Aus der Tagung von 1968 ist eine starke Sprachheilpädagogik hervorgegangen, die sowohl für den bildungsbezogenen Bereich erfolgreich eine nahezu flächendeckende Versorgung mit Sprachheilschulen in Deutschland erreichte, als auch für den gesundheitsbezogenen Bereich prägend war (Grohnfeldt, 2014). 1993 – also auf halbem Wege zur aktuellen Tagung – wurde in der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik dgs die Arbeitsgemeinschaft der freiberuflichen und angestellten Sprachheilpädagogen gegründet, die zur Wurzel der eigenständigen Entwicklung des heutigen Deutschen Bundesverbandes akademischer Sprachtherapie und Logopädie dbs wurde.

Fragen der Eigenständigkeit stellen sich im gesundheitsbezogenen Bereich vor allem im Kontext der Arbeitsteilung mit anderen Berufsgruppen und der aufgabenspezifischen Bewertung der Tätigkeit, was mithin Auswirkungen auf die Professionalisierung hat. Markierungen dieser Debatte sind die Modellversuche zur akademischen Bildung von Logopäden/Sprachtherapeuten, zum einheitlichen Berufsgesetz oder zum sog. Direktzugang. Wenn in drei traditionellen Studienstätten neben den Studienangeboten zu sonderpädagogischen Sprachheilpädagogik auch Bachelor-Studiengänge zur Sprachtherapie bestehen, so wird hier die fachliche Einheit der Sprachheilpädagogik fortgesetzt, die allerdings hinsichtlich des formalen, akademischen Abschlussniveaus nicht besteht.

An 15 weiteren Studienstätten, die Studiengänge im schulbezogenen Bereich der Sprachheilpädagogik anbieten, bestehen keine Schwierigkeiten, einen Abschluss auf Master-Niveau anbieten zu können. Dagegen werden hier verstärkt Fragen an die Eigenständigkeit gestellt, wie die Etablierung von Professuren mit der dreifach-Denomination für Lernen, Sprache, Verhalten oder die Integration sonderpädagogischer Gegenstände in stufenbezogene Lehramtsstudiengänge bei gleichzeitigem Verzicht auf differenzierte, sonderpädagogische Fachrichtungen zeigen.