

## Orientierungsrahmen (fach-) spezifischer Sprachförderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Förderschwerpunkt Sprache

### Ausgangslage und Problemstellung

„Weltweit werden ca. 6.500 Sprachen, in Deutschland ca. 150 Sprachen gesprochen. Dabei variieren Verteilung, Bekanntheit sowie auch das Prestige der Sprachen“ (Kannengieser, 2015, S. 414).

In NRW wachsen viele Kinder und Jugendliche mehrsprachig auf. Um die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, soll der Unterricht so angelegt werden, dass er den Erwerb der Bildungssprache Deutsch fördert. Im Runderlass des MSW ist als „Ziel durchgängiger Sprachbildung [...] die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler durch eine sprach- und kultursensible Ausgestaltung des Unterrichts in allen Fächern (benannt). Durchgängige Sprachbildung unterstützt nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache“ (MSW, 2014, Runderlass 14-21 Nr.4).

Der Referenzrahmen Schulqualität des Landes NRW weist im Inhaltsbereich Lehren und Lernen aus, dass „die Schule [...] den Erwerb der Bildungssprache systematisch (fördert) und koordiniert“ (MSW, 2015, S. 33). Zudem sollen die „sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen [...] aufgegriffen und berücksichtigt (werden)“ (MSW, 2015, S. 34).

„Planvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten ist eine wichtige Grundlage für erfolgreiche Bildung. Weil Bildungssprache das gemeinsame Fundament des schulischen Lernens ist, kommt ihr eine besondere Bedeutung zu. Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen ist Aufgabe jedes Fachunterrichtes. Der Einsatz von sprachsensiblen Methoden im Fachunterricht hilft Schülerinnen und Schülern dabei, die altersangemessenen Anforderungen bildungssprachlicher Kompetenz zu erreichen“ (MSW, 2017).

Die geforderte planvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen wird im Qualitäts-Tableau durch den Einsatz methodisch-didaktischer Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichtes erzielt (MSW, 2017).

Sowohl im Gemeinsamen Lernen, als auch an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache werden Kinder und Jugendliche beschult, die mehrsprachig aufwachsen und einen sprachlichen Förderbedarf haben, der sich nicht allein durch ihre Mehrsprachigkeit, sondern durch eine Sprachentwicklungsstörung begründet. Sie bedürfen aus unserer Sicht über die Planung und Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichtes hinaus gezielter, konsequent eingesetzter sprachfördernder Maßnahmen. Dies auf der Grundlage einer spezifischen, individuellen Diagnostik der Sprachkompetenz.

Auf diesem Hintergrund haben wir uns im Referat Sprache im Rahmen mehrerer Tagungen der Fragestellung gewidmet:

### **Wie kann und sollte eine (fach-)spezifische Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen, deren Erwerb der deutschen Sprache stagniert, auf der Grundlage einer individuellen, möglichst evidenzbasierten Diagnostik im Unterricht gestaltet werden?**

Ziel unserer Arbeit ist es, einen Orientierungsrahmen für eine (fach-)spezifische Sprachförderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu erstellen.

Als Adressaten haben wir Lehrkräfte in allgemeinen Schulen und an Förderschulen im Blick, die Schülerinnen und Schüler unterrichten, deren sprachliche Entwicklung stagniert und wo der Verdacht einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung aufkommt.

In der Tabelle wird versucht, die fachlich fundierte Bedeutung einer evidenzbasierten Sprachförderung darzustellen. Der aktuelle wissenschaftliche Stand spezifischer individueller Sprachdiagnostik und -förderung muss auf Kenntnissen über linguistische Spracherwerbsprozesse aufgebaut werden.

Die folgenden Ausführungen nehmen ihren Ausgangspunkt in der Beschreibung und Definition von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Im Anschluss werden diagnostische und

**Evidenzbasierte (fach-)spezifische individuelle Sprachdiagnostik und -förderung im Kontext von Mehrsprachigkeit auf der Grundlage der Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse**

Adressaten	
Lehrkräfte, die mehrsprachige Schülerinnen und Schüler unterrichten, bei denen eine Stagnation im Erwerb der deutschen Sprache beobachtet wird → Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen?	
Differenzial-/ Diagnostik	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Screenings oder (Beobachtungsverfahren) (Screemik2 (Wagner, 2008))</li> <li>• sprachbezogene standardisierte Testverfahren (WWT (Glück, 2011), ESGRAF-MK (Motsch, 2011))</li> <li>• Prüfverfahren, nicht standardisiert (WIELAUT-T (Lammer/Kalmár, 2004))</li> <li>• evtl. weitere Entwicklungsbereiche (auditive + visuelle Wahrnehmung)</li> </ul>	
Evidenzbasierte sprachfördernde Maßnahmen	
Sprachebene	schriftlich
<b>lexikalisch – semantisch</b> (Wortschatz)	<p>→ Neuwortidentifikation → Einspeicherstrategien → Abrufstrategien → Sicherungsstrategien → Selfpriming</p> <p>„Wortschatzsammler“ (Motsch, Marks, Ulrich, 2015)</p>
<b>morphologisch – syntaktisch</b> (Wortanpassungen im Satzbau)	<p><b>Kontextoptimierung:</b> (Motsch, 2017)</p> <p>→ Modalitätenwechsel → Rollenwechsel (rezeptiv, produktiv) → Kontrastierung</p>
Ableitung von signifikant sprachfördernden Maßnahmen mit	
Auswirkung auf Unterrichtsplanung in allen Fächern	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuelle Sprachförderziele</li> <li>• auf der Grundlage der Erhebungsbefunde</li> <li>• mit Bezug zu weiteren Entwicklungsbereichen</li> </ul>	

sprachfördernde Maßnahmen vorgestellt. Letztere werden durch evidenzbasierte sprachfördernde Konzepte ergänzt.

### **Mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen**

„Eine Sprachentwicklungsstörung bei mehrsprachigen Kindern betrifft immer sämtliche Sprachen.“ (Scharff-Rethfeldt, 2013, S. 128).

Kinder erwerben die Erstsprache in ihren Grundzügen bis zum Alter von fünf Jahren. Erwerben sie die Sprache bis zu dem Zeitpunkt nicht ihrem Alter entsprechend, spricht man von einer Spracherwerbs- bzw. Sprachentwicklungsstörung. Sind andere Entwicklungsstörungen und organische Beeinträchtigungen auszuschließen, handelt es sich um eine primäre Störung, die auch als eine spezifische (SSES) oder umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES) bezeichnet wird (Kannengieser, 2015).

„Eine Sprachentwicklungsstörung zeigt sich immer in allen zu erwerbenden Sprachen. Auffälligkeiten in nur einer Sprache bei mehrsprachigen Kindern sind möglich, ihnen liegt aber keine Sprachentwicklungsstörung zugrunde, sondern z.B. schlechte Erwerbsbedingungen“ (Kannengieser, 2015, S. 424).

Nach ICD 10 (Krollner, 2017) [...] „handelt (es) sich (dabei) um Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ziehen oft sekundäre Folgen nach sich, wie Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, Störungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, im emotionalen und Verhaltensbereich“.

Es wird angenommen, dass unter den mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen eine vergleichbare Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit einer Sprachentwicklungsstörung zu finden ist wie bei monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen: „Mehrsprachige Kinder sind weder häufiger noch seltener von einer SES betroffen“ (Scharff-Rethfeldt, 2013, S. 128).

In der Schule begegnen uns mehrsprachige Kinder und Jugendliche, die im Deutschen auch mit zunehmender Lernzeit keine ausreichenden mündlichen und/oder schriftlichen bildungssprachlichen Kompetenzen ausbilden. Dabei ist beobachtbar, dass von einer sprachlichen Auffälligkeit alle Sprachebenen betroffen sein können.

Unterschieden werden

- die phonetisch-phonologische Sprachebene (Aussprache und Funktion/Kombination von Lauten),

- die pragmatisch-kommunikative Sprachebene (zweckgebundener Gebrauch von Sprache),
- die lexikalisch-semantische Sprachebene (Wortschatz und Begriffsbildung) und
- die morphologisch-syntaktische Sprachebene (Grammatik: Satzbau und grammatische Markierungen).

Kinder und Jugendliche, die in den genannten Sprachebenen Auffälligkeiten zeigen, sind möglicherweise von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen, vor allem wenn noch andere Parameter wie z.B. Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit, der Informationsverarbeitung oder der auditiven Arbeitsgedächtniskapazität hinzukommen.

### **Spezifische individuelle Sprachdiagnostik**

„Wenn Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern erkannt werden sollen, sind gesicherte Kenntnisse über die normale Entwicklung der Mehrsprachigkeit als Vergleichsgröße notwendig“ (Moser, 2007, S. 108).

Der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen macht es erforderlich, die Diagnostik auf alle Sprachen auszuweiten. Bei einer Sprachentwicklungsstörung können in allen Sprachen unterschiedliche sprachliche Bereiche (siehe oben) betroffen sein. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche zeigen dabei vergleichbare sprachliche Auffälligkeiten wie monolingual aufwachsende Kinder und Jugendliche. Es wird davon ausgegangen, dass die Mehrsprachigkeit eine Sprachentwicklungsstörung nicht verstärkt (Kannengieser, 2015).

„Eine Diagnostik in der Erstsprache ist für die monolinguale deutschsprachige pädagogische Fachkraft oft unmöglich: Es fehlen standardisierte und normierte diagnostische Verfahren in der L1 [Erstsprache]“ (Chilla, 2017, S. 184). Vor diesem Hintergrund stellt die fundierte fachliche Diagnostik eine Herausforderung dar. Hier ist die Forschung dringend aufgerufen, in der Praxis sinnvoll einsetzbare Verfahren für die unterschiedlichen Sprachen zu entwickeln, die in den derzeitigen Klassenzimmern vorkommen.

Neben Anamnesebögen (Suchodoletz, 2011; Jedik, 2006; Scharff-Rethfeldt, 2012, 2016; Ritterfeld & Lüke, 2013), die eine erste Orientierung bieten, kann aktuell auf Verfahren zurückgegriffen werden, die eine Einschätzung der Sprachentwicklung in der jeweiligen Erstsprache zulassen. Beispielhaft seien folgende Verfahren vorgestellt:

**Screemik 2** (Wagner L., 2008) ist ein computergestütztes Screeningverfahren zur Feststellung der Erstsprachfähigkeit bei Kindern im Alter von 4,0 - 5,11 Jahren, das eine diagnostische Abgrenzung zwischen erwerbsbedingten Auffälligkeiten und einer Sprachentwicklungsstörung ermöglicht. Überprüft wird die phonetisch-phonologische (Artikulation), morpholo-

gisch-syntaktische und semantisch-lexikalische Ebene in der Erstsprache (russisch und türkisch).

Bei dem **ESGRAF-MK** (Motsch, 2011) handelt es sich um ein softwaregestütztes diagnostisches Sprachscreening für Kinder im Alter zwischen 4 und 10 Jahren. Mit dem Verfahren wird überprüft, ob bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine Sprachentwicklungsstörung in ihrer Herkunftssprache (Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Griechisch) vorliegt.

Der Wortschatz- und Wortfindungstest (**WWT**) (Glück, 2011) dient der Erfassung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten und der diagnostischen Abklärung von Spracherwerbsstörungen hinsichtlich der expressiven Wortschatzleistung bei Kindern im Alter von 6- 10 Jahren. Der Test ist in Teilen auch für Kinder mit der Erstsprache Türkisch konzipiert.

**WIELAU-T** ist ein Verfahren, welches die Möglichkeit bietet, die phonetisch-phonologische Sprachebene von türkisch sprechenden Kindern zu überprüfen. Darüber hinaus können Wortfindungs- und Wortschatzkapazitäten im Türkischen abgeschätzt werden. (Lammer & Kalmár, 2004).

Einschränkend muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die oben benannten Verfahren sich auf häufig vorkommende Erstsprachen beziehen und für Kinder im Grundschulalter konzipiert wurden. Diagnostische Verfahren für Minderheitensprachen für die Sekundarstufe I fehlen gänzlich.

Damit effektive sprachfördernde Maßnahmen geplant und mit dem jeweiligen Kind bzw. Jugendlichen individuell gearbeitet werden kann, sollten ggf. weitere Entwicklungsbereiche (z.B. Kognition, Wahrnehmung) als auch die Überprüfung schulischer Leistungen mit einbezogen werden.

In jedem Fall sollte bedacht werden, dass es schwierig ist, eine Sprachentwicklungsstörung immer von Erschwernissen im Zweitspracherwerb abzugrenzen. So können auch zu wenige oder qualitativ nicht ausreichende sprachliche Inputs in der deutschen Sprache zu einem fehlerhaften Erwerb führen. Ebenso haben sich als negative Folgen für die sprachliche Entwicklung eines Kindes ein Minderheitenstatus der Familie, eine schwierige wirtschaftliche Situation, ein geringes Prestige der Erstsprache, eine geringe Identifikation des Kindes mit der Sprache und ein einseitiges Bemühen z.B. der Schule sowie eine unzureichende Entwicklung der Erstsprache erwiesen (Kracht, 2007 in Kannengieser, 2015).

Um eine qualitativ hochwertige Durchführung einer Diagnostik und darauf aufbauend einer Ableitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen zu gewährleisten, halten wir es für erforderlich, diese von sonderpädagogischen Lehrkräften, sozi-

alpsychologischen Beratungszentren oder logopädischen/sprachtherapeutischen Fachkräften durchführen zu lassen.

### **Evidenzbasierte (fach-)spezifische individuelle Sprachförderung**

Neben allgemeinpädagogischen Maßnahmen (z.B. Classroom-Management, Zeit für sprachliches Lernen ...) bedürfen mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit einer Sprachentwicklungsstörung spezifischer, effektiver sprachfördernder Maßnahmen. Dazu gehören aus unserer Sicht z.B. im mündlichen Sprachgebrauch:

- der gezielte Einsatz der Lehrersprache (vgl. Westdörp, 2010),
- die Nutzung von Modellierungstechniken (z.B. ein korrekatives Feedback) (vgl. Dannenbauer, 1999),
- die Sicherung des Sprachverständnisses (Monitoring des Sprachverstehens) (vgl. Reber, Schönauer-Schneider, 2014)

im schriftlichen Sprachgebrauch:

- eine sprachliche Optimierung von Texten (z.B. Nutzung parataktischer Satzreihen; Vermeidung von Passivsätzen, Darstellung in chronologischer Reihenfolge, ...) (vgl. Mayer, 2015; Schlenker-Schulte, 2008).

Die Auswahl geeigneter Maßnahmen sollte auf der Basis einer Diagnostik erfolgen, die an dem individuellen Förderbedarf ansetzt und individuelle Entwicklungsbedingungen berücksichtigt.

Die beispielhaft genannten Maßnahmen können im Einzelfall auch für solche mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen notwendig und sinnvoll sein, deren sprachliche Entwicklung gefährdet erscheint oder stagniert, ohne dass eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert wurde.

Als **effektive und evidenzbasierte Methode** zur Förderung im morphologisch-syntaktischen Bereich wird in der Literatur die **Kontextoptimierung** (Motsch, 2017) als ein empirisch überprüftes, unterrichts- und therapedidaktisches Konzept benannt. Ziel des Konzepts ist es, dass „Kinder nach kurzer Interventionszeit ihre Blockade im grammatischen Lernen überwinden und einen Zuwachs ihrer grammatischen Fähigkeiten erreichen“ (Motsch, 2017, S. 108).

Zur Förderung im semantisch-lexikalischen Bereich hat sich als effektive und evidenzbasierte Methode der **Wortschatzsammler** (Motsch, Marks, & Ulrich, 2016) erwiesen. Im Fokus des Konzepts stehen nicht einzelne Wörter, sondern Strategien zum Wortschatzerwerb. Die Kinder lernen, wie sie Lücken im Wortschatz erkennen und füllen können.

Beide Konzepte wurden für Kinder im Vorschul- bzw. Grundschulbereich entwickelt und sind für die Sekundarstufe

erfolgreich adaptiert worden (Seiffert, 2017; Bastians, 2015, 2016).

## FAZIT

Wir sind in unserer Arbeit der Frage nachgegangen, wie eine spezifische Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen, deren Erwerb der deutschen Sprache stagniert, auf der Grundlage einer individuellen, möglichst evidenzbasierten Diagnostik im Unterricht gestaltet werden kann und sollte. Ziel war es, einen Orientierungsrahmen für Lehrkräfte in allgemeinen Schulen und Förderschulen zu erstellen.

Wir konnten feststellen, dass mit Hilfe von Anamnesebögen und Sprachscreenings eine erste Orientierung und Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Alter bis zu 10 Jahren für häufig vorkommende Erstsprachen vorgenommen werden kann. Für Jugendliche liegen aus unserer Sicht nicht ausreichend entsprechenden Verfahren vor.

Für die Förderung grammatischer Fähigkeiten und dem Erlernen von Strategien zum Wortschatzerwerb liegen für das Grundschulalter entsprechende evidenzbasierte Konzepte vor, für das Jugendalter weiterführende Überlegungen und Vorschläge zur Umsetzung.

Wir würden uns weitere **Impulse aus der Wissenschaft** für eine evidenzbasierte sprachliche Diagnostik und Förderung wünschen, um mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen ihrem individuellen Bedarf entsprechend fördern zu können und eine Antwort auf die „Frage, ab wann es sich bei den sprachlichen Auffälligkeiten eines mehrsprachigen Kindes um Ausprägungen einer Sprach-, Sprach- oder Kommunikationsstörung handelt“ zu erhalten (Chilla, 2017, S. 182).

Zudem wünschen wir uns eine **interdisziplinäre Zusammenarbeit** von Lehrkräften der allgemeinen Schulen, ausgebildeten DAZ-Fachleuten und sonderpädagogischen Lehrkräften (Förderschwerpunkt Sprache) an den Schulen, um mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen optimal sprachlich fördern zu können.

## Literatur

- Bastians, E. (2015). „Wer weiß was? - Wow! Wortschatz!“ Fach-Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT). Ein Beispiel zur Adaption des Konzepts „Wortschatzsammler“ für die Sekundarstufe I im Rahmen inklusiver Beschulung. *Praxis Sprache*, 3, S. 175-178.
- Bastians, E. (2016). „Wer weiß was zur Steinzeit? Wow! Wortschatz!“ Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT). *Praxis Sprache*, 4, S. 270-273.
- Chilla, S. (2017). Diagnostik von Sprach- und Sprechstörungen bei Mehrsprachigkeit. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3, S. 182-187.
- Dannenbauer, F. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner, & I. Füssenich, *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105-161). München.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT 6-10)*. München: Elsevier.
- Jedik, L. (2006). Mehrsprachiger Anamnesebogen für sprachheilpädagogische Einrichtungen. Rimpf: Edition von Freisleben. Abgerufen am 6. Februar 2017 von <http://www.screemik.de/html/anamnesebogen.html>
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Krollner, B. (2017). ICD 10 Version 2017 - Systematisches Verzeichnis Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision - German Modification -. (DIMDI, Herausgeber) Abgerufen am 20. Juli 2017 von <http://www.icd-code.de/icd/code/F80.-.html>
- Lammer, V., & Kalmár, M. (2004). *WIELAUT-T. Wiener Lautprüfverfahren für Türkisch sprechende Kinder*. Wien.
- Mayer, A. (2015). Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten. *Praxis Sprache*, 4, S. 221-228.
- Moser, B. (2007). Sprachheilpädagogische Diagnostik bei mehrsprachigen Schülern. *Die Sprachheilarbeit*, 3, S. 107-112.
- Motsch, H.-J. (2011). *ESGRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder*. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J., Marks, D.-K., & Ulrich, T. (2016). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.
- MSW. (2014). *Vielfalt gestalten - Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen und Stellen zur Koordination, Beratung, Fortbildung und Qualitätsentwicklung (Runderlass 14-21 Nr.4)*.
- MSW. (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. Düsseldorf.
- MSW. (2017). *Referenzrahmen Schulqualität NRW: 2.7.1 Die Schule fördert den Erwerb der Bildungssprache systematisch und koordiniert. Erläuterungen*. Abgerufen

am 10. 10 2017 von QUA-LiS NRW: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=306>

Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2014). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt Verlag.

Ritterfeld, U., & Lüke, C. (2013). Mehrsprachenkontexte 2.0 - Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Dortmund: TU Dortmund. Abgerufen am 6. Februar 2017 von [www.sk.tu-dortmund.de/media/other/Mehrsprachen-Kontexte.pdf](http://www.sk.tu-dortmund.de/media/other/Mehrsprachen-Kontexte.pdf)

Scharff-Rethfeldt, W. (2012). Multilingual und Interkulturell orientierte Anamnese – Kinder (MIA). Abgerufen am 04. Februar 2017 von <http://www.logo-com.net/logo-com.net/Veroeffentlichungen.html>

Scharff-Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Stuttgart: Thieme.

Scharff-Rethfeldt, W. (2016). Fragebogen zum Erhalt von

Informationen Profil zum kindlichen Mehrsprachgebrauch (ProMulti). Abgerufen am 4. Februar 2017 von <http://www.logo-com.net/logo-com.net/Veroeffentlichungen>

Seiffert, H. (2017). Spezifische Sprachförderung im Fachunterricht. Praxis Sprache(1), S. 29-34.

Suchodoletz, W. v. (2011). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Der SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.

Wagner, L. (2008). SCREEMIK 2. Screening der Erstsprachefähigkeit bei Migrantenkindern. München: Eugen Wagner Verlag.

Wagner, S., & Christa, S.-S. (2008). Textoptimierung von Leistungserhebungen. Abgerufen am 23. September 2017 von PMT: [http://www.fst.uni-halle.de/projekte/\\_pmt/](http://www.fst.uni-halle.de/projekte/_pmt/)

Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache zum sprachfördernden Unterricht. Sprachheilarbeit, 1, S. 2-8.

*Ellen Bastians (dgs)  
Claudia Eiba  
Hanna Mühlenhoff  
Susanne Papenbrock  
Ursula Wulff*



*Fachtagung: v.l. Michael Rösch, Landesreferent Körperliche und motorische Entwicklung  
Monika Christoffels, Landesreferentin Geistige Entwicklung  
Frank Zöllner, stellv. Landesreferent Körperliche und motorische Entwicklung*