

Sallat, Stephan; Spreer, Markus; Franke, Grit; Schlamp-Diekmann, Franziska
**Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für
Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung**

Stitzinger, Ulrich [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]; Lüdtkke, Ulrike [Hrsg.]: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. 1. Auflage. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2016, S. 119-129. - (Sprachheilpädagogik aktuell; 2)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Sallat, Stephan; Spreer, Markus; Franke, Grit; Schlamp-Diekmann, Franziska:
Pragmatisch-kommunikative Störungen ? Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und
Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung - In: Stitzinger, Ulrich [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]; Lüdtkke,
Ulrike [Hrsg.]: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis.
1. Auflage. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2016, S. 119-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151790

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ulrich Stitzinger | Stephan Sallat | Ulrike Lüdtke (Hrsg.)



Sprache und Inklusion als Chance?!

Expertise und Innovation
für Kita, Schule und Praxis



Sprache und Inklusion als Chance?!

Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis

Im Kontext von Inklusion benötigen Kinder und Jugendliche mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen und entsprechenden heterogenen Ausgangslagen und Entwicklungsperspektiven eine besondere Unterstützung, um Bildungsziele chancengleich erreichen zu können. Dieser innovative Auftrag verlangt eine interdisziplinäre Herangehensweise auf der Basis spezifischer Expertisen und neu angepasster Konzepte für die Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie mit Blick auf Übergänge und Kooperationen zwischen Kita, Schule, sprachtherapeutischer Praxis und Berufsbildung.

Mit diesem Themenspektrum beschäftigt sich der vorliegende Sammelband im Rahmen von Beiträgen des 32. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., der im September 2016 an der Leibniz Universität Hannover stattfand. Neben den Keynote-Beiträgen zu übergreifenden Perspektiven auf Chancen und Herausforderungen von inklusiver Förderung und Therapie im Bereich Sprache und Kommunikation werden folgende inhaltliche Schwerpunkte bearbeitet:

Interventionen bei sprachlichen und schriftsprachlichen Inhalten

- interdisziplinäre Kooperation und Organisation inklusiver Bildung
- pragmatisch-kommunikative Unterstützung und ganzheitliche Ansätze
- Wortschatzlernen und Begriffsbildung
- Grammatikentwicklung
- phonetisch-phonologische Zusammenhänge im Schriftspracherwerb, digitale Medien und Unterstützung durch Eltern

Interventionen bei mathematischen Inhalten

- zentrale sprachliche Einflussfaktoren
- sprachliche Lernbarrieren im Kontext der Fachsprache
- übergreifend konzeptionelle Überlegungen

Interventionen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

- frühkindliche Förderung des Zweitspracherwerbs
- Kinder mit Fluchterfahrung
- inklusive Unterstützung durch Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie
- Elterntraining

Ergänzt wird der Band mit Beiträgen über aktuelle diagnostische Verfahren zu sprachlich-kommunikativen Entwicklungsbereichen in der Anwendung für inklusive Settings. Ferner geben Beiträge aus praxisorientierten Workshops Einblicke in inklusive Perspektiven sprachlicher und kultureller Vielfalt.

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

1. Auflage 2016

ISBN 978-3-8248-1200-4

eISBN 978-3-8248-9983-8

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2016

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Haberkamm

Umschlagfoto: © Wavebreak Media – Fotolia.com

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

Inhalt

SPRACHE UND INKLUSION – ÜBERGREIFENDE PERSPEKTIVEN AUF CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Ulrich Stitzinger, Stephan Sallat

**Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt
Sprache 17**

Marianne Nolte

**Sprache und Sprachverstehen in mathematischen Lernprozessen aus einer
mathematikdidaktischen Perspektive 37**

Pascale Engel de Abreu

Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung 45

Manfred Grohnfeldt

Inklusion zwischen Anspruch und Wirklichkeit..... 59

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: ORGANISATION UND KOOPERATION IN INKLUSIVEN SPRACHLICHEN BILDUNGSKONTEXTEN

Ulrich Stitzinger, Kirsten Diehl, Annegret Gäbel, Ulrike Kopp

**Sprachlich-kommunikative Unterstützung im inklusiven Unterricht – (Wie) kann das
gelingen? 69**

Christian W. Glück, Anja Theisel, Markus Spreer

**Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Ki.SSES-
Proluba..... 83**

Henrike Petzold, Anja Fengler

Praxis des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Sprache an sächsischen Grundschulen 87

Barbara Kohl, Stefanie Brors

Teamteaching konkret – Eine Sprachheilpädagogin und eine Grundschulpädagogin berichten von ihren Erfahrungen 95

Anselm Bajus, Susanne Witte, Ulrike Oberesch, Nicole Ehnert

„Sprachstörungen im Vorschulalter intensiv und interdisziplinär behandeln“: Erfolge eines frühzeitigen interdisziplinären Förder- und Behandlungssettings als Voraussetzung für weitgehende Inklusion im Schulalter 99

Gudrun Hagge

Sprachförderung in der Kita: Organisation der vorschulischen Sprachförderung durch die Sternschule – Förderzentrum Sprache..... 113

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: PRAGMATIK UND KOMMUNIKATION, NARRATION UND GANZHEITLICH MUSIKALISCHE ANSÄTZE

Stephan Sallat, Markus Spreer, Grit Franke, Franziska Schlamp-Diekmann

Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung 119

Anja Schröder, Nitza-Katz-Bernstein, Anke Lengning, Uta Quasthoff, Laura Polke, Juliane Stude

Erfassung und Förderung der interaktiven Erzählfähigkeiten von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf 131

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Quietsch, Quatsch, Matsch: Prototypische Unterrichtskontexte zur Förderung von Sprachkompetenz 145

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: SEMANTIK UND LEXIK

Kim Schick, Andreas Mayer, Martina Weitz

**Unterrichtsin integrierte Förderung lexikalischer Fähigkeiten am Beispiel des
Englischunterrichts 155**

Ellen Bastians

**„Wer weiß was? Wow! Wortschatz!“ Fach/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) –
Ein Beispiel zur Adaption des Konzepts „Wortschatzsammler“ für die Sekundarstufe I 169**

Melanie Jester

**„Hast Du Angst, Kind?“ Mentale Begriffe im Symbolspiel von Vorschulkindern mit und ohne
spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) 177**

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: MORPHOLOGIE UND SYNTAX

Tanja Ulrich

**Grammatische Fähigkeiten deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren mit
Fokus auf dem Kasuserwerb 185**

Margit Berg, Hubertus Hatz, Bettina Janke

**Produktive und rezeptive Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES von der Einschulung
bis zum Ende der 2. Klasse – Ergebnisse aus der Ki.SSES-Studie 193**

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: PHONETIK UND PHONOLOGIE, SCHRIFTSPRACHERWERB UND LITERACY

Reinhard Kargl, Christian Purgstaller

Morphematische Bewusstheit – Eine große Chance für die Förderung der Schriftsprache 201

Michael Kalmár

**Und täglich grüßt das Murmeltier: Phonotaktische Regeln der deutschen Sprache –
(seit 25 Jahren) im Erstschriftspracherwerb noch immer weitgehend unbeachtet 209**

Tanja Jungmann, Ulrike Morawiak, Julia Böhm

**Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung – Konzept und Wirksamkeitsforschung im
Rahmen des KOMPASS-Projektes 215**

Christiane Miosga

Zum Einfluss digitaler Medien auf das Lesen und die Literacy-Entwicklung 223

Anke Buschmann, Bettina Multhauf

**Heidelberger Elternttraining zum Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten
(HET LRS): Konzept und Evaluation 231**

INTERVENTIONEN BEI MATHEMATISCHEN INHALTEN

Anja Schröder, Alexander Röhm, Monika London, Nadine Elstrodt

**Mathematisches Lernen unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Einflussfaktoren
Sprache und Arbeitsgedächtnis 241**

Margit Berg, Stephan Sallat, Susanne Ullrich, Birgit Werner

**Inklusiver Mathematikunterricht als sprach- und kommunikationssensibler Fachunterricht.
Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen 255**

Andreas Mayer

Sprachliche Lernbarrieren beim Erwerb mathematischer Kompetenzen 269

Heiko Seiffert

Lernbarrieren beim Fachwortlernen – zum Beispiel Mathematik 279

Rebecca Klose

Mathematische Begriffsbildung von bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern..... 287

Tanja Jungmann, Andrea Schulz, Julia Böhm, Katja Koch

Alltagsintegrierte Förderung früher mathematischer Kompetenzen – Konzept und Ergebnisse des KOMPASS-Projektes 293

INTERVENTIONEN IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT

Solveig Chilla, Inge Holler-Zittlau, Carla Sack, Susanne van Minnen

Kinder mit Fluchterfahrung als sprachpädagogische Aufgabe 303

Ellen Bastians

**Sprachförderung mit Qualitätsanspruch in der Inklusion!? –
Konzept und Umsetzung an der 11. Gesamtschule Köln-Mülheim im Rahmen von QuisS
(Qualität in sprachheterogenen Schulen) 317**

Christina Haupt

**Inklusion von Roma-Schülerinnen und Schülern: (Wie) Können Sprachtherapie und
Sprachheilpädagogik unterstützen? 325**

Yvonne Adler

**Ergebnisse und Bedingungen früher Förderung des Zweitspracherwerbs nach dem
KomMig-Modell..... 333**

Katja Schmidt

Zweitspracherwerb im bilingualen Kindergarten: auch für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen?..... 341

Ulla Licandro

Die Analyse narrativer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern 349

Anja Starke

Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern – Welchen Einfluss haben Deutschkompetenzen, Ängstlichkeit und kulturelle Unterschiede auf die Entwicklung des Schweigens? 355

Anke Buschmann

Heidelberger Elternttraining zur Förderung von Mehrsprachigkeit: Alltagsintegrierte Sprachförderung zuhause 363

DIAGNOSTIK SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVER ENTWICKLUNGSBEREICHE FÜR INKLUSIVE SETTINGS

Kathrin Mahlau

„Screening grammatischer Fähigkeiten für die 2. Klasse (SGF 2)“ – ein Gruppenverfahren zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten für Kinder zweiter Klassen 373

Hans-Joachim Motsch

ESGRAF 4-8: Grammatiktest für 4-8jährige Kinder. Diagnostik als unverzichtbare Voraussetzung vor Interventionen 381

Katja Johanssen, Jens Kramer, Julia Lukaschyk

Deutscher Mutismus Test (DMT-KoMut) – aus der Praxis, für die Praxis..... 387

Anja Starke, Katja Subellok

Schüchtern oder selektiv mutistisch? DortMuS-Schule – ein Fragebogen für Lehrkräfte im Primarbereich 395

Lilli Wagner

Sprachstandsdiagnostik bei ein- und mehrsprachigen Kindern im inklusiven Kontext mit dem Screening der kindlichen Sprachentwicklung – SCREENIKS 401

VON DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS IN DER PERSPEKTIVE SPRACHLICHER UND KULTURELLER VIELFALT

Sabine Hirler

„Tanz durch das Tor der Sinne“ – Wahrnehmungs- und Sprachförderung durch Rhythmik und Musik 411

Michèle Lorang, Marc Schmidt

Kontrastoptimierung – Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern 425

Marianne Wiedenmann

Ein Sprachprojekt für neu zugewanderte Jugendliche in dem ScienceCenter FrankfurtRheinMain EXPERIMINTA 435

Matthias Jöde

Akustische Optimierung im Klassenzimmer..... 445

Index 455

Autorenverzeichnis..... 461

Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung

Die Frage nach der Partizipation/Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sprachlichen Beeinträchtigungen ist häufig auch mit ihren pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten verknüpft. Dabei beinhaltet ein kompetentes Sprachhandeln unterschiedliche Teilfähigkeiten und Kompetenzen, welche sprachliche, aber auch soziale, kognitive, kulturelle und emotionale Aspekte beinhalten. Dieses interdisziplinäre Themenfeld verlangt nach einer multiprofessionellen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkten pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten.

1 Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden im situations- und kontextangemessenen Sprachhandeln deutlich. Der kompetente Sprecher ist in der Lage, seine sprachlichen Äußerungen sowohl in Bezug auf den Wortschatz und die Wortwahl, als auch in Bezug auf den Satzbau und die inhaltliche Struktur des Redebeitrages der jeweiligen Kommunikationssituation und den Kommunikationspartnern anzupassen. Bei Kindern und Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf gehören aufgrund der eingeschränkten phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen und/oder morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten Auffälligkeiten oder Störungen auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene zur Sekundärsymptomatik der jeweiligen Sprachstörung. Die pragmatisch-kommunikative Sprachebene kann aber auch primär betroffen sein. In diesem Fall spricht man seit der DSM-V Klassifikation von *social communication pragmatic disorder*.

1.1 Diagnostische Erfassung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten

Um Interventionsbedarfe zu erkennen und Ziele/Vorgehensweisen für eine Förderung oder Therapie der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen ableiten zu können, müssen diese Fähigkeiten differenziert erfasst und analysiert werden. Die aktuelle Forschungslage zu pragmatisch-kommunikativen Störungen zeigt allerdings deutliche Desiderata bezüglich der Konzepte für Diagnostik, aber auch für Förderung und Therapie in der Sprachheilpädagogik (Sallat & Spreer, 2014).

Für die Diagnostik pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten im Kindes- und vor allem Jugendalter liegen im deutschsprachigen Raum kaum Verfahren vor. Im Erwachsenenbereich kann man zum Teil Verfahren aus der Diagnostik bei neurologischen Störungen für die Sprachdiagnostik heranziehen. Achhammer et al. (2016) schlagen für das diagnostische Vorgehen bei entwicklungsbedingten pragmatisch-kommunikativen Störungen ein mehrstufiges Verfahren vor: [1] Anamnese, [2] Überprüfung/Analyse der Basiskompetenzen (Mimik, Gestik, Sensorik, Gedächtnis, Aufmerksamkeit), [3] Überprüfung/Analyse der sprachstrukturellen Fähigkeiten (Aussprache, Phonologie, Wortschatz, Grammatik), [4] Überprüfung/Analyse der intrapersonellen und interpersonellen pragmatischen Fähigkeiten in den oben beschriebenen Bereichen Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung; Textverarbeitung/Textproduktion; Situations- und Kontextverhalten. Nur durch die Erfassung von möglichen Beschränkungen in sprachlichen und nichtsprachlichen Entwicklungs- und Verarbeitungsbereichen (Elementen) ist eine Analyse von pragmatischen Störungen möglich (Perkins, 2010).

1.2 Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten

Die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten ist altersabhängig unterschiedlich ausgerichtet. Im vorschulischen Bereich ist die Entwicklung dieser Fähigkeiten als Teil der körperlichen, motorischen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes zu verstehen. Im Schulalter und vor allem im Zuge der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung findet sich dann der Auf- und Ausbau pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten als explizite Aufgabe in den Lehr- und Bildungsplänen. Vorrangig implizit lernen Kinder im vorschulischen Bereich kommunikative Intentionen auszudrücken sowie Berichte oder Geschichte inhaltlich zu strukturieren (Kohäsion, Kohärenz). Ebenfalls lernen sie Modelle und Rollen für das Sprachhandeln als Sender oder Empfänger von Nachrichten (Sprechakte, Implikaturen). Ein weiterer Punkt ist die zunehmende Berücksichtigung des Wissens des Kommunikationspartners (Präsupposition). Im Schulalter werden diese Aspekte vor allem im Deutschunterricht, aber zunehmend auch im Fachunterricht bewusst gemacht und damit explizit vermittelt. In den Formulierungen der Bildungsstandards für die Grundschule (KMK, 2004), die die Grundlage der Lehrpläne der Bundesländer bilden, wird die Bedeutung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in der schulischen Bildung bzw. für die schulische Bildung deutlich. Unter Betrachtung der Kompetenzen der Kinder, die sich beispielsweise den Lernbereichen des Deutschunterrichts zuordnen lassen, wird dies augenscheinlich. Ein großer Teil der hier formulierten Kompetenzen lassen sich entsprechend zuordnen, z. B.: „Sprechbeiträge und Gespräche situationsangemessen planen“, „Wirkungen der Redeweise kennen und beachten“, „Sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten“ (KMK, 2004, S. 9-14; Sallat & Spreer, 2014).

Sowohl bei den skizzierten Unterstützungsmöglichkeiten beim Aufbau pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten als auch bei den anschließend formulierten therapeutischen Angeboten müssen die verschiedenen Dimensionen pragmatisch-kommunikativen Sprachhandelns berücksichtigt werden. Dies bezieht sich auf die lautsprachliche Dimension genauso, wie auf die schriftsprachliche, die non- und paraverbale Dimension und die Betrachtung der Basiskompetenzen (Achhammer et al., 2016, S. 26ff)

1.3 Therapie pragmatisch-kommunikativer Störungen

Im sprachtherapeutischen Bereich ist die Ausrichtung für das frühe Kindesalter ebenfalls zunächst implizit orientiert (Child orientated, naturalistic). Die Kinder sollen pragmatisch-kommunikative Aspekte am Modell ohne Reflektion der Situation und ohne Reflektion des Sprachhandelns lernen. Mit zunehmendem Alter (Jugend- und Erwachsenenalter) werden pragmatisch-kommunikative Aspekte explizit therapiert und geübt. So werden kommunikative Situationen bewusst gemacht und Sprachhandeln reflektiert, ebenfalls wird situativ angemessenes Sprachhandeln erarbeitet und eingeübt. Wesentlich in der Therapieplanung ist zudem die Berücksichtigung eines unterschiedlichen Maßes an inhaltlicher, situativer personeller Komplexität und Flexibilität (Sallat & Spreer, 2014). So wird in der Sprachtherapie zum einen gezielt an Sprachstrukturen gearbeitet. Hierbei wird auf natürliches Sprachhandeln bewusst verzichtet. Mit zunehmenden Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf die therapierte Sprachstruktur wird Wert auf einen sprachlichen Transfer in eine Übungssprache (Phrasen, Sätze) oder mit weiter steigender Komplexität in künstliche „Als-ob-Situationen“ (Spiel/Übung mit begrenzter Anzahl an Akteuren) sowie in Realsituationen gelegt. In einem direkten Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht die Reflektion der Bedeutung von Einzel- und Gruppentherapie. Bestimmte Aspekte pragmatisch-kommunikativen Sprachhandelns kann man nur in Gruppensituationen lernen, auf der anderen Seite ist für das Erkennen anderer Aspekte die Einzelsituation zu bevorzugen. Im Gegensatz zu therapeutischen Situationen in denen künstliche Einzelsituationen vorherrschen bieten pädagogische/schulische Kontexte sowohl in Bezug auf die Anzahl der verfügbaren Kommunikationspartner und möglicher Sozialformen als auch in Bezug auf die durch die Unterrichtsfächer vorgegebenen Inhalte vielfältige Ansatzpunkte für sprachliche Förderung und Therapie.

Strukturierung therapeutischer Maßnahmen

Für die inhaltliche Ausrichtung der therapeutischen Angebote sollten die Therapie- und Förderbereiche [1] Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung, [2] Textverarbeitung/Textverständnis sowie [3] Situations- und Kontextverhalten (Achhammer et al., 2016, S. 87) berücksichtigt werden. In der Unterscheidung der intrapersonellen Ebene (Erkennen, Verstehen) und der interpersonellen Ebene (Produzieren, An-

wenden) stellen sie Anknüpfungspunkte für die sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Arbeit.

[1] Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung

Intrapersonelle Ebene (Verstehen/Erkennen): Kennen von Gesprächs- und Diskursregeln, Erkennen von übergaberelevanten Stellen bei Gesprächen, Zuhörerverhalten, Erweitertes Monitoring des Sprachverstehen, Verstehen nichtwörtlicher Rede

Interpersonelle Ebene (Produzieren/Anwenden): Verbesserung und Erweiterung von Gesprächsführung/Diskursgestaltung, Verbesserung der Fähigkeiten zum Turn Taking, Umgang mit Themenwechsel und Abdrift, Reparaturen, Verwenden nichtwörtlicher Rede

[2] Textverarbeitung/Textverständnis

Intrapersonelle Ebene (Verstehen/Erkennen): Texte/Äußerungen verstehen
Verständnis für Präsuppositionen, Inferenzen erkennen, Sinnentnahme aus mündlichen und schriftlichen Texte (Kohärenz/Kohäsion)

Interpersonelle Ebene (Produzieren/Anwenden): Texte/Äußerungen produzieren
Informationsgehalt anpassen (Präsupposition), Einsatz von Kohärenz/Kohäsion beachten, Förderung mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeit

[3] Situations- und Kontextverhalten

Intrapersonelle Ebene (Verstehen/Erkennen): Soziale Interpretation
Verstehen nonverbaler Mittel, Verständnis für Kontexthinweise (sozialer Kontext z. B. sozialer Status, Erwartungen; Sachkontext z. B. Raum, Zeit, Thema), Verstehen von Gedanken und Intentionen anderer (Perspektivübernahme), Verstehen von sozialen Rollen und Beziehungen (z. B. Freundschaften, Gruppen)

Interpersonelle Ebene (Produzieren/Anwenden): Soziale Interaktion
Einsatz nonverbaler Mittel, Verbesserung der Flexibilität durch Strategien, Angemessene Wortschatzverwendung, Höflichkeit, Rücksichtnahme, Wertschätzung und Interaktion in Gruppen und Beziehungen

2 Auf- und Ausbau pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten: Methodisch-didaktische Möglichkeiten in der Sekundarstufe

Curriculare Vorgaben, die – auf Bildungsstandards basierend – Grundlage der unterrichtlichen Tätigkeit sind, enthalten eine Vielzahl von Kompetenzbeschreibungen, die pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in unterschiedlichen Modi und Settings fordern. Auch wird gerade in der Sekundarstufe das Anbahnen von Schlüsselqualifikationen, insbesondere von kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten, im Hin-

blick auf die Berufsvorbereitung immer bedeutsamer. Aus diesen Gründen ist bei einer Beeinträchtigung im Bereich Kommunikation-Pragmatik eine Förderung bzw. Intervention unabdingbar. Gerade im schulischen Kontext kann diese aufgrund der kommunikationsfordernden und -fördernden Gruppensituation optimal gestaltet werden (Schlamp-Diekmann, 2014; Sallat & Spreer, 2014).

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden verschiedene kooperative Methoden zur Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten für den Unterricht in der Sekundarstufe vorgestellt (Schlamp-Diekmann, 2014). Zudem werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie „echte“ Kommunikation und Kooperation in der Gruppenarbeit erreicht werden kann (Ruppert-Guglhör, 2015).

2.1 Didaktische Grundlagen der Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten

Voraussetzung für die Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten von Jugendlichen sind u. a. geeignete Kommunikationsbedingungen (Schmitt & Weiß, 2004), v.a. ein förderliches Klima. Denn insbesondere im Jugendalter können negative Kommunikationserlebnisse, ein geringer sozialer Status oder auch reduzierte fachliche und sprachliche Kompetenzen (Ruppert-Guglhör, 2015) zu einer steigenden Unsicherheit führen, sich sprachlich vor anderen zu äußern. Um diese zu beheben, ist eine angstfreie Atmosphäre besonders wichtig, in der die Jugendlichen durch vielfältige Sprechansätze zum Kommunizieren und Sprechen ermutigt werden. Ein weiteres didaktisches Prinzip ist das Herstellen und Nutzen von Klassenraumformaten, die insbesondere der Strukturierung sprachlicher Handlungszusammenhänge dienen (Lütje-Klose, 1997). Im Jugendalter eignen sich hier insbesondere kooperative Methoden als fest etablierte Kommunikationsrituale. Besonders förderlich ist dabei eine kontinuierliche Reflexion der Kommunikationsprozesse.

Zudem wird es im Unterricht der Sekundarstufe immer relevanter, in Partner- und Gruppenarbeit „echte“ Kooperation und Kommunikation zu erreichen. Dies geschieht durch eine gezielte Planung und Vorbereitung der Zusammenarbeit und durch eine klare Rollenverteilung (Ruppert-Guglhör, 2015). In der Analyse der Gelingens- und Scheiternsbedingungen sollten die intrapersonellen und interpersonellen Aspekte des pragmatischen Sprachhandelns des Jugendlichen (s. o.) reflektiert werden und ggf. Grundlage für Fortführungen, Erweiterungen und Wiederholungen der Übungen sein.

2.2 Praktische Umsetzung

Im Folgenden werden verschiedene Beispiele zur praktischen Umsetzung der Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten aufgezeigt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Herstellen lebensnaher und motivierender Kommunikationskontexte (Schlamp-Diekmann, 2014).

2.2.1 Kooperative Methoden zur Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten

Kooperative Methoden (Aßmann, 2013) eignen sich besonders für den Einsatz im Unterricht der Sekundarstufe und führen zu einer hohen verbalen Aktivierung der Schüler sowie zu realen Kommunikationssituationen. Dadurch können kommunikativ-pragmatische Kompetenzen in diesen Formaten gezielt gefördert und im Anschluss jeweils reflektiert werden. Hier zwei Beispiele kooperativer Methoden:

Methode 1: Think-pair-share

Bei der Methode „Think-pair-share“ (Kagan, 1990) erhalten die Schüler eine Frage oder eine Aufgabe, über die sie in Phase 1 (Think) vorerst alleine nachdenken und eine individuelle Lösung erarbeiten. Nach einem akustischen oder optischen Signal tauschen sie sich über ihre Lösungen mit einem Partner oder in ihrer „Murmelgruppe“ aus (Phase 2: Pair). Beim nächsten Signal werden die Ergebnisse im Plenum gesammelt und damit allen verfügbar gemacht (Phase 3: Share).

Zur Unterstützung von Jugendlichen mit kommunikativ-pragmatischen Beeinträchtigungen können Strukturierungshilfen, wie z. B. Satzanfänge oder Dialogkarten eingesetzt werden:

- Austausch von Meinungen oder Vermutungen: „Ich glaube, dass...“; „Mir fällt auf, dass...“; „Ich weiß, dass...“; „Ich bin der Meinung, dass...“;
- Aktivierung von Vorwissen: „Wir müssen Wasser sparen, weil...“; „Die Wasserqualität können wir untersuchen, indem wir...“ (Schlamp-Diekmann, 2014).

Methode 2: Innen- und Außenkreis

Bei der Methode „Innen- und Außenkreis“ (Weidner, 2008) tauschen sich die Jugendlichen zu einem bestimmten Thema oder einer Fragestellung aus. Auch hier kann die Kommunikationssituation strukturiert werden, z. B. durch Dialogkarten, Frage-Antwort-Karten oder Satzanfänge.

Vorgehen:

- Die Hälfte der Schüler steht in einem inneren Kreis und schaut nach außen. Die andere Hälfte steht in einem äußeren Kreis und schaut nach innen, so dass sich jeweils zwei Jugendliche gegenüberstehen.
- Die Lehrkraft stellt eine Frage oder Aufgabe und unterstützt mit entsprechenden Satzanfängen (z. B. Bericht aus dem Praktikum: „Mein Praktikum war gut/nicht gut, weil...“; Austausch von Stimmungen: „Mir geht’s heute gut/nicht gut, weil...“; Wiederholung von Gelerntem: „Das Wort ‘Transformator’ bedeutet, dass...“).
- Die Schüler tauschen sich jeweils mit ihrem gegenüberstehenden Partner aus.
- Wenn ein Signal ertönt, wechselt der Außenkreis einen oder mehrere festgelegte Partner nach rechts, so dass jeder Schüler einen neuen Partner hat.
- Nun tauschen sich die neuen Partnergruppen zur gleichen Frage oder zu einer neuen Aufgabe aus.

2.2.2 Kommunikation und Kooperation in der Gruppenarbeit

Neben dem Einsatz spezifischer kooperativer Methoden können auch in der traditionellen Gruppenarbeit Kommunikation und Kooperation besonders gefördert werden. Dies geschieht durch eine klare Rollenverteilung. Voraussetzung ist dabei, dass jede Rolle intensiv erarbeitet und trainiert wird und dass jede Rolle zwingend eine kommunikative Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern erfordert. Als geeignet erweisen sich nach Ruppert-Guglhör (2015) vier Rollen:

- Leser (Arbeitsaufträge lesen; die vollständige Bearbeitung kontrollieren),
- Schreiber/Reporter (Material holen; Ergebnisse notieren),
- Sprecher (Zeitwächter; Hilfe holen; Ergebnisse präsentieren),
- Team-Manager (Verantwortung, dass alle mitarbeiten; Gruppenmitglieder ermutigen, ihre Ideen einzubringen; auf Einhaltung der Gesprächslautstärke achten).

Zur Erarbeitung der Rollenaufgaben und zur Einführung in der Klasse erhalten die Schüler einen Informationstext über ihre jeweilige Rolle. Anschließend tauschen sie sich über ihre Rolle sowie die Notwendigkeit und Umsetzung ihrer Rolle in einer Expertengruppe aus (alle Leser/Schreiber/Sprecher/Team-Manager). Danach werden die Ergebnisse der Klasse vorgestellt.

Um die Rollenaufgaben zu erproben, stellen die Schüler ihre jeweilige Rolle in ihrer Lerngruppe (heterogene Zusammensetzung) vor („Meine Aufgabe ist ...“; „Meine Rolle ist wichtig, weil...“). Im Anschluss bearbeitet die Gruppe eine möglichst einfache Aufgabenstellung (z. B. Knobelaufgabe), bei der nun jeder seine Rolle erfüllt. Am Ende erfolgt eine ausführliche Reflexion der Rollenaufgaben sowie des Erfolgs der Gruppenarbeit. Dieses Vorgehen wird über mehrere Wochen hinweg vollzogen, so dass die Rollen trainiert und etabliert werden. Erst dann kann ein Tausch der Rollen erfolgen (Ruppert-Guglhör, 2015).

3 Pragmatische Fähigkeiten: Anforderungen an Jugendliche im Übergang zum Beruf

In der Übergangszeit zwischen Schule und Beruf kommen auf die Schüler und Schülerinnen neue, in der Regel ungewohnte Situationen und sprachliche Herausforderungen zu (Sallat, 2014). Durch das Verlassen der Schule ändert sich die Lebenswelt der Schüler. Entscheidend ist dabei die Wahl des richtigen Berufes bzw. die Wahl des richtigen Berufsweges. Richtig heißt dabei: die zentralen Tätigkeiten und Inhalte des Berufs sollten den Neigungen und Interessen entsprechen, man sollte über die diejenigen (sprachlichen) Fähigkeiten verfügen, die zu den Anforderungen passen und idealerweise sollten auch gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen. Um das richtige Berufsfeld herauszufinden, gilt es Erfahrungen über den Schul- und Frei-

zeitkontext hinaus zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Berufe kennen lernen, in dem sie Praktika mit ggf. vorgeschalteten Vorstellungsgespräche absolvieren, Betriebsbesichtigungen machen, Informationsveranstaltungen besuchen, in Medien recherchieren und Personen aus ihrem Umfeld gezielt nach relevanten Informationen befragen. In all diesen Situationen kommt den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten eine hohe Bedeutung zu. Situationsadäquat müssen beispielsweise Gespräche mit fremden Personen geführt, die eigene Person präsentiert, Informationen über eigene Kommunikationsbesonderheiten gegeben oder Absprachen in Gruppen getroffen werden. Ebenso muss auf Anweisungen oder in Konfliktsituationen reagiert werden.

3.1 Das Berufsbildungswerk als Übergangsbegleiter

Das Berufsbildungswerk Leipzig mit seinen Förderschwerpunkten Hören und Sprache bildet nicht nur in annähernd 30 anerkannten Ausbildungsberufen aus, sondern beginnt seine Arbeit bereits mit der Berufsvorbereitung. Zum einen haben die Schüler und Schülerinnen in eigenen berufsvorbereitenden Maßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr, BVJ; Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, BVB) die Möglichkeit, sich im schulischen oder praktischen Kontext beruflich zu orientieren (vgl. auch Franke et al., 2006). Gleichzeitig findet eine individuelle Förderung ihrer sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten statt. Dazu gibt es am Berufsbildungswerk verschiedene Fachdienste, z. B. Sozialpädagogen, Logopäden, Psychologen, Stütz- und Förderlehrer, Ärzte oder Gebärdensprachdolmetscher.

Zum anderen bestehen Kooperationen mit einschlägigen Förderschulen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie auch Teilnehmende des Berufsbildungswerkes besuchen Klassen während ihrer Berufsorientierung. Sogenannte Berufsorientierungsboxen (BOBs) bringen anhand von anschaulichen Aufgaben den Schülerinnen und Schülern die Inhalte einzelner Berufsfelder näher. Es werden damit Situationen geschaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler in einem vertrauten Umfeld – ihrer eigenen Klasse – mit gleichaltrigen Personen ins Gespräch kommen können. Neben dem informativen Charakter wird gleichzeitig das Kommunikationsverhalten im Rahmen beruflicher Orientierung trainiert.

3.2 Pragmatisch-kommunikative Anforderungen in der Berufsorientierung

Höhere Anforderungen an das kommunikative Verhalten stellen die Klassenfahrten zur Berufsorientierung dar. Für eine Woche besteht für Klassen der Förderschulen die Möglichkeit, im Berufsbildungswerk Berufe und den Ausbildungsalltag kennen zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in dieser Zeit nicht mehr im Klassenverband, sondern arbeiten in den verschiedenen Ausbildungsbereichen des BBW gemeinsam mit Auszubildenden des Berufsbildungswerkes. Teilweise befinden sie sich allein als fremde Person in einer Umgebung, die allen anderen vertraut ist. Hier gilt es, sich auch kommunikativ zurechtzufinden. Angefangen bei den intra- und

interpersonellen sprachlichen Anforderungen des Arbeitsfeldes mit Fragen zu Arbeitsabläufen, Nachfragen bei Nichtverstehen, Antworten auf Fragen zu Vorerfahrungen bis hin zu organisatorischen Fragen wie z. B. nach dem Weg zur Toilette oder zu unstrukturierten Kommunikationssituationen in den Pausen. Auch hier müssen sich die Schüler und Schülerinnen in ihrer Rolle in der Gruppe beweisen und situations- und kontextangemessenen Sprachgebrauch zeigen.

Der Vorteil dieser thematischen Klassenfahrt ist, dass diese Erfahrungen im geschützten Rahmen des Berufsbildungswerkes stattfinden, wo Teilnehmende mit ähnlichem Förderbedarf lernen und wo die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Förderschülerinnen und -schülern vertraut sind.

3.3 Pragmatisch-kommunikative Anforderungen in Betriebspraktika

Eine große Steigerung bezüglich des kommunikativ-pragmatischen Anforderungsniveaus stellen Betriebspraktika dar. Die erworbenen oder geförderten Fähigkeiten müssen in Realsituationen angewendet werden. Möglicherweise ist zunächst ein Vorstellungsgespräch zu absolvieren, in welchem der Chef oder eine Mitarbeiterin prüft, ob sich der Schüler oder die Schülerin für dieses Praktikum eignet. Dieses Prüfen findet einzig im Gespräch statt. Der potenzielle Praktikant bzw. die potenzielle Praktikantin soll Auskunft über seine bzw. ihre Vorstellungen, seine bzw. ihre Motivation und seine bzw. ihre Ziele geben. Anhand seines bzw. ihres Gesprächsverhaltens wird er oder sie eingeschätzt. Es liegt auf der Hand, dass es hier nicht nur um Inhalte geht, sondern auch darum, wie diese Inhalte vermittelt werden. Mit anderen Worten: Wie kann sich der Schüler oder die Schülerin auf diese Situation einstellen und seine bzw. ihre sprachlichen Fähigkeiten in einer Weise einsetzen, dass Inhalte und Person in einem guten Licht stehen? Eine Fortsetzung der situations- und kontextangemessenen Sprachverwendung in Realsituationen findet im Praktikum in einer Firma statt. Diese haben in aller Regel wenig mit Förderschülern und -schülerinnen zu tun. Trotzdem muss der Praktikant Aufträge gut und schnell abarbeiten und wenigstens nicht stören und im besten Fall hilfreich sein soll. Vielfältige kommunikative Fähigkeiten sind hier zur Bewältigung dieser neuen Situation gefragt. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass Erfolg oder Misserfolg von Vorstellungsgesprächen und Praktika mitunter über den gesamten Lebensweg entscheiden können. Vor diesem Hintergrund sind diese Situationen hoch bedeutsam und sollten bei Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf besondere Aufmerksamkeit finden.

Die beiden Beispiele Vorstellungsgespräch und Praktikum sollen verdeutlichen, worauf die Schüler und Schülerinnen in den letzten Schuljahren bei der Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten vorbereitet werden müssen. Sie müssen darin gefördert werden, dass sie ihre formal-sprachlichen Fähigkeiten – mit und ohne Einschränkungen – in unterschiedlichen Situationen angemessen einzusetzen können, damit Berufsorientierung, Berufsausbildung und Berufskarriere gelingen kann.

4 Zusammenfassung

Für Kinder und Jugendliche im Sekundarschulalter gilt: Die Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen muss für bzw. in realen Situationen passieren. Gerade Unterricht und Schule bieten durch variierbare Sozialformen und vielfältige Sachkontexte in den Unterrichtsfächern und Themengebieten dafür strukturell gute Voraussetzungen und Möglichkeiten. Der vorgestellte Strukturierungsrahmen von Achhammer et al. (2016) bezüglich der Therapie- und Förderbereiche [1] Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung, [2] Textverarbeitung/Textverständnis sowie [3] Situations- und Kontextverhalten mit der Unterscheidung in intrapersonelle Aspekte (verstehen/erkennen) und interpersonelle Aspekte (produzieren/anwenden) bietet zudem eine gute Grundlage um pragmatische Teilaspekte fokussiert fördern zu können.

Um gesellschaftliche Teilhabe sicherstellen zu können bedarf es gerade bei der Begleitung Jugendlicher im Übergang von der Schule in das Berufsleben entsprechender Netzwerke bzw. Kooperationen mit weiterführenden Bildungseinrichtungen einerseits sowie mit Betrieben und Praktikumsgebern andererseits.

Während Kooperationen mit weiterführenden Bildungseinrichtungen den Vorteil haben, dass kommunikative Situationen begleitet und individuell rückgekoppelt werden können, sind natürlich Betriebe und andere Praktikumsgeber bereits der reale Arbeitsmarkt, auf den sich die Schüler und Schülerinnen später beweisen müssen.

Um den Inklusionsgedanken zu stärken, sollten sämtliche (sonder-)pädagogisch, medizinisch-therapeutische und psychologische Fachkräfte ihre Kontakte zum Arbeitsmarkt dazu nutzen, um über besondere Bedarfe von Förderschülern und -schülerinnen aufzuklären und die Gesellschaft zu sensibilisieren. Letztendlich nutzt dies indirekt wieder den Schülern und Schülerinnen, wenn zukünftige Praktikumsgeber ihnen gegenüber aufgeschlossen sind.

Literatur

- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Reihe Forum Logopädie*. Stuttgart: Thieme.
- Aßmann, K. (2013). *Kooperatives Lernen – Methodenbox Deutsch*. Oberursel: Finken Verlag.
- Franke, G. et al. (2006). Hinweise für die Beratungspraxis. In Leipzig Berufsbildungswerk für Hör- und Sprachgeschädigte (Hrsg.), *Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen* (S. 228-254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano/CA: Resources for Teachers, Inc.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Ruppert-Guglhör, I. (2015). *Rollen in der Gruppenarbeit: Jeder kann etwas. Keiner kann alles. Zusammen können wir viel! Kooperatives Lernen erfolgreich ermöglichen*. *Praxis Sprache*, 3, 180.
- Sallat, S. (2014). Einstieg ins Berufsleben bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Sprach(entwicklungs)störungen. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Bd. 4: Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 237-248). München: Elsevier.
- Sallat, S., & Spreer, M. (2014). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3 (3), 156-166.
- Schlamp-Diekmann, F. (2014). Kommunikativ-pragmatische Störungen bei Jugendlichen – Störungsbild und Möglichkeiten der Intervention. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Bd. 4: Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 173-188). München: Elsevier.
- Schmitt, K., & Weiß, P. (2004). Sprach- und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach- und Kommunikationsförderung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 5*: Stuttgart: Kohlhammer.
- Weidner, M. (2008). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.