

## Beratung und Kooperation im Kontext inklusiver Sprachbildung in der Schule

Jörg Mußmann

### Zusammenfassung

*Der Spracherwerb von Kindern ist ein komplexer Prozess, der durch kognitive, emotionale und soziale Faktoren beeinflusst wird. In einem förderlichen Lernumfeld unterstützen die Bezugspersonen die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, insbesondere wenn sie ihre kommunikativen Bemühungen bestärken. Trotz den Unterschieden zwischen Sprachheilpädagogik und Logopädie in Deutschland, Österreich und der Schweiz liegt der gemeinsame Fokus auf inklusiven Ansätzen. Inklusive Sprachförderung zielt nicht nur auf einzelne Kinder ab, sondern bezieht auch die gesamte Lerngruppe sowie Eltern und Lehrkräfte ein. Ein zentraler Aspekt ist die Beratung von und die Kooperation mit Eltern und Regellehrkräften.*

### Résumé

*L'acquisition du langage par les enfants est un processus complexe influencé tant par des facteurs cognitifs, émotionnels et sociaux. Dans un environnement d'apprentissage propice, les personnes de référence soutiennent les capacités linguistiques des enfants, notamment en encourageant leurs efforts de communication. Malgré les différences dans le domaine de la logopédie (Sprachheilpädagogik und Logopädie) en Allemagne, en Autriche et en Suisse, l'accent est mis sur les approches inclusives. Le soutien linguistique inclusif ne se focalise pas seulement sur les enfants de manière individuelle, mais inclut également l'ensemble du groupe classe ainsi que les parents et le corps enseignant. Un aspect central des approches inclusives est le conseil aux parents et au corps enseignant ainsi que la coopération avec ce dernier.*

**Keywords:** inklusiver Unterricht, inklusive Sprachbildung, Sprachentwicklung, Förderung, Logopädie, Kooperation, Beratung, Elternbildung / enseignement inclusif, soutien linguistique inclusive, développement du langage, encouragement, logopédie, coopération, conseil, éducation des parents

**DOI:** <https://doi.org/10.57161/z2025-02-01>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 31, 02/2025



### Spracherwerb und Umwelt

Der Spracherwerb von Kindern ist ein komplexer Prozess. Denkentwicklung, emotionale Verarbeitung, angeborene Fähigkeiten und das soziale Umfeld spielen eine zentrale Rolle. Aus pädagogischer Sicht umfasst der kindliche Spracherwerb die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit, die über linguistische Strukturen hinausgeht. Kinder sprechen mit einer Absicht und einem Motiv, um durch diese Handlung wirksam zu sein. Diese sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten hängen massgeblich davon ab, ob Bezugspersonen die kommunikative Wirksamkeit des Kindes bestärken (Tomasello, 1992). Bloom und Tinker (2001) zeigten, dass Emotionen und sprachlicher Ausdruck in der Eltern-Kind-Interaktion eng miteinander verknüpft sind und den Spracherwerb direkt beeinflussen. Das Kommunikationsumfeld – einschliesslich genutzter Medien wie Bücher – hat nachweislich einen stärkeren positiven Einfluss auf den Spracherwerb als der allgemeine sozioökonomische Kontext der Familie (Roulstone et al., 2011). Pädagogische und sonderpädagogische Bildungs- und Unterstützungsangebote für Kinder mit Beeinträchtigungen im Spracherwerb müssen deshalb angepasst sein an diese vielfältigen Entwicklungsbedingungen. Diese erstrecken sich über die soziale, kulturelle, familiäre und schulisch-institutionelle Lebenswelt des Kindes (Mußmann, 2020).

Im schulischen Kontext stehen spezialisierte pädagogische Unterstützungsmassnahmen im Vordergrund, in Österreich etwa durch Sprachheilpädagog:innen. Sie beraten andere Lehrkräfte und Eltern und gestalten ein förderliches

Lernumfeld. Die logopädische Therapie, die im Gesundheitswesen angesiedelt ist, ergänzt diese pädagogischen Massnahmen und kann ebenfalls im schulischen Umfeld durchgeführt werden.

## Heilen oder Bildung – Therapie oder Pädagogik?

In der Schweiz, Österreich und Deutschland unterstützen sowohl das Gesundheits- als auch das Bildungssystem Kinder und Jugendliche mit Sprachbeeinträchtigungen. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hat sich die Sprachheilpädagogik im Bildungssystem und die Logopädie im Gesundheitssystem entwickelt – in jeder Nation mit unterschiedlichen Überschneidungen und Verbindungen, jedoch jeweils separat an Hochschulen etabliert.

In Deutschland entwickelte sich die Sprachheilpädagogik zu einem eigenständigen Fachgebiet. Es positionierte sich ausserhalb der übrigen sonderpädagogischen Spezialisierungen und wies teilweise eine der Logopädie ähnliche Ausrichtung auf. Eine vergleichbare Entwicklung fand in Österreich statt, jedoch auf einem weniger wissenschaftlich fundierten Niveau. Dort beschränkte sich die Qualifizierung in Sprachheilpädagogik weitgehend auf berufsbegleitende Zusatzkurse. In beiden Ländern wurde der therapeutische Heilauftrag zentral, während pädagogische Ansätze in den Hintergrund traten (Welling, 2007).

Eine dezidiert heilpädagogische Ausrichtung (bspw. im Sinne Emil Kobis oder Paul Moors) war in der Sprachheilpädagogik von Deutschland und Österreich kaum erkennbar. In der schweizerischen Heilpädagogik betonten beide Pioniere die ethischen und philosophischen Aspekte der Heilpädagogik. Sie verstanden sie als eine Beziehungswissenschaft, die sich klar von der Therapie abgrenzt: «Heilpädagogik ist die Kunst, das Heilende in der Erziehung zu finden und durch Beziehung zur Wirkung zu bringen» (Moor, 1968, S. 17). Obwohl Kobi und Moor keine theologischen Bezüge herstellten, verweisen die historischen Wurzeln der europäischen Pädagogik auf ein Menschenbild, das eine ethische Verantwortung gegenüber anderen betont. Johann Heinrich Pestalozzi, auf den sich beide Autoren beriefen, prägte diesen Ansatz (Stroh, 2008). Der Pietismus, eine protestantische Reformbewegung des 17. und 18. Jahrhunderts, beeinflusste die Pädagogik und Sonderpädagogik massgeblich. Er stellte die «praktische Nächstenliebe» und die ganzheitliche Betrachtung des Menschen in den Mittelpunkt (Hammerstein, 2004).

*Inklusive Sprachförderung konzentriert sich nicht nur auf ein Kind, sondern sie richtet sich auch an die ganze Lerngruppe.*

Kobi und Moor setzten sich also von einem rein therapeutischen Verständnis der Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit (Sprach-)Beeinträchtigungen ab und erweiterten den Ansatz um pädagogische Dimensionen. Eine inklusive Förderung dieser Kinder berücksichtigt mehrere Ebenen: Makrosysteme wie Unterricht und Eltern sowie Mesosysteme wie Schule und Gesellschaft (von Knebel, 2007). Dabei wird diese Förderung nicht nur als Arbeit «am Problem» und «an der Person» verstanden, sondern als Hilfe «für die Person» und «um sie herum».

Inklusive Sprachfördermassnahmen konzentrieren sich somit nicht nur auf ein Kind (mit Sprachbeeinträchtigungen). Sie richten sich auch an die ganze Lerngruppe, um in der Klasse eine Atmosphäre von Wertschätzung und Akzeptanz zu erreichen (Mußmann, 2013; Mußmann & Rohgalf, 2014). Aber auch an andere Bezugspersonen wie Eltern und Lehrkräfte sind angesprochen, damit sie Erwartungen, Leistungsanforderungen, Alltagstheorie und Vorurteile reflektieren (Mußmann, 2014). Sprachheilpädagog:innen berücksichtigen die gesellschaftliche Ebene, wenn sie in den Gesprächen mit Schüler:innen, Eltern und anderen Lehrkräften so genannte Ableismus-kritische Fragen aufgreifen, also darüber sprechen, wann, wo, wie und warum eigentlich eine Diskriminierung stattfindet. Beim Ableismus wird in einer Weise gesprochen, die die normativen Erwartungen nicht zu erfüllen scheint, mit anderen Worten: Wenn es Fußballturniere für blinde Sportlerinnen und Sportler und Musikkonzerte für Gehörlose gibt, warum dann nicht Nachrichtenansagen oder Theateraufführungen von Menschen mit Sprachstörungen?

Diese Fragen und Aspekte sind zu verstehen als eine Form indirekter Massnahmen einer inklusiven Sprachförderung. Sie erfordern die Abwendung von der Sprachstörung (die eine Störung der normativen Erwartungen der Hörenden ist),

hin zu den fördernden und unterstützenden Lern- und Lebensbedingungen der Menschen mit Sprachbeeinträchtigungen, um Barrieren in der physischen und personalen Umwelt zu reduzieren (Mußmann, 2015). Um dies zu erreichen, sind die Beratung von und die Kooperation mit den Bezugspersonen wie den Eltern und den Lehrkräften zentral.

## **Beratung und Kooperation in der Sprachbildung und -förderung**

### **Beratung von und Kooperation mit Eltern**

Eltern geben wertvolle Einblicke in die individuelle Lebenswelt ihrer Kinder. Sie sind eine zentrale sprachförderliche Ressource im Alltag. Ihr Wissen über die spezifischen Bedürfnisse des Kindes sollte aktiv genutzt werden, da sie oft die besten Expert:innen für ihr eigenes Kind sind. Gleichzeitig benötigen Eltern fachliche Beratung und Informationen zu hemmenden Entwicklungsbedingungen im häuslichen Umfeld, um zusätzliche Risikofaktoren für die Sprachentwicklung und -rehabilitation ihres Kindes zu vermeiden.

*Eltern geben wertvolle Einblicke in die individuelle Lebenswelt ihrer Kinder und sind damit eine zentrale sprachförderliche Ressource im Alltag.*

Die Beratung von und Kooperation mit Eltern sowie Lehrkräften sollte ein obligatorisches Aufgabenfeld sein für pädagogische Sprachexpert:innen in der inklusiven Schule. Wenn Eltern während der Unterrichtszeit verfügbar sind, können sie beispielsweise Lese- oder Lernpatenschaften übernehmen, Leseübungen oder Rechenaufgaben begleiten und Gruppenarbeiten unterstützen. Eltern können zudem kleinere Gruppen bei sozialen Lernprojekten oder während der Stationsarbeit betreuen und – in Absprache mit den Lehrkräften – einzelne Fördermassnahmen begleiten. Weitere Möglichkeiten sind regelmässige Spiele- oder Freizeitnachmittage mit Sprach- und Kommunikationsspielen.

Die schulische Kooperation mit Eltern unterscheidet sich in Elternberatung, Elternbildung und Elternarbeit. Sie umfasst die Vermittlung von fachlichen Informationen und die Entscheidungshilfen hinsichtlich der Unterstützungsangebote. Zudem soll sie Orientierung und Hilfe bei der Bewältigung von belastenden Problemlagen bieten.

Die Elternarbeit beziehungsweise das Elterntaining beinhalten folgende Aspekte: die Anleitung der Eltern zu bewusstem und gezieltem sprach- und kommunikationsfördernden Verhalten gegenüber ihren Kindern, Sensibilität für Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien der Kinder und ihren sprachspezifischen Entwicklungsverläufen sowie die Einbindung der Eltern in die Arbeit der Schule selbst.

### **Beratung von und Kooperation mit Lehrkräften**

Die Beratung von Regelschullehrkräften durch pädagogische Sprachexpert:innen ergänzt die sonderpädagogischen Bildungs- und Unterstützungsangebote im inklusiven Unterricht. Ziel ist es, Sensibilität für sprachliche und kommunikative Barrieren zu schaffen, die entstehen können durch bestimmte Medien, Sozial- und Arbeitsformen oder die verwendete Sprache. Dies soll erreicht werden, indem die Sprachexpert:innen Informationen bereitstellen, weiterführende Hilfen vermitteln und kollegiale Fallgespräche führen.

In der inklusiven Schule unterstützen Sonderpädagog:innen in zwei zentralen Bereichen:

1. *Schulorganisatorische Koordinierungshilfe:* Dazu zählen die Zusammensetzung von Klassen und die Bildung temporärer Kleinklassen oder Fördergruppen.
2. *Methodische Unterstützung:* Hierbei wird insbesondere die Passung zwischen Lehrplan und Bedürfnissen der heterogenen Lerngruppe sowie die sinnvolle Zusammensetzung von Arbeitsgruppen fokussiert.

Zusätzlich soll die Beratung dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts zu sichern und zu verbessern (Helmke & Schradler, 2009). Ein qualitativ hochwertiger Unterricht kann den Bedarf an zusätzlichen individualisierten Unterstützungsmaßnahmen und Interventionen reduzieren.

Das Hauptziel der Beratung in der inklusiven Sprachförderung besteht darin, Regelschullehrkräfte bei der Entwicklung eines aktiven, professionellen Lernprozesses zu unterstützen. Dieser Prozess fördert die sprachspezifische methodische und didaktische Reflexivität sowie die Handlungskompetenz der Lehrkräfte. Beratung ist dabei stets eine spezifische, zwischenmenschliche Interaktionsform. Sie ist geprägt durch planvolles, fachkundiges und methodisch reflektiertes Handeln sowie durch Verbindlichkeit, Verantwortungsübernahme und gegenseitiges Vertrauen (Schlienger, 2015). Ein wichtiger Bestandteil der beratenden Tätigkeit ist das Wissen um Sprachentwicklung, deren Störungen und das beeinträchtigte sprachliche Handeln. Diese Expertise ermöglicht es Sprachexpert:innen, die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts auf die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen anzupassen.

### **Kollegiale Fallberatung und kooperative Förderkonferenzen**

Ein strukturiertes und lösungsorientiertes Beratungsformat ist die kollegiale Fallberatung. Lehrkräfte und Therapeut:innen können in einem geschützten Rahmen gemeinsam konkrete Fälle reflektieren und Lösungsansätze entwickeln. Dieser Austausch soll einen Perspektivenwechsel und Handlungsstrategien für die Praxis ermöglichen (Rimmasch, 2003). Die kollegiale Fallberatung kann beispielsweise im Rahmen von kooperativen Förderkonferenzen stattfinden. Kooperative Förderkonferenzen sind multiprofessionelle pädagogische Formate, in denen Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen, Eltern und weitere Beteiligte (z. B. Therapeut:innen) zusammenarbeiten (Schürer & Lintorf, 2021). Sie analysieren die individuellen Förderbedarfe eines Kindes, planen Massnahmen und stimmen deren Umsetzung ab (Lütjcklose & Urban, 2014). Ziel ist die gemeinschaftliche Entscheidungsfindung und eine Förderung, die gezielt auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt ist.

Die multiprofessionelle Beratung kann im Kontext inklusiver Sprachförderung durch exemplarische Leitfragen strukturiert werden (Mußmann, 2020).

Im Gespräch mit den Lehrpersonen, zum Beispiel mit folgenden Leitfragen:

- Wie geht das Kind mit seiner Sprachbeeinträchtigung in unterschiedlichen Unterrichtssituationen und mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern um?
- Werden Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien gezeigt?
- Welches Klassenklima und welches Mass an sozialer Integration herrschen in der Klasse?

Im Gespräch mit den Eltern, zum Beispiel mit folgenden Leitfragen:

- Wie nehmen sie die sprachliche Handlungsfähigkeit ihres Kindes wahr?
- Wie nehmen sie die schulischen Leistungen ihres Kindes wahr?
- Wie nehmen sie die Kooperation mit den Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften wahr?
- Wie nehmen sie die Schulzufriedenheit ihres Kindes wahr?
- Wie zufrieden sind sie selbst mit der Schule?

Im Gespräch mit den Schüler:innen, zum Beispiel mit folgenden Leitfragen:

- Welche sozial-emotionalen Schulerfahrungen hat das Kind gemacht?
- Nimmt das Kind die sprachliche Beeinträchtigung als Behinderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit wahr?
- Hat es spezifische kommunikative Behinderungserfahrungen gemacht?
- Wie schätzt es die eigenen schulischen Leistungen ein?

Weiterführende Fragen:

- Liegt sprachspezifische Förder- und Testdiagnostik vor?
- Welche weiteren logopädischen oder phoniatischen Befunde liegen vor?

Die Fallberatung sollte stets das Verhältnis zwischen dem Kind mit Sprachbeeinträchtigung und den Bezugspersonen reflektieren. Sie sollte sich nicht in der klinischen Beschreibung des Störungsbildes erschöpfen. Dazu gehört auch die Analyse der Lern- und Entwicklungsbedingungen. Im Kontext Schule ist das eine umfassende Unterrichtsreflexion und Unterrichtsanalyse, die auch die Unterrichtsqualität umfasst (z. B. Klassenmanagement, Motivierung und Differenzierung) (Helmke & Schrader, 2009). Für die sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit liegen umfassende Kriterienkataloge vor (Gogolin et al., 2020). Für die inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Sprachbeeinträchtigungen in der Schule kann die «BUS-Liste» genutzt werden, die Checkliste für die Unterrichtsreflexion mit dem Förderschwerpunkt Sprache (BUS) (Mußmann 2022).

## Ausblick und Perspektiven

Inklusive und sprachförderliche Unterrichtsgestaltung erfordert Kompetenzen, die weit über sprachheilpädagogisches Fachwissen hinausgehen. Ein starker Fokus liegt auf Beratung und Kooperation. Dies gilt nicht nur für Regelschullehrkräfte, sondern auch für Sonderpädagog:innen und Logopäd:innen, die in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten.

Um den Ansprüchen einer inklusiven Schulentwicklung gerecht zu werden, die multiprofessionelle Sprachförderung berücksichtigt, sollten Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums Qualifikationen erwerben, die sie auf die Beratung von Kolleg:innen und Eltern sowie die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams vorbereiten.

In der Logopädie erfordert die Unterstützung von Regelschullehrkräften zusätzliche Qualifikationen in der Unterrichtsdidaktik. Logopäd:innen sollten nicht nur Expert:innen in der Sprachentwicklung und -therapie sein, sondern auch Kompetenzen in der Beratung von und der Zusammenarbeit mit Lehrkräften erwerben. Dies ist entscheidend, um didaktische Konzepte zu adaptieren und die sprachliche Bildung in heterogenen Klassen zu fördern.

Kooperative Förderkonferenzen oder kollegiale Fallberatungen bieten eine wertvolle Plattform für die gemeinsame Reflexion und Planung. Sie fördern die Qualität des Unterrichts und tragen dazu bei, individualisierte Unterstützungsmassnahmen gezielt einzusetzen. Die spezifische Expertise aller Beteiligten – von Regelschullehrkräften über Sonderpädagog:innen bis hin zu Logopäd:innen – wird hier zusammengeführt, um die Bedürfnisse von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen umfassend zu adressieren.

Das Lehramtsstudium (insbesondere für die Primarstufe) sowie die logopädische Ausbildung berücksichtigen an vielen Hochschulen bereits die genannten Anforderungen, um zukünftige Fachkräfte auf die Herausforderungen einer inklusiven und sprachförderlichen Bildung vorzubereiten. Diese Ausbildungsinhalte können aber erneut zur Disposition stehen: Im Zuge des allgemeinen Lehrkräftemangels überprüfen die Schweiz, Österreich und Deutschland regelmässig die Curricula für Lehramtsstudiengänge und passen sie an, um den aktuellen Anforderungen des Bildungswesens gerecht zu werden. Derzeit findet beispielsweise in Österreich eine umfassende Reformierung der Lehramtscurricula statt. Sie enthält erhebliche Kürzungen und inhaltliche Änderungen, die kaum noch Qualifikationsinhalte zulassen, wie sie dieser Beitrag vorgestellt hat.



Dr. Jörg Mußmann

Hochschulprofessor für Inklusive Pädagogik und Sonderpädagogik

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

[joerg.mussmann@ph-ooe.at](mailto:joerg.mussmann@ph-ooe.at)

## Literatur

- Bloom, L. & Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (4), i–viii, 1–91.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S. & Schramm, K. (2020). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (Vol. 10). Waxmann.
- Hammerstein, N. (2004). Bildungsideale und pädagogische Konzepte des Pietismus. In D. Langewiesche (Hrsg.), *Pietismus und Moderne* (S. 123–145). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2009). Qualitätsmerkmale «guten Unterrichts». In C. Hof, V. Ladenthin, T. Fuhr, W. Plöger, W. Wittenbruch, S. Hellekamps, A. Kaiser & P. Gonon (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 701–712). Brill Schöningh.
- Kobi, E. E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik* (5. bearb. und ergän. Aufl.). Haupt.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.
- Moor, P. (1968). *Die heilpädagogische Haltung: Grundlagen einer heilpädagogischen Erziehung*. Haupt.
- Mußmann, J. (2013). Sprachliches Förderziel Toleranz? Normative Kollektivziele mit dem Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/201>
- Mußmann, J. (2014). Beratung, Kooperation, Dialog. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie: Gemeinsamkeiten und Unterschiede* (S. 355–362). Kohlhammer.
- Mußmann, J. (2015). Wissenschaftstheoretische Grundlegungen – Förderschwerpunkt Sprache in der inklusiven Bildung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 77–105). Kohlhammer.
- Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen, Methoden und Praxisbeispiele*. Reinhardt.
- Mußmann, J. (2022). Die «BUS-Liste» – Checkliste für die Unterrichtsreflexion mit dem Förderschwerpunkt Sprache (BUS). *Praxis Sprache inklusiv und digital*, 1/2022. <https://www.praxis-sprache-inklusive.eu/materialien-fuer-lehrkraefte> [Zugriff: 20.11.2024].
- Mußmann, J. & Rohgalf, T. (2014). Bilderbücher zur sozial-emotionalen Unterstützung stotternder Kinder und Jugendlicher im inklusiven Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2 (14), 109–117.
- Rimmasch, T. (2003). Kollegiale Fallberatung – was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In M. Bauer & M. Müller (Hrsg.), *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis* (S. 17–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J. & Peters, T. (2011). Investigating the role of language in children's early educational outcomes. *Journal of Child Language Research*, 38 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1037/e603032011-001>
- Schlienger, I. (2015). Beratung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 353–358). Beltz.
- Schürer, S. & Lintorf, K. (2021). «Also das ist ja ein ganz enger Austausch» – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (2). <https://doi.org/10.21248/qfi.69>
- Stroh, A. (2008). *Pietismus und Pädagogik: Zum Zusammenhang von Frömmigkeit und Erziehung in der frühen Neuzeit*. Kohlhammer.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1 (1), 67–87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x>
- von Knebel, U. (2007). Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 1082–1103). Hogrefe.
- Welling, A. (2007). Unterricht und Therapie – die didaktische Frage im Förderschwerpunkt Sprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 955–976). Hogrefe.