

01. September 2026

KINDER MIT SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONS-AUFFÄLLIGKEITEN MULTIPROFESSIONELL UNTERSTÜTZEN

Dr. Christoph Till, Bereichsleiter Fachwissenschaften, Institut für Heilpädagogik

PHBern

INHALT

1. Einstieg

- Ausgangslage
- Fragestellungen
- Methode

2. Rückblick

3. Einblick

4. Ausblick

5. Diskussion



Sprachunterstützende Massnahmen in Schweizer Schulen.
Studie zur Kooperation multiprofessioneller Teams in integrativen Settings.

AUSGANGSLAGE

BILDUNGSSPRACHE UND FACHSPRACHE IN MATHEMATIK

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück? (mathe live 7, Klett Verlag)

- «während»
- «Strecke»



SCHÜLERANTWORTEN

Schülerantwort A:

Es steht also mmh – die wollen Steinsalz abbauen und das ist zwar in Salzbergwerk Bad Frieschalle – oder wie das hier steht – Friedrichshall – ja und mmh das liegt aber vier/vierzig Millimeter unter des Meeres – ja vierzig Meter unter Meereshöhe – und aber die wollen während ähm aber die wollen bei Fried/Friedrichshall 155 Meter über das Meereshöhe Meereshöhe liegt – obwohl das da ober liegt und jetzt wissen sie nicht welche Strecke sie nehmen sollen und jetzt wollen sie wissen – wie viel Strecken Strecken es eigentlich ist – mmh weil so ein För/Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück

Schülerantwort B:

E: also – ähm [überlegend] – da das/der/das Bergwerk Bergwerk 40 Meter unter der Meereshöhe liegt und und Friedrichshall 155 über der Meereshöhe

I: ja

E: muss mann 155 plus 40 machen – weil – dieser – ähmähm [überlegend] Förderkorb muss ja von 40 Meter 40 Meter unter Meeres/unter der Meereshöhe nach oben – das alles transportieren

DaZ

KINDER MIT SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONS-AUFFÄLLIGKEITEN IN DER SCHULE

Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten haben Schwierigkeiten „in den Bereichen Sprache, Sprechen, Stimme, Redefluss und Kommunikation“ (Kauschke et al., 2023, S. 9)

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zeigen in den zentralen schulischen Leistungsbereichen (Lesen, Schreiben, Rechnen) deutliche Verzögerungen, unabhängig von der Sprache, die sie sprechen (Ziegenfusz et al., 2022)

Bei Kindern mit SES konnte im Verlaufe der ersten vier Schuljahre eine Abnahme des IQ um 14 Punkte beobachtet werden (Theisel et al., 2019)

Beeinträchtigungen der Sprache und Beeinträchtigungen des Lernens bedingen sich oft gegenseitig und sind Förderbedürftig (Reber & Schönauer-Schneider, 2022)

BEDEUTUNG DER ZUSAMMENARBEIT

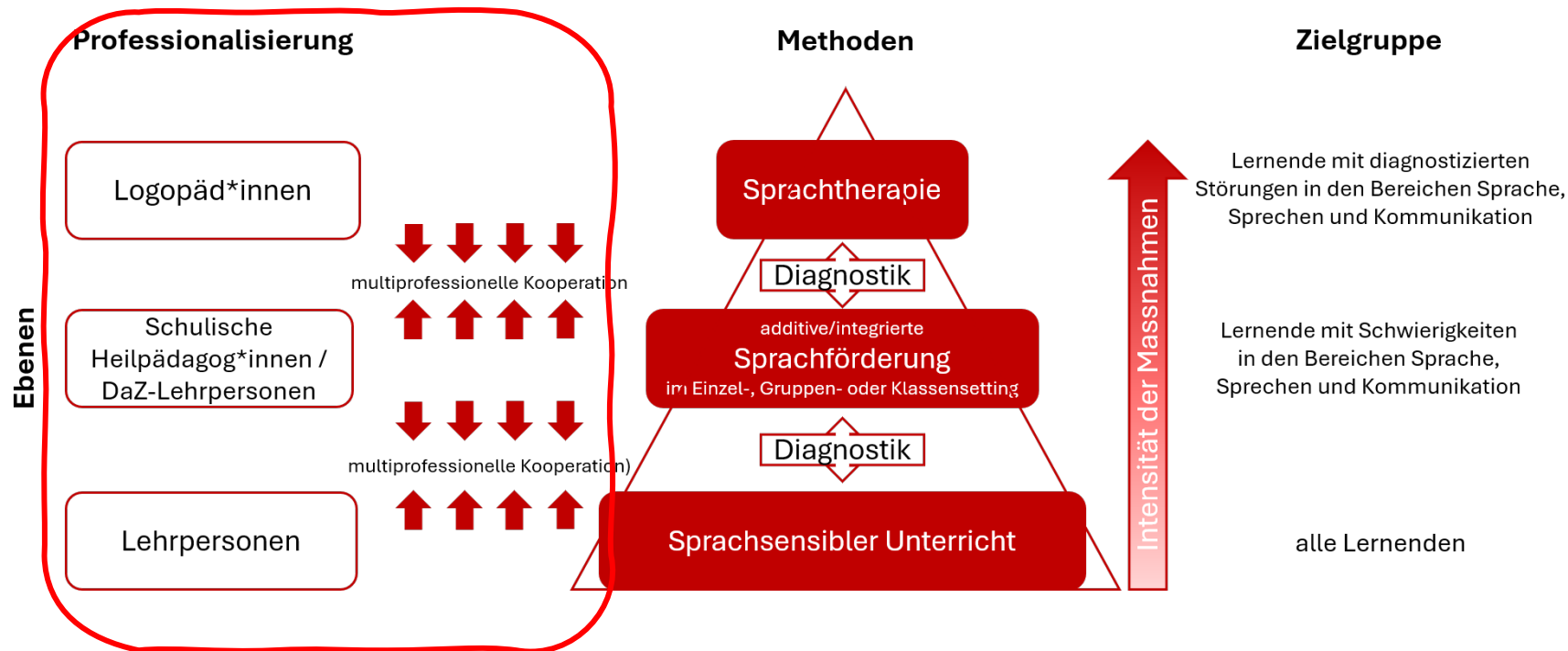
“Der Schlüssel für eine gelingende, inklusive Gestaltung der Schule ist die intensive Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, die jeweils ihre spezifische Expertise einbringen.“ (Glück et al., 2013, S. 240)

“Dabei ist eine gute Zusammenarbeit notwendig, damit eine Stärkung in der Sprachunterstützung der betroffenen Kinder erfolgt, und keine Kompetenzdelegation mit Verwässerung der notwendigen sprachheilpädagogischen Förderung“ (Mahlau, 2018, S. 49)

- Lüdtkke (2017): Deckungsgleichheit, Komplementarität, professionelle Mismatches



MTSS – MULTI-TIERED SYSTEMS OF SUPPORT



ZUSAMMENARBEITSFORMEN (NACH GRÄSEL ET AL., 2006)

Zusammenarbeit ist nicht immer gleich intensiv, es gibt auch weniger anspruchsvolle Formen, die aber auch zur Kooperation dazugehören:

- **Austausch:** Austausch von Informationen, Materialien, Ideen, zum Kind, zum Unterricht, zur Sprachtherapie etc.
 - *nebeneinander planen, nebeneinander handeln*
- **Synchronisation:** gemeinsames Erstellen von Materialien, gemeinsame Absprachen über Inhalte, Ziele, Themen, Termine etc.
 - *miteinander planen, nebeneinander handeln*
- **Ko-Konstruktion:** gemeinsames Durchführen von Elterngesprächen, Unterrichtssequenzen, gemeinsamer Besuch von Weiterbildungen, Team-Teaching
 - *miteinander planen, miteinander handeln*

VORAUSSETZUNGEN FÜR KOOPERATION (HUBER & AHLGRIMM, 2012)

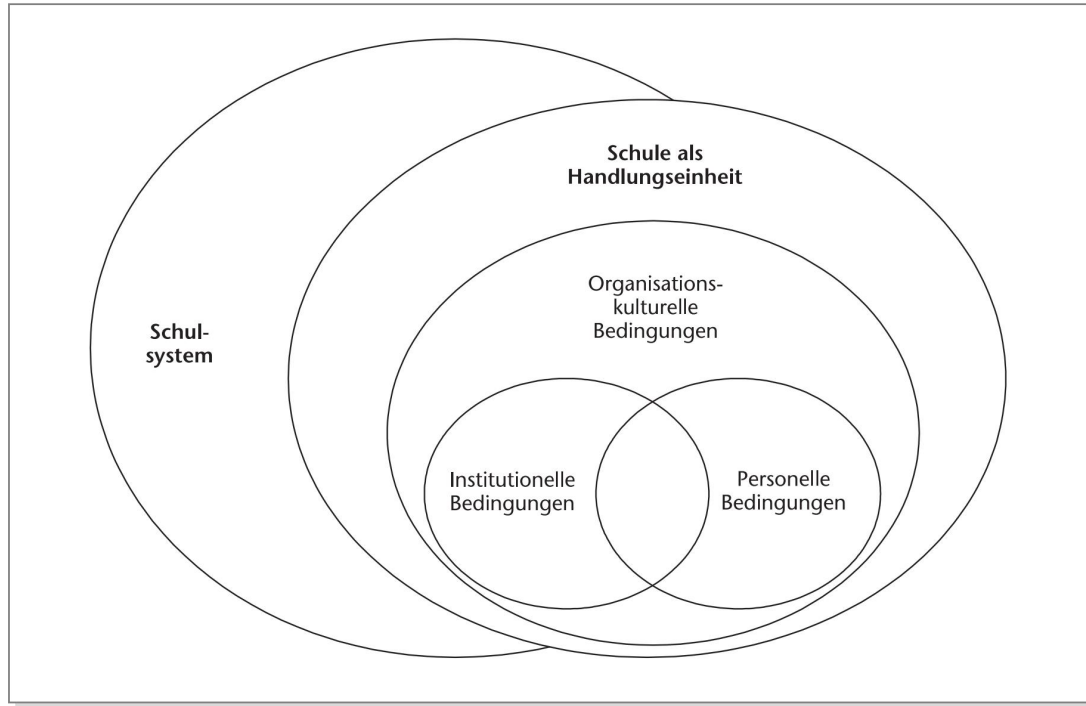


Abb. 1: Voraussetzungen für Kooperation in der Handlungs- und Organisationseinheit der Einzelschule

FORSCHUNGSSTAND

- Kinder mit (v.a. schweren) Sprachentwicklungsauffälligkeiten profitieren von der gemeinsamen Beschulung mit unauffälligen Peers (*Justice et al., 2011; Justice et al., 2014; Mashburn et al., 2009*)
- Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie ist wirksam, v.a. wenn sie im Team-Teaching mit Regellehrpersonen umgesetzt wird (*Armstrong et al., 2026; Cirrin et al., 2010; McGinty & Justice, 2006; Throneburg et al., 2000*)
- Häufigkeit unterrichtsintegrierter Sprachtherapie: pull-out-Modell nach wie vor bevorzugt (*Blechsmidt et al., 2013; Green et al., 2019; Pfeiffer et al., 2019*)
- Kompetenzwahrnehmung: Rollenkonfusion („Klassenassistenzen“), Autonomie-Paritätsmuster, keine spezifische Ausbildung im Bereich Kooperation (RLP und LOG) (*Armstrong et al., 2023; Baxter et al., 2009; Brimo & Huffman, 2023; Green et al., 2019; Gröhlich et al., 2015; Hartas, 2004; Hernandez, 2013; Pershey & Rapking, 2003; Pfeiffer et al., 2019; Strunk et al., 2019*)
- Einstellungen zu Kooperation: generell positiv geprägt, z.T. jedoch widersprüchlich (*Armstrong et al., 2023; Baxter et al., 2009; Brimo & Huffman, 2023; Girolamo et al. 2022; Green et al., 2019; Hartas, 2004; Jago & Redford, 2016; Pfeiffer et al., 2019*)
- Häufigste Kooperationsform ist der Austausch, Kokonstruktion (inkl. Team-Teaching) am seltensten (*Arndt & Werning, 2013; Green et al., 2019; Pfeiffer et al., 2019; Gröhlich et al., 2015; Luder, 2021; Muckenthaler et al., 2019; Grosche et al., 2020; Pfeiffer et al., 2025; Drossel & Willems, 2014*)

FORSCHUNGSFRAGEN

- Wie häufig werden die verschiedenen **sprachunterstützenden Maßnahmen** (Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie) **unterrichtsintegriert** umgesetzt und welche Faktoren beeinflussen die Häufigkeit?
- Wie schätzen RLP, SHP und LOG ihre eigenen **Kompetenzen** und die der anderen ein (Deckungsgleichheit, Komplementarität, professionelle Mismatches)?
- Wie sind die **Einstellungen** von RLP, SHP und LOG zur multiprofessionellen Kooperation ausgeprägt und wodurch werden diese beeinflusst?
- **Wie häufig kooperieren** RLP, SHP und LOG in welcher Form und wodurch wird die Häufigkeit beeinflusst?

PROJEKTVERLAUF

Online-Fragebogen zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext sprachunterstützender Maßnahmen

- **Sozio-demografische Daten, Rahmenbedingungen**
- **Unterrichtsintegrierte sprachunterstützende Maßnahmen (18 Items)**
 - Reber & Blechschmidt, 2014
- **Einschätzung der Kompetenzen (30 Items)**
 - Elksnin & Capilouto, 1994
- **Häufigkeit verschiedener Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit (24 Items)**
 - Drossel, 2015
- **Einstellungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit (34 Items)**
 - Drossel, 2015

August 2021

Oktober 2021

März 2022

2023/2024

Kognitiver Pretest:
Interviews mit 21 Personen (5 LP, 8 SHP und 8 LOGO) ausserhalb des Kantons Bern zur Überarbeitung und Mitgestaltung der Fragebogenitems.

Statistischer Pretests:
Online-Testung des Fragebogens mittels 278 Personen aus allen drei Berufsgruppen ausserhalb des Kantons Bern.

Online-Umfrage:
Der Fragebogen wird über verschiedene Kanäle an LPs, SHPs und LOGOs im Kanton Bern verteilt.

Weiterentwicklung der multiprofessionellen Zusammenarbeit aufgrund der Ergebnisse der Umfrage

RÜCKBLICK

STICHPROBENBESCHREIBUNG

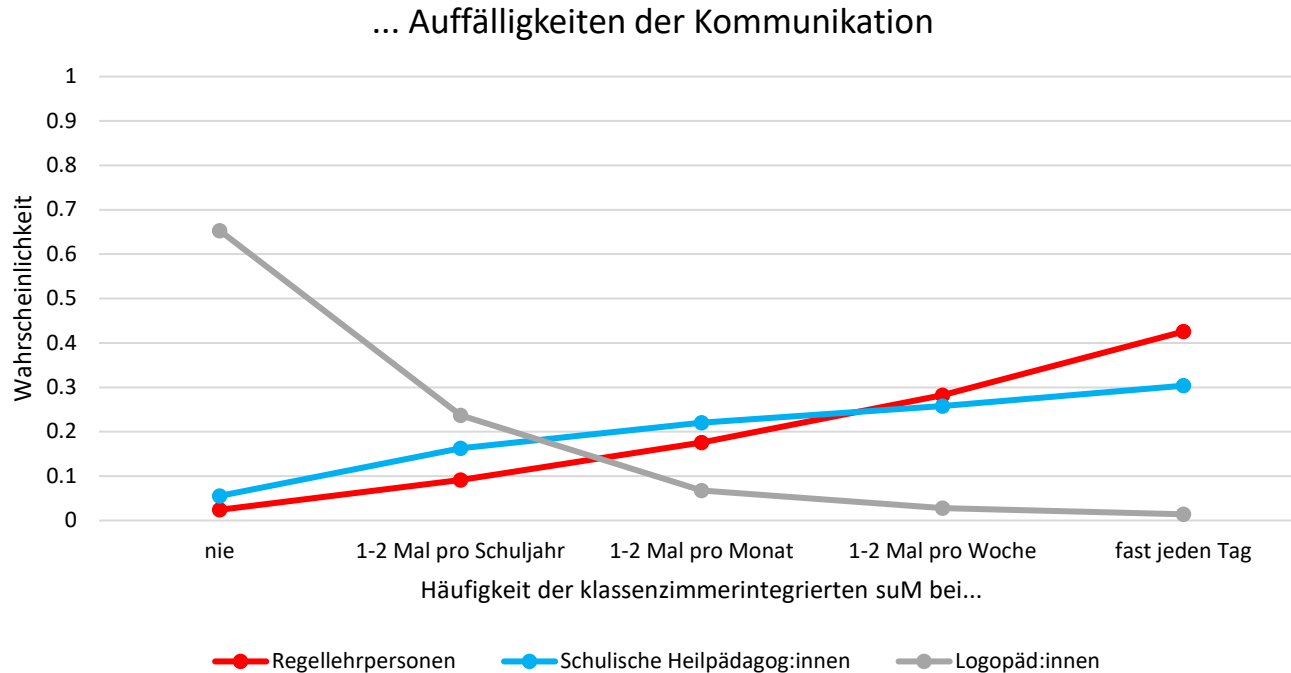
Merkmal	Stichprobe (N = 317)			Statistischer Vergleich (Effektstärke)
	RLP (n = 142)	SHP (n = 89)	LOG (n = 86)	
Geschlecht (w:m)	126:16	83:6	84:2	p = .040 (schwach)
Alter in Jahren: M (SD)	40.5 (11.3)	42.0 (10.5)	42.0 (11.9)	n.s.
Lektionen pro Schüler:in: M (SD)	0.8 (0.5)	0.8 (0.9)	0.8 (0.2)	p = .018 (schwach)
Anzahl Schulhäuser: M (SD)	1.2 (0.6)	2.2 (1.4)	7.9 (7.2)	p < .001 (mittel-stark)
Zyklus (Anteil)				
Zyklus 1	44.4%	60.7%	96.5%	p < .001 (mittel)
Zyklus 2	44.4%	53.9%	91.9%	p < .001 (mittel)
Zyklus 3	23.2%	28.1%	39.5%	p = .031 (schwach)
Kompetenzen in Kooperation (Anteil „Ja“-Antworten)	49.3%	64.0%	9.3%	p < .001 (mittel)

FORSCHUNGSFRAGEN

- Wie häufig werden die verschiedenen **sprachunterstützenden Maßnahmen** (Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie) **unterrichtsintegriert** umgesetzt und welche Faktoren beeinflussen die Häufigkeit?
- Wie schätzen RLP, SHP und LOG ihre eigenen **Kompetenzen** und die der anderen ein (Deckungsgleichheit, Komplementarität, professionelle Mismatches)?
- Wie sind die **Einstellungen** von RLP, SHP und LOG zur multiprofessionellen Kooperation ausgeprägt und wodurch werden diese beeinflusst?
- **Wie häufig kooperieren** RLP, SHP und LOG in welcher Form und wodurch wird die Häufigkeit beeinflusst?

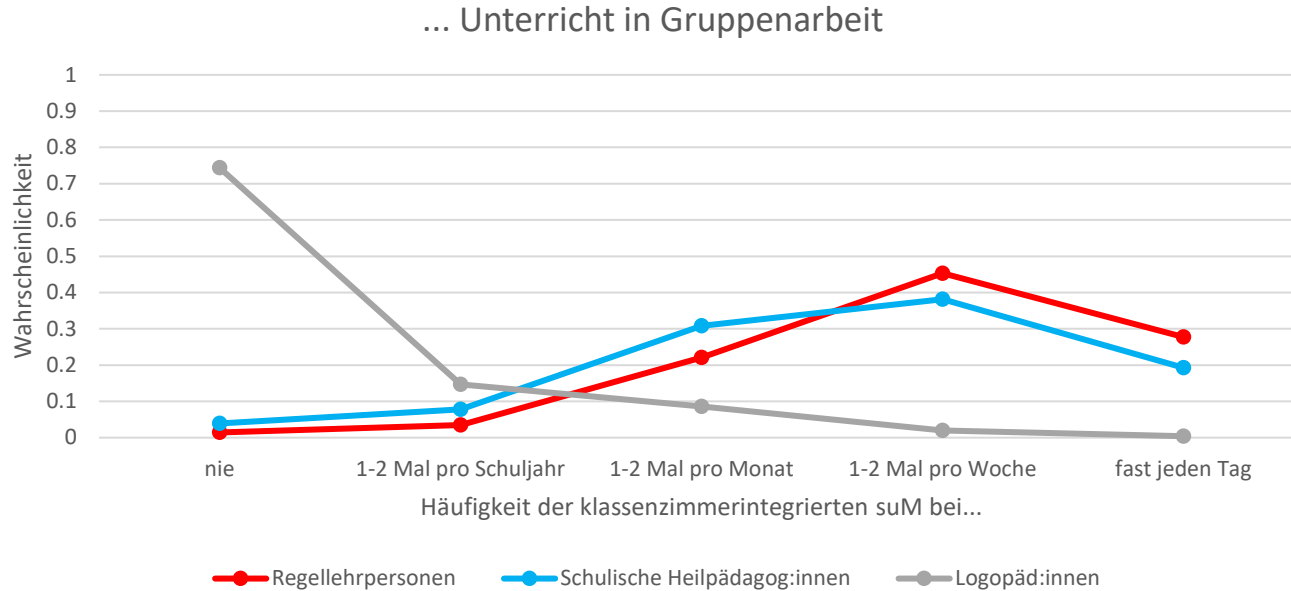
BEISPIELHAFTE ERGEBNISSE 1 - GRAFIKEN

Störungsbereiche - Kommunikation



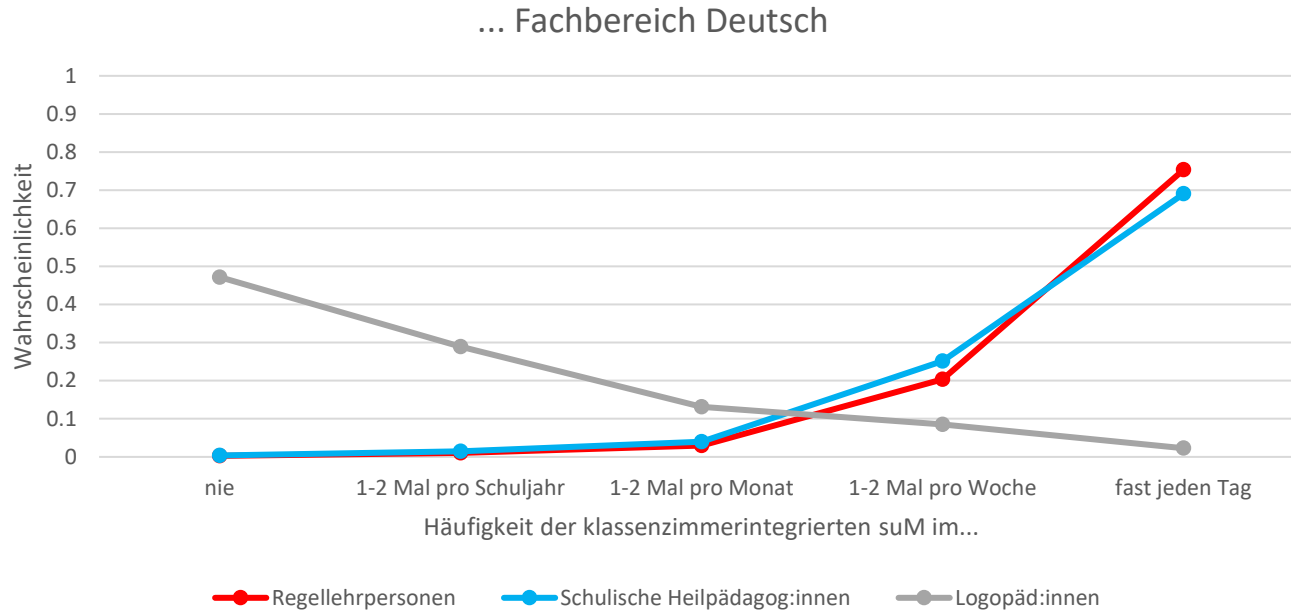
BEISPIELHAFTE ERGEBNISSE 2 - GRAFIKEN

Sozialformen - Gruppenarbeit



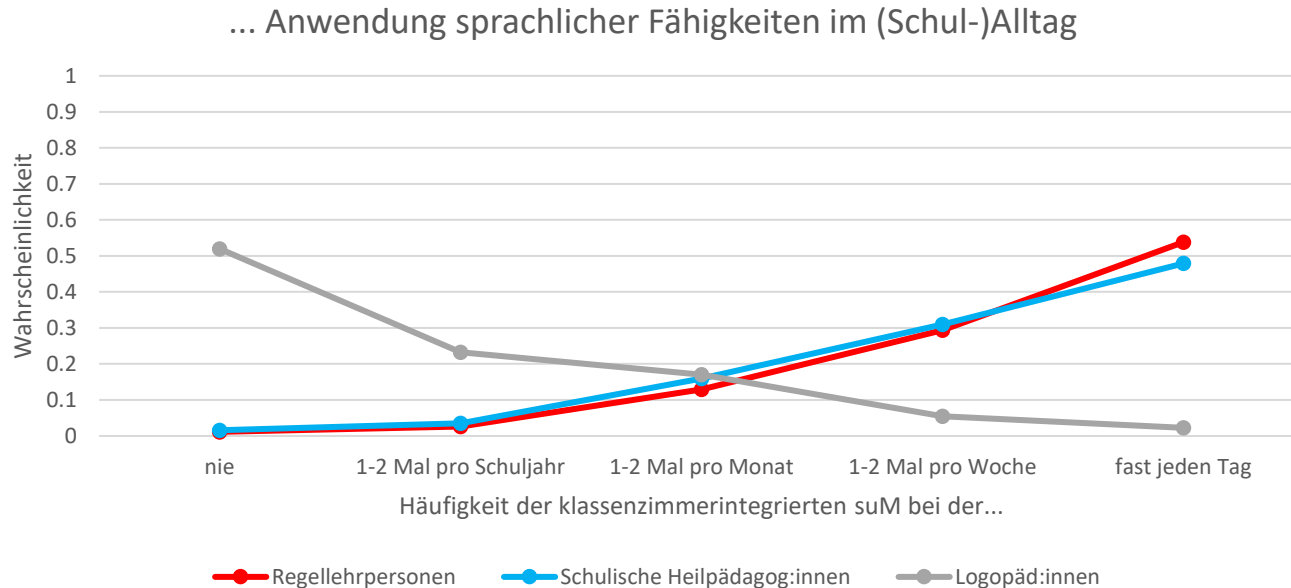
BEISPIELHAFTE ERGEBNISSE 3 - GRAFIKEN

Fachbereiche - Deutsch



BEISPIELHAFTE ERGEBNISSE 4 - GRAFIKEN

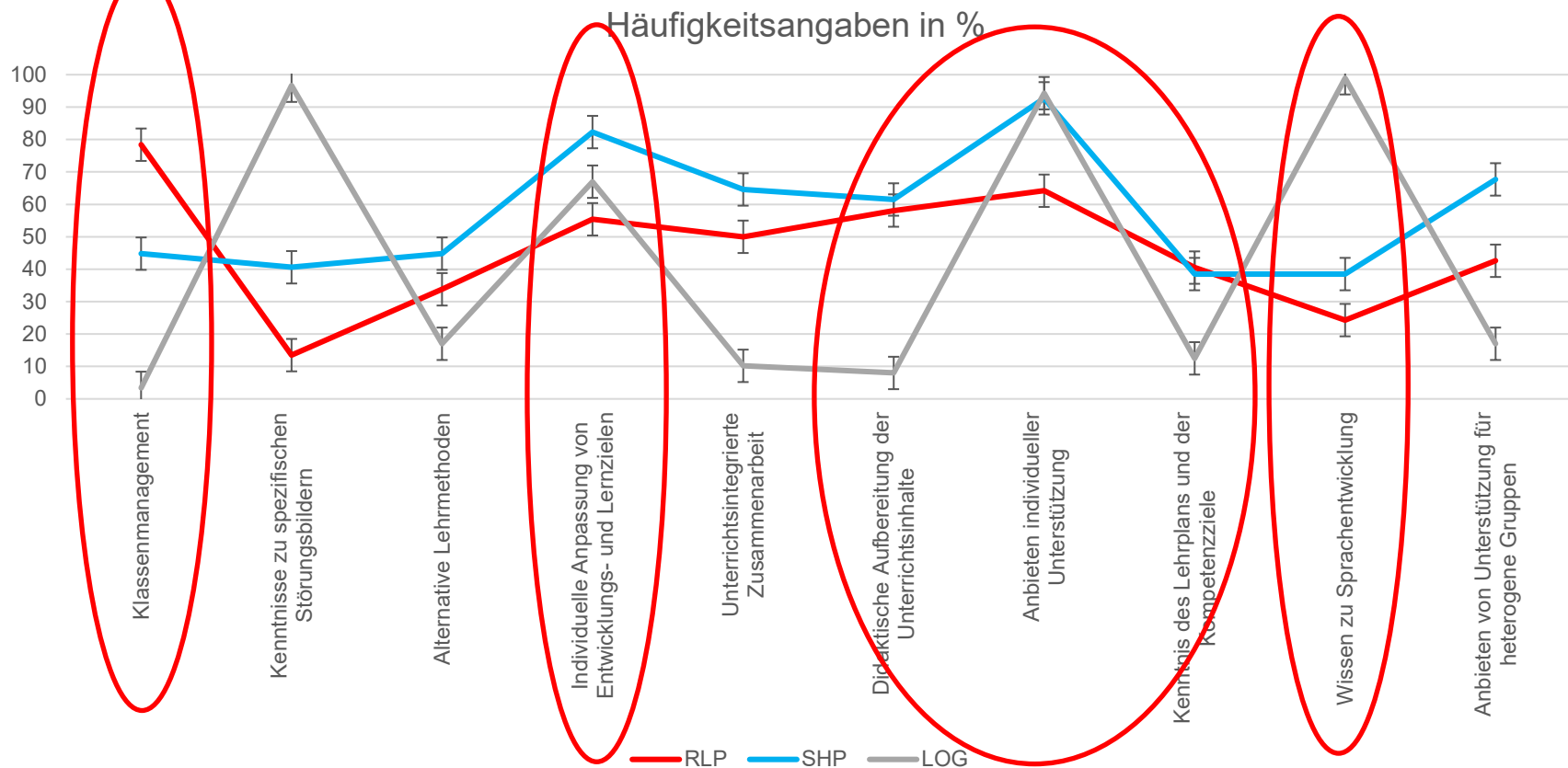
Erwerbsphasen – Anwendung im (Schul-)Alltag



FORSCHUNGSFRAGEN

- Wie häufig werden die verschiedenen **sprachunterstützenden Maßnahmen** (Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie) **unterrichtsintegriert** umgesetzt und welche Faktoren beeinflussen die Häufigkeit?
- Wie schätzen RLP, SHP und LOG ihre eigenen **Kompetenzen** und die der anderen ein (Deckungsgleichheit, Komplementarität, professionelle Mismatches)?
- Wie sind die **Einstellungen** von RLP, SHP und LOG zur multiprofessionellen Kooperation ausgeprägt und wodurch werden diese beeinflusst?
- **Wie häufig kooperieren** RLP, SHP und LOG in welcher Form und wodurch wird die Häufigkeit beeinflusst?

BERUFSSPEZIFISCHE KOMPETENZEN - SELBSTEINSCHÄTZUNG (TILL & KOLB, 2024)



SELBST- VS. FREMDEINSCHÄTZUNG - REGELLEHRPERSONEN (TILL & KOLB, 2024)

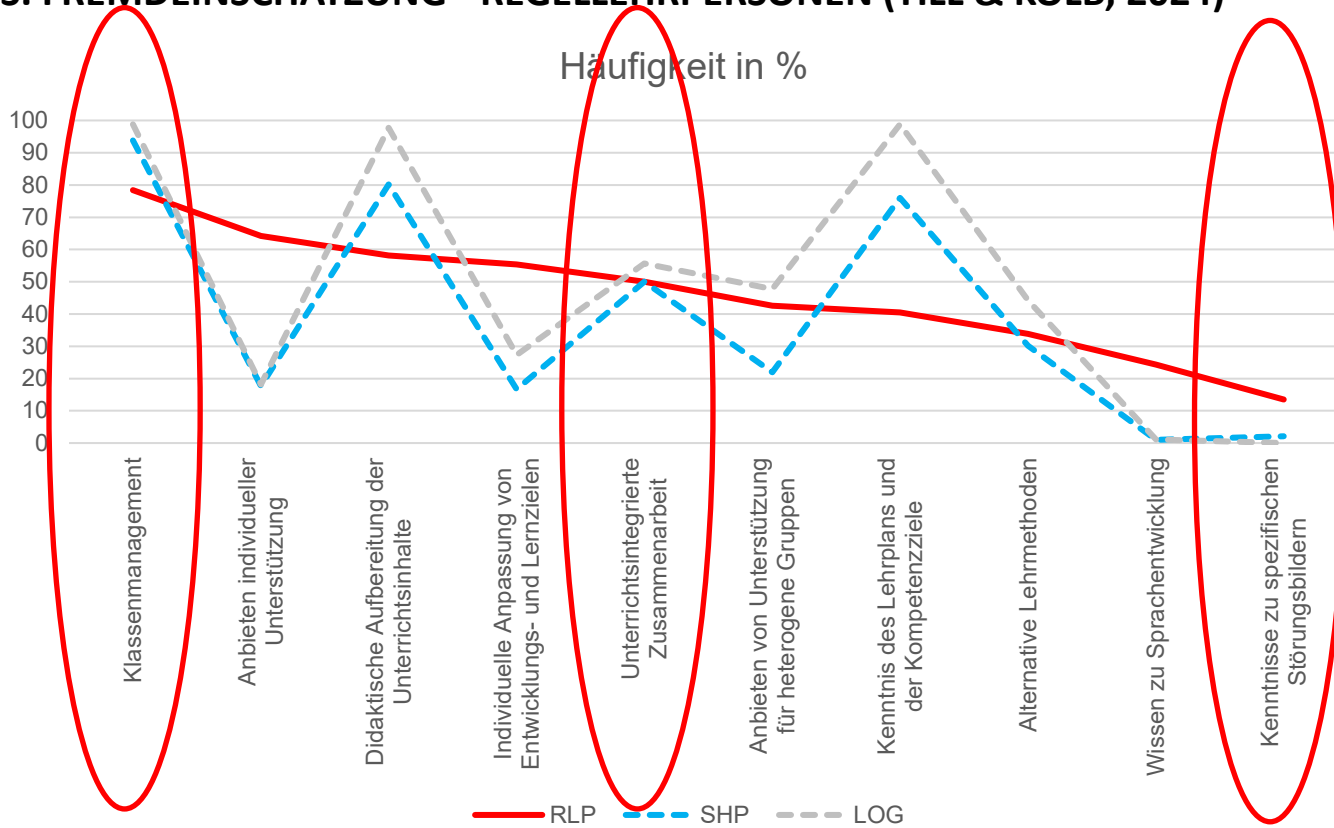
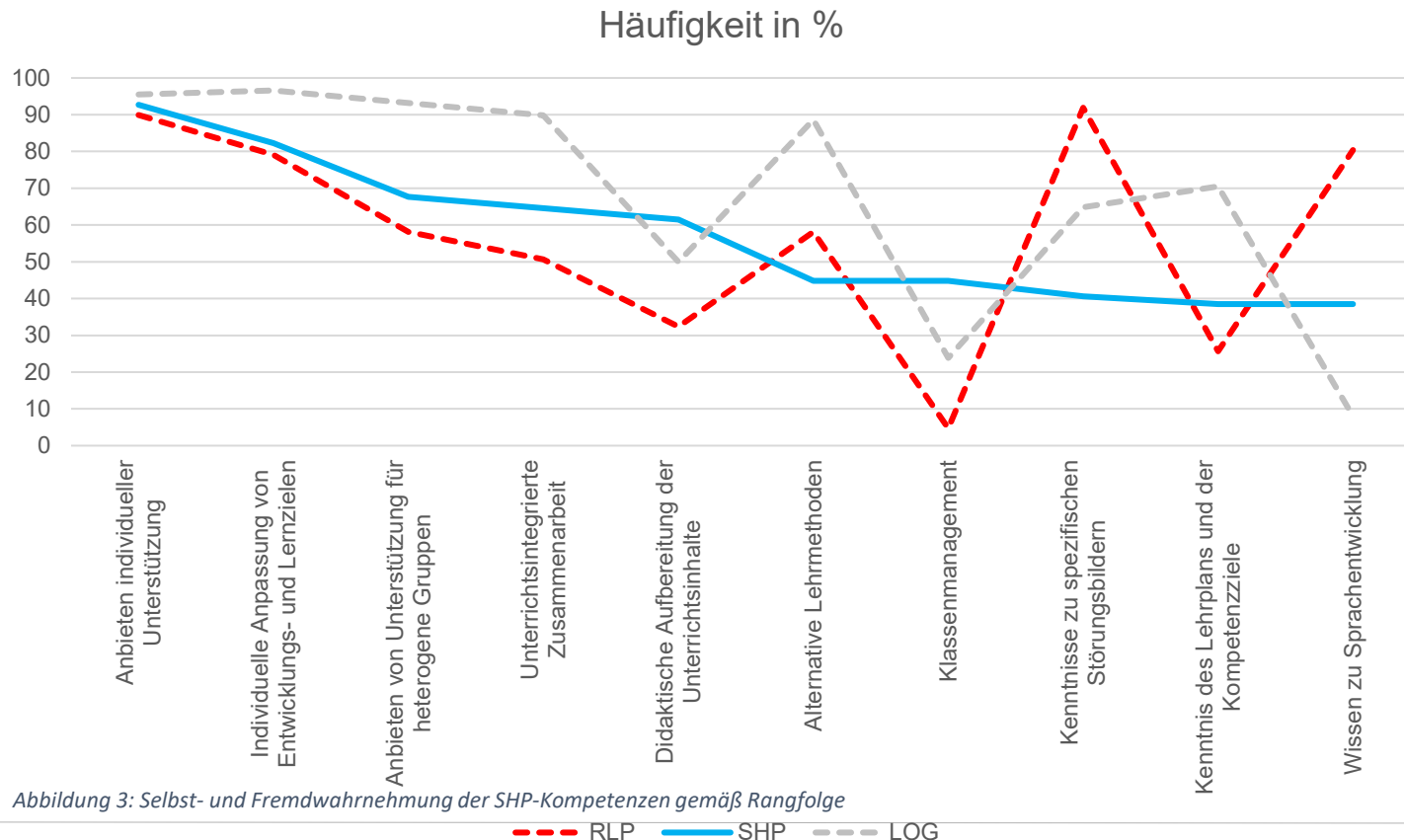
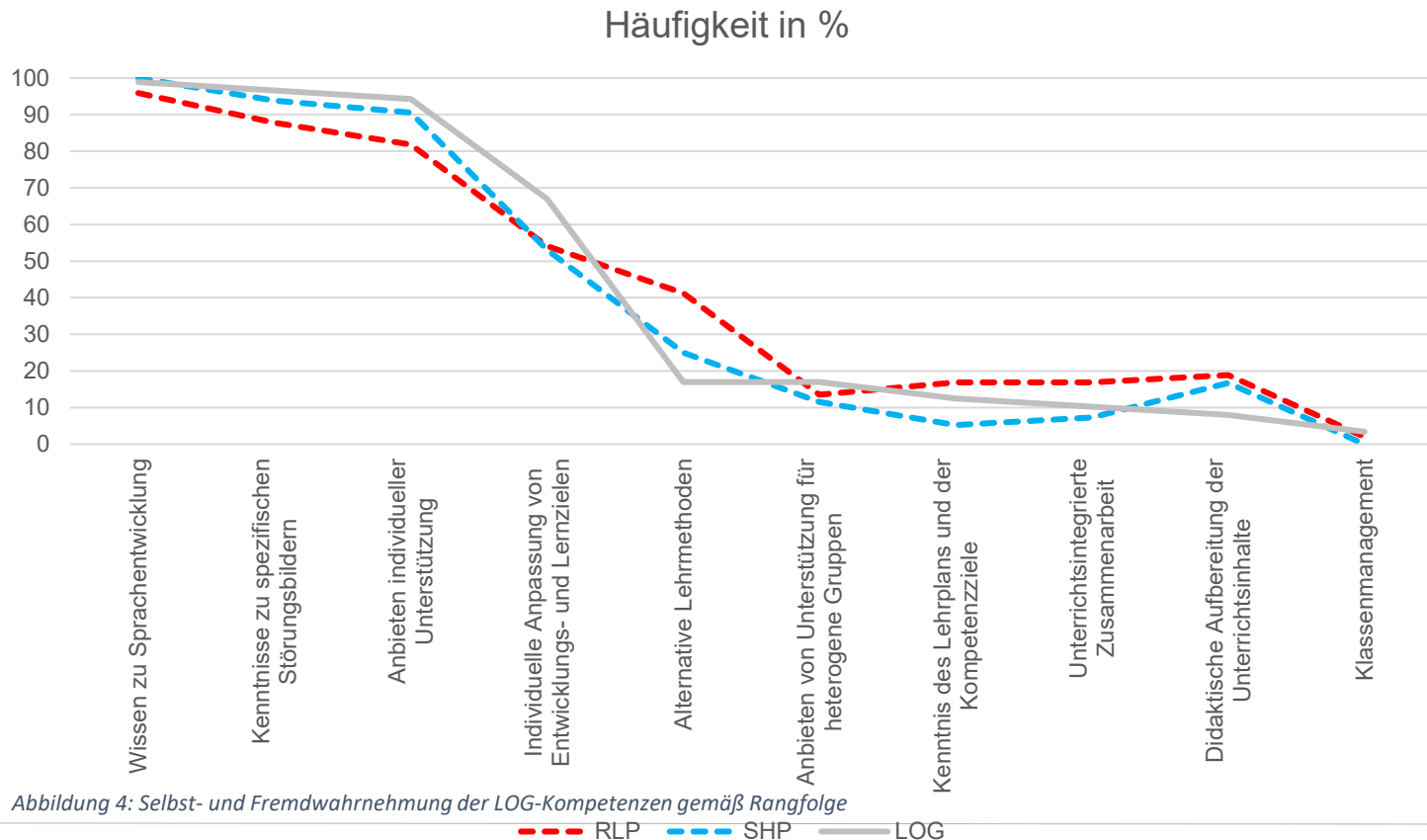


Abbildung 2: Selbst- und Fremdwahrnehmung der RLP-Kompetenzen gemäß Rangfolge

SELBST- VS. FREMDEINSCHÄTZUNG – SCHULISCHE HEILPÄDAGOG:INNEN (TILL & KOLB, 2024)



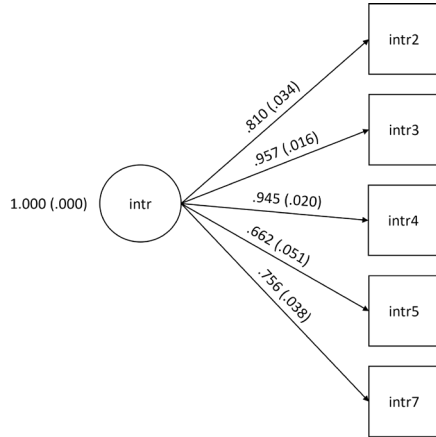
SELBST- VS. FREMDEINSCHÄTZUNG – LOGOPÄD:INNEN (TILL & KOLB, 2024)



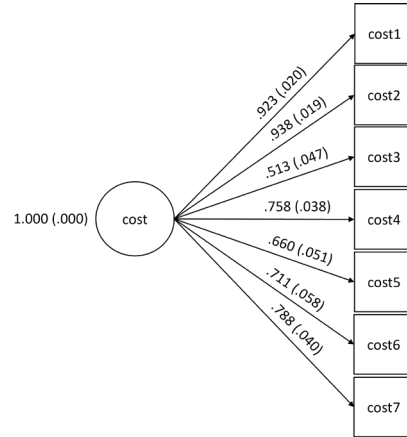
FORSCHUNGSFRAGEN

- Wie häufig werden die verschiedenen **sprachunterstützenden Maßnahmen** (Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie) **unterrichtsintegriert** umgesetzt und welche Faktoren beeinflussen die Häufigkeit?
- Wie schätzen RLP, SHP und LOG ihre eigenen **Kompetenzen** und die der anderen ein (Deckungsgleichheit, Komplementarität, professionelle Mismatches)?
- Wie sind die **Einstellungen** von RLP, SHP und LOG zur multiprofessionellen Kooperation ausgeprägt und wodurch werden diese beeinflusst?
- **Wie häufig kooperieren** RLP, SHP und LOG in welcher Form und wodurch wird die Häufigkeit beeinflusst?

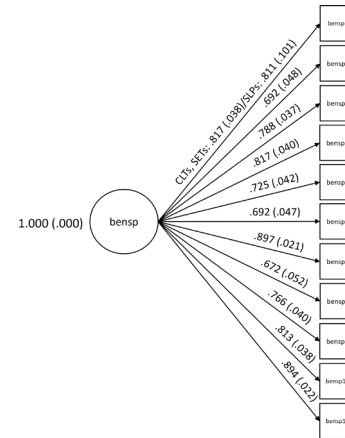
MESSINVARIANZPRÜFUNG DER EINSTELLUNGEN (TILL, 2025A)



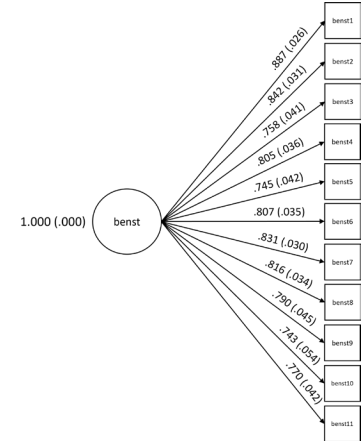
Interesse



Kosten



**Nützlichkeit
Fachperson**



**Nützlichkeit
Schüler:in**

MITTELWERTVERGLEICHE DER EINSTELLUNGEN (TILL, 2025A)

Interesse (5 Items)

RLP	<	SHP	***
RLP	=	LOG	n.s.
LOG	<	SHP	***

Kosten (7 Items) - umgepolt

RLP	<	SHP	*
RLP	>	LOG	**
LOG	<	SHP	***

Nützlichkeit_Fachperson (11 Items)

RLP	<	SHP	**
RLP	=	LOG	n.s.
LOG	<	SHP	***

Nützlichkeit_Schüler:in (11 Items)

RLP	<	SHP	***
RLP	=	LOG	n.s.
LOG	<	SHP	***

PRÄDIKTOREN FÜR DIE EINSTELLUNGEN - INTERESSE (TILL, 2025A)

Prädiktor	RLP			SHP			LOG			χ^2 -Differenz-Test		
	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
<i>Interesse</i>												
Caseload	.14	.09	.02	-.03	.14	.00	-.04	.09	.00	2.64	3	.451
Kompetenzen_Kooperation	.34**	.11	.11	.13	.14	.02	.74***	.07	.54	42.36	3	<.001
Alter	-.08	.11	.01	-.18	.13	.03	-.22	.12	.05	5.44	3	.142
Schulstufe	-.35***	.09	.12	-.11	.11	.01	.10	.13	.01	15.51	3	.001
Anzahl Schulhäuser	.05	.11	.00	.09	.15	.01	.15	.11	.02	2.16	3	.540

Korrigiertes Alpha-Fehler-Niveau (Benjamini-Hochberg): $p = 0.012$

PRÄDIKTOREN FÜR DIE EINSTELLUNGEN – KOSTEN (TILL, 2025A)

Prädiktor	RLP			SHP			LOG			χ^2 -Differenz-Test		
	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
<i>Kosten</i>												
Caseload	-.01	.07	.00	.18*	.09	.03	.02	.10	.00	2.23	3	.527
Kompetenzen_Kooperation	.22*	.10	.05	.11	.14	.01	.08	.22	.01	5.17	3	.160
Alter	-.01	.10	.00	.14	.13	.02	.18	.11	.03	3.48	3	.324
Schulstufe	-.04	.10	.00	-.07	.11	.01	-.16	.12	.03	2.33	3	.508
Anzahl Schulhäuser	.11	.10	.01	-.15	.12	.02	-.07	.10	.00	3.02	3	.389

Korrigiertes Alpha-Fehler-Niveau (Benjamini-Hochberg): $p = 0.012$

PRÄDIKTOREN FÜR DIE EINSTELLUNGEN – NÜTZLICHKEIT FACHPERSON (TILL, 2025A)

	RLP			SHP			LOG			χ^2 -Differenz-Test		
Prädiktor	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
<i>Nützlichkeit_Fachperson</i>												
Caseload	.04	.08	.00	.09	.09	.01	-.08	.11	.01	1.52	3	.679
Kompetenzen_Kooperation	.26*	.10	.07	.22	.13	.05	.26	.18	.07	11.42	3	.009
Alter	-.11	.10	.01	-.18	.10	.03	-.22	.11	.05	7.81	3	.050
Schulstufe	-.24**	.09	.06	-.18	.10	.03	.03	.12	.00	11.06	3	.011
Anzahl Schulhäuser	.12*	.05	.02	-.11	.10	.01	.09*	.10	.01	5.93	3	.115

Korrigiertes Alpha-Fehler-Niveau (Benjamini-Hochberg): $p = 0.012$

PRÄDIKTOREN FÜR DIE EINSTELLUNGEN – NÜTZLICHKEIT SCHÜLER:IN (TILL, 2025A)

Prädiktor	RLP			SHP			LOG			χ^2 -Differenz-Test		
	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	β	S.E.	R ²	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
<i>Nützlichkeit_Schüler_in</i>												
Caseload	.02	.08	.00	.03	.11	.00	.00	.09	.00	.13	3	.989
Kompetenzen_Kooperation	.36***	.10	.13	.15	.14	.02	.32*	.15	.10	18.69	3	<.001
Alter	-.06	.10	.00	-.16	.12	.03	-.33**	.11	.11	10.28	3	.016
Schulstufe	-.24**	.09	.06	-.20	.11	.04	.07	.12	.01	11.20	3	.011
Anzahl Schulhäuser	.12	.09	.01	-.02	.09	.00	.03	.11	.00	1.59	3	.661

Korrigiertes Alpha-Fehler-Niveau (Benjamini-Hochberg): $p = 0.012$

EINBLICK

FORSCHUNGSFRAGEN

- Wie häufig werden die verschiedenen **sprachunterstützenden Maßnahmen** (Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie) **unterrichtsintegriert** umgesetzt und welche Faktoren beeinflussen die Häufigkeit?
- Wie schätzen RLP, SHP und LOG ihre eigenen **Kompetenzen** und die der anderen ein (Deckungsgleichheit, Komplementarität, professionelle Mismatches)?
- Wie sind die **Einstellungen** von RLP, SHP und LOG zur multiprofessionellen Kooperation ausgeprägt und wodurch werden diese beeinflusst?
- **Wie häufig kooperieren** RLP, SHP und LOG in welcher Form und wodurch wird die Häufigkeit beeinflusst?

WEITERE ERGEBNISSE

- Ferrero et al. (2025) – Fokusgruppeninterviews mit RLP, SHP und LOG
 - LOG empfinden sich weniger als Teil des Teams und weniger verpflichtet zur Zusammenarbeit; wenn sie das werden bzw. tun wollen, müssten sich auch strukturelle Bedingungen ändern

Nicht zu viele Leute an einer Klasse, nicht dauernd wechseln, nicht Leute, die von einem Schulhaus zum anderen gehen. Ich finde, das alles würde Beruhigung für die Kinder, für die Eltern und auch für uns selber bringen. Und das sehe ich auch, wenn ich jetzt noch die Stellenanzeigen schaue und sehe da irgendwie vier eU [erweiterte Unterstützung] und da drei IF [Integrative Förderung]. Das denke ich, das ist so schwierig. Das sind dann lauter kleine Sachen, verschiedenste Leute und das macht es gar nicht einfacher. Also alles, was so ein bisschen Beständigkeit hat, bringt schon viel Ruhe (LOG1, #00:53:54-4#).

WEITERE ERGEBNISSE

- Kolb, Ferrero und Till (2026) – Interviews mit RLP
 - RLP bewerten die Zusammenarbeit mit SHP strenger als die mit LOG

Zu SHP

«[u]nd jetzt bei der Heilpädagogin- weißt du es ist eine gute, es ist wirklich mhhm. Aber manchmal wenn sie kommt, dann macht sie ihres und sie ist natürlich in verschiedenen Klassen oder dann muss sie schon wieder gehen und dann denke ich manchmal ich spüre das Interesse nicht. Sie macht ihres Zeugs sicherlich gut mit den Kindern und alles aber das Interesse- was läuft jetzt hier wirklich ab, fehlt» (RLP 3, I. 418ff.).

Zu LOG

«[...] Aber es ist wie (.) auch nicht mehr nötig, weil (.) anfangs Quartal bekomme ich eine E-Mail, an was sie mit dem Kind arbeiten wird und am Ende des Quartals reden wir darüber, was so passiert ist und dann kann ich auch sagen was so passiert ist und wie es bei mir aussieht. Und wenn wie dazwischen irgendetwas Wichtiges ist, dann schreibt man eine SMS, eine E-Mail oder ruft sich schnell an» (RLP 1, I. 356ff.).

WEITERE ERGEBNISSE

- Till (2025b) – deskriptive Statistiken u.a. zu Settings, Schulleitungshandeln

Tabelle 2: Mittelwerte (und Standardabweichungen) zum wahrgenommenen Handeln der Schulleitung aus Sicht der verschiedenen Berufsgruppen

Items «Handeln der Schulleitung»	RLP (n = 142)	SHP (n = 89)	LOG (n = 86)
An unserer Schule gibt es feste Zeiten, um mit den anderen Fachkräften zu kooperieren.	1,22 (1,08)	1,43 (1,04)	,93 (,97)
Bei der Erstellung des Stundenplans wird darauf geachtet, dass Kooperationsmöglichkeiten geschaffen werden.	1,31 (1,07)	,97 (,90)	,70 (,87)
Die Schulleitung versucht Fachkräfte, die eng in Kooperationsformen zusammenarbeiten, in irgendeiner Weise zu entlasten.	1,05 (,94)	,80 (,79)	,72 (,77)
Die Schulleitung fördert die Kooperation mit den anderen Fachkräften im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungen.	1,67 (,97)	1,57 (,90)	1,60 (1,04)
Für die Zusammenarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung.	1,60 (1,14)	1,52 (1,07)	1,49 (,97)
Die Schulleitung unterstützt die Kooperation mit den anderen Fachkräften durch Anregungen und Ideen.	1,36 (,95)	1,26 (,94)	1,29 (,84)
Kooperation und Teamarbeit werden an unserer Schule durch die Schulleitung wertgeschätzt.	2,25 (,89)	2,30 (,74)	2,23 (,79)
Die Schulleitung motiviert uns zur Kooperation.	2,07 (,95)	1,99 (,86)	1,84 (,92)

Skala: 0 = trifft nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu und 3 = trifft zu

AUSBLICK

SELBSTWAHRNEHMUNG DER LOGOPÄD*INNEN

«Ich sehe mich als Logopädin eher als Therapeutin und nicht nur als Lehrperson»

«Ich sehe mich eher in einer therapeutischen Rolle als Logopädin und nicht in einer pädagogischen.»

«Ich bin keine Lehrerin und ich unterrichte nicht.»

SINN DER UNTERRICHTSINTEGRIERTEN SPRACHTHERAPIE

"Das Ziel einer Sprachtherapie - dass eine Struktur erworben oder eine sprachliche Fähigkeit verbessert wird - ist dann erreicht, wenn diese Struktur bzw. Fähigkeit im tatsächlichen, natürlichen Gebrauch der Sprache beherrscht wird.» (Kannengieser, 2023, S. 282)

«Auf der höchsten Stufe erfolgt schließlich der Transfer in Realsituationen mit dem Ziel, das Sprachhandeln in vorher nicht klar festgelegten Situationen und Kontexten zu verbessern.» (Achhammer et al., 2016, S. 78f.)

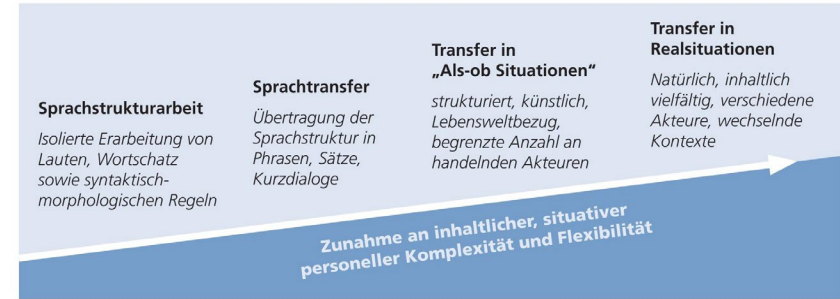
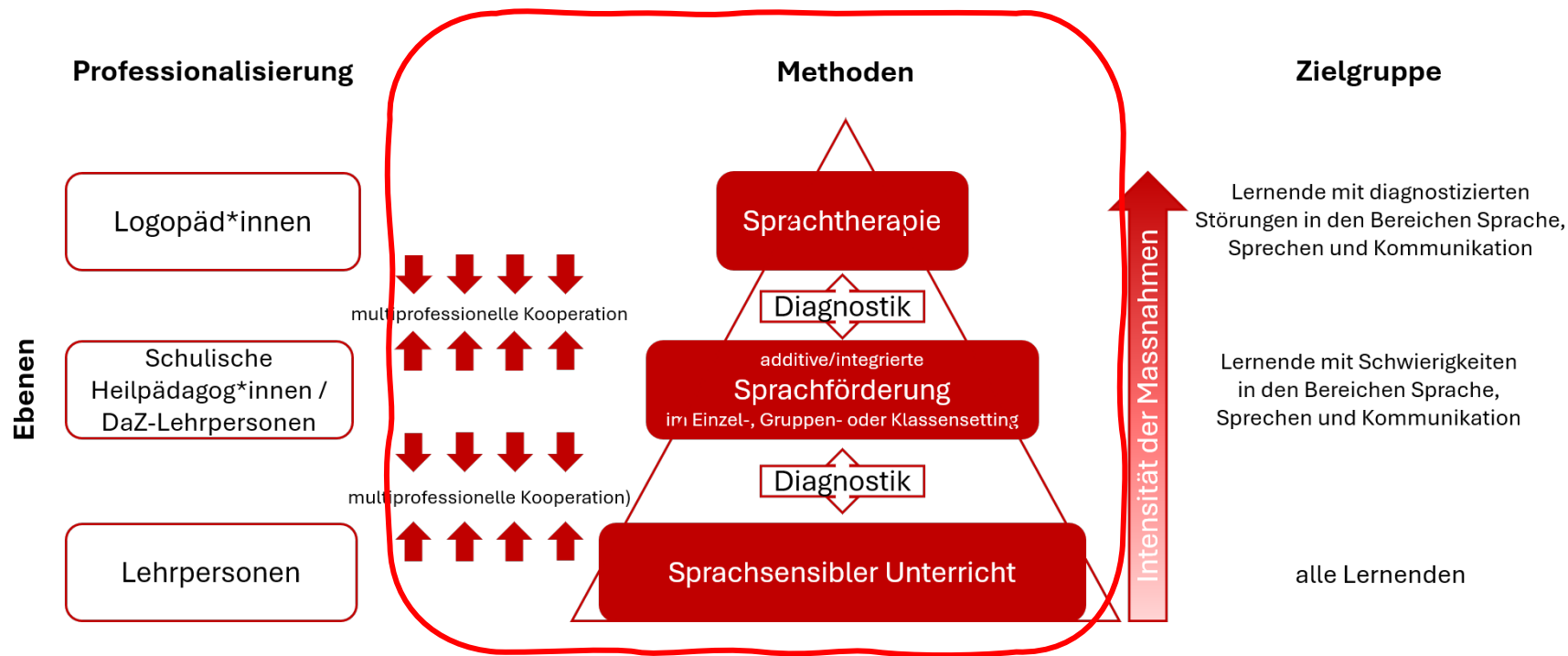


Abbildung 4: Steigende Komplexität von Förderkontexten zur Verbesserung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten

WISSENSCHAFTLICHE BELEGE (ARMSTRONG ET AL., 2026)

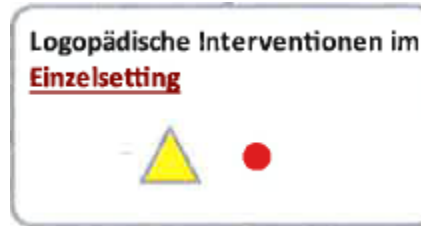
- **allgemeine sprachliche Fähigkeiten:** Kinder mit SES, die neben Sprachsensiblen Unterricht (Tier 1) und Sprachförderung (Tier 2) auch noch Sprachtherapie im Einzelsetting (Tier 3) erhalten haben, machen mehr Fortschritte
- **Grammatik:** Logopäd*innen, die sprachsensiblen Unterricht (mit ganzen Klassen – Tier 1) und Sprachförderung (in Kleingruppen – Tier 2) durchgeführt haben, erzielten bessere Ergebnisse, als Logopäd*innen, die in kurzen und intensiven Therapiesettings (Tier 3) gearbeitet haben
- **Wortschatz:** unterrichtsintegrierte Wortschatzförderung (Tier 1 und 2) erzielte die größten Fortschritte, wenn diese durch die Lehrperson und die Logopäd*in gemeinsam (Team-Teaching) durchgeführt wurde; unterrichtsintegrierte Wortschatzförderung (Tier 1 und 2) durch die Logopäd*in allein sowie klassische Wortschatztherapie (Tier 3) waren weniger wirksam
- **Redewendungen:** sprachsensibler Unterricht (Tier 1) durch Lehrperson und Logopäd*in war wirksam, Einzeltherapie (Tier 3) durch Logopädin war wirksamer

ZUSAMMENARBEIT IN DER UMSETZUNG

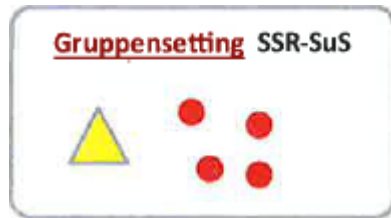


MÖGLICHE INTERVENTIONSFORMEN

Tier 3



Tier 2



Tier 1

Team Teaching Lehr- und Fachperson unterrichten gemeinsam	Unterricht - Unterstützung Eine Person unterrichtet - eine unterstützt individuell	Parallelunterricht 2 Gruppen - gleicher Unterrichtsinhalt
Stationen-Unterricht Rotierende Gruppen - unterschiedliche Unterrichtsinhalte	Alternativer Unterricht 2 Gruppen - gleicher Inhalt aber unterschiedliche Niveaus	Unterricht und Beobachtung Eine Person unterrichtet - eine Person beobachtet

DISKUSSION

Wenn man also die unterrichtsintegrierten Arbeitsanteile als auch die multiprofessionelle Kooperation der beteiligten Fachpersonen weiter ausbauen will,

- Müssen Kompetenzen im Bereich multiprofessionelle Kooperation in **Aus- und Weiterbildung** gelegt werden (Pfeiffer et al., 2025),
- Müssen aber auch **Rahmenbedingungen** geschaffen werden, die eine intensivere Zusammenarbeit erst ermöglichen (s. Schulleitungshandeln).
- Müssen entsprechende **Zusammenarbeitskonzepte** entwickelt werden, die zur Klärung der Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten beitragen.

VIELEN DANK FÜR DIE AUFMERKSAMKEIT!

Bei Fragen gerne an mich wenden:

Dr. Christoph Till, Sprachheilpädagoge, PHBern, Institut für Heilpädagogik

Christoph.till@phbern.ch

www.phbern.ch/projekt-sprich

LITERATUR

- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Forum Logopädie. Georg Thieme Verlag.
- Armstrong, R., Schimke, E., Mathew, A. & Scarinci, N. (2023). Interprofessional Practice Between Speech-Language Pathologists and Classroom Teachers: A Mixed-Methods Systematic Review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1358–1376. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00168
- Armstrong, R., Schimke, E., Ziegenfusz, S., Faragher, R. & Scarinci, N. (2026). Effective Whole Class Oral Language Interventions and Strategies for Students with Developmental Language Disorder: A Systematic Review. *Autism & developmental language impairments*, 11, 23969415261457433. <https://doi.org/10.1177/23969415261457433>
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 19.09.2019.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215–234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>
- Bleischmidt, A., Besset, S., Läber, J., Reber, K. & Allemann, D. (2013). Logopädie in Zeiten der Inklusion. Schweizer Heilpädagogik-Kongress, Bern.
- Brimo, D. & Huffman, H. E. (2023). A Survey of Speech-Language Pathologists' and Teachers' Perceptions of Collaborative Service Delivery. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), 873–887. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00107
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Staskowski, M. et al. (2010). Evidence-Based Systematic Review: Effects of Different Service Delivery Models on Communication Outcomes for Elementary School-Age Children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41(3), 233–264. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009\)08-0128](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009)08-0128)
- Drossel, K. (2015). Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt "Ganz In" (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 59). Münster: Waxmann.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxmann.
- Elksnin, L. K. & Capilouto, G. J. (1994). Speech-Language Pathologists' Perceptions of Integrated Service Delivery in School Settings. *Language, speech, and hearing services in schools*, 25, 238–267.
- Ferrero, L., Kolb, J., Duschletta, T. & Till, C. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in der Sprachunterstützung – Chancen und Herausforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(01), 28–33. <https://doi.org/10.57161/z2025-01-05>
- Girolamo, T. M., Rice, M. L., Selin, C. M. & Wang, C. J. (2022). Teacher Educational Decision Making for Children With Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(3), 1221–1243. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00366
- Glück, C. W., Reber, K. & Spreer, M. (2013). Förderbedarf Sprache inklusiv denken. *Praxis Sprache*, 58(4), 235–240.

LITERATUR

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205–219.
- Green, L., Chance, P. & Stockholm, M. (2019). Implementation and Perceptions of Classroom-Based Service Delivery: A Survey of Public School Clinicians. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50(4), 656–672. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0101
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In (S. 178–200). Münster: Waxmann.
- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? Unterrichtswissenschaft, 51(2), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? Child Language Teaching and Therapy, 20(1), 33–54.
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. US-China Education Review, 3(6), 480–498.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten - Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 1–14). Kronach: Carl Link.
- Jago, S. & Radford, J. (2017). SLT beliefs about collaborative practice: Implications for education and learning. Child Language Teaching and Therapy, 33(2), 199–213. <https://doi.org/10.1177/0265659016679867>
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. & Mashburn, A. J. (2011). Peer effects in preschool classrooms. Is children's language growth associated with their classmates' skills? Child Development, 82(6), 1768–1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J. & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education. Testing the assumptions of special-education inclusion. Psychological Science, 25(9), 1722–1729. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kannengieser, S. (2023). Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie (5. Aufl.). Urban & Fischer.
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C. et al. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen - eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. Logos, 31(1), 2–20.
- Kolb, J., Till, C. & Ferrero, L. (2026). "Weil es Dir wichtig ist, was mit den Kindern passiert". Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 95(2), 61–76. <https://doi.org/10.2378/vhn2026.art06d>
- Luder, R. (2021). Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz. Habilitation. Universität Freiburg/CH, Freiburg/CH.

LITERATUR

- Lüdtke, U. (2017). Inklusion als multiprofessionelle Aufgabenstellung der 'Unterrichtsintegrierten Sprachtherapie und Logopädie' - Herausforderungen und Ressourcen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompodium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie* (S. 208–222). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mahlau, K. (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten. Förderung in inklusiven Schulklassen (Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion, 1. Auflage)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702.
- McGinty, A. S. & Justice, L. (2006). Classroom-Based versus Pull-Out-Interventions: A Review of the Experimental Evidence. *EBP briefs*, 1(1), 3–25.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, 11(2), 147–168. <https://doi.org/10.25656/01:18030>
- Pershey, M. G. & Rapping, C. I. (2003). A Survey of Collaborative Speech-Language Service Delivery Under Large Caseload Conditions in an Urban School District in the United States. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 27(4), 211–220.
- Pfeiffer, D. L., McOsker, M. & Wallace, E. S. (2025). School-Based Speech-Language Pathologists' Perceptions of Collaborative Language and Literacy Instruction With General Education Teachers: A Survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(2), 397–417. https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00095
- Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L. & Dudding, C. C. (2019). A National Survey of Speech-Language Pathologists' Engagement in Interprofessional Collaborative Practice in Schools: Identifying Predictive Factors and Barriers to Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 639–655. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100
- Reber, K. & Blechschmidt, A. (2014). Inklusion und Sprachtherapie/Logopädie/Sprachheilpädagogik in Deutschland. Angebote für Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderungen in Schulen. *Praxis Sprache*, (2), 93–105.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Strunk, J., Kipps-Vaughan Dr., D., L. Pavelko, S., Allen-Bronaugh, D., Myers, K., Gilligan, T. et al. (2019). Interprofessional Education for Pre-Service School-Based Professionals: Faculty and Student Collaboration. *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.30707/TLCSD3.1Strunk>
- Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C. W. (2019). Kognitive Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder von der Einschulung bis zum Ende der Grundschule. *Forschung Sprache*, (2), 65–78.
- Throneburg, R., Calvert, L. K., Sturm, J. J., Paramboulas, A. A. & Paul, P. J. (2000). A Comparison of Service Delivery Models: Effects on Curricular Vocabulary Skills in the School Setting, *Faculty Research and Creative Activity*.
- Till, C. (2025a). Sprachunterstützende Massnahmen im Teamteaching. Kooperative Praktiken von Regellehrpersonen, Schulischen Heilpädagog:innen und Logopäd:innen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(02), 14–22. <https://doi.org/10.57161/z2025-02-03>
- Till, C. (2025b). The Perceived Value of Interprofessional Practice According to Classroom Teachers, Special Education Teachers, and Speech-Language Pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1–15. https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00154

LITERATUR

- Till, C. & Kolb, J. (2023). Die Unterstützung von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten im Unterricht durch multiprofessionelle Teams. Wer hilft mit und wenn ja, wie viel? *Forschung Sprache*, (3), 61–83.
- Till, C. & Kolb, J. (2024). Die Rollen der verschiedenen Fachpersonen in der Unterstützung von sprachauffälligen Kindern. Eine Fragebogenstudie an Deutschschweizer Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 16(2), 103-121
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B. & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & developmental language impairments*, 7, 1-33. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>