

Christoph Till und Julia Winkes

Leseunterricht an Sprachheilschulen

Zusammenfassung

Der Lehrplan 21 ist im Grundsatz für alle Kinder gültig, und damit auch für die drei bis acht Prozent der Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, die zum Teil eine Sprachheilschule besuchen. Um eine (Re-)Integration der Kinder in die Regelschule zu ermöglichen, sollten die Grundanforderungen des Lehrplans angestrebt werden. Zu diesem Zweck werden keine besonderen Lehrmittel benötigt, aber der Einsatz der gängigen Lehrmittel erfordert eine Anpassung der Inhalte an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der Sprachheilschulen. Es soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche Anpassungen im genannten Kontext sinnvoll sind, um das verstehende Lesen zu fördern.

Résumé

Le plan d'études 21 s'applique également aux trois à huit pour cent d'enfants qui ont des troubles spécifiques du développement du langage même ceux qui fréquentent des écoles de langage. Pour permettre une (ré-)intégration de ces enfants à l'école ordinaire, il faut tendre vers les exigences fondamentales du plan d'études. Aucun matériel pédagogique spécifique n'est nécessaire, mais l'utilisation du matériel pédagogique courant réclame une adaptation des contenus aux besoins des élèves des écoles de langage. Cet article montre à l'aide d'exemples quelles adaptations pertinentes dans ce contexte permettraient de soutenir la compréhension en lecture.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-03-05

Einleitung

Gemäss dem Lehrplan 21 ist das übergeordnete Ziel des Leseerwerbs das Verstehen des Gelesenen und die Reflexion des Verstehensprozesses (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016). Die Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans 21 gelten im Grundsatz für alle Kinder (ebd., S. 61) und damit auch für Kinder, die mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) aufwachsen und zum Teil eine Sprachheilschule besuchen. Laut Kany und Schöler (2014) haben drei bis acht Prozent der Kinder eine SSES. Aufgrund ihrer Defizite im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung sowie bei der Verarbeitung semantischer und grammatischer Strukturen sind Einschränkungen des Leseverständnisses wahrscheinlich (Mayer, 2016). Diesen Zusammenhang erläutert Mayer (2016) mithilfe des Modells

Simple View of Reading, welches das Leseverständnis als Produkt aus verbal-sprachlichen und schriftsprachlichen Fertigkeiten darstellt. Verstehendes Lesen kann sich also nur einstellen, wenn beide Fertigkeitsbereiche genügend entwickelt sind. Für den Leseunterricht mit Kindern an der Sprachheilschule bedeutet das, dass verbal-sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen im Idealfall immer miteinander verknüpft trainiert werden (siehe Abb. 1, S. 40).

Den didaktischen Rahmen für diese anspruchsvolle Aufgabe stellen auch an der Sprachheilschule der Lehrplan 21 und die vorhandenen (Regelschul-)Lehrmittel dar, wie die *Interkantonale Lehrmittelzentrale* feststellt:

«Lernende mit Lernschwierigkeiten oder einem besonderen Bildungsbedarf brauchen keinen anderen Unterricht. Auch für sie ist ein

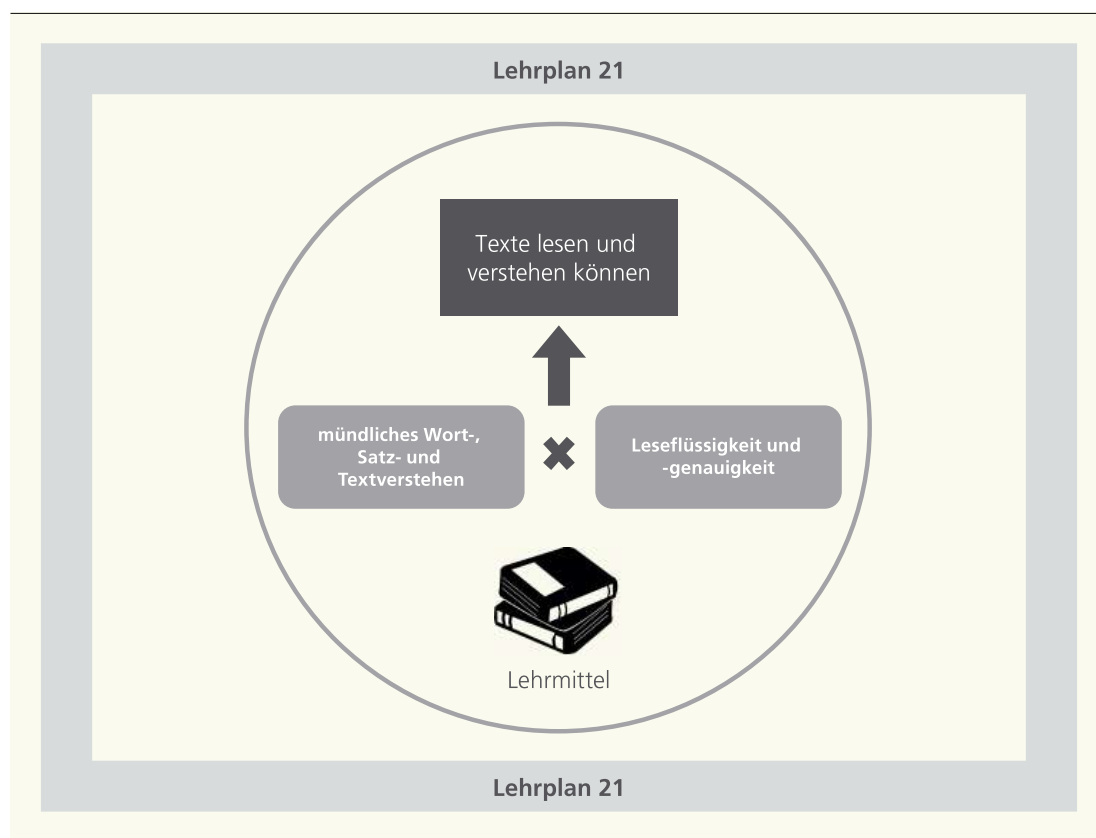


Abbildung 1: Adaption des Modells «Simple View of Reading» für die Sprachheilschule

kompetenzorientierter Unterricht nach Lehrplan 21 förderlich. Diese Lernenden brauchen aber gezielte Unterstützung und mehr Zeit. Daher muss der Stoff adaptiert, quantitativ reduziert und auf wesentliche Lerninhalte fokussiert werden» (Interkantonale Lehrmittelzentrale, 2018, S. 3, Hervorhebungen im Original).

Das Adaptieren, Reduzieren und Fokussieren von Lerninhalten erfordert von den Lehrpersonen detailliertes Wissen über die Voraussetzungen und Vorkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sowie über die Wechselwirkungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Im vorliegenden Beitrag wird zuerst eine Aufgabe aus einem

Deutschlehrmittel vorgestellt und mit den Kompetenzen des Lehrplans 21 in Bezug gesetzt. Anschliessend werden sinnvolle didaktische Anpassungen der Beispielaufgabe bezüglich Sprache, Darstellungen und Inhalten aufgezeigt.

«Die Reimlinge und Genaudenker» aus «Die Sprachstarken 2»

Anhand der Geschichte «Die Reimlinge und Genaudenker» aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken 2» soll exemplarisch aufgezeigt werden, was bei der Anpassung eines Leseauftrags berücksichtigt werden kann bzw. sollte. Dieses Beispiel steht stellvertretend für alle Deutschlehrmittel. Keines der

aktuell vorhandenen Lehrmittel kann ohne Anpassungen in der Sprachheilschule eingesetzt werden.

Einsatz der Leseaufgabe in der Sprachheilschule

Auswahl von Kompetenzen und Lernzielen

Der Lehrplan 21 sieht im Fach Deutsch für den ersten Zyklus folgende Kompetenzstufen vor, welche mit der vorliegenden Leseaufgabe korrespondieren (siehe Tab. 1). Für den Leseerwerb in der Sprachheilschule ist zu beachten, dass die Lernenden an anderen Kompetenzstufen arbeiten als die gleichaltrigen Peers in der Regelschule – sowohl in Bezug auf die basalen Lesefertigkeiten als auch auf das Leseverständnis. So müssen Vorstufen zu diesen Kompetenzen identifiziert und / oder verwandte Kompetenzstufen aus anderen Bereichen (z. B.

Hören) adaptiert werden (Hollenweger & Bühler, 2019).

Eine Besonderheit in der Sprachheilschule ist der Grundauftrag, im Sinne eines sprachheilpädagogischen Unterrichts durchgängig auch die mündlichen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus zu rücken. So verfolgen die Fachpersonen häufig weitere Ziele in den Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis. Beispielformulierungen für solche Ziele können sein:

- Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihren Wortschatz im semantischen Feld «Rätsel».
- Die Schülerinnen und Schüler markieren Wörter, die sie nicht kennen (Monitoring).
- Die Schülerinnen und Schüler können die Dativmarkierungen «dem» und «einem» identifizieren und beim Vorlesen korrekt wiedergeben.

Kompetenzstufen (Lehrplan 21)

Regelschule

(D.2.A.1.c.):

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen vertraute Wörter auf einen Blick (Sichtwortschatz).
- Die Schülerinnen und Schüler können kurze Texte, deren Thema vertraut ist, laut oder still lesen.

(D.2.C.1.c):

- Die Schülerinnen und Schüler können mithilfe von Nachfragen in Texten Handlungen und typische Eigenschaften der Figuren verstehen.
- Die Schülerinnen und Schüler können sich unter Anleitung zentrale Handlungen, Orte und Figuren in kurzen Geschichten bildlich vorstellen und mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen.

Sprachheilschule

(D.2.A.1.b.):

- Die Schülerinnen und Schüler können die passende Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten herstellen sowie Buchstaben zu Silben und kurzen Wörtern aus dem schulnahen Wortschatz verbinden.
- Die Schülerinnen und Schüler können kurze Sätze langsam erlesen.

(D.1.A.1.d + D.1.B.1.c):

- Die Schülerinnen und Schüler können zentrale Wörter und Sätze verstehen. [adaptiert]
- Die Schülerinnen und Schüler können einem kurzen [Lese-]Text (z. B. Erzählung) bis zum Ende folgen und die für sie bedeutsamen Inhalte wiedergeben. [adaptiert]

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Kompetenzstufen Regelschule – Sprachheilschule

Die Herausforderung für Lehrpersonen im Unterricht an Sprachheilschulen ist es nun, die Aufgabe aus dem Lehrmittel so anzupassen, dass sie sowohl im Bereich Lesen als auch im Bereich der mündlichen Sprachkompetenzen das Instruktionsniveau der Schülerinnen und Schüler trifft und somit geeignete Lerngelegenheiten bietet, ohne die Kinder zu überfordern.

Passung zwischen Text und Lesenden

Gerade für schwache Leserinnen und Leser ist es besonders wichtig, dass die verwendeten Texte zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd sind. Ein Lesen auf einem «Frustrationsniveau» ist zu vermeiden, da es weder zu einer Verbesserung der Lesekompetenzen führt noch die Erweiterung des Wortschatzes ermöglicht. Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2011, S. 63) kommen daher zu dem Schluss: «Keine Scheu vor sehr einfachen Texten!». Massnahmen zur Reduktion der Textschwierigkeit werden in der Fachliteratur beschrieben (z. B. Mayer, 2010; Reber & Schönaauer-Schneider, 2011; Rosebrock et al., 2011) und teilweise bei den folgenden Beispielen angewendet.

Für schwache Leserinnen und Leser ist es besonders wichtig, dass Texte zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd sind.

Auswahl des Wortschatzes

Die Wortschatzdefizite der Kinder beeinträchtigen das Leseverständnis bedeutend, wie durch eine Vielzahl von Studien empirisch belegt wird (Hoskyn, 2008). Aber auch die Worterkennung und der Aufbau eines orthografischen Lexikons (Sichtwortschatz)

werden durch Quantität und Qualität des Wortwissens beeinflusst (Mayer, 2010). In der geschriebenen Sprache wird in der Regel zudem ein elaborierterer Wortschatz verwendet, der sich von der Alltagssprache deutlich unterscheidet (Brandt & Gogolin, 2016). Für den Unterricht in der Sprachheilschule kann geschlussfolgert werden, dass die Lehrperson Lesen und Wortschatzarbeit im Idealfall bewusst miteinander verknüpft. Zu diesem Zweck werden zuerst wichtige Zielwörter identifiziert. Weniger wichtige Wörter können im Text durch einfachere Varianten ersetzt oder entfernt werden. Die Zielwörter werden als bewusste Lerngelegenheit in den Text integriert (Mayer, 2016) und durch weiterführende Wortschatzarbeit im Unterricht gefestigt (Reber & Schönaauer-Schneider, 2017). Als Zielwörter sollten bewusst solche ausgesucht werden, die mit dem übergreifenden Thema «Rätsel» einen direkten Zusammenhang haben (z. B. Frage, Lösung, Denken, Grübeln, schwierig) und die zur Beantwortung der gestellten Rätselaufgaben notwendig sind.

Ersetzt werden sollten besonders lange Wörter und/oder Wörter mit komplexen Konsonantenkombinationen (z. B. Genau-denker-Rätsel, spannendsten, mucksmäuschenstill). Viele Wörter entsprechen zudem eher der schriftnahen Bildungssprache (z. B. hinzukommen, verkünden, jemandem mit etwas dienen) und sollten durch Alltagssprachliche Wörter ersetzt werden. Die titelgebenden «Reimlinge» und «Genaudenker» sind Wörter, die metaphorisch zu interpretieren und durch einen mangelnden Alltagsbezug nicht selbsterklärend sind. Der Begriff «Reimlinge» fällt im Laufe der Geschichte ohnehin kein einziges Mal. Da Reime nicht im Zentrum der Geschichte stehen und für die Kompetenzziele nicht benötigt werden, kann man bewusst auf diese verzichten.

Reduktion der grammatikalischen Komplexität

Auf der grammatischen Ebene gibt es im Lesetext teilweise sehr lange Formulierungen («Sie ist die Präsidentin aller Genauedenkerinnen und schenkt Rita einen Band mit den spannendsten Genauedenker-Rätseln aller Zeiten.») und bildungssprachliche Formulierungen («Wer nun dieses letzte Rätsel löst, gewinnt.»).

Die Vers-Rätsel innerhalb der Geschichte verwenden eine bildhafte Sprache, die schwierig zu interpretieren ist, weil sie nicht treffend gewählt ist:

- «Du brauchst keinen Hammer und schlägst es auf.»: Mit einem Hammer schlägt man nicht *auf*.
- «Es ist kein Baum und hat Blätter genug.»: Ein Buch hat *Seiten*, keine Blätter.

Diese bildhafte Sprache kann Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen überfordern, wodurch das Verstehen des Textes unnötig erschwert wird. Es soll trotzdem möglich sein, dass auch Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen die Geschichte sowie die Rätsel lesen, verstehen und lösen können. Dabei muss besonders auf Metaphern verzichtet und die Formulierung möglichst kurzer Hauptsätze angestrebt werden (ohne Reduktion des Inhalts) (Reber & Schönauer-Schneider, 2017).

Die beschriebene Reduktion der Komplexität des Wortschatzes und der Grammatik führt automatisch dazu, dass die Anforderungen in Bezug auf die Leseverständnis Kompetenzen der Kinder sinken. Des Weiteren können Textstellen gekürzt werden, die man lediglich durch den Einsatz von Inferenzen und Weltwissen entschlüsseln kann. Beispielsweise wird empfohlen, das zweite Rätsel im Rahmen der Lesegeschichte zu ersetzen, da dieses nur verstanden wird, wenn

man das Märchen «Die Bremer Stadtmusikanten» kennt. Wer nicht weiss, dass es sich bei den Protagonisten um mehrere Tiere handelt, die zusammengezählt 14 Beine haben, wird auch die Auflösung nicht verstehen.


Metaphern und lange Hauptsätze müssen vermieden werden, damit auch leseschwache Kinder die Texte besser verstehen.

Grafische Gestaltung des Textes

Bei der Gestaltung der Seite fällt auf, dass sie viele Bildelemente enthält, die die Geschichte nicht sinnvoll illustrieren (Lindauer, Riss & Schmellentin, 2012). Tatsächlich wäre es für das Verstehen des Textes hilfreicher, die Illustrationen auf die Charaktere, Gegenstände und Handlungen zu beschränken, die eine zentrale Rolle in der Geschichte spielen. Dies liesse auch Platz für ergänzende Darstellungen. Wenn die Lernenden mit Sprachentwicklungsstörungen die Rätsel nicht allein mithilfe von sprachlichen Hinweisen lösen können, wäre das Anbieten von Bildauswahlobjekten hilfreich. So könnte man analog zu den «Ablenkern» des ursprünglichen Rätsels einen Menschen, einen Hammer, einen Mund, einen Baum und schliesslich ein Buch abbilden. Ergänzende Instruktionen unterstützen die Kinder bei der Bearbeitung der Rätselaufgabe («Kreuze das Bild an, das zu allen Hinweisen passt.»). Durch diese Hilfestellungen werden die Kinder eher dazu befähigt, die Aufgaben selbstständig zu lösen, ohne Hilfe von aussen einfordern zu müssen (Philipp, 2017).

Gezielter Einsatz von Instruktionen

Das Instruktionsverständnis ist für Kinder mit Sprachverständnisproblemen eine be-



Die Reimlinge und Genaudenker

Der Drache landet in einem Dorf und klopft an die Tür eines uralten Hauses. „Hier wohnt mein Freund Claudius mit seiner Frau Andromeda“, sagt Fuego und tritt ein. Ein alter Mann steht vor ihnen.

„Claudius, darf ich dir Ratte Rita vorstellen? Sie ist auf der Suche nach Rätseln. Kannst du ihr dabei helfen?“, fragt Fuego.

„Vielleicht kann ich dir mit ein paar Vers-Rätseln dienen?“, fragt Claudius. Er holt ein dickes Buch und liest vor:

**Es hat einen Rücken und liegt nicht drauf.
Du brauchst keinen Hammer und schlägst es auf.
Es hat keinen Mund und spricht doch klug.
Es ist kein Baum und hat Blätter genug.**

Claudius schenkt Rita das Buch mit den Vers-Rätseln. Da kommt Andromeda dazu. Sie ist die Präsidentin aller Genaudenkerinnen und schenkt Rita einen Band mit den spannendsten Genaudenker-Rätseln aller Zeiten.

Plötzlich erschrickt Rita. „Fuego, in einer Stunde muss ich die Rätsel abgeben!“ Der Drache saust los. Rita kann sich kaum festhalten.

1 Löse die Aufgaben im Arbeitsheft Seite 65 bis 67.

48 ○ Arbeitsheft S. 65–67 ○ Audio-CD Track 16–17 ○ Arbeitsblatt 13–14

Abbildung 2: Die Reimlinge und Genaudenker (Auszug aus Gysin-Ronner et al., 2008, S. 48)

1. Lies den Text bis zum Ende.
2. Löse die zwei Rätsel. Kreise das passende Bild ein!

Arbeite allein.



Rätsel für Ratte Rita

Der Drache landet in einem Dorf. Er klopft an die Tür von einem uralten Haus. „Hier wohnen Claudius und Andromeda. Sie sind Freunde von mir“, sagt Fuego. Fuego geht in das Haus. Ein alter Mann steht vor ihnen.

„Claudius, das ist Ratte Rita. Sie sucht nach Rätseln. Kannst Du ihr helfen?“, fragt Fuego.

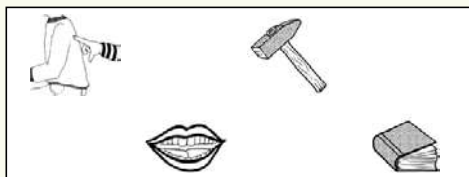
„Ich habe ein paar Rätsel für dich!“, sagt Claudius. Er holt ein dickes Buch und liest ein Rätsel vor:

Es hat einen Rücken.

Man schlägt es auf.

Es kann Geschichten erzählen.

Es hat viele Seiten.



Claudius schenkt Rita das Buch mit den Rätseln. Da kommt Andromeda. Sie ist die Präsidentin vom Rätsel-Club. Andromeda schenkt Rita ein Buch mit den besten Rätseln der Welt.

Rita erschrickt. „Fuego, in einer Stunde muss ich die Rätsel abgeben!“ Der Drache saust zur Schule. Rita kann sich kaum festhalten.

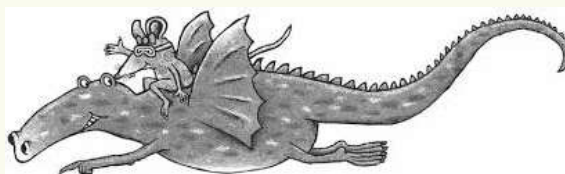


Abbildung 3: Angepasste Version der Seite 48



Abbildung 4: Die Reimlinge und Genaudenker (Auszug aus Gysin-Ronner et al., 2008, S. 49)

Vor der Schule stehen schon viele Ratten. Sie rufen: „Zehn, neun, acht, sieben, sechs ...“ Fuego landet. Rita gibt ihre Rätsel ab. Das war knapp!

Frau Obra, die Lehrerin, ruft: „Ihr habt alle verschiedene Rätsel abgegeben. Aber noch hat keiner gewonnen. Wer das letzte Rätsel löst, gewinnt:

Erst ist er krumm und schmal.

Dann wird er dicker.

Mal ist er halb zu sehen.

Dann ist er voll.

Er leuchtet nachts.



Die Ratten sind ganz still. Rita denkt nach. ...



Kannst Du Ratte Rita helfen? Was ist die Lösung des Rätsels? Gewinnt sie den Wettbewerb oder nicht?

3. Erzähle die Geschichte zu Ende: Wie geht es mit Ratte Rita weiter?

4. Erzähle einem anderen Kind das Ende der Geschichte. Gebt Euch Tipps!

a. Was hat Dir gefallen? Warum?

b. Was hat Dir nicht gefallen? Warum nicht?

Arbeitet zu zweit.



Abbildung 5: Angepasste Version der Seite 49

sondere Hürde. Reber und Schönaauer-Schneider (2011, S. 171) führen aus: «Häufig «erraten» diese Kinder die Inhalte von Anweisungen anhand von fragmentarisch verstandenen Informationen oder durch die Interpretation ihrer Umwelt, z.B. Handlungen und Reaktionen ihrer Mitschüler». Um solche Verständnisprobleme zu umgehen, sollten sich Anweisungen daher durch kurze, einfache Satzmuster, nonverbale Unterstützung (z. B. Piktogramme) und die korrekte zeitliche Reihenfolge auszeichnen. Die Aufträge sollten möglichst kleinschrittig formuliert und direkt zu Beginn des Textes aufgeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgabenbearbeitung besser planen können (Grosche, 2011; Weltenreuther, 2014).

Die Anpassung von Lehrmitteln sollte nicht einzelnen Lehrpersonen überlassen werden. Vielmehr gilt es, Synergien im Schulteam zu nutzen.

Ein Problem bleibt auch mit diesen neuen Instruktionen bestehen: Das Lesen des Textes an sich und das Lösen der verschiedenen Rätsel funktionieren auch unabhängig voneinander. Tatsächlich ist es nicht nötig, die ganze Geschichte zu lesen, um die Rätsel zu lösen. Es sollte also in den Instruktionen zumindest ein Element ergänzt werden, welches das Lesen der Geschichte an sich bedeutsam macht (Philipp, 2017). Man könnte beispielsweise ein Rätsel formulieren, das man nur beantworten kann, wenn man die ganze Geschichte kennt. Um die soziale Dimension des Leseprozesses zu berücksichtigen und die Anschlussmotivation der Kinder zu befriedigen, könnte auch ein aktiver Auftrag zum selbstständigen Beenden und

Besprechen der Geschichte formuliert werden («Wie geht die Geschichte zu Ende? Erzähle einem anderen Kind, was Räte Rita erlebt!«).

Fazit

Besuchen Kinder eine Sprachheilschule, so ist in vielen Fällen eine (Re-)Integration in die Regelschule das angestrebte Ziel. Neben der Tatsache, dass der Lehrplan 21 für alle Kinder verbindlich ist, spricht auch die Anschlussfähigkeit an die Regelschule dafür, sich bei der Auswahl von Lehrmitteln an den allgemeinen kantonalen Empfehlungen zu orientieren.

Anhand einer Geschichte aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken 2» wurde im vorliegenden Beitrag exemplarisch aufgezeigt, durch welche Anpassungen die entsprechenden Lehrmittel so adaptiert werden können, dass sie konsequent auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Sprachentwicklungsstörungen ausgerichtet sind. Dabei wurde deutlich, dass das Konzeptualisieren eines solchen sprachheilpädagogischen Unterrichts eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe ist, die den Lehrpersonen neben profundem Fachwissen auch einen hohen Arbeitseinsatz abverlangt.

Wie die *Interkantonale Lehrmittelzentrale* (2018, S. 6) feststellt, kann diese zeitaufwendige und fachdidaktisch anspruchsvolle Aufgabe nicht den einzelnen Lehrpersonen überlassen werden. Es bietet sich daher an, Synergien innerhalb des Schulteams zu nutzen. Bedingung dafür ist ein schulintern einheitliches Konzept für den Lese-Rechtschreibunterricht, das sich auf ein Lehrmittel stützt. Eine erwünschte «Nebenwirkung» der kollegialen Kooperation dürften Synergieeffekte und eine intensivierte Kommunikation innerhalb des Schulteams sein.

Literatur

- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (2), 147–161.
- Gysin-Ronner, S., Leuthard, S., Nänny, S., Schmellentin, C., Sturm, A. & Wietlisbach, M. (2008). *Die Sprachstarken 2. Deutsch für die Primarschule 2. Klasse. Sprachbuch*. Zug: Klett und Balmer.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. www.lp21.schule.sh.ch/post/anwendung-des-lp21-für-sus-mit-komplexen-behinderungen-in-sonder-und-regelschulen
- Hoskyn, M. (2008). *Sprachprozesse und Lesestörungen*. In B. Y. L. Wong (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen. Ein Praxishandbuch für Psychologen und Pädagogen* (3. Aufl.) (S. 91–126). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale (2018). *Lehrmittel in der Sonderpädagogik* (ilz.fokus 6). www.ilz.ch/?s=Lehrmittel+in+der+Sonderp%C3%A4dagogik
- Kany, W. & Schöler, H. (2014). *Merkmale und Ausschlusskriterien einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung*. In A. V. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen* (S. 89–100). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Lindauer, T., Riss, M. & Schmellentin, C. (2012). *Empfehlungen für die sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln*. http://edudoc.ch/record/110381/files/2012_Empfehlungen_sprachbewusste-Gestaltung_Lehrmittel.pdf
- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Mayer, A. (2016). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Reinhardt.
- Philipp, M. (2017). *Lese- und Schreibmotivation: Begriffsklärungen, Domänenspezifik und Einflussfaktoren*. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 138–155). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Wellenreuther, M. (2014). Direkte Instruktion. Was ist das, und wie geht das? *Pädagogik*, 1, 8–11.

Dr. phil. Christoph Till

Dozent am Institut für Heilpädagogik

PHBern

christoph.till@phbern.ch



Dr. phil. Julia Winkes

Lektorin am Departement für

Sonderpädagogik

Universität Freiburg

julia.winkes@unifr.ch

