

# Förderschwerpunkt Sprache

Kinder und Jugendliche mit Förderbedarfen und Beeinträchtigungen im Bereich der *Sprache und Kommunikation* benötigen in der Schule eine besondere Aufmerksamkeit und spezifische Unterstützung, um am Unterricht und Schulleben teilhaben und sich sprachlich wie schulisch positiv entwickeln zu können. Im Folgenden wird zunächst auf Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Unterstützungsbedarf im Bereich *Sprache und Kommunikation* eingegangen, bevor schulische und außerschulische Förderstrukturen sowie Forschungsergebnisse zu den Wirkungen unterschiedlicher Fördersettings vorgestellt werden. Abschließend werden die Aufgabenbereiche von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften im Hinblick auf die Sprach- und Kommunikationsförderung im inklusiven Unterricht konkretisiert.

## 1 Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im sprachlich-kommunikativen Bereich

Sprachlich-kommunikative Förderbedarfe sind, wie Studien aus verschiedenen Bundesländern nachweisen, insbesondere im Vor- und Grundschulalter in großem Umfang vorzufinden. Die medizinische Prävalenzrate für die sogenannten spezifischen Sprachentwicklungsstörungen<sup>1</sup> mit Beeinträchtigungen in den Bereichen der Aussprache, Grammatik, Begriffsbildung und den kommunikativen Fähigkeiten, liegt für Kinder im Einschulungsalter bei 9,7 % (Schulz & Grimm 2014). Hinzu kommen zahlreiche Kinder, die aufgrund von geringen Deutschkenntnissen und/oder soziokulturellen Benachteiligungen im Einschulungsalter als sprachförderbedürftig diagnostiziert werden und je nach Region mehr als 50 % aller einzuschulenden Kinder ausmachen (z. B. Walter 2007 für Bayern; Holler-Zittlau et al. 2011 für Hessen). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bestehen zudem gegenüber einsprachig mehrheitssprachlichen Kindern erhöhte Risiken, als spezifisch sprachentwicklungsgestört eingestuft zu werden (Schulz & Grimm 2014).

<sup>1</sup> Unter *Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SESS)* werden solche Beeinträchtigungen zusammengefasst, bei denen „massive und anhaltende Defizite in der der rezeptiven und/oder expressiven Sprachverwendung“ festzustellen sind, „ohne dass sich zu deren Erklärung andere Primärbeeinträchtigungen wie geistige Entwicklungsstörung, Hörschädigung, neurologische Anomalien oder sozio-affektive Auffälligkeiten heranziehen lassen“ (Dannenbauer 2001, S. 48). Charakteristisch sind bei den betroffenen Kindern ein verspäteter Sprachbeginn und ein verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung (Grimm 1999, S. 102), d. h. ein erreichter Sprachstand z. B. im grammatischen Bereich bleibt über längere Zeit bestehen, ohne dass eine weitere Annäherung an die sprachlichen Normen erfolgt. Das Sprachverständnis ist meistens weiterentwickelt als die Sprachproduktion (vgl. Lütje-Klose & Fuchs 2010, S. 184).

Nur für einen kleinen Teil all dieser Kinder wird allerdings auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache festgestellt, denn dieser ist daran gebunden, dass die Schülerinnen und Schüler umfassende sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen auf mehreren sprachlichen Strukturebenen aufweisen und davon auch ihre schulische Entwicklung betroffen ist (KMK 1998). Im Lehrplan Schleswig-Holstein wird für den Förderschwerpunkt Sprache – in Anknüpfung an die diesbezüglichen KMK-Empfehlungen – folgende Definition zugrunde gelegt:

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Sprache ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihrer Entwicklung sprachlicher Handlungsmöglichkeiten so erheblich beeinträchtigt sind, dass sie nicht altersgemäß kommunizieren und ihr Schulerfolg ohne sonderpädagogische Unterstützung gefährdet ist.

(Bildungsministerium Kiel 2002, LP SF, S. 85)

Beeinträchtigungen im Bereich der *Sprache und Kommunikation* können unterschiedliche sprachliche Strukturebenen betreffen. Zu unterscheiden sind zum einen formal-sprachliche Aspekte in den Bereichen der *Aussprache*, *Grammatik* und *Semantik* und zum anderen kommunikativ-pragmatische und prosodische Fähigkeiten sowie die Sprechflüssigkeit und die metasprachliche Bewusstheit. Neben der gesprochenen Sprache ist häufig auch die schriftsprachliche Entwicklung von entsprechenden Beeinträchtigungen betroffen, sodass im weiteren Verlauf nicht selten Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auftreten. Bei mehrsprachigen Kindern wird (etwa für die Diagnose der häufigsten Problematik, der spezifischen Sprachentwicklungsstörung) davon ausgegangen, dass die Auffälligkeiten nicht nur in einer, sondern in allen vom Kind gesprochenen Sprachen vorzufinden sind (zsf. Mußmann 2015).

Weiterhin können sich sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen auf zwei verschiedene Modalitäten beziehen: die *Sprachproduktion*, also die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen in Bezug auf die Aussprache, Wortbedeutung und Grammatik normgerecht zu produzieren und ein Gespräch wirksam führen zu können, und auf die *Sprachrezeption*, also die Fähigkeit, Äußerungen eines Gegenübers in Bezug auf die beabsichtigte Bedeutung lautlich, grammatisch, in Bezug auf den Wortschatz und die kommunikative Situation entschlüsseln und verstehen zu können (Mußmann 2015, S. 90). Darauf nehmen auch kognitive Fähigkeiten, wie etwa das Wissen über die Gegenstände, auf die sprachlich Bezug genommen wird, sowie sozial-emotionale Fähigkeiten in Bezug auf die Bereitschaft und das Selbstvertrauen, sich an einem Gespräch beteiligen und äußern zu können, und kommunikative Fähigkeiten wie das Erkennen von Gesprächsregeln und die Wahl der angemessenen Stilebene in der Interaktion mit den Gesprächspartnern maßgeblich Einfluss.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache lag im Schuljahr 2015/16 (vgl. KMK 2016) im Bundesdurchschnitt bei 0,8 % aller Schülerinnen und Schüler (ca. 56.000), von denen jeweils ca. die Hälfte in allgemeinen und in Förderschulen unterrichtet wurde (ebd.). In Bezug auf die Zuweisung des Förderschwerpunktes Sprache bestehen dabei erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, die zwischen 0,2 % aller Schülerinnen und Schüler in Rheinland-Pfalz und 1,2 % in Hamburg changieren (Grohnfeldt 2015, S. 27). In mehreren Ländern wird der Förderschwerpunkt Sprache inzwischen gar nicht mehr gesondert ausgewiesen, sondern nur noch im Rahmen der Sammelkategorie *Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung* aufgeführt (z. B. Bremen), in anderen steigt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit dieser Zuschreibung zulasten des Förderschwerpunktes Lernen massiv an (z. B. NRW, vgl. Hollenbach-Biele 2016). Auch die Inklusionsquoten unterscheiden sich von Land zu Land sehr deutlich (ebd.). In Bezug auf die Zuordnung von (primären) Förderschwerpunkten befindet sich das deutsche Bildungssystem in einer Umbruchphase (vgl. auch S. 78 ff. in diesem Band), und die Vergabe des Labels Förderschwerpunkt Sprache scheint besonders deutlich davon abhängig zu sein, ob im entsprechenden Bundesland spezifische, personenbezogene Ressourcen für die

Ebene Modalität	<i>phonetisch- phonologisch</i>	<i>semantisch- lexikalisch</i>	<i>syntaktisch- morphologisch</i>	<i>kommunikativ- pragmatisch</i>	<i>prosodisch</i>
<i>Äußerungen produzieren</i>	Laute regelgerecht können	Wörter mit adäquater Bedeutung sagen können	Sätze grammatisch regelgerecht sagen können	wirksam ein Gespräch führen können	Bedeutung, Pausierung etc.
<i>Äußerungen verstehen</i>	Laute un- terscheiden können	beabsichtigte Bedeutung von Wörtern verstehen	Grammatik von Sätzen verstehen	Gesprächs- themen erkennen und Sprachakte verstehen	Betonung etc. verstehen

**Kognitive Qualität** der Sprachverwendung:

z. B. Wissen über die spezifischen kulturellen Inhalte der Lebenswelt; abstraktes Denken über anwesende, mögliche oder vergangene Sachverhalte; Bewusstsein über Sprachkultur

**Sozial-emotionale Fähigkeiten** der Sprachverwendung:

z. B. Sprachverwendung am Gesprächspartner, sich an seinen Interessen und Bedürfnissen orientieren können; Mut haben, Meinungen zu äußern; Selbstvertrauen mit der Äußerung etwas erreichen zu können; diskutieren, argumentieren können; Themen initiieren und fortsetzen können

**Kommunikative Fähigkeiten:**

z. B. sprachlicher Ausdruck, Thema und Gesprächskontrolle an unterschiedliche Situationen anpassen können; implizite Gesprächsregeln erkennen und einhalten können

Abb. 1: aus Mußmann 2015, S. 90

Förderung dieser Kinder zur Verfügung gestellt werden oder ob sie als pauschale, systembezogene Ausstattung in den Schulen vorgesehen sind und nicht aufgrund individuell auftretender Bedarfe zusätzlich eingefordert werden können.

Typischerweise findet sich der größte Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarfen in den ersten Schuljahren und nimmt im Laufe der Grundschulzeit deutlich ab (anders als bei den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, bei denen der Förderbedarf häufig erst in den ersten Schuljahren auftritt und sich im Laufe der Zeit ggf. ausweitete). Dementsprechend ist die Förderschule Sprache traditionell als Durchgangsschule konzipiert, die im Laufe der Primarstufe jährlich einen großen Anteil ihrer Schülerschaft nach überwundenen Entwicklungsverzögerungen an die Regelschulen rückschult. In den ersten Schuljahren wird der Förderschwerpunkt Sprache am häufigsten von allen Förderbedarfen festgestellt, häufiger noch als die später quantitativ dominierenden Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 179). Bleiben die spezifischen Bedarfe in diesem Förderschwerpunkt unberücksichtigt, so entstehen im Laufe der Entwicklung der Kinder hohe Risiken für Lern- und Leistungsprobleme sowie Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Grohnfeldt 2015). Sprachförderbedarfe sind bei einem erheblichen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie geistige Entwicklung vorzufinden, bei denen sprachlich-kommunikative Auffälligkeiten als eine unter mehreren Problemlagen aufgeführt werden (vgl. KMK 2011).

Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass Sprache in der „sprachlichen Umgebung Schule“ (Lütje-Klose 1997) sowohl Medium als auch Gegenstand des Unterrichts ist. Unterricht wird in nahezu allen Fächern, nicht nur im Deutschunterricht, maßgeblich im Medium der Laut- und/oder Schriftsprache durchgeführt: Um Inhalte und Anweisungen adäquat verstehen und umsetzen zu können, benötigen Kinder und Jugendliche neben den grundlegenden *alltags-sprachlichen* auch *bildungssprachliche Fähigkeiten*, die ihnen das im Unterricht erforderliche Sprachverständnis ermöglichen. Dazu gehören z. B. im Mathematikunterricht ein bestimmter (fach-)sprachlicher Wortschatz und die grammatische Fähigkeit, etwa Aufgabenstellungen differenziert entschlüsseln und in der richtigen Reihenfolge bearbeiten zu können. Zudem ist das sprachliche Handeln in der Schule mit zunehmender Klassenstufe immer stärker durch einen kontextreduzierten, schriftsprachlichen Modus geprägt, der literale Vorerfahrungen und Kompetenzen voraussetzt. Sprachlich-kommunikative Auffälligkeiten können sich dementsprechend negativ auf das schulische Lernen auswirken und vor allem in Kombination mit sozial benachteiligenden Lebensbedingungen zu eingeschränkten schulischen und sozialen Partizipationschancen beitragen (vgl. Lütje-Klose & Mehlem 2015).

Insbesondere Beeinträchtigungen in den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen sind daher nicht überschneidungsfrei, sondern überlappen sich in großem

Umfang (Begemann 1996, Lütje-Klose 2012a). So bestehen für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im semantisch-lexikalischen Bereich erhöhte Risiken, auch spezifische oder allgemeine Lernprobleme vor allem in Bezug auf den Schriftspracherwerb zu entwickeln (Milton & Treffers-Daller 2013, Glück 2015b). In inklusiven Settings werden – sofern die jeweiligen Landesverordnungen dies zulassen – häufig „doppelte Förderbedarfe“ in diesen beiden Bereichen festgestellt, um den komplexen Problemlagen Rechnung zu tragen. In der Praxis erfolgt die im Einzelfall problematische Abgrenzung zwischen einem „primären Förderbedarf“ in den Bereichen *Sprache* und *Lernen* bis heute durch Intelligenztests, deren Aussagekraft im Hinblick auf die Prognose von Schulerfolg allerdings seit den 1970er-Jahren bis heute außerordentlich kritisch gesehen wird (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016, vgl. das Kap. zum Lernen in diesem Band S. 204 ff.). Die häufige Komorbidität dieser Förderschwerpunkte wird u. a. darauf zurückgeführt, dass insbesondere für mehrsprachige und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler die in der Schule verwendete und geforderte akademische Sprache („cognitive academic proficiency, CALP“ im Unterschied zu den „basic interpersonal communicative skills, BICS“, vgl. Cummins 2008) eine erhebliche Hürde darstellt, auf die im Rahmen eines *sprachsensiblen Unterrichts* (Gogolin et al. 2011) Bezug genommen werden muss. Diese Kinder und Jugendlichen sind, wie die Bildungsberichterstattung seit vielen Jahren immer wieder bestätigt, im späteren Verlauf ihrer Bildungsbiografie, häufig im Zusammenspiel mit weiteren Risikofaktoren, von systematischen Bildungsbenachteiligungen bis hin zur überproportional häufigen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen betroffen (vgl. Kemper & Weishaupt 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2016). Aus inklusionspädagogischer Perspektive erfordert dies Maßnahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung, um die Teilhabechancen zu erweitern und potenziellem Schulversagen vorzubeugen.

Die Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs mit den sprachlichen Unterschieden und Unterstützungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler ist damit insbesondere im Primarbereich offensichtlich, aber auch darüber hinaus in der Sekundarstufe von erheblicher Bedeutung. So wurde im Zuge der *PISA-* und *IGLU-Studien* das unzureichende sprachliche Bildungsangebot der Schulen als eine zentrale Erklärungshypothese für die nach wie vor eklatante Bildungsbenachteiligung von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund und solchen aus sozial benachteiligten Milieus in der Grundschule herangezogen (Ramm et al. 2005, Dirim et al. 2008). Das Schulsystem reagiert auf diese Situation spätestens seit dem sogenannten *PISA-Schock* im Jahr 2000 mit Sprachförderprogrammen für den vorschulischen und schulischen Bereich. Insbesondere die sprachliche Heterogenität der Kinder in den ersten Schuljahren stellt dementsprechend einen zentralen Aufgabenbereich im Sinne präventiver Unterstützung und inklusiver Förderung dar. Für die Schule ist dabei neben präventiven Fördermaßnahmen und gesonderten Angeboten im Bereich *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*

vor allem der Ansatz der *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin et al. 2011) relevant geworden, der auch die Vorstellungen einer inklusiven Förderung anspricht. Dieser verfolgt das Ziel, bildungs- und fachsprachliche Aspekte unter Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht eines jeden Faches zu implementieren. Die Förderung der Bildungssprache wird explizit von der Alltagssprache unterschieden. Dabei wird auch der Schriftspracherwerb systematisch genutzt, um an sprachlichen Basiskompetenzen wie der phonologischen Bewusstheit und Differenzierungsfähigkeit zu arbeiten. Aber auch wenn in den letzten Jahren eine Vielzahl von Programmen und Maßnahmen entwickelt wurden, die in Grundschulen mit dem Ziel der Sprachförderung eingesetzt werden (zsf. Kucharz et al. 2014), zeigt eine kritische Sichtung der vorliegenden Studien, dass sich die bisherigen Sprachförderprogramme weitgehend auf den DaZ-Bereich beschränken und dass zudem keine der hier verfolgten didaktischen Herangehensweisen bislang als prinzipiell überlegen ausgewiesen werden kann (Darsow et al. 2012).

## **2 Strukturen der schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen**

Die Unterrichtung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen wird in Deutschland – anders als in fast allen anderen Ländern der Welt – traditionell in spezifischen Förderschulen Sprache durchgeführt. In einer Reihe von Bundesländern wird dieses System allerdings durch stärker inklusive Förderangebote ergänzt oder abgelöst. Derzeit bestehen nebeneinander folgende organisatorischen Varianten (zsf. Mußmann 2012):

- Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, die meistens zusätzlich zur Unterrichtung der dort beschulten Kinder und Jugendlichen als Förderzentren auch die Beratung und Unterstützung in den regionalen Grund- und ggf. auch Sekundarstufenschulen übernehmen;
- Förderschwerpunktübergreifende Förderschulen oder Förderzentren Sprache, Lernen und emotional-soziale Entwicklung;
- Förderklassen oder Kooperationsklassen an Grundschulen;
- Integrationsklassen unter Berücksichtigung verschiedener Förderschwerpunkte;
- inklusiv arbeitende Schulen und Klassen mit sonderpädagogischem Personal im Kollegium und ggf. zusätzlich ambulanter Versorgung und/oder Beratung durch sprachheilpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte;
- intensive, zeitlich befristete Einzel- oder Kleingruppenförderung an Regelschulen zusätzlich oder parallel zum Unterricht.

Am Beispiel des Landes Schleswig-Holstein sollen die praktizierten Modelle näher erläutert werden. Hier erfüllen Förderzentren mit dem Schwerpunkt Sprache die diesbezüglichen Aufgaben in der Grundschule (vgl. SoFVO, § 1, Abs. 4). Die

Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Sprache begrenzt sich also auf die Primarstufe. Sie erfolgt formal durch die untere Schulaufsichtsbehörde (vgl. IQSH 2016, S. 31).

Ob und wann ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache ermittelt wird, ist in den verschiedenen Kreisen und kreisfreien Städten Schleswig-Holsteins unterschiedlich geregelt. In einigen Regionen gibt es diese formale Feststellung nicht (mehr). Andere stellen einen solchen Förderbedarf in der Eingangsphase der Grundschule für maximal diesen Zeitraum fest. In Einzelfällen wird der sonderpädagogische Förderbedarf Sprache ab Klasse 3 festgestellt. Eltern haben die Möglichkeit, ein Feststellungsverfahren zu beantragen. Die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen erfolgt in Schleswig-Holstein durch die zuständigen Förderzentren. Da es im Land nur ein spezielles Förderzentrum Sprache gibt, unterstützen und fördern auch die Förderzentren Lernen, über ihre eigentliche Zuständigkeit im Förderschwerpunkt Lernen hinaus, durch dezentrale Angebote im Förderschwerpunkt Sprache (vgl. Nitschke-Junge 2016, S. 14). Die Ressourcenverteilung für die Arbeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt Sprache wird, wie das Feststellungsverfahren, regional sehr unterschiedlich gehandhabt. Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen mit der Fachrichtung Sprache können in Schleswig-Holstein in Kindertagesstätten, in der Eingangsphase der Grundschule, in Klasse 3/4 der Grundschule und in Sprachintensivmaßnahmen in zu diesem Zweck eingerichteten (Klein-)Gruppen arbeiten. Letztere sind in Schleswig-Holstein sehr unterschiedlich gestaltet und können vor der Einschulung oder in der Eingangsphase stattfinden.

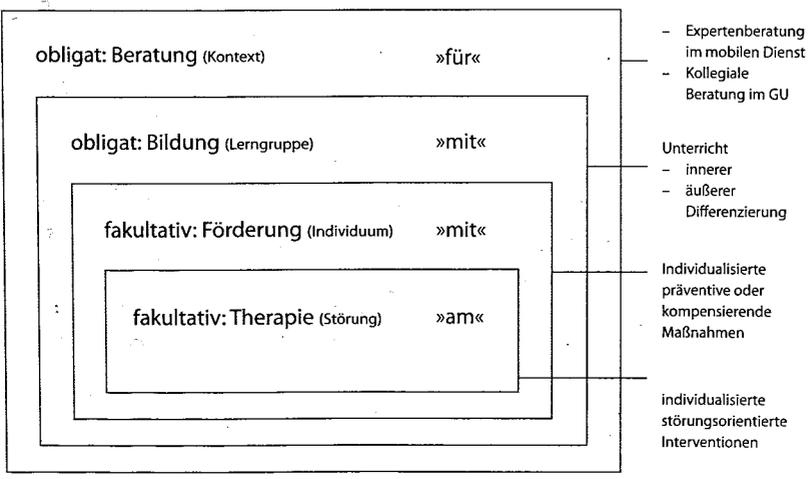


Abb. 2: Handlungsfelder mit dem Förderschwerpunkt Sprache (Mußmann 2012, S. 62)

Die Sprach- und Kommunikationsförderung kann durch die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte zum einen im Rahmen *direkter, personenbezogener Fördermaßnahmen* und zum anderen durch *indirekte, kontextorientierte Beratungs- und Unterstützungsangebote* (KMK 2011, S. 16) umgesetzt werden. Direkte Fördermaßnahmen beziehen sich auf die Diagnostik, Förderplanung und Umsetzung von individuellen sprachlichen Fördermaßnahmen im Unterricht oder in Einzel- bzw. Kleingruppensettings, durch die sprachlichen Beeinträchtigungen präventiv oder rehabilitativ entgegengewirkt werden soll: die Arbeit *mit* den Kindern. Indirekte Fördermaßnahmen beziehen sich auf den Abbau sprachlicher Barrieren durch die Beratung von Lehrkräften und Eltern in Bezug auf die Gestaltung sprachentwicklungsförderlicher Bedingungen: die Arbeit *für* die Kinder (Lütje-Klose & Mehlem 2015, S. 110f.; Mußmann 2015, S. 96f.).

### **3 Forschungsergebnisse zu inklusiven und exklusiven Modellen der Sprach- und Kommunikationsförderung**

Forschung zur Wirksamkeit und zu den Gelingensbedingungen integrativer bzw. inklusiver Modelle der Sprach- und Kommunikationsförderung fand in Deutschland aufgrund der langen Tradition einer separierten Beschulung über lange Zeit nur vereinzelt statt und wird erst in den letzten Jahren zunehmend forciert (zsf. Glück 2015a, s. u.), wohingegen international – insbesondere im anglo-amerikanischen Bereich – bereits seit langem dazu gearbeitet wird und eine große Zahl von Studien vorliegt (zsf. Cirrin et al. 2010). Auf diese soll zunächst eingegangen werden, bevor die Ergebnisse deutscher Studien rezipiert werden.

Forschungsergebnisse zu den Wirkungen unterschiedlicher Beschulungsformen und Fördersettings auf die Schulleistungen und Sprachentwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen wurden von Glück (2015a) auf der Grundlage eines internationalen Literaturreviews zusammengestellt, im Rahmen dessen er für die Jahre 2000 bis 2013 die Datenbanken *PsycINFO*, *Medline*, *ERIC*, *FIS-Bildung* und 16 relevante Fachzeitschriften auswertete und 112 Artikel auffand, die die Einschlusskriterien erfüllten. Vorrangig wurden Ergebnisse kontrollierter Einzelfall- und qualitativer Studien berichtet. Bei 54 Studien handelte es sich um quantitative Forschungsarbeiten, wobei nur 14 davon mit einem Kontrollgruppendesign arbeiteten (vgl. ebd., S. 133). Die überwiegend englischsprachigen Studien beziehen sich aufgrund der etablierten inklusiven Modelle und des weitgehenden Fehlens von Förderschulen Sprache in diesem Sprachraum überwiegend auf die Modelle, die in ähnlicher Form auch in Deutschland in allgemeinen Schulen vorzufinden sind:

- (a) Förderklassen in einer Regelschule (language unit, self contained classroom),
- (b) Einzel- und Kleingruppenförderung außerhalb des Unterrichts (pullout model),

- (c) klassenintegrierte Förderung durch die Regelschullehrkraft allein bzw. im Co-teaching von Regelschullehrkraft und sprachtherapeutischer Fachkraft (classroom-based model mit und ohne Co-teaching),
- (d) klassenintegrierte Förderung durch die Regelschullehrkraft mit Beratung durch die Sprachtherapeutische Fachkraft (consultation model),
- (e) teilweise in erweiterter Form mit direkter Unterstützung durch eine von der sprachtherapeutischen Fachkraft angeleitete Assistenz (collaborative/enhanced consultation model) (vgl. auch Lütje-Klose 1997, Licandro 2014).

Während bei den Modellen a–c eine direkte Unterstützung der Kinder durch eine sprachtherapeutisch qualifizierte Fachkraft<sup>2</sup> erfolgt, wird die Sprachförderung in den Modellen d und e indirekt durch die beratene Regelschullehrkraft durchgeführt, im Modell e ergänzt durch eine Assistenz.

In der englischen *Manchester-Studie* (Conti-Ramsden et al. 2002, zit. nach Glück 2015a, S. 133 f.) wurden 242 Kinder in sogenannten *language units* (a) unterrichtet, von den 62 mit 8 Jahren in den Regelunterricht eines *mainstream school setting* wechselten. Drei Jahre später fanden sich im Vergleich der in den Regelunterricht gewechselten und der weiterhin in *language units* unterrichteten Kinder keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf den nonverbalen IQ, die expressive Sprache und das Sprachverständnis. Aus dieser Gesamtgruppe wurden je 50 Schülerinnen und Schüler nach den Matching-Kriterien *Alter*, *Geschlecht* und *sprachliche Outcomes* ausgewählt und zu Paaren zusammengestellt. Im Rahmen des landesweiten Schulleistungstests zum Ende der sechsjährigen Grundschulzeit zeigten sich bei den untersuchten sprachentwicklungsauffälligen Kindern insgesamt schwächere Leistungen als bei der Gesamtgruppe aller getesteten Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei die inklusiv beschulten Kinder signifikant häufiger die Mindestanforderungen erreichten als die in *language units* beschulten Kinder.

Das sogenannte *pullout model*, bei dem sprachtherapeutische Fachkräfte in der Schule mitarbeiten und Kinder zur Einzel- oder Kleingruppenförderung aus dem Unterricht herausziehen – vielfach ohne dass eine Rückbindung an die Unterrichtsinhalte erfolgt (vgl. Lütje-Klose 1997, Licandro 2014) – gehört zu den verbreitetsten (und umstrittensten) Maßnahmen der schulischen Sprachförderung im angloamerikanischen Raum. Eine Studie von Throneburg et al. (2000) in Illinois, USA ging in einem Prä-Post-Design mit einer Interventionsphase über

<sup>2</sup> Sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind ein deutsches Spezifikum, im anglo-amerikanischen Raum übernehmen therapeutisch ausgebildete *speech language pathologists* oder *therapists* diese Aufgabe. In der Studie von Lütje-Klose (1997) wurde herausgestellt, dass die befragten amerikanischen und deutschen Expert(inn)en gleichermaßen Vorteile für die inklusive Beschulung von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen im deutschen System sahen, gerade weil die sprachtherapeutisch qualifizierten Fachkräfte zugleich Lehrkräfte sind und daher eine noch stärker unterrichtsbezogene Förderung und Beratung durchführen können. Im Folgenden wird der Begriff „sprachtherapeutische Fachkraft“ übergreifend für diese beiden Professionen verwendet, da dies i.d.R. auch für die in Deutschland ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dieser Fachrichtung zutrifft.

zwölf Wochen der Frage nach, ob eine Kleingruppenförderung parallel zum Englischunterricht außerhalb der Klasse im *pullout modell* (b), eine Sprachförderung innerhalb des regulären Englischunterrichts durch eine *einzelne reguläre Lehrkraft* oder durch eine sprachtherapeutische Fachkraft im *classroom-based model* oder eine im *teachteaching* von der regulären Lehrkraft und der sprachtherapeutischen Fachkraft gemeinsam gestalteten Englischunterricht im *collaborative classroom based model* (c) durchgeführte Sprachförderung höhere Wirkungen in Bezug auf eine Erweiterung des Wortschatzes erreicht. Die Untersuchungsgruppe der N = 177 Kinder aus den Schuljahren 1–3 bestand dabei mehrheitlich aus Kindern ohne Sprachförderbedarfe. Während die Kinder im *pullout model* und im *classroom-based model* mit nur einer Lehrkraft vergleichbare Ergebnisse erreichten, schnitten die im *teachteaching* unterrichteten Kinder mit und ohne sprachliche Förderbedarfe signifikant besser ab.

In einer weiteren Studie im *Prä-Post-Design* in Arizona (Hadley et al. 2000) wurde ebenfalls die Wortschatzentwicklung und zusätzlich die phonologische Bewusstheit untersucht, wobei zwei Klassen den *regulären Unterricht bei einer Lehrkraft* und die beiden anderen einen von Lehrkraft und sprachtherapeutischer Fachkraft gemeinsam geplanten und im *teachteaching durchgeführten Unterricht* (c) erhielten. Nach einem halben Jahr zeigte sich bei den Kindern der im Kooperationsmodell unterrichteten Klassen in allen, auch den nicht explizit geförderten sprachlichen Bereichen, signifikant stärkere Entwicklungen als bei den Kindern der von einer einzelnen Lehrkraft unterrichteten Klassen.

Bei einem Vergleich einer *direkt* von einer sprachtherapeutischen Fachkraft in Kooperation mit einer Regelschullehrkraft durchgeführten Sprachförderung (*classroom based model*, c) mit einer *indirekt* im Beratungsmodell (*consultation model*, d) durch die sprachtherapeutische Fachkraft unterstützten Regelschullehrkraft, die die Förderung allein umsetzte, zeigte sich in einer Studie von Gallagher & Chiat (2009) mit 24 Kindern mit Spracherwerbsstörungen eine Überlegenheit der direkten gegenüber der indirekten Förderung.

Dagegen stellten Boyle et al. (2009) in einer schottischen Studie mit einem randomisierten Prä-Post-Kontrollgruppendesign keine langfristigen Unterschiede in den Effekten der verschiedenen Settings fest. In ihrer Untersuchung wurden 161 Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen an allgemeinen Schulen im Alter von 6–11 Jahren identifiziert und einer von vier verschiedenen Interventionsbedingungen sowie einer Wartekontrollgruppe zugewiesen:

- Intervention im *pullout* (b),
- Intervention direkt durch die sprachtherapeutische Fachkraft im gemeinsam mit der Regellehrkraft durchgeführten Klassenunterricht (c),
- Intervention indirekt durch die Klassenlehrkraft mit Beratung durch die sprachtherapeutische Fachkraft (d1),
- Intervention indirekt durch eine von der sprachtherapeutischen Fachkraft angeleiteten Assistenz im Klassenunterricht (d2).

Nach einer 15 Wochen lang dreimal wöchentlich durchgeführten Förderung in den Bereichen *Wortschatz, Grammatik, Narration* und *Sprachverstehen* waren bei den Kindern aller Interventionen im Vergleich zur Wartekontrollgruppe signifikante Effekte in ihrer expressiven Sprache, jedoch keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Settings der Sprachförderung festzustellen. Die Autoren kamen vor diesem Hintergrund zu dem Ergebnis:

Intervention in this age group can be effective for expressive language and can be delivered equally effectively through speech and language therapy assistants and to children in groups. (Boyle et al. 2009, S. 826)

In einer daran anschließenden explorativen Studie entwickelten McCartney et al. (2010) in Kooperation mit Lehrkräften und sprachtherapeutischen Fachkräften eine erweiterte Form des Beratungsansatzes (*enhanced consultancy approach, e*) mit einer komplexen Intervention auf der Grundlage individueller Förderpläne, die von der Klassenlehrkraft in Kooperation mit einer von der sprachtherapeutischen Fachkraft angeleiteten Assistenz durchgeführt wurde. Neben einer Beratung und gelegentlichen Supervision der Lehrkräfte wurden hier auch die Eltern in die Förderung einbezogen, um deren Sichtweisen zu erheben und eine ökologische Validität der Maßnahmen zu sichern.

Diese Form der erweiterten Intervention erwies sich auch in einer Prä-Post-Studie (allerdings ohne Kontrollgruppe) als sehr wirksam (Mecrow et al. 2010). Die Daten der wöchentlichen Lernstandsmessungen wurden den Lehrkräften in dieser Studie rückgemeldet und als Grundlage der weiteren Förderung verwendet. Die Ergebnisse sprechen für die Effektivität einer Investition in die kooperativen Beziehungen der beteiligten Professionellen ebenso wie mit den Eltern.

Trotz der teilweise uneinheitlichen Ergebnisse in Bezug auf die Wirkung unterschiedlicher Settings kann insgesamt geschlussfolgert werden, dass in den meisten Studien der klassenintegriert durchgeführten Sprachförderung ein Vorrang gegenüber additiven Maßnahmen der Einzel- und Kleingruppenförderung eingeräumt wird, wobei teilweise Kombinationen umgesetzt werden. In mehreren Studien stellen sich direkt von sprachtherapeutischen Fachkräften im Co-Teaching durchgeführte bzw. von ihnen angeleitete Sprachfördermaßnahmen als erfolgreicher dar als reine Beratungsmodelle, wobei der Einsatz angeleiteter Sprachassistent(inn)en im Co-Teaching mit den Lehrkräften ebenfalls erfolversprechend zu sein scheint. Der multiprofessionellen Kooperation wird hier ein hoher Stellenwert zugewiesen.

Aktuelle deutsche Studien beziehen sich auf den Vergleich der sprachlichen Entwicklungsprozesse von Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Glück et al. 2014), auf unterrichtliche Rahmenbedingungen der Förderung (Theisel & Glück 2012) und die Gestaltung von spezifischen Lernarrangements (Mußmann 2012, Reber 2012), auf Bedingungen und Formen multiprofessioneller Kooperation (z.B. Lütje-Klose 2008, Mußmann 2013, Spreer & Salat 2015), die soziale Integration und Peer-Unterstützung der Schülerinnen und

Schüler (Licandro & Lüdtke 2012), die inklusionsbezogenen Einstellungen der Professionellen und die Zufriedenheit der Eltern (Lüke & Ritterfeld 2011) sowie die Bildungswege und Übergänge von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen (Spreer et al. 2016). Die größten aktuell abgeschlossenen Studien in Bezug auf den Vergleich inklusiver versus exklusiver Fördersettings stammen aus dem *Rügener Inklusionsmodell (RIM)* (Hartke et al. 2016), im Rahmen dessen Mahlau (2015) die Auswertung der Ergebnisse für den Förderschwerpunkt Sprache vorstellt, und aus dem bereits angeführten *KI.SSES-Proluba-Projekt* (Glück et al. 2014).

Im *Rügener Inklusionsmodell* wurde eine längsschnittliche, quasi-experimentelle Feldstudie mit Interventionen durchgeführt (Hartke et al. 2016). Während die Experimentalgruppe auf der Insel Rügen eine spezifische, nach den Regelungen des *Response-to-Intervention Modells* (Hartke & Diehl 2013) organisierte Förderung mit einer hohen Frequenz curriculumbasierter Lernfortschrittmessungen und daran anschließender strukturierter Förderangebote im Sinne einer evidenzbasierten Praxis erhielt, wurden die Kinder der beiden Kontrollgruppen in den benachbarten Städten Stralsund und Rostock an der Förderschule (hier: mit dem Schwerpunkt Sprache, Mahlau 2015) bzw. im Modell des *Gemeinsamen Unterrichts* mit einer Doppelbesetzung von Regel- und sonderpädagogischer Lehrkraft beschult. In Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache bestand die Rügener Experimentalgruppe aus N = 25 Kindern, die Gruppe der Förderschüler(innen) aus N = 18 sowie die im Gemeinsamen Unterricht beschulten Kinder mit Sprachförderbedarf aus N = 21 Kindern. Die Gruppen zeigten zu Beginn der Intervention bei Einschulung vergleichbare kognitive, sprachliche und mathematische Eingangsvoraussetzungen (Mahlau 2015, S. 147 f.).

Es zeigten sich zum Ende des zweiten Schuljahrgangs vergleichbare Entwicklungsfortschritte in Bezug auf den Spracherwerb in allen drei Settings:

Die Kinder aller Untersuchungsgruppen verbesserten über die zwei Grundschuljahre signifikant ihre Leistungen im Wortschatz, dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und in der Grammatik. Erfreulich ist, dass im Mittel alle Untersuchungsgruppen zur Altersnorm aufschließen konnten. (ebd., S. 150)

Im Hinblick auf ihre Rechtschreib- und Mathematikleistungen dagegen blieben alle Untersuchungsgruppen hinter der Altersnorm deutlich zurück, lediglich im Lesen konnte die Teilgruppe der an der Förderschule Sprache unterrichteten Kinder ein durchschnittliches Niveau erreichen. In Bezug auf die emotionale und soziale Entwicklung zeigte sich ein signifikant höheres Selbstkonzept bei den Rügener Kindern gegenüber dem Gemeinsamen Unterricht, während sich für die Kinder in Sprachheilklassen eine signifikant höhere Lernfreude und ein höheres Wohlbefinden ergab. Da negative emotional-soziale Schulerfahrungen für Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen als besonderer Risikofaktor gelten, weist Mahlau explizit auf den Stellenwert entsprechender Maßnahmen für die gesamte Klasse hin.

Im Rahmen der *Kl.SSES-Proluba-Studie* (Glück 2015b) wurde die Wortschatzentwicklung von Kindern mit *Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES)* in Sprachheilschulen (N = 67 mit SSES) und Grundschulen (N = 49) über zwei Jahre längsschnittlich untersucht und mit der Entwicklung von Kindern ohne Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (N = 80) verglichen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ein großer, flüssig verfügbarer Wortschatz das Textverständnis und die Textproduktion erleichtern kann und daher für den Schulerfolg hoch bedeutsam ist. Die Lernausgangslagen der Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden sich erwartungsgemäß zu Beginn der Studie signifikant zu Ungunsten letzterer, und auch zum Ende des zweiten Schuljahres blieb ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den Gruppen bestehen. Dennoch erreichten alle Gruppen relative Lernfortschritte im Hinblick auf ihren rezeptiven Wortschatz, die bei der Gruppe der besonders schwachen Schüler(innen) mit *SSES* am stärksten ausgeprägt waren. Insgesamt wurde eine große Varianz sowohl bei den sprachbeeinträchtigten als auch bei den nicht beeinträchtigten Kindern festgestellt. Settingeffekte, die für gravierende Vor- oder Nachteile der Förderschule versus des gemeinsamen Unterrichts sprechen, fanden sich dagegen nicht. Insgesamt stellt Glück vor dem Hintergrund der Ergebnisse die weiter gehende Frage, „bis zu welchem Punkt allgemein-pädagogische Maßnahmen der sprachlichen Bildung (Wortschatzarbeit als Unterrichtsprinzip) als ausreichend angesehen werden können und ab wann eine sonderpädagogische Unterstützung notwendig wird bzw. wann diese wieder zurückgenommen werden kann“ (Glück 2015b, S. 63). Die Wortschatzentwicklung stellt der Studie zufolge insbesondere für die Kinder in den unteren Leistungsgruppen einen entscheidenden Indikator dar, der zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf differenziert und anzeigt, wann eine sprachspezifische Unterstützung unbedingt erforderlich ist.

Auch die beiden zitierten deutschen Studien zeigen, wie zusammenfassend festzustellen ist, dass keine Settingeffekte nachweisbar sind und dass ein sprachförderlicher Unterricht sowie spezifische Unterstützungsmaßnahmen in verschiedenen Fördersettings umgesetzt werden können und müssen. Sie zeigen darüber hinaus, dass sprachliche Problemlagen mit Schulleistungsrückständen sowohl im Schriftspracherwerb als auch in den mathematischen Kompetenzen weit überwiegend einhergehen und dass die von umfangreichen Sprachbeeinträchtigungen betroffenen Kinder auch über das zweite Schuljahr hinaus auf einen sprachförderlich gestalteten Unterricht angewiesen sind, um ihre sprachlichen und schulischen Kompetenzen weiterentwickeln zu können. Die mit den sprachlichen Auffälligkeiten nicht selten einhergehenden emotionalen Problemlagen sind dabei ebenfalls systematisch durch eine wertschätzende, unterstützende Klassenkommunikation zu berücksichtigen, um dem sozialen Rückzug und „Verstummen“ der Kinder entgegenzuwirken.

## 4 Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in Bezug auf die Sprach- und Kommunikationsförderung

Der Frage, was genau einen spezifisch sprachförderlichen Unterricht ausmacht und worin er sich von regulärem Unterricht unterscheidet, was also die spezifischen Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache sein sollten, geht eine Studie von Theisel (2015) nach, die ebenfalls im Rahmen der *KI.SSES-Prohuba-Studie* durchgeführt wurde. Auf der Grundlage einer Befragung sonderpädagogischer Lehrkräfte ( $N = 362$ ) zu den Qualitätsmerkmalen eines sprachförderlichen Unterrichts kommt Theisel (2015) zu einem Fünf-Faktoren-Modell, das folgende Faktoren beinhaltet:

- Schülerorientierung;
- Sicherung von Sprachverständnis und Schaffung eines kommunikativ ermutigenden Milieus durch eine gelingende Klassenführung und eine klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses sowie wertschätzende Kommunikation und semantisch-kognitive Sicherung der unterrichtlich relevanten Begriffe;
- sprachheilpädagogisches Handeln im Unterricht durch sprachbegleitende Hilfen (z. B. Handzeichen, Anlautbilder, Visualisierungen) und sprachtherapeutische Phasen im Unterricht;
- diagnostische Fundierung und passgenaue Bildungsangebote;
- innere Differenzierung durch gezielte Auswahl und ggf. Vereinfachung von Texten und eine kommunikative Gestaltung des Unterrichts.

Während die allgemeinen Kriterien eines guten inklusiven Unterrichts (vgl. S. 78ff. in diesem Band) sowohl von den allgemeinbildenden als auch von den sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften als maßgebliche Maßnahmen genannt werden, so unterscheiden sich die Einschätzungen im Hinblick auf die spezifisch sprachbezogenen Aspekte zwischen den beiden Gruppen in dieser Studie signifikant voneinander. Eine deutlich stärkere Betonung sprachbezogener Aspekte (Faktoren 2 und 3) findet sich bei sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften (Theisel 2015, S. 174). Es ist davon auszugehen, dass sie in ihrer pädagogischen Praxis in höherem Maße bewusst sprachfördernde Strategien einplanen und umsetzen. Dies deckt sich auch mit den Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen von Lütje-Klose und Mehlem (2015) in der *LISFÖR-Studie*. Vor diesem Hintergrund erklärt sich möglicherweise die in einigen der vorher zitierten Studien festgestellte höhere Wirksamkeit direkt von sprachtherapeutisch qualifizierten Lehrkräften im Co-Teaching durchgeführten unterrichtsintegrierten Maßnahmen gegenüber indirekten, allein auf Beratung basierenden Ansätzen. Bedeutsam erscheint es vor diesem Hintergrund, die Kompetenzen der sonderpädagogischen Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Förderbedarfe und der zur Verfügung stehenden Strukturen und Bedingungen flexibel zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Beeinträchtigungen und ihrer Lehrkräfte einsetzen zu können.

Am Beispiel von Schleswig-Holstein soll das Aufgabenspektrum der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit der Fachrichtung Sprache konkretisiert werden, das mit den verschiedenen Fördermaßnahmen verbunden ist (vgl. Nitschke-Junge 2016, S. 12f.):

- Diagnostik als Grundlage der individuellen Förderung im Bereich Sprache:
  - lernprozessbegleitende Diagnostik sprachlicher Entwicklungsstände;
  - Unterstützung bei der Erstellung von Lernplänen, die bei einem Förderbedarf, der sich im Heterogenitätsspektrum der Regelschule bewegt, als unterstützende Maßnahme erstellt und fortgeschrieben werden;
  - Erstellung von Förderplänen mit Zielvorgaben und Förderansätzen, die im Rahmen eines sonderpädagogischen Gutachtens angefertigt und in regelmäßigen Abständen fortgeschrieben werden;
  - Evaluation und Weiterentwicklung von Fördermaßnahmen und die diesbezügliche Beratung der Teampartnerinnen und -partner;
  - Durchführung spezifischer Diagnostik nach Anfrage;
  - Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf und Gutachtenerstellung;
  - Organisation der individuellen Förderung.
  
- Unterricht in einem Fach und im Förderschwerpunkt Sprache:
  - Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht in inklusiven Settings unter Berücksichtigung des Lern- und Entwicklungsstandes und auf der Grundlage von Lern- bzw. Förderplänen, entweder allein oder im Co-Teaching mit einer Lehrkraft der allgemeinen Schule;
  - Gestaltung von niveauspezifischen Lernangeboten zu individuellen sprachlichen Zielsetzungen auf der Grundlage von Diagnostik;
  - Initiierung von Förderangeboten, Entwicklung von Aufgabenformaten, Bereitstellung von Materialien und Differenzierung der Aufgaben nach Umfang, Inhalt, Zeitaufwand sowie Aquise von Hilfsmitteln und methodisch angepasste Umsetzung im Klassenunterricht, in der Einzelbetreuung oder in einer Kleingruppe;
  - Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht und Förderangeboten in individuellen Sprachintensivmaßnahmen auf der Grundlage von Lern- bzw. Förderplänen;
  - Planung, Durchführung und Evaluation von Förderangeboten für Gruppen in Kindertagesstätten;
  - Planung, Durchführung und Evaluation von Förderangeboten in einer Kleingruppe;
  - Unterstützung und Beratung der Schule bei der Erstellung eines Nachteilsausgleichs;
  - Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf sprachsensiblen und sprachfördernden Unterricht.

- Beratung im Kontext des Förderschwerpunktes Sprache:
  - Beratung zu spezifischen Fragestellungen des Lernens unter erschwerten Bedingungen im Entwicklungsbereich und im Förderschwerpunkt Sprache;
  - Beratung der Lehrkräfte bei der Gestaltung eines sprachbarrierefreien Unterrichts und allgemeiner Sprachförderung, sodass die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht ermöglicht wird;
  - Klärung von Aufgaben, Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten mit Teammitgliedern;
  - Information, Fortbildung und Unterstützung von Lehrkräften, Eltern und Erzieherinnen bezüglich der Sprachentwicklung und der Sprachförderung;
  - aktive Beteiligung der Kinder an der Förderplanung;
  - Aufzeigen systemischer Zusammenhänge und (Re-)Aktivierung der Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache;
  - Unterstützung bei der Entwicklung von Förderkonzepten;
  - Unterstützung bei Fragen zur Frühförderung, bei Kooperationsgesprächen und bei der Gestaltung von Übergängen (Kindertagesstätte – Grundschule, Primarstufe – Sekundarstufe).
  
- Netzwerkarbeit im Sinne der Förderung im Bereich Sprache:
  - Kooperation mit allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten zur optimalen Förderung von Kindern mit sprachlichem Unterstützungsbedarf;
  - Herstellung von Vernetzungen mit außerschulischen Unterstützungssystemen einschl. Logopädinnen oder anderen medizinischen und therapeutischen Fachkräften;
  - Zusammenarbeit mit Einrichtungen zur Optimierung der Förderung;
  - Unterstützung bei Anträgen für spezielle Maßnahmen oder Hilfsmittel.

## **5 Strategien inklusiver Sprach- und Kommunikationsförderung**

Zu den wesentlichen Bausteinen des Unterrichts und der Kleingruppenförderung für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache gehört ein *sprachsensibler und allgemein sprachfördernder Unterricht* und die Implementierung *individueller, spezifischer, sprachentwicklungsorientierter Förderangebote*. Dies ist aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ein zentraler Aufgabenbereich, zugleich aber auch ein anspruchsvolles Unterfangen (Lütje-Klose & Mehlem 2015a). Die Bewältigung ist in einer inklusiv orientierten Schule als gemeinsame Aufgabe von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit der Fachrichtung Sprache zu verstehen. Sprachfördernde Strategien werden von Grundschullehrkräften, wie u. a. die Studie von Lütje-

Klose & Mehlem (2015b) zeigt, zwar teilweise ebenfalls eingesetzt, allerdings oftmals eher intuitiv spontan und nicht bewusst geplant oder reflektiert. Dies kann dazu führen, dass Sprachförderung eher zufällig stattfindet und nicht systematisch bei der Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigt wird. Daher ist zu betonen, dass im Rahmen einer inklusiven Förderung keineswegs auf spezifische, förderdiagnostisch begründete, individuelle Unterstützungsangebote durch sonderpädagogische Lehrkräfte mit der Fachrichtung Sprache verzichtet werden kann. Ein systematisch und leicht verfügbares Beratungs- und Unterstützungsangebot durch Fachkräfte mit der Fachrichtung Sprache ist eine wichtige Bedingung für die gezielte und individualisierte Sprachförderung in inklusiven Kontexten (ebd.). Dieses Angebot sollte vor allem spezifische diagnostische Unterstützungsbedarfe, aber auch die gemeinsame Reflexion der bestmöglichen Nutzung von Sprachlerngelegenheiten im Unterricht und die Gestaltung individueller Fördermaßnahmen umfassen. Hierfür stellt neben Beratungsangeboten auch die gemeinsame Durchführung und Reflexion von Unterricht eine wichtige Ressource dar. Folgende Prinzipien sind dabei zu berücksichtigen (vgl. Lütje-Klose 1997):

- *Entwicklungsorientierung*, die durch die förderdiagnostische Erhebung der Sprachentwicklungsstände der Kinder sowie ihre antizipierten Möglichkeiten und Schwierigkeiten im Hinblick auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand umgesetzt wird, um jeweils das Sprachverständnis und die sprachlich-kommunikativen Partizipationsmöglichkeiten zu sichern;
- *Handlungsorientierung* und Veranschaulichung sprachlicher Lerngegenstände durch konkretes Material und Erfahrungen auf der enaktiven Ebene, um daran Angebote auf der ikonischen und symbolischen Ebene anzuschließen (im Sinne Bruners, vgl. ebd.);
- *Kooperation* der Kinder untereinander durch die Zusammenarbeit an gemeinsamen Lerngegenständen und Nutzung der anderen Kinder als Peer-Modelle.
- Bei der *Unterrichtsplanung* ist dementsprechend insbesondere für Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen eine *Analyse des Unterrichtsstoffes im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen und Lernmöglichkeiten* und daran anschließend der Einsatz sprachfördernder Strategien auf verschiedenen Ebenen erforderlich, um eine hohe Adaptivität zu gewährleisten.

Ebenen	Ziele und Prinzipien	Sprachfördernde Strategien
Gestaltung einer sprachentwicklungsfördernden Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau einer wechselseitigen Beziehung und Kommunikation</li> <li>• förderdiagnostische Beobachtung der Kinder, Bestimmung nächster Entwicklungsziele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scaffolding durch Aufbau ritualisierter Strukturen</li> <li>• nonverbale Impulse</li> <li>• reichhaltige und unterstützende Raum- und Materialgestaltung</li> <li>• handlungsbegleitendes Sprechen</li> </ul>
Etablierung gemeinsamer (Unterrichts-)Gegenstände	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung bedeutsamer gemeinsamer Themen</li> <li>• Erfahrung von Sprache als „Schlüsselwerkzeug des Handelns“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung kommunikativer Absichten</li> <li>• kontextbezogene Interpretation von Äußerungen und Handlungen</li> <li>• Impulstechniken und Fragestrategien</li> </ul>
Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modell- und Feedbackäußerungen bezogen auf kognitive Prozesse und sprachliche Zielstrukturen auf den verschiedenen sprachlichen Strukturebenen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bestätigende und erweiternde Strategien: Expansion, Extension,</li> <li>• Umformulierung, Kommentierung</li> <li>• konfrontierende Strategien: korrekatives Feedback, Alternativfragen, Konsequenzen auf der Handlungsebene</li> </ul>

Abb. 3: Sprachfördernde Strategien (in Anlehnung an Lütje-Klose 2012b, S. 631)

Während allgemein sprachfördernde Maßnahmen und ein sprachsensibler Unterricht von jeder Lehrkraft durchgeführt werden sollen, um die Partizipation aller Kinder zu ermöglichen und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Entwicklungsbereich Sprache zu unterstützen (vgl. IQSH 2016, S. 31; Leisen 2010), ist die individuelle und spezifische Sprachförderung Aufgabe von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen mit der Fachrichtung Sprache. Individuelle sprachentwicklungsorientierte Förderziele mit spezifischen Förderangeboten können den Fachunterricht ergänzen und so eine individuelle Förderung der Sprachentwicklung unterstützen. Dies betrifft insbesondere den Einsatz von Prinzipien des Scaffolding (ebd., Quehl 2010).

Der *bewusste Einsatz der eigenen Sprache* ist dabei für jede Lehrkraft ein wesentliches Werkzeug in der Sprachförderung. Lehrkräfte mit der Fachrichtung Sprache bringen eine besondere Expertise in den Unterricht ein, indem sie ihre eigene Sprache zielorientiert planen, einsetzen und reflektieren und der Grundschullehrkraft entsprechend als Modell zur Verfügung zu stehen. Die Lehrersprache dient der Strukturierung und Verständnissicherung und grenzt sich bewusst von der Alltagssprache ab. Folgende allgemeine Merkmale sind für eine *sprachförderliche Lehrersprache* kennzeichnend (in Anlehnung an Reber & Schönauer-Schneider 2014, S. 44f.):

- Eine klare, lautreine, nicht zu schnelle Artikulation;
- bewusste Wiederholung und Akzentuierung von Wörtern, Satzteilen und Sätzen, die die Kinder aufnehmen sollen;
- kurze, klare Sätze, die im Sprachniveau in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) der Kinder liegen;
- bewusster Umgang mit der Komplexität von Äußerungen, ggf. Reduktion (z. B. Vermeidung von Verschachtelungen und Aufforderungsketten);
- bewusste Planung der eigenen Sprachanteile im Verhältnis zu den Sprachanteilen der Schülerinnen und Schüler; Einsatz von Sprechpausen, um den Kindern Zeit zum Nachdenken zu geben und ihnen ausreichend Sprach(lern)gelegenheiten einzuräumen;
- Sicherung der gemeinsamen Aufmerksamkeit durch Antlitzgerichtetheit, gezielter Einsatz nonverbaler Kommunikation wie Blickkontakt, Mimik und Gestik sowie günstiges Raum- und Distanzverhalten.

Darüber hinaus kann die Lehrersprache auch noch spezifischer zur Modellierung sprachlicher Strukturen eingesetzt werden, die den Kindern (noch) nicht zur Verfügung stehen. Hierzu gehören zum einen Sprachmodelle, die den kindlichen Äußerungen vorangestellt werden und der Präsentation von Zielstrukturen dienen, und zum anderen Sprachmodelle, die den kindlichen Äußerungen nachfolgen (vgl. Dannenbauer 2002, S. 153–154). Reber & Schönauer-Schneider (2017) geben in ihrem empfehlenswerten Buch *Sprachförderung im inklusiven Unterricht* zahlreiche Beispiele für entsprechende Strategien, die in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten eingesetzt werden können. Von besonderer Bedeutung sind dabei Impuls- und Fragetechniken, durch die den Kindern sprachlich aktive Teilnahmemöglichkeiten am Unterricht und dadurch vielfältige Sprachlerngelegenheiten ermöglicht werden sollen.

Am Beispiel von je einer Unterrichtseinheit aus dem Literaturunterricht für die Primar- und die Sekundarstufe werden die beschriebenen Prinzipien veranschaulicht (s. Materialien von Angela Holm, IQSH). Individuelle sprachentwicklungsorientierte Förderziele mit spezifischen Förderangeboten können den sprachsensiblen Fachunterricht ergänzen und so eine individuelle Förderung der Sprachentwicklung unterstützen. Diese individuellen, spezifischen, sprachentwicklungsorientierten Förderziele leitet die Sonderpädagogin mit der Fachrichtung Sprache nach der Analyse der Anforderungen des Lerngegenstandes im Fach und den Kompetenzen des Schülers/der Schülerin ab und setzt die Arbeit an ihnen in konkreten Lernangeboten für einzelne Schülerinnen und Schüler um.