

Sallat, Stephan; Spreer, Markus; Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Bundeskongress (33. : 2018 : Rostock)

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern

Jungmann, Tanja [Hrsg.]; Gierschner, Beate [Hrsg.]; Meindl, Marlene [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2018, S. 346-354. - (Sprachheilpädagogik aktuell; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Sallat, Stephan; Spreer, Markus; Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Bundeskongress (33. : 2018 : Rostock): Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern - In: Jungmann, Tanja [Hrsg.]; Gierschner, Beate [Hrsg.]; Meindl, Marlene [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2018, S. 346-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202945 - DOI: 10.25656/01.20294

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202945>

<https://doi.org/10.25656/01.20294>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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



Sprach- und Bildungshorizonte

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern

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 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

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

Mobbingverfahren 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

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..... 175

Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl

Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse 182

Jens Kramer & Julia Lukaschyk

Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)..... 188

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 196**

Birgit Appelbaum

Diagnostik mit (lautsprachunterstützten) Gebärden – und wie? 201

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern209

Sarah Girlich, Robert Jurlita & Christian W. Glück

**Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische
Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung 211**

Michaela Kurtz & Tanja Jungmann

**Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache
von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache 218**

Kathrin Mahlau & Sylvia Herse

**Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht
gefördert werden? 225**

Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar

**Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur
Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder
aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten 234**

Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks

**Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern
durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie 242**

Heiko Seiffert

Ohne Grammatik geht es nicht..... 249

Stephanie Riehemann

**Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im
Schulalter 253**

Sandra Beßling

**Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz –
Behandlung von textgrammatischen Störungen 260**

Ellen Bastians

**Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in
mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I 268**

Beate Gierschner & Tanja Jungmann

**Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern,
Jugendlichen und Erwachsenen..... 274**

Reinhard Kargl & Christian Purgstaller

**Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis -
LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus 281**

Ellen Bastians

**Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht
der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings 288**

Ellen Bastians

**Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung –
Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung
bei Mehrsprachigkeit 298**

Karin Reber

**Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache:
Das Potential neuer Medien nutzen 305**

Detta Sophie Schütz

**Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule:
Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs) 313**

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

Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration..... 319

Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth

**Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit
Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und
ehrenamtliche Helfer*innen..... 331**

Annika Endres

**Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und
mehrfacher Behinderung 340**

Stephan Sallat & Markus Spreer

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern 346

Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke

**Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext –
Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien 355**

Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius

**Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem
Mutismus 362**

Ulrike Funke

**Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur
Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung
(SEV, SES, Mutismus...) 371**

Index 379

Autorenverzeichnis 387

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten stehen erst in den letzten Jahren stärker im Fokus von Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (u.a. Achhammer et al., 2016). Dies verwundert, da der situations- und kontextangemessene Sprachgebrauch in Kommunikation und Interaktion das Ziel jeglicher Intervention und Förderung im Bereich Sprache ist, unabhängig von der betroffenen Sprachebene. Ein weiterer Grund ist aber auch, dass für die Entwicklung und mögliche Störungen im Bereich Pragmatik-Kommunikation keine verbindlichen Modelle oder Klassifikationen vorlagen. So wurden zwar Störungen und Symptome beschrieben und Möglichkeiten für die Förderung und Therapie von Einzelaspekten entwickelt, diese konnten jedoch bislang wenig aufeinander bezogen und in einen Gesamtzusammenhang zur Kindlichen Entwicklung (z.B. in Sprache, Kognition, Motorik und Wahrnehmung) gestellt werden. Mit der DSM-5 der American Psychiatric Association wurde die "social (pragmatic) communication disorder – SPCD" in die Klassifikation aufgenommen (Falkai, Wittchen, & Döpfner, 2015). Sie ist gekennzeichnet durch persistierende Probleme im sozialen Gebrauch und Verständnis verbaler und nonverbaler Kommunikation, wobei die Störungen oder Auffälligkeiten nicht auf angeborene oder erworbene Bedingungen zurückzuführen sind (im Gegensatz bspw. zur Autismus-Spektrum-Störung).

1. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten

Pragmatisch kommunikative Fähigkeiten zeigen sich in einem kontext- und situationsangemessenen Einsatz sowie im Erkennen von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln in Kommunikation und Interaktion. Es lassen sich Basiskompetenzen der Pragmatik (Sensorik - Sehen/Hören; Aufmerksamkeit; Emotion; Gedächtnis; Inferenz, Theory of Mind, Exekutive Funktionen), nonverbale und para-verbale Dimensionen der Pragmatik (Mimik, Gestik, Prosodie) sowie sprachliche Dimensionen der Pragmatik (Sprechakte, Implikaturen, Dialog/Turn-Taking, Reparaturen, Höflichkeit, Ironie, Humor, Metapher, Kohärenz, Kohäsion, Präsupposition) unterscheiden (ausführlich siehe Achhammer et al., 2016).

Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen stellen sich vielfältig dar. Sie beinhalten nach Sallat & Spreer (2017, 227f.):

- "Sozialangemessene Kommunikation (Begrüßungsformeln, Gesprächsroutinen, Beachtung der sozialen Stellung des Kommunikationspartners, Höflichkeit)

- gelingende Kommunikation, unabhängig von der Anzahl der Kommunikationspartner (Monolog, Dialog, Diskussion)
- gelingende Kommunikation, unabhängig von Vertrautheit mit Kommunikationspartnern (vertraut: Familie, Freunde, Peers; weniger vertraut: Erzieher, Lehrer, Vorgesetzte; nicht vertraut: fremde, unbekannte Personen)
- Berücksichtigung des Vorwissens des Gesprächspartners zum Gesprächsthema bei der eigenen Äußerung
- Verstehen von impliziten Inhalten (Implikaturen, Metaphern)
- Strukturieren von Inhalten (Informationsstruktur, Kohärenz, Kohäsion, Erzählfähigkeit)
- Beachtung kultureller Konventionen (Blickkontakt, Lautstärke, Mimik, Gestik)
- Realisation von Sprecherwechsel/Sprechakten (turn-taking, Erkennen übergaberelevanter Stellen, Einhalten von Gesprächs- und Diskursregeln, Zuhörerverhalten)
- Themenbezug (Wortwahl, ggf. Fachwortschatz, Perspektivübernahme)
- Reparatur der eignen Äußerung bei Missverstehen des Gesprächspartners

Für die Förderung/Therapie bei pragmatisch-kommunikativen Störungen werden in der Literatur Schwerpunkte angegeben, welche die jeweiligen Teilaspekte unterschiedlich gewichten und berücksichtigen. Zumeist stehen sie unverbunden nebeneinander (Kannengieser, 2015; Möller & Ritterfeld, 2010; Perkins, 2010). Ein allgemein anerkanntes Modell zur Zuordnung von Übungen oder Therapiebausteinen fehlte bislang. Achhammer et al. haben 2016 ein Ordnungssystem (Förder- und Therapieschwerpunkte) vorgelegt, welches die Teilaspekte nun stärker aufeinander bezieht und somit eine gestufte Vorgehensweise ermöglicht. Im Bereich Kommunikationsverhalten/*Gesprächsführung* stehen Sprechakte, Dialoge und Diskurse und damit das korrekte Sprachhandeln im Mittelpunkt. Förderaspekte sind hierbei die Organisation und Strukturierung von sprachlichen kommunikativen Äußerungen sowie von Interaktion. Im Bereich *Textverarbeitung/Textproduktion* geht es um den Inhalt und die Struktur von laut- und schriftsprachlichen Texten (z.B. Äußerungen, Erzählungen, Berichte). Diese müssen gegebenenfalls an den Kommunikationspartner angepasst werden. Im Bereich *Situations- und Kontextverhalten* geht es um die Verwendung von nonverbalen, emotionalen und sozialen Mitteln beim Verstehen sowie ihren Einsatz bei eigenen Kommunikationsbeiträgen. Hierbei müssen auch soziale Rollen sowie räumliche und inhalts-/sachbezogene Kontexte berücksichtigt werden. In Anlehnung an Perkins (2010) werden darüber hinaus *intrapersonelle Leistungen (Erkennen/Verstehen)* und *interpersonelle Leistungen (Produzieren/Anwenden)* unterschieden.

2. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in Schule und Unterricht

"Pädagogische Einrichtungen (Kita, Schule) bieten im Gegensatz zur Sprachtherapie *vielfältige inhaltliche, soziale, räumliche, sprachliche und kognitive Kontexte*, die sich für die Förderung und Therapie bei pragmatisch-kommunikativen Störungen anbieten" (Sallat & Spreer 2017, 284).



Abb. 1: Förderkontexte in Schule und Unterricht

So ist der Lernort Schule durch die Unterteilung in Unterrichtsfächer, aber auch durch schulorganisatorische Rahmenbedingungen (Zusammenstellung von Klassen / Jahrgangsstufen; Fachräume etc.) sowie didaktisch-methodische Maßnahmen (Sozial- und Lernformen) ein Handlungsfeld, in dem pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung sind. Auf der anderen Seite bieten sich in Schule und Unterricht viele Möglichkeiten, die Kontexte (sprachlich, sozial, räumlich, inhaltlich, kognitiv) auf die Bedürfnisse von Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen abzustimmen und in vielfältige natürliche Förder- und Therapiesituationen zu integrieren (vgl. Abb.1). Darüber hinaus werden einige pragmatisch-kommunikative Aspekte erst im Schulalter erworben und sind Teil der Bildungs- und Lehrpläne:

- Curriculum im Fach Deutsch (u.a. Entwicklung von Erzählfähigkeit, Formulieren von Berichten - in höheren Klassen: Anschreiben, Briefe)
- Fachwortschatz - Sprachhandeln im jeweiligen Fach- und Sachkontext
- Fachübergreifende Operatoren / Bildungssprache (u.a. argumentieren, beschreiben, begründen, erklären) (vgl. Sallat & Spreer, 2014, 2017).

Für viele Schüler stellt der Raumwechsel für den Fachunterricht als Veränderung des räumlichen Kontextes eine pragmatisch-kommunikative Herausforderung dar (u.a. Ausrichtung der Sitzpositionen der Schüler, ggf. fachspezifisches Interieur, das als Referenz zur Verfügung steht). Ein weiterer Punkt ist das Fachlehrerprinzip, da sich der Schüler oft nur für eine Stunde pro Woche neben dem Sachkontext (Inhalt, Fachsprache) auch auf wechselnde Kommunikationspartner (Fachlehrer) sowie andere Methoden, Lern- und Sozialformen einstellen muss. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn eine Unterrichtsklasse für einzelne Unterrichtsstunden aufgeteilt wird oder über äußere Differenzierung klassenübergreifende Lerngruppen gebildet werden (z.B. Sport, Musik, Kunst, ggf. Sachunterricht/Schulgarten, Projekttag). Solche Wechsel und Veränderungen der gewohnten Kontexte können auch bewusst als Teil der Förderung im Bereich Pragmatik eingesetzt und geplant werden.

Doch auch über den Unterricht hinausgehend bietet das Setting "Schule" unzählige Realanlässe, in denen situationsadäquates Sprachhandeln notwendig wird. Dies ist für alle Klassenstufen und für den gesamten Schuljahresverlauf zutreffend. So bieten Angebote im Rahmen der Ganztagsbetreuung, Arbeitsgemeinschaften und Projekttag bzw. -wochen inhaltlich vertiefende Sprechkanäle. Aber auch Wandertage (Exkursionen in Museen oder Ausstellungen etc.), Klassenfahrten oder Landschulheimaufenthalte bieten den Rahmen in vielfältigen Situationen mit (fremden) Personen in unbekannter Umgebung kommunizieren (Sallat & Spreer, 2014). Die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten findet schwerpunktmäßig auch bei schulischen Maßnahmen im Zuge von Berufsorientierung, -vorbereitung und -beratung bei Schülern der Sekundarstufe statt (Sallat et al., 2016).

3. Aufbau der Förderung

Die Förderung im Bereich Pragmatik-Kommunikation sollte innerhalb der drei Förder- und Therapiebereiche [1] *Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung*, [2] *Textverarbeitung/Textproduktion*, [3] *Situations- und Kontextverhalten* für die darin enthaltenen Teilkompetenzen entwicklungsorientiert und mit aufsteigender Komplexität vom interpersonellen Erkennen und Verstehen über das interpersonelle Produzieren und Anwenden bis hin zum flexiblen Einsatz in Realsituationen aufgebaut sein (Achhammer et al., 2016). Die Förderung geschieht nicht pauschal durch vermehrte Gespräche oder Interaktion. Vielmehr ist eine Individualisierung auf die Situation des Kindes notwendig. Die Übungen müssen aufeinander bezogen und hierarchisch sowie nach Möglichkeit entwicklungsproximal aufgebaut sein. Die Abbildung 2 verdeutlicht dieses stufenweise Vorgehen der Förderung und Therapie im Bereich Pragmatik-Kommunikation. Aufbauend auf der Sicherstellung und

Beachtung der Basiskompetenzen sollte stets rezeptiv - auf der intrapersonellen Ebene - begonnen werden. Hierbei steht das Erkennen, Verstehen und auch Interpretieren pragmatischer Aspekte der Kommunikationssituation, schwerpunktmäßig natürlich des Kommunikationspartners, im Vordergrund. Dabei müssen die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Informationen und Hinweise sowie der Kontext isoliert beachtet und fokussiert werden. Erst im Anschluss kann die Arbeit an der produktiven Realisation dieser verbalen, nonverbalen und paraverbalen Aspekte durch das Kind erfolgen. Hierbei sollten in den Übungssituationen die personellen, inhaltlichen und situativen Kontexte gezielt variiert und erweitert werden. Als Ziel der Förderung stehen dann die flexible Verwendung und Erkennung pragmatischer Aspekte in Spontansprache und Realsituationen. Dazu müssen natürliche Kommunikationsanlässe einbezogen und gezielt inhaltlich sowie in Bezug auf die Akteure und Handlungen erweitert und metasprachlich reflektiert werden.

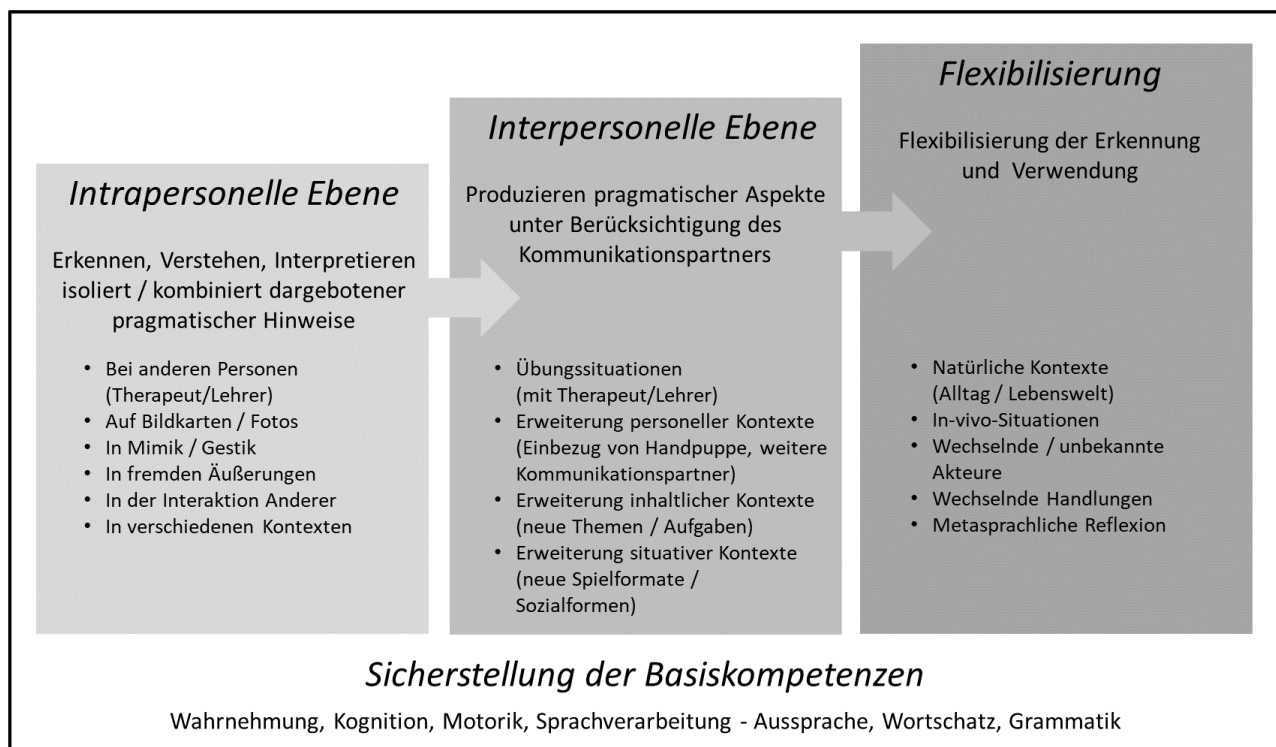


Abbildung 2: Hierarchischer Aufbau von Förderung und Therapie im Bereich Pragmatik

4. Vorüberlegungen zur Förderung des Situations- und Kontextverhaltens im Bereich Emotionsverarbeitung und -verwendung

Im folgenden Abschnitt werden Vorüberlegungen beschrieben, welche die Vielschichtigkeit der Arbeit im Bereich Pragmatik verdeutlichen und gleichzeitig aufzeigen sollen, dass in Förderung, Therapie und weiteren Übungskontexten der Komplexität, beziehungsweise der Komplexitätsreduktion häufig zu wenig Rechnung getragen wird. Dies geschieht am Beispiel der Emotionsverarbeitung und -verwendung, einem Teilaspekt im Förderbereich *Situations- und Kontextverhalten*. Im Förderbereich *Situations- und Kontextverhalten* geht es um soziale Interpretation und soziale Interaktion in unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionskontexten als Sender und Empfänger von Nachrichten. Dabei muss die Verwendung der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Mittel an die Situation, den Kontext, die soziale Rolle angepasst werden (vgl. Achhammer et al., 2016).

4.1. Intrapersonelle Ebene der Emotion

Notwendige Voraussetzungen / beinhaltete Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Wortschatz, Grammatik)
- Kennen unterschiedlicher Gefühle und Emotionen (Wortschatz; z.B. Emotionswörter; emotionsbezogene Adjektive)
- Erkennen emotionsbezogener prosodischer Hinweise (Sprachmelodie, Sprechtempo, Betonung/Akzent, Pausen)
- Wahrnehmung von emotionsbezogenen Gesichtsausdrücken (Mimik) und Gesten
- Erfahrung zu emotionsbezogenen Kontexten und Situationen (wann ist man traurig / fröhlich)
- Kennen und Erkennen der Unterschiede in der Emotion bei Kindern, bei Erwachsenen, bei Menschen aus unterschiedlichen Kulturen
- Erfahrung zu Emotionen bei Anderen (typische Kontexte, Bezug zu individuellem Selbstkonzept → Implikatur / Präsupposition - z.B. warum ist jemand in einer Situation traurig und ich nicht?)
- Kennen von Ursachen für die Entstehung von Emotionen wie Schmerz, Trauer, Wut oder Freude bei mir / bei anderen
- Wissen um individuelle Vorlieben und Charaktereigenschaften (Wann ist XY wütend? Was macht XY traurig? Wie reagiert XY in einer bestimmten Situation im Normalfall?)
- Kenntnis emotionsbezogener Rollen / Weltwissen (z.B. Pfarrer sollte nicht sarkastisch - Feuerwehrmann nicht ängstlich sein, Clown zeigt häufig das Gegenteil)
- Verknüpfung der Emotion einer Person mit dem Kontext (personell, sozial, sachlich → z.B. notwendig für Erkennen von Implikaturen, Metaphern, Sarkasmus, Ironie)

Ideen und Variationsmöglichkeiten für Förderung / Therapie:

- Isolierte Darbietung (nur verbal, nur mimisch, nur gestisch, nur paraverbal (Geräusche/Laute, nur ein Einzelbild / Einzeltonbeispiel - Emotionen in Musik)
- Kombinierte Darbietung / Emotionsmemory (z.B. Stimmt Foto/Piktogramm mit lautlicher Äußerung überein? Stimmt die Mimik mit der Gestik überein? Stimmt ein Wort (z.B. Adjektiv) oder der Satzinhalt mit der verwendeten Prosodie / Satzmelodie überein?)
- Gruppierung bestimmter Emotionen / emotionsbezogener Wortkarten oder Bilder (z.B. positiv vs. negativ; Finden von Gegensätzen)
- Berücksichtigung des Kontextes (z.B. Erörterung der vorangegangenen Situation; Hinweise zur Gemütslage der Person; Hinweise zum kulturellen Hintergrund)

4.2. Interpersonelle Ebene der Emotion

Notwendige Voraussetzungen / beinhaltete Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Wortschatz, Grammatik)
- Fähigkeiten / Kompetenzen der intrapersonellen Ebene
- Lautsprachliche Fähigkeiten / Artikulation / Prosodie
- Fähigkeiten zur fein- und grobmotorischen Umsetzung von Mimik und Gestik
- Ggf. angemessener Wortschatz
- Emotionsbezogenes Selbstkonzept
- Sprachliches und kommunikationsbezogenes Selbstkonzept

Ideen und Variationsmöglichkeiten für Förderung / Therapie:

- Isolierte Umsetzung - Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit (nur verbal, nur mimisch, nur gestisch, nur paraverbal (Geräusche/Laute) - z.B. Gefühle pantomimisch oder als Standbild / Foto darstellen)
- Zunächst bekannte und vertraute Spiel- und Sozialformen, Sachkontexte
- Einbezug des personellen Kontextes (z.B. soziale Rolle, weitere Handlungsakteure / Handpuppe)
- Einbezug und Erweiterung des Sachkontextes (angemessener Wortschatz für bestimmte Situationen wie Sandkasten, Spielplatz, Schule, Einkaufen, Beruf)
- Einbezug und zunehmende Erweiterung des kognitiven Kontextes (Informationen zum Vorwissen der Kommunikationspartner - Präsupposition)
- Einbezug und zunehmende Erweiterung des Weltwissens (Was würde ich vom Gegenüber in dieser Situation erwarten?)
- Transfer - in andere Rollen "schlüpfen" (Was könnten Personen mit entsprechenden Emotionen sagen/denken? Wie würden sie es sprachlich, mimisch, gestisch ausdrücken?) - ggf. Unterscheidung Kind / Erwachsener oder Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Kulturen
- Wechsel- zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung

- Einbezug metasprachlicher Reflektion

4.3. Flexibilisierung im Bereich Emotion

Notwendige Voraussetzungen / beinhaltete Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Wortschatz, Grammatik)
- Fähigkeiten / Kompetenzen der intra- und interpersonellen Ebene
- Ausdrucksfähigkeit, Emotionsregulation sowie Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit

Ideen und Variationsmöglichkeiten für Förderung / Therapie:

- Metasprachliche Vor- und Nachbereitung der Übungen
- Arbeit mit Skripten
- Zunächst Kommunikation mit bekannten Personen, in bekannten Kontexten, zu bekannten Themen
- Variation durch: neue Personen, Themenwechsel, neue Situationen

5. Ausblick

Am Beispiel der Emotionsverarbeitung und -verwendung ist deutlich geworden, dass die Arbeit im Bereich Pragmatik durch die Verwobenheit unterschiedlicher Kompetenzen und Verarbeitungsbereiche sehr komplex ist. Bislang liegen nur wenige Konzepte vor, welche vorrangig Teilaspekte der Pragmatik fokussieren. Trotzdem können sie für die Förderung herangezogen werden, ebenso wie Förderkonzepte für Störungen welche durch eine pragmatisch-kommunikative Teilsymptomatik gekennzeichnet sind (z.B. Autismus-Spektrum-Störung, ADHS, Stottern, Mutismus). Mit den von Achhammer et al. (2016) vorgestellten Therapie- und Förderschwerpunkten ([1] Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung, [2] Textverarbeitung/Textproduktion, [3] Situations- und Kontextverhalten) und der Unterscheidung von intrapersonellen und interpersonellen Fähigkeiten innerhalb dieser Schwerpunkte liegt nun eine Systematisierung für die Ableitung der Förderung und die Verknüpfung der Einzelmaßnahmen vor. Notwendig ist ein individualisiertes Vorgehen auf der Analyse der intra- und interpersonellen Kompetenzen des Kindes im jeweiligen Förderbereich. Die Aufgabe für die Zukunft ist, auf der Grundlage dieser Systematisierung, die weitere Entwicklung und Ausdifferenzierung von Fördermaßnahmen sowie der Nachweis ihrer Wirksamkeit (evidenzorientierte Evaluation).

Literatur

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. München: Ernst Reinhardt.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., & Döpfner, M. (Hrsg.) (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Kannengieser, S. (2015): *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Möller, D., & Ritterfeld U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache Stimme Gehör* 34 (2), 84–91.
- Perkins, M. R. (2010). *Pragmatic impairment*. Cambridge University Press, Cambridge
- 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.
- Sallat, S., & Spreer, M. (2017). Pragmatische Störungen. In: A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.). *Sprachtherapie mit Kindern (227-298)*. München: Reinhardt.
- Sallat, S., Spreer, M., Franke, U., & Schlamp-Diekmann, F. (2016). Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung. In: Stitzinger U., Sallat S., & Lüdtke U. (Hrsg.). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner, 119–129.