

Inklusive Schulentwicklung aus sprachdidaktischer Perspektive

Fachliche Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten

Rubrik: Praxis

1. Fachliche Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten: eine *core practice* im inklusiven Unterricht

Inklusive Schulentwicklungsprozesse versprechen dann wirksam zu sein, wenn sie auf sog. *core practices* (Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009) fokussieren, Kernpraktiken also, die (a) im Unterricht häufig vorkommen, (b) fachübergreifend relevant sind, (c) der Komplexität von Unterricht Rechnung tragen und (d) das empirisch belegte Potenzial haben, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Aus sprachdidaktischer Perspektive argumentieren wir, dass die diskurserwerbsförderliche Gestaltung von Unterrichtsgesprächen eine solche *core practice* inklusiven Unterrichts darstellt. Bevor wir unser Argument genauer entfalten und auf Basis des Projekts »Sprint« („Sprachbildung interaktiv“) Überlegungen dazu anstellen, wie diese *core practice* zum Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen gemacht werden kann, verdeutlichen wir anhand eines Beispiels, was unter Diskurskompetenz und ihrer Förderung im Rahmen von Unterrichtsgesprächen zu verstehen ist.

Die Förderung von Diskurskompetenz bezieht sich nicht auf die Wort- oder Satz-, sondern auf die Diskursebene, genauer: die Fähigkeit zur kontextangemessenen Produktion äußerungsübergreifender Einheiten wie Erzählungen, Erklärungen oder Begründungen, wie sie in Unterrichtsgesprächen nahezu aller Fächer fortlaufend eingefordert werden. Im folgenden Transkript aus dem Deutschunterricht geht es um das *Erklären*: Im Kontext einer Buchvorstellung durch eine Kleingruppe fordert der Lehrer eine verallgemeinernde (Z. 106: »im allgeMEInen«) Einordnung der Figur ›Krabat‹ vor dem Hintergrund des gesamten Romans ein.

Beispiel 1a: Unterrichtsintegrierte Diskurserwerbsförderung im Fach Deutsch (Kl. 5)

```
106 leh  ähm (.) aber was wissen wir denn im allgeMEInen von krabat;  
((...))  
110 leh  wenn ihr mal an kinder in anderen kinderbüchern denkt-  
111 tru  <<pp> WAIs.e.>
```

Mit seiner Frage (Z. 106) setzt der Lehrer einen *globalen Zugzwang*: Er etabliert also die kommunikative Erwartung, dass als nächster Zug ein mehrere Propositionen umfassendes globales Äußerungspaket angeschlossen wird. In sprachlich-diskursiver Hinsicht erfordert dies eine *Erklärung*, in der der Roman¹ hinsichtlich literarischer Gat-

1 Dass sich der Lehrer hier nicht auf die Figur Krabat bezieht, wird aus dem unmittelbar vorangegangenen Gespräch deutlich.

tungen (>Fantasy) eingeordnet werden soll (siehe auch den Wink zum intertextuellen Vergleich mit anderen Kinderbüchern in Z. 110). Die Schülerin Trude erkennt diese Implikationen des globalen Zugzwangs jedoch nicht und produziert lediglich eine Ein-Wort-Antwort: »WAise.« (Z. 111). An dieser Stelle nun bietet der Lehrer diskurserwerbsförderliche Unterstützung:

Beispiel 1b: Unterrichtsintegrierte Diskurserwerbsförderung im Fach Deutsch (Kl. 5)

115 leh **was passIERT denn mit dem krabat in dem roman;**
 116 tru also (.) er HAT halt ein (.) also so_n waisenjunge-
 117 und eines nachts hat er einen TRAUM-
 118 dann sieht er die MÜHle,
 119 ÄHM-
 120 leh **hm_HM,**
 121 tru und ähm (-) dann macht er sich halt ähm (.) auf den WEG,
 122 ähm (.) um diese mühle zu FINDen;
 123 geht dann halt in diesen wald und FINDet sie-
 124 und dort wird er dann halt in also in die also WIRD er-
 125 leh **was will der denn von der MÜHle;=**
 126 wenn ich dich GANZ kurz unterbrechen darf trude;
 ((...))
 133 tru ich denke mal (-) dass (-) also vielleicht will er die FINDen
 oder so;
 134 dass er sich wa er wa ich WEIß es nicht;
 135 leh **er TRÄUMT von der mühle;=ne,**
 136 **und etwas ZIEHT ihn dahIn.**
 137 tru ja also er findet da halt diese MÜHle-
 138 dann wird er dort (.) AUSgebildet,
 ((...))

Nachdem Trude den globalen Zugzwang nicht erkannt hat, modifiziert der Lehrer den Zugzwang und *readressiert* ihn an Trude, die auf diese Weise eine zweite Chance erhält. Die Modifikation besteht in einer *Verkleinerung sowohl der fachlichen als auch der diskursiven Anforderung*: Der Zugzwang zum Erklären wird in einen Zugzwang zum Nacherzählen umgewandelt, bei dessen Beantwortung sich Trude nun an der Chronologie der Geschichte orientieren kann und Wissens Elemente nicht selbstständig strukturieren muss. Aus diskurserwerbtheoretischer Perspektive ist diese Modifikation – analog zum bildungswissenschaftlich geprägten Begriff der Mikro-Adaptivität (Stebler & Reusser, 2017) – als »Feinabstimmung« (Quasthoff, 2009; Morek & Heller, 2021) zu bezeichnen: Die Anforderungen werden an die situativ gezeigte Kompetenz des Kindes angepasst. Als diskurserwerbsförderlich haben sich darüber hinaus auch – ebenfalls feinabgestimmte – Zuhöreraktivitäten erwiesen. Diese finden sich in der Sequenz in Form von

- *verständnisanzeigenden Zuhöreraktivitäten* (»hm_HM,« in Z. 120),
- *steuernden Nachfragen* (Z. 125: »was will der denn von der MÜHle;«), die Trude bei aufkommenden Strukturierungsproblemen (Z. 123/124) helfen, nächste relevante Elemente der Geschichte zu fokussieren,

- *interaktiv eingebetteten sprachlich-diskursiven Modellierungen* (Z. 135: »er TRÄUMT von der mühle;=ne,«), die der Lehrer in Reaktion auf Trudes Anzeige von Unsicherheit (Z. 133: »vielleicht«, »oder so«) und Nichtwissen (Z. 134: »ich WEIß es nicht;«) als Hilfestellung anbietet.

Die hier exemplarisch gezeigten Verfahren bilden Elemente des Interaktionsmusters »Fordern und Unterstützen« (Quasthoff & Kern, 2007), das hinsichtlich seiner Erwerbssupportivität zunächst für dyadische Erwachsenen-Kind- und in jüngster Zeit auch für Unterrichtsinteraktionen empirisch belegt wurde (zsf. Morek & Heller, 2021). Das diskurserwerbsförderliche Gestalten von Unterrichtsgesprächen stellt u.E. aus mindestens vier Gründen eine *core practice* dar, vor allem auch im *inklusiven* Unterricht:

(1) *Sprachlich-diskursive Kompetenzen sind eine zentrale Heterogenitätsdimension.* Zahlreiche Studien belegen, dass Sprachkompetenz und Bildungsteilhabe eng zusammenhängen. Dies gilt nicht nur für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus und eine Teilgruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder (Kempert et al., 2016), sondern auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Umfängliche Schwierigkeiten im Umgang mit diskursiven Anforderungen sind für die Förderschwerpunkte Sprache (Ward-Lonergan, 2010), geistige Entwicklung und Lernen (Ward-Lonergan, 2010; Lütje-Klose, 2012) sowie teilweise auch für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (Solomon, 2004) kennzeichnend. Sprachlich-diskursive Kompetenzen bilden somit eine wesentliche Heterogenitätsdimension in allen Schulklassen.

(2) *Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche eröffnen gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Unterricht.* Unterrichtsgespräche fordern von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Ausgangslagen eine gemeinsame Fokussierung auf Lern- und Gesprächsgegenstände. Empirisch zeigt sich, dass die Partizipation an Unterrichtsgesprächen sehr ungleich verteilt sein kann, worin sogar einer der Wirkmechanismen in der Reproduktion herkunftsbedingter Bildungsungleichheit gesehen wird. Daraus folgt jedoch nicht, Unterrichtsgespräche gänzlich durch individualisierte Aufgaben und kooperative Lernformen zu ersetzen, denn die Aneignung komplexer Lerninhalte erfordert zeitweise auch lehrerseitig initiierte und moderierte Lernprozesse (Pauli & Reusser, 2018; Şahin-Gür & Prediger, 2019). Im gemeinsamen, von der Lehrkraft moderierten Gespräch über Lerngegenstände kann sich Lernen am gemeinsamen Gegenstand realisieren.

(3) *Die in Unterrichtsgespräche integrierte Förderung diskursiver Kompetenzen ist doppelt wirksam, indem sie sowohl zu sprachlichen als auch zu fachlichen Lernzuwächsen führt.* Die diskurserwerbsförderliche Gestaltung von Unterrichtsgesprächen zielt nun nicht nur auf den Aufbau sprachlicher Kompetenzen, sondern ermöglicht auch ein gemeinsames fachliches Lernen, weil sie durch feinabgestimmtes Fordern und Unterstützen eine Partizipation auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus ermöglicht. Empirische Befunde zeigen: Der fachliche und sprachlich-diskursive Kompetenzaufbau ist besonders dann erfolgreich, wenn er integriert erfolgt, wenn also ausgehend von den jeweiligen fachlichen Lerngegenständen sprachlich-diskursive Anforderungen identifiziert werden und Unterstützung für deren Bewältigung bereitgestellt wird (Palincsar, Collins, Marano & Magnusson, 2000).

(4) *Von der diskurserwerbsförderlichen Gestaltung von Unterrichtsgesprächen profitieren unterschiedliche Lernergruppen.* Zwar liegen hierzu erst wenige Befunde vor, doch gibt es empirische Evidenz dafür, dass die diskursive Involvierung und die Feinabstimmung von interaktiven Anforderungen und Unterstützungen für das sprachliche und fachliche Lernen verschiedener Lernergruppen wirksam ist: Es profitieren nicht nur ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlich-diskursiven Lernausgangslagen, sondern auch solche mit Förderschwerpunkt Lernen (zsf. Heller & Morek, 2019).

Die diskurserwerbsförderliche Gestaltung fachlicher Unterrichtsgespräche stellt also eine *core practice* dar, die das Potenzial hat, die Qualität und Kultur inklusiven Fachunterrichts nachhaltig zu beeinflussen. Wie sie zum Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen werden kann, ist Thema des folgenden Abschnitts.

2. Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche als Gegenstand inklusiver Schulentwicklungsprozesse

Mit Rolff (2012) verstehen wir Schulentwicklung als Trias von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Mit seinem Fokus auf die *core practice* ›diskurserwerbsförderliches Gestalten fachlicher Unterrichtsgespräche‹ adressiert das Schulentwicklungsprojekt »Sprachbildung interaktiv« (Sprint) insbesondere die Unterrichts- und Personalentwicklung,² und zwar auf eine integrative Art und Weise: Die *Unterrichtsentwicklung* bezieht sich auf Prozesse der Planung und Gestaltung von Unterrichtsgesprächen: Diskursive Praktiken wie Erklären und Argumentieren (zur Abgrenzung dieser Praktiken siehe Morek, Heller & Quasthoff, 2017) sollen systematisch mit fachlichem Lernen verknüpft werden, indem Lehrkräfte verstärkt interaktive Verfahren einsetzen, die Schülerinnen und Schüler in solche Praktiken involvieren, und sie bei deren Vollzug sprachlich unterstützen. Dabei ist der kontext- und lernersensitive Einsatz solcher Verfahren für deren Diskurserwerbsförderlichkeit zentral. Die *Personalentwicklungskomponente* gründet darauf, dass Veränderungen der interaktiven Strukturen von Unterrichtsgesprächen untrennbar mit den jeweils individuellen interaktiven Kompetenzen, Routinen und Orientierungen der Lehrkräfte verbunden sind.

Was gilt es nun zu berücksichtigen, wenn die *core practice* ›diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche gestalten‹ zum zentralen Gegenstand von Schulentwicklung gemacht wird?

Zum einen ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Lehrkräfte im Verlauf ihrer beruflichen Sozialisation *Routinen* in der Organisation von Unterrichtsinteraktion ausbilden (z. B. das von Mehan (1979) beschriebene dreischrittige Muster von *initiation*, *reply* und *response*), die zwar mit Blick auf das Aufmerksamkeitsmanagement und die thematische Steuerung des Unterrichts effektiv, aber für fachliches und sprachliches Lernen nur eingeschränkt wirksam sind. Kennzeichnend für solche Routinen ist neben einer kleinschrittigen Gesprächsführung, dass der *Turn* häufig an die nächste Schüle-

2 Auf der Ebene der Organisationsentwicklung unterstützt Sprint im Rahmen der Netzwerkarbeit auch die Entwicklung inklusiver Strukturen auf Schul- und regionaler Ebene.

rin oder den nächsten Schüler geht, sobald ein Beitrag inhaltlich nicht der lehrerseitigen Erwartung entspricht. In der Folge erhalten nur solche Schülerinnen und Schüler interaktive Anforderungen und Unterstützungen, die sich eigenständig beteiligen und das Unterrichtsgespräch inhaltlich voranbringen. Das Fordern und Unterstützen erfolgt also selektiv (zsf. Heller & Morek, 2019). Weil die Weiterentwicklung dieser Routinen hin zu einer inklusionsorientierten *core practice* Prozesse der De-Automatisierung und Modifizierung bestehender Praktiken beinhaltet, ist sie auf die enge Verzahnung von praktischer Erprobung und theoriegeleiteter Reflexion im Rahmen längerfristig angelegten video- und workshopbasierten Arbeitens angewiesen (Cutter, Palincsar & Magnusson, 2002).

Zum anderen gilt es zu berücksichtigen, dass die genannten Interaktionsroutinen in enger Verbindung zu lehrerseitigen *Orientierungen* stehen. Empirische Untersuchungen zu solchen die Wahrnehmung steuernden Deutungs- und Bewertungsmustern zeigen, dass (a) Lehrpersonen primär das fachliche Lernen im Blick haben, (b) ihre Aufmerksamkeit i.d.R. auf die Klasse als Kollektiv richten und (c) explizite Rückmeldungen zu fachlich oder sprachlich problematischen Aspekten einzelner Schülerbeiträge als potenziell diskriminierend und daher zu vermeidend einschätzen (zsf. Morek & Heller, 2020). Diese Orientierungen stehen z. T. im Widerspruch zu Verfahren diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns. Mit Blick auf die Personalentwicklung gilt es folglich, diese lehrerseitigen Orientierungen ernst zu nehmen und zu erweitern (siehe Abb. 1).

3. Initiierung von Entwicklungsprozessen im Bereich diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche

Im Schulentwicklungsprojekt »Sprint« bilden fächer- und schulübergreifende Netzwerke aus Lehrkräften fünfter Klassen die Basis einer längerfristig angelegten (ca. 12-monatigen) Zusammenarbeit mit Sprachdidaktikern, in deren Verlauf sich Workshops und Reflexionen in videobasierten Einzelcoachings abwechseln. Abbildung 1 skizziert grundlegende Bausteine und Vorgehensweisen bei der Schulentwicklung zu diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen.

Die Workshops vermitteln relevante Wissensgrundlagen zu Diskurskompetenz und ihrem Erwerb, diskursiven Gattungen, interaktiven Strukturen von Unterrichtsgesprächen und zum Zusammenspiel fachlichen und sprachlichen Lernens. Durch Analysen von Video- und Transkriptmaterial, Simulationsübungen und Planungen konkreter Unterrichtsgespräche bahnen sie die Erprobung und Implementierung von fünf Core-Practice-Komponenten durch die Lehrkräfte an. Zunächst geht es darum, fachlich relevante diskursive Anforderungen und Potenziale zu *identifizieren* und entsprechende Lerngelegenheiten im eigenen Unterricht systematisch zu *schaffen*. Darauf aufbauend rücken Zuhör- und Moderationsaktivitäten sowie Verfahren des individualisierten Zuschnitts diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns an heterogene schülerseitige Ressourcen in den Fokus. Letzteres setzt das *Wahrnehmen und Einordnen* von Schülerbeiträgen unter diskurs- und sprachdiagnostischer Perspektive voraus und realisiert sich

Inklusive Schule und Schulentwicklung, 9783830943549, 2021
wurde mit IP-Adresse 132.195.170.167 aus dem Netz der UB-Wuppertal am März 30, 2023 um 08:59:20 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

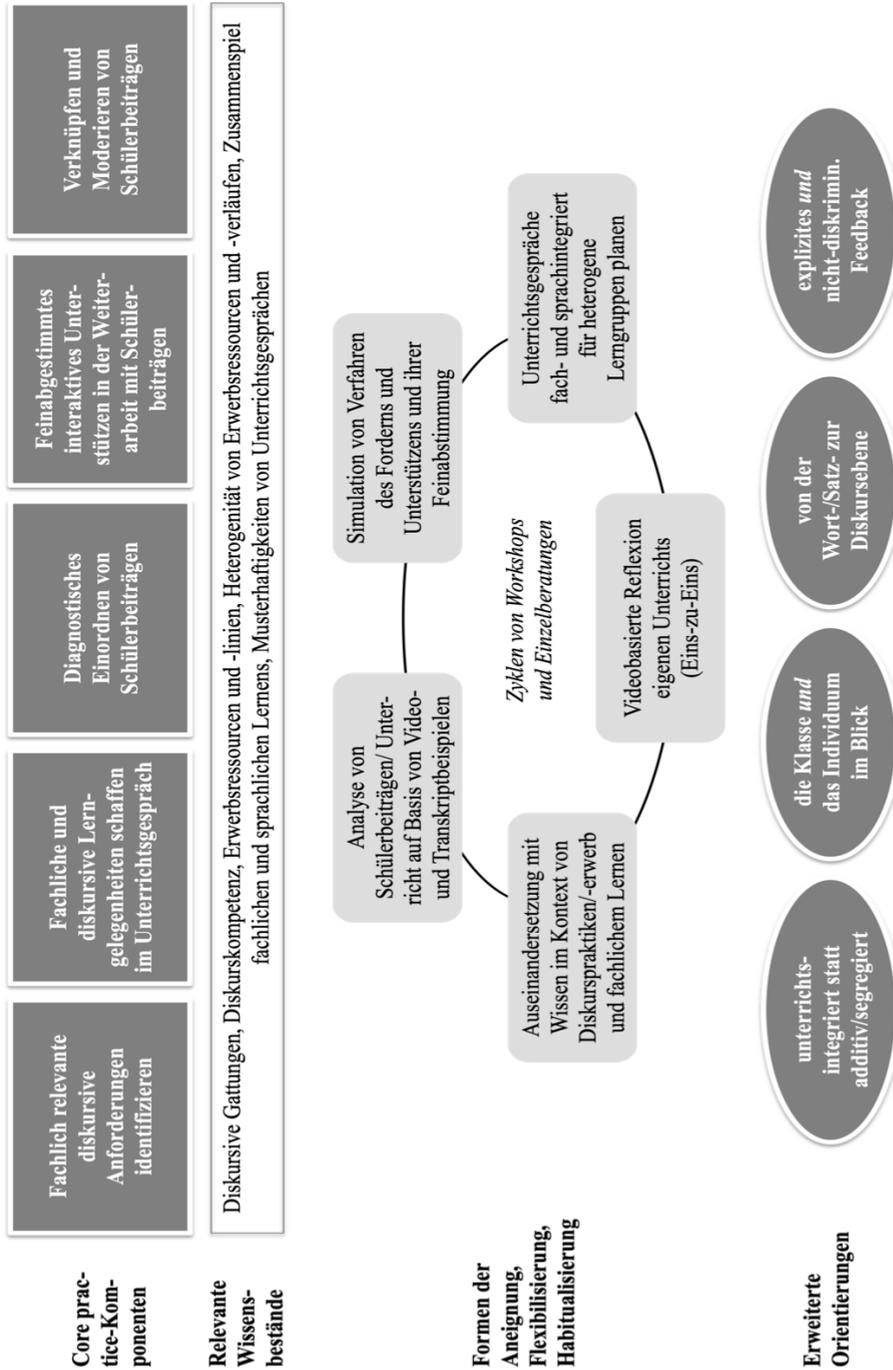


Abbildung 1: Gegenstände und Methoden der Schulentwicklung zu diskurerwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen

über *feinabgestimmtes interaktives Unterstützen* in der Weiterarbeit mit Schülerbeiträgen. Mit Blick auf die enge Verknüpfung fachlichen und diskursiven Lernens stellt des Weiteren das *Verknüpfen und Moderieren* von Schülerbeiträgen im Rahmen der jeweils übergeordneten Diskurspraktik (z. B. beim Argumentieren: ›Stefan sagt, Lösung eins ist richtig. Wer stimmt ihm zu, wer nicht?‹) eine weitere Komponente diskurs(erwerbs)förderlicher Unterrichtsgespräche dar.

Für das Gelingen entsprechender Entwicklungsprozesse werden in Anknüpfung an aktuelle Befunde der Professionalisierungsforschung (z. B. Pauli & Reusser, 2018) zum einen mehrere Unterrichtsvideografien und deren Reflexion in Eins-zu-Eins-Coachings mit Sprachdidaktikern durchgeführt. Zum anderen bildet die Erweiterung lehrerseitiger Orientierungen (Şahin-Gür & Prediger, 2019; Morek & Heller, 2020) eines der Ziele der Workshops und Coachings: Erst wenn die Lehrkräfte (a) die doppelten Vorteile einer unterrichtsintegrierten Diskursförderung für fachliches *und* sprachlich-diskursives Lernen sehen, (b) die sprachlichen Anforderungen von Unterrichtsgesprächen stärker auf der Diskursebene als auf Wort- und Satzebene lokalisieren, (c) Unterstützungssequenzen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern im Unterricht nicht als Widerspruch zur Involvierung aller auffassen und (d) explizites Feedback als hilfreich konzipieren, ist diskurs(erwerbs)förderliches Lehrerhandeln in Unterrichtsgesprächen überhaupt zu erwarten.

4. Fazit

Das diskurs(erwerbs)förderliche Gestalten von Unterrichtsgesprächen stellt eine *core practice* (nicht nur) inklusiven Unterrichts dar, die das sprachliche und fachliche Lernen auf besonders wirksame Weise miteinander verbindet und flexibel mit heterogenen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern umzugehen vermag. Sprachdidaktische Einsichten und Professionalisierungskonzepte zu Diskurskompetenzen und ihrem (heterogenen) Erwerb tragen dazu bei, Lehrkräfte und Schulen bei der Fortentwicklung der dafür benötigten Orientierungen und Handlungskompetenzen zu begleiten.

Literatur

- Cutter, J., Palincsar, A. & Magnusson, S. (2002). Supporting Inclusion Through Case-Based Vignette Conversations. *Learning Disabilities Research & Practice* 17 (3), 186–200.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching* 15 (2), 273–289.
- Heller, V. & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch* (46), 102–121.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.

- Lütje-Klose, B. (2012). Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (Bd. 8) (S. 646–652). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Morek, M. & Heller, V. (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (S. 229–245). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Morek, M. & Heller, V. (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (S. 381–424). Berlin: De Gruyter.
- Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Argumentieren und Erklären. Konzepte, Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In I. Meißner & E. Wyss (Hrsg.), *Erklären und Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. (S. 11–45). Tübingen: Stauffenburg.
- Palincsar, A., Collins, K., Marano, N. & Magnusson, S. (2000). Investigating the Engagement and Learning of Students with Learning Disabilities in Guided Inquiry Science Teaching. *Language, Speech, and Hearing Services in School* 31, 240–251.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3), 365–377.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (S. 84–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, U. & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess*. (S. 277–305). Tübingen: Narr.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. (S. 12–24). Weinheim: Beltz.
- Şahin-Gür, D. & Prediger, S. (2019). Sprachlich inklusiv unterrichten lernen – Konzept und Wirksamkeit einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (3), 193–213.
- Solomon, O. (2004). Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies* 6 (2), 253–276.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind seinen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Ward-Lonergan, J. (2010). Expository Discourse in School-Age Children and Adolescents with Language Disorders: Nature of the Problem. In M. Nippold & C. Scott (Hrsg.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. (S. 155–189). New York: Psychology Press.